



Troisièmes Rencontres de l'ADEB

19 et 20 novembre 2009

Les langues entre elles dans l'école

Contributions ayant servi de base aux échanges

| | |
|--|----|
| Lettre de cadrage | 2 |
| Nathalie Auger | 5 |
| Marie-Madeleine Bertucci | 7 |
| Daniel Coste | 10 |
| Jean-François de Pietro | 12 |
| Jean Duverger | 15 |
| Pierre Escudé | 20 |
| Cécile Goï & Emmanuelle Huver | 23 |
| Claire Tardieu | 25 |
| Sandra Tomc & Marine Totozani | 27 |
| Gérard Vigner | 29 |
| Sylvie Wharton | 32 |
| Fleurette Barranco & Michel Candelier | 35 |
| Gilles Forlot & Andrea Young | 41 |
| Véronique Castellotti | |
| Marisa Cavalli, Anne Feuten, Patricia Lambert, Diana-Lee Simon | |
| Pascal Ottavi | |

Ce document résultant de la fusion de textes PDF distincts, les trois derniers ne rentrent pas dans la même pagination que les précédents

Lettre de cadrage

Paris, le 8 Juillet 2009

Chères et chers ami(e)s,

Nos récents courriers (15 mai et début juin) proposant une rencontre à Paris en novembre 2009 et indiquant quelques pistes de travail ont suscité, comme vous avez pu le constater, un grand nombre de réponses positives et de suggestions concrètes.

Nous vous confirmons donc que la réunion projetée se tiendra bien
à Paris, le jeudi 19 (après-midi) et le vendredi 20 (journée) novembre

Le lieu sera, connu déjà de nombre d'entre vous, sera probablement
le Centre de documentation pédagogique du Service culturel de l'Ambassade d'Espagne à Paris,
34 Boulevard de l'Hôpital, dans le 5^{ème} arrondissement
(métro Gare d'Austerlitz, en face de La Salpêtrière, près du Jardin des Plantes)
qui nous avait déjà accueilli l'an dernier, à la veille de la rencontre inter-associations.

Rappelons donc ce qui est proposé :

Orientations générales

- **poursuivre** une réflexion se situant dans le prolongement du document provisoire issu du séminaire de Tours 2005.
- **concrétiser** les principes et propositions formulées alors en les ordonnant, notamment pour l'enseignement primaire, autour de **trois sous-ensembles** posés comme complémentaires et nécessairement articulés entre eux dans une **perspective d'éducation langagière « globale »**, où chaque composante bénéficie aux autres :
 - La langue majeure de scolarisation
 - La(les) langue(s) « autre(s) » (étrangère, régionale..) enseignée(s) de manière régulière.
 - Les autres langues (minoritaires, de l'immigration ...) amplifiant les dimensions plurilingues et interculturelles (y compris à travers les autres disciplines scolaires)
- **tenir compte** plus explicitement, grâce à cette structuration, des matières du programme, voire des spécialités des enseignants.
- **poser** que :
 - la langue majeure de scolarisation est une pièce maîtresse de toute éducation plurilingue et interculturelle ;
 - au moins une langue autre est enseignée « sérieusement » dès le primaire ;
 - d'autres éléments d'une éducation plurilingue et interculturelle sont intégrés au curriculum en étroite relation aux deux premiers, mais aussi par le biais des disciplines autres ;
 - des rôles distincts existent à l'intérieur de l'ensemble mais aussi de nécessaires circulations et mises en relation ;
 - pour toutes les composantes, la variabilité linguistique est pleinement prise en considération ;
 - le tout s'inscrit dans un processus toujours contextualisé donnant lieu à des formes d'évaluation et d'adaptation.

Questionnements

La question majeure sera :

Comment mettre en relation, concrètement, les trois sous ensembles distingués plus haut pour parvenir à une **éducation langagière** qui permette à l'élève tout à la fois de mieux maîtriser la langue

de scolarisation, de mieux prendre au sérieux la langue étrangère obligatoire et de mieux être sensibilisé à l'éducation plurilingue et interculturelle ?

- Quels types d'intersections, de synergies, de symbioses ?
- Quels types de scénarios, de curriculum, de rythmes tout au long de l'école élémentaire ? Quelle relation avec le collège ? Quelles modalités d'évaluation ?
- Quelles méthodologies ? Quelles stratégies ? Quelles didactiques ? Quel outillage pédagogique ? Quels types d'exercices ?
- Avec quels enseignants ? formés comment ? et où ?

Vaste programme, direz-vous ! Et avec raison... Mais chacun(e) d'entre nous a ou aura des éléments de réponse, des suggestions à apporter, pour répondre à telle(s) ou telle(s) de ces questions. Et c'est à partir d'une mise en commun que doivent résulter quelques avancées pour notre réflexion collective et les initiatives que nous pourrions prendre.

Modalités

Deux principes quant aux modalités de travail :

- Chacun(e) doit **choisir de manière privilégiée un axe d'entrée** (un angle d'attaque, un rôle), autrement dit **un des trois sous-ensembles proposés** ; en fonction de sa "spécialité/sensibilité", **mais en ayant naturellement en permanence le "souci" d'y rattacher les deux autres sous-ensembles**
- Il s'agira de **mutualiser les apports respectifs, sous-ensemble par sous-ensemble**, en les catégorisant plus ou moins finement / grossièrement par rapport aux questions ci-dessus, les « passerelles » entre ces sous-ensembles étant lancées à partir de chacun

Dans cette logique, chacun(e) ou chaque mini-groupe préconstitué (certains des courriers reçus ont fait état de telles concertations préalables) est invité à produire :

- **dès à présent** (si cela n'a pas déjà été fait) : une sorte de déclaration d'intention quant au sous-ensemble et au type de questionnement pris en compte ;
- **d'ici à la fin octobre** : des notes, des idées, non forcément mises en forme, loin de là, mais qui serviraient de documents permettant de mieux assembler/confronter nos points de vue et nos propositions. ; on peut imaginer des affiches avec de magnifiques sous ensembles didactico-langagiers qui se croisent et s'enlacent... Envoyeznous tenterons d'en faire un petit recueil/outil de travail pour chacun ...

Cette forme de préparation et d'anticipation devrait nous permettre, au moment de la rencontre,

- un examen commun initial de ce qui aura été recueilli au préalable
- une mise au jour des convergences / divergences, ainsi que des manques
- un travail complémentaire par petits groupes selon les sous-ensembles ou mêlant ces derniers
- une concertation sur les suites à envisager : réfection/complétion/extension du document de 2007 ; projet de publication collective à déterminer ; reprise de contact plus large avec les instances associatives et les institutions de formation ; enrichissement de sites web, etc.

Certes, nous admettons volontiers que ce courrier vous parviendra un moment où il se peut que vous pensiez (un peu) à autre chose qu'à l'impérieuse nécessité de l'éducation plurilingue...

L'occasion de vous souhaiter de bonnes vacances estivales...

Bien cordialement à vous,

Pour l'ADEB ,

V Castellotti, D Coste , J Duverger.

Nathalie Auger

IDEES ET PROPOSITIONS POUR ENTRER DANS LA LANGUE MAJEURE DE SCOLARISATION

Des classes pour ENA à l'EMILE, en passant par l'immersion canadienne, mes enquêtes se sont construites pour répondre, par une tentative de « raccordement » (Billiez & *alii* 2003), aux « disjonctions » didactiques en matière d'enseignement-apprentissage des langues. Les recherches ont révélé que les langues et les variations sont un enjeu majeur pour l'École, pouvant à la fois être utilisées pour construire de la violence verbale ou pour aider au développement des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves, ce qui nous intéresse ici. Le plaidoyer et les actions en faveur d'une sociolinguistique/didactique de la variation visent à caractériser des propositions didactiques qui semblent utiles pour notre réflexion.

1. Difficultés de mise en œuvre des actions en faveur de la variation à l'École : une question de représentation de la norme

Si la variation est un phénomène banal et inhérent à l'activité langagière, cette notion se heurte encore souvent à la conception normée de la langue, dont la langue scolaire serait la référence. Pourtant, « (...) la variation dans les productions attestées, qui se traduit par une grande diversité, (est) coextensive de la langue, (...) elle ne constitue pas un phénomène « en plus » (...). Le constat de diversité impose de considérer les productions langagières dans leur contexte historique et social, hors duquel beaucoup d'attitudes de locuteurs ne se comprennent pas (ainsi, la norme, produit de l'idéologie, a des effets ordinaires quotidiens). Le français est évidemment une langue comme les autres, mais la particularité sociolinguistique que constitue la forte adhésion à l'idéologie du standard la fait quelque peu singulière » explique Gadet (2003 : 22-23). Il en découle que, chercher à ce que l'École adopte une didactique linguistique qui soit soucieuse des dynamiques langagières et qui s'appuie sur le patrimoine linguistique que l'élève a acquis par son expérience familiale et sociale ne va pas sans mal. Une des difficultés d'un « éveil à la variation des pratiques langagières, consiste bien à passer du jugement de valeur, de l'assertion, à l'explication des phénomènes » (Treignier & Meray 1985 : 38). L'idée de concevoir les « ressources plurilingues comme un espace de variation » est en effet souvent discutée (Py 2006 : 169). « Relativiser les modèles, fonctionnaliser la variation, y compris au-delà des limites de la norme dominante, c'est remettre en cause les normes évaluatives de presque toute une société. C'est donc se heurter à de puissantes oppositions, y compris chez ceux qui auraient intérêt à une telle opération » (Vargas 1991 : 18).

2. Pistes pour l'avenir

Bon nombre de pistes didactiques possibles proviennent des méthodes de travail propres à la sociolinguistique : observation des corpus, analyse de discours, travail sur les représentations et les pratiques langagières. La mise en place de ces propositions peut avoir un impact sur les représentations et les pratiques des langues à l'École. Elle peut aider à développer une conception plurilingue des élèves, notamment par la prise en compte de la variation : variation qui aide à passer

d'une langue à l'autre, à la langue de scolarisation (par exemple dans le projet « comparons nos langues Auger 2005), à une langue étrangère, au DNL (dans le programme Combat+, les activités « les langues ont du relief)... Ces activités peuvent donc jouer sur la normativité de certains enseignants. Gadet (2003 : 43-45), en dressant « une liste des traits en jeu dans la variation en français » montre que ceux-ci s'avèrent finalement « peu nombreux, le matériau variationnel d'une langue, où tout ne saurait varier, étant nécessairement limité ». Etat de fait qui devrait rassurer les différents acteurs de l'Ecole et permettrait de « cesser de voir dans une langue une entité encapsulée, imperméable, refermée sur elle-même et figée sous la forme de normes prescriptives » (Py 2006 : 169). Le défi reste cependant que « l'ensemble des enseignants de langue, au-delà de la spécificité de leur discipline propre, ont à affronter en commun la tâche de proposer une norme, inévitable car socialement indispensable, tout en gérant la diversité des répertoires individuels ou collectifs » (Dabène 1994 : 172).

En considérant la notion de variation comme le nœud de la problématique, on reste centré sur le locuteur et ses apprentissages sans succomber à la tentation des catégories didactiques (LM, LE, LS, L1, L2, L3 etc). Peut-être y a-t-il quelque possibilité d'émergence de pistes inscrites du côté de l'apprenant et non de la classe homogène, de la variation et non de la variété ? Les activités variationnelles sont des pratiques de *l'inter-* (entre langues, au sein des langues) qui cherchent à mettre en œuvre l'hospitalité d'une « langue hôte » (Pochard 2002) plutôt que d'une « langue haute ». Aider à faire prendre conscience des normes attendues à l'Ecole, tout en accueillant les variations, constituerait peut-être une des clés d'une didactique « hospitalière » (Auger 2008h, recueil de travaux, pp. 927-934), intégrée, plurielle et inclusive, une didactique de la diversité.

La réflexion sera peut-être à poursuivre dans cette direction afin d'aider à conserver et à développer le « *continuum* communicatif » (Beacco 2000b : 42) entre les élèves et l'Ecole.

Marie-Madeleine Bertucci

Université de Cergy-Pontoise (IUFM) EA 1392 CRTF-LaSCoD

Propositions pour la réunion de l'ADEB des 19 et 20 novembre.

Tenter d'instaurer une didactique du plurilinguisme dans le système scolaire français suppose de mettre en place un enseignement des langues réorganisé qui envisage différemment la relation entre le français et les autres langues. Cette approche nécessite de s'interroger aussi sur le type de compétences à développer chez les élèves, autrement dit sur les compétences plurilingues à développer, autrement dit sur les objectifs visés.

Si l'on admet que la compétence plurilingue consiste dans la gestion d'un répertoire de langues, comment s'organise ce répertoire et comment faut-il envisager une didactique des langues globale et décloisonnée ? Comment peut-on penser une *éducation plurilingue articulée au développement de la langue commune et majeure de scolarisation* (ADEB, 2008). Ceci conduit donc à s'interroger sur la place qu'il convient d'accorder aux langues partenaires dans la didactique du français à l'école, (Bertucci & Corblin, 2004). En effet, les enjeux sont forts car on peut penser que de la façon dont sont organisés les contacts, dépend l'intégration scolaire et sociale des élèves (Billiez, Candelier, Costa-Galligani, Lambert, Sabatier & Trimaille, 2003 : 302). Force est de constater cependant que c'est l'anglais qui s'est imposé sur les autres langues (Billiez & al., 2003 : 313 ; Bertucci & Corblin, 2004 : 11).

Il semble nécessaire pourtant de construire une culture plurilingue en envisageant les répertoires verbaux en présence dans leur complémentarité et en mutualisant les recherches déjà effectuées. Cette démarche s'inscrit dans la perspective de construire une compétence plurilingue. Elle a aussi une perspective de remédiation, destinée à des élèves d'origine migrante qui seraient en situation socioéconomique difficile, dans des contextes de banlieue par exemple (Bertucci & Houdart-Merot, 2005) afin de travailler leur relation aux langues, et leur permettre d'élaborer un ensemble de répertoires complémentaires et non plus clivés entre les langues de la maison et le français ou d'autres langues européennes. Une réflexion sur les fonctions des langues dans les contextes migratoires : identitaires, communicatives, épilinguistiques, qui distingue les fonctions des langues selon les sphères d'activité et s'intéresse aux motifs et intentions des locuteurs pour leur choix de langue (Billiez & Lambert, 2005 : 18-19) serait également précieuse pour élucider la relation aux langues des locuteurs d'une part et pour élaborer une didactique du plurilinguisme d'autre part.

La didactique du français langue seconde

La didactique du français langue seconde (FLS) peut constituer une voie à creuser pour amarrer la didactique du plurilinguisme à la langue de scolarisation. La recherche y a des enjeux forts, en intrication avec la didactique du français langue maternelle (FLM), du français langue étrangère (FLE) et de la didactique des langues d'une manière générale. Le FLS est présent dans des contextes multiples et ne se limite pas aux dispositifs de scolarisation des nouveaux arrivés. On le trouve dans des situations sociales diverses. Il est présent aussi en milieu ordinaire (Chiss &

Boyson-Fradet, 1997 ; Chiss, 2006 : 104), dans une pluralité de situations très hétérogènes, du fait de la diversité des publics, où il se distingue des situations plus normées des classes de FLE (Pescheux, 2006 : 205 ; voir aussi Cuq, 1991 ; Martinez, 2002 ; Vigner, 2001). En effet, si on peut dire que le français n'est pas la langue de première socialisation des élèves ayant connu des situations de mobilité, il est la langue du milieu naturel, des échanges sociaux extra-familiaux et la langue de la scolarisation (Chiss, 1997 : 57). Il est présent aussi dans les familles.

L'apport du français langue seconde à la réflexion sur le plurilinguisme est de construire un rapport nouveau entre les langues en présence dans le contexte scolaire : langue nationale, variété scolaire du français des apprentissages, langues à fort statut comme l'anglais, langues des migrants (Chiss, 2006 : 105). Le FLS rend visible aux plans linguistique et didactique une situation sociale jusque-là ignorée et lui donne une légitimité scolaire. Par ailleurs, le FLS permet de problématiser et de relier des pans de la réflexion linguistique et didactique distincts. Il pose notamment directement la question du français scolaire, de la langue des apprentissages et de la scolarisation, et que les enseignants ne formalisent pas toujours. Le FLS interroge également la question de l'entrée dans l'écrit, de l'accès à la littéracie et de ses modalités didactiques, ce qui constitue un défi majeur pour l'intégration des élèves en difficulté, et notamment des élèves migrants (Chiss, 2006 : 108). Il pourrait être le véhicule d'un accès à une pratique de la langue scolaire décontextualisée, moins distant de la communication sociale que le français scolaire ordinairement pratiqué, en mettant en avant les dimensions affectives et identitaires de l'acquisition des langues à côté de la dimension cognitive (Id. : 110). Dans cette perspective, la recherche en didactique trouve une application directe dans la formation des enseignants et constitue une réponse au problème social de l'intégration.

La question des politiques linguistiques est prépondérante et s'articule entre sociolinguistique et didactique, lesquelles dès lors ont vocation à devenir des disciplines d'intervention et à participer à l'aménagement linguistique et à la formation des enseignants, dans des secteurs multiples (Castellotti, Coste & Lee-Simon, 2003 : 268) dans le cadre de l'intégration des migrants et de l'ouverture sur le plurilinguisme.

Dans ces conditions, il paraît difficile d'envisager l'enseignement du français, qu'il soit FLM / FLS ou FLE, indépendamment des autres langues (Coste, 2006 : 13), et en dehors d'une réflexion plus générale sur le plurilinguisme.

Deux objectifs s'imposent alors : d'abord l'évolution de la didactique du français, qui devra sans doute sortir de ses représentations (Coste, 2006 : 25), et admettre que le français se situe dans une complémentarité avec d'autres langues pour aider les locuteurs à construire des répertoires plurilingues. Ensuite une réflexion sur les méthodes, les stratégies et les outils didactiques et aussi sur la formation des enseignants est nécessaire pour rendre possible un tel enseignement / apprentissage. Négliger les finalités implicites de la didactique de la langue maternelle à savoir la « transmission d'une culture scolaire », la « promotion » et la « reproduction d'une langue littéraire stabilisée (celle des bons auteurs) », [...] le « développement du raisonnement logique », l'« achèvement de l'unification des parlers » (Bronckart & Chiss, 2002 : 399) serait une erreur et susciterait de nombreuses oppositions. C'est la raison pour laquelle, il convient d'entamer une

réflexion qui permette de jeter les bases d'une didactique des langues en complémentarité, en envisageant le statut et la place du français dans sa fonction identitaire.

Un vaste chantier est donc ouvert à la recherche pour la construction d'une didactique du plurilinguisme (Coste, 1998). Dans cette conception, les langues et les disciplines ne sont pas cloisonnées mais interdépendantes, ce qui induit des modifications du positionnement des disciplines et notamment de la didactique du français, laquelle aurait par ailleurs prendre en compte, dans cette perspective, outre les langues étrangères et les langues de la migration, la variation, ce qui suppose un changement d'orientation considérable. Cela pourrait être une sorte de grammaire générale, orientée vers la construction d'un rapport différent aux phénomènes langagiers, ouverte à la diversité (De Pietro, 1998 : 332). La grammaire dans ces conditions serait un outil au service de l'expression mais aussi « de l'accueil, de la structuration et de la légitimation des langues » (Id.), ce qui en modifie considérablement la finalité.

Bibliographie

- ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue) et JE 2449 DYNADIV (Dynamique et enjeux de la diversité linguistique et culturelle). Université de Tours. 2008. *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & DUVERGER, J. (coord.). Paris : ADEB.
- BERTUCCI, M.-M. & CORBLIN, C. (dir.). 2004. *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan. (coll. Savoir et formation).
- BERTUCCI, M.-M. & HOUDART-MEROT, V. (dir.). 2005. *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*. Lyon : INRP. (coll. Éducation, Politiques, Sociétés).
- BILLIEZ, J., CANDELIER, M., COSTA-GALLIGANI, S., LAMBERT, P., SABATIER, C. & TRIMAILLE, C. 2003. « Contacts de langues à l'école : disjonctions et tentative de raccordement ». In BILLIEZ, J. (dir.). RISPAIL, M. (coll.). 2003. *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan. pp. 301-315.
- BILLIEZ, J. & LAMBERT, P. 2005. « Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues ». In VAN DEN AVENNE, C. *Mobilités et contacts de langues*. Paris. L'Harmattan. pp. 15-33.
- BOUTAN, P., & CHISS, J.-L. 1998. « Présentation ». In *La langue et ses représentations. Le français aujourd'hui*. 124. BOUTAN, P. & CHISS, J.-L. (dir.). Paris : AFEF. pp. 3-4.
- BOYZON-FRADET, D. & CHISS, J.-L. 1997. *Enseigner le français en classe hétérogène : école et immigration*. Paris : Nathan.
- BRONCKART, J.-P. & CHISS, J.-L. 2002. Article « Didactique de la langue maternelle ». In *Encyclopaedia Universalis*. Paris : Encyclopaedia Universalis.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & LEE-SIMON, D. 2003. « Contacts de langues, politiques linguistiques et forme d'intervention ». In BILLIEZ, J. (dir.). RISPAIL, M. (coll.). (2003). Paris : L'Harmattan. pp. 253-269.
- CASTELLOTTI, V. 2006 a. « Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le portfolio européen des langues pour le collège ». In MOLINIE, M. & BISHOP, M.-F. (dir.). *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : UCP/ CRTF. Amiens : encrage. pp.69-82.
- CASTELLOTTI, V. & CHALABI, H. (dir.).2006 b. *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- CHISS, J.-L. 1997. « Éléments de problématisation pour l'enseignement / apprentissage du français aux élèves « non francophones ». In BOYZON-FRADET, D. & CHISS, J.-L. (1997). Paris : Nathan. pp. 55-76.
- CHISS, J.-L. 2006. « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques ». In CASTELLOTTI, V. & CHALABI, H. (dir.). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan. pp. 103-110.
- COSTE, D. 1998. « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Université Stendhal- Grenoble III. pp. 259-269.
- COSTE, D. 2006. « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? ». In CASTELLOTTI, V. & CHALABI, H. (dir.). pp. 11-25.
- CUQ, J.-P. 1991. *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- CUQ, J.-P. (dir.). 2006. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- DE PIETRO, J.-F. 1998. « Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ? ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Université Stendhal- Grenoble III. pp. 323-334.
- MARTINEZ, P. (dir.). 2002. *Français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- PESCHEUX, M. 2006. « Pluralité des situations d'enseignement du FLS en France et développement d'un « HABITUS REFLEXIF » chez l'enseignant en formation ». In Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir.).2006. pp. 201-214.
- VIGNER, G. 2001. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE international.

