



Didactique des langues et éducation plurilingue et interculturelle : L'Approche plurielle

Diana-Lee Simon

► To cite this version:

Diana-Lee Simon. Didactique des langues et éducation plurilingue et interculturelle : L'Approche plurielle. Education. Université Grenoble Alpes, 2015. <tel-01955701>

HAL Id: tel-01955701

<https://hal.science/tel-01955701v1>

Submitted on 14 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

DOSSIER PRÉSENTÉ EN VUE D'UNE HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences du langage**

Présentée par

Diana-Lee SIMON

Accompagnée par **Marinette MATTHEY**

Préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM EA 609**
dans l'**École Doctorale Langues, littératures et sciences**
humaines

Didactique des langues et éducation plurilingue et interculturelle : L'Approche plurielle

Volume 1 : Synthèse

HDR soutenue publiquement le **28 mai 2015**
devant le jury composé de :

Madame Jacqueline BILLIEZ

Professeure émérite, Université Stendhal Grenoble3 (Membre)

Monsieur Daniel COSTE

Professeur émérite, École normale supérieure de Lyon (Rapporteur)

Monsieur Christian DEGACHE

Professeur, Université Stendhal Grenoble3 (Membre)

Madame Marinette MATTHEY

Professeure, Université Stendhal Grenoble3 (Membre)

Madame Christiane PERREGAUX

Professeure honoraire, Université de Genève, (Rapporteur)

Madame Andrea YOUNG

Maître de conférences HDR, École supérieure du professorat et de
l'éducation de l'Académie de Strasbourg (Rapporteur)



DEDICACE

A mon époux, Jean-Christophe, pour sa présence constante tout au long de cette trajectoire de vie, de la thèse à l'HDR.

A toutes les personnes avec lesquelles j'ai travaillé ces trente dernières années.

A la mémoire vive de Louise Dabène 23 mars 1934 – 8 avril 2013.

REMERCIEMENTS

Je remercie très chaleureusement pour leur présence, leur soutien, leur contribution :

Mon accompagnatrice de HDR, dévouée et stimulante, Marinette Matthey, Directrice du Lidilem.

Les membres du jury, offrant une belle diversité d'expériences et de provenances :

Jacqueline Billiez, Professeure émérite, Université Stendhal

Daniel Coste, Professeur émérite, ENS de Lyon

Christian Degache, Professeur, Université Stendhal

Marinette Matthey, Professeure, Université Stendhal

Christiane Perregaux, Professeure honoraire, Université de Genève

Andréa Young, Maître de conférences HDR, Université de Strasbourg

Mes collègues solidaires du laboratoire Lidilem

Mes collègues, amies et collaboratrices du groupe de recherche Sodilac

Mes collègues des Relations Internationales de l'Université Stendhal

Le personnel des services administratifs et de reprographie de l'université Stendhal, patients et compréhensifs

Les documentalistes épatantes de la Bibliothèque Sciences du langage

Emilie Charles pour la mise en forme efficace et imaginative des documents

Mes collègues de l'ADEB et de l'ACEDLE

Mes collègues de l'IUFM et de l'ESPE

Paule Cacciali et Marie Rose Moro pour les ouvertures disciplinaires et les projets communs.

Michel Dabène pour son implication dès la conception du projet

Mes collègues et amis en France et dans d'autres pays

Last, but not least, mes étudiants, stagiaires et doctorants de tous horizons

Ma famille proche : Jean-Christophe, Jean-Sébastien et Marie-Laurence

Ma famille en France, en Afrique du sud et en Allemagne

Et toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont encouragée et soutenue.

Que vous trouviez ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

SOMMAIRE

DÉDICACE	5
REMERCIEMENTS	7
PRÉAMBULE.....	11
INTRODUCTION.....	13
1. FRAGMENTS BIOGRAPHIQUES D'UN PARCOURS RECHERCHE.....	15
1.1. Langues et répertoire de langues.....	15
1.2. Expérience professionnelle, langues et situations didactiques en contextes très divers.....	16
1.3. Initiation à la recherche, rencontres avec de grandes figures de la didactique des langues et équipes d'appartenance.....	18
2. EVOLUTION DU CHAMP « DIDACTIQUE DES LANGUES » : COMPLEXIFICATIONS ET RECONFIGURATIONS.....	23
2.1. Constitution et assise du champ « didactique des langues » : les années 70 à 90.....	24
2.2. Changement de paradigme vers une « didactique du plurilinguisme » : les années 90.....	26
2.3. Elargissement du projet vers une « éducation plurilingue et interculturelle » : les années 2000	27
PARTIE 1 DIDACTIQUE DES LANGUES ET PLURILINGUISME.....	31
1. DIDACTIQUE EMPIRIQUE DE TERRAIN ET RELATIONS ENTRE LES LANGUES ET LES CULTURES : DE L'ALTERNANCE CODIQUE À LA NOTION DE COMPÉTENCE PLURILINGUE ET DE RÉPERTOIRE	33
1.1. Analyse et interprétation des AC en classe de langue étrangère : rupture de paradigme.....	33
1.2. Prénance du paramètre interculturel	34
1.3. L'apprenant, sujet-apprenant (SA) et sujet-personne (SP) dans sa singularité : le double « je » en situation d'apprentissage	35
1.4. Relations entre les langues en didactique	35
1.5. Les notions de compétences plurilingues et répertoires	37
2. LES INSTANCES ÉDUCATIVES FACE AU PARADIGME PLURILINGUE : NOUVEAUX DÉFIS POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES.....	38
2.1. Plurilinguisme : l'arrière plan social du point de vue plus sociologique (doc 18).....	39
2.2. Les instances éducatives face au paradigme plurilingue	40
3. L'ENSEIGNANT AU CŒUR DE L'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	43
3.1. L'enseignant acteur et médiateur de la pluralité.....	43
3.2. Identité, altérité, interculturalité et médiation : explorations notionnelles	44
3.3. Vers la didactique du plurilinguisme et l'approche plurielle.....	51
PARTIE 2 L'APPROCHE PLURIELLE.....	53
1. « APPROCHE PLURIELLE » : MÊLÉE ET DÉMÊLÉES ÉPISTÉMOLOGIQUES.....	55
1.1. Apparition du terme « approche plurielle »	55
1.2. Extension, complexification et reprofilage de la notion « approche plurielle ».....	57
1.3. A la sortie de la mêlée	59
2. BRÈVE PRÉSENTATION DE QUELQUES APPROCHES PLURIELLES SPÉCIFIQUES.....	59
Principes méthodologiques communs qui sous-tendent les approches plurielles et synergies.....	60
2.1. La didactique intégrée des langues.....	61
2.2. L'approche intercompréhensive	62
2.3. L'approche interculturelle.....	64
2.4. L'éveil aux langues.....	64
Portrait : Eric Hawkins 1915-2010 Figure emblématique d'une éducation plurilingue et interculturelle.....	66
3. ÉVEIL AUX LANGUES : LE CATALYSEUR D'UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE ?	69
3.1. Origines du mouvement Language Awareness.....	69
3.2. Eveil aux langues : aspects didactiques	71

3.3. Projets pluriels, outils didactiques et matériel pédagogique.....	73
3.4. Eveil aux langues et éducation plurilingue et interculturelle.....	76
PARTIE 3 APPROCHE BIOGRAPHIQUE ET ÉDUCATION PLURILINGUE ET	
INTERCULTURELLE INCLUSIVE	79
1. BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES : PROBLÉMATISATIONS, THÉORISATIONS, DIDACTISATIONS.....	81
1.1. Points d'achoppement pour l'Ecole	81
1.2. Appareillage théorique : biographie langagière, répertoire pluriel et développement de compétences plurilingues.....	82
2. BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE ET CONCEPTION D'OUTILS DIDACTIQUES.....	86
2.1. Support didactique Chaska (en annexe 1)	86
2.2. Support didactique I live in New York (en annexe 2)	87
2.3. Outils biographiques du Conseil de l'Europe.....	89
3. BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE ET INTERVENTION DIDACTIQUE : ÉTUDE DE CAS	91
3.1. L'origine de l'intervention	92
3.2. Intervention, responsabilité sociale et didactique engagée : commentaires et réflexions à postériori	92
3.3. Épilogue : et le sort de la collégienne mutique ?.....	96
3.4. Didactique impliquée et recherche-innovation.....	96
4. BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE ET ENCADREMENT DE THÈSES (DOC 24).....	97
5. BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES : FORMATION ET INSCRIPTION CURRICULAIRE (DOC 26).....	98
5.1. Biographies langagières et formation initiale des enseignants	100
6. BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES ET D'AUTRES OUVERTURES DIDACTIQUES	102
7. POUR CONCLURE : DIALECTIQUE TERRAIN-FORMATION-RECHERCHE-TERRAIN	102
OUVERTURES PLURIDISCIPLINAIRES	105
PROJET ÉDITORIAL ET OUVERTURES PLURIDISCIPLINAIRES POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES.....	107
8. AXE ET PROGRAMME DE RECHERCHE DU LIDILEM POUR 2016-2020.....	109
9. LAST BUT NOT LEAST ... L'ADEB	111
BIBLIOGRAPHIE	113
ANNEXES	I
ANNEXE I. PROJET SOCRATES/LINGUA EVLANG - CHASKA	I
ANNEXE II. PROJET SOCRATES/LINGUA EVLANG - I LIVE IN NEW YORK	V
ANNEXE III. SOMMAIRE DE L'OUVRAGE.....	XXXV
ANNEXE IV. RÉSUMÉS DES ARTICLES DE L'OUVRAGE	XXXVII

PREAMBULE

Organisation du dossier et des références

Le dossier présenté en vue de l'obtention d'une Habilitation à diriger des Recherches se compose des éléments suivants :

Le **volume 1** comprend une *synthèse* qui présente, situe, commente et prolonge une sélection de travaux conduits dans le cadre de recherches collectives et individuelles menées essentiellement au sein du laboratoire Lidilem depuis plus de vingt-cinq ans. La bibliographie placée à sa suite compile l'ensemble des références citées dans le texte. Les annexes figurent à la fin.

Le **volume 2** comprend 1) *le curriculum vitae* puis 2) *les travaux publiés* qui font l'objet de la synthèse. L'ordre de classement des textes est chronologique, allant de la publication la plus ancienne (**doc 1**) à une des plus récentes (**doc 31**).

Dans le volume 1, les renvois à ces travaux sont limités à leur désignation codée (**doc 1**, par exemple). Les références correspondant aux travaux publiés mais non sélectionnés, citées dans le texte de synthèse figurent dans la bibliographie générale.

Une liste des travaux, sur un support autonome, indique la correspondance entre la référence complète de chaque publication et sa désignation numérotée. Cette fiche libre accompagne les deux volumes afin de faciliter la navigation entre les deux.

La structuration de la synthèse

Le choix a été fait de présenter en cinq parties inégales la discussion des travaux.

Une introduction offre deux types de cadrages pour la lecture des trois parties développées. D'abord une réflexion personnelle et subjective d'ordre biographique, traçant mon parcours de vie et de recherche afin d'éclairer de manière plus développée les informations fournies dans le curriculum vitae, et surtout d'offrir un cadre personnel qui situe les travaux. Un deuxième cadrage introductif plus épistémologique tente de baliser de manière très schématique l'évolution de la didactique des langues vers une éducation plurilingue et interculturelle.

La première partie traite d'un ensemble de travaux qui montre l'impact sur la didactique des langues des recherches sur les contacts de langues et de cultures, impulsant un tournant vers la didactique du plurilinguisme. La deuxième partie est consacrée à l'approche plurielle et ses avatars spécifiques, dont l'éveil aux langues, qui bénéficie d'un développement conséquent. La troisième partie présente une extension qui traite des travaux les plus récents et aborde différentes dimensions didactiques, sociales et éthiques liées aux démarches dites « biographiques » susceptibles d'œuvrer à une éducation plurilingue et interculturelle inclusive.

La dernière partie en écho à l'introduction, présente des ouvertures. Elles émanent de l'ensemble des travaux : tantôt des fruits d'actions engagées (comme le projet éditorial collectif), tantôt des suggestions de directions et dialogues disciplinaires à poursuivre.

Remarques

Le texte qui émane de cet exercice de retour sur mes travaux et ceux des autres, est bien évidemment une interprétation éminemment subjective. Elle est le produit de ma trajectoire avec des personnes rencontrées lors de mon cheminement. Du point de vue de sa cohérence, le texte présente parfois des ruptures et des retours du strict point de vue chronologique ; il y a inévitablement certains chevauchements d'une partie à une autre. Dans la mesure où mes travaux s'inscrivent dans des traditions didactiques très développées à l'heure de la rédaction, j'ai préféré approfondir ma réflexion à partir de certaines notions en circulation, plutôt que de tenter d'embrasser des travaux foisonnants en expansion permanente.

Bonne lecture !

INTRODUCTION

1. FRAGMENTS BIOGRAPHIQUES D'UN PARCOURS RECHERCHE

A la question « Comment s'engage-t-on dans une Habilitation à diriger des recherches ? » je pourrais répondre « en laissant arriver le moment », à l'instar de Dany Laferrière¹, reprenant à l'empereur Hadrien la phrase : « Cette chose aimait à arriver ».

1.1. Langues et répertoire de langues

Le moment est enfin venu pour m'exercer à ce difficile « retour sur soi et ses langues » (Deprez 1996 ; Ricoeur 1990) auquel sont invités enseignants et élèves lors de l'apprentissage des langues, mais aussi chercheurs ! Un éclairage biographique sur mon propre rapport au plurilinguisme, tant sur le plan identitaire que professionnel, me semble nécessaire pour éclairer un parcours menant à une HDR portant sur la didactique du plurilinguisme. Comment cette dimension plurilingue s'est-elle construite pour moi à travers mes expériences de vie, de mobilité, de métier ? Tentons au moins d'évoquer quelques-uns des repères dans la complexité de cette construction biographique encore active.

Née à Johannesburg en République sud-africaine, fille de père afrikaner bilingue afrikaans-anglais, c'est néanmoins la langue anglaise qui est ma « langue maternelle » au sens premier du terme ; ma mère sud-africaine d'origine irlandaise ne parlant pas afrikaans, c'était l'anglais qui était privilégié comme langue de communication familiale. Ce choix affectif n'était par ailleurs sans doute pas sans lien avec le statut de ces deux langues dans l'Afrique du sud d'alors, où toutes deux étaient « langues officielles », liées à l'histoire des colonisations, néerlandaise et anglaise, les posant comme « langues en conflit », ou « langues de rivalité », l'afrikaans renvoyant symboliquement au régime de l'apartheid en vigueur.

Très tôt, j'allais me retrouver sortie du bi- et propulsée dans le pluri- grâce d'une part aux nombreuses langues africaines entendues dans mon environnement, et d'autre part à la mobilité professionnelle de mon père, ingénieur et géologue impliqué dans la prospection pour le charbon, qui a amené la famille à Nongoma, tout petit village dans une région rurale aux fins fonds du Zouloulund d'alors (aujourd'hui Kwa-Zulu Natal). Un souvenir de la toute petite enfance m'a fortement marquée, notamment les incantations en langue zouloue d'un « sangoma² » dans sa tenue cérémonielle, dansant en jetant des os lors d'une rituelle à laquelle nous avons assisté avec mon père.

A partir de l'âge de six ans, j'étais scolarisée à Johannesburg dans une école publique de filles « pour blancs », où la langue de scolarisation était l'anglais, mais où la langue afrikaans était obligatoire, dans un système « bi-lingue » avec une langue véhiculaire dominante et l'autre langue officielle enseignée comme matière³. A partir de la classe de

¹ Dans un article intitulé : « Dany Laferrière : un peu de verdure à l'Académie française », *Le Figaro*, jeudi 3 avril, page 18.

² Guérisseur et devin consulté par la communauté locale

³ Cela pouvait être l'inverse aussi dans d'autres écoles « pour blancs » avec la langue afrikaans comme langue véhiculaire et dominante, et donc l'anglais comme matière d'apprentissage obligatoire.

6^{ème} j'avais à choisir « une langue étrangère », soit le français, langue vivante, soit le latin, langue morte⁴. J'ai opté sans hésitation et avec beaucoup d'enthousiasme pour le français. Je me suis passionnée pour cette langue -« ma langue à moi » - et sa littérature, dès mes années de lycée.

Arrivée à l'Université du Witwatersrand à Johannesburg après le baccalauréat obtenu en 1971, les langues sont devenues centrales dans mes choix curriculaires : anglais et français (langue et littérature) comme matières majeures sur trois ans avec une quatrième année pour le français ; se sont rajoutés à ce curriculum personnel le choix des langues afrikaans et néerlandaise, mais aussi le zoulou. Ces choix avaient-ils des raisons que la raison ne connaissait pas ? Donner voix à la langue afrikaans, restée en sourdine, redécouvrir la langue zouloue et son fonctionnement, appréhendée initialement dans toute sa xénité culturelle dans la petite enfance ?

