

CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ETRANGERE A L'ECOLE PRIMAIRE

Michèle CATROUX & Mégane JAMIN

IUFM d'Aquitaine – Ecole Interne Bordeaux IV

michele.catroux@iufm.u-bordeaux4.fr

megane.jamin@iufm.u-bordeaux4.fr

RÉSUMÉ

Les élèves de l'école primaire se trouvent engagés dans un processus complexe de construction identitaire qui passe par la découverte de l'appartenance à leur groupe social, le développement du sentiment d'altérité et l'élaboration d'un langage socialisé. Or, l'apprentissage précoce de la langue étrangère les confronte en même temps à une langue et culture différentes et donc à la nécessité d'une ouverture à l'autre. Des séances de sensibilisation à la culture étrangère ont été menées afin d'analyser l'articulation de ces deux processus à trois stades du développement soit environ 6, 9 et 11 ans.

Mots clés : identité, altérité, sensibilisation culturelle, apprentissage précoce des langues

SUMMARY

Primary school children are involved in a complex identity construction process which implies discovering their belonging to a social group, the development of the feeling of otherness and the development of a socialized language. However, early foreign language learning presents them at the same time with a different language and culture, consequently with the need to open up to others. Lessons aimed at raising awareness of the foreign culture were conducted so as to analyze how the two processes articulate at three stages of development, namely around 6, 9 and 11 years old.

Key words: identity, otherness, cultural awareness, early language learning

CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ETRANGERE A L'ECOLE PRIMAIRE

RÉSUMÉ

Les élèves de l'école primaire se trouvent engagés dans un processus complexe de construction identitaire qui passe par la découverte de l'appartenance à leur groupe social, le développement du sentiment d'altérité et l'élaboration d'un langage socialisé. Or, l'apprentissage précoce de la langue étrangère les confronte en même temps à une langue et culture différentes et donc à la nécessité d'une ouverture à l'autre. Des séances de sensibilisation à la culture étrangère ont été menées afin d'analyser l'articulation de ces deux processus à trois stades du développement soit environ 6, 9 et 11 ans.

Mots clés : identité, altérité, sensibilisation culturelle, apprentissage précoce des langues

SUMMARY

Primary school children are involved in a complex identity construction process which implies discovering their belonging to a social group, the development of the feeling of otherness and the development of a socialized language. However, early foreign language learning presents them at the same time with a different language and culture, consequently with the need to open up to others. Lessons aimed at raising awareness of the foreign culture were conducted so as to analyze how the two processes articulate at three stages of development, namely around 6, 9 and 11 years old.

Key words: identity, otherness, cultural awareness, early language learning

I. Introduction

Depuis une dizaine d'années, l'Union européenne mène une politique de promotion du multilinguisme et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues met en place les principes d'une diversification linguistique et culturelle. Par ailleurs, les Instructions Officielles françaises incitent les enseignants de l'école primaire à débiter l'enseignement d'une langue étrangère dès le cours préparatoire. Ces attentes conduisent les acteurs éducatifs à se demander si un tel projet est envisageable auprès de jeunes apprenants au tout début de leur propre développement à la fois psychologique, social, cognitif et linguistique confrontés à une ou plusieurs langues/cultures secondes. Les élèves entre 5 et 7 ans se trouvent en effet engagés dans un processus complexe de construction identitaire qui passe par la découverte de leur appartenance à un groupe social, le développement du sentiment d'altérité et l'élaboration d'un langage socialisé. Comment alors articuler le processus de socialisation nécessaire à la compréhension de leur propre identité et le processus d'ouverture interculturelle ? Ne peut-on craindre que ces deux processus puissent venir en opposition d'autant plus que la relation des enfants au monde extérieur est étroitement liée à leur langue/culture maternelle qui constitue leur référence première ?

Nous postulons donc que l'enseignement précoce des langues/cultures ne peut se fonder sur une conception essentiellement cumulative et comportementaliste de l'apprentissage et que son efficacité dépend de la prise en compte des caractéristiques cognitives et sociales de l'enfant de cet âge. A la lumière de séances de sensibilisation à l'interculturel menées auprès d'élèves de cycle 2 et 3, nous explorerons la question de la construction identitaire aux différents stades de développement en lien avec la découverte de la culture étrangère.

II. La construction de l'identité chez l'enfant

1. Identité et construction de soi

Pour le constructivisme Piagétien, le développement de l'intelligence s'effectue graduellement à partir de la naissance suivant des stades et des sous-stades. Ceux qui nous intéressent plus particulièrement correspondent à l'âge des élèves de cycle 2 et 3 de l'école primaire soit la période pré-opératoire et à la période opératoire concrète.