Daniel Coste

Quelques notes à propos de la langue autre que la langue majeure de scolarisation quand elle est introduite officiellement dans le curriculum scolaire, et d'abord au niveau primaire, voire pré-primaire

Cela concerne majoritairement, dans les contextes européens, l'introduction d'une (première) langue « étrangère » et, *de facto*, dans la plupart des cas, l'anglais (ou le français pour les pays anglophones). Cela concerne aussi les cas, plus complexes, où une langue régionale est introduite dans le curriculum sans y être langue majeure de scolarisation. Cas plus complexes dans la mesure où : a) la langue régionale peut aussi être langue « mineure » de scolarisation si elle n'est pas seulement introduite comme matière, mais sert aussi la construction de connaissances dans d'autres matières ; b) la langue régionale introduite ne remplace généralement pas la langue « étrangère », cette dernière venant plutôt s'y ajouter (la langue étrangère sera généralement introduite après la langue régionale). Pour des raisons de simplification, les remarques qui suivent portent d'abord sur les situations quantitativement les plus fréquentes en Europe aujourd'hui : une langue étrangère est introduite dans les programmes à côté de et après la langue de scolarisation et avec une dotation horaire généralement limitée (ex. : 1h1/2 par semaine ou une ½ heure par jour). La tendance dominante est que cette langue fait l'objet d'un apprentissage défini par un programme et susceptible d'être apprécié, sinon validé, en référence à des niveaux de compétence tels que ceux balisés par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Avec, par ex. un objectif de type A1. *Last but not least*, l'enseignement est confié soit à l'enseignant de la classe, soit à un autre enseignant de l'école, soit à un intervenant extérieur (professeur de langue d'un autre cycle, parent d'élève natif, etc.)

L'introduction de cette langue étrangère est souvent suivie avec attention par les parents d'élèves, surtout s'agissant de l'anglais, avec des représentations dominantes bien connues :

- les langues étrangères (une langue étrangère) importe(nt) pour l'avenir
- plus on commence jeune, mieux ça vaut pour une « bonne » acquisition (notamment de la prononciation)
- plus on commence jeune, plus on aura d'heures pour aller loin dans l'apprentissage scolaire

Pour l'institution scolaire, il s'agit de l'introduction d'une matière nouvelle et un peu à part dans les programmes du primaire. Les contacts avec d'autres matières ne sont pas explicitement prévus. Le questionnement curriculaire est essentiellement posé en termes de continuité, c'est-à-dire d'articulation à mettre en place pour que la même langue puisse être « garantie » dans les cycles suivants et que ceux-ci prennent effectivement en compte les acquis antérieurs. Dans nombre de programmes, ce premier apprentissage est présenté en outre comme ayant une dimension culturelle.

Les conditions dans lesquelles une éducation plurilingue et interculturelle (EPI) peut être pensée en relation à l'enseignement de la langue étrangère et bénéficier à celui-ci sont donc assez claires :

- le programme prévu officiellement pour la langue étrangère doit être respecté quant à ses objectifs (le plus souvent posés en termes de compétence communicationnelle d'expression orale en rapport à la compréhension de questions et routines de la vie quotidienne)
- il devrait même bénéficier d'un « bonus » du fait de ce qui se fera par ailleurs du point de vue langagier et culturel
- l'apprentissage de la langue étrangère peut en retour être aussi conçu de manière à apporter quelque chose à la langue de scolarisation (pratique de et réflexivité sur)
- il peut aussi aider à la prise en considération et à la reconnaissance d'autres éléments du répertoire langagier des enfants (autres langues étrangères, langues régionales, langues de la migration) et participer d'un travail portant à l'appréciation interculturelle
- il devrait mettre en place des capacités transversales utiles à l'apprentissage ultérieur d'autres langues étrangères

Les ajouts et déplacements que supposent ces conditions se caractérisent par des formes de décloisonnement, de mise en relation entre les matières (comparaisons, contrastes, rapprochements)

entraînant le recours à des activités et des sollicitations plus réflexives que ce n'est généralement le cas, à ce niveau de la scolarité, pour le travail de la langue étrangère.

Il convient que l'identité professionnelle des enseignants (celle/celui de la classe ou un autre intervenant) ne soit pas remise en cause ni leur charge d'enseignement total alourdie, ni accrue leur éventuelle insécurité linguistique. Idéalement, on imaginerait plutôt des effets inverses : meilleure valorisation de l'identité professionnelle par les formes d'intégration pédagogique, même très minimales, réalisées ; plus grande sécurité linguistique ; non augmentation de la charge si d'autres secteurs du programme scolaire contribuent à leur manière au travail de la langue étrangère.

Quelques pistes concrètes (on suppose que c'est l'enseignant de la classe qui assure aussi l'enseignement de la langue étrangère) et maladroites ! :

- faire en sorte que les routines répétitives (salutations, présentations, nominations et désignations d'objets, etc.) soient aussi remobilisées à d'autres moments que ceux de la séquence « officielle » consacrée à la langue étrangère ; aller dans le sens de petits moments d'enseignement bilingue (consignes en éducation physique, dans d'autres activités) ; banaliser un peu l'emploi de la langue étrangère des
- réemployer à propos de la langue étrangère des caractérisations métalinguistiques introduites pour la langue de scolarisation (ce qui suppose probablement des tâches sur des formes écrites de la langue étrangère) ; sur des catégories communes aux deux langues
- comparer prononciations et formes écrites entre langue de scolarisation et langue étrangère (sans chercher nécessairement à « lire » dans la langue étrangère, mais pour souligner les arbitraires différents de ces rapports oral/écrit
- faire appel aux élèves porteurs d'autres langues pour produire dans ces langues des équivalents des formules quotidiennes apprises dans la langue étrangère ; avec explicitation élémentaire éventuelle par les élèves des différences d'usages sociolinguistiques (par ex. pour les salutations selon les moments de la journée)
- utiliser des descripteurs tels ceux des portfolios (ou les portfolios eux-mêmes) pour faire prendre conscience aux élèves de ce qu'ils savent faire et les entraîner à de formes d'auto-évaluation
-

Jean-François de Pietro

Le CARAP, un projet pour une éducation langagière globale, au croisement des trois axes

Dans notre contribution, nous souhaitons soumettre à la réflexion du groupe quelques-uns des principes qui fondent le « Cadre de référence pour les approches plurielles » (CARAP) que nous avons élaboré sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes (CELV)¹. Nous présentons ces principes sous la forme de thèses – qui, pour l'heure du moins, sont toutefois encore plutôt des hypothèses.

Rappel

Notre *Cadre de référence* peut être défini comme un ensemble structuré de « compétences » et de « ressources » (savoirs, savoir-être, savoir-faire) susceptibles d'être développées par des approches plurielles des langues et cultures.

Thèse 1

Le CARAP constitue ainsi un « outil » destiné à contribuer à la mise en place de la « perspective d'éducation langagière globale » proposée par le groupe de réflexion ADEB et intégrant les trois types de langues distingués par le document. De ce fait, il est censé transcender les trois axes proposés dans le texte d'orientation.

Thèse 2

Le CARAP est un outil didactique, praxéologique, incluant à la fois une réflexion sur l'objet d'enseignement / apprentissage (compétences et ressources) et les moyens qui en permettent la transmission (les « approches plurielles » et les activités qui en relèvent).

Thèse 3

En tant que cadre de réflexion sur l'objet d'enseignement / apprentissage, le CARAP tente d'explicitier cet objet en termes de *compétences* et de *ressources* développées par des approches plurielles. Nous avons réalisé cela en élaborant (inductivement et systématiquement) des listes organisées de compétences et de ressources relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Pour nous, ces listes réunissent par conséquent ce qui – à côté des compétences et ressources spécifiques à chaque langue faisant partie du répertoire plurilingue des sujets – peut/doit être visé dans le cadre d'une éducation langagière globale.

Le lecteur trouvera la liste complète à l'adresse suivante <http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>.

Un tel cadre de réflexion doit servir pour l'établissement de curricula, la production de matériaux didactiques, la définition d'objectifs par les enseignants.

¹ Sous la conduite de Michel Candelier (Université du Mans), l'équipe était composée, outre les soussignés, de Antoinette Camilleri Grima (Malte), Véronique Castellotti et Muriel Molinié (France), Ildiko Lörincz (Hongrie), Anna Schröder-Sura et Franz-Josef Meissner (Allemagne) et Artur Noguerol (Espagne) ; actuellement, pour une seconde phase, elle réunit I. Lörincz, Raymond Faccioli (Malte), Xavier Pascual Calvo (Espagne) et les soussignés.

Thèse 4

En ce qui concerne les moyens de transmission, il existe des « approches plurielles » des langues (et cultures) qui constituent des moyens privilégiés pour construire ces compétences et ressources et qui peuvent être distinguées des approches singulières.

Thèse 5

Pour concrétiser le projet didactique, nous sommes ainsi en train de constituer une **banque de matériaux didactiques** (BMD) relevant des approches plurielles. Les premiers éléments de cette "banque" sont disponibles sur le site du CARAP. Plusieurs critères de recherche sont possibles et conseillés [Cf. mode d'emploi]. Dans un premier temps, l'utilisateur obtient une ou plusieurs fiches décrivant un matériel didactique (voir exemple dans l'annexe 3), à partir de laquelle / desquelles il peut télécharger le matériel par simple clic sur un lien.

Thèse 6

Les matériaux sont certes nombreux mais de qualité... très inégale. Cela nous a conduit à proposer au réseau CARAP, chargé d'alimenter la BMD, des **critères de sélection** visant à définir ce qu'est une « bonne » activité relevant des approches plurielle.

Nous avons pour le moment retenu les critères suivants :

1. Le matériel didactique relève réellement d'une approche plurielle.
2. On peut trouver au moins un descripteur du CARAP parmi les ressources que le matériel didactique permet de construire (N.B. : ... sinon ce n'est pas une approche plurielle !).
3. L'élève est actif et construit réellement des savoirs, savoir-faire, savoir-être (mais il ne suffit pas que la pédagogie soit « active » : il faut également une dimension réflexive, en particulier, qui implique la prise en compte des connaissances / savoir-faire préalables de l'élève...).
4. Il ne doit pas y avoir de contradiction entre les objectifs déclarés et les moyens utilisés.²
5. Les activités proposées à l'élève doivent avoir du sens pour lui (« faire sens » pour l'élève) – une certaine authenticité / plausibilité des matériaux utilisés est nécessaire, sans que pourtant soit exclu le recours à l'univers des contes, du jeu, du rêve....
- 6 Il est souhaitable que le matériel proposé comprenne des indications explicites en direction de l'enseignant sur les points suivants (si possible sur tous ces points) : objectifs, modalités d'utilisation et déroulement souhaité, résultats attendus (y compris sous forme de « corrigés »), critères de réussite de l'activité (« on considèrera que l'activité s'est déroulée de manière satisfaisante si... »). Des exemples de déroulement et/ou de travaux d'élèves sont également bienvenus.
7. Il est souhaitable que la démarche comprenne les éléments / caractéristiques suivant(e)s (au moins certain(e)s d'entre eux) : mise en contexte de l'activité et motivation à sa réalisation, existence d'une progression cohérente, choix pertinent entre construction individuelle et collective pour chaque tâche en fonction des contenus et des supports, cohérence dans la répartition temporelle des tâches, synthèse récapitulative de ce qui a été fait / appris... En outre, le degré de difficulté des tâches doit être adapté au public visé.
8. Le contenu est d'une qualité satisfaisante en termes d'adéquation aux savoirs actuels sur le domaine, mais aussi d'exactitude linguistique et d'absence de simplification excessive et/ou caricaturale / stéréotypique (par exemple, à propos des identités culturelles et de leur caractère toujours composite).
9. Le contenu est d'une qualité « éthique » satisfaisante : ne pas °opposer / exclure° les °individus / communautés° (en particulier les élèves !).

² Cependant, nous nous donnons la liberté de ne pas tenir compte des objectifs déclarés par les auteurs lorsque nous choisissons les descripteurs CARAP pour un matériel didactique. On peut donc très bien imaginer l'introduction dans la BMD d'un matériel qui correspond à des descripteurs CARAP alors que son auteur lui avait fixé des objectifs tout-à-fait différents...

10. Pour l'instant, il n'existe pas dans la BMD de nombreux matériaux didactiques sur le même thème et/ou correspondant aux mêmes descripteurs CARAP pour le même niveau (autrement dit, il est nécessaire d'éviter les redondances excessives).

Thèse 7

Dans la perspective de l'ADEB, il est nécessaire de réfléchir à de telles activités en fonction des 3 axes proposés pour cette Journée : activités / matériaux didactiques orientés plutôt vers

- la langue majeure de scolarisation,
- les langues « autres » (étrangères, régionales...) enseignées à l'école,
- les autres langues présentes dans la classe / sur le territoire.

Thèse 8

La formation (des enseignant-e-s et des formateurs/trices) joue bien sûr un rôle crucial dans le développement de cette éducation langagière globale. C'est pour cette raison que nos efforts porteront dans les deux prochaines années – outre sur le développement de la BMD – sur la production d'un **kit pour la formation des enseignants** (pour lequel nous disposons déjà d'un certain nombre d'idées et d'expériences).

Jean-François de Pietro – avec la contribution de M. Candelier

Jean Duverger

J'entrerai dans notre problématique par l'axe 1.

Une évidence : la langue officielle d'un Etat doit être parfaitement apprise par tous ; elle se trouve alors langue majeure de scolarisation ; (notons que lorsque plusieurs langues officielles coexistent, l'une est souvent très privilégiée) ; il ne saurait être question de remettre en cause ce statut privilégié de cette langue majeure de scolarisation, objet d'un large consensus social.

L'apprentissage par tous et approfondi de la langue officielle-langue majeure de scolarisation est en effet assurément une condition nécessaire (mais hélas non suffisante) pour mettre en place une démocratie qui fonctionne ; c'est l'argument massue et juste des tenants des « socles » et autres partisans du « retour aux fondamentaux » ; mais dire cela n'est pas suffisant ; il faut se demander aussitôt **comment faire** pour viser la réussite **pour tous** de l'apprentissage de cette langue, d'où découle naturellement la réussite scolaire en général ; compte tenu des évolutions sociologiques et des migrations mondialisées que la sociolinguistique ne cesse de mettre en évidence dans le champ des langues, il faut sans doute **s'y prendre autrement** que durant l'Ancien régime ou aux temps plus récents de la Quatrième république, ce que les bons apôtres du « retour aux fondamentaux » ne semblent pas envisager.

Il est patent d'observer en effet que le fait de vouloir scolariser tous les enfants de manière uniforme et « traditionnelle » (méthodologies magistrales, impositives et descendantes), avec l'objectif annoncé fallacieusement de donner à tous les mêmes chances dans le parcours scolaire, se révèle totalement contre productif : dans la société actuelle, ces méthodologies ont un effet de sélection et d'exclusion d'une partie des enfants, tout en bloquant par ailleurs une indispensable éducation plurilingue.

On ne peut pas apprendre la langue majeure de scolarisation comme autrefois.

Ce qui a changé ? en vrac... c'est que la population scolaire est linguistiquement et socialement plurielle (chacun peut avoir des voisins de palier immigrés, venant quelquefois de très loin), c'est que la télé par satellite ou autre support présente des programmes du monde entier, que la toile internet est accessible partout, que l'Europe institutionnelle a 25 langues officielles, que les langues régionales ne sont plus vraiment persécutées, que l'économie mondialisée génère et multiplie des mouvements de population de toute nature etc... et que, par voie de conséquence, les écoles accueillent de plus en plus des enfants du monde entier...

La langue majeure de scolarisation, au total, en un pays donné, est entourée d'autres langues, qui « s'interfèrent », s'articulent, se frottent voire se frittent..

Au total donc, nécessité impérieuse, comme toujours, d'apprendre solidement une langue majeure de scolarisation pour « se construire » une identité singulière, mais autrement, très différemment, compte tenu des turbulences sociologiques et linguistiques mondiales,

Par ailleurs, pour ces mêmes raisons, et en relation avec ce qui précède, nécessité non moins impérieuse d'une éducation au plurilinguisme pour tous, qu'on appellera, au gré des sensibilités, « éducation langagière », « éducation linguistique » (comme on parle d'éducation physique, musicale ou artistique) « éducation aux langues » etc ..

La nouvelle donne par conséquent est celle ci : **comment mettre en œuvre, en classe, des pratiques pédagogiques visant à maîtriser la langue majeure de scolarisation, en les articulant avec celles qui conduisent l'apprentissage systématique obligatoire d'une deuxième langue et celles qui visent à sensibiliser à d'autres langues de l'environnement scolaire et familial, l'ensemble de ces pratiques devant concourir à la mise en œuvre d'une éducation au plurilinguisme?**

Autrement dit, le défi est bien de s'y prendre de telle façon que ce qui, à l'école, en matière de langue, se pratique à côté de la langue de scolarisation, bénéficie pleinement à cette dernière et, qu'à l'inverse, la manière dont celle-ci est travaillée ouvre vers l'éducation plurilingue.

Quelques principes

1 -Travailler l'hétérogénéité langagière des élèves, y compris en langue majeure de scolarisation.

Dans l'apprentissage de la langue majeure de scolarisation, compte tenu du fait avéré que les savoirs langagiers sont de plus en plus hétérogènes, il convient, plus que jamais, de travailler et gérer cette hétérogénéité en faisant émerger, chez chacun, ses représentations de ce qu'est la langue... une langue .. ; autrement dit, favoriser explicitement l'émergence de la biographie langagière de chacun, en explorant les divers répertoires et variétés de langue dont ces enfants scolarisés sont porteurs, le tout en groupe et séparément, en variant et croisant les approches ;c'est infiniment utile (labourer pour mieux semer et faciliter la levée et la croissance... des savoirs) ; mais pas forcément facile ...

En d'autres termes, et en opposition à la représentation dominante dans l'inconscient collectif (parents et nombreux enseignants) qui prétend que pour apprendre une langue il faut faire table rase des autres (les oublier !) il faut sans doute, au contraire, en travaillant sur la langue majeure de scolarisation, solliciter chaque élève, à son niveau, pour qu'il compare le savoir nouveau qu'on lui propose avec ce qu'il sait déjà sur la (les) langues ; utiliser alors les concepts des portfolio ; inventer des modes d'émergence des représentations et savoirs préexistants etc ..

2 - Travailler la langue majeure de scolarisation en relation avec la deuxième langue obligatoire.

La langue de scolarisation est donc première, langue 1 de l'école ;

Mais pour mieux apprendre cette langue 1, c'est-à-dire mieux en comprendre son fonctionnement, il est intéressant, parallèlement à l'apprentissage de ses mécanismes propres et fondamentaux (l'alphabet, la correspondance phonème/ graphème, le lexique, la grammaire) inhérents à cette langue première, de **la travailler dès le départ , en tous cas très vite, en relation avec une autre langue.**

Travailler une langue en se servant d'une ou plusieurs autres langues ? Les arguments qui légitiment cette assertion ont souvent été décrits et ne sont pas nouveaux.

N'est-ce pas là en effet une manière de prise de distance favorable à une réflexion de type métalinguistique, utile à la maîtrise d'une langue ? une manière de favoriser un travail de *bricolage* - au sens de Leroi-Gouran- *linguistique*, où l'élève se « colte » à la matière langue, un travail totalement intuitif naturellement au départ mais qu'il va être possible d'exploiter, d'élucider en classe pour mieux aider à comprendre comment ça marche? on sait depuis toujours que comparer, contraster, analyser d'un autre point de vue , d'une autre manière, utiliser autrement, aident à mieux interioriser l'essence même de ce qu'on appréhende, ici la langue de scolarisation, mais c'est vrai pour n'importe quel apprentissage et utilisation d'un concept ou d'un outil ; le recul, l'écho, le face à face, l'écart, le détour, les mises en relation en général favorisent toujours les constructions symboliques et conceptuelles.

Et c'est donc « tout bénéfique linguistique » que d'introduire, très tôt dans le cursus scolaire , une langue 2 obligatoire, ce que les instructions officielles de presque tous les pays préconisent maintenant...

Bénéfices pour L1, mais aussi pour L2 ; bénéfices réciproques et synergiques.

Mais à condition !!!

Mais à condition que la langue 1 se considère, (et soit considérée par l'élève) comme langue centrale, langue de base, langue de référence ..**et qu'elle se considère, pour cette raison**, (pour cette nouvelle langue, qui intervient dans le cursus scolaire), comme langue d'accueil, langue pilote.

Et là, cela suppose que l'on puisse combattre quelques représentations d'adultes (parents et enseignants) particulièrement tenaces.et aussi bien connues En vrac :

-Cesser d'avoir peur des mélanges, des métissages (le « pur contre l'impur »), des confusions, des interférences ; *faisons l'éloge de l'interférence , décriminalisons les interferences*, qui ne sont le plus souvent que de modestes erreurs, que des cas particuliers d'erreurs la plupart du temps d'ailleurs fort logiques. En les gérant, en les traitant , elles sont des voies royales pour comprendre, donc apprendre.

-Combattre l'idée qu'apprendre plusieurs langues génère de la fatigue, de la surcharge pour le cerveau. (là, disons clairement que si, à ce sujet, on entend parler de « surcharge cognitive », il faut sortir son revolver..).

-Cesser de considérer que pour apprendre une langue il faut en apprendre l'oral avant l'écrit ; ça n'est pas forcément vrai pour une langue 1, encore moins naturellement pour une langue étrangère ; car l'écrit n'est jamais de l'oral transcrit.

Quelle langue 2 obligatoire choisir ? ce peut être une langue régionale (nombreux bénéfices autres que linguistiques), ce peut être une langue étrangère, ce peut être la langue du voisin etc ..

Comment faire ? Reconnaissons qu'il y a beaucoup à innover et inventer, mais on ne part pas de rien. De nombreuses pratiques de classes sont possibles et sont quelquefois en place, on les évoquera ci-dessous dans le chapitre « Quelques pratiques ».

3 -Travailler la langue majeure de scolarisation en relation avec d'autres langues.

La langue de scolarisation **va aussi accueillir** d'autres langues, au-delà de la langue 2 obligatoire .

Quelles autres langues ? On pensera là encore aux langues régionales et/ou du voisin.

On pensera aussi aux langues de la même famille linguistique, plus transparentes que les autres et accessibles à l'intercompréhension.

Mais on pensera surtout aux langues des enfants de la classe, de l'école, langues de l'immigration ; les identifier, très solennellement, lors des biographies langagières évoquées ci-dessus.

On fera exister ces langues lors de séances/séquences de classe particulières, linguistico-culturelles et/ou lors de projets de classe.

On les mettra en relation avec la langue de scolarisation ; et ce sera toujours dans le même esprit, de perfectionnement de cette langue de scolarisation, d'éducation aux langues.

Et là encore, et plus encore peut-être que précédemment, il faudra combattre les représentations dominantes évoquées. Mais comment ne pas voir que la simple reconnaissance/valorisation des langues de tous les enfants de la classe va favoriser pour tous l'éducation linguistique, et développer, chez les enfants immigrés ainsi respectés, une motivation particulière pour apprendre la langue de scolarisation ?

On est là dans l'ouverture aux langues et aux cultures comme composante forte d'un projet éducatif articulé aux finalités éducatives majeures.

Mais comment faire ? là encore , il faut recenser tout ce qui se fait, qui est plus riche qu'on ne pense, la difficulté étant de faire connaître et de convaincre .

Quelques pratiques en classe.

Simplement répertoriées, chacune méritant de bien plus longs développements. ; matières à débats.

-La lecture / écriture

En classe, au cours de l'apprentissage de langue de scolarisation, ne pas hésiter à se servir de la langue 2 obligatoire pour la lecture/ écriture ; comme il est dit précédemment , il n'y a que des avantages à mettre en relation des écrits de même nature, sur des sujets qui concernent la classe, avec l'objectif de faire des petites observations et analyses lexicales, syntaxiques...de type comparatif ou contrastif .

