

**REGARD ÉTHIQUE SUR UN DISPOSITIF VALORISANT LES LANGUES  
D'ORIGINE DES ÉLÈVES DANS UN COURS DE CUISINE**

**Dorothee Ayer**

Université de Fribourg (Suisse)

**Teuta Jajji**

Sekundarschulgemeinde Niederhasli (Suisse)

**Mots-clés**

approches plurielles – éthique du plurilinguisme – éveil aux langues –  
intercompréhension – langues d'origine

**Keywords**

pluralistic approaches – ethics of plurilingualism – awakening to languages –  
intercomprehension – heritage language

**Résumé**

Cette contribution présente un dispositif pédagogique élaboré et mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement de la cuisine dans une école secondaire en Suisse. Dans ce contexte francophone, seize élèves ont eu l'occasion de présenter une recette de leur pays d'origine dans leur langue première ou langue d'héritage. S'inscrivant dans une démarche d'approche plurielle, le dispositif relève de l'éveil aux langues, de l'intercompréhension et de l'approche interculturelle. L'analyse du dispositif, réalisée grâce aux observations de l'enseignante et aux retours des élèves, permet de questionner la dimension éthique de cette démarche pédagogique impliquant des élèves d'origines diverses.

**Abstract**

This contribution presents a pedagogical scenario developed and implemented as part of a cooking class at a secondary school in Switzerland. In this French-speaking context, sixteen students were given the opportunity to present a recipe from their country of origin in their first language or language of heritage. As part of a pluralistic approach, the program was based on awakening to languages, intercomprehension and an intercultural approach. An analysis of the project, based on the teacher's observations and the students' feedback, raises questions about the ethical dimension of this teaching approach involving students from diverse backgrounds.

## **Introduction**

Depuis 2012, le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP, Candelier, 2012) sert de boussole aux enseignant.es de langues et d'autres disciplines désireux et désireuses de mettre en œuvre des activités favorisant le plurilinguisme en général. Les projets d'éveil aux langues ou d'intercompréhension entre langues parentes, tels que Evlang ou EOLE en Suisse romande, sont connus dans le domaine de l'éducation plurilingue. Si ces approches ont pu se développer dans l'enseignement primaire, elles se font plus rares dans les niveaux du secondaire. Cela peut s'expliquer par la répartition des disciplines, confiées la plupart du temps au primaire à une ou deux personnes, laissant ainsi plus de flexibilité dans l'organisation de ce type d'activités. Au contraire, le cloisonnement disciplinaire plus fort au secondaire rend certainement ces approches plus difficiles à réaliser. De plus, les enseignant.es de disciplines non linguistiques ne sont que peu sensibilisé.es au plurilinguisme et ne sont par nature pas formé.es à la didactique du plurilinguisme, à moins qu'ils ou elles enseignent également une langue étrangère<sup>1</sup>. C'est d'ailleurs le cas dans le dispositif que nous présentons ici et qui prend place dans une école secondaire en Suisse romande, dont la langue de scolarisation est le français. L'enseignante qui a mené cette expérience enseigne deux langues (allemand et français), mais également l'économie familiale. La diversité des langues des élèves dans certaines classes l'ont amenée à réfléchir à un dispositif favorisant une meilleure valorisation du répertoire linguistique de ses élèves ainsi que de leurs stratégies de compréhension orale<sup>2</sup>.

Relevant d'une démarche d'approche plurielle, le dispositif pédagogique soulève cependant des questions éthiques alors que les élèves sont mis.es à contribution dans le cadre d'un cours inscrit au programme officiel. Ce contexte captif présente en effet des avantages (la disponibilité des élèves), néanmoins on peut s'interroger sur leur dimension éthique.

La notion d'éthique est à considérer dans le cadre de cette contribution du point de vue de l'enseignant.e. Il s'agit concrètement de la posture adoptée face aux élèves, ce que Prairat nomme « l'éthique enseignante » qui se traduit pour ce chercheur par « trois vertus : la justice, la bienveillance et le tact » (Prairat, 2021). L'éthique enseignante s'inscrit dans une pratique professionnelle et guide dans ce sens les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant.e.

---

<sup>1</sup> En Suisse, les enseignant.es du secondaire (équivalent collège en France) enseignent en général trois disciplines (p. ex. mathématiques, géographie et allemand).

<sup>2</sup> Ce travail a fait l'objet d'un mémoire de master en enseignement (Jajji, 2023).