Pendant la période préopératoire (d'environ 2 à 7 ans), l'enfant a une activité symbolique, des images mentales, tout en demeurant égocentrique. C'est le stade du début de la communication. Durant ces deux premiers stades, l'enfant ne peut se différencier de son environnement, a du mal à imaginer qu'une chose existe si elle est en dehors de sa vue.

Au cours de la période opératoire concrète (d'environ 7 à 11 ans), l'enfant devient capable d'exécuter de nombreuses opérations à partir de représentations mentales. À mesure que son expérience concrète de l'environnement augmente, l'enfant commence à conceptualiser, à créer des structures logiques qui expliquent ou catégorisent ses observations. Des problèmes plus abstraits deviennent possibles.

Selon Piaget (1967), l'enfant, qu'il place au centre du monde, est centré sur lui-même. Il se crée une réalité imaginaire et seul le développement de sa maturité lui permettra d'avoir des relations sociales. Un développement biologique minimum est donc nécessaire pour qu'il puisse y avoir apprentissage. C'est en réaction à cette épistémologie individualiste que le mouvement socioconstructiviste va poser comme postulat de base que l'évolution de l'enfant est effectuée du social vers l'extérieur et non pas l'inverse. L'enfant se construit grâce aux relations avec les adultes : il y a apprentissage social avant développement interne. Vygotsky (1985) insiste sur le rôle de la culture et de l'environnement social dans le développement de l'enfant. L'intelligence s'épanouit grâce à des moyens que l'enfant puiserait d'abord dans son environnement social et elle se développe sous l'influence de l'histoire culturelle par

l'interaction de l'enfant avec les parents, les enseignants et les autres personnes de son environnement.

Pour sa part, Bruner (1987) insiste sur l'ancrage culturel de la connaissance. Il souligne la construction culturellement marquée des connaissances. Pour lui, comme pour Bandura (1976), le langage est ancré dans une culture et parler pour l'enfant veut dire parler d'un objet qui a une fonction culturelle, pour construire du sens ensemble. Dans cette optique, le rôle du contexte dans lequel le mot est initialement produit et communiqué, celui dans lequel le mot est utilisé ou interprété de même que la représentation que l'on se fait du contexte, sont des facteurs particulièrement significatifs. On parle alors de connaissance située « *situated cognition* » dans un contexte ou une culture ou encore dans une pratique sociale propre à un groupe donné. Ces conceptions correspondent aux instructions officielles correspondant au cycle 2 qui mettent l'accent sur le « vivre ensemble » et le « découvrir le monde ».

Les contributions théoriques que nous venons d'évoquer donnent un cadre aux questions que pose l'enseignement de la langue étrangère à un stade précoce du développement. Il apparaît clairement à la lumière de ces principes que l'apprentissage de la langue/culture est fortement ancré dans une culture et que le groupe social dans lequel se fait cet apprentissage a une grande influence à la fois sur le développement des connaissances et sur la construction de l'identité. Si l'enfant entre en culture par ses interactions avec son environnement, qu'en est-il de la découverte de la culture étrangère à travers les cours de langue ?

2. Identité culturelle et langue

Charaudeau (2005, n.p.) pose que « ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité ». Si l'enfant fait l'expérience de l'autre dans ses relations avec ses pairs ou les personnes intervenant dans son monde, c'est-à-dire entre autres

le monde de l'école, il est indubitable que la découverte d'un autre inconnu qui, de surcroît, ne parle pas la même langue, aura un impact sur l'image qu'il a de son identité culturelle.

Charaudeau (2009, n.p.) souligne que « l'identité se construit, [...], selon un *principe d'altérité* qui met en rapport, dans des jeux subtils d'attraction et de rejet, le *même* et l'*autre*, lesquels s'auto-identifient de façon dialectique ». Ainsi l'individu s'intègre dans un groupe en partageant les valeurs, ce qui va le conduire à se poser comme différent des autres. « L'appartenance à un groupe, c'est d'abord la non-appartenance à un autre groupe, et la quête du groupe, en tant qu'entité collective, c'est également la quête du 'non-autre' ».

Mais ajoute-t-il, l'identité n'existe pas comme une image figée, en essence dans l'individu, mais se bâtit en un processus de découverte de soi qui dépend d'une relation à l'autre, dans un contexte socio-historique donné et donc en perpétuel renouvellement. Cela ne peut manquer d'interroger l'enseignant de langue étrangère qui se trouve confronté à une double difficulté. D'une part, il aide l'enfant à construire son identité culturelle ancrée dans un environnement donné. Il lui confère à travers l'enseignement de la langue nationale les valeurs du pays dans lequel il se situe. D'autre part, il l'initie à une autre langue, porteuse d'autres valeurs et d'autres normes. Il se trouve dans une situation complexe soulignée par Castellotti, Coste et Duverger (2008, p. 12). « Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité ».