Cette première phase d'études dans le supérieur (1972-1975) fut suivie d'une mobilité à l'université Stendhal, Grenoble, en 1976-1978, grâce à une bourse du gouvernement français pour préparer un « Diplôme supérieur d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère », modifiant définitivement mon rapport à cette langue, réinvestie professionnellement lors de mon retour en Afrique du sud où j'ai assuré l'enseignement du français dans le secondaire à Johannesburg de la 6^{ème} jusqu'au baccalauréat. A ce répertoire de langues, se sont ajoutées par goût et curiosité des compétences partielles en italien, appris à Grenoble à l'Institut Dante Alighieri pendant une année, et puis, l'espagnol appris par des cours à distance pendant que j'exerçais mon métier d'enseignant de français à Johannesburg.

1.2. Expérience professionnelle, langues et situations didactiques en contextes très divers

Mes années de grande mobilité entre 1976 et 1993 associent des expériences d'enseignement de langues étrangères, notamment l'anglais et le français, dans des contextes éducatifs très variés (Afrique du Sud, Thaïlande, France et Europe) et aux publics d'âges et de statuts différents.

De retour en Afrique du sud, j'assure pendant trois ans, l'enseignement du français, langue étrangère, dans le secondaire, à un public scolaire « captif », suivant les programmes officiels. Cette situation d'enseignement nécessite un fort travail sur la motivation compte tenu du statut réellement « étranger » de la langue française en RSA à l'époque. Le soir, j'anime des cours payants pour adultes à l'Alliance Française de Johannesburg, adultes fortement motivés pour apprendre à communiquer en français et qui constituent un public exigeant.

Une nouvelle mobilité vers la France pour rejoindre mon fiancé français à Paris en 1982 me conduit à assurer des cours d'anglais au personnel navigant d'Air France dans les aéroports de Roissy et de St Cloud. Ce public professionnel de cadres en aéronautique, essentiellement masculin, nécessite une didactique de l'anglais sur objectifs spécifiques :

⁴ Le choix à l'époque était limité à ces deux langues et aucune langue africaine n'était proposée dans le curriculum scolaire.

communiquer en anglais dans le domaine de l'aéronautique et comprendre les notices techniques des avions. Cette fonction m'a valu des visites guidées de Concorde et d'un Boeing 747 ! La même année j'ai découvert la Suggestopédie de Lozanov⁵ et j'ai pu animer un stage privé à Paris, étendant mon expérience méthodologique.

Forte de ces expériences très diverses, et hautement motivée pour approfondir mes connaissances en Didactique des langues, je m'inscris en 1983 à l'Université Stendhal de Grenoble pour le DEA, *Didactique des langues, phonétique et phonologie*, tout en travaillant à temps partiel dans le privé, assurant pour des étudiants niveau BTS divers cours d'anglais spécialisé (Commerce international, Comptabilité, Tourisme) afin de gagner ma vie de jeune mariée. Je rencontre dans le cadre de ce DEA, des étudiants de nationalités très diverses, dont une thaïlandaise inspectrice de français, Darawan Denudom, et des enseignants universitaires hors pair : Louise et Michel Dabène, Jacqueline Billiez.

En 1985, le DEA en poche, une nouvelle mobilité m'amène à accompagner mon époux à Bangkok, où il est affecté par l'ORSTOM (Organisation de recherche scientifique et technique d'outre mer). C'est la grande découverte pour nous d'un pays et d'un peuple asiatique, linguistiquement et culturellement éloignés de nos pratiques occidentales. La langue thaï se rajoute à nos répertoires grâce à des cours particuliers à Grenoble avant le départ avec un étudiant thaï se servant d'un manuel belge ! Dès l'arrivée sur place à Bangkok, nous poursuivons avec des cours du soir, nous frottant avec maintes résistances aux méthodes d'apprentissage par cœur, qui se révèlent finalement incontournables pour l'apprentissage de la lecture. Nos compétences partielles en thaï, langue à tons, nous ouvrent grandes les portes de l'amitié et de la dégustation de plats thaïs de mille saveurs, mais comprendre les règles socioculturelles qui sous-tendent le fonctionnement social, se révèle plus délicat. C'est l'interculturalité au cœur du quotidien.

Je m'interroge sur le statut de la langue française dans ce pays jamais colonisé, où le français, langue étrangère est tout de même enseigné dans le secondaire. La Thaïlande me tente grandement comme terrain de recherche et Louise Dabène accepte de diriger à distance ma thèse qui portera sur *l'Enseignement-apprentissage du français, langue étrangère en milieu exolingue thaïlandais, aspects didactiques et socioculturels*. Rappelons qu'à l'époque, il n'y avait ni internet, ni messagerie et le suivi épistolaire se faisait alors par courrier classique.

Après l'obtention de la thèse (soutenue en France à l'Université Stendhal en 1988), j'ai eu une expérience professionnelle unique, débutant dans le supérieur en Thaïlande, où, d'année en année sur quatre ans, j'étais invitée à assurer une formation linguistique et pédagogique pour les futurs enseignants de français et d'anglais, à la Faculté de pédagogie de l'Université Chulalongkorn de Bangkok. Seule enseignante étrangère dans cette faculté, je me suis forgée une expérience professionnelle interculturelle inédite en

⁵ La suggestopédie est une méthode d'apprentissage utilisant l'influence favorable de certaines situations psychologiques sur le développement de la mémoire. Elle est le fruit des travaux de médecin et psychothérapeute bulgare, fondateur et directeur de l'Institut de Suggestion de Sofia (1966). La lecture de texte se fait sur fond sonore de musique baroque qui agit favorablement sur la mémorisation à long terme. (cf. wikipédia, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Suggestopédie>, consulté le 24/3/2015.)

formation des enseignants de langues aux côtés de collègues thaïs des plus cordiaux, et en assurant pour le doyen de la faculté, sa correspondance internationale en langue anglaise, un privilège, et une responsabilité délicate.

Les dimensions interculturelles de ces différentes expériences professionnelles façonnent certainement mon identité personnelle et professionnelle, tout en constituant un socle sur lequel assoir mes réflexions et recherches ultérieures...

1.3. Initiation à la recherche, rencontres avec de grandes figures de la didactique des langues et équipes d'appartenance

Si mon initiation à la recherche pour le Doctorat, dirigé par Louise Dabène à Grenoble, s'est faite à très grande distance de la France et de tout laboratoire de recherche, il ne serait pas faux de dire que j'avais mis en œuvre par nécessité et curiosité une approche ethnographique du terrain. J'ai eu la chance que mon amie de DEA, Adjaan Darawan Denudom, Inspectrice de Français, dès son retour en Thaïlande en 1986, m'ait ouvert les portes des écoles publiques, sinon l'accès me serait resté fermé en tant que *farang* « étrangère ». C'est en l'accompagnant lors de ses tournées d'Inspection que j'ai pu me rendre dans quelques écoles de la ville de Bangkok et dans plusieurs autres situées en pleine zone rurale dans le nord-est de la Thaïlande. Lors de ces visites, j'ai pu faire de l'observation participante, interviewer des enseignants de français et leurs élèves. Sur le chemin du retour d'un de ces périples, lors d'un arrêt dans un temple du nord-est, j'ai tiré au hasard une baguette dont la lecture à haute voix par mon amie m'a révélé que j'allais accomplir un grand travail dans l'année!

Ma thèse, soutenue en 1988 avec un jury d'architectes et de défenseurs de la didactique des langues (Louise Dabène, Michel Dabène, Daniel Coste) soulevait déjà bon nombre de questionnements d'ordre interculturel, sur le transfert des méthodologies d'enseignement du français, et plus largement sur les valeurs et cultures éducatives en contact, à une période où la didactique des langues était une discipline en cours de constitution.

Pour rompre mon isolement intellectuel à Bangkok, j'avais réussi à participer ponctuellement à quelques colloques de langues à Singapour, à Hong-Kong et plus loin, à Bangor au pays de Galles lors de la création de l' « *Association for Language Awareness* », dont je suis devenue membre fondatrice en 1992⁶.

1.3.1. La décade 1993-2003 : MCF à l'IUFM de Grenoble

C'est en 1993 que je suis recrutée au sein de l'Education Nationale comme Maître de Conférences à l'IUFM de Grenoble dans le contexte de la création des IUFM. L'exercice de mon métier dans le supérieur pendant la décade 1993-2003 fut marqué par la densité de mes responsabilités collectives et par le sentiment d'une grande liberté, par une créativité joyeuse dans la construction de formations pour futurs enseignants. J'avais la conviction de me trouver dans un poste où le réinvestissement de ma formation

⁶ La liste des membres fondateurs est publiée dans la revue *Language Awareness*, 2, , 1993 sous le titre : *Association for Language Awareness : Founders Members*, 1992.

universitaire en didactique des langues me servait directement à l'élaboration de contenus et démarches et à l'exercice de mon nouveau métier. Par ailleurs, j'avais la satisfaction de réinvestir les acquis de mes expériences antérieures d'enseignement très variées.

Faire de la recherche dans ce contexte nécessitait des efforts. Rappelons que les IUFM, au départ, n'avait pas d'autonomie concernant la recherche. J'avais pourtant la chance d'être rattachée dès mon recrutement en 1993 à l'équipe de Louise Dabène au Centre de Didactique des langues au sein du Laboratoire Lidilem de l'Université Stendhal⁷, où j'étais accueillie dans un petit groupe de recherche nommé ALE (Apprentissage des langues à l'école)⁸. Ce groupe suivait à travers ses recherches de terrain l'actualité changeante des injonctions ministérielles sur l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire.

La fonction que j'ai endossée pendant quatre ans comme Responsable du Département de langues à l'IUFM a permis de relever littéralement le défi d'une « didactique des langues » aboutissant, grâce à la collaboration avec les collègues des différentes langues (allemand, italien, espagnol, anglais), à un fonctionnement non-cloisonné « inter-langues » envié par d'autres IUFM, et fondé sur l'état de l'art en didactique des langues étrangères.

Pendant la même période et pour une durée de dix ans, j'ai eu des responsabilités importantes au niveau des Relations Internationales, fortement soutenues par Bernard Cornu, Directeur de l'IUFM à l'époque. Dans ce cadre, j'ai coordonné un programme ERASMUS avec 15 pays européens partenaires pour les étudiants. Ce programme, inscrit institutionnellement dans la formation des Professeurs des Ecoles deuxième année à l'IUFM de Grenoble, a permis à plusieurs cohortes d'effectuer trois mois de leur formation dans un autre pays européen, ouvrant ces futurs enseignants à l'altérité et à l'interculturalité et donnant ainsi à leur formation une dimension européenne. Les étudiants étrangers accueillis à l'IUFM en échange, conféraient à l'espace de formation une certaine diversité culturelle. Ces expériences furent objet de réflexion et de recherches, notamment avec ma collègue et amie germaniste, Cordula Foerster, aboutissant à des articles et publications sur la thématique des dispositifs de formation et l'interculturalité (cf. **doc 11**, par exemple).

Par ailleurs, au niveau européen, j'ai coordonné deux projets COMENIUS, chacun sur 3 ans, au niveau de la formation des formateurs. Au-delà de la construction de matériel pédagogique et des modalités de formation, le stage de formation continue qui en émane, conçu avec nos partenaires et mis en œuvre à Oxford pour des participants de 25 pays européens, était la consécration de ce travail européen et un moment très fort d'expérience professionnelle plurilingue et interculturelle.

⁷ Louise Dabène avait toujours donné son appui à l'IUFM de Grenoble, restant présente dans différentes instances et notamment celles de la recherche.

⁸ Ce groupe a succédé à celui nommé AMIE (Activités Métalinguistiques Interlangagières à l'Ecole) qui avait travaillé sur des activités d'éveil aux langues expérimentées en contexte scolaire à l'école Robespierre à Fontaine.

Pour ce qui est de la recherche au sein du Lidilem, mon laboratoire de rattachement principal, j'ai eu la chance d'être engagée dans l'important projet européen SOCRATES *Evlang* initié par Louise Dabène, puis dirigé par Michel Candelier de 1997 à 2001. Jacqueline Billiez, qui a succédé à Louise Dabène comme Directrice du Lidilem en 1998, était coordinatrice de l'équipe de Grenoble dont je faisais partie. Ma participation à l'élaboration collective de contenus de certains modules d'éveil aux langues, puis à la mise en œuvre des séances dans des classes et à leur évaluation, et enfin à l'animation de séances de formations d'enseignants à l'éveil aux langues dans le public comme dans le privé, font de ce grand projet européen riche en théorisations, expérimentations et recherches un ancrage fort et durable pour mes activités de recherche, et toute la suite de ma carrière.

En complément, j'ai eu entre 2000 et 2003, l'opportunité de participer aux séminaires de recherche de l'équipe de Daniel Coste, EA 2543 « Plurilinguisme et Apprentissages » à l'ENS de Lyon où j'ai été accueillie à titre de rattachement secondaire. Les travaux de Daniel Coste et de ses collaborateurs, la découverte des orientations du Conseil de l'Europe pour le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les séminaires, colloques, discussions formelles et informelles m'ont beaucoup marquée, imprégnant durablement mes recherches du paradigme plurilingue et me donnant des opportunités inédites⁹. C'était l'occasion aussi de travailler en équipe avec Daniel Coste, Danièle Moore et Véronique Castellotti sur des questions de plurilinguisme et langues à l'école, et de côtoyer bon nombre de chercheurs et didacticiens venus d'ailleurs.

Ayant obtenu de l'IUFM en 2003 un Congé pour Recherche (CRCT), j'ai pu, grâce au soutien de Daniel Coste, mettre en place et animer un Séminaire de recherche les 24 janvier et 16 mai 2003 à l'ENS Lettres et sciences humaines à Lyon, sur le thème : *Mobilité et formation professionnelle : interculturalité et développement de compétences plurilingues*. Ce congé de six mois fut une aubaine, me permettant dans d'excellentes conditions de laisser décanter dix ans d'expérience acquise à l'IUFM et, au-delà, de me recentrer sur la recherche en interrogeant mes orientations par le dialogue avec d'autres chercheurs. Les fruits de cette période sont concentrés dans l'ouvrage intitulé : *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives*, coordonné avec Marinette Matthey (2009) et publié comme numéro spécial du *Lidil* 39.

Ce congé recherche a coïncidé par ailleurs avec une période de refonte des programmes de l'université, amenée à reconfigurer les curriculums pour harmoniser les programmes dans le cadre de la réforme LMD. Dans ce contexte, Jacqueline Billiez m'avait fait part des réorganisations curriculaires et des nouveaux besoins pour les programmes de Master en cours d'élaboration en Sciences du langage à l'Université Stendhal, m'ouvrant une porte professionnelle plus axée sur la recherche¹⁰. Tentée par les nouveaux projets qui me motivaient, j'ai préparé ma candidature pour un poste de maître de Conférences en Didactique des langues à l'Université Stendhal. J'ai été recrutée en 2004, et cette mutation marque une orientation plus affirmée du côté de la recherche pour la suite.

⁹ Que Daniel Coste trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

¹⁰ Que Jacqueline Billiez trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

1.3.2. La décade 2004 - 2014 : MCF à l'université Stendhal, Grenoble ; H.C depuis 2011

J'exerce depuis 10 ans mes fonctions de Maître de conférences à l'université Stendhal, Grenoble. Cette période est marquée par un accroissement de mon activité de recherche au sein du Lidilem et par un dialogue très fructueux qui s'installe entre la didactique des langues et la sociolinguistique, s'ouvrant progressivement à d'autres disciplines, notamment l'ethnopsychiatrie transculturelle, la psychanalyse et les disciplines liées aux soins, grâce aux collaborations avec différentes chercheuses et équipes de recherche.

Membre à titre plein du Lidilem, EA 609, j'avais été associée dès 2003 à l'équipe de recherche dirigée par Jacqueline Billiez et baptisée Olac (Ouverture aux langues et aux cultures dans le système éducatif)¹¹. Dans la suite du programme européen *Evlang*, les travaux d'Olac visaient à produire et à expérimenter en contexte scolaire du matériel pédagogique inspiré de l'éveil aux langues. Réunissant sociolinguistes et didacticiens, le dialogue constant entre ces deux disciplines a pu se vivre et se développer au sein même de notre équipe, marquant nos travaux de ce double ancrage épistémologique.

Dans la dynamique issue de la préparation d'un nouveau plan quadriennal, le groupe s'est renforcé accueillant des doctorants de Jacqueline Billiez et quelques collègues, et s'est appelé dès 2005/2006 Sodilac (Sociolinguistique et didactique des langues et des cultures). Inscrit lors du quadriennal 2007-2010 du Lidilem dans l'axe 4 *Sociolinguistique et didactique des langues*, nos travaux alimentaient le programme 2 intitulé : *Développement et construction de compétences plurilingues*.