En ce sens, le cas de figure le plus favorable est évidemment, en France, celui des classes bilingues français / langue régionale à parité horaire, ; il convient alors d'introduire la langue 2 dès le début de l'apprentissage de la lecture /écriture, car on apprend mieux à lire avec deux langues, de nombreuses observations et analyses en témoignent ; on pourra se référer aux évaluations habituelles (cf ce que j'écrivais dans un article pour préparer Tours 2007 : <http://www.adeb.asso.fr/tours2007/>) ; ce sont des sections de grand luxe pour développer l'éducation bi/plurilingue ; car on est alors dans une logique « une, deux, plusieurs »...

-Les autres disciplines

Se servir aussi très vite de la langue 2 , aux côtés de la langue 1 , pour aborder certaines matières : voir Euromania par exemple...

L'idée est d'utiliser la langue étrangère pour apprendre quelque chose afin de l'activer, de lui donner du sens : cessons de penser qu'il est nécessaire d'attendre de maîtriser une langue pour l'utiliser ...ça n'est pas ainsi que nous avons appris notre langue maternelle ..

Autrement dit « Entreprendre pour apprendre » , plutôt que l'inverse.

En abordant les matières avec deux outils-langues au lieu d'un seul, on les cerne mieux, on les appréhende mieux ; les matières et les deux langues en sont bénéficiaires.

.

-Quelques généralités concernant l'organisation de la classe

L'enseignant

Dire d'abord qu'en ce domaine et à l'école élémentaire , *un même enseignant* en classe pour l'enseignement des langues est souvent préférable à plusieurs, en ce sens qu'il est ainsi plus aisé de mettre ces langues en relation.

Mais ça n'est pas toujours envisageable, et le dispositif « une personne –une langue » est également possible, mais à condition naturellement de pratiquer des coordinations entre enseignants ; pas facile.

La vie de la classe : une heure hebdomadaire particulière

Faire intervenir d'autres langues dans la classe de l'école élémentaire (révolution par rapport à la tradition monolingue) génère naturellement quelques innovations et spécificités.

-Mettre en place **une heure hebdomadaire**, (dans le temps normalement consacré à l'ensemble des langues), dont l'objectif central serait de gérer l'éducation aux langues, au bénéfice tout à la fois de la langue de scolarisation et des autres

Plusieurs types d'exercices seraient proposés, compatibles et complémentaires

*Un premier type d'exercices serait de traiter les difficultés, (interférences etc) vécues par le groupe classe, en un temps donné, du fait des contacts de langues, notamment entre la langue de scolarisation et la langue 2 obligatoire ; relevé et identification de ces difficultés, traitement, sous forme d'explicitations diverses , en utilisant comparaisons et contrastes ..

Ces séquences de traitement des interférences seraient par définition non programmables à l'avance, puisque traitant des interférences vécues en un temps donné . .

*Un autre type d'exercices serait d'introduire des langues nouvelles.

Utiliser alors les nombreuses propositions de travaux développés par les programmes européens de type Evlang ; il y a là une mine d'exercices non exploités, qu'il s'agit de diffuser et faire connaître au plus vite.

Utiliser aussi, dans la même perspective, les propositions faites par les programmes d'intercompréhension entre langues voisines.

*Un troisième type d'exercices serait d'initier et conduire des projets (macro ou micro) plurilingues ; réaliser par conséquent des productions plurilingues le plus souvent possible, type journaux scolaires plurilingues ; on est alors dans la perspective actionnelle du Cadre, une bonne pédagogie Freinet relookée...

Ce seraient donc des séances d'ouvertures linguistiques et culturelles, officiellement inscrites à l'emploi du temps

Heures spéciales par conséquent , rappelant les « Heures européennes » des écoles européennes gérées par la commission européenne de Bruxelles ..

L'espace

Aménager l'espace ; concrètement, aménager un atelier-langue , c'est-à-dire un coin où les élèves pourraient travailler-bricoler sur les langues, travailler les projets plurilingues ..

Avec des contes, des journaux, des articles en différentes langues.

J'aime bien l'idée de créer un coin pour **bricolinguistes**.

Les outils de la classe

En relation avec ce qui précède, créer (réhabiliter) **des cahiers collectifs de classe**, comme par exemple un cahier qui répertorie les interférences vécues pendant un temps donné ; et pourquoi pas une sorte de livre d'or des interférences..)

Avoir à disposition des dictionnaires, des usuels, des journaux, des jeux de langues.

Et puis Internet, naturellement...

L'affichage

Afficher les travaux plurilingues.

Afficher d'autres alphabets : en les observant, on percevra mieux les spécificités du sien, on l'apprendra mieux...

Afficher d'autres graphies.

Soyons clair : ce ne sont là que des idées jetées en désordre pour nourrir modestement un débat collectif en matière de pratiques de classe ; il convient de discuter, ajouter, éliminer, approfondir, hiérarchiser,.. c'est bien l'objet de nos Rencontres ..

Conclusions

Faire que la langue de scolarisation **accueille** la langue étrangère et les autres langues

Des mesures institutionnelles nouvelles sont nécessaires en matière de textes officiels et surtout instructions pour expliciter ce nouveau regard sur la, les langues.

Mais aussi et surtout en matière de formation.

A l'école, faire émerger une nouvelle matière, l'éducation aux langues, l'éducation au plurilinguisme, comme on a admis depuis bien longtemps la nécessité de l'éducation musicale, l'éducation physique, l'éducation artistique, civique etc : la « matière langue » est une matière intégrative, avec une langue officielle de scolarisation au statut privilégié qui nourrit et se nourrit d'autres langues.

« Désacraliser » la langue officielle, composante centrale de l'école, la « défiger », la « décanoniser », pour mieux la « défamiliariser » et donc mieux la maîtriser.

Langue majeure de scolarisation, langue étrangère ou régionale obligatoire, autres langues, même matière, même discipline... la discipline « langues » : même combat.

J.D. novembre 2009

Normalisation et didactisation du contact des langues

Quelques notes et un point sur les LVR ; données institutionnelles et développements didactiques.

Contexte et données institutionnelles :

Tableau 1 = proportions des groupes d'élèves de cycle III selon la langue enseignée %
Source = RERS 2008, page 80.

| années | Allemand | Anglais | Arabe | Espagnol | Italien | Portugais | Autres... |
|-----------|----------|---------|-------|----------|---------|-----------|-----------|
| 2001-2002 | 18,6 | 76,4 | 0,05 | 2,0 | 1,1 | 0,2 | 1,65 |
| 2002-2003 | 16,4 | 78,6 | 0,06 | 2,2 | 1,3 | 0,3 | 1,14 |
| 2003-2004 | 15,1 | 79,6 | 0,2 | 2,4 | 1,0 | 0,2 | 1,5 |
| 2004-2005 | 11,5 | 81,6 | 0,05 | 2,0 | 1,1 | 0,3 | 3,45 |
| 2005-2006 | 13,1 | 82,6 | 0,05 | 2,3 | 1,1 | 0,3 | 0,55 |
| 2006-2007 | 10,6 | 86,0 | 0,2 | 1,8 | 0,9 | 0,2 | 0,3 |

Commentaires :

- une langue accumule de 76,4 à 86% des apprentissages ;
- la concentration vers un monolinguisme est irréversible (+10% en 5 ans pour une situation de monopole) malgré les textes et les signes oratoires de bonne volonté et de développement du multilinguisme ;
- le plurilinguisme est qualitatif, pas quantitatif (5 langues se partagent 12% de la « diversité ») ;
- en terme géographique : l'allemand est présent massivement sur 3 académies de l'Est ; l'italien sur l'académie de Provence ; l'espagnol sur les 3 académies du Sud Ouest ;
- l'arabe est anecdotique, sa présence appartient-elle au marketing ministériel de la rhétorique intégratrice mais soucieuse de diversité ?
- la colonne « autres » sert de variable d'ajustement entre des chiffres approximatifs ;
- 2,9% des élèves français apprennent une langue romane, qui représente 42% des locuteurs de l'Europe politique (sur environ un demi milliard de locuteurs) ;
- la réalité d'enseignement des langues dites régionales (présente sur une douzaine d'académies) est ignorée : notamment pour le bilinguisme (qui représente jusqu'à un tiers des élèves de certains départements) ou pour l'initiation (représentant jusqu'à un tiers des effectifs, dans l'académie de Toulouse par exemple).

Tableau 2 = effectifs d'élèves du 2nd degré selon la première langue vivante étudiée à la rentrée 2007 (public + privé)

Source = RERS 2008, page 123*.

| classe | Effectif total | Allemand | Anglais | Espagnol | Italien | Autres |
|---------------------------|----------------|----------|-----------|----------|---------|--------|
| sixième | 796 227 | 88 748 | 758 846 | 18 565 | 4 307 | 3 310 |
| cinquième | 763 647 | 83 574 | 726 190 | 21 721 | 4 077 | 3 049 |
| quatrième | 754 611 | 52 752 | 693 671 | 6 189 | 615 | 1 049 |
| troisième | 757 274 | 53 453 | 695 395 | 5 968 | 427 | 1 104 |
| Seconde** | 513 444 | 36 572 | 471 446 | 3 762 | 346 | 947 |
| Première** | 480 637 | 33 160 | 441 447 | 4 522 | 351 | 914 |
| Terminale** | 476 051 | 33 916 | 435 124 | 5 284 | 410 | 1 200 |
| Total lycée professionnel | 713 381 | 16 681 | 667 680 | 14 911 | 737 | 212 |
| Total second degré | 5 371 368 | 402 597 | 4 998 456 | 82 422 | 11 422 | 11 891 |
| % | | 7,5 | 93,1 | 1,5 | 0,2 | 0,2 |

*la différence entre le nombre de la colonne « effectif total » et l'addition des nombres des colonnes langue s'explique par la hausse des élèves bilangues (5% en 2004 ; 10% en 2007).

**seconde, première, terminale de lycée général et technologique.

Tableau 3 = effectifs d'élèves du 2nd degré selon la deuxième langue vivante étudiée à la rentrée 2007 (public + privé)

Source = RERS 2008, page 123*.

| classe | Effectif total | Allemand | Anglais | Espagnol | Italien | Autres | Langues régionales |
|---------------------------|----------------|----------|---------|-----------|---------|--------|--------------------|
| quatrième | 754 611 | 105 650 | 58 998 | 529 213 | 48 682 | 7 402 | 202 |
| troisième | 757 274 | 91 116 | 57 807 | 508 208 | 46 043 | 6 892 | 257 |
| Seconde* | 513 444 | 76 639 | 40 361 | 345 422 | 30 207 | 5 783 | 342 |
| Première* | 480 637 | 68 712 | 36 352 | 291 838 | 25 281 | 4 848 | 328 |
| Terminale* | 476 051 | 65 612 | 37 911 | 281 955 | 24 195 | 4 957 | 364 |
| Total lycée professionnel | 713 381 | 8 517 | 4 824 | 62 799 | 3 243 | 881 | 112 |
| Total second degré | 3 695 298 | 416 246 | 236 253 | 2 019 435 | 177 651 | 30 763 | 1 605 |
| % | | 14,5 | 8,2 | 70,1 | 6,2 | 1,1 | /** |

*seconde, première, terminale de lycée général et technologique.

**contrairement à d'autres langues, cf. *tableau 1*, le RERS n'affiche pas le pourcentage (de 0,04).

Commentaires :

- au second degré, le monolinguisme est encore plus installé (93,1% contre 86% au premier degré) ;
- la diversité y est logiquement encore plus étreinte (1,7% pour les langues romanes en LV1) ;
- les langues romanes restent confinées dans la langue « secondaire » : LV1 romanes (1,7%), LV2 romanes (76,3%) contre LV1 anglo-germaniques (*100,6%) et LV2 anglo-germaniques (22,7%) ;
- la part des langues régionales disparaît de la LV1 (alors que les classes régionales, au collège puis au lycée, accueillent des élèves issus des classes bilingues EN ou associatives où la LVR est considérée comme une LV1bis) ;
- lorsqu'un enseignement est organisé en LVR, des élèves choisissent la langue. Mais la pyramide est dangereusement inversée entre langues « étrangères » très présentes en 6° et effritées en T (près de 2 fois moins), suivant en cela la réduction « naturelle » des cohortes, tandis que les LVR sont plus importantes en T qu'en 6° (près de 2 fois plus) ce qui prouve un affaissement très important de l'offre depuis 5 ans, donc une disparition annoncée de la LVR au rang de LV2.

Commentaires généraux :

à niveau national, tandis que les LVR « entrent dans la Constitution » (article 75-1) légitimant à niveau hexagonal la généreuse politique française de diversité linguistique à niveau mondial, la LVR est purement et simplement niée, donc éradiquée ;

elle ne peut exister qu'à niveau académique, donc de manière très inégale, soumise à des pressions de rapports de force culturels et politiques mouvants. Autant de LVR, autant de cas. Ce qui provoque un émiettement d'un rapport de force ou de réception commun des LVR en France mais aussi des actions précises (conventions départementales, régionales, circulaires académiques...) permettant de renforcer ou de développer pragmatiquement l'enseignement intensif et extensif de certaines LVR ;

car les LVR sont notamment présentes dans l'enseignement bilingue à parité horaire : à CSP des parents et environnement éducatif égal, les résultats de ces classes sont très positifs. Apprendre à deux langues est évidemment un atout formidable ... lorsque cet enseignement est construit, méthodique, motivé, accompagné et reconnu. Mais reconnaître (seulement) son « efficacité » pourrait lui être fatal... : l'ensemble des linguistes et didacticiens experts (Dalgalian, Petit, Duverger, Hagège...) plaide pour le renforcement du bilinguisme précoce FR/LVR, puis pour un élargissement des compétences plurilingues auprès des autres langues.

Développements didactiques :

le contexte de réalité langagière (nationale, européenne, internationale) apporte de fait deux changements importants qu'il faudra gérer tôt ou tard pour la politique éducative linguistique de France :

1/ une normalisation du contact des langues ; en cela, l'étape « éveil aux langues » a été fondatrice et le demeure ; mais la reconnaissance définitive de cette normalisation, c'est peu de le dire, n'a toujours pas été actée par l'Institution (cf. I...) ;

2/ une didactisation du contact des langues :

2-1/ Intégration des langues entre elles

2-1-1/ à commencer par le FR et une autre langue : LVR ; LV1... : permettant notamment de travailler les compétences métalangagières ;

2-1-2/ et à suivre avec le développement des méthodologies de l'intercompréhension, clef du plurilinguisme (et objectif de l'enseignement des langues en Europe : cf. p11 du CECRL).

Des pistes de recherche et des travaux importants doivent se poursuivre sur – le rapport écrit/oral ; - le rapport production/compréhension ; - intégration IC et méthode tubulaire traditionnelle ; - formation des enseignants et création de méthodes disponibles ; - enfin : construction de progressions (étape la plus délicate dans la mesure où l'IC fait exploser le rapport standardisé de progression : chaque élève développe des stratégies diversifiées, d'autant plus que l'on prend en compte autant de « biographies langagières » que d'élèves...)

2-2/ Intégration de langues et de disciplines (DNL – EMILE – CLIL – AICLE...) ; permettant une transversalité des savoirs ; un vrai centrage sur la question du langage comme vecteur et sujet de connaissance et de compétence ; une efficacité de l'enseignement ; la création de compétences métalangagières, plurilingagières *et* cognitives ; et posant les questions de formation, création de méthodes et manuels, etc...

Les systèmes d'éducation européens, en premier lieu français, sont dans une phase de redéfinition (masters d'enseignements ; plans quadriennaux...). Comment d'un mal faire un bien et introduire dans ces nouveaux masters des composantes importantes répondant à ces enjeux fondamentaux ? L'ADEB peut-il être l'un des lieux de mise en réseau de réflexions et de propositions didactiques et institutionnelles (curriculaires) pour formation ; recherche ; enseignement ; évaluation ?

Pierre Escudé

ECOLE ET PLURILINGUISME : QUELLES FORMATIONS ?

Dans les pistes développées dans les journées antérieures de l'ADEB, particulièrement dans « Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire » ou encore sur la « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle » du Conseil de l'Europe, nous avons fait le choix de réfléchir à partir des problématiques soulevées par la formation des enseignants (et plus généralement des acteurs) à ces questions et la perspective de la prochaine Masterisation des métiers de l'enseignement.

Dans une approche globale mais néanmoins différenciée, nous aborderons les différents sous ensembles que constitueraient les langues à l'école élémentaire : langue majeure de scolarisation, langues autres et autres langues au travers de la formation des enseignants d'une part, des déconstructions/reconstructions des représentations des autres acteurs de la communauté éducative, tant au niveau institutionnel (Inspecteur, formateurs...) qu'au niveau des familles d'autre part.

Pour aborder le sujet de la formation et des perspectives qui seraient celles développées ici (plurilinguisme et interculturel...) dans la future formation des métiers de l'enseignement, particulièrement Professeur des Ecoles, nous développerons les points suivants :

- ⇒ Un liminaire articulant les différents sous ensembles en fonction des situations
- ⇒ Des éléments que nous jugeons pertinents dans la réflexion à mener dans la perspective d'un éventuel « Master des métiers de l'enseignement » intégrant des dimensions interculturelles et plurilingues

1 – ARTICULATION ET POROSITÉ DES SOUS ENSEMBLES : EXEMPLES DE SITUATIONS

- ⇒ « Langue de scolarisation » *idem* à « Autres langues » : exemple, enfant francophone, de famille francophone, scolarisé dans un système éducatif francophone
 - quid de la prise en compte de la variation ?
 - quid de la prise en compte des variétés du français scolaire, des « langues des disciplines » ?
- ⇒ « Langue de scolarisation » *idem* « Langues autres » :
 - exemple, enfant scolarisé antérieurement dans un système russophone, apprenant le russe en France comme LV
 - quid de la prise en compte du déjà-là ?
 - statut des compétences antérieurement construites ?
 - prise en compte des cultures éducatives ? relativisation de la culture éducative ?
 - exemple : enfant francophone (non hispanophone) scolarisé dans une filière bilingue franco-espagnole
 - quid de la prise en compte des variétés des langues de sco ?
 - articulation langue comme objet d'enseignement/apprentissage / langue comme vecteur de l'enseignement/apprentissage ?
- ⇒ « Autres langues » *idem* « langues autres » : exemples :
 - un enfant scolarisé en Corse, dont le corse n'est pas forcément une langue familiale et apprenant le corse à l'école
 - statut sociolinguistique et statut didactique de ces langues ?
 - contexte homoglotte / alloglotte ?
 - un enfant anglophone à la maison apprenant l'anglais comme LV
 - quid de la prise en compte du déjà-là ?

- statut des compétences antérieurement construites ?

2 – ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION / MASTER « MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT »

Nous allons détailler ici les éléments de formation que nous estimons nécessaires, ainsi que leurs articulations et les publics auxquels ils s'adresseraient.

2.1. Formation didactique

- ⇒ Formation à la didactique de la langue de scolarisation
NB : dans le cas de systèmes / dispositifs bi/plurilingues : aux langues de scolarisation
Pour *tous* les enseignants dans un tronc commun
➔ au collège : concerne les enseignants toutes disciplines confondues, les documentalistes, etc.), pose la question de l'articulation aux acquis du primaire
- ⇒ Formation à la didactique des « langues enseignées de manière régulière »
selon les cas : LV, langues régionales, ELCO
Pour les enseignants de langue.
On pourrait envisager un tronc commun primaire / secondaire (afin de mieux travailler le passage au collège) et des déclinaisons spécifiques (primaire / secondaire ; LV, langues régionales, ELCO)
- ⇒ Formation à la didactique du plurilinguisme
Pour les enseignants de la / des langue(s) de scolarisation (dont enseignants de disciplines dans les dispositifs bi/plurilingues) et les enseignants de « langues enseignées de manière régulière »

2.2. Formation expérientielle et réflexive

- ⇒ Altérisation : dispositifs réflexifs d'expérientiation de l'altérité
- ⇒ Formation à l'analyse de situations et de pratiques
>> analyse de situations d'un point de vue sociolinguistique
>> analyse de pratiques professionnelles
- ⇒ Formation à l'« interculturel » : conscientisation de la relativité culturelle, mais aussi de la relativité du concept de culture (notamment comme notion explicative)
- ⇒ « Interculturel + »
>> les interactions, relations en contexte scolaires comme culturellement situées
>> constructions et démarches cognitives (didactiques croisées, ethnosciences, etc.)

Conclusion : une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire suppose de manière prioritaire une formation à destination des professionnels de l'enseignement - ici les PE - au travers des futurs dispositifs liés à la maitrise. Cette éducation ne peut se penser sans une sensibilisation/formation de l'ensemble des acteurs impliqués dans les processus éducatifs. Il s'agirait donc de penser de manière articulée des formations en direction d'autres acteurs du système scolaire (CP, Inspecteurs, formateurs, CPE, etc.) ainsi que des actions ciblées à destination des familles.

Claire Tardieu

ADEB 19-20 novembre 2009

Contribution de Claire Tardieu, IUFM de Paris4-Sorbonne
(EA 4398 PRISMES – EDEAGE).

Conception holistique des enseignements langagiers est « salutare » Quelle(s) formation(s) ? Didactique des langues/didactique d'une langue

○ Niveau ontologique : un cours d'histoire des langues et de linguistique comparée

- La langue/les langues : essence et existence. La langue comme culture (processus adaptatif) : 3 visions : Particularisante, généralisante, singularisante. (Demorgon 2004 : 14)

- Particularisante : la langue comme somme de particularités ; la langue en items
- Généralisante : caractéristiques communes en tant que produit d'une seule espèce humaine.
- Singularisante : totalité irréductible à toute autre

On peut prendre appui ici sur certaines des approches plurielles³ répertoriées par M. Candelier, dont, en priorité, l'intercompréhension entre langues parentes « Approche plurielle visant à développer la compréhension d'une langue sur la base d'une langue parente mentalement disponible » (ECML glossary) » et « l'éveil aux langues » : « Approche plurielle visant à développer simultanément des attitudes (ouverture, intérêt...), des aptitudes (écoute, analyse...) et des connaissances à propos du langage, des langues et de leur diversité, et dans laquelle « une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ».

- Les langues-cultures et le contexte de mondialisation : « Ce qui a profondément changé, c'est qu'aujourd'hui le cadre dans lequel se situe l'enseignement-apprentissage des langues et cultures est devenu celui de la mondialisation. Certes l'ancien cadre avait lui aussi ses contraintes, ses facilitations, ses difficultés, mais elles se situaient dans un horizon plus proche des acteurs. Dans la mesure où le véritable cadre aujourd'hui n'est rien moins que l'aventure humaine au plan mondial, l'enseignement-apprentissage des langues et cultures est obligé de rechercher ses fondements et son sens au même niveau » : (Demorgon 2005 : 16)

- La relier aux autres langues dont la LM. « 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 ». (Castellotti, Coste, Duverger 2008 : 12)

On peut citer brièvement les travaux de Piaget et le concept de « rééquilibration majorante », ou encore ceux de Vygotski qui souligne que si l'apprentissage de LM et de LE relèvent de deux processus différents, ils ont tant de points communs que l'on peut parler d'une classe unique de processus de développement verbal.⁴ (voir Tardieu 2008) :

³ « approches plurielles des langues et des cultures » des approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles.

Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. » Candelier, M. (dir.) (2007). CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe, p. 7.

⁴ Il serait miraculeux que l'assimilation d'une langue étrangère dans le processus de l'apprentissage scolaire soit la réplique, la reproduction de celle de la langue maternelle, qui s'est faite il y a bien longtemps dans de tout autres conditions. Mais ces différences, si profondes soient-elles, ne doivent pas nous masquer que ces deux processus d'assimilation de la langue étrangère ont entre eux tant de points communs qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de processus de développement verbal, à laquelle se rattache le processus extrêmement original de développement du langage écrit, qui ne répète aucun des précédents mais représente une nouvelle variante au sein de ce processus unique. De surcroît, ces trois processus – assimilation des LM et

Il ajoute que « Le développement mental de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires. (...) La pensée abstraite de l'enfant se forme lors de toutes les leçons et son développement ne se décompose nullement en processus séparés correspondant aux différentes matières entre lesquelles se répartit l'apprentissage scolaire. » (Vygotski, 1997 : 348-349)

Cette mise au point sur la langue/les langues implique une refonte majeure de la didactique des langues et de la formation des maîtres

- **Niveau épistémologique : un cours de didactique des langues**
 - Les théories linguistiques, sociolinguistiques, psycholinguistiques, etc. qui fondent la didactique des langues
 - Les théories de l'apprentissage
 - Les théories de l'apprentissage qui confortent l'idée de l'apprentissage d'une L3 à partir d'une L2 (« foreign effect » : Meiser 1983, transfert de L2 à L3 et non de L1 à L3 : Hammarberg 2001), d'une compétence langagière commune (Cummins), etc.
 - Le plurilinguisme
- **Niveau pragmatique : un cours de pratique des langues et de pratique professionnelle (articulation théorie/pratique)**

- des UE communes à toutes les langues :
La didactique intégrée : Approche plurielle⁵ qui vise à aider l'apprenant à établir des liens entre les langues dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire. (Candelier 2007 : 3)

- des UE spécifiques à chaque langue
- des échanges en présentiel et à distance
- des stages professionnels à l'étranger (interlinguistique/interculturel)
- des expérimentations pratiques
- des écrits réflexifs

Conclusion : les masters sont une opportunité pour refonder l'approche de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures.

Bachelard, G. (1970) *La philosophie du non*. Paris : PUF.

Candelier, M. (dir.) (2007). CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe

Candelier, M. (2008) « Peut-on se passer des approches plurielles des langues et des cultures ? ». Colloque de l'ACEDLE, *Recherches en didactique des langues, l'Alsace au cœur du plurilinguisme*. Strasbourg, 17-19 janvier.

Castellotti, V., Coste, D., Duverger, J. (2008) *Pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Tours : Université François Rabelais.

Cummins, J. (2005) "Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls". *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*. Istanbul: Bogazici University.

Demorgon, J. (2004) *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. 3è éd. Revue et augmentée. Paris : Editions Economica, Coll. Anthropos.

- (2005) « Penser les cultures et les langues comme adaptation et histoire ». In *De Babel à la Mondialisation. Apports des sciences humaines à la didactique des langues*. Dir. J. Aden. Actes du colloque Contents culturels et didactique des langues : Rôle des disciplines contributives, 2005, Cergy-Pontoise. Dijon : Scérén, CRDP de Bourgogne, CNDP, pp. 15-34.

Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U.

Jessner (eds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 21-41.

Meirieu, P. (1993) *Emile, reviens vite, ils sont devenus fous !* Paris : ESF Editeur, Coll. Pédagogies.

Meisel, J. (1983). "Transfer as a second language strategy". In *Language and Communication*, 3, pp. 11-46.

Tardieu, C. (2008) « Plurilinguisme et formation des maîtres ». Table ronde « Les liens entre la langue majeure de scolarisation et les autres langues présentes à l'école (LVE, langues régionales, langues de la migration, etc.) ». Journée d'étude de l'ADEB. Paris : 14 novembre.

Williams, S., Hammarberg, B. (1998) Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295-333.

LE et développement du langage écrit – exercent les uns sur les autres une action complexe, ce qui témoigne incontestablement de leur appartenance à une seule et même classe de processus génétiques et de leur unité interne. [...]

⁵ (Candelier répertorie quatre types d'approches plurielles : la didactique des langues intégrées, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'éveil aux langues, l'approche interculturelle (Candelier, 2008).

Vers une sociodidactique à développer : un champ ouvert

Etat de fait : diminution de la diffusion des langues régionales en France (quand on pense qu'il y a 30 ans on pouvait parler même catalan à Perpignan, la problématique classique de l'échec scolaire, enseignants confrontés à des différences de pratiques entre leurs élèves... nous ont amenés à constater comment la négation des langues des élèves devient un handicap pour le développement du langage. Lors du colloque international de sociodidactique⁶ qui a eu lieu récemment à St-Etienne, nous avons pu faire un tour du monde de situations de plurilinguisme et voir de près par exemple quelles sont les représentations et les enjeux de l'enseignement des 28 langues de la Nouvelle Calédonie, comment les enfants migrants apprennent-ils le basque et l'espagnol, quel parcours suivent les enfants nouveaux arrivants en France des points de vue psycho-cognitif et didactique, l'élaboration de séquences d'enseignement intégré des langues, l'exploitation d'activités autour d'Euromania ou Evlang ou bien les biographies langagières, etc... Questions vastes et complexes qu'on ne peut pas aborder à partir d'une seule discipline : d'où la nécessité d'une pluridisciplinarité.

En tant que didacticiens des langues, c'est la problématique *des langues maternelles ou premières, de leur statut, de la complémentarité ou du conflit entre rôles de la famille / de l'école / de la société*⁷, etc. qui attire notre attention. En tant que linguistes, *nous ne pouvons que remarquer l'importance de l'entrée d'une langue à l'école, l'influence de cette scolarisation des langues sur le matériau linguistique lui-même, etc. Et dans les deux cas, nous arrivons à des questionnements et des objets d'étude communs : l'analyse des interactions et de leurs variations, la dialectique entre l'oral et l'écrit, les liens langues de la famille / langues de l'école, les questions de standardisation et d'institutionnalisation, etc.*

*S'agit-il alors d'une didactique construite sur fond de sociolinguistique ou d'une sociolinguistique qui s'intéresserait particulièrement à l'objet scolaire ? Le plus juste est de dépasser cette question de préséance des disciplines pour s'engager sur la voie d'une nouvelle sous-discipline affirmée, sociolinguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux*⁸. D'où le nom de socio-didactique. Et en tant que telle, elle ne peut être que plurilingue et pluriculturelle.

Les trois axes :

1. Il faudrait faire une Didactique qui relativise l'opposition L1/L2, en critiquant ainsi la notion de langue maternelle qui relativise cette opposition. Ce qui nous permettrait de tenir compte de la situation de chaque élève, de son profil, de sa biographie langagière, de son itinéraire langagier. Nous nous trouvons, donc, dans une situation hétérogène.
2. Se questionner scientifiquement sur les contextes : quelles sont les situations linguistiques, sociolinguistiques dans l'étude du plurilinguisme, afin de voir la question des usages des langues en contact dans et hors de l'école. Et devant l'évidence de l'hétérogénéité des situations des points de vue social, culturel, ethnique, linguistique, etc., on ne devrait même pas avoir besoin d'ajouter « socio », mais la prégnance des enjeux nous pousse à y insister.
3. Notion de didactique intégrée des langues. Intégrée = être juste, intégral = vision plus large, intégrateur = comment prendre en considération dans la mesure du possible les langues en présence.

Voilà pourquoi donc notre "réseau" de sociodidactique RSDL (Réseau de SocioDidactique en Langue) en constitution essaie dans une perspective plurilingue, d'adosser la didactique aux divers contextes sociaux et d'intégrer l'apprentissage des langues régionales et issues de l'immigration, car souvent constitutives de l'identité des élèves. Il s'agit d'un projet épistémologique et politique, à

⁶ 2009, Colloque international *Plurilinguismes, Migrations, Ecoles*, organisé par l'Université Jean Monnet, Saint Etienne, les 15 et 16 octobre.

⁷ RISPAIL Marielle, 2005, *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement*, HDR sous la direction de Philippe BLANCHET, Rennes 2.

⁸ RISPAIL Marielle, 2005, *Plurilinguisme...* déjà cité.

travers lequel nous voulons construire des savoirs afin de ne pas travailler à partir de croyances.

- Problématiques : Quelles sont les représentations que les enseignants et les apprenants se font des situations d'enseignement/apprentissage ? Quels sont les rapports aux langues des enseignants et apprenants ? Qu'en est-il des différentes pratiques de la langue par rapport à la construction des savoirs ? L'oral, par exemple est-il, au bout du compte un savoir linguistique ou un savoir de communication ? Quelles sont les valeurs culturelles, patrimoniales et économiques des langues ? etc.

- Plusieurs actions à envisager dans ce sens : vulgarisation scientifique afin de modifier les regards qui considèrent le plurilinguisme comme un handicap à travers des articles, ouvrages, préparation de dossiers pour grand public, participation à des projets de recherche ayant pour objet la construction d'outils didactiques, etc.

- Grâce à une avancée en spirales, érigée en principe d'action, de nouvelles notions sont apparues telles que « variation aux contacts », « complexité » quant aux façons de vivre et voir la réalité, décloisonnement des langues, didactique intégrée, etc., et la révision de quelques autres s'impose à nous : langues minorée / minoritaire / petite langue ? (pas forcément minoritaires numériquement mais minorées par / à l'école)

Au sein de notre réseau, avec S. Clerc et M. Totozani, nous avons orienté nos recherches autour des biographies langagières. En stimulant l'activité réflexive des autobiographes, les biographies langagières permettent de découvrir leur rapport aux langues, *comment et pourquoi se modifie-t-il au cours d'une vie*, en prenant en considération *l'environnement sociohistorique... tant dans ses dimensions diachroniques que synchroniques*⁹, à travers des va-et-vient incessants. De ce point de vue la biographie langagière se trouve au cœur de processus culturels et identitaires et représente un moyen privilégié d'observer ces processus en train de se faire.

Nous voulons, donc, d'une part, nous servir de la biographie langagière afin d'étudier son rôle dans le choix d'un métier, celui du professeur de langue et dans la construction de son identité socio-professionnelle. Pour y parvenir, nous avons envisagé d'effectuer des enquêtes par questionnaire auprès d'étudiants de Master I aux Universités de St-Etienne et d'Aix-en-Provence. D'autre part, cette démarche permettra de faire en sorte que nos étudiants vivent leur formation en quelque sorte de l'intérieur, en devenant des acteurs de cette formation.

⁹ PERREGAUX C., 2006, « Autobiographie croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue », *Le français dans le Monde, Recherches et Applications* 39, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », 31-41.

Gérard Vigner

Axe 1 : du français ou aux autres langues et réciproquement

Quelques éléments de contexte pour commencer :

- les familles françaises sont majoritairement monolingues (dans la proportion des $\frac{3}{4}$).
- la France n'a jamais eu à affronter/gérer la question des minorités nationales comme dans un certain nombre de pays d'Europe centrale et balkanique.
- la France ne dispose pas d'une tradition d'enseignement bi/plurilingue (en direction des langues régionales ou des LVE), hormis dans quelques établissements internationaux qui accueillent un public très limité d'élèves.

Si bien qu'il n'est guère possible pour un élève français d'être confronté au quotidien à des locuteurs s'inscrivant dans des communautés discursives distinctes, faisant usage d'une langue instituée. L'expérience sociale ordinaire d'un bi/plurilinguisme fait donc défaut à la plus grande partie des élèves français quand ils rentrent à l'école (y compris dans les cités où le français dans les profils particuliers qui sont les siens fait souvent office de véhiculaire). Pour ces différentes raisons les expériences en place dans un certain nombre d'autres pays européens, pour les raisons qui viennent d'être évoquées, ne sont pas transposables. Nous partirons donc de beaucoup plus loin, sur la base d'objectifs plus modestes, selon un calendrier de réalisation plus étalé dans le temps et dans un environnement éducatif, au sens large du terme, qui n'est pas a priori particulièrement favorable.

1. Éducation au plurilinguisme : mais **plurilinguisme en direction de qui ? Pour échanger à propos de quoi ?** Eviter le risque d'engager les différents acteurs (enseignants, parents, élèves) dans un plurilinguisme sans perspectives. L'examen de ce que fut le plurilinguisme européen dans les temps plus anciens montre qu'il existait autant de plurilinguismes que de groupes sociaux concernés (enfants des familles de la noblesse, colporteurs, diplomates, gens d'église, marchands, savants, militaires, etc.). La compétence plurilingue était associée à des réseaux d'échange particuliers, généralement disjoints. Nécessité de s'interroger sur le sens et les usages d'une éducation plurilingue aujourd'hui, quelles compétences viser à terme, auprès de quelles familles d'interlocuteurs ? Sinon, le caractère trop vaste, ou trop vague, de l'objectif visé risque de vider l'entreprise de toute pertinence fonctionnelle.

2. **Impliquer d'emblée le français, mais aussi l'anglais comme points d'appui à une éducation plurilingue.** La contribution des enseignants de ces deux langues doit être recherchée pour éviter des chocs frontaux et faire apparaître l'éducation plurilingue, ce qu'elle n'est pas, comme une machine de guerre engagée contre la langue majeure de scolarisation, le français, et la première LVE.

3. Au collège, ne pas hésiter à impliquer les **enseignants des langues dites classiques** (qui sont aussi des enseignants de français), plus particulièrement le latin, comme langue source, langue de référence pour la *romania*.

4. Nécessité de concevoir, pour la mise en place d'une éducation plurilingue, l'équivalent de ce que sont **les certifications complémentaires** pour le FL2. Ceci de façon à valoriser, sur un plan institutionnel et statutaire (rien ne peut se faire sans l'engagement des personnels enseignants) les nouvelles compétences professionnelles ainsi recherchées.

5. Les enseignants français de français (professeurs des écoles à l'école maternelle ou à l'école élémentaire), quand ils organisent des activités de langage à l'école maternelle, ou qu'ils mettent en place les premières bases d'une culture de l'écrit, n'ont pas le sentiment de faire travailler les élèves sur une langue particulière, le français en l'occurrence, mais sur la maîtrise progressive de la **fonction langage**. Nécessité de faire prendre conscience aux enseignants de cette double dimension de leur action (langue particulière et langage) et d'exploiter tous les éléments de variabilité linguistique repérés à cette occasion. A l'intérieur du français d'abord, par la suite entre français et d'autres LVE quand il existe des enfants allophones dans la classe ou quand une autre langue commence à être enseignée.

6. S'agissant de la variation, on ne se masquera cependant pas la difficulté de l'entreprise. L'Education nationale n'a jamais su prendre en compte cette propriété constitutive des usages langagiers (et cela d'autant plus que l'enseignement du français s'est construit contre la diversité des usages, au profit de l'établissement d'une norme commune d'échange). Alternance codique, jeu des interférences, oui, sans perdre de vue le jeu des normes et des conventions propres à chaque langue. Approches qui dans tous les cas requièrent de la part des enseignants un très haut degré de maîtrise pédagogique. On réfléchira dans tous les cas au fait qu'il n'est pas non plus dans la vocation de l'école de faire de la socio-linguistique appliquée pas plus qu'il ne s'agissait, en d'autres temps, d'y faire de la linguistique appliquée.

7. Dans les scénarios d'enseignement envisagés, **concevoir l'éducation plurilingue comme un dispositif transversal** qui éclaire différemment les pratiques langagières, sans construire d'emblée un nouveau programme (sur le principe de l'ECJS au lycée). Elargissement progressif en direction d'autres familles de langue. Faut-il dans ces conditions prévoir un horaire spécifique pour traiter de l'éducation au plurilinguisme ? On aura des heures d'activités de français d'un côté, une heure d'anglais de l'autre, et à côté une heure d'éducation au plurilinguisme. Est-ce souhaitable ? La tendance de notre institution à cloisonner les apprentissages est très fortement présente et risque de faire de l'éducation au plurilinguisme une discipline nouvelle.

8. **Un plurilinguisme à partir de / en direction de quelles langues ?** Le nombre de langues potentiellement concernées est considérable (pour simple rappel, 23 langues officielles dans l'Union européenne, un certain nombre de langues régionales en France, un nombre indéterminé de langues de l'immigration), langues qui par ailleurs relèvent de modèles d'organisation particulièrement différenciés. Nécessité de se donner des priorités dans le choix des langues susceptibles de prendre place dans ce dispositif de formation. Réfléchir à la question de la langue arabe, qui est à la fois enseignée comme LVE, mais qui, dans sa version vernaculaire, le maghrébin d'Europe, est aussi langue de l'immigration. Contacts à établir avec les IA-IPR d'arabe, mais aussi avec le/les IA-IPR de chinois.

9. Engager à cette occasion **des travaux de comparaison entre les langues** (voir par exemple les travaux de Nathalie Auger), mais doter à cet effet les enseignants du minimum de connaissances nécessaires sur l'organisation et le fonctionnement d'autres langues (langues romanes, langues germaniques, langues asiatiques, langues africaines, etc.). Rédiger les programmes de français en signalant les particularités prosodiques, syntaxiques, morphologiques du français, dans l'éclairage d'autres systèmes linguistiques (le caractère fortement redondant du système des marques de genre et de nombre n'échappent nullement à l'attention de l'élève anglais ou chinois qui, dans sa langue, en fait volontiers l'économie. Que dire alors des valeurs d'époque et d'aspect dans les différentes langues du monde et donc du français ?). Enseignants et élèves considèrent en effet trop souvent les données métalinguistiques propres au français comme des faits d'évidence à valeur universelle qui rendent de ce fait plus difficile le passage à d'autres langues. Une approche de nature plurilingue obligerait ainsi les enseignants à élargir leur répertoire d'analyse grammaticale.

10. **Réfléchir à l'éducation plurilingue comme un espace d'imaginaires partagés** (sur quelles bases sur quelles références culturelles précises engager l'exploration d'autres ?), à côté des travaux

déjà engagés sur l'apprentissage des savoirs par les langues (voir manuel européen Euro-mania). On s'intéresse d'autant plus volontiers à d'autres langues quand celles-ci se réfèrent à des mondes déjà familiers.

11. Les **manuels de français/lecture** mis à disposition des élèves devraient inclure des courts textes rédigés en d'autres langues (langues régionales, autres langues d'Europe, moins l'anglais, déjà présents, langues d'Afrique ou d'Asie) pour habituer le regard des enfants à parcourir d'autres univers graphiques. Mais certaines séries de BD, abondamment traduites (Astérix par exemple) peuvent constituer des supports de sensibilisation à l'existence d'autres langues.

12. **Quel type de compétence viser ?** L'éducation au plurilinguisme ne peut se limiter à être une simple transposition des dispositifs d'éveil aux langues. Elle doit conjuguer les principes d'un travail d'éveil aux langues avec ceux d'une didactique intégrée. Quels seuils définir ? Tout travail de formation à l'école, pour être considéré comme légitime, doit pouvoir être évalué. **Quel type d'évaluation proposer**, en relation ou non avec le français ou l'anglais ? Entrée CE2 ? Entrée 6^e ?

13. Enfin, question essentielle, **quelle stratégie de com' envisager** ? Quelles cibles ? Quel plan ? Quels outils ? Quelles spécificités régionales (la Bretagne, la région parisienne, la région PACA, pour ne donner que quelques noms, ne peuvent être traitées uniformément) ?

Gérard Vigner

Sylvie Wharton

ADEB – Paris
19 et 20 novembre 2009

Une didactique « résonante » ?

Cf WHARTON, S., (2008) : « Enseigner des langues en contact : perspectives variationnistes », dans BLANCHET, P. (dir.) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF, collection Savoirs Francophones.

Contextes

Réflexion à partir de la situation réunionnaise, mais transférable à d'autres (zones frontalières, migration ...), ayant en commun :

- langue de scolarisation en milieu endolingue : on parle cette langue à l'extérieur de l'école
- langue « familiale », « vernaculaire »... d'une grande vitalité
- → on pourrait parler d'un endolingisme « bilingue »
- MAIS : différences statutaires importantes
- → on pourrait parler d'endolingisme « diglossique »
- ET : présence de pratiques mélangées, hybrides, 'interlectales' (?) . Dans les familles, avec les pairs, nombreux « mélanges ».
- → on peut parler d' endolingisme « interglossique » ??

→ l'enfant arrive à l'école locuteur d'une interlangue « interglossique » ????

Partant, le défi posé à l'enseignement consiste à mettre en place chez les apprenants des résonances pragmatico-linguistiques, possibles à partir d'une capacité à distinguer les langues lorsque cela est nécessaire. La compétence pragmatique, volet incontournable d'une compétence plus largement « langagière », sous-tend que le locuteur est capable, dans la palette des possibles linguistiques, de faire les choix énonciatifs les plus adaptés à la situation de communication. En amont, cette compétence repose inévitablement sur la distinction des diverses variétés linguistiques et de leurs contours (même si ceux-ci sont fluctuants), qui composent le répertoire dudit locuteur. En clair, le locuteur réunionnais habile est celui qui navigue entre les diverses variétés de créole, de français, mais qui compose également avec les lectes intermédiaires, variétés inter-systémiques. Pour opérer ces choix, le locuteur doit donc pouvoir repérer ce qui relève de l'une ou de l'autre variété.

Deux directions à travailler en classe : la négociation des frontières linguistiques ... et des normes

1. Négocier des frontières linguistiques en classe.

→ OBJECTIFS : s'intéresser aux savoirs effectivement mobilisés lors de séances relevant de cette approche, approche que l'on pourrait nommer, au moins provisoirement et en attendant mieux, « *didactique résonante* » (désormais DR), savoirs mobilisés donc à partir d'une étude à un niveau « micro », c'est à dire au plan des interactions qui se déroulent au sein de la classe. L'activité dont il va être question ici se focalise sur les productions interlectales d'élèves de l'école élémentaire (CE1, CE2, CM1 et CM2) ; celles-ci font l'objet d'une réflexion métalinguistique collective dans la classe. L'hypothèse que nous avons formulée est la suivante : **ces activités, loin de semer la confusion dans l'esprit des élèves, aident au contraire ces derniers à établir une distinction entre langue créole et langue française.**

→ DEMARCHE : Au fil des interactions, l'enseignante note au tableau les phrases interlectales qui apparaissent dans les discours des élèves. Puis, elle demande aux élèves d'observer ces phrases et de formuler des remarques. On vise, in fine, à faire produire des énoncés équivalents en créole et en français et à faire situer par les élèves les énoncés interlectaux entre les deux. Il faut préciser qu'il n'est aucunement question de conduire les élèves vers une analyse terme à terme qui aurait cherché à assigner telle forme à telle ou telle langue. Ils sont en revanche incités à reformuler

ces énoncés « autrement ». On escompte que les enfants prennent eux-mêmes l'initiative de la mention de la ou des langues en question, ce qui a effectivement été le cas. Une fois recensées, les propositions sont classées, par les élèves, après échanges et formulations d'hypothèses, selon qu'elles relèvent du créole, du français, ou des deux à la fois. En bref, distinguer et nommer les langues en présence, mais également offrir un espace de reconnaissance à toutes les pratiques langagières des jeunes Réunionnais, qu'elles soient créoles, françaises ou interlectales, tels étaient les objectifs centraux de la démarche mise en œuvre. Ainsi déclinée, elle s'écarte donc de l'utilisation pédagogique classique de l'analyse contrastive à des fins puristes. En effet, nul souci ici de nettoyer le français de « créolismes » ou autres « interférences ». Les énoncés interlectaux font l'objet d'une réflexion métalinguistique, mais leur légitimité pragmatique est confirmée.