Le modèle du plurilinguisme préconisé par les politiques linguistiques européennes à travers le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) pourrait renforcer ce tiraillement. En effet, le CECRL (83-84) encourage le développement d'une compétence interculturelle. Verbunt (2011) définit 4 facteurs d'acquisition de la compétence interculturelle :

- l'ouverture d'esprit et la curiosité : entrer dans une perspective interculturelle implique d'être prêt à s'ouvrir aux autres et de ne pas avoir peur de l'autre, l'étranger. Cela implique également d'être autonome par rapport à son groupe d'appartenance, c'est-à-dire de pouvoir se détacher de ses propres normes, ce qui peut être délicat au stade qui nous intéresse. Il est vrai cependant que l'apprentissage à l'école primaire peut s'appuyer sur une attitude globalement positive à l'égard de la langue étrangère et sur l'adaptabilité et d'absence d'anxiété devant l'inconnu que l'on peut constater chez les jeunes enfants.
- la compréhension d'autrui en tant qu'être humain avec ses joies, ses peurs, ses appartenances culturelles.
- la prise en compte de sa propre culture pour relativiser son point de vue pour en même temps se construire soi-même. L'éducation à l'interculturel chez de jeunes enfants permet à la fois de développer la tolérance et l'acceptation de la différence et de procéder à une réflexion sur soi et donc de développer sa propre personnalité. Or, la sensibilisation à la culture autre nécessite la connaissance préalable de sa propre culture et la capacité d'interprétation et de mise en relation ne peut exister que sur la base d'une connaissance déjà développée, ce qui n'est pas encore le cas à ce stade de développement.
- le « réflexe interculturel » qui « consiste à suspendre son jugement, à s'interdire de réagir au quart de tour lorsqu'on est surpris par un parole ou un comportement inattendu, pour envisager l'hypothèse d'un malentendu culturel ». (2011, p. 50).

Ces facteurs forment la base des critères que nous avons retenus pour notre analyse en les adaptant à l'âge des élèves considérés.

III. Questions de recherche et méthodologie

Partant des principes de développement psychosocial et cognitif, ainsi que des facteurs régissant la construction identitaire que nous venons de définir, nous avons posé l'hypothèse que des enfants plus âgés seraient plus en mesure de démontrer curiosité d'esprit, compréhension d'autrui, relativisation de son point de vue et « réflexe interculturel » que des enfants jeunes en cours de processus de construction identitaire. En d'autres termes, l'exposition à la langue/culture étrangère devrait permettre de renforcer l'acquisition de ces caractéristiques au fil des années. La compétence interculturelle ainsi construite serait plus affirmée avec l'âge. La précocité de l'enseignement des langues vivantes faciliterait ainsi le développement des facteurs d'acquisition de la compétence interculturelle.

Afin de comparer les données selon les stades de développement, une séance de sensibilisation à la culture britannique a été conduite au début, au milieu, et à la fin des années d'école primaire : ainsi, l'observation a porté sur une classe de CP (22 élèves âgés de 6-7ans), une classe de cours élémentaire 2^e année (24 élèves de 8 ans) et une classe de CM2 (26 élèves âgés de 10-11 ans). Les observations portent donc sur 66 enfants, soit 27 filles et 45 garçons. Dans cette école, les professeurs font souvent des séances de sensibilisation à la culture étrangère.

La séance portait sur la journée typique d'un petit anglais.

Tout d'abord, les élèves, groupés par 4, ont discuté à partir de plusieurs photographies concernant la journée d'un petit anglais, extraites d'une vidéo « This is Britain - School¹ ». Quatre groupes de photographies ont été présentées aux élèves sur le petit déjeuner anglais, les rituels scolaires du matin, les uniformes, la « lollipop lady », la journée d'école. La mise en commun des réactions ont permis de faire émerger les représentations de la culture cible. Les séances ont été enregistrées et analysées selon les critères inspirés de Verbunt : ouverture

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=yMUJKH1fFF0>

d'esprit et de curiosité, référence à sa propre culture, présence ou non du « réflexe interculturel », soit expression de tolérance et de compréhension d'autrui ou au contraire incompréhension de l'autre et intolérance.