Cette période sera marquée par une exploration en recherche de la notion de « biographies langagières » qui surgit dans les thèses de Patricia Lambert et Nathalie Thamin¹², et devient vite centrale dans nos préoccupations et questionnements. Notre séminaire de recherche Sodilac du 11 mai 2007 intitulé : *Biographies langagières en sociolinguistique et didactique des langues : Quoi ? Pourquoi ? Pour quoi faire ? Comment ?* nous permet de travailler cette question avec des collègues experts extérieurs, notamment Marie Madeleine Bertucci, Christine Deprez, Muriel Molinié, Christiane Perregaux et Arlette Serré, qui nous confortent dans nos nouvelles orientations (cf. **doc 22**).

Par la suite, plusieurs projets autour des biographies langagières et du développement de compétences plurilingues d'adultes-cadres en mobilité comme d'enfants et d'enseignants en contexte scolaire ont pu être menés à bien par notre groupe Sodilac, notamment un projet collectif soutenu par la DGLFLF intitulé : *Biographies langagières et mobilité professionnelle : recomposition des répertoires plurilingues*. (cf. Simon 2010).

¹¹ J'ai vite accepté d'assurer l'organisation matérielle des réunions pour ce petit groupe sympathique et dynamique.

¹² Toutes deux membres du groupe Sodilac ayant fait leur doctorat en sociolinguistique sous la direction de Jacqueline Billiez, (cf. Lambert 2005 et Thamin 2007).

La thématique biographie et migration allait connaître une nouvelle ouverture grâce à une rencontre décisive en 2009 entre Jacqueline Billiez et Marie-Rose Moro¹³, Chef de service de la Maison des adolescents de Cochin/Université de Paris Descartes, Unité INSERM 669. Désireuse de connaître les travaux de Jacqueline Billiez et de son équipe sur le bi-plurilinguisme et la migration, Marie Rose Moro avait reçu Jacqueline Billiez à Paris, rencontre à laquelle cette dernière nous avait associées, Marie-Odile Maire Sandoz et moi. Les échanges entre équipes ont débouché sur plusieurs propositions et projets de collaboration prometteurs en termes de transdisciplinarité.

A l'articulation entre les Sciences du langage et la Psychologie clinique, notre équipe Sodilac s'engage ainsi sur la thématique *biographie, bi-plurilinguisme et migration* pour un public scolaire en collaboration avec le Pr Marie Rose Moro. Le colloque de 2009 sur le thème *L'accueil, l'asile, à l'hôpital et à l'école : effets des politiques sur les pratiques* fut l'occasion d'une première collaboration avec une conférence plénière de Jacqueline Billiez et plusieurs interventions par les membres de Sodilac. Ce travail initial a été à la source de l'élaboration d'un dossier commun avec quatre contributions, publié dans la revue transculturelle *L'Autre*, 35 et intitulé : *L'Enfant plurilingue à l'école* (Billiez & Moro 2011). Ma pleine implication dans la coordination de ce dossier m'a fourni une occasion unique pour me poser un certain nombre de questions épistémologiques qui émergeaient au grand jour à partir des expériences de terrain analysées dans les articles relevant du soin et de l'éducation.

Ce double éclairage, « éducatif » et « soins », marque une orientation nouvelle dans mes travaux. Un nouveau défi s'est présenté lors d'un appel à collaboration émanant de Paule Cacciali, psychanalyste, chargée au CMP en 2009/2010 du suivi d'une collégienne mutique menacée d'exclusion et qui a sollicité une réunion d'urgence avec tous les acteurs concernés. En tant que chercheuse en sciences du langage à l'université Stendhal, nous avons conçu et co-animé avec Marie-Odile Maire Sandoz une intervention didactique d'urgence auprès de l'équipe éducative du collège. Notre travail préalable avec les enseignants s'est appuyé sur un travail de prise de conscience de leurs biographies langagières individuelles. Ces collègues ont ensuite mis en œuvre un projet inspiré de l'éveil aux langues dans les classes de 6^{ème} et 4^{ème} pour tenter de sortir de l'impasse (**docs 25, 28, 31**). Cette rencontre peu habituelle entre spécialistes de différents champs interroge la didactique des langues dans ses rapports à d'autres disciplines.

La demande du terrain, la collaboration d'acteurs de divers champs avec l'équipe éducative et le projet des enseignants du collège et ses retombées ont constitué à posteriori une source de réflexion et de recherche. Nous avons souhaité poursuivre nos questionnements dans un espace d'échanges ouverts. C'est ainsi que notre équipe Sodilac a organisé le 17 mai 2013 à L'université Stendhal avec le soutien du Centre Alain Savary, IFE-ENS de Lyon, un séminaire de recherche et de réflexion intitulé : *L'Enfant et ses langues à l'école : regards disciplinaires croisés à partir d'études de terrain*, auquel ont participé didacticiens, psychologues, psycholinguistes, psychanalystes, pédopsychiatres transculturels et sociolinguistes.

¹³ Le contact entre Marie Rose Moro et Jacqueline Billiez avait été établi grâce à Marie-Odile Maire Sandoz, membre du groupe Sodilac, suite à un colloque sur le bilinguisme.

Les recherches et débats engagés seront approfondis et élargis grâce à l'élaboration en cours d'une publication intitulée : *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (Simon, Domp martin, Galligani et Maire Sandoz) qui sortira aux Editions Riveneuve en 2015.

Actuellement, nous sommes à l'heure du bilan pour le plan quinquennal du Lidilem (2011-2015), nos travaux s'étant déroulés dans le programme 3, *Transmission intergénérationnelle du bi/plurilinguisme et développement de compétences plurilingues* dont je suis co-responsable avec Marinette Matthey, au sein de l'axe 2 : *Sociolinguistique et acquisition du langage*.

Les nouvelles orientations transdisciplinaires (à titre individuel –comme chercheure- et collectif -travaux au sein d'une équipe de recherche) me motivent à poursuivre des recherches qui interrogent une didactique des langues évolutive, se devant de rester ouverte et réactive face aux demandes des institutions éducatives et de la société. Un gros travail d'exploration épistémologique et méthodologique reste à tisser à partir de propositions issues des disciplines représentées et sollicitées dans nos rencontres et travaux communs. Nous appelons de nos vœux la possibilité de les poursuivre et de les développer dans le cadre du plan quinquennal en préparation. Elles pourraient peut-être faire l'objet d'un programme spécifique.

2. EVOLUTION DU CHAMP « DIDACTIQUE DES LANGUES » : COMPLEXIFICATIONS ET RECONFIGURATIONS

Dans la mesure où les travaux présentés s'étendent sur une période allant de 1988 à 2014 et s'inscrivent pleinement dans le champ de la didactique des langues et des cultures, je tenterai de porter un regard rétrospectif sur ce champ afin de repérer pour ma réflexion de synthèse, quelques balises « opératoires » qui marquent l'évolution de ce champ, interrogé et reconfiguré par des conjonctures sociales, par des réalités géopolitiques, par l'émergence plus récemment de questions éthiques. Au risque de simplifications abusives, et je le reconnais, de forts partis pris liés à ma trajectoire, je souhaite proposer, de manière certes trop partielle et partielle, une relecture en trois temps de certaines questions épistémologiques ayant traversé ce champ. Ce travail de réflexion méta(didactique) préalable servira à situer les travaux présentés et mis en discussion par la suite.

Certains didacticiens sont à la fois architectes du champ, observateurs impliqués et acteurs de son évolution¹⁴ tout en assurant la circulation et la diffusion des idées par leurs écrits épistémologiques, ce qui me permet de prendre appui sur leurs réflexions.

¹⁴ Je pense par exemple à Jean-Claude Béacco, Michel Candelier, Daniel Coste, Louise et Michel Dabène, Christian Degache, Robert Galisson (entre autres bien entendu, et par ordre alphabétique des noms de famille).

2.1. Constitution et assise du champ « didactique des langues » : les années 70 à 90

On date généralement des années 70 en France et dans sa sphère d'influence l'émergence de la didactique des langues. Dans un retour rétrospectif sur l'évolution de la discipline, Coste (2014) montre que c'est sous l'impulsion du français langue étrangère dès les années cinquante/soixante avec la création du CREDIF (Centre de recherche pour la diffusion du français), le BELC (Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger) et la revue *Le français dans le monde*, que se développe la didactique. Mais il note que :

...la notion et le terme de didactique apparaissent d'abord avec une référence plus générale aux langues et non au seul français langue étrangère : Denis Girard (Inspecteur d'anglais et directeur du BELC) publie en 1972 *Linguistique appliquée et didactique des langues* ; et ce que le rédacteur-en-chef du *français dans le monde*, André Reboullet, voulait d'abord nommer « Dictionnaire pour le professeur de français » paraît en 1976 sous le titre *Dictionnaire de didactique des langues*¹⁵ ; on relèvera aussi que c'est en 1974 que Louise Dabène avait fondé à l'Université Stendhal de Grenoble III le Centre de didactique des langues. » Coste (2014 : 453)

A cette période la discipline didactique des langues est en cours de constitution de par son activité de conceptualisation à partir de l'observation du réel, d'élaboration de méthodes, de méthodologies, de démarches et de supports didactiques, et d'intervention. Cette discipline a comme ancrage fort le terrain et comme finalité sociale celle d'améliorer l'enseignement-apprentissage des langues. Elle est aussi en recherche de reconnaissance universitaire, associative¹⁶ et éditoriale. En effet, la création en 1974 à l'Université de Grenoble du CDL (Centre de didactique des langues) à l'initiative de Louise Dabène et celle du CDF (Centre de didactique du français) à l'initiative de Michel Dabène contribue parmi d'autres initiatives dans ce sens¹⁷ à donner à cette jeune discipline en quête de légitimité un début d'assise institutionnelle qui se renforcera par la suite, comme le montre aussi la création en 1987 du laboratoire Lidilem (Laboratoire de Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles) et peu après en 1989 de la revue *Lidil (Revue de linguistique et de didactique des langues)*¹⁸ comme support éditorial à la diffusion des recherches (cf. **doc 27**). Les travaux de didactique à l'université Stendhal n'ont cessé de se développer et de se complexifier¹⁹ depuis, pour ne prendre que le simple exemple de Grenoble.

Pour les débats épistémologiques, je mentionne ici le colloque de 1987, organisé par le CREDIF et coordonné par Denis Lehmann, car les questions traitées ont de l'importance pour l'évolution et la complexification de la didactique, et pour la notion d'approche plurielle par la suite (voir Coste 2014 ; **doc 30**). Le colloque intitulé « Didactique des langues ou didactique de langues. Transversalités et spécificités », portait sur les

¹⁵ Galisson & Coste 1976.

¹⁶ L'ACEDLE (Association de chercheurs et enseignants, didacticiens de langues étrangères) voit le jour en 1988.

¹⁷ Après 1985, Coste (2013 b) note que la dynamique majeure de reconnaissance institutionnelle du domaine est impulsée par l'universitarisation du français langue étrangère.

¹⁸ Louise Dabène fut rédactrice en chef de 1989 à 1998 ; Jacqueline Billiez a pris la relève.

¹⁹ Voir Le rapport de l'unité EA 609 (Lidilem) Matthey établi pour la Campagne d'évaluation 2014-2015.

relations entre les didactiques de diverses langues. Un article issu des ateliers de ce colloque (Candelier & Dabène 1988) soulevait la question d'une didactique plurielle ou des didactiques singulières, questions d'actualité, remises en circulation avec le développement des approches plurielles comme on le verra plus loin.

2.1.1. Définition de la didactique des langues en fonction de 6 pôles d'attraction

A cette même période initiale, Coste propose une définition de la didactique des langues en fonction de six pôles d'attraction²⁰ qui permet de circonscrire le champ, tout en précisant les domaines de référence de cette discipline qui sont toujours pertinents²¹ (Coste sous presse):

Dans un article déjà bien ancien (Coste, 1986), j'avais proposé de définir la didactique des langues comme des ensembles de discours tenus par des acteurs sociaux auto- ou hétéro-désignés comme didacticiens et dont la production discursive :

- porte directement ou indirectement sur l'enseignement / apprentissage des langues ;
- s'adresse prioritairement à des enseignants ou aux didacticiens eux-mêmes ;
- répond à des modes de diffusion (revues, ouvrages, sites) relativement spécialisés et autonomes.

L'espace discursif ainsi caractérisé (avec une circularité assumée) était, dans cette perspective, spécifié comme ordonné dans sa diversité même par six pôles d'attraction :

1. construire un discours scientifique spécifique, légitimable comme tel ou articulable à des pratiques théoriques reconnues ;
2. vulgariser ou réinterpréter à des fins propres les constructions opérées dans des domaines scientifiques établis (ou dans des secteurs eux-mêmes en mal de légitimation) ;
3. proposer des démarches et pratiques pédagogiques organisées et innovantes et les relier à des options méthodologiques explicites ;
4. accompagner la présentation, la promotion, la mise en œuvre d'outils pédagogiques commercialisés ou de technologies nouvelles ;
5. contribuer à la définition ou à l'illustration, à la mise en cause ou à la révision des politiques linguistiques menées par des instances officielles ;
6. promouvoir ou défendre une conception, une école, voire une "chapelle" qui se présente comme originale, militante et, souvent, minoritaire et marginale par rapport à des tendances "dominantes" en matière d'enseignement / apprentissage des langues.

Dans ce même texte, Coste affirme l'ancrage fort de la discipline didactique avec le terrain :

...la didactique des langues n'a de sens que si elle entretient effectivement une relation avec les contextes et les situations concrètes d'enseignement / apprentissage. Les discours relevant de cette didactique peuvent se positionner à des degrés divers de

²⁰ Voir Coste 1986, Coste 2013 b, et Coste sous presse.

²¹ Coste revisite ces 6 pôles d'attraction en fonction de l'état actuel du champ dans un article intitulé « La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture » et notamment dans une sous-partie intitulée : « Lignes de fracture ? » (Coste 2013 b : 60-65).

proximité par rapport à tel ou tels des six pôles distingués ci-dessus, mais, sauf à imaginer une didactique qui romprait complètement avec les réalités du terrain, cette discipline d'intervention œuvre en dernière instance pour contribuer au progrès de l'enseignement / apprentissage des langues et à une meilleure compréhension des facteurs susceptibles d'affecter cet enseignement / apprentissage.

Ces fondements solides de la didactique posés à cette période critique du point de vue de la constitution et de l'affirmation de la discipline ont en germe des principes qui seront développés par la suite mais aussi des questionnements renvoyant aux débats qui trouveront leur expression lors de son évolution.

2.2. Changement de paradigme vers une « didactique du plurilinguisme » : les années 90

Ce qui va modifier profondément le visage de la didactique des langues, c'est l'avènement de travaux multiples portant sur la pluralité et les contacts de langues issus notamment de la sociolinguistique, des travaux sur le bilinguisme et l'acquisition informelle de la L2 en milieu naturel souvent dans le cadre de migrations. En effet, ces recherches²² ont servi d'appui pour les réflexions menées ensuite au Conseil de l'Europe pour formaliser les conceptualisations telle celle de la *compétence plurilingue et pluriculturelle*. Comme le montre Daniel Coste (2013a: 15) cette notion aura un impact sur les disciplines sociolinguistique et didactique, où elle occupera une place centrale et deviendra objet de réflexion épistémologique, menant à une complexification et à un approfondissement de la notion, que ce soit au niveau des dimensions sociolinguistiques, psychologiques, acquisitionnelles ou encore (in)sécuritaires et identitaires.

En recontextualisant l'émergence dans la recherche de cette notion, Daniel Coste (2013a) nous rappelle qu'elle avait été posée initialement pour soutenir l'idée d'une diversification des langues en contexte scolaire et l'encourager. Dans cette visée, la *compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste Moore Zarate, 1997) offrait une conception renouvelée du type de compétence acquise lors de l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères notamment à l'école ; celle-ci rompait avec la visée implicite d'atteindre la perfection (inatteignable) du locuteur natif, reconnaissait les aspects composite, déséquilibré et évolutif de cette compétence en cours de construction. Par ailleurs, la notion, inscrite dans l'idée de l'apprentissage des langues tout au long de la vie, concernait l'objectif pour l'école de mettre en place « un premier portefeuille plurilingue » susceptible d'être développé puis géré par chaque apprenant de manière individuelle au cours de sa vie d'adulte.

On mesure, à partir des caractéristiques particulières mentionnées ci-dessus, à quel point cette nouvelle vision de l'apprentissage de plusieurs langues venait interroger, voire remettre en cause une visée monolingue institutionnelle -qui focalisait sur chaque langue dans le cursus prise isolément - instituée depuis longtemps, amorçant ainsi le virage de changement de paradigme vers le plurilinguisme. Cette nouvelle orientation interrogeait évidemment directement la didactique : comment travailler les langues dans cette optique ? Par quelles démarches méthodologiques et avec quels outils

²² Voir par exemple Matthey (2001) entre autres.

didactiques ? Toute une série d'articles dans ce dossier (**docs 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21**) s'y inscrivent et attisent le débat concernant la responsabilité de l'école face au défi du plurilinguisme pour le mettre en œuvre (conception du curriculum, démarches didactiques) en contexte scolaire.