Dans le contexte plus spécifique de l'enseignement des langues, Cicurel et Späeth (2017, p. 10) parlent d'« agir éthique », qui « incite à prendre en compte, dans le processus de décision, les personnes engagées dans l'action, la reconnaissance de l'autre, les valeurs de bienveillance et un devenir historique ». Ainsi l'aspect éthique d'une pratique professionnelle dépasse les simples techniques de classe et tient compte d'un contexte social plus large, en prenant en considération les éléments liés à la migration, aux politiques linguistiques ou encore éducatives.

L'analyse qui suit nous permettra de revenir sur les aspects éthiques de l'approche développée durant ce cours de cuisine. Nous présenterons dans un premier temps le dispositif, puis nous apporterons des éclairages théoriques. Finalement, nous proposons une analyse ciblée en passant le dispositif et les données récoltées au crible des principes éthiques proposés par Azaoui (2022).

## **Description du dispositif**

Afin de saisir au mieux les enjeux soulevés par la démarche pédagogique proposée, commençons par une brève description du dispositif.

### **1.1. Le contexte d'enseignement**

Le dispositif pédagogique prend place dans le contexte bien spécifique d'une école secondaire francophone en Suisse romande. Il est né du souhait d'une enseignante d'économie familiale de profiter du riche répertoire linguistique de ses élèves pour développer leurs compétences plurilingues et interculturelles. En effet, deux de ses classes étaient alors composées d'élèves pour la majorité primo-arrivant.es ou issu.es de familles migrantes et comptait pour vingt élèves onze langues premières différentes (désormais L1). À celles-ci s'ajoutent le français (langue de scolarisation), l'allemand (deuxième langue enseignée à l'école, désormais L2) et l'anglais (troisième langue enseignée à l'école, désormais L3).

Les cours d'économie familiale pourraient être nommés cours de cuisine, cependant ce serait une définition un peu trop restrictive. Ces leçons sont prévues au programme de la dernière année de scolarité obligatoire et préparent les élèves à planifier un budget, composer des repas équilibrés et les réaliser dans les salles de cuisines de l'école. Ces cours sont hebdomadaires et durent quatre périodes, durant lesquelles l'enseignant.e propose dans un premier temps une partie théorique aux élèves, puis une partie pratique en cuisine, clôturée par le repas pris ensemble et les rangements.

La partie pratique en cuisine est menée par l'enseignant.e qui, en fonction du menu de la semaine, fait les démonstrations techniques et donne les explications nécessaires à la réalisation des recettes. Les élèves, organisé.es en petits groupes, reproduisent ensuite les recettes sous la supervision de l'enseignant.e. Pour ces cours, les classes regroupent un petit nombre d'élèves (une dizaine en général), de manière à ce que la taille des groupes permette un meilleur soutien de la part de l'enseignant.e, qui a par la nature de cet enseignement un rapport privilégié avec les élèves.

L'objectif principal du dispositif pédagogique est de valoriser la ou les langue(s) d'origine des élèves, par le biais de la cuisine. Dans cette optique, l'enseignante a proposé aux élèves de présenter une recette de leur pays ou région d'origine, recette qu'ils et elles devaient présenter à la classe et que les autres élèves devaient par la suite reproduire. Ainsi les rôles s'inversaient : l'élève présentant sa recette prenait la place de l'enseignante. Une particularité de ce dispositif repose dans le fait que l'élève s'exprime dans sa langue d'origine. Les autres élèves devaient ainsi mobiliser des stratégies de compréhension orale pour pouvoir comprendre les étapes de la recette et pouvoir la réaliser ensuite. Pour soutenir cette étape cruciale du cours, l'enseignante filmait la démonstration de l'élève et la mettait ensuite à disposition des élèves comme support supplémentaire.

Ce type de cours demande une certaine organisation : l'enseignante doit entre autres anticiper les achats. C'est pourquoi l'élève présentant sa recette transmettait quelques jours auparavant les ingrédients à l'enseignante qui élaborait le menu autour de la recette proposée. Si l'élève envisageait de faire un dessert indien, l'enseignante composait un menu indien accessible aux compétences en cuisine de ses élèves de manière à garder une certaine cohérence. Pour ajouter une touche culturelle, des musiques traditionnelles du pays de l'élève, choisies par l'enseignante et les élèves, étaient également diffusées.