IV. Analyse des données

1. Données relevées pour les élèves de CP (6-7 ans)

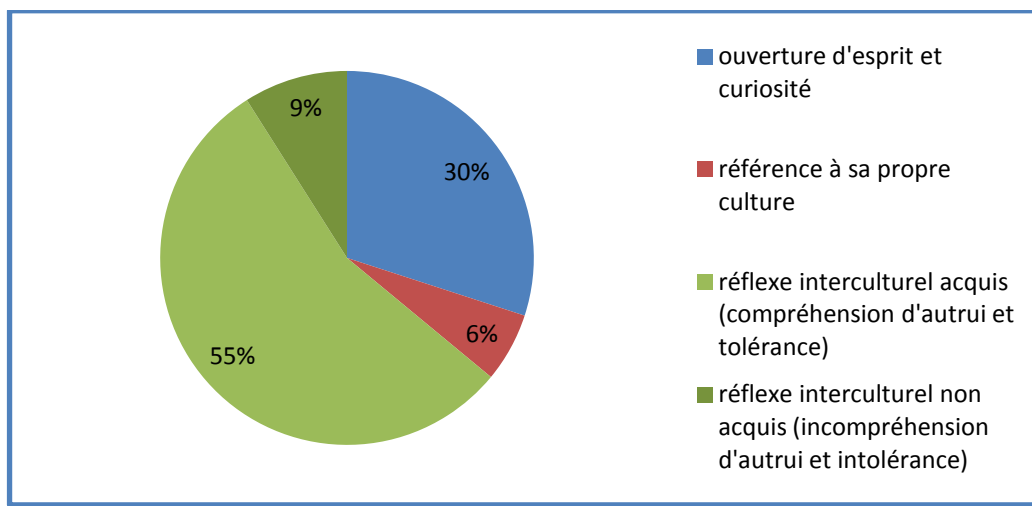


Figure 1 : répartition des interactions chez les CP

Les élèves de CP ont une certaine ouverture d'esprit et de curiosité envers la culture britannique, se réfèrent très peu à leur propre culture et ont peu d'incompréhension d'autrui et/ou d'intolérance, expliquant ainsi leur grand réflexe interculturel. Ce réflexe interculturel a surtout été évalué par les comportements, plus que par le langage : les élèves ne se sont jamais moqués des petits anglais et ont très peu émis de réflexions négatives (absence totale de moqueries, neutralité généralement constatée). Il semblerait que l'absence de référence à leur propre culture induise une tolérance accrue à l'inconnu car leurs représentations de leur propre contexte culturel n'inhibent pas leur ouverture à l'autre. Les réflexions entendues restent purement factuelles et descriptives, sans qu'aucun jugement ne soit émis ainsi qu'on peut le constater dans les échanges suivants.

A propos des uniformes :

Capucine : *En fait eux ils ont des chapeaux, et en plus ils sont habillés tous bleus.*

Manon : *Ils ont tous la même cravate.*

Ayoub : *Je vois des garçons qui sont costumés.*

Noah : *Ils sont tout le temps habillés pareil.*

Manon : *Parce que là il y a une fille et un garçon.*

Ou encore un peu plus tard :

Capucine : *Et c'est quoi ça ? (en montrant l'écusson)*

Ayoub : *Et pourquoi on en a pas nous ? [...] Et pourquoi la fille elle en a pas ?*

Capucine : *On la voit pas en entière !*

Manon : *Mais ils salissent pas leurs habits ?*

2. Données relevées pour les élèves de CE2 (8-9 ans)

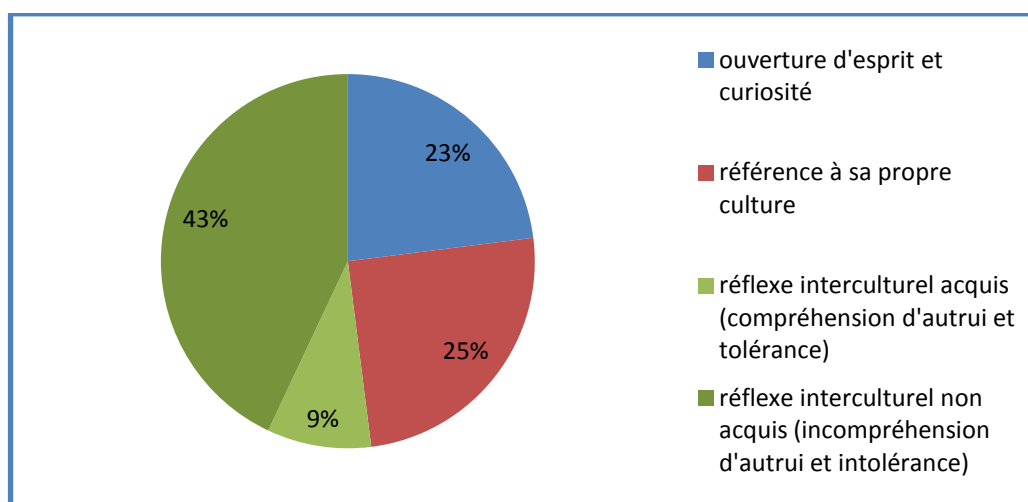


Figure 2 : répartition des interactions chez les CE2

Les données collectées pour les CE2 démontrent qu'ils présentent un pourcentage plus faible d'ouverture d'esprit et de curiosité envers la culture anglaise que les enfants de CP. Parallèlement, ils font référence à leur propre culture de manière plus appuyée en effectuant des comparaisons avec leur vécu. De plus, ils témoignent d'un degré plus important d'incompréhension de l'autre et d'intolérance. Cette incompréhension se traduit par des

moqueries ou des réflexions négatives comme en témoignent les exemples suivants à propos du petit déjeuner.