➔ **RESULTATS** : traductions, repérages des énoncés « mélangés », co-construction des énoncés, en créole comme en français.

Ainsi, dans cet extrait de corpus, les deux élèves E2 et E3 négocient l'utilisation alternative de /deux/ (en français) et /dé/ (en créole), ainsi que de /marmay/ et /enfants/ :

L'enseignante (ENS) : Kisa ni voi su le zimaj ? (qui voit-on sur l'image ?)

E1 : domoun (des gens)

E2 : na deux marmay (y'a deux enfants)

ENS : oui, na dé marmay (oui, y'a deux enfants)

E3 : sur l'image, il y a deux marmay

E2 : Non, su le zimaj néna dé marmay

E3 : sur l'image il y a deux enfants.

Dans l'extrait suivant, E2 et E3 expliquent à E1 qu'en français, tablette (de chocolat) est féminin, et que, si on met des mots créoles dans un énoncé en français, on parle « mélangé ».

E1 : ièr moin la parti la boutik pou mon mémé. Moin la parti fé komision pou mon mémé. Ansuit la done a moin larjan moin la parti ashèt zoignon, lay, dopin, coca, karé d' beur. Apré moin la rant la kaz mon mémé la done a moin 10 €. (hier je suis allée au magasin pour ma grand mère. Je suis allée faire les commissions pour ma grand mère. Ensuite elle m'a donné de l'argent et je suis allée acheter des oignons, du lait, du pain, du coca, du beurre. Après je suis rentrée chez ma grand mère et elle m'a donné 10 euros)

Je peux dire en français ? Hier je suis partie à la boutique pour faire des commissions pour ma mémé, ensuite j'ai acheté des oignons, de l'ail, des boîtes de grains, in tablette de chocolat

E2 : « in » lé an kréol, fo di an fransé (« in » c'est en créole, faut le dire en français)

*E3 : **UNE** tablette*

E1 : oui une tablette de chocolat

E2 Euh...Élisa a dit « mémé », mais « mémé » c'est en créole ? « mamie » c'est en français

ENS : Si Elisa dit mémé et que « mémé » est un mot créole, quelle langue a-t-on ?

E3 : En mélangé

ENS : On va vérifier si « mémé » est français, allez-y

(Les élèves cherchent dans les dictionnaires.)

2. Enseigner une langue non encore standardisée

La langue créole n'est pas encore standardisée. Inévitablement, la classe, et plus particulièrement, l'enseignant, apparaissent comme une instance de normativisation. En témoignent les sept extraits de corpus suivants :

E1 : je ne sais pas fé sa

ENS : ah non, en créole, euh ... enfin .. on dit pas je ne sais pas « fé sa » bon, on note on note on note, on va voir

(...)

ENS : dis moi une bonne phrase en créole là (en insistant sur « bonne »)

(...)

ENS : ah non, on dit pas 'ami' en créole // à la limite on dit copain

(...)

ENS : en créole on dit pas pour que

(...)

ENS : en train c'est pas créole ça ! ma « pou pass » c'est plus authentique

(...)

ENS : monté est créole ? non !! là vous dites n'im :port' quoi ! (prosodie créole)

et plus tard, la même enseignante formule, en créole :

ENS : lo bann branch i panch komsa Pitou i gingn monté (les branches penchent comme ça Pitou il peut monter ; souligné par nous)

(...)

ENS : Oui là mi fé pa konm Daniel Honoré, mi préfèr pa mèt bann « ke » dan la lang kréol mi trouv i fé tro lamayaz ek fransé, mi tasmoiyn évit sa, parey pou le pluriel, mi préfèr kan mi koz ou kan mi ékri an kréol bin / mi mèt pluriel an kréol. Mi sépar bien, mi sey réfléchi. (oui, là je ne fais pas comme Daniel Honoré, je préfère ne pas mettre les « ke » en créole, je trouve que ça fait trop mélange avec le français, j'essaye d'éviter ça, comme pour le pluriel, quand je parle ou que j'écris bien, je préfère mettre le pluriel en créole. Je sépare bien, j'essaye de réfléchir).

On comprend alors combien les représentations de l'enseignant pèsent sur les décisions normatives qu'il doit sans cesse prendre pendant son intervention pédagogique, et combien est nécessaire, en conséquence, une **formation solide des enseignants** en didactique « résonante », mais aussi en créolistique et en sociolinguistique. Une telle formation permet alors à l'enseignant d'adopter une position souple, et de sensibiliser ses élèves à la **notion de « norme »** et plus précisément de norme, du créole.

l'enseignant initie ses élèves à la variation interne au créole :

ENS : Dehors , c'est français ou créole ? Regardez

(L'enseignante sort.) Où est ce que je suis allée ?

E1 : Tu es allée dehors.

ENS : (L'enseignante sort à nouveau de la pièce.) Kosa moin la fé la ?

E1 : Ou la sort deor

E3 : Non, ou la sort **déor** !

ENS : Que pensez-vous de vos deux phrases ? (Les deux phrases sont écrites en créole : Ou la sort deor, ou la sort **déor** !) Sont-elles en créole ?

E1 : Oui

E2 : ...Oui

E3 : On diré lé dé...

E3 parle tout seul.

ENS : Oui Nathan ?

E3 : lé dé lé an kréol : déor / mé Éliisa i di **deor**

ENS : Oui les deux phrases sont en créole », les deux sont bons, les créoles disent les deux façons, moi je prononce comme Nathan.

En français, je vais dire (la maîtresse écrit au tableau) :

Je vais dehors.

En créole :

Mi sa va deor ou déor. Ou bien :Mi sort déor. Mi sort deor.

**Les attentes de l'institution scolaire française envers les enseignants de l'école primaire.
Quelle place pour les approches plurielles ?**

Fleurette Barranco et Michel Candelier

- 1- Comparatif entre la grille de compétences des professeurs des écoles et celle proposée dans les modules « *L'école et les langues, développer le plurilinguisme* » Masters « Métiers de l'éducation »¹⁰

| Référentiel de compétences professionnelles des maîtres BO n°1 janvier 2007 | Compétences attendues dans les modules « l'école et les langues » (Masters « Métiers de l'éducation »)¹ |
|--|---|
| <p><u>Compétence n°1</u> Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable « Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent de l'État, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève »</p> <p>« Le professeur » refuse toutes « les discriminations », prend en compte « la mixité »</p> <p>Les professeurs doivent « respecter les élèves et leurs parents »</p> | <p>Comprendre les enjeux sociaux (citoyenneté, cohésion sociale) et scolaires liés à la pluralité des langues ainsi que les responsabilités de l'école en la matière,</p> <p>y compris pour la prise en compte et la valorisation des répertoires des élèves et de leurs parents.</p> |
| <p><u>Compétence n° 9</u> Travailler en équipe et coopérer avec les partenaires de l'école « Le professeur est capable de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs »</p> | |
| <p><u>Compétence n°3</u> Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale « Le professeur est capable d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence »</p> | <p>Abandonner une vision cloisonnée des disciplines linguistiques et intégrer des démarches visant à leur articulation réflexive, afin que l'apprenant puisse s'appuyer sur ses</p> |

¹⁰ Ce texte est le fruit d'une réflexion commune effectuée en préparation à un colloque organisé par l'Association EDiLiC en février 2009 au Mans. Les personnes suivantes ont collaboré à la rédaction de ce texte (coordination, M. Candelier): Fleurette Barranco (Tours), Michel Candelier (Le Mans), Martine Kervran (Quimper), Françoise Leclair (Le Mans), Isabelle Limami (Angers), Dominique Montagne-Macaire (Bordeaux).

| | |
|---|---|
| <p><u>Compétence 4</u> Concevoir et mettre en œuvre son enseignement « Le professeur est conduit à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines »</p> <p><u>Compétence n°3</u> Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale « Le professeur est capable d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence »</p> <p><u>Compétence 4</u> Concevoir et mettre en œuvre son enseignement « Le professeur est conduit à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines »</p> | <p>connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit, pour le plus grand profit de l'ensemble des apprentissages linguistiques</p> <p>Concevoir la langue de scolarisation non plus comme un lieu de tensions mais comme point de départ dont la maîtrise est tributaire d'une mise en cohérence avec d'autres langues et/ou variétés</p> <p>Connaître les approches didactiques « plurielles » - en particulier « l'éveil aux langues », mais aussi les démarches d'« intercompréhension entre langues parentes », de « didactique intégrée » et de didactique des langues « interculturelle » - permettant les articulations déjà mentionnées</p> <p>Etendre la mise en synergie des disciplines linguistiques à des disciplines non-linguistiques, en faisant du travail sur les langues un élément de mise en relation interdisciplinaire dans la perspective de curricula intégrés</p> |
| <p><u>Compétence 5</u> Organiser le travail de classe « Le professeur est capable de prendre en charge un groupe ou une classe (...) de développer la participation et la coopération entre élèves »</p> | <p>Etre conscients des potentialités de ces approches plurielles quant au développement de savoirs, savoir-être et savoir-faire énoncés dans le <i>Socle commun de connaissances et de compétences</i>, en particulier en ce qui concerne l'intérêt pour la langue et les langues, la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle, la prise de distance et l'esprit critique, la culture humaniste dans sa globalité, les compétences sociales et civiques ainsi que l'autonomie et l'initiative ;</p> |
| <p><u>Compétence n° 6</u> Prendre en compte la diversité des élèves « Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves. »</p> <p>« Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines. »</p> <p>« Le professeur connaît les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs</p> | <p>Connaitre mieux la réalité du multilinguisme en France et dans le monde, être curieux de cette réalité et mieux à même de l'analyser dans tout environnement scolaire et social</p> |

| | |
|---|---|
| <p>cultures »</p> <p>« Le professeur veille à préserver l'égalité et l'équité entre élèves et à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre. »</p> | <p>Considérer le plurilinguisme de tout élève comme une ressource à la fois pour le développement de cet élève et pour celui de ses camarades</p> |
| <p>Compétence 10 Se former et innover</p> <p>« Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne. »</p> | <p>Connaitre les approches didactiques « plurielles » - en particulier « l'éveil aux langues », mais aussi les démarches d'« intercompréhension entre langues parentes », de « didactique intégrée » et de didactique des langues « interculturelle » - permettant les articulations déjà mentionnées ;</p> |

2- Le socle commun de connaissances et de compétences¹¹ et les modules « Education à la diversité linguistique » proposés dans le cadre du master : quelles articulations ?

2-1 Rappel

L'établissement de ce Socle commun est une disposition de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

Article 9 : « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élèves les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. »

Parmi les 7 piliers :

- 1- Maîtrise de la langue française
- 2- Pratique d'une langue étrangère
- 3- Culture humaniste
- 4- Compétences sociales et civiques
- 5- Autonomie et initiative

Lorsque nous observons ces 5 piliers, nous faisons facilement des liens avec les approches plurielles. On pourrait même penser que l'on tient là un argument de choix pour diffuser ces démarches ... sauf qu'il existe maintenant un livret scolaire qui cadre précisément les compétences à valider par l'enseignant.

2.2 Mise en place du livret scolaire¹²

Chaque enseignant va devoir évaluer et valider pour chaque élève de CE1 et de CM2 des compétences relatives aux piliers du socle commun.

Pour le CE1 (palier 1), évaluation et validation de 3 piliers (maîtrise de la langue, principaux éléments de mathématiques et compétences sociales et civiques)

Pour le CM2, évaluation et compétences des 7 piliers.

¹¹ BO n°29 juillet 2006

¹² BO n°45 novembre 2008

Les compétences sont définies précisément et très peu peuvent concerner les approches plurielles qui ne feraient donc pas partie des compétences à développer de façon indispensable... (voir article 9 ci-dessus)

Les enseignants n'ont pas encore tous connaissance de ce document mais cela ne saurait tarder... De nouvelles orientations vont changer la conception de l'enseignement des professeurs des écoles.

3- L'orientation ministérielle

On parle aujourd'hui de culture de la performance, de pilotage par les résultats, de contractualisation, d'indicateurs... en référence à la LOLF.

Par exemple : les résultats du livret scolaire sont des indicateurs qui vont permettre de définir des objectifs de performance. Les enseignants devront alors mettre en œuvre des mesures ciblées pour améliorer les résultats des élèves.

ANNEXES

Annexe 1 - Le texte complet des compétences proposées par le groupe de travail EDiLiC pour les Masters de formation des Professeurs des écoles

On vise à ce que les futurs enseignants, conformément aux recommandations des institutions européennes (cf. en particulier le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe) et aux conclusions des recherches récentes en didactique des langues et dans les sciences contributrices :

1. connaissent mieux la réalité du multilinguisme en France et dans le monde, soient curieux de cette réalité et mieux à même de l'analyser dans tout environnement scolaire et social ;
2. comprennent les enjeux sociaux (citoyenneté, cohésion sociale) et scolaires liés à la pluralité des langues ainsi que les responsabilités de l'école en la matière, y compris pour la prise en compte et la valorisation des répertoires des élèves et de leurs parents ;
3. considèrent le plurilinguisme de tout élève comme une ressource à la fois pour le développement de cet élève et pour celui de ses camarades ;
4. conçoivent leur plurilinguisme propre et celui des élèves comme une compétence globale et en constante évolution, dans laquelle les variétés linguistiques sont en interaction ;
5. abandonnent en conséquence une vision cloisonnée des disciplines linguistiques et intègrent des démarches visant à leur articulation réflexive, afin que l'apprenant puisse s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit, pour le plus grand profit de l'ensemble des apprentissages linguistiques ;
6. conçoivent la langue de scolarisation non plus comme un lieu de tensions mais comme point de départ dont la maîtrise est tributaire d'une mise en cohérence avec d'autres langues et/ou variétés ;
7. appréhendent la relativité et la variation des normes langagières, y compris dans la langue majeure de scolarisation, afin d'adapter leur pédagogie dans le sens d'une conception moins normative, en ne frappant pas d'exclusive certaines variétés orales ou écrites ;

8. connaissent les approches didactiques « plurielles » - en particulier « l'éveil aux langues », mais aussi les démarches d'« intercompréhension entre langues parentes », de « didactique intégrée » et de didactique des langues « interculturelle » - permettant les articulations déjà mentionnées ;
9. soient conscients des potentialités de ces approches plurielles quant au développement de savoirs, savoir-être et savoir-faire énoncés dans le *Socle commun de connaissances et de compétences*, en particulier en ce qui concerne l'intérêt pour la langue et les langues, la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle, la prise de distance et l'esprit critique, la culture humaniste dans sa globalité, les compétences sociales et civiques ainsi que l'autonomie et l'initiative ;
10. soient familiers de certains des matériaux didactiques disponibles pour des activités portant simultanément sur plusieurs langues aux divers niveaux de l'enseignement maternel et élémentaire et sachent les utiliser en les enrichissant de ressources issues de la classe et de son environnement et en les insérant dans une perspective intégrée correspondant à l'articulation des apprentissages linguistiques visée ;
11. disposent pour cela de capacités d'observation des fonctionnements linguistiques les rendant mieux aptes à organiser la découverte de ces fonctionnements par les élèves ;
12. étendent, en accord avec l'aptitude à « développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines » souhaitée par le *RCPM*, la mise en synergie des disciplines linguistiques à des disciplines non-linguistiques, en faisant du travail sur les langues un élément de mise en relation interdisciplinaire dans la perspective de curricula intégrés ;
13. connaissent des référents et modèles théoriques sous-jacents à la / aux didactique(s) du plurilinguisme (dans la mesure où leur mémoire de recherche porterait sur ce domaine).

L'ensemble de ces propositions ont pour but – conformément à nouveau aux exigences du *RCPM* – de permettre aux enseignants en formation de « connaître l'état de la recherche » dans le domaine de l'éducation et de la formation au plurilinguisme et de les rendre capables de « tirer parti » de ses apports ainsi que de ceux de l'innovation afin de les « exploiter dans [leur] pratique quotidienne ».

Annexe 2 – Les Compétences clés pour l'enseignement de la diversité¹³ **(Projet du Conseil de l'Europe) – liens avec le texte EDiLiC.**

Il s'agit d'un projet de la *DG IV – Direction de l'Éducation et des Langues – Unité des politiques européennes de l'éducation*, dont la conférence finale a eu lieu à Oslo en octobre 2009.

Les « Compétences » retenues sont exposées dans un tableau que l'on présente ci-dessous, en insérant à côté du n° de la compétence, entre crochets, des références aux items du document précédent, lorsque cela paraît indiquer (entre parenthèses, les liens indirects, dont la teneur devrait être exposée cas par cas).

On constatera que si bien des items des propositions EDiLiC sont trop spécifiques pour correspondre aux items souvent très généraux des « Compétences clés » (et bien des items de ces « compétences clés » trop généraux pour les items EDiLiC), de nombreux éléments de la proposition EDiLiC se présentent comme des concrétisations, pour la question particulière de la diversité linguistique et culturelle, des compétences souhaitées par ce projet du Conseil de l'Europe.

¹³ Plus correctement, le titre anglais original parle de « Key competences for Diversity » (et non d'enseignement de la diversité).

| | | |
|--|--|---|
| Connaissances et compréhension | Communication et relations | Enseignement et gestion |
| Compétence 1 [1] Connaissances et compréhension du contexte politique, juridique et structurel de la diversité socioculturelle | Compétence 7 Mettre en place et maintenir une communication positive avec les élèves, les parents et les collègues d'origines socioculturelles diverses | Compétence 13 [(3)] Traiter la diversité socioculturelle dans le cadre du développement de l'établissement et des programmes scolaires |
| Compétence 2 [(2)] Connaissance des cadres internationaux et compréhension des principes clés relatifs à l'enseignement de la diversité socioculturelle | Compétence 8 [(1) (7)] Reconnaître et répondre aux aspects culturels et de communication de la /des langues utilisées à l'école | Compétence 14 [3] Établir un environnement d'apprentissage participatif, inclusif et sûr |
| Compétence 3 [(1) (2)] Connaissance des différentes facettes de la diversité, par exemple l'appartenance ethnique, les spécificités liées au sexe, les besoins spéciaux et la compréhension de leurs implications à l'école | Compétence 9 [(7) (9)] Créer un esprit ouvert et le respect dans la communauté scolaire | Compétence 15 [5] Choisir et modifier les méthodes d'enseignement en fonction des besoins d'apprentissage des élèves |
| Compétence 4 [8 10] Connaissance de la variété des approches, des méthodes et des matériels pédagogiques pour répondre à la diversité | Compétence 10 Motiver et stimuler tous les élèves à apprendre individuellement et en coopération avec les autres | Compétence 16 Évaluer de manière critique la diversité des matériels didactiques, par ex. des manuels ou des supports vidéo |
| Compétence 5 [1] Capacité à s'informer sur les différentes questions socioculturelles | Compétence 11 [(2) 10] Faire participer tous les parents aux activités de l'école et à la prise de décisions collective | Compétence 17 Recours à toute une série d'approches pour un enseignement et une évaluation prenant en compte la diversité culturelle |
| Compétence 6 Réflexion sur sa propre identité et sa prise en compte de la diversité | Compétence 12 [(9)] Gérer les conflits et la violence afin de prévenir la marginalisation et l'échec scolaire | Compétence 18 Réflexion et évaluation systématique sur sa propre pratique et son impact sur les élèves |

Gilles Forlot et Andrea Young

Colloque

« De la culture commune au socle commun »

INRP, Lyon – 19-20/11/2009

Proposition de communication pour l'atelier 4

Titre :

***Socle commun, enseignement des langues, diversité linguistique, altérité culturelle :
convergences et divergences***

Gilles Forlot (Université de Picardie-Jules Verne/IUFM Amiens)

gilles.forlot@u-picardie.fr

& Andrea Young (Université de Strasbourg/IUFM Alsace)

andrea.young@alsace.iufm.fr

1. Introduction

Si l'on examine attentivement l'histoire de notre pays, on s'aperçoit que sa construction sociolinguistique, sous l'Ancien régime comme depuis la révolution française, s'est faite sur des principes centralistes, unificateurs et partant, monolingues. Depuis quelques décennies, et notamment de nos jours, nous traversons une époque de modernité avancée qui nous pousse à questionner ces positionnements monolingues et monoculturels de nature hégémonique, notamment du fait de notre engagement à participer à la construction collective de l'Europe et de notre confrontation, avec plus ou moins de bonheur, à une mondialisation croissante. Prenant en compte cet état fait socio-historique, le *Socle commun de connaissances et de compétences* (SCCC, ou Socle) de 2006, tout comme les programmes scolaires qui lui sont adossés, préconisent que les enfants, nos citoyens de demain, soient éduqués à l'ouverture culturelle et linguistique et à certaines formes de découverte interculturelle. Le Socle souligne par exemple la nécessité que l'école développe, notamment au travers de l'apprentissage des langues étrangères, « la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle, l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir » (SCCC, p.VI). Notre examen du Socle se basera essentiellement sur les questions didactiques posées à l'école primaire.

2. Cadrage : quels documents observer ?

Lier la question de l'apprentissage linguistique à celle des principes énoncés par le Socle commun nécessite de croiser ce dernier à la fois aux programmes scolaires qui en ont émergé, mais aussi au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECLR), publié en 2000 par le Conseil de l'Europe. Or, si les programmes scolaire de 2008 qui ont suivi le Socle ont une articulation logique avec le Socle, il y a un décalage entre l'approche éducative du CECRL et celle du socle. En vue de créer une éducation linguistique visant conjointement l'apprentissage linguistique formel et la découverte de la diversité culturelle, l'altérité ainsi que l'ouverture d'esprit, il conviendrait aussi de se tourner vers les nombreuses publications du Conseil de l'Europe, notamment du *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures* » (CARAP, coord. M. Candelier, 2007). Mais revenons, pour cette communication, au *Socle commun de connaissances et de compétences*...

3. Le Socle : divergences méthodologiques et décalages conceptuels

La lecture du SCCC attire notre attention sur des points qui nous semblent importants en termes non seulement d'apprentissage des langues mais aussi de conceptions de l'activité langagière. Ceci concerne donc aussi l'apprentissage du français, langue de scolarisation.

3.1. Une didactique des LVE axée sur le linguistico-communicatif

Les principes énoncés dans la section 2 (« La pratique d'une langue vivante étrangère ») n'envisagent pas de nouveautés marquantes par rapport aux programmes antérieurs concernant l'enseignement des langues au primaire (notamment Programmes de 1995 à 2002). L'entrée principale est celle d'une didactique axée sur la communication (approche communicative, remplacée depuis, surtout dans le secondaire, par l'approche dite actionnelle). En somme, ce sont les principes du CECRL qui sont mis en valeur dans le Socle, ce de façon explicite :

« le cadre européen commun de référence pour les langues », conçu par le Conseil de l'Europe, constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis » (SCCC, p. VI).