Plus largement, la vague de travaux orientés par la réflexion sur le plurilinguisme donne lieu à la reconfiguration épistémologique du champ, qui se marque au niveau de la dénomination de la discipline. C'est ainsi que Jacqueline Billiez (1998) propose de rendre apparente cette extension, d'abord dans le titre attribué au volume d'Hommage à Louise Dabène qu'elle coordonne et qui est intitulé : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, et ensuite dans une reprise proposée comme définition de « Didactique du plurilinguisme » pour le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (Billiez 2011a : 450) :

En prenant appui sur l'idée de Louise Dabène, exprimée dans *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* (Dabène L., 1994) et reprise dans la quatrième de couverture du volume d'Hommage, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, il s'agit, d'une part, de prendre en compte, afin de le soutenir, le plurilinguisme d'apprenants de plus en plus nombreux dans les écoles et, d'autre part, de "procéder à la mise en oeuvre volontariste et planifiée d'un plurilinguisme social". (...)

Cette définition fait écho à l'intention de soutenir le plurilinguisme d'élèves et de diversifier l'apprentissage des langues en contexte scolaire (cf. Coste 2013a) ; elle renvoie aussi bien à l'idée de la prise en compte et développement du plurilinguisme au niveau de l'individu, qu'au niveau plus large de la société. Elle converge avec le travail élaboré dans cette optique précise par le Département des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe dans les années 2000 et suivantes en tant que « réponse » au niveau des instances européennes à l'injonction de « procéder à la mise en oeuvre volontariste et planifiée d'un plurilinguisme social », tout en laissant transparaître implicitement la question d'une certaine responsabilité sociale. Il s'agit là d'une extension, non du domaine didactique, mais de l'ampleur du projet éducatif au sens large du terme, comme nous le verrons ci-dessous.

2.3. Elargissement du projet vers une « éducation plurilingue et interculturelle » : les années 2000

C'est donc dans cette conjoncture que les questions sociétales et en particulier celles autour de l'éthique et des valeurs inhérentes à l'enseignement/apprentissage des langues reviennent au centre de la réflexion sur la discipline didactique des langues.

2.3.1. Emergence de questions d'éthique et de responsabilité

Un ouvrage récent dirigé par Jean-Claude Beacco (2013) à l'occasion de son passage à l'éméritat thématise la notion de responsabilité comme l'indique son titre : *Ethique et politique linguistique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Dans sa contribution, Coste (2013b) reconsidère l'importance et la place de la responsabilité à partir de son observation, de la veille et de l'analyse de la discipline qu'il mène depuis plus de trois décennies. Comme l'intervention didactique a des incidences sur le social et sur l'environnement extrascolaire, la question de la responsabilité se pose naturellement du côté des instances éducatives et à double sens :

l'impact de l'intervention sur le tissu social et l'environnement sociétal, mais aussi l'adéquation de cette intervention en tant que réponse à la pluralité sociale. Mais c'est aussi au chercheur en didactique des langues qu'incombe cette responsabilité sociale, qu'il exerce à travers la recherche dans le domaine de l'éducation :

Mais il s'agit aussi de savoir si la responsabilité sociale de la didactique des langues (et, dès lors qu'on définit aussi cette dernière comme discipline d'intervention, on peut poser que la responsabilité sociale inclut - sans du tout s'y substituer - la responsabilité académique et scientifique) va ou non jusqu'à un engagement sur des enjeux sociétaux où les langues sont partie prenante. Ce qui ne signifie nullement que la didactique s'engage alors, comme en surplomb et dans un mouvement d'application, sur la voie « descendante » d'une prescription au « terrain », mais bien plutôt qu'elle a un rôle d'apport participatif²³. (Coste 2013b : 60).

Ce positionnement qui thématise la responsabilité sociale plaide en faveur d'une didactique d'intervention et de proposition dans la lignée des travaux de Galisson sur les questions déontologiques en didactique des langues, minutieusement retracés²⁴ par Coste (2013b : 46-51), qui repère chez Galisson dès 1986²⁵, la mise en circulation du terme didactologie recouvrant les composantes que sont « la déontologie », « la programmologie » et « la méthodologie ». Coste montre que dans cette conceptualisation, la déontologie, qui rejoint la notion de responsabilité sociale, devient la clé de voûte de la didactologie/didactique des langues, à une période où Galisson déplore sa trop grande absence du champ. Il faut attendre la fin des années 90, période qui coïncide avec la montée en puissance des thématiques sur le plurilinguisme qui reconfigurent le champ didactique, pour que Galisson adopte la notion d'« éthique » à la place de « déontologie » :

... « parce qu'elle est constructive, incitative, alors que la déontologie, trop prescriptive, dépasse difficilement l'exposé statique de conduites professionnelles et de règles morales pratiques. (Galisson cité par Coste 2013b : 48)

Le passage aux années 2000 sera marqué à la fois par la place toujours plus grande accordée aux dimensions éthiques, plus en phase avec l'actualité sociale et les besoins sociétaux, mais aussi plus prégnante de par le glissement notionnel initié par Galisson (1998 : 89), qui passe d'« enseignement/apprentissage » à « éducation aux langues-cultures » pour souligner la valeur hautement éducative des langues-cultures.

2.3.2. Vers une éducation plurilingue et interculturelle inclusive

Du côté des instances européennes, une réorientation se manifeste à travers le document du Conseil de l'Europe intitulé : *Guide pour l'élaboration des politiques*

²³ Robert Galisson toujours : « *En résumé, l'objectif de la didactologie est donc de faire passer l'intervention (qui est un engagement pour l'action en vue d'un résultat, donc la marque inprescriptible des disciplines praxéologiques) du prescriptif au prospectif et au propositif contextualisé* » (Galisson, 1994 : p. 131).

²⁴ Coste mène son analyse à partir de trois numéros des *ELA*, les numéros 60 de 1985 et 64 de 1986 coordonnés par Galisson et Porcher, et ensuite le numéro 109 douze ans plus tard, coordonné par Galisson et Puren.

²⁵ Dans le numéro 64 des *ELA*.

linguistiques éducatives en Europe (Béacco et Byram 2003 ; 2007)²⁶. Au lieu de viser la seule diversification des langues en contexte scolaire, ce nouveau texte officiel, offre une orientation plus ambitieuse puisqu'il s'agit d'un *projet d'éducation plurilingue et interculturelle*²⁷. Selon Daniel Coste (2013a : 15) « Il s'agit dès lors de fournir des arguments et instruments pour la mise en œuvre de politiques linguistiques où l'objectif de promouvoir le plurilinguisme individuel s'inscrit à l'intérieur d'un projet éducatif d'ensemble, articulé à des valeurs et où l'éducation aux langues est aussi une éducation par les langues. » On notera ici l'importance accordée au développement plurilingue de chaque individu en tant que locuteur, apprenant, citoyen, mais aussi celle accordée au projet d'ensemble qui vise à articuler les pratiques scolaires à celles de la société dans laquelle sont insérés les systèmes éducatifs. C'est dans cette optique qu'avaient été forgés les outils et les ressources tels la *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Cavalli 2009 ; Beacco et al. 2010), mis à la disposition des systèmes éducatifs des pays membres de l'Union européenne pour soutenir ces principes. Toutefois, Coste (2013a : 17) nous rappelle que ces ressources potentielles ne sont pas forcément exploitées par les systèmes éducatifs, très résistants aux changements.

Concernant l'importance de la dimension des valeurs éducatives, Byram (1997, 2008 ; 2013) a contribué pour sa part à faire avancer la réflexion au niveau de la politique linguistique européenne sur une éducation interculturelle citoyenne, comme le montre le titre de sa contribution récente : « De la formation en langues étrangères à l'éducation à la citoyenneté interculturelle » (Byram 2013 : 208-228). Il cible en particulier la responsabilité de l'enseignant de langues dont la mission concerne bien la communication humaine et non la compétence de communication tout court. Sa contribution qui vise le « vivre ensemble » par « le dialogue interculturel » s'inscrit dans le projet d'éducation plurilingue et interculturelle propre au projet européen.

J'accorde une place particulière ici au projet éditorial collectif²⁸ de l'ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue), car la publication de l'ouvrage *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, dirigé par Coste (2013c), s'inscrit entièrement dans les orientations d'une éducation plurilingue et interculturelle (une éducation à et par les langues qui s'appuie sur les valeurs humaines tout en mettant en avant l'importance d'une fonction sociale d'inclusion (Coste 2013c : 15-16). L'ouvrage est de nature propositionnelle par rapport à la question de l'enseignement-apprentissage des langues en milieu scolaire, et part d'un état de l'art de la recherche en sociodidactique des langues. Il est frappant de constater que ce projet éditorial répond d'une certaine manière aux dimensions constitutives de la didactique des langues déjà présentes dans les 6 pôles d'attraction mentionnés ci-dessus. A ce titre il manifeste la constance du champ et participe d'une didactique d'intervention propositive.

²⁶ La notion de compétences plurilingues et pluriculturelles est également au cœur de ce document.

²⁷ Il fait l'objet d'ailleurs d'un texte commun paru dans *Le français dans le monde* (Beacco et Coste 2009) qui développe, déplie et rend explicite les enjeux de cette orientation.

²⁸ J'ai contribué à l'élaboration de la partie V : « Quelles implications/perspectives pour la formation des enseignants ? » (Coste 2013c : 209-239).

Par rapport à mes propres travaux, les dimensions de l'individuel et du social sont au cœur de mes préoccupations et de celles de bien d'autres didacticiens de langues quand il s'agit de construire des propositions didactiques et pédagogiques, ou encore d'analyser l'impact de certaines démarches plurielles sur les acteurs eux-mêmes, et sur la communauté (scolaire, sociale) comme on le verra en particulier à la fin de la troisième partie (**docs 25, 26, 28, 29 31**). L'intervention didactique, qui implique les questions de responsabilité et d'éthique, vise la création de lien et la cohésion sociale.

Partie 1

DIDACTIQUE DES LANGUES ET
PLURILINGUISME

Cette première partie du travail aborde les rapports entre la didactique des langues et le plurilinguisme en trois temps de recherches. Le premier présente des questionnements didactiques et analyses portant sur les relations entre langue étrangère et langue source, qui s'inscrivent dans une évolution de la didactique, depuis la constitution du champ, vers une rupture du paradigme monolingue. Le deuxième, consacré aux instances éducatives face au paradigme plurilingue, met en lumière les défis auxquels l'Ecole doit faire face, confrontée au plurilinguisme. Les principes didactiques sont questionnés dans le contexte du plurilinguisme individuel et sociétal. Le troisième, consacré à l'enseignant dans son rôle d'acteur dynamique du changement, explore la dimension à l'altérité que requiert l'exercice du métier et les incidences pour la didactique dans le cadre d'un nouveau paradigme d'éducation plurilingue et interculturel.

1. DIDACTIQUE EMPIRIQUE DE TERRAIN ET RELATIONS ENTRE LES LANGUES ET LES CULTURES : DE L'ALTERNANCE CODIQUE A LA NOTION DE COMPETENCE PLURILINGUE ET DE REPERTOIRE

Un premier ensemble de travaux s'étalant entre 1988 et 2002 réunit des recherches empiriques de terrain que je caractériserai à posteriori comme des recherches didactiques de type ethnographique, impliquant l'observation directe *in situ* d'interactions en classe de langue étrangère, en milieu scolaire exolingue thaïlandais en particulier, et leur analyse selon des méthodes essentiellement qualitatives. Il s'agit des articles (**docs 1, 3, 5, 6, 7, 9**) qui s'inscrivent dans une didactique qui « part du terrain pour revenir au terrain ». Ces recherches conduites en Thaïlande (sauf celle du **doc 5**), représentent aussi pour la jeune discipline didactique à cette époque (cf. Evolution de la discipline didactique dans l'introduction), des études exploratoires sur des terrains encore peu connus de la didactique des langues émergente en France à cette période. Dans ce sens, les analyses et leur interprétation permettaient de contribuer à faire émerger des questions didactiques nouvelles et d'élargir le champ grâce aux contextes variés, caractérisés par exemple, par de grands écarts culturels entre langue de scolarisation (le thaï) et langue étrangère (le français), mettant fortement en évidence l'importance de la dimension socioculturelle dans les démarches et les pratiques d'enseignants et d'apprenants et soulevant d'office le paramètre d'interculturalité avec en arrière-plan des questions implicites sur les valeurs éducatives. La thématique d'interculturalité sera, par ailleurs, centrale à travers l'ensemble des mes travaux.

1.1. Analyse et interprétation des AC en classe de langue étrangère : rupture de paradigme

Si le phénomène d'alternance codique (dorénavant AC) est fortement thématisé dans cette première série d'articles, comme l'indiquent déjà leurs titres, les analyses didactiques conduites vont permettre à la fois une compréhension plus fine des interactions en classe, et, en retour, une réflexion sur l'épistémologie de la discipline didactique.

L'analyse et l'interprétation des AC menées (**docs 1, 3, 5, 6, 7, 9**) ont permis de :

- constater, dans un contexte de mise en œuvre de méthodologie communicative tendant à exclure la langue source/première/maternelle (dorénavant LS/L1/LM), que cette dernière intervient malgré tout dans les interactions observées, tant

dans le corpus thaï que français, d'où la nécessité d'un questionnement didactique (**docs 3, 5, 6, 7**) ;

- examiner les occurrences de LS/L1/LM dans les échanges entre enseignant et apprenant et surtout analyser le rôle et la fonction de ces changements de code dans le discours interactif ;
- mettre en évidence les significations sociales fortement culturelles encodées dans les AC (**doc 3**) ;
- mettre en évidence des stratégies propres aux apprenants marquées par un basculement vers la LS/L1/LM, mais qui, malgré leur apparence « transgressive » dans la communication, venaient signaler leur forte implication dans le processus d'apprentissage (**docs 5, 7, 9**) ;
- faire émerger le caractère fortement individuel des AC et l'implication de l'apprenant comme sujet-personne (**docs 5, 7, 9**) dans son apprentissage.

Nous dégageons de ce premier ensemble de travaux trois pistes que nous identifions comme des « fils rouges » dans la mesure où elles se révèlent pertinentes pour les travaux ultérieurs, notamment la prégnance de *la dimension interculturelle, l'acteur (enseignant/apprenant) comme sujet-personne dans sa singularité et les relations entre les langues* –au niveau didactique, mais aussi au niveau des acteurs et leurs contacts avec les langues (le plurilinguisme).

1.2. Prégnance du paramètre interculturel

A travers les analyses, notamment dans les articles (**docs 2, 3, 4, 6, 7, 9**) émerge la *dimension interculturelle* comme non seulement inhérente à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, mais incontournable comme paramètre didactique à prendre en compte, alors que longtemps considérée comme « le parent pauvre » de la didactique des langues. Les micro-analyses menées dans les articles (**docs 2, 3, 7, 9**) font émerger la dimension interculturelle dans les échanges en classe entre enseignants et apprenants, tandis que les documents **4** et **6** posent la problématique de l'interculturalité en relation à l'ouverture à l'altérité à un autre niveau - comme fondement nécessaire de tout système éducatif. L'article (**doc 4** : 106), qui analyse plusieurs modèles éducatifs européens dans un contexte de multilinguisme, souligne qu'« il ne s'agit nullement ici de proposer des modèles susceptibles d'être appliqués ailleurs : chaque contexte d'enseignement/apprentissage est bien trop particulier pour le permettre, mais plutôt de voir les aménagements possibles susceptibles de répondre à une véritable maîtrise de plusieurs langues à partir de la reconnaissance de la culture d'origine, quelle qu'elle soit, et débouchant sur l'ouverture à l'autre. » Il est bien question ici d'aménagements curriculaires incluant les langues des apprenants et autres langues proposées à l'apprentissage, l'enjeu majeur étant d'ouvrir à l'altérité. Cette thématique sera approfondie dans ce dossier.

Ce même article (**doc 4**) qui pose le cadre du plurilinguisme européen, soulève pour la France la question de la diversification²⁹ des langues en milieu scolaire, et pose le défi de

²⁹ Cette thématique est fortement développée dans d'autres travaux (cf. Coste 1998 ; Coste dir. 2013c ; Beacco et Coste 2013 entre autres).

l'ouverture à la pluralité linguistique et culturelle, comme l'indique le sous-titre (**doc 4 : 112**) : « Pour une propédeutique plurilinguistique et culturelle à l'école : l'ouverture ».

Cette question interculturelle devient et reste centrale dans l'évolution de la politique linguistique européenne, et fonde la conception d'une Education plurilingue et interculturelle, développée au sein du Conseil de l'Europe. La dimension interculturelle est un leitmotiv dans tous mes travaux ; au-delà, les nombreux travaux de recherche sur le plurilinguisme dans et hors des instances européennes, contribuent à ce qu'elle marque un tournant dans l'épistémologie de la discipline didactique (cf. Evolution épistémologique en introduction).