Rafael : *Moi ça me fait rire parce que les saucisses je n'ai jamais vu ça ! Et aussi les fèves, les fèves c'est plutôt pour le midi ou le soir hein !*

Alexandre : *Les saucisses sont pas bonnes, aussi des haricots, du jambon, du pain, ... ça ne ressemble pas à un petit déjeuner ! (rire) Et aussi ça se mange pas des flageolets au matin !*

Mattéo : *En anglais, c'est pas du tout comme en France ! Ils mangent deux fois plus au déjeuner que nous ! Nous on mange du jus d'orange, des céréales par exemple et euh...*

Ou encore dans les réflexions sur les uniformes :

Lola : *Moi je préfère me changer tous les jours !*

Loane : *Tout le monde n'aimerait pas, ils leur demandent même pas !*

Moréna : *C'est pas sympa d'avoir des uniformes, nous on s'habille comme on veut et on peut les changer !*

Les facteurs d'acquisition de la compétence interculturelle sont variables : l'ouverture d'esprit et la référence à leur propre culture sont majoritaires chez ces élèves (à 23% et 25%) mais le réflexe interculturel l'est très peu (9%).

3. Données relevées pour les élèves de CM2 (10-11 ans)

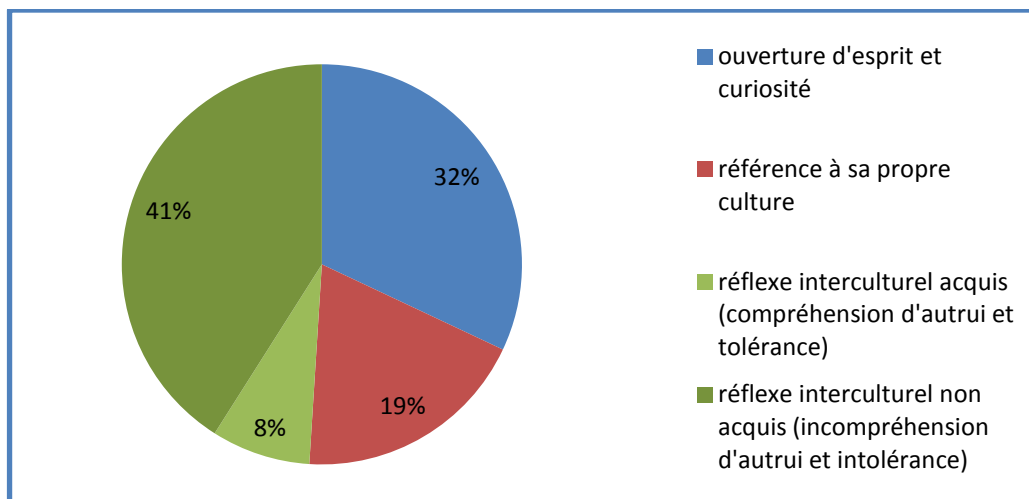


Figure 3 : répartition des interactions chez les CM2

Chez les CM2, les références à la culture française sont très prégnantes, même s'ils sont très curieux des faits culturels anglais, ils ont une forte tendance à la critique et aux moqueries. De nombreux rires se font entendre, ce qui conduit à une importante proportion de manifestations d'incompréhension et d'intolérance envers les coutumes étrangères. Là encore, cela est particulièrement sensible à propos du petit déjeuner.

Théo : *T'as vu dès le matin ce qu'ils mangent !* (rires)

[**Maîtresse** : Est-ce que vous aimeriez manger la même chose ?]

Jordan : *Euh non, bah non on mange pas la même chose, moi je le mange à midi ça !!*

