

PEUT-ON DÉVELOPPER UNE APPROCHE INTERCULTURELLE AUPRÈS DES JEUNES ÉLÈVES ?

Julia PUTSCHE

Maître de conférences, Université de Strasbourg

Pour répondre le plus précisément possible à cette question, il convient tout d'abord de se demander ce qu'on entend par « approche interculturelle ». Celle-ci est rarement définie mais plutôt décrite de façon multiple. Il existe à vrai dire une grande variété d'approches selon les courants scientifiques et les positions individuelles.

Nous rappelons ici la différence entre les typologies des démarches interculturelles et les focus divers (Byram *et al.*, 2016 ; Dearsdorff, 2009 ; Dervin, 2009 & 2012 ; Zarate *et al.*, 2008 ; Abdallah-Preteceille, 2017 ; Roche, 2001) et nous soulignons l'évolution et la différence entre les types d'enseignement à visée interculturelle (Dervin, 2009 ; Puren, 2002).

A. La situation sociale

Les sociétés des grands pays européens (et de ce fait, leurs écoles) peuvent être qualifiées comme étant multiculturelles. Cette pluralité sociétale est souvent décrite avec le terme de super-diversity (Blommaert, 2010 ; Vertovec, 2007) qui ne met pas seulement l'accent sur la composition de la société comme ensemble, mais aussi sur les biographies plurielles des individus qui n'appartiennent que rarement à un groupe de « culture » ou de langue. Cette évolution actuelle qui nous éloigne de la perception des États-Nations monocultures et monolingues (une fiction qui n'a peut-être jamais existé), nécessite de réfléchir à et d'adopter des approches plurilingues et pluriculturelles dans le domaine de l'enseignement des langues. Ce positionnement rejoint le CECRL (2001) et souligne justement le décloisonnement des langues compartimentées une par une afin de promouvoir les compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants.

Au sein du contexte scolaire, les acteurs de cet espace précis interagissent et influencent l'interaction langagière et culturelle. Les enfants –apprenants sont présents avec leurs langues-cultures et leurs représentations, qui peuvent être articulées à plusieurs niveaux : individuelles, familiales, scolaires etc. Les adultes-enseignants sont également vecteurs de leurs représentations et identités individuelles, sociales et professionnelles. De ces représentations résultent des choix pédagogiques et didactiques.

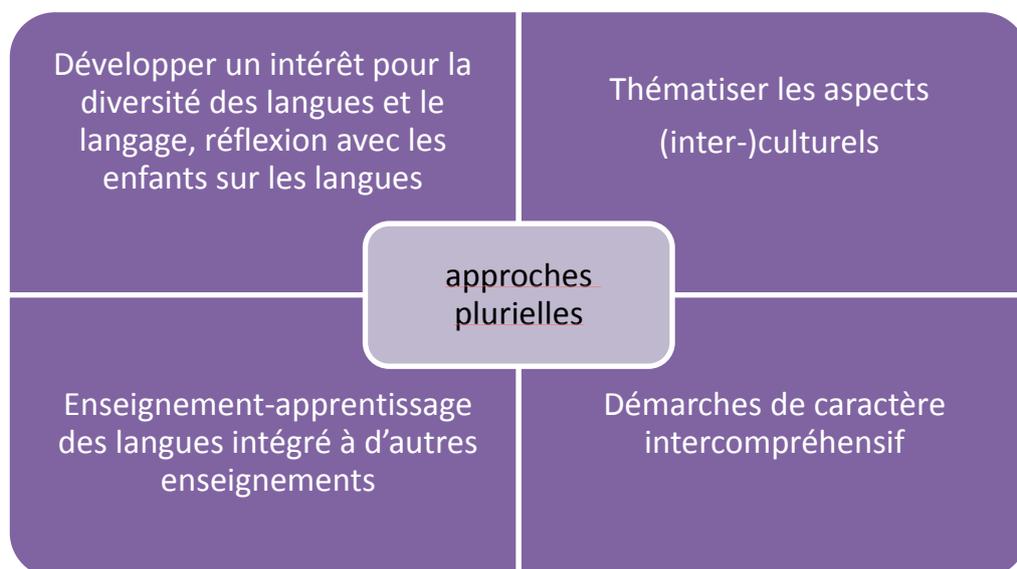
B. Travaux d'orientation

Les travaux du Conseil de l'Europe (CECRL, 2001 ; volume complémentaire du CECRL 2018, RFCDC 2016/2018) peuvent être qualifiés de documents fournisseurs d'orientations pour les politiques linguistiques dans les différents États européens. Ces travaux ont contribué à l'évolution d'une vision « cumulative » et compartimentée des connaissances culturelles à une vision plus compréhensive et empathique qui est centrée sur l'apprenant, qui qualifie son répertoire langagier