1.3. L'apprenant, sujet-apprenant (SA) et sujet-personne (SP) dans sa singularité : le double « je » en situation d'apprentissage³⁰

Ce sont surtout les micro-analyses (**docs 5, 7, 9**) des AC qui font apparaître la part très personnelle et subjective de l'apprenant quand il « bascule vers sa LM/LS/L1, mettant en évidence des stratégies *individuelles et identitaires* d'apprenants qui reconfigurent le discours. L'analyse plus fine de ces occurrences d'AC révèle des stratégies d'implication dans les échanges liées à l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage d'une part, et d'autre part l'expression plus personnelle de leur subjectivité comme personnes au niveau relationnel. Sur le plan didactique, le recours à la LM/LS/L1, « transgressif »³¹ par rapport au contrat tacite de la méthodologie communicative³², ouvre paradoxalement des opportunités pour l'apprentissage, identifiées par De Pietro, Matthey et Py (1989) comme des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), cf. **doc 5 : 447**, nécessitant au niveau didactique de reconsidérer la valeur de ces AC, non plus comme des obstacles à la communication, mais comme des ressources pour l'apprentissage. Les résultats du travail empirique a fait apparaître des dimensions plus personnelles des apprenants comme *sujet-personne*, une invitation en didactique à accorder davantage d'importance à chaque individu, à ses manières d'apprendre très individualisées voire idiosyncrasiques. Ce positionnement en faveur de la singularité irréductible se trouve développé ultérieurement dans mes travaux et défendu, constituant donc aussi un fil rouge. Ces trois articles renvoient à une triple rupture embryonnaire : rupture méthodologique par rapport à la place et le rôle de la LM ; rupture concernant la place du sujet dans la construction des connaissances ; rupture paradigmatique vers le bi-plurilinguisme.

1.4. Relations entre les langues en didactique³³

C'est à travers les analyses que l'on voit apparaître une interrogation sous-jacente sur les relations entre les langues en didactique (langue véhiculaire/de scolarisation, et langue étrangère, objet d'apprentissage) et que se pose la question sur les passerelles

³⁰ Lauga-Hamid dans Dabène, Cicurel et al. (1990 : 56-58).

³¹ Dans un article, Daniel Coste 1997 : (393-400) confirme que la tradition méthodologique d'enseignement d'une LE depuis la fin du 19^{ème} siècle (cf. avènement de la méthode directe), évacuait la langue première, non tolérée ensuite.

³² L'article 5 est intitulé : « Alternance codique en classe de langue : Rupture de contrat ou survie ? »

³³ Cf. débat épistémologique qui s'est développé sur les relations entre langue maternelle et langue(s) étrangère(s) (cf. **doc 30**).

entre les langues. Les conclusions (**doc 5** : 454-455) soulignent le mode « non unilingue » du déroulement des interactions. Leur caractère « bilingue » invitait à considérer autrement la classe de langue à la lumière des recherches sur le bilinguisme³⁴ qui avaient montré que « chez les personnes bilingues, les connaissances respectives dans les deux langues sont en relation de complémentarité, coiffées en quelque sorte par une compétence de second niveau, qui est chargée d'assurer la gestion globale des possibilités communicatives des sujets (Oesch Serra et Py, 1996 : 3) », cité dans le **doc 5** : 447. Il convenait donc d'en tenir compte dans la classe de langue et permettait d'envisager les AC comme faisant partie intégrante d'un système d'ensemble (appelé « répertoire bilingue » (Py 1997 : 502), plutôt que des systèmes distincts – remettant en cause un cloisonnement entre les langues très ancré dans les représentations. La question qui clot l'article « Est-ce vraiment 'en communiquant en LE que l'on apprend à communiquer ?' ou n'est-ce pas plutôt en exploitant ses compétences bilingues que l'on apprend à communiquer en LC ? » (**doc 5** : 455) était en effet osée, mais posée. Au lieu de considérer la LM comme un obstacle à l'apprentissage de la LE, ces conclusions suggéraient un renversement de perspective et rejoignaient ainsi une nouvelle perspective « bilingue »³⁵ sur l'enseignement-apprentissage d'une LE qui se développait dans de nombreux travaux sur le bi-plurilinguisme. On notera ici ceux des équipes suisses, notamment (Grosjean 1982, 2008, Lüdi & Py 1986, De Pietro 1988, Lüdi, Py et al. 1995, Lüdi & Py 2009 entre autres), tout en signalant qu'à Grenoble se développaient des travaux en sociolinguistique dès le début des années 80 initiés par Louise Dabène et Jacqueline Billiez³⁶ sur les pratiques langagières bi-plurilingues d'adolescents issus de la migration (Dabène et Billiez, 1984 ; Dabène *et al.* 1988 ; Billiez, 1985, Dabène 1994 entre autres), travaux qui ont présidé à cette nouvelle perspective sur l'enseignement.

Cette voie, qui sur le plan épistémologique représentait une vraie rupture avec le paradigme monolingue (cf. Evolution épistémologique dans l'introduction), s'est développée très rapidement grâce aux apports sociolinguistiques des recherches mentionnées. Au niveau de la conceptualisation, les travaux bien connus de Coste, Moore et Zarate (1997) fondaient le paradigme plurilingue qui allait sous-tendre ensuite la conception du CECR et donner la ligne directrice de la politique linguistique européenne. En effet, l'accroissement ultérieur de travaux de recherche dont celles conduites au sein des instances européennes comme le Conseil de l'Europe et au Centre de langues vivantes à Graz, ont contribué à confirmer l'importance de ces orientations centrées sur le plurilinguisme et qui sont actuellement déterminantes pour les disciplines didactique et sociolinguistique.

Flashback : Au moment de la rédaction de ces articles (**docs 5, 6, 7, 9**) vers la fin des années 90, il y avait une effervescence intellectuelle dans notre champ et j'avais l'intuition qu'il s'y passait quelque chose de critique. Je me souviens encore de manière

³⁴ Il s'agit des travaux de chercheurs suisses Lüdi, (1991), Lüdi et al. (1995), Matthey & Py (1995), et Oesch Serra et Py (1996), entre autres à cette période.

³⁵ Pour un article de synthèse voir Bernard Py (1997 : 495-509).

³⁶ Jacqueline Billiez trace elle-même l'historique des travaux grenoblois sur le bi-plurilinguisme dans la « Postface » de l'ouvrage *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (à paraître).

très vive du colloque international de février 1997 organisé conjointement par le CREDIF-ENS de Fontenay/St Cloud, l'université Descartes-Paris V et l'Université Stendhal Grenoble III, intitulé «*Alternances des langues et apprentissage. Situations, modèles, analyses, pratiques* », (les **docs 5** et **6** en émanent) qui avait comme objectif de présenter l'état des réflexions internationales sur les questions relevant de la relation entre le jeu des langues et des cultures et la structuration des apprentissages et des savoirs. Cet événement marquant avait généré des discussions riches et stimulantes et débouché sur une production scientifique importante de quatre ouvrages, notamment Castellotti, V. & Moore, D. (dir.) 1997 ; Deprez, C. (dir.) 1997 ; Castellotti & Moore, (dir.) 1998 ; Billiez J. & Simon, D-L. (dir.) 1998.

Je n'imaginais pas pourtant la révolution copernicienne ainsi amorcée, mais je dois dire en tant que didacticienne des langues, que les découvertes théorisantes des travaux sur le bi-plurilinguisme mentionnés ci-dessus, les échanges lors du colloque et la coordination avec Jacqueline Billiez du volume *Alternances des langues : enjeux socio-culturels et identitaires, Lidil 18* (Billiez & Simon 1998) ont fortement bouleversé mes propres conceptions du répertoire de langues de l'individu, que je ne pouvais plus considérer comme des ensembles de systèmes linguistiques séparés, avec des incidences immédiates sur le travail de formation que je faisais en IUFM et dont l'article **doc 5** découle. Ce souvenir encore vivace me permet ici avec du recul d'observer comment le travail didactique d'analyse d'interactions informaient la recherche en didactique des langues, et comment l'évolution des théorisations agissaient sur les représentations et modifiaient mes/nos pratiques de formation. Cet impact transformateur de modification des représentations et pratiques allait avoir d'autres répercussions sur les pratiques des futurs enseignants de l'IUFM avec des incidences sur leurs élèves (en principe).

1.5. Les notions de compétences plurilingues et répertoires

Le paradigme plurilingue qui émerge dans les années 90 dans un contexte sociétal multilingue est révélateur d'interrogations didactiques portant sur le développement plurilingue individuel, où la « compétence plurilingue » joue un rôle pivot. En retraçant les origines de cette notion, Coste (2014 : 454-5) retrouve la désignation initiale dans le volume intitulé *Vers le plurilinguisme ?* sous-titré *Ecole et politique linguistique* (Coste & Hebrard 1991), issu de travaux d'un colloque de 1987³⁷, dans un passage qu'il cite p. 455. En effet, ce texte, qui nomme cette « compétence plurilingue » et la situe dans une optique renouvelée et élargie d'objectifs éducatifs amples pour l'individu et la société, porte déjà en lui l'essence d'une didactique du plurilinguisme :

L'école peut éduquer au plurilinguisme et faire plus que préparer à ce que seront les apports ultérieurs de l'éducation permanente. Donner le goût de l'apprentissage de plusieurs langues, illustrer la nécessité d'une compétence plurilingue et faire prendre conscience de ce qu'apporte cette compétence au développement individuel et aux relations interpersonnelles, c'est déjà beaucoup. Et il est clair que ces objectifs ne peuvent être atteints que si, pour plus d'une langue étrangère, les apprenants

³⁷ Il s'agit du colloque organisé par le CREDIF en 1987 et coordonné par Denis Lehmann, intitulé : « Didactique des langues ou didactique de langues ? »

parviennent à un niveau autre qu'élémentaire d'utilisation et d'appréciation. (Coste 1991 : 174), cité dans (Coste 2014 : 455).

Ce texte est une ouverture et une invitation (un défi lancé ?) à l'Ecole d'assumer une éducation citoyenne par le plurilinguisme « faire plus que ... ». Il thématise la nécessité de développer la compétence plurilingue aux bénéfices individuels et relationnels (sociétaux). La conceptualisation du terme « compétence plurilingue » a connu ensuite une série de développements déterminants pour la didactique des langues en tant que pièce maîtresse du paradigme plurilingue, notamment à partir des travaux fondateurs de Coste, Moore, Zarate (1997), repris pour le CECR (Conseil de l'Europe 2001). La complexification épistémologique se poursuit dans les travaux de Coste (2002), Moore (2006), Castellotti & Moore (2008), Zarate *et al.* (2008), Moore & Gajo (2009), Stratilaki (2011) et dans un article de synthèse pour le *Guide de la recherche en didactique des langues* qui fait apparaître aussi bien « compétence plurilingue » que « compétence pluriculturelle » dans le titre : « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept » (Moore & Castellotti 2011 : 241-252) qui en trace l'historique et la construction progressive.

C'est dans cette conjoncture, celle du plurilinguisme et de la prise de conscience du rôle pivot que joue la compétence plurilingue de tout acteur social, que la notion de « répertoire » est nodale. Le terme, utilisé initialement par le sociolinguiste Gumperz (1964) en référence à l'ensemble des ressources linguistiques disponibles aux membres d'une communauté particulière, a permis dans les travaux de Gumperz & Hymes (1972/1986 : 40-41) de rendre compte de la diversité des ressources disponibles à un locuteur, et de la diversité des manières de s'exprimer dans la communication humaine. En plaçant le terme dans un contexte éducatif, Louise Dabène (1994 : 153) emploie le terme « répertoire communicatif » pour désigner l'ensemble des ressources disponibles à l'apprenant pour communiquer, comprenant des variétés non-standard et elle posait le problème didactique de la prise en compte du répertoire de l'apprenant et son exploitation à des fins didactiques en classe. La notion de répertoire, développé plus tard dans les travaux du Conseil de l'Europe en particulier dans un document « Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme 'une manière d'être' en Europe » (Beacco 2005) prendra une importance toute particulière dans mes travaux comme on le verra dans la troisième partie qui traite des « biographies langagières ».

2. LES INSTANCES EDUCATIVES FACE AU PARADIGME PLURILINGUE : NOUVEAUX DEFIS POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES

La prégnance du paradigme plurilingue du point de vue social d'abord et éducatif ensuite (**doc 18**) relayé par une médiatisation forte du phénomène provoque au sein de la didactique des langues des interrogations nouvelles. Parmi celles-ci : l'Ecole a-t-elle un rôle à jouer dans la préparation des élèves au plurilinguisme ? Comment travailler les langues dans cette optique ? par quelles démarches méthodologiques et avec quels outils didactiques ? Quelle conception curriculaire pour favoriser la diversité et la diversification des langues compte tenu de la visée monolingue institutionnelle³⁸ instituée depuis longtemps et focalisant sur chaque langue dans le cursus prise

³⁸ Voir le développement fait par Andrea Young (2014 :162-165) sur cette question.

isolément ? Quelles injonctions des instances officielles ? Toute une série d'articles dans ce dossier (**docs 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21**) s'y inscrivent et attisent le débat animé concernant la responsabilité de l'école à relever le défi du plurilinguisme.

Dans la mesure où cette problématique fait l'objet de très nombreuses publications dans le champ depuis une quinzaine d'années, je me propose d'en faire ici un point relativement succinct. A partir d'une synthèse des constituants complexes et inter-reliés de la pluralité sociale (**doc 18**) qui sert d'arrière plan, je mettrai en évidence les enjeux face auxquels l'Ecole se trouve par rapport au développement du plurilinguisme des élèves, acteurs sociaux citoyens (**docs 10, 15**).

En tant que didacticienne des langues, chercheuse et formatrice en IUFM dans les années 90, il m'a été donné sur une longue période (depuis 1993) d'exercer une veille sur les évolutions et orientations de la politique linguistique pour l'enseignement des langues à l'école à travers les textes officiels de l'Education nationale d'une part, et les travaux du Conseil de l'Europe de l'autre (**docs 13, 14, 16**). Cette « veille » sur l'école et sur la formation des enseignants qui se veut attentive, inclut une analyse critique de la prise en compte (ou non) d'orientations plurilingues, mais se veut dans le même temps propositionnel par rapport aux démarches didactiques en adéquation avec le nouveau paradigme (**docs 17, 20, 21**).

2.1. Plurilinguisme : l'arrière plan social du point de vue plus sociologique (**doc 18**)

J'accorde une place particulière à l'article (**doc 18**) élaboré avec Daniel Coste et s'appuyant sur ses réflexions et travaux au sein du Conseil de l'Europe sur le plurilinguisme et des apports de la sociologie en particulier. Ce texte apporte, à partir de la place centrale accordée à l'acteur social, une vision complexifiée des grands ensembles « *language* », « *citizenship* », « *education* » (langue, citoyenneté, éducation), tout en les articulant dans une argumentation qui fait ressortir toute l'importance de l'éducation pour la société. L'article prend place dans le numéro spécial de la revue *International Journal of Multilingualism*, introduit par Daniel Moore et Laurent Gajo (2009) : « Introduction - French voices on Plurilingualism and Pluriculturalism : theory, significance and perspectives ». Le projet éditorial était de faire connaître et diffuser auprès d'un public anglophone, (chercheurs du Canada anglophone et au-delà), les concepts liés à la notion de plurilinguisme dans les recherches francophones. On y voit un projet ambitieux qui se veut à la fois l'état de l'art sur la question du plurilinguisme, à la fois l'occasion de mettre en circulation les théorisations francophones pour diffusion dans le monde de la recherche.

Le processus de réflexion, d'élaboration et d'écriture de l'article (**doc 18**) – qui avait mis mes propres compétences plurilingues à rude épreuve pour le produit en anglais – a été particulièrement fécond dans la mesure où les contenus et leurs arguments me servent de cadrage pour mes recherches, mes réflexions sur la didactique du plurilinguisme, et mes cours, notamment au niveau du Master : *Didactique du plurilinguisme à l'école* (M1) ; *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école* (M2). La diffusion de ces théorisations est encore active à travers les enseignements dispensés à l'université avec une visée de réinvestissement didactique sur le terrain pour les étudiants (nombreux) qui se destinent à l'enseignement des langues.