**Figure 1. Consigne transmise aux élèves**

## 1.2. Le profil des élèves

Les élèves impliqué.es dans ce dispositif effectuent leur dernière année scolaire obligatoire, ils et elles sont âgé.es entre 14 et 16 ans. Il s'agit de classes à « exigence de base »<sup>3</sup>, filière composée d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage et nécessitant un soutien particulier de la part de l'enseignant.e, que ce soit au niveau du rythme d'apprentissage ou des approches pédagogiques. Ces élèves présentent souvent un déficit de confiance en soi. Il existe en effet une corrélation entre des difficultés scolaires et une estime de soi plus basse pour ce public apprenant, dont le parcours scolaire n'est pas aisé, que pour les élèves sans difficultés d'apprentissage particulières (Durrant et al., 1990 ; Cadieux, 2003). Cette mauvaise estime de soi est présente autant face à l'école que face à la vie professionnelle qui les attend au sortir de leur scolarité.

On retrouve aussi dans ces classes une grande variété d'origines, comme on peut le lire dans les tableaux concernant les deux classes du dispositif (Tableaux 1 et 2) :

Classe A	Langue de scolarisation	Langue 1 <sup>ère</sup> /d'héritage	Pays d'origine
Elève 1A	Français	Espagnol	Espagne
Elève 2A	Français	Arabe	Somalie
Elève 3A	Français	Hindi	Inde
Elève 4A	Français	Turc	Turquie
Elève 5A	Français	Français	Belgique
Elève 6A	Français	Français	Suisse
Elève 7A	Arabe	Arabe	Syrie
Elève 8A	Français	Français	Suisse
Elève 9A	Français	Italien	Italie
Elève 10A	Français	Portugais	Portugal

Tableau 1. Composition de la classe A du dispositif

---

<sup>3</sup> L'école secondaire dans le canton de Fribourg, appelée « cycle d'orientation », est composée de trois filières dans lesquelles sont réparti.es les élèves en fonction de leurs capacités scolaires : pré-gymnasiale, générale et à exigence de base.

Classe B	Langue de scolarisation	Langue 1 <sup>ère</sup> /d'héritage	Pays d'origine
Elève 1B	Français	Portugais	Portugal
Elève 2B	Français	Portugais	Portugal
Elève 3B	Français	Kurde	Turquie
Elève 4B	Français	Arabe	Somalie
Elève 5B	Français	Roumain	Roumanie
Elève 6B	Français	Français	Madagascar
Elève 7B	Français	Arabe	Syrie
Elève 8B	Trigriqua	Trigriqua	Erythrée
Elève 9B	Français	Albanais	Kosovo
Elève 10B	Français	Français	Suisse

**Tableau 2. Composition de la classe B du dispositif**

La majorité des élèves a suivi sa scolarité en français, à l'exception de l'élève 7A et de l'élève 8B, qui sont primo-arrivant.es. Ces élèves sont arrivé.es en Suisse en début d'année scolaire pour l'un.e et en cours d'année pour l'autre. Leur niveau de français est donc débutant.

La colonne « langue première/d'héritage » indique la langue parlée à la maison dans le cadre familial pour l'adjectif « première ». L'indication « d'héritage » se réfère ici à une langue, qui n'est pas nécessairement utilisée à la maison mais peut l'être lorsque l'élève se trouve dans sa communauté d'origine et dont il ou elle a hérité de ses parents.

On compte donc pour ces vingt élèves onze langues différentes, auxquelles on peut ajouter l'allemand et l'anglais dont ils et elles ont une maîtrise de fin de scolarité obligatoire.<sup>4</sup>

### **1.3. La collecte des données**

Cette démarche pédagogique était nouvelle tant pour l'enseignante que pour les élèves. Le dispositif s'est déroulé sur neuf semaines, chaque cours mettait en avant le pays d'origine d'un.e élève.

Afin d'en mesurer la portée, l'enseignante a tenu un journal de bord dans lequel ont été consignées ses observations durant les leçons ainsi que ses réflexions par rapport à l'attitude

---

<sup>4</sup> Dans le canton de Fribourg, la scolarité obligatoire dure 11 ans. Les élèves terminent ce parcours à l'âge de 15-16 ans.

des élèves. Ces données ont été complétées par des entretiens individuels avec chaque élève, de manière à saisir les stratégies de compréhension orale mises en place et également à récolter les ressentis de chacun.e en fin de dispositif. Ces entretiens ont duré en moyenne huit minutes, ils se sont déroulés dans le cadre du cours de manière à accorder aux élèves le temps nécessaire pour s'exprimer. Chaque entretien a été retranscrit.