et culturel comme un ensemble et non pas comme une somme de différentes compétences singulières, et qui le reconnaît comme acteur social de son apprentissage. Les documents proposent une déclinaison en savoir-faire et savoir-être (inter-)culturels chez les apprenants de langue et promeuvent le développement de la citoyenneté démocratique, de l'ouverture d'esprit et de la diversité (notamment le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie [RFCDC]). Il est néanmoins important de s'interroger sur une éventuelle application ad hoc des contenus (qui perdent ainsi leur caractère d'orientation et risquent d'être interprétés trop rapidement comme des prescriptions pédagogiques et didactiques) au sein des programmes d'enseignement nationaux avant d'avoir (re-) pensé les besoins de formation des (futurs) enseignants de langues.

C. Travaux scientifiques et pédagogiques

D'autres travaux de nature scientifique et didactique portent sur des réflexions et approches plurielles. Commencé par le concept de Language Awareness (Hawkins, 1984) et d'éveil aux langues et au langage (Dabène, 1995), c'est le programme européen EVLANG (Candelier, 2003 ; Candelier *et al.*, 2003 ; Macaire, 2001) qui est la référence la plus connue dans le contexte scolaire français. Dans la même lignée, nous pouvons citer le projet EOLE (Perregeaux *et al.*, 2003) et d'autres projets-sites comme ELODIL. Puis, c'est la publication du CARAP (cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) qui établit le terme d'approches plurielles pour l'enseignement des langues-cultures de façon plus pérenne (cf. Candelier, 2008). Les quatre grands principes qui caractérisent les approches plurielles sont les suivants :



D. Pratiques en classe

Parmi les activités qu'on peut observer dans l'enseignement primaire (maternelle et élémentaire confondu), nous pouvons citer des programmes d'échange courts et de visites ponctuelles (notamment dans les régions frontalières), des partenariats à distance avec des outils numériques (Tele-Tandem, eTwinning), les affichages / coins langues-cultures dans les salles de classe qui permettent une visibilité des biographies pluriculturelles et plurilingues des apprenants au sein d'un groupe-classe et qui introduisent de manière implicite des contenus culturels et langagiers de la

langue cible qui est enseignée ou des langues abordées dans une logique d'éveil aux langues. Hélot et Young (2008) soulignent à ces fins la fructueuse coopération avec des parents d'élèves et leur implication dans la classe afin de partager leurs langues-cultures d'origines diverses et variées. Afin de travailler la diversité de manière plus concrète avec les jeunes élèves, le recours à des marionnettes/mascottes (*Persona Dolls*) représentant un individu parlant une autre langue-culture. Ce fonctionnement est aussi largement utilisé dans les recherches sur l'*anti biais education* (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2010 ; Wagner *et al.*, 2018). Brougère *et al.* (2015) ont pu observer ce type de pratique en lien avec la valisette franco-allemande de l'OFAJ. L'utilisation d'une persona doll permet un accès direct à l'autre (même s'il est imaginaire) et éveille la curiosité de l'enfant à travers la biographie inventée de la poupée (notamment pour des apprenants en école maternelle ou au cours préparatoire).

E. Démarches

Les démarches au sein de la classe peuvent être multiples.

Nous notons, à titre d'exemple, des approches avec une finalité de découverte de phénomènes culturels sans normer, catégoriser ou expliciter davantage. Puis, l'aspect du lien très fort entre langue et culture nous semble d'autant plus intéressant à exploiter avec des jeunes apprenants : à l'aide d'émission comme *Karambolage* (Arte), et notamment leurs séries sur les onomatopées, les jeunes élèves se rendent compte de la diversité des perceptions d'un même phénomène (la goutte d'eau qui tombe dans une flaque est illustré par des sons très différents par des germanophones et des francophones). L'approche à l'aide de l'éveil aux langues¹ est extrêmement bénéfique pour des jeunes apprenants. En mettant l'accent sur le volet « culturel » de cette démarche, le jeune apprenant est confronté à la singularité d'une langue-culture, qu'il découvre à l'aide de situations-phénomènes concrets qui ne permettent aucune catégorisation « nationale » précoce. L'aspect concret du choix des contenus à traiter est encore plus important qu'avec un public d'apprenants adolescents. Pour que l'éveil à la diversité devienne concret pour les enfants, il est important de choisir des aspects de vie touchant réellement le quotidien d'un jeune apprenant. Le « concret » peut aussi passer par la coopération avec des parents comme il est très bien documenté dans le projet Didenheim de Hélot et Young (2005). Le défi consiste à faire découvrir des aspects « culturels », des spécificités d'un pays sans tomber dans une logique de cours de civilisation.