Le document **18** constitue une réflexion cadrante incontournable. Centré sur l'acteur social, il pointe certaines dimensions et enjeux clés au niveau de l'éducation langagière à partir d'une réflexion large mettant au grand jour la pluralité complexe de nos sociétés contemporaines, et le fait qu'en tant que citoyens et acteurs sociaux, nul n'y échappe, d'où l'importance de notre rôle et responsabilité à chacun(e) en tant qu'acteur social de cette même pluralité. La déclinaison de celle-ci donne à voir la multiplicité des facettes inter-reliées de cette pluralité à laquelle l'acteur social s'affronte et qui façonne son identité. Dans ce contexte, la notion de répertoire est elle aussi essentielle, car l'acteur social, interagissant comme citoyen dans cette pluralité, devient lui-même pluriel³⁹ et il a à gérer un ensemble de ressources langagières diversifiées. La notion de compétence plurilingue, en tant que mobilisation et mise en oeuvre, en contexte(s), d'un répertoire complexe, hétérogène, déséquilibré se trouve donc en congruence avec les diverses formes de pluralité. Coste met toutefois en garde quand il avertit que « Ces évolutions ne se font pas sur le mode de l'harmonie tranquille : elles sont aussi sources de tensions, de contradictions, de rejets violents (replis communautaires, cloisonnements ou conflits interreligieux, intégrismes multiples, retour des nationalismes, des intolérances face à l'autre étranger) »⁴⁰. Dans cette perspective, l'éducation (re)prend une importance majeure et (re)devient un enjeu de société crucial. L'Ecole se trouve directement interpellée : comment mettre en place des dispositifs pour favoriser le développement du plurilinguisme et préparer le futur et déjà acteur social pour sa vie citoyenne ?

2.2. Les instances éducatives face au paradigme plurilingue

Le schéma ci-dessous, extrait de l'article (**doc 5**) intitulé : « Faire chanter les voix de la pluralité : un nouveau défi pour l'école », permet de visualiser en un clin d'œil la problématique que nous venons de faire émerger. Il situe l'éducation langagière dans une perspective *tout au long de la vie*. Il y a pour l'acteur social du point de vue de son développement langagier, un *avant* -il acquiert des capacités langagières à travers les différentes instances de socialisation (famille, groupe de pairs, environnement, etc.) avant d'arriver à l'école – et un *après* – fort de ses capacités langagières développées à l'école et hors l'école, les circonstances de la vie l'amèneront à d'autres évolutions de ses ressources langagières. Le schéma rend explicite le défi lancé à l'école, celui de « développer le plurilinguisme » et donc d'aider les élèves à construire « un répertoire plurilingue. » Les trois ellipses (*reconnaissance* de la diversité, *activation* d'une dynamique plurilingue et *développement* de compétences plurilingues) renvoient à trois grandes questions auxquelles l'école est sommée de répondre, mais qui constituent aussi les domaines de béance, de non prise en compte, en somme les nœuds de résistance à surmonter pour mettre en musique une éducation langagière plus en adéquation avec la vie sociale plurielle telle qu'elle est actuellement. Les articles (**docs 13, 14, 16**⁴¹) offrent par ailleurs à la fois une analyse critique qui fait émerger ces

³⁹ L'acteur social comme homme pluriel (diverses théories possibles : Lahire 1998, Kaufmann 2004, Giddens 1984, 1996) ne s'unifie que dans une trajectoire et une historicité narrative et réflexive (Ricoeur 1990).

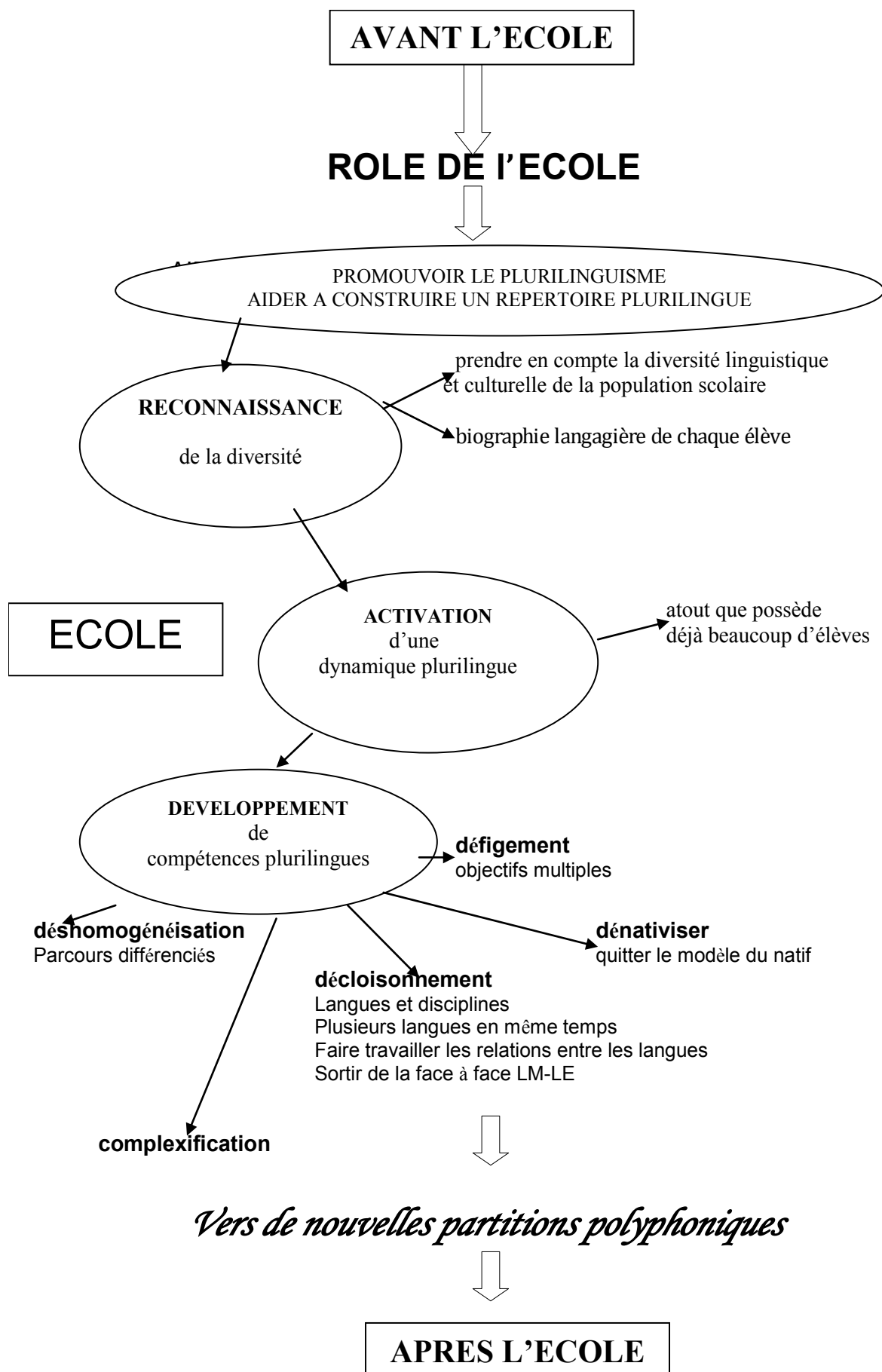
⁴⁰ Les attentas du 7 janvier 2015 à Paris interpellent fortement sur ces questions.

⁴¹ Les titres sont parlants : « De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue » (**doc 13**) ; « Dépassées ou déplacées ? Ces zones de résistance deviennent-elles les nouveaux défis des langues la l'école ? » (**doc 16**).

problématiques, et des propositions didactiques pour la nouvelle voie engagée en cohérence avec une éducation au plurilinguisme.

Autour de la notion de «compétence plurilingue» et la discussion dans Coste (2001, 2002), la schématisation pointe plusieurs directions de travail (pour l'école et pour la recherche en didactique des langues), directions nouvelles à inventer, concevoir didactiquement afin d'arriver à une série de déconstructions/reconstructions (néologismes dé-). On notera le repérage de lignes de faille ou obstacles⁴² à la mise en œuvre du plurilinguisme en milieu scolaire, notamment la prégnance dans les représentations du modèle du natif, le très fort cloisonnement disciplinaire des fonctionnements scolaires habituels, la difficulté pour l'école du point de vue curriculaire à envisager des modèles souples et diversifiés, à diversifier les objectifs langagiers, etc. Développer davantage ici m'amènerait trop loin. Ces trois fils constituent néanmoins un leitmotiv : ces questions sont amplement traitées dans les propositions didactiques analysées dans la deuxième partie de ce travail (**docs 17** et suivants). Par ailleurs, ce sont des directions de recherche très développées depuis une quinzaine d'années et encore en cours.

⁴² Les travaux de Young (2014 : 157-162) identifient ces obstacles et ouvrent sur des directions à prendre pour mieux répondre au défi de la diversité.



3. L'ENSEIGNANT AU CŒUR DE L'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE

L'enseignant de langue(s) occupe dans mes recherches et réflexions une place importante comme l'attestent notamment les documents **10, 11, 14, 19, 26, 28, 29, 31**. Il s'agira dans cette section de revenir brièvement sur son rôle éducatif clé en tant qu'acteur social de la pluralité, de souligner certaines dimensions essentielles de son rôle social en tant qu'éducateur au-delà de celui d'enseignant de langues, en particulier celles liées à la responsabilité et aux questions éthiques que revêt l'exercice du métier d'enseignant dans nos sociétés contemporaines.

En termes de problématique, les questions épineuses soulevées dans mes travaux et ceux de bien d'autres, concernent la formation des enseignants dans une perspective large d'éducation plurilingue et interculturelle, où la mise en œuvre d'une didactique du plurilinguisme ne va pas de soi, comme nous venons de le voir dans la section précédente. Parmi les questionnements pertinents et persistants : comment former à l'interculturalité ? Quelle articulation entre la relation à l'altérité et la formation des enseignants ? Quelles retombées pour les élèves ? Comment former à une didactique du plurilinguisme ? Ces questionnements nous amèneront à revisiter les notions d'identité, d'altérité et d'interculturalité en incluant celle de médiation développée par Daniel Coste (2009), à faire une méta-analyse de quelques dispositifs de formation expérimentés et documentés dans nos travaux afin de dégager certains principes de formation qui se révèlent porteurs et finalement d'ouvrir une fenêtre sur la voie biographique⁴³ (**doc 31**) qui émerge comme fondatrice du développement d'un profil plurilingue et interculturel mobilisable en situation.

3.1. L'enseignant acteur et médiateur de la pluralité

Les articles (**docs. 18 et 19** de l'année 2009, co-écrits respectivement avec Daniel Coste et Marinette Matthey), posent le cadre de la complexité plurielle⁴⁴ de nos sociétés contemporaines dans toute son épaisseur⁴⁵, faisant émerger les enjeux sociaux, tensions et défis du plurilinguisme auxquels tout système éducatif est confronté. L'Ecole en tant qu'institution, fait partie des instances de socialisation/individualisation⁴⁶ en interaction complexe. Dans les deux contributions mentionnées, l'acteur social qui est placé au centre des réflexions, occupe le devant de la scène : à la fois inextricablement pris dans la toile des pluralités inter-reliées, à la fois acteur susceptible d'agir par le langage sur le social. Concernant la relation entre acteurs et contexte, Daniel Coste (2003 : 218) précise que « soit le contexte est pensé comme préexistant, et influant sur les comportements, verbaux et autres, des acteurs ; soit les acteurs sont posés comme créant ou recatégorisant le contexte, le redéfinissant et contribuant à le transformer par

⁴³ Développée dans la troisième partie du travail.

⁴⁴ Le **doc. 18** : 170-171 les décline : pluralité de populations avec leur histoire et leurs origines, qui constituent la société actuelle ; pluralité de références culturelles, religieuses et éducatives ; pluralité des savoirs et des modes d'accès aux savoirs ; pluralité des valeurs et des principes qui sous-tendent l'action ; pluralité de finalités éducatives. Ces différences sont potentiellement génératrices de tensions.

⁴⁵ Vertovec (2007) rend compte de cette extrême complexité du monde globalisé avec sa notion de « *super-diversity* ».

⁴⁶ Celles-ci inspirées des travaux du sociologue Bernard Lahire (1998) dans *L'Homme pluriel* incluent par exemple : la famille, le groupe des pairs, l'environnement, la communauté, les média, la mobilité (**doc. 18**).

leur interaction même. » Insistons pour l'heure sur cette dernière idée, exprimée ainsi dans la présentation du volume : *Altérité et formation des enseignants, nouvelles perspectives* : « Les enseignants et futurs enseignants, tout comme les élèves citoyens en devenir, font partie des acteurs sociaux qui construisent et configurent cette nouvelle réalité » (**doc 19 : 5**). Cette vision dynamique de l'acteur social comme agent susceptible de générer du changement - liée aux théories de l'action et notamment le positionnement du sociologue Giddens (1984, 1996) - est celle que nous souhaitons retenir et souligner pour sa pertinence eu égard à l'agir enseignant dans le contexte d'une didactique du plurilinguisme comme nous le verrons plus loin dans la troisième partie de ce travail⁴⁷. Cette prise de position donne par ailleurs de la saillance aux questions de responsabilité sociale et d'éthique inhérentes à l'action enseignante, pointées dans le **doc 19** et faisant l'objet d'un développement ultérieur (**docs 26, 28, 29, 31**).

3.2. Identité, altérité, interculturalité et médiation : explorations notionnelles

Au niveau relationnel, l'enseignant tout court, et non seulement l'enseignant de langues, est en interaction avec des apprenants, des collègues et d'autres acteurs éducatifs, des parents - tous porteurs d'une certaine pluralité - et par extension avec la société plurielle. Ses échanges s'inscrivent dans une relation à l'autre, aux autres sous-tendus par des questions d'altérité et d'interculturalité avec leurs incidences identitaires. Ces notions constituent un leitmotiv questionnant et traversant une réflexion non aboutie encore : elles méritent à ce titre d'être revisitées ici, d'autant plus qu'elles sont au cœur d'une éducation plurilingue et interculturelle au sens de Cavalli, Coste, Crisan & Van den Ven 2009, Coste 2010, Coste 2013. Je propose, à partir des **docs 11 et 19**, de les resituer dans le cadre de la formation des enseignants et d'étendre la discussion en y apportant la graine fertile de la notion de médiation qu'y associe Daniel Coste (2009 : 163-170).

Esquissons brièvement quelques développements et approfondissements sur la notion d'altérité à partir de réflexions issues de disciplines diverses, notamment l'anthropologie, la philosophie, les sciences de l'éducation, les sciences du langage.

Les appuis théoriques dont je me sers ici apportent des éclairages sur la complexité de la notion d'altérité, qui conduisent à une vision plus large, en lien avec la polysémie du terme « autre » –une extension bienvenue à mon sens car très pertinente pour la didactique des langues.

3.2.1. L'altérité et les relations humaines

En nous appuyant dans un premier temps sur le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (Ferréol G. et Jucquois 2003 : 4), « le substantif « altérité » semble désigner une qualité ou une essence, l'essence de l'être-autre, » mais la complexité de la notion provient du fait que l'« autre » peut renvoyer à des choses très différentes, notamment : « l'autre homme, autrui, l'Autre. » Le latin permet - contrairement à la langue française - de faire une distinction entre « *Aliud* (neutre générique l'Autre) et

⁴⁷ Cf. **docs 26, 28, 29 et 31** qui montrent certaines transformations amorcées suite à l'intervention didactique.

Alter (l'autre de tout un chacun). » Notons par ailleurs que l'altérité est antonyme du même. Cela donne lieu à différentes lectures de l'altérité :

- l'autre homme : en dehors de moi, de l'autre côté inatteignable : c'est l'autre différent de moi ;
- autrui : les autres à côté de moi : chacun « perçoit autrui *en tant que...* homme ou femme, ami ou parent, inconnu, etc., mais toujours, en même temps comme un *semblable*. » ;
- l'Autre : en moi.

L'altérité se joue dans la relation à l'autre différent de moi et implique une mise en relation dialectique entre « identité » et « altérité ». Selon Christiane Perregaux :

L'altérité est un processus qui permet de se connaître en connaissant l'autre. Le fait de se poser des questions sur le fonctionnement des autres (sur les implicites, par exemple) me fait découvrir mon propre fonctionnement. (Perregaux 1994 : 157)

L'altérité renvoie ici à un processus dynamique entre soi et l'autre susceptible de générer du changement. Toutefois, cette confrontation à l'autre, aux autres, à l'étrangeté, peut provoquer selon l'anthropologue Laplantine (1999 : 32-33) une certaine instabilité associant peur de l'étrangeté et un mouvement de rejet même :

c'est comme si toute confrontation avec l'altérité était conçue et d'abord vécue comme un risque et une menace d'altération, comme si l'étrangeté devait être immédiatement résorbée (Laplantine 1999 : 32-33).

Prendre en compte la menace d'altération que provoque la relation à l'altérité éclaire autrement le fait que l'accueil de l'autre différent de moi ne va pas de soi. Les phénomènes de peur et de rejet associés à la rencontre de l'autre inconnu quand celui-ci est ressenti comme rival, comme ennemi, sont connus et courants en situation didactique comme dans les échanges de la vie quotidienne.

A un niveau plus complexe, moins facile à appréhender peut-être, le philosophe Paul Ricoeur (1990) nous invite à considérer que l'étrangeté et la menace d'altération attenante sont en quelque sorte constitutives de notre identité. L'altérité est en nous et nous constitue, d'où le titre de son ouvrage : *Soi-même comme un autre*.