## **Quelques concepts de base**

Afin de contextualiser la démarche sous-jacente au dispositif pédagogique décrit, nous proposons dans un premier temps de reprendre les caractéristiques des approches didactiques du plurilinguisme.

### **2.1. Les approches plurielles**

Le dispositif pédagogique dont il est ici question s'inscrit dans une démarche didactique d'approche plurielle, dans le sens où il s'agit de mettre « en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008, p. 68). Cette définition englobe un ensemble d'approches didactiques dont l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, la didactique intégrée et les approches interculturelles.

Le dispositif présenté dans cette contribution relève, comme nous le verrons, de trois d'entre elles.

#### **2.1.1. L'éveil aux langues**

Cette approche consiste à proposer aux élèves des activités « port[ant] sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner » (site du CELV). L'éveil aux langues est de fait à l'origine de la réflexion et de l'élaboration de ce dispositif, puisque l'objectif de ces interventions d'élèves est de faire entrer dans la salle de classe d'autres langues que celles habituellement rencontrées dans ce contexte scolaire, limitées au français (langue officielle de l'école et donc langue de scolarisation), à l'allemand (L2<sup>5</sup> pour l'ensemble des élèves) et l'anglais (L3 pour l'ensemble des élèves). Les objectifs posés en début d'apprentissage ne visent pas un degré de maîtrise de ces langues, mais bien une sensibilisation à l'usage de langues inconnues par

---

<sup>5</sup> Les désignations L2 ou L3 sont discutables pour une majorité des élèves de ces deux classes, qui ont comme langue première une langue autre que le français. Techniquement, l'allemand et l'anglais sont pour ces élèves des L4 ou des L5.

des camarades de classe. Ce type d'approche vise en effet à « développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle ; accroître la motivation à l'apprentissage des langues [et] construire des aptitudes favorables au processus d'acquisition-apprentissage des langues » (Matthey, 2005).

Si proposer des activités d'éveil aux langues au niveau primaire est souvent décrit dans la communauté scientifique et enseignante (Evlang, EOLE en Suisse romande), ce choix pédagogique est beaucoup moins fréquent pour des élèves du secondaire. Ce constat a fait naître l'envie de tester ce type d'approche auprès d'un public plus âgé, ce qui impliquait la création d'activités adaptées à leurs compétences, qui s'intègrent facilement dans le programme scolaire et qui suscitent l'intérêt des élèves.

Au fil des séances, un engagement marqué des élèves a été observé, notamment durant les démonstrations faites par leurs camarades, où des interactions plurilingues ont spontanément émergé. Par exemple, lors d'une démonstration faite en turc, un échange a eu lieu autour des mesures en cuisine :

« - C'est bien 2 dl ?

- Evet, iki desilitre.

- Ah d'accord donc evet ça veut dire oui, evet, evet, iki, deux, ok. »

Outre ces échanges en lien direct avec les recettes, l'enseignante a également relevé des interactions qui n'avaient pas de lien direct avec la démonstration du jour, mais qui illustrent l'opportunité donnée par ce type de dispositif pour engager des échanges spontanés sur des aspects de leur vie quotidienne. Par exemple, un élève interroge son camarade albanais :

« - Ça veut dire quoi gulum gulum ?

- Non ça c'est turc, pas albanais. »

Un élève turc prend la relève et explique le terme.

Ces interactions, consignées par l'enseignante dans son journal de bord au fil des leçons, montrent non seulement l'intérêt des élèves pour la diversité linguistique, mais aussi leur capacité à s'approprier des langues qu'ils ou elles ne connaissent pas, favorisant ainsi une ouverture interculturelle et une curiosité pour d'autres langues et cultures, notamment celles de leurs camarades.