Une tout autre démarche consiste en ce que nous avons déjà évoqué plus haut en termes d'*anti biais education*. Cette sensibilisation voulue qui cible la diversité et les différences entre apprenants d'un groupe-classe ou entre la langue-culture de scolarisation et celle apprise dans le contexte scolaire met l'accent sur la rencontre singulière entre individus en tant que sujets et non pas en tant qu'objets étant « simplement » membres d'un groupe culturel (et du coup qualifiés par les traits caractéristiques de ce groupe). Cette démarche se distingue de l'interculturel-culturaliste (tant critiqué par Dervin, 2009 et d'autres chercheurs) et met l'accent sur le sujet, sur l'Autre en tant qu'individu.

¹ Pour donner quelques exemples concrets, il pourrait s'agir de jeux plurilingues, des comptines ou chansons dans d'autres langues, de travail de sensibilisation quant aux différents sons d'animaux dans différentes langues, réfléchir sur la langue et la façon de l'utiliser, afficher des posters dans différentes langues etc. L'objectif ne consiste pas en un apprentissage systématique d'une langue. L'accent est mis l'éveil et la curiosité, l'ouverture d'esprit à d'autres langues-cultures et un entraînement à une perception plus fine et une reconnaissance positive de la diversité langagière et culturelle.

En résumant ce qui se fait sur le terrain et ce que la littérature scientifique décrit, nous pouvons, quant à une approche culturelle, aussi noter des variantes différentes et intéressantes. Dans l'esquisse des typologies de contenus culturels que nous proposons ici, nous ne visons pas l'exhaustivité des pratiques mais souhaitons donner des exemples pour montrer la multitude d'interprétation de l'objet « culture ».

Il va probablement de soi qu'avec des très jeunes enfants, l'enseignant n'aborde pas de thématique proche d'un cours de « civilisation ». L'objectif de transmettre des savoirs encyclopédiques n'étant pas à l'ordre du jour avec des jeunes apprenants, il est tout de même possible de thématiser des aspects géographiques ou architecturaux avec des enfants. Les éléments de folklore, souvent utilisés avec des adolescents pour les confronter à leurs représentations stéréotypées d'une culture étrangère, ne sont pas adaptés à l'enseignement auprès du public enfantin. Or, un travail sur les premières de couverture des contes des frères Grimm ou de Charles Perrault pour faire réagir les apprenants quant aux représentations diverses d'un personnage comme le petit Chaperon rouge en une dizaine de langues différentes peut être une approche intéressante (notamment dans une perspective d'éveil aux langues)², pour éveiller l'intérêt à une autre perspective d'un même conte.

Les approches comparatives peuvent être intéressantes si elles sont utilisées comme déclencheurs de moments de découvertes culturelles. La difficulté consiste certainement dans le risque de tomber dans la catégorisation de faits culturels. Mais si la comparaison peut servir pour faire découvrir non pas seulement ce qui sépare mais aussi ce qui est semblable d'une réalité à une autre, il est intéressant d'exposer ce genre de documents authentiques aux jeunes apprenants. Montrer deux photos des produits en vente dans une boulangerie française et une boulangerie allemande fait réagir les apprenants quant aux différentes formes et couleurs des pains mais aussi quant aux similitudes entre les deux lieux !

F. Rôle des représentations des enseignants et choix des approches

Les chercheurs en didactique des langues sont unanimes quant au rôle déterminant des représentations et attitudes des enseignants (de langues) (Borg, 2006). Les aspects de réflexivité, de prise de recul, d'analyse et les choix des contenus à enseigner font partie intégrale de la conceptualisation de la pratique enseignante (Schön, 1984 ; Perrenoud, 2012 ; Aguilar Rio, 2013). Il est de ce fait absolument nécessaire, de réserver une place explicite à la réflexion et l'articulation langue-culture dans le cadre de la formation initiale des enseignants afin de travailler de façon consciente et explicitée sur et avec les représentations des futurs enseignants (Behra & Macaire, 2017 ; Putsche, 2011 & 2016 ; Faucompré & Putsche, 2017).

G. Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ?

Pour répondre à la question initialement posée, nous souhaitons répondre par la positive en mettant en garde le lecteur par rapport à différents paramètres importants.

² Pour donner un exemple concret, le CASNAV de Strasbourg propose des traductions audio et écrites comme ressources plurilingues pour des albums de jeunesse et des contes.