Romain : *Ça me donnerait envie de vomir ! Non !*

4. Comparaison des données entre les différents niveaux

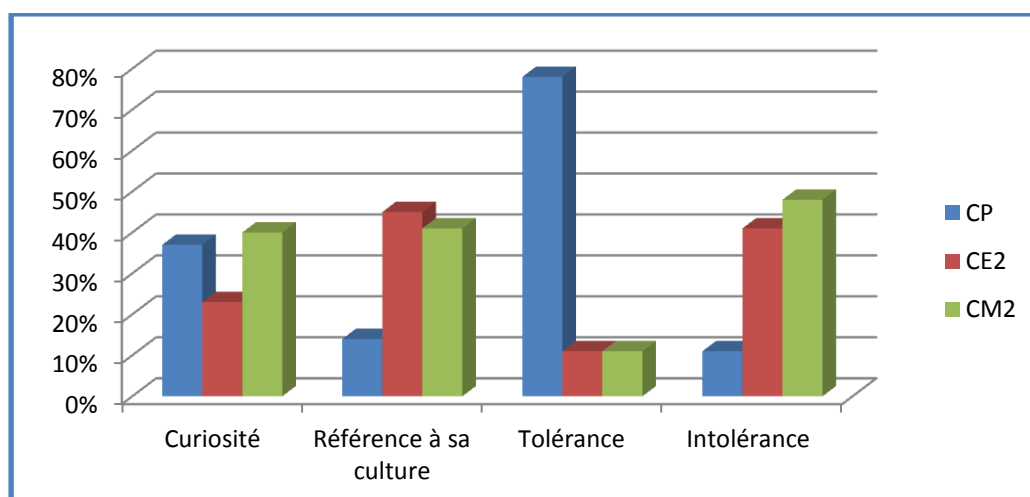


Figure 4 : Comparaison des données selon les 4 critères par tranche d'âge

Le graphique comparatif met en évidence des degrés similaires d'ouverture à l'autre et de curiosité envers l'étranger dans les trois niveaux même si un fléchissement important apparaît chez les CE2. La référence à sa propre culture émerge nettement à partir du CE2, âge auquel l'enfant a pris conscience de son environnement culturel et commence à construire son identité en référence à son groupe d'appartenance. Le plus saisissant est la très sérieuse réduction de la faculté de tolérance des CE2 et des CM2, l'intolérance grandissant graduellement chez les plus âgés.

5. Analyse qualitative

Cette constatation nous amène à nous intéresser aux domaines dans lesquels se remarquent les différences les plus notables en fonction des niveaux afin de vérifier si le processus identitaire pourrait venir interférer avec la construction de la compétence interculturelle. Nous avons vu avec Charaudeau que la construction identitaire s'opère par une succession de moments d'assimilation et de différenciation ; l'individu se structure en s'assimilant progressivement à un groupe social et en s'appropriant certains traits caractéristiques. Cette construction est un processus dynamique au cours duquel l'individu va puiser dans un répertoire d'identités qu'il rencontre au cours de sa trajectoire personnelle. Par cette opération, il cherche donc à se différencier des autres ce qui peut conduire à des attitudes de rejet plus ou moins fortes.

Nous avons donc cherché à percevoir dans le discours des élèves les traces d'assimilation et de différenciation qui relèvent de trois grandes catégories :

- empathie : la phase d'assimilation va provoquer un sentiment d'empathie envers l'autre, qui devrait se doubler d'un sentiment de rejet ou de défiance afin de permettre la différenciation. L'enfant pourra s'identifier à un groupe ou à une communauté, ici la

communauté scolaire tout en se démarquant du groupe autre, considéré comme 'étranger'. Cette phase marquera la phase d'individualisation sensible dans la construction de son unicité.

- sentiment d'appartenance à un groupe social : la socialisation primaire s'effectue à l'intérieur de la cellule familiale, mais l'entrée à l'école permet la socialisation par les pairs en initiant l'enfant à des modes de comportements, des centres d'intérêt propres. Ce phénomène s'accompagne d'une mise en scène de soi qui va s'appuyer sur la prise de conscience du regard de l'autre. C'est ainsi que l'acceptation de la norme sociale sera progressivement posée.

- liens avec la culture d'appartenance : les enfants apportent avec eux des connaissances de base leur permettant de vivre dans la société dont ils sont issus. L'assimilation de ces connaissances va leur permettre de partager les valeurs de leur groupe social et de se différencier du groupe de la culture autre. C'est sur cette base que se construit l'idée d'identité nationale.

A. Empathie et identification à la communauté scolaire

Les CP montrent une empathie assez forte envers les petits anglais. Apprenant que les petits anglais travaillent le mercredi, Gabriella s'émeut : « Ils ont pas de chance, ils peuvent pas se reposer ». Dès le CE2, cependant, cette empathie disparaît pour faire place à une certaine jalousie. On relève trois instances où les enfants de cette classe trouvent que les anglais « ont de la chance » de commencer à 9h30, « ils ont trop de bol ». Le sentiment s'exacerbe avec Léa qui proteste : « Je suis pas très contente que nous on commence à 9h, alors que eux ils commencent plus tard et qu'ils finissent à 15h15. Ça m'énerve ! »

Les CE2 expriment la supériorité des rythmes scolaires français par trois fois :

Léa : *Oui mais on n'a pas forcément le temps de faire beaucoup de choses du coup, c'est pas beaucoup !*

Fanny : *J'aimerais pas finir à 15H15 parce que s'il y a des enfants qui sont très longs pour les devoirs, ça va prendre plus de temps.*

Chez les CM2, les réactions sont plus mesurées, même si certains envient le rythme scolaire britannique, on perçoit la modalité dans les réflexions.