### 2.1.2. L'intercompréhension

L'intercompréhension est l'une des principales approches plurielles, elle peut se définir par « la faculté, pour des locuteurs de langues maternelles différentes, de tabler sur leurs compétences réceptives dans les langues des autres pour se comprendre mutuellement » (Grin, 2008, p.18). On l'entend dans un premier temps comme la capacité pour un.e locuteur ou locutrice à comprendre une ou des langues de la même famille que sa langue première, en s'appuyant sur les éléments identiques ou proches : lexique, construction syntaxique, intonation, etc. On peut cependant élargir ce concept aux langues distantes, en apportant quelques nuances. Une première acception de l'intercompréhension entre langues distantes consiste à comprendre la langue partenaire, au sujet de laquelle le locuteur ou la locutrice a des notions, plus ou moins étendues, sans pour autant s'exprimer dans cette langue. Il s'agit du principe de « chacun parle sa langue et est capable de comprendre la langue de l'autre ». Ce type d'intercompréhension est répandu dans les régions bilingues en Suisse et est considéré souvent au niveau institutionnel comme une pratique officielle (Lüdi, 2007).

Dans une seconde acception, l'élève mis.e en contact avec une langue distante ne peut que difficilement s'appuyer sur des éléments communs entre sa L1 et cette nouvelle langue, inconnue dans son répertoire. Pour comprendre le message, il ou elle peut cependant puiser dans les ressources de son répertoire linguistique qui appartiennent à la même famille de langue que la langue cible : on peut par exemple s'aider de l'allemand pour comprendre un message en néerlandais. Cette conception de l'intercompréhension s'oriente dans le sens de « la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise sur la base d'une autre langue » (Meissner et al., 2004, p. 16).

Durant les recettes présentées dans les diverses langues, les élèves ont sollicité des stratégies de compréhension orale relevant de l'intercompréhension, de manière spontanée. Certain.es élèves, comme l'élève 1B, qui a eu recours à des stratégies d'intercompréhension entre langues proches, en utilisant sa langue première, le portugais, pour suivre une recette en italien, a déclaré : « *Je ne pensais pas forcément que le portugais pouvait m'aider à comprendre l'italien* », ou l'élève 1A (hispanophone) « *Franchement en italien, j'ai tout compris, j'ai pris des notes en espagnol juste pour les étapes de la recette* ». Toutefois, l'aspect concret et visuel des démonstrations a contribué à la compréhension également entre langues distantes. « *Mais c'est trop cool que j'ai compris alors que l'arabe n'a rien à voir avec le français !* », s'est exclamé l'élève 5B (francophone), alors qu'il devait comprendre un chiffre en arabe. Quant à l'élève 10B (francophone), il explique bien sa stratégie pour comprendre un chiffre en albanais : « *En fait j'ai compris qu'il disait un chiffre car il montrait avec ses mains la*

*mesure et quand il a dit tridhjetë e dy, je me suis dit que tridhjetë ça voulait dire trente et dy voulait dire deux ».*

### 2.1.3. Les approches interculturelles

Les approches interculturelles font référence à une démarche de sensibilisation à l'altérité. On peut dans un premier temps se questionner sur les lieux communs que peut véhiculer un dispositif pédagogique mettant en avant les aspects culinaires d'un pays ou d'une région d'origine pour aborder l'interculturalité en classe. En effet, la nourriture et les spécificités régionales représentent souvent la thématique proposée dans une école ou une classe pour traiter des questions interculturelles avec les élèves. Cette thématique sert alors de prétexte et donne lieu à des effets parfois contreproductifs, dans le sens où d'une part le sujet est traité de manière superficielle et, d'autre part, ce type d'approche met en évidence les différences, avec le risque couru de la stigmatisation des élèves dont la culture culinaire est éloignée des éléments connus de la majorité de la classe. Toutefois, pour éviter cet effet de « folklorisation des cultures », pour reprendre une expression de Abdallah-Preteille (2023, p.85), il est important selon cette autrice de contextualiser l'activité. Or le dispositif prend place lors d'un cours de cuisine et s'inscrit comme un ensemble cohérent dans le programme. Il prend ainsi un sens certain puisqu'il implique l'ensemble des élèves, que ce soit l'élève présentant la recette ou les camarades qui suivent les explications et la répliquent. Cette démarche permet ainsi de profiter des situations scolaires qui donnent une place à la langue des élèves, comme le préconisent Auger et Le Pichon-Vorstman (2021).

L'enjeu est également ailleurs, dans le sens où les élèves sont amené.es à s'exprimer dans leur langue première. La cuisine, bien qu'au centre de la leçon, n'est finalement qu'un prétexte pour faire émerger un questionnement chez les élèves, qui passe en l'occurrence par une étape de décentration, tant pour l'élève qui démontre que pour les élèves qui écoutent.