3.2.2. Altérité et pluralité des « autres »

Une réflexion critique, analytique et propositionnelle menée par Daniel Coste (2009 : 163-170) sur les notions d'altérité, de culture et de médiation nous offre une extension de la notion d'altérité qui se révèle essentielle dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues. Il met en évidence une conception multiforme de l'altérité en déclinant différentes « figures de l'altérité » (2009 : 165-170) ou figures de l'autre. En partant du modèle général de la communication proposé dans le CECR et reposant sur le développement de « savoir », « savoir faire », « savoir être » s'ajoute dans ce document, le « savoir apprendre », une compétence transversale qui implique pour l'apprenant de se confronter à l'inconnu, de « savoir aborder, traiter ce qui est nouveau ».

La notion de « l'autre » fait donc son entrée et Coste décline diverses formes de l'autre nouveau : « nouvelle personne, nouveau contexte, nouvelle culture, nouvelle pratique, nouveau secteur, ou élément de connaissance » (p.164). Il étend ainsi la conception de

ce qui peut être « autre » et qui nécessite, je dirais tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, d'être appréhendé, traité et « accommodé ». Son argumentation sert à faire émerger la nécessité de développer une compétence transversale qu'il appelle « la face active de toute compétence », qui permette de « savoir gérer le nouveau ». Pour dire les choses simplement, l'apprenant qui est confronté à un nouveau savoir a besoin de mobiliser sa capacité à traiter le nouveau - une forme d'altérité - qui va lui permettre de faire en sorte que le nouveau devienne « moins nouveau ». Le processus engagé aura aussi comme résultat qu'il devienne « un autre ».

Enfin, Coste déplore que cette dimension de rapport à l'autre soit peu visible dans certains documents importants de politique linguistique⁴⁸.

A cette discussion, Coste associe l'activité langagière de médiation, entendue aussi dans une acception large comme « des opérations telle que la traduction d'une langue à une autre, le compte rendu, la transcription d'une source orale, bref des modes de reformulation en direction d'un tiers, modes de reformulation qui comportent un travail sur un texte déjà là » (p.164). Tout comme « la capacité à traiter diverses formes de l' 'autre nouveau', « l'activité de médiation qui vise à 'faire en sorte que « de l'autre » devienne moins autre pour un autre », (p. 165) peine à rentrer dans les usages. A ces deux dimensions fréquentes dans les échanges et dans la communication, il convie la dimension culturelle qui souffre aussi d'un manque de visibilité dans le CECR malgré sa prise en compte en théorie dans la définition « compétence plurilingue et pluriculturelle ». L'argumentation relie altérité, culture et médiation, « trois pertes » (dans le CECR) revalorisées et ainsi remises en circulation pour une prise en compte qui s'impose.

C'est dans l'article *Altérité* du Robert, *Dictionnaire historique de la langue française* que puise Coste (2009 : 166)⁴⁹ pour dégager les notions de « diversité » et d' « altération » :

« ... est un emprunt philosophique (1270) au bas latin *alteritas* (mil. IV^e s.) dérivé de *alter* (→ autre, autrui ; altruisme). Le sens d'emprunt correspond à la notion philosophique de « différence par changement », à la fois « diversité » et « altération ». Le mot semble disparaître de l'usage et réapparaître en français classique (1697, Bossuet) au sens moderne de « caractère de ce qui est autre ». Il est devenu usuel en philosophie à partir du début du XIX^e siècle, se spécialisant à propos des rapports humains, d'après les emplois didactiques de *autre*. (p. 54). »

L'étymologie, surtout la plus ancienne, lui inspire une interprétation de l'*altérité* comme activant un changement qui a comme effet d'introduire une différence, une *altération*. Ce dernier terme recouvre « à la fois une action « (faire) devenir autre », et son résultat, « être (devenu) autre » (p. 166).

C'est à cette logique de faire devenir autre et d'être devenu autre que va recourir Coste dans une inventivité ingénieuse qui l'amène à créer respectivement les notions d'*(alter)action* :

⁴⁸ p.e. Coste fait référence à certains de ceux relatifs au projet « *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation* ».

⁴⁹ Je reprends ici le texte cité par Coste.

Dans une approche plus globalement actionnelle, on en viendrait donc à poser qu'il y a dans toute interaction une forme de rapport à l'altérité et à proposer de renommer (alter)action les formes d'action dans les contextes de rapport à l'« autre » nouveau qui nous retiennent plus particulièrement ici. Alteraction comme toujours problématique et incertaine quant à ses effets, mais qu'on peut estimer source potentielle de « différence par changement », autrement dit d'altération. (p.167).

Et d'*alterculturel* :

(...l'enjeu est évidemment de penser l'individu comme acteur social dans des ensembles sociaux complexes et de le penser non seulement comme doté de compétences diverses (capacités à faire et manières d'agir), mais aussi comme engagé dans des cultures plurielles (façons d'être et de se représenter le monde). Risquer un adjectif (éventuellement substantivable) comme *alterculturel*, à côté du *multi*, du *pluri* et de l'*inter*, relève certes du jeu verbal, mais tend peut-être, en une sorte de télescopage comme celui des mots-valises, à lier altérité et culture...) (p.169).

Le point d'orgue de cette proposition conceptuelle novatrice pour la didactique des langues arrive avec l'importance qu'accorde Coste dans les processus de changement par le langage à la notion de médiation qui vise, par l'intermédiaire d'un tiers, à « établir et maintenir le contact, faciliter un rapprochement, une conciliation entre des « autres ». (p. 169). » Ce processus de médiation implique de part et d'autre « un travail dans et sur l'altérité pour produire du changement ». Une concaténation finale lie « Altérité, culture et médiation » (p. 170) et les dés sont ainsi jetés pour relever le défi de taille que représente pour la didactique, la conception, l'actualisation, la mobilisation, la prise en compte et la mise en œuvre de démarches et contenus didactiques susceptibles de répondre aux exigences d'un travail d'altération par la médiation, car, comme le précise Coste, « la formation, celle des enseignants comme celle des apprenants, a aussi pour enjeu ce travail d'altération par la médiation. » (p.170). Le chantier est rouvert à la recherche et à l'action.

3.2.3. Former à l'interculturalité, former par l'interculturalité et les enjeux d'alter-culturalité

Après ce détour conceptuel, retour aux travaux et notamment les recherches engagées avec Cordula Foerster sur la formation des enseignants à l'IUFM de Grenoble⁵⁰ dans les années 90 incluant une mobilité professionnelle dans un pays européen autre. Ils s'inscrivent pleinement dans l'optique d'une éducation plurilingue et interculturelle (Beacco & Byram 2003 et 2007 ; Byram 2013) telle celle préconisée par la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. La problématique de la formation à l'interculturalité - centrale dans mes travaux et mes réflexions portant sur la formation initiale des enseignants (**docs 11, 14, 19** et Foerster & Simon 2003) - reste une question vive⁵¹ aujourd'hui à un moment où les échos du terrain traduisent les grandes difficultés des enseignants à gérer la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves⁵².

⁵⁰ Voir « Fragments d'un parcours recherche » dans l'Introduction de ce volume.

⁵¹ Voir à ce sujet Causa (2012) ; le chapitre V dans Coste éd. (2013c) ; Causa, Galligani & Vlad (2014).

⁵² Voir Barateau (2013), Champalle (2013), Lambert (2014a), Young (2014), Young & Hélot (2007), Young & Mary (2009) entre autres.

J'éviterai ici de revisiter les nombreux changements institutionnels survenus dans les modalités de formations initiale et continue des enseignants, en renvoyant le lecteur intéressé à la cinquième partie de l'ouvrage *Les Langues au cœur de l'éducation* (Coste 2013c : 209-237) coordonné par Emmanuelle Huver et Sylvie Wharton. Je me placerai plutôt sur le plan réflexif méta-didactique en essayant de voir ce qui, dans les dispositifs expérimentés personnellement, me semble porteur pour le développement de la relation à l'altérité.

3.2.4. Dispositifs et dispositions à l'alterculturel

Examinons très brièvement ce que peut apporter un dispositif qui ouvre à l'altérité, et attardons-nous sur la notion de disposition, que je souhaite entendre ici dans le sens d'une qualité personnelle et identitaire d'ouverture à l'altérité.

Le dispositif développé conjointement avec Cordula Foerster (**doc 11** et Foerster & Simon 2003) intégrait⁵³ dans la formation des futurs professeurs des écoles une mobilité d'une durée de trois mois dans un autre pays de l'Union européenne grâce aux contacts établis avec 15 partenaires au sein du programme ERASMUS que je coordonnais à l'époque. Cette période de découverte de l'étrangeté était préparée en amont par une réflexion sur le plurilinguisme, l'interculturalité, etc. Au retour, elle était suivie par une réflexion bilan destinée à faciliter le processus d'accommodation de l'étrangeté vécue, le réaménagement du profil identitaire et professionnel (voir schéma **doc 11** : 206). Une forte composante réflexive, principe fondateur de la formation, favorisait le travail sur l'altérité activée également lors de l'élaboration et la rédaction du mémoire professionnel qui portait aussi sur le travail effectué en contexte éducatif « autre ».

Pour mettre en évidence un résultat de ce travail, je cite le témoignage intégral d'une stagiaire ERASMUS partie en Grèce extrait du **doc 11** : 205 :

Lorsque j'effectuais le recueil de données pour mon mémoire professionnel, j'ai eu de grandes difficultés à communiquer avec les différents acteurs du système éducatif, notamment à cause de la barrière de la langue (puisque je ne parlais pas grec et que tous ne parlait pas l'anglais) mais aussi à cause de la barrière culturelle. Je me suis rendu compte que tant que je ne ferais pas l'effort de chercher à comprendre l'histoire, les traditions, les évolutions du système éducatif, je ne pourrais pas communiquer avec ces personnes qui gardaient l'impression d'être regardées de haut.

Ce stage à l'étranger m'a donc permis de me rendre compte qu'il était difficile d'accepter la différence. Ainsi tant que j'étais en France, je pouvais tenir de grands discours que j'appellerai « politiquement corrects » mais lorsque j'étais en situation sur le terrain où rien ne se passait comme je l'avais prévu il m'a fallu un temps de réflexion et une prise de recul pour me rendre compte que j'étais en train de faire ce que je rejetais en France : juger les autres sur leurs différences.

Il m'a donc fallu faire l'effort de mieux connaître ce pays, son histoire, son évolution et ses habitants pour aborder plus sereinement mon travail et le rendre possible en ne

⁵³ La réussite était d'avoir pu intégrer officiellement cette période de mobilité dans la formation initiale avec l'approbation de toutes les instances officielles de l'IUFM.

heurtant pas la susceptibilité des personnes que j'interviewais ou que je rencontrais. Je réalisais alors que l'éducation interculturelle dont je parlais et l'éducation à la tolérance que je souhaitais enseigner à mes élèves était un travail de longue haleine qui ne s'arrêtait pas au cours mais qui demandait un travail continu. » (K.L./2002)

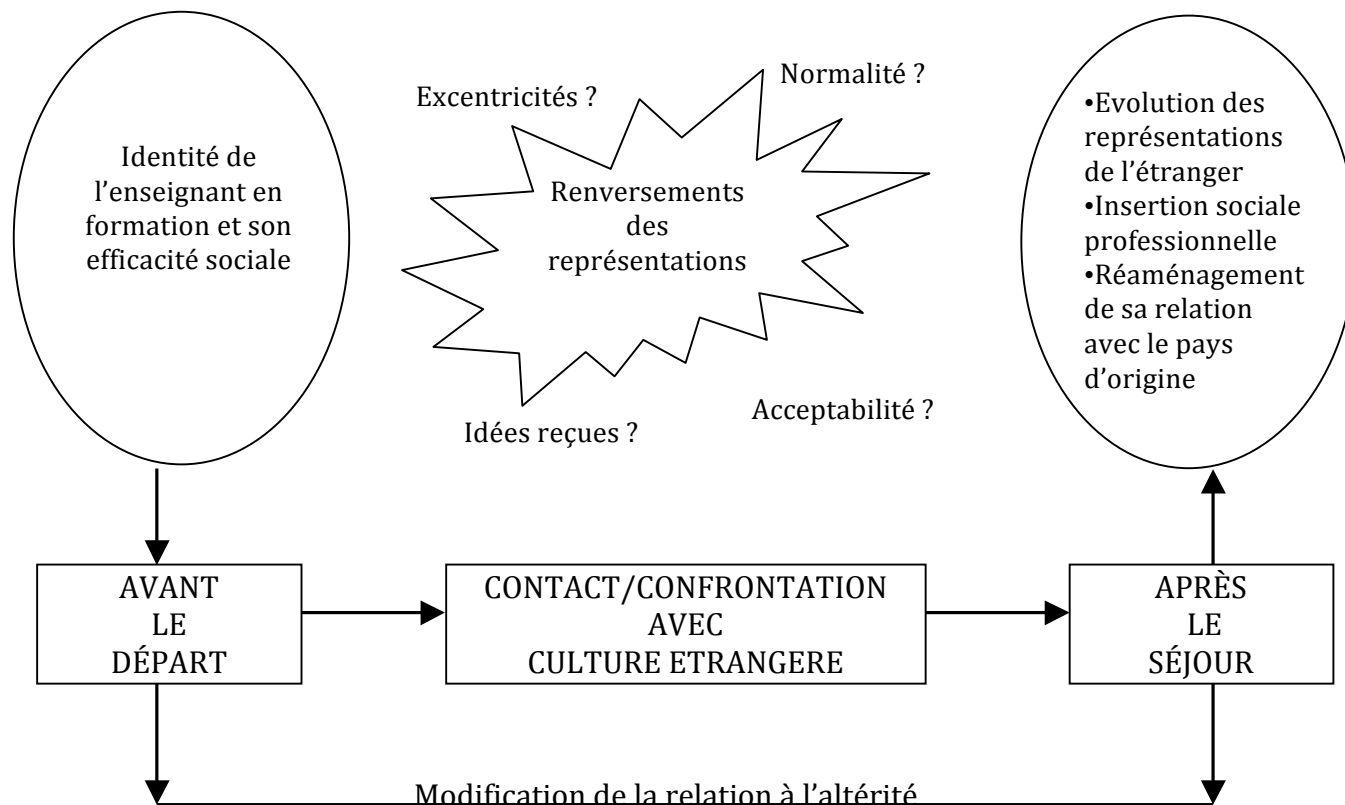


Schéma : doc 11 : 206 - Le séjour à l'étranger déclencheur de renversements successifs des représentations chez l'enseignant en formation

Le milieu professionnel en Grèce confronte cette stagiaire à plusieurs figures de l'altérité, à différents « autre » nouveaux : nouvelle langue, nouvelle culture, nouvelles traditions, nouveaux savoirs, nouveau système éducatif. Il y a bien là *alteraction* relationnelle en milieu grec. Elle se trouve en tant qu'acteur social au cœur de l'*alterculturalité* dans son nouveau contexte de travail et de relations. D'après son témoignage, l'accommodation à ces différences (et il est question de malentendus) ne s'avère pas facile et nécessite un vrai travail par la réflexion, la médiation par le langage –dans la communication avec d'autres –*alteractions*– mais aussi à notre sens à travers les discussions avec les formateurs et autres étudiants au moment du bilan, tout comme par l'écriture réflexive du mémoire au retour, un outil de médiation, un moyen qui assure aussi l'intercession médiatrice ? Le processus de travail sur l'altérité activé donne lieu à un changement, une altération d'attitudes, de représentations et contribue à ce que l'autre devienne moins autre pour elle, facilitant au final son travail d'enseignant, mais contribuant aussi à ce qu'elle devienne une autre, par la transformation au niveau de son profil identitaire (et professionnel) à la fin. Il y a bien là modification dans le sens d'une plus grande ouverture à l'altérité.

Cet exemple, un peu extrême certes par la xénité que représente pour la stagiaire française le contexte grec, met néanmoins bien en musique les imbrications en formation d'altérité, de culture et de médiation, le dispositif ayant favorisé l'activation forte de l'altérité. Plus important encore à mon sens, le résultat est une transformation, celle qui donne à cette enseignante une disposition à gérer et à traiter le nouveau, une disposition altéritaire à mettre au service de son enseignement avec tous les élèves, quelles que soient leurs origines. Il y a à la fin de son témoignage une prise de conscience des valeurs qu'elle souhaite « enseigner » à ses élèves. Si les valeurs ne me semblent pas « enseignables » en tant que telles, je ne suis pas indifférente à cet indice qui place son action éducative dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle, fondée sur des valeurs humanistes.