Lilou : *Oui c'est un petit peu court.[...] Bah d'abord eux ils travaillent moins, ils terminent à 15H et...*

Adélaïde : *C'est un peu bizarre quand même ... que deux heures ! Je trouve qu'ils ont pas beaucoup d'heures en classe.*

Il semble que les élèves plus âgés commencent à relativiser leur point de vue alors que les CE2 ont des opinions très tranchées. Cette modération disparaît lorsque l'on touche à un sujet plus personnel comme les uniformes. Encore une fois, les CP commentent les uniformes avec étonnement mais sans jugement.

Capucine : *En fait eux ils ont des chapeaux en en plus ils sont habillés tous bleus.*

Manon : *Ils ont tous la même cravate. [...] Parce que là il y a une fille et un garçon.*

Le souci de différenciation émerge très fortement chez les CE2 qui sont en construction identitaire. Les réflexions montrent leur souci d'individualisation : « Tout le monde va se confondre », « On peut pas se différencier ! », « On a toujours les mêmes habits, c'est énervant ! », « J'aimerais pas être tout le temps habillé pareil sinon tu vois on se reconnaît pas. » Il est net que le phénomène d'individualisation est très prégnant à cet âge et que toute uniformisation les conduit à rejeter les habitudes culturelles autres avec vigueur. L'exemple le plus parlant est celui de Fanny qui s'inquiète de ne pouvoir distinguer les jumeaux et les nouveaux dans la classe : « Ça a l'air pas bien parce que après si on se mélange euh... Si par exemple y'avait deux jumeaux dans la même classe on se confondrait un peu ! [...] Ce serait un peu dommage aussi parce que si y a un nouveau on le remarquera pas ! ».

Chez les CM2, les critiques pleuvent sur les uniformes, les jugements sont péremptaires sans discussion, les valeurs sont établies et partagées par le groupe déjà bien homogène. Ils ne cherchent pas à justifier leurs réponses comme les CE2. En revanche, concernant le petit déjeuner, ils commentent en comparant les habitudes de chaque côté de la Manche sans jugements négatifs.

Léna : *Ils mangent des œufs brouillés, des œufs au plat [...] Moi je mange salé le matin alors ça ne me dérange pas !*

Les critiques et les rires sont là encore plus prononcés chez les CE2 (66 énoncés négatifs pour 39 favorables).

Mattéo : *Ça a l'air dégueulasse ! Et déjeuner ça le matin, c'est bizarre quand même...*

Fanny : *[...] Ça a l'air dégoûtant parce que euh ... (rires) Déjà des saucisses pour le matin euh...*

Rafael : *Franchement des saucisses dans un petit déjeuner ! Ah non je détesterais !*

Les CP sont aussi imperméables au petit déjeuner britannique mais leurs critiques ont un tour plus personnel. Leur égocentrisme est sensible dans la référence à ce qu'ils aimeraient ou pas.

Alicia : *Bah moi, j'aimerais pas manger ça le matin !*

Sarah : *Moi ça jamais le matin, j'aime pas les haricots blancs, j'aime pas la tomate*

Téo : *Non pas moi.*

Sarah : *C'est dégoûtant ! J'aimerais pas découvrir. Ah, si je mange ça, je donnerais au chien.*

B. Sentiment d'appartenance à un groupe social

En s'individualisant et en renforçant leur appartenance à un groupe social, les enfants développent le sens des conventions sociales et peuvent affirmer leurs goûts en matière de nourriture ou ressentir le ridicule de certaines situations ou de codes vestimentaires autres.

Ainsi en CP, Sophia juge que les cravates ne sont pas « à la mode », ce qui montre que les usages sociaux sont bien ancrés dans les mentalités et bloquent l'ouverture interculturelle. Quant à chanter ensemble au cours de l'assemblée du matin, il n'en est pas question pour Antoine : « Non pas trop, moi je préfère euh... devant tout le monde c'est bizarre ».

Les CE2 témoignent d'un degré plus poussé de rejet de l'autre au travers des habitudes alimentaires ou de la tenue de la « lollipop lady » comme on peut le voir dans les exemples ci-dessous.