Il semble ainsi important d'éviter le piège de la comparaison, qui comme on l'a mentionné, risque de mettre en évidence les différences culturelles sans pour autant les analyser plutôt que de s'intéresser aux points communs. En l'occurrence, le fait que l'enseignante se mette en retrait durant l'activité laisse la place aux élèves et à des interactions, donnant lieu à des questionnements. Il est intéressant de noter que les élèves ont naturellement cherché les points communs entre les différentes recettes : *« On a des trucs en commun avec la Somalie, par exemple le plat qu'il avait fait, c'est comme du ayran par contre nous on le boit pas de la même manière »* (Elève A4, d'origine turque).

Les comparaisons portent sur les aspects culinaires, mais également sur les aspects linguistiques. Elles sont non-planifiées, puisqu'elles apparaissent durant l'activité dans laquelle sont impliqués les élèves. La démarche pédagogique implique une réflexivité, l'un des objectifs de l'ensemble des approches plurielles : nous voyons bien ici comment les situations doivent « interroger les élèves » (Lemoine-Bresson et Trémion, 2022, p. 120), mais aussi les surprendre, afin de tirer parti de tout le potentiel (Ardoini, 2014).

## **2.2. L'analyse éthique**

En mettant en regard les différents paramètres du dispositif d'éveil aux langues proposé et les spécificités des approches plurielles, on peut tirer quelques constats s'inscrivant dans une réflexion sur l'éthique d'une telle démarche.

Pour aller plus loin et mener une analyse plus ciblée, nous reprenons les quatre principes pour une éthique de l'éducation plurilingue développés par Azaoui (2022), qui servent de fil rouge à l'analyse.

### 2.2.1. Le principe de vigilance

Si ce principe consiste à ne pas tomber dans le piège d'un rapport dominant/dominé, on doit bien-sûr se questionner sur la place faite à chaque culture durant le dispositif pédagogique. La réponse à cette question demeure, il nous semble, davantage dans la posture de chaque acteur et actrice que dans la présentation des contenus culturels liés à chacune des recettes. En effet, bien que la démarche de l'activité prévoie des moments de démonstration et donc de présentation directe d'aspects culturels, les élèves prennent un rôle inhabituel puisque actif. Ce sont eux et elles qui choisissent, sur une base volontaire<sup>6</sup>, ce qu'ils et elles veulent apporter en classe, qui mènent les démonstrations et soutiennent leurs camarades durant la phase de réalisation des recettes. L'enseignante adopte une posture en retrait. Elle se met en quelque sorte au service des élèves, en anticipant les achats puis en laissant sa place à chacun.e. Le format de ce type de cours, dans un espace plus ouvert et libre que la salle de classe permet également un dialogue entre les élèves, qui n'hésitent pas à s'interpeller, s'interroger et comparer les langues et les recettes. Durant cette phase de la séance d'économie familiale, les élèves ont la parole et sont expert.es de leur apport culturel. Ainsi l'élève B le souligne-t-il

---

<sup>6</sup> Quatre élèves sur vingt ont refusé de présenter une recette. Ces quatre élèves sont francophones et pouvaient parler en français.

également : « *Franchement, on ne parle jamais de nos origines, j'ai trouvé grave cool qu'on montre quelque chose de notre pays* ».

### 2.2.2. Le principe de singularité relative.

Selon ce principe, chaque élève a sa propre histoire et donc une culture qui lui est personnelle, construite au fil de son parcours et des contacts avec des langues différentes. Reconnaître cette singularité en tant qu'enseignant.e est primordial. Cela s'est produit à plusieurs étapes, de l'anticipation des achats (qui a donné lieu à des demandes de précisions pour certains ingrédients) à l'entretien planifié en fin de dispositif, qui a permis à l'enseignante d'être attentive aux ressentis des élèves. Les stratégies mises en place, que ce soit par l'élève qui présente la recette ou que par ceux et celles qui l'écoutent, ont révélé des aspects également personnels, comme l'élève 2A qui avoue : « *Je ne connaissais pas très bien les chiffres en arabe, j'ai dû demander à mes parents* ».