3.1.1) La tendance limitatrice au linguistique

Toutefois, et comme souvent dans le paysage didactique français – et sans doute européen – on assiste à une réduction du CECRL à son appareillage linguistique et communicationnel¹⁴. Du reste, le titre même du point n° 2 du socle annonce la couleur : nommé « la pratique d'une langue vivante étrangère », ce point ne peut envisager d'autre chose que la limitation, l'unicité, le cloisonnement et la réification de l'objet « langue vivante étrangère » en discipline scolaire. D'ailleurs, notre pratique de terrain nous pousse à constater que le placement des LVE en 2^e position du Socle agit, implicitement ou explicitement, comme opérateur de hiérarchisation dans les apprentissages scolaires¹⁵.

3.1.2) La focalisation sur les capacités de communication

Sans remettre en cause cette nécessité de la pratique linguistique de donner les outils pour entrer en communication avec autrui, nous constatons que sur le plan du contenu de ces apprentissages en LVE, le SCCC accentue la quintuple dimension inhérente à la pratique linguistique scolaire (telle qu'établie par le CECRL) : « la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite, l'expression écrite » (SCCC, p. VI), savoir-faire censés permettre d'acquérir « la maîtrise des langues vivantes (...) par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire ». (*ibid.*).

3.2) Du fonctionnement ambigu des consignes du Socle...

En examinant le Socle dans ses sept parties, on remarque une triple catégorisation au niveau de ce que l'on pourraient appeler les « orientations », chaque partie étant en trois catégories : connaissances, capacités, attitudes. Or, la lecture attentive de ces catégories donne lieu aux constats suivants :

- Les connaissances renvoient à du matériel linguistique à engranger
(« - posséder un vocabulaire suffisants pour comprendre des sujets simples ; - connaître les règles grammaticales fondamentales (catégories du nom, système verbal, coordination et subordination dans leur forme élémentaire, etc »)
- Les capacités renvoient aux savoir-faire communicatifs et interactionnels et au respect des normes régissant l'usage instrumental de la langue
(« - utiliser la langue en maîtrisant les codes de relations sociales associés à cette langue ; - utiliser des expressions courantes en suivant les usages de base ; - tenir compte de l'existence de différences de registres de langue, adapter son discours à la situation de communication... »)
- enfin, une série d'attitudes est toujours mise en relief, mais alors que les deux premières catégories sont formulées en des termes ressemblant à des consignes à appliquer dans le travail des enseignants et à acquérir par les élèves¹⁶, elles sont présentés comme des constats, des faits et des

¹⁴ Même si, avouons-le, cet appareillage a constitué une avancée significative dans la didactique des langues : réduction de la surfocalisation sur l'écrit, priorité à l'oral de communication, apprentissage dans des situations recréant de l'authentique, sortie de la tendance à l'exégèse textuelle dans le secondaire...

¹⁵ « [les langues vivantes] c'est quand même placé en deuxième dans le socle », l'un des auteurs de cette communication a-t-il entendu à deux reprises en septembre 2009 à l'occasion de la mise en place de la mastérisation en première année d'IUFM et lors de la mise en place du plan de formation continue des maîtres dans le département de l'Oise.

¹⁶ Dans la catégorie connaissances, on lit : « il faut connaître... », « il s'agit de posséder / connaître / maîtriser ». Pour ce qui est des capacités, on lit « on attend de l'élève », « qu'il sache... utiliser / tenir compte de / comprendre »... (SCCC, p ; VI)

conduites découlant de tout ce qui précède ; sur le plan du contenu, ces attitudes ne sont pas seulement attachées au communicationnel, mais aussi au culturel et au développement de compétences interculturels et « altéritaires » (De Robillard, 2008): en effet, on y souligne que l'apprentissage de la LVE favorise « l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir ».

Or, nous n'avons pas la certitude, de part notre expérience et nos recherches antérieures (Forlot, 2006 ; 2009 ; à paraître), que dans la pratique comme dans les principes énoncés par ce Socle, les attitudes visées puissent être atteintes. Pour dire plus explicitement ce qui fait ici l'objet de notre critique, nous pensons que « *l'ouverture d'esprit* » (SCCC, p. VI), intrinsèquement liée à la découverte de la diversité et de l'altérité¹⁷ ainsi que « *le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue* » (*ibid.*) ne peuvent découler automatiquement d'un apprentissage façonné autour de la construction essentiellement linguistique de l'apprentissage des langues.

Pour nous, il s'agirait plus précisément d'effectuer :

- un important travail de compréhension des représentations (linguistiques comme ethnoculturelles) dans les formations des personnels chargés de l'enseignement des LVE (avant que l'on ne puisse demander aux enfants de comprendre « *d'autres façons de penser et d'agir* »).

- une explicitation des dimensions « méta » en formation des maîtres comme en classe avec les élèves, ce qui engagerait le monde enseignant à développer ce que ni le SCCC, ni les programmes scolaires français ne mentionnent : la diversification linguistique et la compétence plurilingue et pluriculturelle, qui est pourtant l'objet – souvent occulté – du chapitre 8 (sur 9 chapitres) du CECRL.

Sans prendre en compte ces dimensions, on risque de cantonner l'enseignement des langues à ce que le Socle exprime en ces termes trop simples :

« *pratiquer une langue étrangère, c'est d'abord s'approprier un code linguistique (...). Cela suppose une connaissance du vocabulaire, de la grammaire, de la phonologie et de l'orthographe* ». (SCCC, p. VI).

3.3) Contiguïté vs continuité dans les apprentissages langagiers : quid du rapport entre LVE et les autres disciplines/compétences travaillées à l'école primaire ?

Le Socle, est-il précisé dans la partie introductive du document, est le « *fondement de l'enseignement à l'école élémentaire et au collège* ». Grosso modo, il développe cinq groupes de disciplines scolaires et deux grandes compétences de nature personnelle (l'autonomie) et sociale (compétences sociales et civiques). Si l'on considère que toutes les compétences de l'école se travaillent dans et par l'activité langagière, l'acquisition de compétences linguistiques en langue française est déterminante. Or, nous nous interrogeons sur le décalage entre une perception de l'activité langagière comme allant (quasiment) de soi dans les compétences autres que celles précisément centrées sur la langue, c'est-à-dire la maîtrise de la langue française (n° 1) et la pratique d'une langue étrangère (n° 2).

On pourrait ainsi penser que les approches didactiques entre les compétences n° 1 (français) et n° 2 (LVE) servirait de fil directeur à un apprentissage langagier transversal à l'ensemble des disciplines/compétences. Or, on constate que le SCCC a évacué le concept de développement métalinguistique – donc de possibilité d'observation comparée – pour privilégier un apprentissage normatif rigoureux du français qui devient – à notre sens – peu propice à l'ouverture à la diversité¹⁸.

Le Socle brosse en effet un portrait de l'approche didactique du français qui :

3.3.1) d'une part, la cloisonne de celui de la langue étrangère (il n'y a aucune passerelle envisagée, d'une langue aux autres ; cf. Deyrich et Olivé, à paraître). Les enseignements-apprentissages sont ici construits comme contigus, cloisonnés, compartimentés, et non comme transversaux et co-construits ;

3.3.2.) et d'autre part la situe dans une démarche de travail d'apprentissage cumulatif en termes structuralinguistiques (vocabulaire, orthographe, syntaxe...) et de mémorisation (Cf. p. IV)

¹⁷ Et à l'hybridité qui, même si elle demeure effrayante aux yeux de nombreux acteurs sociaux, caractérise nos sociétés contemporaines de façon remarquable (cf. Jucquois, 2003).

¹⁸ Qu'on ne nous méprenne pas ici : nous adhérons au principe que « *la langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité* » et que la langue de notre pays permet d'y « *comprendre et d'[y] exercer ses droits et ses devoirs* » (SCCC, p. IV), mais ceci est sans rapport évident avec l'approche didactique envisagée par le Socle.

- « la mémorisation et la récitation de textes littéraires »
- « apprentissage de l'orthographe et de la grammaire »
- « respect des règles »
- « une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux... »

Ces apprentissages requièrent, selon le SCCC, une démarche par exercices réguliers et répétés. Les consignes ainsi passées aux enseignants sont souvent énoncées en des termes axiologiques :

Ainsi, on peut lire, parmi les connaissances (cf. page IV):

- « l'élève doit maîtriser **suffisamment**... »,
- « un vocabulaire **juste et précis**... »,
- « atteindre une maîtrise **correcte** »,

Parmi les attitudes, on cite, à la page V :

« **volonté de justesse** dans l'expression écrite et orale, du **goût** pour l'enrichissement du vocabulaire »,

« le **goût** pour les sonorités, les jeux de sens, la **puissance émotive** de la langue »

« l'**intérêt** pour la lecture »

« l'**ouverture** à la communication, au dialogue, au débat », p. V

Encore une fois, nous constatons le décalage entre les attitudes envisagées (goût, intérêt, ouverture, dialogue, débat...) et les moyens mis en œuvre pour cet enseignement, qui repose pour l'essentiel sur une rigueur « classique » censée rétablir un respect des règles et des normes linguistiques. Aussi, il y a ici une contradiction entre l'enseignement, axé sur une sorte d'« apprendre structurel » et les attitudes, tournées vers la découverte, l'émotion, la créativité littéraire.

D'autre part, le Socle, en se situant dans une perspective très normative¹⁹, ne peut envisager des pratiques langagières contemporaines souvent marquées par la variation linguistique, variation présente aussi dans certaines formes littéraires abordées en classe (slam, rap, mais aussi jeux de mots et de langue(s) de nature poétique). Si nous comprenons bien que l'encouragement de ces formes de variation ne peut pas être – ou n'est pas nécessairement – du ressort des textes officiels, il nous semble problématique que l'apprentissage de la langue française ne puisse servir au développement de ce que le Socle, à d'autres égards, tente d'encourager, par exemple en mettant en avant l'indispensable développement de la culture humaniste (cf. point 5 : « *acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité* », SCCC, p. X).

En résumé, nous envisageons le problème de ce positionnement comme résidant dans le fait que:

- les apprentissages langagiers sont perçus comme uniquement du domaine de la technique, c'est-à-dire qu'ils ne sont considérés que comme de simples outils de lecture, de rédaction et de communication orales ;
- ces enseignements/apprentissages langagiers ne permettent pas, contrairement à ce que le Socle préconise (modestement), de construire une véritable ouverture à la diversité linguistique et culturelle, ni une approche interculturelle.

3.4) De la nécessité d'aborder le langagier comme pluriel

Notre propos n'est pas de nier la nécessité d'apprendre à utiliser les formes et structures linguistiques à bon escient dans les situations sociales de communication nécessitant celles-ci. Il est simplement de montrer que les apprentissages langagiers, de l'école au collège, peuvent être articulés les uns aux autres (langue de scolarisation, langues familiales et/ou locales éventuelles, langues de la migration éventuelles, langues régionales éventuelles, LVEs de l'école). Nombreux sont les travaux qui ont déjà démontré la pertinence de ces liens, inutile d'y revenir en détails (cf. notamment et entre autres CENOZ & GENESEE, F. (eds.) (1998), COSTE (1995), COSTE, MOORE & ZARATE, (1997). On retiendra seulement que le Socle semble renforcer, du moins dans le domaine linguistique, les tendances « unicistes » (Castellotti, 2005 et à paraître) et cloisonnantes, notamment entre le français et les autres langues.

¹⁹ Ne contribuant qu'à renforcer ce que tout un chacun entend déjà fréquemment. Simple exemple entendu récemment en stage de formation continue (09/11/2009): les « chais pas » et « t'as pas vu l' tig' là-bas ? » ne sont pas considérées par les professeurs stagiaires comme du français et sont donc à rejeter dans les interactions scolaires (y compris hors de la classe).

Un nouveau mouvement de la didactique des langues, largement issu de la réflexion sociolinguistique, est selon nous en train d'émerger (cf. les travaux de l'ADEB), certes encore de façon minoritaire : il vise à démontrer que les approches plurielles ont leur rôle à jouer non seulement dans la co-construction de toutes les compétences linguistiques des élèves, mais aussi dans la participation à l'effort de cohésion sociale et de respect de la diversité linguistique et culturelle (cf. Candelier, 2003 ; le CARAP, 2007 ; Byram et al., 2002 ; Coste et Cavalli, 2009, etc.).

Il s'agirait en somme ici pour les enseignants et, partant, pour les élèves dont ils ont la charge :

- de retravailler les représentations sociolinguistiques, notamment celles qui agissent comme de véritables obstacles « émotionnels » aux apprentissages ;
- de désacraliser certains apprentissages linguistiques (notamment en français) ;
- de favoriser la prise en compte de la diversité des langues (de la classe, de l'école, de l'environnement proche et lointain...) et des formes linguistiques et de leur légitimité dans telle ou telle situation (vouvoyer son professeur vs. tutoyer son oncle ; écrire « je ne sais pas »/ « que veut-il dire ? » vs dire « je sais pas »/ « qu'est-ce qu'il veut dire »...)
- de favoriser un travail métalinguistique d'observation réfléchie et raisonnée du fonctionnement et de l'utilisation des langues, ce afin d'encourager les passerelles entre les apprentissages et de faire réfléchir aux effets des énoncés sur autrui (on pense ici à la violence verbale, par ex. Voir les travaux de C. Moise, de N. Auger etc.)
- d'encourager au respect de la variation et de la diversité par ces pratiques plurilingues et donc pluriculturelles. Il ne s'agit pas ici, comme le rappelle F. Leconte (), d'assigner les élèves à une langue et à une identité (les Maghrébins à l'arabe, les Portugais au portugais, les Africains à leur langue(s) communautaire(s), etc.), mais plutôt de viser à ce que la découverte linguistique soit un projet collectif participant au développement de la tolérance à la diversité.

Malheureusement, le Socle ne nous offre pas réellement cette optique de travail, se cantonnant à « décréter » des attitudes. Or, à l'exception de ce qui touche au respect de la loi, les conduites des individus en société (politesse, respect d'autrui, non-violence verbale, comportements non-racistes...) ne se décrètent pas, mais se travaillent collectivement, notamment à l'école. Il reste donc beaucoup de chemin à faire.

Mots clés : apprentissage des langues, diversité, plurilinguisme

Références bibliographiques:

CANDELIER, M., IONNITOU, G., OMER, D., VASSEUR, M.-T., (dir.) (2008), *Conscience du plurilinguisme – Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CANDELIER, M. (dir.) (2003), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.

CANDELIER, M. (dir.) (2003), *Janua Linguarum - La Porte des Langues - L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Bruxelles, Centre Européen pour les Langues Vivantes - Conseil de l'Europe.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & DUVERGER, J. (Coord.) (2008) *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : ADEB.

http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2008) « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? » dans Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, S. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/Eds des Archives contemporaines, 181-201.

CENOZ, J., & GENESEE, F. (eds.) (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters.

COSTE, D. (1995). « Curriculum et pluralité », *Études de linguistique appliquée*, 98, pp. 68-84.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

EDWARDS, V. & A. REDFERN, 1992, *The World in a classroom. Language in education in Britain and Canada*. Clevedon, Multilingual Matters.

FORLOT G., 2006. « Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants-professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche ». *Spirale* 38 :123-140.

FORLOT G., 2009. « Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique: Des "représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France ». *Les Cahiers de l'ACEDLE* 6/1 : 65-91.

FORLOT, G., 2009 (Dir, à paraître). *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan

ROBERT J.-M. & FORLOT, G. (Dir.), 2008. *L'anglais, langue passerelle vers le français ?* N° 149 d'Éléments de Linguistique Appliquée. Paris : Didier. 128 p.

SCHECTER S. R. & CUMMINS J., 2003 (Dir.), *Multilingual Education in Practice*, Porthmouth (NH), Heinemann.

YOUNG, A. (2008) « Parent-teacher partnerships co-constructing knowledge about languages and cultures in a French primary school. » & « TESSLA Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition », in Kenner, C. & Hickey, T. (dir.), *Multilingual Europe : Diversity and Learning*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, 172p.

YOUNG, A. (2008) « Diversity as an asset: Multiple language integration », pp.51-65 in Dooly, Melinda & Eastment, Diana (eds). *How we're going about it. Teachers' voices on innovative approaches to teaching and learning languages*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.

YOUNG, A. & MARY, L. (2008) « Comment former les professeurs stagiaires pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école ? ». Le franç

ais aujourd'hui. N°164, Association française des enseignants de français, Armand Colin, Paris.

HELOT, C. & YOUNG, A. S. (2006) « Imagining Multilingual Education in France : A language and cultural awareness project at primary level », pp. 69-90 in SKUTNABB-KANGAS, T., GARCIA, O. et TORRES GUZMAN, M.E. (dir.), *Imagining Multilingual Schools*, Clevedon, Multilingual Matters, 332p.

YOUNG, A. & HELOT, C. (2006) « La diversité linguistique et culturelle à l'école : comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? », pp.207-225 in HELOT, C., HOFFMANN, E., SCHEIDHAUER, ML & YOUNG, A. (dir.), *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Frankfurt, Peter Lang, 257p.

Séminaire ADEB des 19 et 20 novembre 2009

Véronique Castellotti

Axe 3

Quelques brèves remarques à propos des « autres langues (minoritaires, de l'immigration ...) amplifiant les dimensions plurilingues et interculturelles (y compris à travers les autres disciplines scolaires) »

Cela comprend à mon avis :

- les dimensions liées aux parlars non enseignés à l'école, en particulier les langues et parlars familiaux ou présents dans l'environnement immédiat des enfants
- les aspects langagiers de certains enseignements « disciplinaires »
- le rôle éventuel de « passerelle » de certaines langues (l'anglais notamment, mais non exclusivement)
- la définition plus précise d'une compétence d'appropriation plurielle et transversale
- les modalités didactiques prenant plus particulièrement en compte ces dimensions (approches plurielles notamment)

NB : les « bribes » ci-dessous sont extraites, pour parties, d'articles en cours de publication; merci de ne pas les diffuser

Un préalable général

L'école française s'est construite dans une visée unificatrice, dans la lignée du siècle des Lumières et des principes dominants de la Révolution française, en rejetant hors de ses programmes et de ses murs ce qui pouvait être perçu comme susceptible d'attenter à cette orientation. On peut donc considérer qu'elle s'est construite **contre** la diversité et, en premier lieu, contre la diversité linguistique dans la mesure où, dans le paradigme laïc, la langue une et indivisible est sacralisée au même titre que pouvait l'être, auparavant, la religion.

La situation est un peu différente dans d'autres pays européens, plus nuancée parfois même si le tableau général ne diffère pas beaucoup.

Malgré les discours lénifiants sur le plurilinguisme, nous sommes donc largement à contre-courant de l'idéologie dominante ; cela vaut vis-à-vis de l'institution mais aussi d'une grande majorité d'enseignants, d'enfants et de parents.

Il me semble qu'il faut en tenir compte dans nos manières de concevoir des interventions.

A propos des langues « minoritaires » et de leur prise en compte

Je pense qu'il importe de tenir compte, dans les approches et modalités envisagées, des statuts des langues considérées et de leur plus ou moins grande importance / utilité / proximité affectives et sociales et de concevoir des modalités d'appropriation articulant une expérience effective de rencontre avec la diversité linguistique et culturelle et une conscience réflexive des processus engendrés par cette expérience.

Notamment, un objectif important est de faire prendre conscience aux enfants que la dévalorisation de leurs pratiques linguistiques et culturelles n'est pas une caractéristique « naturelle », qui leur serait irrémédiablement attachée, mais qu'elle relève d'une hiérarchisation historique et sociale.

Il apparaît aussi nécessaire d'envisager des pistes pour une prise en compte et une mobilisation de cette diversité, susceptible de bénéficier à tous les enfants (et pas en fonction d'une « origine », essentialisée ou patrimonialisée).

Rôle d'une langue « tierce »

L'anglais peut tout particulièrement constituer un outil de médiation, à plusieurs niveaux :

- il permet, pour des enfants nouveaux arrivants en particulier, un minimum d'intercompréhension et facilite la gestion des tâches quotidiennes de l'école ;
- il peut faciliter l'apprentissage du français, du fait d'une graphie commune et d'une certaine transparence, notamment lexicale, entre les deux langues ;
- la classe d'anglais est un des rares moments scolaires où les enfants allophones peuvent être valorisés, puisqu'ils sont le plus souvent, dans ce domaine, sur un pied d'égalité (voire, dans certains cas, de supériorité) avec leurs condisciples.

On peut imaginer, dans certains environnements, que d'autres langues jouent ce rôle : l'espagnol vis-à-vis d'enfants provenant de la Péninsule ibérique ou d'Amérique latine, l'allemand ou le russe pour des enfants en provenance des PECO

Conséquences du point de vue curriculaire

Si on se place au niveau des premiers apprentissages scolaires (école maternelle et élémentaire), on pourrait imaginer dans un premier temps des modalités d'apprentissage scolaire de langues « affinitaires » ou « familières » (régionales, des voisins, de migration, ...) pouvant se combiner avec des activités d'éveil linguistique et culturel critique. Un second temps pourrait voir s'y ajouter l'apprentissage de l'anglais comme langue « seconde »¹, avec là aussi un appui sur les expériences de contacts avec cette langue dans différents aspects de la vie des enfants (jeux, productions audiovisuelles, voyages, lectures, rencontres, etc.). Un choix diversifié de langues plus étrangères pourrait intervenir dans un troisième temps, au niveau de l'enseignement secondaire par exemple.

L'ensemble serait intégré dans une « éducation linguistique générale et transversale » s'inspirant des principes de l'Educazione linguistica » en Italie, prenant en compte en premier lieu la langue majeure de scolarisation et se fondant sur « une conception où la variation est posée comme constitutive de tout phénomène langagier, des normes diverses en synchronie et variables en diachronie venant réguler cette variation » (Castellotti, Coste & Duverger, 2008 : 13-14).

Développement d'une « compétence d'appropriation plurilingue »

Ces principales caractéristiques, rapidement dessinées, concourraient à :

- associer, confronter, articuler des expériences diverses de la pluralité pour les transformer en compétence
- être conscient des facteurs de diversité et des enjeux qui lui sont liés pour gérer des situations de contact (interlinguistique et interculturel)
- mettre en œuvre une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences
- mettre en relation des ressources dans plusieurs langues/variétés pour résoudre des problèmes dans des langues/variétés peu familières
- se positionner comme interlocuteur bienveillant /attentif dans les échanges interlingues

1 L'anglais peut être considéré comme une langue « seconde » parce qu'elle arrive en second dans l'ordre d'apprentissage mais aussi parce qu'elle remplit, dans de nombreux usages sociaux et professionnels, une fonction de langue seconde, du fait de son statut international notamment (voir notamment LeLièvre 2008).