Rafael : *Moi je trouve que c'est bien de voir un petit déjeuner anglais, c'est bien c'est un déjeuner d'enfant.*

Léa : *C'est pas facile de porter ces vêtements parce que c'est un peu laid !*

Mathis : *C'est trop fluo !*

Maxence : *Ouais, ça j'aime pas ! On aurait dit un policier en pyjamas (rire).*

Ugo : *J'ai pas envie d'être traité comme un bébé moi ! Moi j'ai pas envie d'avoir une sucette qui m'accompagne !*

En revanche, les CM2 élargissent leurs points de référence à la vie publique française.

Paul : *On aime bien notre vie d'école ici !*

Léa : *Mais il paraît que si Nicolas Sarkozy avait été réélu, on aurait porté des uniformes.*

François : *On dirait qu'ils sont dans la présidentielle ! ...] Nous on est pas des politiciens !*

C. Culture d'appartenance

Pour les CP, nous n'avons pas trouvé de références à la culture d'appartenance, la vision du monde pour ces enfants étant réduite à leur vécu familial comme on peut le voir dans les exemples suivants.

Noah : *Moi mon papa quand il était petit il portait une cravate, hein !*

Téo : *Papa des fois il se fait des œufs aux plats !*

Sarah : *Moi j'en mets tout le temps dans soupe alphabet.*

La réflexion s'élargit chez les CE2 avec une ébauche de référence socioculturelle.

Clémentine : *Ça doit être embêtant ce métier de rester tout le temps comme ça !*

Mattéo : *En anglais, c'est pas du tout comme en France ! Et ils mangent tout ce qu'on mange pas ! En fait c'est le contraire !*

En CM2, la référence à la culture française est forte comme par exemple chez Océane qui explique la présence d'aides comme les « lollipop ladies » : « Ça existe en France mais aussi y'en a pas pour toutes les écoles et c'est pas exactement pareil ».

Léna pour sa part évoque la laïcité : « En même temps, des chants religieux, pour ceux qui n'y croient pas euh... [...] Par contre discuter des problèmes de l'école euh... ça c'est bien ! »

Le jugement « moralisateur » apparaît nettement à propos de la nourriture estimée inadéquate pour des raisons diététiques.

Maxime : *Déjà en Angleterre ils mangent tu sais des œufs, du bifteck, c'est pas équilibré du tout ! Ça fait trop pour le p'tit déj' !*

Bilal : *C'est moins équilibré qu'en France.*

V. Conclusion

Notre objectif était de vérifier si la construction identitaire et le sentiment croissant d'appartenance à un groupe social venait effectivement interférer avec la construction de la compétence interculturelle.

Il est très net que l'évolution du sentiment identitaire suit les principes énoncés par les recherches que nous avons convoquées au début de notre travail. Le processus d'assimilation et d'identification à l'autre permet aux élèves de 6-7 ans de garder une ouverture interculturelle sur laquelle l'enseignement de la langue étrangère peut s'appuyer. Au fur et à mesure de son avancée en âge, l'enfant construit une vision de l'autre en réaction et en opposition avec la sienne, ce qui le prive d'une certaine tolérance. Une souplesse intellectuelle

réapparaît chez les enfants de 10-11 ans en fin de cycle primaire, ce qui laisse espérer que l'ouverture interculturelle peut se réveiller par la suite.

On peut penser que la compétence interculturelle bénéficie d'une exposition à la langue/culture mais que le processus de construction identitaire vient à des stades divers en contradiction avec ce dernier. Le travail de l'enseignant de langue n'en est pas pour autant contrarié si la présentation de faits culturels s'accompagne de discussions et de commentaires libres comme nous avons pu le faire lors de notre expérimentation. Si nous avons établi que les valeurs partagées par les populations scolaires du même âge vont leur permettre de construire ensemble leur identité par approximations et allers et retours constants, il nous paraît indispensable que ce processus soit favorisé en classe pour à la fois construire les identités et déconstruire les certitudes trop vite figées dans les esprits.

VI. Références bibliographiques

- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles: P. Mardaga Editeur.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2008). *Pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Tours: Université François Rabelais.
- Catroux, M. (2009). La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 5 , pp. 37-68.
- Catroux, M., & Ariès-Delâge, A. (2010). Rethinking early ESL Teaching in France. A cross-cultural approach. *European Journal of Language Policy* 2.1, pp. 57-72. Liverpool: Liverpool University Press.
- Charaudeau, P. (2009). Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale. Consulté le 13 mai 2013, sur <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html>

Charaudeau, P. (2005). Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable à l'enseignement d'une langue. In Gabry J. et al., *École, langues et modes de pensée*. Académie de Créteil: CRDP. Consulté le 13 mai 2013, sur <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html>

Jamin, M. (2013). *Le développement de l'enfant d'école élémentaire et le développement de la compétence interculturelle*. . Mémoire de Master 2. IUFM Ecole Interne de Bordeaux 4. Non publié.

Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: A. Colin.

Verbunt, G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon: Chronique Sociale.