La reconnaissance de la singularité s'est également jouée entre les élèves, qui ont ainsi eu l'opportunité de se questionner en s'intéressant aux compétences linguistiques des un.es et des autres par des questions comme « *Tu parles quelle langue toi ?* » et « *Mais tu parles bien comme nous on parle le français ?* ». Ainsi, la langue et la culture de chaque élève sont vues comme des compétences particulières qu'ils ou elles peuvent partager temporairement avec leurs camarades, sans pour autant être réduit.es à ces aspects tout au long du dispositif.

### 2.2.3. Le principe de Maslow

Le principe de Maslow se calque sur sa pyramide des besoins dont les cinq niveaux sont les besoins physiologiques, la sécurité, l'appartenance, l'estime et l'accomplissement. Il est pertinent de distinguer ici deux groupes d'élèves. Dans les classes ayant pris part à ce dispositif d'éveil aux langues, se trouvent des élèves enfants de migrant.es, scolarisé.es en Suisse romande et bénéficiant d'une bonne maîtrise du français. Pour ces élèves, le dispositif a contribué à répondre à leurs besoins d'estime et peut-être dans une certaine mesure d'accomplissement, puisqu'ils et elles ont pu communiquer à l'enseignante l'importance de considérer leur langue première et leurs origines comme une force et comme un atout pour le monde du travail. Certain.es élèves ont d'ailleurs pu formuler à l'enseignante ce ressenti : « *[Avec cette expérience, j'ai appris qu'on ne doit] pas se gêner de ses origines. C'est normal qu'on ait notre origine et en Suisse on peut l'affirmer. On n'ose pas trop montrer nos origines* ».

*dans le monde professionnel mais il n'y a pas de quoi avoir honte et d'être gêné car c'est une force* » (élève 3B).

En ce qui concerne les deux élèves primo-arrivant.es, leur sentiment d'appartenance au groupe-classe a été favorisé par le dispositif. Ils et elles ont pu, d'une part, participer à l'activité comme les autres élèves (sans nécessité d'aménagement) et, d'autre part, se retrouver dans la position dominante de la personne maîtrisant la langue de communication. C'est par ailleurs un des moments forts relevé par l'enseignante, qui décrit les démonstrations des recettes de ces deux élèves primo-arrivant.es comme un retournement de situation.

#### 2.2.4. Le principe d'imputabilité

Ce dernier principe soulève une question essentielle : dans quelle mesure les élèves impliqué.es dans ce dispositif sont-ils et sont-elles réellement les acteurs et les actrices de leur propre valorisation linguistique ? Selon cette perspective, une éthique de l'éducation plurilingue suppose que les individus concernés ne soient pas simplement bénéficiaires d'une démarche, mais qu'ils en soient les porteurs véritables. Azaoui (2022) s'appuie sur Ricoeur (2000) pour rappeler que la capacité à se reconnaître comme l'acteur de ses propres actes est une condition fondamentale d'une reconnaissance pleine et entière de l'autre. Dans l'exemple de cette contribution, il est évident que l'enseignante est l'initiatrice du projet. Ce dernier a par ailleurs été accueilli de manière mitigée dans un premier temps, avec des élèves exprimant de la gêne à s'exprimer devant les camarades, même si l'un.e ou l'autre élève s'est montré.e enthousiaste : « *Tu verras, je vais faire du lassi, c'est trop bon !* » (élève 3A) ou « *Faudra que je demande à ma tante comment on fait le café turc* ».

Les élèves ont certes adhéré au concept et exprimé un retour globalement positif sur l'expérience<sup>7</sup>. Toutefois, il est légitime de s'interroger sur leur degré d'implication active dans l'élaboration même du projet. La présentation d'une recette dans une langue d'origine n'est pas imposée comme une responsabilité essentielle, mais proposée comme une opportunité de partage, sans conséquence négative si l'élève choisit de ne pas participer ou de ne pas se conformer aux attentes. Cette posture interroge la dynamique d'asymétrie dans laquelle ils et elles se trouvent : sont-ils et sont-elles de véritables acteurs et actrices de valorisation de leur

---

<sup>7</sup> Un.e seul.e élève sur vingt a déclaré n'avoir pas aimé le dispositif. Cependant, alors que les élèves avaient plutôt tendance à arriver en retard aux cours, l'enseignante a relevé que tout au long du dispositif, ils et elles étaient à l'heure.

répertoire linguistique, ou simplement intégrés à un projet dont ils et elles n'ont pas déterminé les orientations ?