La patate chaude !
Travailler la variation langagière à l'école primaire : une problématique transversale

Marisa Cavalli, Anne Feunten, Patricia Lambert, Diana-Lee Simon

1. Remarques et arguments liminaires

Les réflexions ébauchées dans le présent document rejoignent et recourent en grande partie celles développées dans les textes reçus à ce jour, qui le complètent (dans l'ordre de réception : Goï et Huver ; Duverger ; Auger ; Ottavi).

- Un point de départ : de nombreux travaux ont montré l'importance de la fonction identitaire des langues et du langage et de son rôle dans le développement psychoaffectif des enfants / adolescents, faisant de sa prise en compte une priorité didactique.

→ Cette priorité didactique conduit à s'interroger sur les appropriations linguistiques à l'école (LSco, LE, langues des disciplines sco) en relation, notamment, avec les autres composantes des répertoires langagiers des élèves.

- Nos réflexions sont en phase avec les principes majeurs des démarches d'ouverture à la diversité linguistique (type Evlang/EOLE).
 - On pose donc qu'en amont et/ou en accompagnement du travail d'appropriation linguistique (LSco, LE, langues des disciplines sco) se pose la question décisive de l'apprentissage de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire métalinguistiques/métacommunicatifs relatifs à la variation et à la diversité linguistique (et corollairement aux processus de différenciation vs intégration sociolinguistique, scolaire, sociale).
 - Il paraît indispensable d'apprendre et d'enseigner à appréhender la variabilité des pratiques, « dans un mouvement de décentration, comme une hétérogénéité constitutive et fondamentale, plutôt que dans un immobilisme socio-ethno-centré, comme une somme de différences à réduire » (Billiez & Trimaille, 2001 : 119).
- Ces réflexions s'appuient également sur les principes curriculaires généraux tels que ceux avancés sur la plateforme de références et de ressources du Conseil de l'Europe (cf. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp) et dans le fascicule issu des rencontres ADEB précédentes.

La question de la didactisation de la variation langagière n'est pas nouvelle¹.

¹ La question de *la variation* et l'apprentissage des langues à l'école est au cœur des préoccupations et réflexions de certains chercheurs dès les années 70. Voir par exemple le film de Gumperz sur les variations et malentendus dans les contacts interculturels : Gumperz, J., Jupp, T. & Roberts, C. (1979). *Crosstalk: a Study of Cross-Cultural Communication*. London: National Center for Industrial Language Training in association with the BBC. Eric Hawkins est l'éditeur d'une série - sous le titre collectif *Awareness of Language* - de petits ouvrages destinés à une sensibilisation aux phénomènes langagiers et culturels et auteur des deux premiers : *Get the message*, 1983, présente le langage humain ; *Spoken and written language*, 1983 aborde le langage oral et la notion de variation au sein d'une langue, et présente ensuite l'écriture et différents systèmes d'écriture mis en contrastivité ; *Language varieties and change*, 1985 écrit par Cathy Pomphrey est consacré intégralement à la notion de variation à partir de la langue anglaise ; *How do we learn languages ?* 1985 écrit par Anne Dunlea aborde plus précisément la question de l'appropriation du langage et des langues en milieu social et institutionnel. C'est la naissance du courant *éveil aux langues* qui se développe en Europe où la perspective ouverte par Hawkins connaît un développement important (Candelier, 2003). On peut également citer, en piochant dans la littérature des champs, historiquement plus ou moins disjoints, de la didactique du FLM, de la DL et plus récemment du plurilinguisme : les travaux du groupe Varia (INRP : Treignier, Vargas, C. Marcellesi, Romian...) des années 70 à fin 80 – plrs n° de la revue *Repères* -- didactique plurinormaliste. Dabène et Ducancel (1997) soulignent la nécessité d'inclure dans le champ de la didactique « la construction de savoirs nécessaires à la prise en compte des

Choisir de réinterroger les notions d'hétérogénéité et de variation linguistiques, c'est en effet reposer la question de l'identification et de la prise en compte, sur le terrain scolaire, de la pluralité et de la variabilité des répertoires et des usages. Cette question théorique et pratique, articulée à celles de la réussite scolaire et des inégalités sociales, figure parmi les problématiques fondatrices de la sociolinguistique dans le domaine de l'éducation (Labov, 1972 [1978] ; Hymes, 1984 ; Gumperz, 1989).

Cette question nous paraît néanmoins plus que jamais d'actualité...

2. Didactiser la variation pour une éducation langagière globale

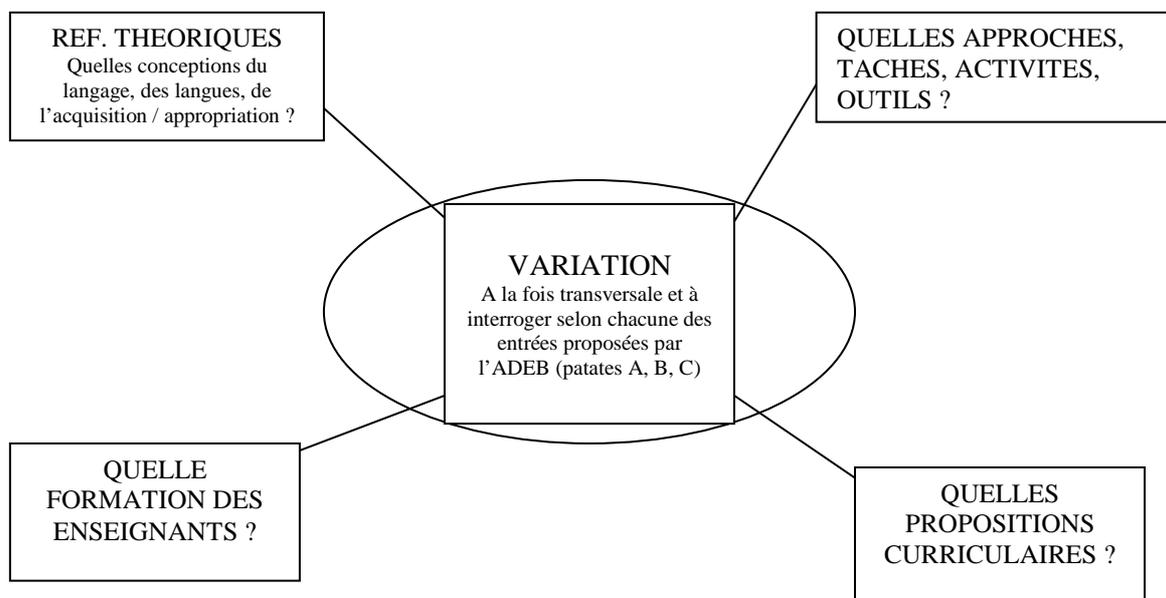
Nous posons plus spécifiquement la question de savoir comment didactiser la variation à des fins d'éducation plurilingue et interculturelle ?

Il s'agit de mettre en évidence des manières et moyens didactiques par lesquels la variation peut être mise au service :

- d'une éducation langagière globale qui place au cœur l'hétérogénéité constitutive du langage et des langues – en particulier comment un travail sur la variation peut contribuer à la co-construction d'une culture socio-langagière commune, ou comment des savoirs et des savoir-faire peuvent alimenter la construction d'attitudes d'ouverture ?
- des appropriations linguistiques / langagières / culturelles (LSco, LE, autres)

Il s'agit d'une toute première ébauche de mise en commun, fruit d'explicitations, de confrontations de points de vue et d'interactions collaboratives synchrones et asynchrones à distance... où nous nous sommes coltiné ensemble et refilé à tour de rôle la patate chaude...

Partagez donc avec nous la patate toute chaude ! ☺



pratiques langagières [orales et/ou écrites] » ; Penloup (2003 : ELA) ; Billiez (2005 : 87) rappelle l'importance d'envisager la variation « comme point de départ de la réflexion métalinguistique ».

De nombreuses initiatives et expérimentations depuis des années tentent de s'appuyer sur les compétences et le vécu culturel et langagier des élèves et de sensibiliser à la diversité et à la variation².

Toutefois, la portée de ces actions reste relative, et elles pâtissent souvent de jugements assez normatifs.

Comme le soulignent P. Ottavi, E. Huver et C. Goï dans leurs textes, la formation constitue sans doute le principal levier et le maillon fort de la diffusion de telles démarches.

→ Pour didactiser la variation, l'un des défis à relever est de sélectionner des savoirs qui semblent pertinents pour la formation des enseignants et dans une diversité de contextes scolaires.

Force est en effet de reconnaître qu'il demeure parfois compliqué et délicat d'exploiter à des fins scolaires, didactiques et formatives, des théories qui ne sont souvent pas complètement achevées, et qui sont souvent encore moins unifiées dans le champ des sciences du langage³.

2.1. Quels contenus pour la formation initiale et continue pour les enseignants de l'école élémentaire ?

La sélection qui suit de phénomènes et notions à traiter en formation dans la perspective d'une didactique de la variation s'appuie sur un travail (en cours) de réalisation⁴ d'un ouvrage de type « manuel » présentant des phénomènes variationnels, particulièrement aux niveaux lexical, phonétique et interactionnel, en faisant une place importante à l'hétérogénéité intra-linguistique et plurilingue.

- Idéologies langagières/linguistiques ; normes ; variations
- arbitraire du signe et variation interlinguistique
- catégorisations/désignations des phénomènes langagiers / linguistiques
- variation diatopique (francophonie, formes régionales/locales), diastratique, diaphasique, diachronique
- variation diaphasique/stylistique ; variation endo/exolingue ; codes switching/mixing
- changement linguistique ; néologie ; grammaticalisation/lexicalisation
- émergence, reproduction et changement des significations sociales associées aux formes et aux usages ;
- facteurs/moteurs et vecteurs de la variation
- variations oral/écrit (orthographe ; transpositions de l'oral dans l'écrit...)
- variations lexicales, syntaxiques, morphologiques, phonétiques (sociophonétique, « accents », statut de l'accent et des variations phonétiques dans l'apprentissage des langues)
- lieux discursifs (activités langagières, genres discursifs et interactionnels) de la variation

Ce projet éditorial s'inscrit dans le prolongement de plusieurs recherches sociolinguistiques et didactiques conduites par les participants (Lidilem, Icar), et dans la continuité des projets Eulang, EOLE, Jaling.

En phase avec les principes de telles approches, il s'agit :

² Outre certaines activités Eulang/EOLE, on peut citer, entre autres, les activités mises en œuvre au collège par B. Seguin et F. Teillard, 1996 : petit dictionnaire élaboré en cours de français collège – 6^{ème} - intitulé *Les Céfrans parlent aux Français*.

³ Ainsi que le soulignent, par exemple, les auteurs *De la phrase aux énoncés – grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (Béguelin M.-J., dir., 2000, De Boeck). Concernant plus spécifiquement le domaine de la variation, la terminologie n'est pas stabilisée [Par exemple : 1) Gadet 2006 propose de retenir la notion de « variabilité » en lieu et place de celle de « variation », tout en soulignant les faibles chances escomptées de substitution. 2) « Variations, Diversité et Hétérogénéité : trois points de vue en usage dans la description et l'analyse des langues en contact » (Deprez, 2007). 3) Variation/plurilinguisme.. quelles distinctions ? : A. Tabouret-Keller (2007) propose à la réflexion didactique la notion de varilinguisme (propose la forme varilinguisme en français) forgée dans une série de publications par Valerie Youssef (1991, 1996, 2005).]

⁴ Resp. C. Trimaille : prolongements d'un projet DGLFLF 2008-09 « Valorisation et usage de corpus oraux en français et langues de France ». Participants/contributeurs au 10/11/09 (LIDILEM Grenoble, ICAR-INRP, Lyon) : C. Trimaille, J. Billiez, P. Lambert, A. Nardy., L. Buson, L. Biichlé, J. Costa.

1) de concevoir des activités favorisant :

a. la construction de connaissances de l'hétérogénéité et des dynamiques (socio)linguistiques du français et de toute langue (cf. liste supra : variation diastratique, diaphasique, diatopique, diachronique ; changement linguistique ; émergence, reproduction et changement des significations sociales associées aux formes et aux usages ; etc.).

b. l'adoption d'attitudes d'ouverture face à l'hétérogénéité et à la variabilité (prise de conscience de l'existence d'idéologies linguistiques ; décentration ethno-sociolinguistique, etc.)

2) en mettant en œuvre des démarches inductives partant :

- de productions ordinaires présentes dans des corpus de recherches⁵ ;
- de productions orales mises en scène dans des films ;
- de transpositions de l'oral dans l'écrit (cf. Millet, 1992), dans des romans ou des BD par ex.

Des enseignants formés à une didactique de la variation seraient en mesure :

- de chercher et d'exploiter – en les adaptant au contexte – des matériaux et outils existants (supports issus d'Evlang, moyens EOLE, Euromania, CARAP, moyens pour ENA, manuels de langues, etc.)
- d'en élaborer de nouveaux (activités, tâches, supports) tenant compte des spécificités des contextes de leurs pratiques professionnelles.

⁵ Corpus des participants au projet + banques de données Clapi, DGLFLF.

2.2. Comment travailler la variation linguistique / langagière / culturelle à l'école élémentaire ? Quels objectifs, tâches, activités, outils ?

Les effets attendus portent sur trois dimensions : savoir-faire, savoir-être et savoirs (+ savoir-apprendre comme dimension transversale).

| QUELQUES PISTES DE REFLEXION POUR L'ARTICULATION ENTRE BUTS ET ACTIVITES + AXES ADEB A, B, C | |
|--|---|
| On cherche à développer chez les élèves... | Exemples de tâches / activités |
| (1) des savoir-faire (ou aptitudes) linguistiques, métalinguistiques, métacommunicatifs, métacognitifs utiles dans l'appropriation des langues | <p><i>Ex.d'activité 1 :</i> sur les « salutations » dans EOLE (<i>Buenos dias Madame Callas, Bonjour Monsieur Silour ; Simple comme Bonjour</i>) → ce type d'activité peut donner lieu à un travail sur la variation situationnelle / diaphasique / stylistique dans la langue majeure de scolarisation (A) et en langue étrangère (B) (dès le début de l'école élémentaire)</p> <p><i>Ex.d'activité 2 :</i> Dans le cadre de correspondances interclasses⁶, des élèves français et italiens collaborent à la réalisation d'une tâche commune. → ce type d'activité vise le développement de compétences d'intercompréhension dans des situations exolingues d'interaction en face à face (axes A et B : plutôt fin école élémentaire ?)</p> <p><i>Ex.d'activité 3 :</i> « Jouons à dire autrement et de mille façons » (cf. infra 2.2.2.) → souplesse stylistique (axe A et vernaculaires dès début scolarisation)</p> |
| (2) des savoir-être (ou attitudes) d'ouverture à la variation et à la diversité linguistique et culturelle | <p><i>Ex. d'activité :</i> <i>Hanumsha</i> (EOLE), I live in New York but... je suis né en Haïti (support Eulang) → liens entre langue et identité à travers des biographies langagières</p> |
| (3) des savoirs à propos de la variation, de la diversité des langues et du plurilinguisme | <p><i>Ex. 1 :</i> « Les animaux ont la parole » (support Eulang) ou « Kikiriki » et « Frère Jacques » (EOLE) → arbitraire du signe et variation interlinguistique</p> <p><i>Ex. 2 :</i> <i>A la découverte des mots venus d'ailleurs</i> (EOLE) → notion d'emprunt (+ possible travail sur variation lexicale en français - francophonie - et sur continuum linguistique etc.)</p> <p><i>Ex. 3 :</i> activités de <i>repérages de phénomènes de variation</i> dans des documents (littérature, publicités, chansons...) offrant des supports à une approche interdisciplinaire (français, langues diverses, sémiotique de l'image - par ex. télévisée - histoire-géographie, éducation civique, musique ...) → découverte / prise de conscience de la diversité et des variations inter- et intralinguistiques</p> |

⁶ Projet EBP-ICI, Education bi/plurilingue-Intercompréhension et activités interlinguistiques (CELV, Cortier/Cavalli coord.) Travail en cours de caractérisation de phénomènes de variations endo/exolingues dans des stratégies d'intercompréhension dans des interactions en face à face entre pairs (Costa & Lambert).

2.2.1. Regard sur la notion de *variation* dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère à l'école (patate/axe B)

Louise Dabène (1990 : 7-21) dans un article intitulé « Pour une didactique de la variation » plaide en faveur de la didactisation de la variation eu égard à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Quelques dimensions de la variation évoquées dans cet article :

- (page 15) la notion de « langue étrangère » est elle-même ambiguë non seulement dans le sens des différences entre langues et systèmes mis en évidence à travers l'analyse contrastive, mais aussi dans le sens que la notion d'*étrangeté* est elle-même sujet à variation : plus on avance dans l'apprentissage d'une LE, moins elle devient « étrangère »⁷.
- (pages 15 et 16) Importance de l'acquis informel antérieur à l'apprentissage qui demande d'être pris en compte dans la didactique d'une LE et qui suscite des questionnements quant au statut à accorder aux productions non standards des apprenants et quant au modes d'imposition de la norme.
- (page 16) Dans l'acquisition d'une LE, la première langue apprise jouit d'un statut particulier, « langue miroir » cf. latin d'autrefois... Important comme « premier regard extérieur que l'apprenant porte sur sa propre langue » ! Voilà donc un lien intrinsèque LE-langue première et qui génère de la variation au niveau métalinguistique.
- (page 16) Un « profil métalinguistique » variable de l'apprenant selon ses habitudes d'apprentissage antérieures qui s'inscrivent « dans un vaste ensemble constitué par des pratiques culturelles de transmission du savoir langagier et attitudes par rapport au langage dont on sait qu'elles diffèrent profondément d'une société à une autre ».
- (page 17) Variable concernant les pratiques culturelles sous-jacentes qui nécessiteraient une négociation dans l'interaction didactique. (cf. Coste 2009 : 163-170) dans « Médiation et altérité ». Dabène (1990 : 17) : « Il ne s'agit pas à notre sens d'un épiphénomène mais bien d'une donnée fondamentale qui détermine toute l'attitude des apprenants confrontés à un savoir nouveau et de nouveaux modes de relation face à ce savoir et à ceux qui le dispensent. »

Commentaire : Evidemment dans son article, Louise Dabène énumère des variables de la situation didactique, mais il nous semble au-delà de cela que la variation est au cœur même de ces divers variables et que l'interculturalité est constitutive de cette variation.

Dabène termine : page 21 :

« En fait il importe de considérer l'apprentissage d'une langue non maternelle comme un phénomène d'acculturation, où ce qui est déterminant ce sont les modes de passage d'une culture à une autre, autant que les cultures elles-mêmes. La diversité de ces modes de passage que représentent les situations d'apprentissage exige que **la didactique des langues donne un statut à la variation, non simplement pour la mentionner comme une sorte d'inévitable épiphénomène mais pour la placer au centre de son univers épistémologique**, de la même façon que la linguistique a intégré dans son champ d'analyse des paramètres tenant aux conditions de production du langage. »

2.2.2. Regard sur la notion de *variation* dans l'enseignement / apprentissage de la langue de scolarisation (patate/axe A)

Différentes formes utilisées par l'enseignant et les élèves en fonction des activités langagières menées (écrit/oral ; cours magistral vs débat, discussion, etc.)

- **langue de scolarisation quand elle est L1 de l'apprenant (A) : les variations intralectales.**
 1. Variété(s) du répertoire des élèves vs variété de l'école
 2. variété du quotidien vs langue(s) et langage(s) des disciplines

⁷ De plus cette notion est historiquement et idéologiquement construite en relation avec l'accession d'une (ou rarement plusieurs) langue(s) au statut de langue nationale/officielle.

Ces deux types de variations ou de décalage concernent – mais dans des mesures très variables - tous les apprenants : ceux d'entre eux dont la langue utilisée en famille se rapproche le plus de la langue employée à l'école ont, malgré tout, eux aussi à s'adapter à ce nouveau code et à ses normes.

a. Variété(s) du répertoire de l'élève vs variété de l'école

Plus délicat est le cas de l'élève dont la variété est très éloignée de la langue « ordinaire » « légitimée » à l'école : dans la plupart des cas, il s'agit d'enfants provenant de milieux défavorisés envers lesquels l'école primaire à une grande responsabilité : c'est là et même avant, à l'école maternelle, que se forge l'habitus à apprendre.

Dans ce cas, au niveau de l'école élémentaire où les moyens et les réflexes métalinguistiques ne sont pas encore mis en place, se posent, entre autres, des problèmes spécifiques :

- les problèmes de respect de la face : comment accueillir ces variétés sans les stigmatiser et sans porter atteinte à l'identité individuelle et sociale de l'enfant (pas du « ça se dit pas » ! plutôt « jouons le jeu de dire autrement et de mille façons » suivant les situations)
- les problèmes pédagogiques et didactiques : comment élargir le répertoire de l'enfant pour que la langue de l'école y soit intégrée (exercices systématiques de reformulation, gymnastique reformulative, mais aussi premières réflexions de type métalinguistique bien conduites sur les potentialités presque infinies de la langue de formuler autrement)
- les problèmes psychologiques : comment faire en sorte que cet enrichissement du répertoire ne soit pas vécu comme un obstacle à l'appartenance familiale et communautaire (vaste question à se poser pour trouver les solutions adéquates, valorisation de la famille, de la communauté ...)

Certaines propositions telles que la suivante – qui rejoignent aussi celles de Seguin & Teillard (1996) cités supra – peuvent évidemment convenir pour les niveaux supérieurs (collège par exemple, ou lycée) mais l'esprit qui les inspire peut être présent à l'école:

Encrevé, P. et Braudeau, M. (2007) : *Conversations sur la langue française*, Paris, Gallimard, 102.

« [...] ce qu'on a de mieux à faire avec [la langue de banlieue] au collège, c'est de la faire travailler comme langue par ceux qui la parlent, leur montrer ce qu'ils font comme travail linguistique sur le français quand ils parlent cette langue, leur faire prendre conscience de leur amour de l'aphérèse, leur faire analyser les métaphores, métonymies et anacoluthes qu'ils pratiquent en funambules tous les jours, tout comme faisaient Molière ou Marivaux dans une variété écrite et littérisée du français de leur temps. L'unité de la langue française est sans cesse à conquérir à la fois sur le mépris de ses variétés parlées non standard et sur l'ignorance et le désintérêt à l'égard de ses variétés littéraires les plus singulières. ».

b. variété du quotidien vs langue(s) et langage(s) des disciplines

C'est la variation la plus souvent négligée et source fréquente d'échecs scolaires.

L'acquisition du langage « ordinaire », « quotidien », « standard » de l'école n'est pas une condition suffisante pour le succès scolaire (Cummins, BICS vs CALP)

Chaque discipline, en effet, dispose de sa langue, de ses langages et de ses moyens sémiotiques autres. Elle se construit langagièrement à l'intérieur d'une rhétorique, de routines discursives, de genres discursifs, oraux et écrits, propres ... dont il faut que l'enseignant soit conscient de façon à créer les situations pour que l'apprenant puisse se les approprier.

Ce qui signifie que le langage ordinaire se fait vecteur de l'interaction pédagogique qui permet de co-construire les connaissances disciplinaires et, en même temps, il représente le lieu de transition vers la langue des disciplines. D'où l'importance aussi d'un cadrage et d'un balisage rigoureux du discours disciplinaire.