<https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrivees/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/> [consulté le 2.04.2019]

Nous avons montré, tout au long de notre contribution, la possibilité d'adopter une approche (inter-) culturelle auprès des jeunes enfants. Celle-ci est donc possible et à encourager. L'ouverture d'esprit, la curiosité et l'originalité de la personnalité de l'enfant sont bénéfiques quant à la réception d'une démarche (inter-) culturelle mettant l'accent sur l'individu et non pas l'appartenance à une culture « groupée ». Cette démarche nous semble être la seule démarche bénéfique pour une prise de conscience de la diversité et ainsi d'une école inclusive à tous les niveaux du terme. Initier ce type de démarche seulement plus tard inclut beaucoup plus de risques de devoir de heurter à des représentations figées et une habilité moins flexible quant à l'altérité. Pour mener à bien une telle démarche qui peut aussi bien être culturelle qu'interculturelle, il est primordial d'être conscient des objectifs que visent l'enseignant. De ce fait, il est indispensable d'intégrer les aspects de formation quant à la compétence inter- et pluriculturelle dans le cadre de la formation des enseignants (tous degrés confondus).

Pour finir, nous voudrions souligner que selon nous, une approche (inter-)culturelle se situe sur un continuum entre deux extrémités. C'est à l'enseignant de naviguer entre ces deux extrémités avec une conscience sur ce qu'il est en train de faire et au nom de quoi il le fait.

Une approche peut donc être culturelle ainsi qu'interculturelle si elle respecte l'esprit de la découverte (et non pas de catégorisation) et si elle base sa compréhension de l'interculturel sur le concept de l'altérité et la rencontre individuelle, et non pas sur la rencontre entre des appartenances groupales quelconques.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Aguilar Rio, J. I. (2013). *L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence*. Lidil n° 48, 137-156.
- Behra, S. & Macaire, D. (2017). Pisteurs de croyances : pratiques et formation initiale du premier degré, Représentations et stéréotypes. *Études en Didactique des Langues-EDL*, 28, 115-136.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization* (Cambridge Approaches to Language Contact series). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education : research and practice*. London & New York: Bloomsbury Publishing Plc.
- Brogère, G., Kubanek, A., Macaire, D., Putsche, J. (2015). *La Valisette franco-allemande. Quelle place pour la langue et la culture de l'autre au Kindergarten et à l'école maternelle ? Texte de travail n°27, Berlin-Paris, Office franco-allemand pour la jeunesse*. En ligne : <https://www.ofaj.org/la-valisette-franco-allemande-quelle-place-pour-la-langue-et-la-culture-de-lautre-lecole-maternelle>
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. et Wagner, M. (2016). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol : Multilingual Matters.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux Langues à l'école primaire – Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Dabène, L. (1995). *L'éveil au langage, itinéraire et problématique*. Moore, D. (dir.). *L'éveil au langage (Notions en question n°1)*. Lyon : ENS Editions.
- Deardorff, C. (dir.) (2009). *The SAGE Handbook of intercultural competence*. London: Sage publications.
- Derman-Sparks, L. & Olsen Edwards, J. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington: NAEYC.
- Dervin, (2009). *Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets*. Synergies Roumanie n°4, 165-178.
- Dervin, (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Faucompré & Putsche, (2017). *Déconstruire les représentations des futurs enseignants de langues face à l'enseignement en région frontalière*. Daniel Elmiger, Isabelle Racine & Françoise Zay (dir.), *Bulletin suisse de linguistique appliquée, N° spécial 2. Processus de différenciation : des pratiques langagières à leur interprétation sociale*, 227-238.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hélot et Young (2008). *Parent-teacher Partnerships : Co-constructing knowledge about languages and cultures in a French primary school*, Kenner et Hickey (eds.), Multilingual Europe. Diversity and Learning. Trentham : Trentham books, 89-96.
- Macaire, D. (2001/2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : étude des représentations, des pratiques et de la formation d'enseignants dans le cadre d'une action d'innovation*. Lille : Atelier national de reproduction des thèses.
- Perregeaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. et de Pietro, J.-F. [Éds.] (2003). *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : CIIP

- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle, *Les Langues modernes*,3, 55-70.
- Putsche, J. (2011). *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern: Peter Lang.
- Putsche, J. (2016). Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci?, *Synergies Pays Germanophones* 9, 47-61.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Vertovec, S. (2007). Superdiversity and its Implications. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1024-1054.
- Wagner, P., Boldaz-Hahn, S. et Ensslin, U. (2018). *Macker, Zicke, Trampeltier ...: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Kiliansroda: Verlag das Netz.
- Zarate, G., Levy, D. et Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : EAC.