Dans une démarche où l'imputabilité serait pleinement prise en compte, il serait pertinent d'imaginer une évolution du dispositif permettant aux élèves de co-construire les modalités de valorisation de leurs langues, en définissant collectivement les formes que pourrait prendre l'intégration de leur répertoire linguistique en classe.

Ce changement de perspective permettrait ainsi de répondre à l'un des enjeux majeurs soulevés par Azaoui (2022) : faire en sorte que les publics plurilingues concernés par ces démarches ne soient pas simplement « repositionnés » par une initiative extérieure, mais qu'ils et elles puissent véritablement s'emparer de cette question et en faire un levier de reconnaissance et d'apprentissage.

## **Conclusion**

Le dispositif pédagogique présenté et analysé sous un angle éthique illustre l'importance de développer ce type de démarche auprès d'élèves du secondaire. D'une certaine manière, on pourrait dire qu'il s'agit de la dernière opportunité, dans le cadre de la scolarité obligatoire, pour valoriser les langues et cultures d'origine des élèves et leurs compétences langagières dans un contexte de « pluralité linguistique inégalitaire » (Bretegnier, 2009), avant leur départ vers une formation professionnelle et le monde du travail.

Il est étonnant, et en même temps encourageant, de constater qu'un dispositif si court, qui n'a duré qu'environ 25-30 minutes (6 minutes de démonstration et 20 minutes de réalisation) sur 9 semaines puisse avoir un impact positif tant sur la valeur que les élèves accordent à leur propre culture qu'aux stratégies mises en place pour communiquer entre eux et elles.

Cependant, le risque de cette brièveté réside dans le traitement superficiel des éléments qui ont émergé durant le dispositif : les réactions des élèves, leurs interactions ou leurs stratégies de communication n'ont fait l'objet d'aucun approfondissement en classe. Ainsi, le dispositif s'est avéré globalement éthique, il s'inscrit dans une démarche respectueuse des principes éthiques du plurilinguisme et plus largement, il répond au concept de l'éthique enseignante selon Prairat (2021).

Une perspective serait de proposer régulièrement ce type d'activités qui laissent entrer les langues dans le cadre scolaire. Peut-être qu'ainsi l'initiative viendra des élèves eux-mêmes et elles-mêmes, qui seront alors pleinement maîtres et maîtresses de leur projet plurilingue et pluriculturel.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah Pretceille, M. (2023, 6<sup>ème</sup> éd.). *L'éducation interculturelle*. PUF.
- Ardoini, J. (2014). Pédagogie de l'étonnement et pédagogie de la surprise. *Education permanente*, 200, 43-51.
- Auger, N. et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classe multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences Humaines.
- Azaoui, B. (2022). Pour une éthique de l'éducation plurilingue. *Tréma*, 58. <https://doi.org/10.4000/trema.7843>.
- Bretegnier, A. (2009). Histoire de langues en formation. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 4.
- Cadioux, A. (2003). Concept de soi et comportements en classe d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle : Une étude longitudinale. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14(2), 121-137.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5, 65-90.
- Candelier, M. (dir., 2012). *CARAP : Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- CARAP Cadre de référence pour les approches plurielles, Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, <https://carap.ecml.at/fr/Accueil>.
- Cicurel, F. et Spaëth, V. (dir., 2017). Agir éthique en didactique du FLE/FLS. *Recherches et applications*, 62.
- Durrant, J. E., Cunningham, C. E. et Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 657-663.
- Grin, F. (2008). Pourquoi l'intercompréhension ? V. Conti et F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 17-30). Georg.
- Jaiji, T. (2023). *Valorisation des langues et des cultures en cours d'économie familiale au cycle d'orientation* [mémoire de master, Université de Fribourg (Suisse)].
- Lemoine-Bresson, V. et Trémion, V. (2022). *Les cultures à l'école*. Editions Retz.
- Lüdi, G. (2007). The Swiss model of plurilingual communication. Dans J. D. ten Thije et L. Zeevaert (dir.), *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (pp. 159-178). John Benjamins.
- Matthey, M. (2005). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences ?* (pp. 139-159). Presses universitaires du Septentrion.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G. et Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom – les 7 tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Shaker Verlag.
- Prairat, E. (2021). L'éthique enseignante : ce qu'elle est, ce qu'elle n'est pas. *Ethique en éducation et en formation*, 10, 14-26.
- Ricœur, P. (2000). De la morale à l'éthique et aux éthiques. *Divinatio*, 11, 31-42.