L'importance de la dimension langagière de chaque discipline et la nécessité de l'introduction de chaque élève dans cette dimension est loin d'être une évidence. Généralement ces aspects sont fortement interrogés et thématiques dans les situations où deux langues de scolarisation sont utilisées en même temps (classes bilingues, expériences du style CLIL et EMILE, situations immersives aussi, dispositifs transitoires accueillant des élèves

catégorisés par leur absence de compétence en langue de l'école – de type classes CLIN et CLA). Dans ces situations, on part, en effet, du présupposé qu'un décalage existe dans les compétences d'une langue au moins qu'il importe de combler.

Mais quand il s'agit de la langue habituelle de scolarisation, bien que ce décalage existe toujours, la familiarité de la langue empêche de l'appréhender et de le traiter didactiquement.

4. Pour continuer à cuire ensemble la patate...

L'objectif commun de réflexion à partir de la notion de *variation* que nous nous sommes fixé concernant chacune des trois entrées (ensembles A, B et C) est de réfléchir sur le rôle et le statut de la variation selon chaque axe :

- Que signifie *variation* selon qu'on parle de la langue de scolarisation/de la langue étrangère/de la ou des langues « autres » amenées par l'élève (ou l'enseignant d'ailleurs) grâce à la constitution de son répertoire ?
- Est-elle pertinente pour un travail transversal quelle que soit l'entrée que l'on considère ou prend ?
- Selon les différentes entrées - chacune considérée dans sa spécificité en contexte d'apprentissage des langues à l'école - quelles seraient les fonctions à attribuer à *la variation* pour assurer une articulation avec les deux autres sous-ensembles ?
- Quelle didactisation⁸ envisager à partir de *la variation* pour œuvrer au développement du plurilinguisme ?
- Quels types de tâches pédagogiques construire en s'appuyant sur la notion de *variation* dans ses différentes déclinaisons ?

Bibliographie **A COMPLETER ... mais ça viendra**

Billiez J. (2005) : « Répertoires et parlers plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école », in Billiez J. & Trimaille C. (2001) : « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langage & société* 98, 105-127.

Dabène L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'apprentissage des langues*, Paris, Hachette.

Deprez C. (2007) : « Variations, Diversité et Hétérogénéité : trois points de vue en usage dans la description et l'analyse des langues en contact », communication orale à la journée Dipralang, IUFM Montpellier : *Hétérogénéité, variations : quels objets sociolinguistiques et didactiques ?*.

de Pietro JF. (2005) : « EOLE, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l'école », in Prudent, Tupin & Wharton (eds) (2004) *Du plurilinguisme à l'école*, Berne: Peter Lang, 459-483.

Romian H., Marcellesi C, Treignier J. (1985) : « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière » 23-

Roulet E., 1980, *Langues maternelles et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier/Credif.

⁸ Ou peut-être une réflexion en termes de « transpositions » ?

Vers un nouveau paradigme éducatif : l'école de la diversité ?

1. Pour un (bref) retour critique sur le système éducatif et ses valeurs

L'identité de l'école primaire, en France, mais aussi en Europe, tient essentiellement au fait de la divulgation et de la propagation de la langue nationale : en tant que langue du lire-écrire, soit des activités de littéracie, en tant que langue outil de la connaissance du monde, à travers son utilisation dans l'enseignement des disciplines non linguistiques.

L'école primaire a constitué le vecteur principal d'acquisition de l'identité nationale, et ce à travers, d'une part, le lire-écrire (associé ensuite dans le curriculum à l'enseignement de la grammaire et de la littérature nationale), d'autre part, l'enseignement de l'histoire (de la « saga » nationale chez Lavisser) et de la géographie (comme lieu d'enracinement de la mémoire collective, ainsi le *Tableau de la géographie de France* commandé à Vidal de la Blache par le précédent).

A contrario, les langues vivantes n'ont historiquement droit de cité que dans le second degré, ce qui contribue à forger les identités respectives des deux degrés d'enseignement. A propos de celles-ci, d'ailleurs, et pendant très longtemps, au moins jusqu'aux années cinquante, les langues anciennes jouent un rôle discriminant dans les parcours scolaires individuels, en fonction des origines sociales des uns et des autres et du capital culturel accumulé par tout un chacun dans son parcours familial et scolaire. Deux mouvements globaux viendront bouleverser cette sorte d'« échange inégal » entre la société, le savoir et la culture scolaire : la construction européenne, la mondialisation des échanges et son corollaire, les déplacements de population (immigration, mobilité) qui l'accompagnent. Tous ces phénomènes sont bien connus, il n'y a pas lieu d'y insister davantage.

Les travaux de la sociolinguistique, ceux des sciences de l'éducation ou de l'anthropologie, qui s'inscrivent eux-mêmes dans le cadre d'un vaste mouvement de remise en cause du positivisme rationaliste et de ses conclusions quant à la cohérence des sociétés modernes, ont puissamment contribué à mettre en évidence la complexité des problèmes posés là où l'on avait précédemment pensé n'apporter qu'une somme de réponses dont il ne convenait, au fond, que d'améliorer la qualité et le rendement.

Ainsi l'école n'apparaît-elle, *in fine*, que comme le prestataire majeur d'une variété linguistique historiquement sélectionnée et élaborée, dont les enfants, en fonction de leur origine, seront plus ou moins proches, sinon carrément étrangers (Besse, 1987)... Ainsi encore la grille des savoirs scolaires révèle-t-elle ce qu'il a fallu éliminer de connaissances issues de la société elle-même, parce que non filtrées au tamis rationaliste des savoirs légitimes (Derouet, 2001). Entre autres mais pas seulement, les langues régionales. Les linguistes signataires de la *Pétition pour les langues provinciales au corps législatif de 1870* font preuve à la fois de fines capacités d'analyse mais aussi d'une conscience relativement claire, si l'on tient compte de l'époque où est rédigé le document, de la réalité du plurilinguisme et de ses enjeux éventuels.

Ainsi encore transpire aujourd'hui la réalité d'une langue nationale historiquement apprise par une majorité de petits Français comme une langue étrangère, *via* la méthode directe d'Irénée Carré. Langue scolaire largement basée, comme signifié plus haut, sur des pratiques relevant de l'écrit et de l'exégèse textuelle. Langue interpellée par l'échec global des enfants issus de l'immigration, quand bien même les résultats des « nationaux » eux-mêmes n'aient pas toujours été aussi massivement positifs qu'on aurait pu le croire (Vargas, 1999),

langue dont on s'aperçoit au bout du compte qu'elle sert à « parler de et non à parler à » (Vigner, 2008).

2. La recherche d'une convergence historique

L'équipe de sociolinguistique de l'université de Rouen, dirigée par J.-B. Marcellesi et soutenue par l'INRDP, accueille en 1974 les représentants des langues régionales. Outre une analyse critique de l'objet « langues régionales », outre un ensemble de propositions institutionnelles, didactiques, en leur faveur, émerge une proposition d'alliance stratégique entre les tenants des idiomes locaux et l'équipe de Rouen, qui travaille à l'époque sur la rénovation de l'enseignement du français par la prise en compte de la réalité langagière de la population scolaire dans son ensemble.

Une double rupture épistémologique devrait ainsi opérer qui consisterait, d'une part, à légitimer des idiomes historiquement exclus du marché scolaire et de ses valeurs, d'autre part, à accueillir les variétés de français que les enfants possèdent en propre et qu'ils introduisent à l'école sans que jamais n'en transparaissent la réalité, sauf sans doute dans les pratiques didactiques instituées à la marge par Freinet ou par les tenants de la pédagogie institutionnelle. Cette convergence n'a pas eu lieu, pour un ensemble de raisons sur lesquelles nous ne nous attarderons pas ici. Les langues régionales ont, en quelque sorte, pris leur essor *via* une forme de reconnaissance (les circulaires Savary, Bayrou, Lang) qui conduit à la mise en œuvre de l'enseignement bilingue français-langue régionale, la Corse bénéficiant au plan législatif de l'exploitation *a maxima* de l'outillage juridique disponible. Quant au français, on a développé un enseignement spécifique, le FLE, à l'usage des enfants migrants, qui constitue une incontestable avancée, mais sans toucher le moins du monde à la substance de la langue de l'école pour l'ensemble de la population scolaire.

J.-B. Marcellesi, quant à lui, initiera une série de travaux sur la langue corse, en relation avec les chercheurs de la jeune université de Corte (1984, 1986, 1991, 2003). Il produira, entre autres, le concept de « polynomie », qui pose un double principe :

- la reconnaissance d'une langue par individuation, c'est-à-dire par la volonté déclarée de ses locuteurs de la déclarer telle
- la reconnaissance du principe de variation en son sein avec, en corollaire, l'enregistrement de l'ensemble des variétés dialectales en tant qu'outils légitimes d'expression pour les locuteurs qui y ont recours, sans exclure la possibilité de métissage interne desdites variétés.

En 1991, C. Marcellesi et J. Treignier réitèrent à Corte leurs propositions novatrices quant à l'enseignement du français : utiliser à plein les ressources langagières de la population scolaire, notamment à travers un enseignement rénové de l'oral, tout en traitant le français scolaire non comme une variété à exclure, pure chimère, non plus qu'en la considérant comme « socialement dominante et majorée » mais en l'utilisant « dans des situations où elle est, dans la société actuelle, socialement requise ». En même temps, mentionnant la langue corse, ils posent une question fondamentale : « L'école est-elle capable d'institutionnaliser l'enseignement d'une langue polynomique... sans la "dépolynomiser" ? »

L'ensemble de ces travaux prennent aujourd'hui un relief particulier dans la recherche de ce qu'il faut sans doute appeler un *nouveau paradigme éducatif*, tel qu'il apparaît dans les propositions de l'ADEB (2008), de D. Coste et M. Cavalli (2009). Il faut les enregistrer comme précurseurs des quatre principes de base et des sept principes opérationnels du document de l'ADEB (pp. 13-14). Reste maintenant à réfléchir aux voies et moyens d'une mise en œuvre efficiente de ceux-ci, sachant qu'en l'état actuel des choses, bien que le débat idéologique autour de l'école se soit quelque peu apaisé, il n'est ni simple ni aisé de se risquer à de telles propositions.

3. De quelques propositions d'ordre didactique (et institutionnel ?)

Les idées que nous allons avancer ici relèvent à la fois de la réflexion théorique et de l'expérience de terrain accumulée dans l'académie de Corse depuis 1982, année des premières expériences bilingues (quasi clandestines ou semi-officielles, comme on voudra).

Nous commencerons par envisager, de façon globale, la situation insulaire à travers la typologie des cas proposée dans le document de l'ADEB (pp. 25-26) : « ouverture au plurilinguisme dans les configurations où langue de scolarisation et langue régionale coexistent dans l'environnement ».

3.1 La langue de scolarisation

Deux mots nous semblent nécessaires sur la position centrale de la langue de scolarisation, langue majeure. Tout d'abord, il convient d'affirmer l'égalité des langues sur le plan symbolique, la parité horaire dans l'enseignement bilingue français-langue régionale constituant en l'occurrence une modalité de légitimation *in vitro* de la parité des statuts. Ensuite, il apparaît nécessaire de faire la part des choses, *in vivo* :

- l'égalité des langues, nationale, infranationales, autres, n'existe pas dans la société, les contingences sociohistoriques et sociopolitiques étant ce qu'elles sont
- nier le rôle historique de la langue nationale dans la constitution de la citoyenneté moderne conduirait à une forme d'aporie : « L'apprentissage par tous et approfondi de la langue officielle-langue majeure de scolarisation est en effet assurément une condition nécessaire (mais hélas non suffisante) pour mettre en place une démocratie qui fonctionne ; c'est l'argument massue et juste des tenants des "socles" et autres partisans du "retour aux fondamentaux" » (contribution de J. Duverger)
- il nous semble personnellement important de passer d'un positionnement identitaire, la réaction collective -légitime- à un sentiment de déprise, de dépossession, à un autre ouvert sur la dynamique acquisitionnelle des langues sur la base initiale de la maîtrise de la double compétence L1-L2¹
- dans une perspective interculturelle, le développement de la compétence plurilingue devient une chance, voire une aubaine, dès lors que le problème de la construction des identités individuelles et collectives apparaît dans toute sa complexité, dans une situation globale et locale à la fois plus mouvante et plus labile.

Il faut donc reconsidérer le statut de la langue de scolarisation en entérinant sa situation surplombante, de fait, et en tentant de reconstruire, avec patience et ténacité, un rapport moins inégalitaire entre les idiomes, sachant qu'en la matière l'adhésion à un projet collectif (des enseignants, des élèves, des familles, des politiques, de la société en général) compte pratiquement autant que des décisions d'ordre juridique et institutionnel. En la matière, les tergiversations de la Collectivité territoriale de Corse (et les silences de l'État sur cette question), qui vote à l'unanimité un plan de développement de la langue corse très avancé, en 2007, puis hésite à envisager des mesures autres que sectorielles, en disent long sur la difficulté à établir une corrélation étroite entre « finalités d'objectifs » et « finalités réelles » (Chervel, 1998).

¹ Position affirmée depuis longtemps et pas uniquement par nous-même : voir le document collectif édité en 2003, *Réalisations et perspectives de recherche en Identités, Environnement, N.T.I.C, Méditerranée du Centre de Recherches en Corse et en Méditerranée*, Corte-Ajaccio, C.R.C.M./B.U./Albiana.

3.2 Polynomiser la langue de scolarisation ?

Si l'on veut jouer sur les mots, on pourrait inventer une nouvelle formule relative à l'enseignement de la langue majeure : « polliniser la langue en la polynomisant ». Comment opérer ? En assignant aux variétés de la langue majeure une dignité et une place symbolique égales : en donnant à découvrir, à entendre, à lire même la variation, « en abordant les phénomènes d'interférence... sous l'angle explicatif non normatif » (Marcellesi C., Treignier J., *ibid.*). A ce sujet, on pensera à la « faute » en orthographe, à son statut symbolique surévalué... Reste, évidemment, à déterminer les modalités opérationnelles efficaces dans l'accomplissement d'un tel choix. De ce point de vue, les pratiques scolaires en L2, langue polynomique, peuvent faire l'objet de transferts partiels ou intégraux. Des choix pédagogiques apparaissent nécessaires, qui privilégient les dimensions situationnelle, actionnelle, métalinguistique, ludique. En tout état de cause, on peut parler ici de didactique plurinormaliste ou de didactique mettant la (les) norme(s) en perspective, ou encore de sociodidactique : sont alors en jeu la décentration par rapport au signe linguistique, la perception de sa relativité, de sa plasticité, ainsi que l'intériorisation de la diversité intrinsèque de L1 (et, partant, de L2 -> Ln), dans l'ordre des répertoires langagiers ou de la constitution d'une nouvelle doxa.

3.3 Jouer la carte de la polynomie en L2

Dans le cas du corse, cela va pratiquement de soi. Encore faut-il vérifier que, dans la salle de classe, on ne tente pas soit de maintenir vaille que vaille sa propre variété dialectale de façon exclusive, soit de reconstruire *ex nihilo* une norme par ailleurs introuvable... A ce sujet, l'étude des relations enseignant-apprenants menée par A. Jaffé (2005) ou par nous-même (2009) fournit des éléments de réponses quant à la structuration d'une alternative didactique polynomique.

Cette pratique didactique devrait en fait intégrer différentes dimensions :

- une approche interne, à travers la confrontation des variétés dialectales entre elles, leur perméabilité dans le cadre de la dynamique des échanges intra et extra scolaires et de la construction de la compétence plurilingue
- une approche externe, *via* l'identification et la prise en compte des contacts de langue, non pour les ériger en vertus canoniques ou pour les stigmatiser mais pour en signifier l'existence patente dans l'expérience des sujets bilingues (Lüdi, 2004)
- une approche contrastive, *via* le développement d'activités de translation/traduction², adaptées bien entendu au niveau des élèves et à leurs possibilités cognitives.

Il faudrait donc traiter l'existence de ces phénomènes sous les angles métalinguistique, ludique, voire en ayant recours à l'expression théâtrale, bien souvent source d'expression et de libération des non-dits.

A ce sujet, et dans la mesure du possible, la stratégie consistant à mettre devant une classe *un* maître possédant *deux (des)* langues paraît la plus avantageuse. D'abord parce que le principe de Ronjat, érigé en vertu cardinale par Claude Hagège, ne correspond en rien à la réalité langagière : l'analyse conversationnelle pratiquée par Laurent Gajo (2001) signifie assez largement la présence des interlectes en situation scolaire mais on pourrait également faire référence à d'innombrables travaux, entre autres ceux de L.-J. Calvet ou bien encore une étude locale menée par M.-J. Dalbera-Stefanaggi et J.-P. Lai dans une famille ajaccienne d'origine sarde (2005).

² Translation : d'une variété dialectale à une autre ; traduction : d'une langue à une autre.

3.4 Utiliser à plein la fonction instrumentale des langues

On touche ici au domaine de l'emploi des langues dans les disciplines non linguistiques. Le recours à la langue instrument permet d'opérer une décentration non seulement sur les contenus de signification au détriment des éléments formels mais plus encore sur la matière d'étude elle-même. On sort en quelque sorte pleinement (bien que demeurant, peu ou prou, dans une « classe de langue », avec les limites inhérentes à celle-ci) du principe d'homologie fin-moyen tel que défini par C. Puren (2006). L'enseignement bilingue, en l'occurrence, permet un détour didactique tout à fait impossible dans une classe habituelle. Quant au mode d'appropriation d'une discipline au moyen d'une L2, la technique de l'entrée progressive (par les disciplines, par les contenus, par les objectifs, par l'alternance des phases entre L2 et L1 au cours de la même séance), testée par les enseignants de l'académie a permis de montrer qu'elle ne posait pas de difficulté particulière, d'autant plus que s'y co-construisent les compétences du maître à enseigner une discipline dans la langue et celles de l'élève à y apprendre en ayant recours à des moyens cognitifs non conventionnels ou, du moins, non immédiatement donnés.

3.5 L'interculturel comme horizon d'attente

On ne saurait enfin isoler la dimension culturelle des apprentissages linguistiques *stricto sensu*. Ici sans doute ne faut-il pas commettre de confusion : doit-on en effet valoriser la culture de l'autre, à travers les différences perceptibles entre enfants de diverses origines ou mettre au contraire en valeur ce qui unit tout un chacun et ce qui fonde la commune humanité ? Il semble en l'occurrence nécessaire de jouer sur une dialectique du semblable et du divers en procédant de deux façons :

- d'une part, la pratique commune des activités de classe, la pédagogie du projet, voire la pédagogie coopérative, doivent permettre au groupe classe de créer du sens commun à travers une multitude d'interactions. Il est en effet important que des enfants d'origine différente, dont certains ne demeureront sur place qu'un petit nombre d'années, puissent élaborer ensemble des expériences de vie, d'apprentissage ainsi que des valeurs à construire et à partager. C'est ce que l'on pourrait appeler, de façon quelque peu maladroite sans doute, la « pédagogie du semblable ».

- d'autre part, il apparaît à la fois nécessaire et stimulant d'identifier au sein du groupe classe des itinéraires singuliers, à travers notamment la découverte et la reconnaissance des biographies langagières, la prise en compte des langues de la classe dans des activités appropriées (on mesure ici le rôle potentiel du *portfolio*), qui rendent compte du répertoire linguistique de *tous* les élèves (et de leurs familles) *hic et nunc*, de pratiquer également des activités d'éveil aux langues et de mobiliser par exemple, dans les littératures des pays d'où viennent les enfants, des histoires, des contes dont les contenus renvoient à un certain nombre d'universaux de comportements et de représentations ; sans doute serait-il également opportun de mettre en valeur les langues (de la classe, autres) à travers des activités théâtrales qui ont la double vertu de libérer l'expression corporelle et verbale et de déplacer certaines problématiques sur le plan métaphorique, les rendant ainsi plus accessibles et moins lestées d'une charge affective possiblement négative. On pourrait nommer cela, en regard de la précédente, la « pédagogie du divers », quoi que l'une comme l'autre interagissent bien plus qu'elles ne s'opposent.

Quoi qu'il en soit, il importe au bout du compte d'adopter une certaine posture quant à la constitution des identités : mettre en valeur leur caractère construit, complexe, parfois

fortuit³, évolutif et intrinsèquement plastique devrait permettre, à la longue, de susciter des attitudes positives quant à l'accueil et au traitement des différences, non reconnues en tant que telles mais intégrées dans un vécu commun sous le sceau d'une diversité consentie parce que non opposable aux valeurs partagées, ne serait-ce que parce qu'elle en fait elle-même partie.

4. Le rôle de la formation des professeurs des écoles

L'ensemble du dispositif préconisé ne peut fonctionner que si l'on actionne, comme le font justement remarquer E. Huver et C. Goï, le levier de la formation, notamment à travers le *master des métiers de l'enseignement*, dans lequel certains enjeux apparaissent dès lors primordiaux.

Tout d'abord, il nous semble à la fois vital et urgent de procéder à la dénaturalisation des langues. Le monolinguisme d'État, s'il n'a pas eu que des retombées négatives, loin de là, contribue à ossifier l'homologie langue-réalité, les mots devenant alors la peau des choses, leur façon « naturelle » d'être au monde. Dès lors la vision de la réalité devient la réalité elle-même ; l'idée d'en côtoyer d'autres peut subséquentement constituer une source de tension et de confrontation plus que d'enrichissement (que l'on pense par exemple aux positions de Pichon sur le bilinguisme). On ne doute pas ici du rôle prépondérant et radicalement nécessaire de la sociolinguistique. On peut en outre penser aux recommandations qu'avait formulées Pierre Bourdieu dans son rapport sur l'enseignement de l'histoire au lycée : enseigner celle-ci tout en fournissant aux élèves des éléments critiques relevant de l'épistémologie de la discipline.

De la même façon, une réflexion sur la constitution des identités apparaît comme le corollaire indispensable au travail de décentration sur les langues. Dans ce domaine, un certain nombre d'apports de la psychologie linguistique et de l'anthropologie ne seraient pas, loin de là, inutiles.

La formation des enseignants devrait également se fixer comme objectif de substituer au principe de *contiguïté* des langues (leur apprentissage cloisonné, sans passerelle, dans l'optique des disciplines du second degré ou dans celle de l'observation sourcilleuse du principe de Ronjat, dans le cadre d'un bilinguisme rigoriste), celui de continuité entre celles-ci, et ce de trois façons :

- en pointant les réalités langagières du monde, plus souvent plurilingues que bilingues ou monolingues (combien de temps ces dernières subsisteront-elles d'ailleurs ?), à travers leurs multiples manifestations
- en jouant sur leurs ressemblances et leurs oppositions, à travers des activités métalangagières appropriées
- en permettant aux futurs enseignants de développer leurs compétences linguistiques et métalangagières
- et, pourquoi pas, en mettant en scène la dialectique du divers et du semblable à travers des jeux de rôle dont les futurs enseignants auraient, en groupe, la charge ?

Pascal Ottavi
MCF Sciences de l'éducation
Université de Corse Pasquale Paoli
UMR CNRS LISA 62 40

³ Un récent ouvrage produit par le CRDP de Corse raconte l'histoire d'un tout petit enfant maghrébin abandonné, recueilli par une famille villageoise et élevé avec ses valeurs et dans sa (ses) langue(s).