Pour conclure, tout enseignant en formation ne peut malheureusement partir en Grèce, ni effectuer une mobilité géographique. En ce qui concerne les principes de formation, je retiens la nécessité que l'enseignant en formation soit confronté à l'étrangeté, à différentes formes d'altérité, qu'un vrai travail de médiation et de réflexion est nécessaire pour arriver à développer un profil d'enseignant *alterculturel*, ouvert à la diversité et ayant la capacité à amener du changement. De toute importance, l'enseignant de langues est par excellence un médiateur, celui qui fait l'intermédiaire entre l'élève et le savoir⁵⁴, celui qui peut réduire les tensions et incompréhensions entre individus ou groupes, celui dont l'*alteraction* contribue à transformer les relations sociales à travers son action éducative.

Cette reprise de réflexion sur l'altérité et la formation des enseignants a pour but de souligner l'importance que j'attache au développement du profil alterculturel de l'enseignant, comme une qualité et une compétence nécessaires à l'exercice du métier tout court et bien au-delà de l'enseignement d'une langue ou d'une matière. Il y a consensus, me semble-t-il, sur le fait qu'un dispositif de formation devrait agir sur l'identité professionnelle dans le sens d'une ouverture à la diversité. Bien des pistes prometteuses émergent des dispositifs expérimentés et documentés dans la recherche par Marisa Cavalli au Val d'Aoste (Cavalli 2005 ; 2009), Mary & Young 2010, Young & Mary 2009, Causa 2012, Causa, Galligani, et Vlad 2014, entre autres). Toutefois, la demande en formation est souvent centrée sur les outils, et il existe pléthore d'outils surtout dans le domaine des approches plurielles qui visent une éducation à et par la diversité linguistique et culturelle (voir deuxième partie de ce travail). Une formation ne peut toutefois se limiter à la découverte de ces outils par des moyens expositifs ou informatifs. La dimension altéritaire du profil est un pré-requis incontournable. Pour Zarate (1994 : 63) elle se construit « bien en amont de la relation strictement professionnelle avec la langue enseignée⁵⁵ et peut être avantageusement mise en relation avec une trajectoire familiale et sociale qui a parfois accordé une place majeure au contact avec la différence culturelle ». Ce point de vue, évocateur de la biographie langagière, est partagé par Thérèse Jeanneret (2010) d'ailleurs, qui considère que les dimensions personnelles et expérientielles de la diversité linguistique et culturelle sont un atout à réinvestir en formation et dans l'exercice du métier d'enseignant de langues. En effet, un travail sur soi et sa biographie langagière en formation à forte composante

⁵⁴ Mais aussi bien sûr entre le savoir-faire, le savoir-être et le savoir apprendre.

⁵⁵ Ou les langues côtoyées pour notre propos.

réflexive, se révèle une voie efficace pour activer la dialectique altérité/identité dans un processus d'affirmation et de cohérence identitaires prenant en compte la pluralité. Cette voie sera explorée plus en détail dans la troisième partie du travail.

3.3. Vers la didactique du plurilinguisme et l'approche plurielle

La deuxième partie du travail qui suit sera consacrée à un développement sur la didactique du plurilinguisme et plus particulièrement les approches plurielles comme réponse adéquate à une éducation plurilingue et interculturelle. Dans ce contexte, retenons le rôle essentiel de l'enseignant que nous venons de dégager - acteur dynamique de la pluralité, médiateur des relations et des apprentissages, et vecteur de valeurs humaines. Par rapport à certaines pesanteurs institutionnelles imposées (habitus monolingue institué, cloisonnement disciplinaire, non prise en compte de la diversité, etc.) il a une marge de liberté d'action non négligeable dans sa manière d'être, dans ses choix de démarches et de contenus d'enseignement et dans sa vision du rôle de l'école dans la société. Nous verrons à travers certaines expérimentations, que les questions d'éthique et de responsabilité l'animent et le rendent sensible aux questions sociales de la pluralité et l'inclusion, faisant de lui un acteur du changement.

Appendice : Exemples de mémoires encadrés⁵⁶ sur les thématiques traitées dans cette première partie

Master 1

Darmon-Shimamori, C. M. (2010). *L'influence de la culture éducative irlandaise sur l'enseignement-apprentissage du français dans les études supérieures en Irlande*, Master 1, FLE Recherche.

Gigante, O. (2010) *Coopération transfrontalière et construction d'une identité plurielle : Le projet éducatif ALCOTRA au collège La Vanoise, en Maurienne*, Master 1 Recherche, Etudes italiennes, orientation didactique.

Jan, E. (2010). *L'anglais au sein de la langue française*, Master 1, FLE Professionnel.

Nagata, M. (2010). *Importance de la dimension socioculturelle dans l'apprentissage du japonais en milieu exolingue*. Master 1, Dilipem Recherche.

Avgostinou, A. (2011). *L'enseignement « précoce » dans le système éducatif chypriote : Développement langagier, individuel et culturel des enfants*. Master 1, FLE Professionnel.

Costa Carvahlo, J. (2011). *L'apprentissage du français à l'école publique de Sao Luis au Brésil. Quelles sont les contributions au plurilinguisme ?* Master 1, Recherche, Sociolinguistique.

Telali, N. (2013). *La médiation linguistico-culturelle comme solution aux difficultés de l'enfant migrant*. Master 1, FLE Professionnel.

Master 2

Liu, Q. (2010). *Les étudiants chinois en séjour linguistique en France face à l'interculturalité. Représentations, difficultés, compétences*. Master 2, Dilipem Recherche.

Toua, L. (2010). *Développement de la production orale dans les classes de grande taille. Cas du cours d'anglais en contexte francophone au Cameroun*, Master 2, Dilipem Recherche.

Camus, A. (2011). *Aider les élèves à conscientiser leurs atouts plurilingues et pluriculturels en milieu multilingue. Recherche-action sur l'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles au collège de Sada à Mayotte*. Master 2, FLE Recherche à distance.

⁵⁶ Je me limite à ces 5 dernières années.

Danchin, C. (2011). *Le rôle de l'alternance codique dans la construction de concepts scientifiques. Exemple d'une classe de biologie dans une école publique du nord Liban*. Master 2, FLE Recherche à distance.

Darmon, C. (2011). *Rencontres interculturelles en classe de FLE : une mosaïque de cultures éducatives en action. Des représentations individuelles en évolution*. Master 2, FLE Recherche.

Nagata, M. (2011). *Pistes didactiques pour construire une compétence de communication à dimension socioculturelle. Le cas d'étudiants débutants en japonais langue étrangère en France*. Master 2, Dilipem Recherche.

Su, L. (2013). *Effets du séjour d'études sur le développement de compétences linguistiques et interculturelles d'apprenants taïwanais en France : contacts de langues et de cultures*. Master 2, FLE Recherche.

Labrousse, C. (2013). *L'enseignement de l'allemand en maternelle peut-il être une ouverture au plurilinguisme ? Analyse d'une expérimentation en contexte bilingue à Immendingen, Land du Bade Wurtemberg, Allemagne, dans une classe de maternelle de l'école française Joseph Haydn*. Master 2, Didactique du français, Recherche distance.

Partie 2

L'APPROCHE PLURIELLE

Comme « L'Approche plurielle » figure dans le titre choisi pour mon HDR, il me revient de me positionner pour faire entendre au lecteur ce que je mets derrière cette notion singulière du pluriel, d'autant qu'elle constitue un cadre pour l'ensemble des travaux de cette deuxième partie avec une importance à ne pas mésestimer pour l'éducation langagière en milieu scolaire à l'avenir. Le terme a été utilisé par plusieurs didacticiens, dans des circonstances particulières, ce qui peut expliquer en partie une certaine polysémie, ou en tout cas des représentations parfois différentes chez les uns et les autres de cette notion. Je ne prétends pas mener ici une méta-analyse exhaustive – loin de là ; je me limite à certaines traces observables dans la littérature didactique, tout en assumant mon point de vue partiel et sans doute partial sur les jalons que je propose pour appréhender l'intérêt de démarches didactiques plus en phase avec la pluralité sociale. A mes risques et périls, alors !

1. « APPROCHE PLURIELLE » : MELEE ET DEMEELES EPISTEMOLOGIQUES

Le terme « approche plurielle » est au centre de conceptualisations de différents ordres. Tâchons comme spectateurs de ne pas perdre la trace du ballon, même si sa trajectoire à la sortie de la mêlée reste toujours imprévisible.

Du point de vue du contexte de discussion sur cette notion, c'est l'évolution de la didactique des langues vers le paradigme plurilingue (cf. introduction et première partie) qui est prégnante. En effet, le paysage dense du plurilinguisme, la complexité des phénomènes sociaux et le foisonnement de travaux de recherche universitaires et institutionnels dans ce domaine, donnent une *raison d'être* et une impulsion aux démarches didactiques susceptibles d'œuvrer au développement de la pluralité chez l'individu (lui proposer des contacts avec plusieurs langues, l'encourager à développer et exploiter sa compétence plurilingue et pluriculturelle, activer sa dynamique plurilingue, étendre et complexifier son répertoire langagier), tout en s'inscrivant dans la perspective de la construction d'une société plurielle respectueuse de la diversité.

A partir de là, et pour simplifier, je me propose un retour réflexif sur « approche plurielle », comme terme générique, avant d'examiner plus en détail plusieurs approches plurielles qu'elles soient « globales » (comme l'éveil aux langues), « sectorielles » (comme l'intercompréhension entre langues romanes) ou encore « locales » (entre quelques langues apprises, dont la langue de l'école) d'après les catégorisations de Candelier 2003a : 337).

1.1. Apparition du terme « approche plurielle »

Michel Candelier trace lui-même les origines de cette notion dans ses propres conceptualisations dans son article « *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre* » (Candelier 2008 : 65-90). Il note : « Lorsque j'ai utilisé "*approche plurielle*" pour la toute première fois⁵⁷, c'était pour désigner le seul *éveil aux langues* et non un ensemble d'approches. » (Candelier 2008 : 70). C'est ce contexte d'écriture en

⁵⁷ Dans la *Lettre de l'ACEDLE* datant de 2002, et peu après dans l'ouvrage consacré au bilan du programme européen Evlang (Candelier 2003a : 327) et la suite de ce programme pour Janua Linguarum (Candelier : 2003b : 19-20).

rapport avec l'expérimentation de l'éveil aux langues comme démarche novatrice en milieu scolaire et le projet d'étendre son exploitation didactique au-delà du primaire qui l'amène à chercher un terme autre qu'« éveil », peu approprié pour un travail sur les langues dans le secondaire. On pourrait dire qu'ici il s'agit d'un sens restreint à une seule démarche, comme dans la définition qu'il propose (Candelier 2003b : 19-20) :

Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale. (Candelier 2003b : 19-20)

Il souligne dans ce texte l'intérêt d'une telle démarche plurielle pour l'apprenant, appelé ainsi à mobiliser ses langues déjà-là pour aller vers des langues inconnues, processus qui fait développer sa compétence plurilingue globale. Cette définition pointe l'importance du processus qui nécessite d'établir des articulations et des ponts entre les différentes langues.

Comme le confirme l'extrait suivant, ce type de démarche plurielle se lit en opposition à une démarche d'enseignement/apprentissage plus répandue et institutionnalisée centrée sur la langue comme objet exclusif, qualifié de « monolingue », car traitant chaque langue isolément:

Par définition, on appellera 'approche plurielle' toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une 'approche singulière', dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. (Candelier, 2008 : 68)

C'est dans la conclusion de l'ouvrage de 2003a, que l'on trouve un sens plus global attribué à la notion, mais la représentation reste cantonnée à une approche singulière qui a comme spécificité de porter sur plusieurs langues et variétés et de favoriser les relations entre les langues :

Cette expression offre peut-être même un autre avantage, dans la mesure où elle peut souligner les convergences existantes et les synergies souhaitables entre un "éveil aux langues" et deux autres perspectives d'innovation qui bénéficient actuellement d'un fort intérêt en didactique des langues : le développement des capacités d'intercompréhension entre les langues parentes [...] et la mise en place d'une "didactique intégrée" [...]. Dans la mesure où ces approches visent également à l'établissement de liens entre plusieurs langues, on serait également fondé à les qualifier d'approches "plurielles", même si contrairement à celle que nous avons pratiquée dans Evlang, elles sont orientées vers un apprentissage immédiat de compétences de communication dans des langues données [...]. (Candelier 2003a : 337).

Ainsi défini par M. Candelier dans son article de synthèse (2008)⁵⁸, le terme « approche plurielle » est générique : il recouvre plusieurs voies didactiques qui se révèlent convergentes dans leur but (orientées indirectement ou plus directement vers le développement d'une compétence de communication), et dans leurs moyens méthodologiques (plusieurs langues sont convoquées et traitées simultanément). On trouve ensuite la proposition de regrouper ces démarches sous la dénomination déclinée au pluriel « Approches plurielles » (Candelier 2003a, 2008 ; Candelier et de Pietro 2011, Cavalli 2008) le terme renvoyant à un principe méthodologique commun, tout en reconnaissant des voies particulières ou spécifiques.

Certaines de ces voies, présentées ci-dessous, sont connues et documentées dans la littérature depuis une bonne quarantaine d'années, et même plus, comme nous le verrons lors d'une présentation synthétique ci-dessous ; elles revêtent maintenant une importance accrue dans le contexte actuel de développement de la pluralité et sont, d'après les résultats de recherches, susceptibles de favoriser une dynamique plurilingue (Billiez et Lambert 2005) chez l'apprenant. Une des problématiques importantes concerne les tensions qu'il peut y avoir entre l'« innovation » que représente la mise en œuvre d'approches plurielles en contexte scolaire, et l'héritage plutôt « monolingue » de l'école comme institution. Plusieurs articles présentés dans le dossier font émerger de manière plus ou moins explicite ces tensions et discordances (**docs 13, 14, 16, 17, 20, 25, 26, 28, 29, 31**, par exemple).

1.2. Extension, complexification et reprofilage de la notion « approche plurielle »

La notion est revisitée une décade plus tard par Daniel Coste dans un article récent en hommage à M. Candelier qui titille et titre : « Approches plurielles » et/ou « Approche plurielle » ? Entre diversité du singulier et singularité du pluriel » (Coste 2014 : 451-461). L'argumentation, une réflexion méta-théorique à partir de trois articles de Candelier, articulée à celle d'une didactique du plurilinguisme, nous ouvre sur des enjeux épistémologiques et sociétaux pour l'éducation en milieu scolaire.

Comment « les approches plurielles⁵⁹ » ou « l'approche plurielle », sont-elles/est-elle à considérer eu égard au champ de la didactique des langues et son évolution ? Cette recontextualisation resitue la réflexion par rapport au paradigme plurilingue : dès lors qu'il s'agit de chercher à développer la compétence plurilingue du sujet, inscrit dans une société multilingue, « c'est d'une didactique de la pluralité linguistique qu'il va s'agir » (Coste 2014 : 455) et l'enjeu devient « d'imaginer ce que peut être une didactique du plurilinguisme » vouée à « œuvrer au développement de capacités à agir dans et avec plusieurs langues » (Coste 2014 : 455). Vu sous cet angle, Coste nous invite à considérer qu'une « didactique du plurilinguisme » représente en fait un sous-ensemble du champ plus large, celui de la « didactique des langues », tout en soulignant qu'elle n'est pas « réductible à une somme de didactiques singulières de langues », ce qui laisse entendre que l'on en découvrira la/les valeur/s ajoutée/s.

⁵⁸ Au-delà du travail définitoire et historicisant, l'auteur tente dans cet article d'établir une articulation conceptuelle entre les « approches plurielles » et une « didactique du plurilinguisme ».

⁵⁹ Cf. Candelier 2008.

Fort de propositions, Coste dégage trois options curriculaires pour une didactique du plurilinguisme en contexte scolaire. Une première offre simplement plusieurs langues étrangères dans le curriculum. Une deuxième propose une « économie plurilingue du curriculum » qui optimiserait les complémentarités et les différences entre les différentes langues étrangères offertes⁶⁰. Une troisième, plus ambitieuse, plus vaste et englobante est celle d'« une éducation langagière plurilingue et inclusive⁶¹ avec prise en compte dans le projet éducatif des langues régionales et/ou étrangères, de la langue majeure de scolarisation et des langues dont sont porteurs les élèves » (Coste 2014 : 456). Bien évidemment il y a lieu de prendre en compte également les cultures éducatives diverses des différents contextes, ce qui complexifie encore considérablement la donne.

Cette dernière option, où les approches plurielles auraient toute leur place, offre deux avancées majeures en termes de valeur ajoutée. D'une part elle inclut, prend en considération, intègre un travail dans et sur les langues diverses de l'espace scolaire et en cela les travaille à partir de transversalités et de convergences, en tout cas en relation les unes avec les autres. D'autre part, tout en travaillant sur des finalités autres que langagières, cette option a comme avantage de renforcer le développement de compétences dans les différentes langues, tout en offrant une ouverture à l'altérité, une dimension essentielle de toute éducation langagière.

On peut se demander toutefois ce que devient l'apprentissage de chaque langue singulière dans cette perspective. C'est sur ce point que butte l'inscription des approches plurielles dans les cursus scolaire ; c'est aussi sur ce point qu'il y a dans la littérature didactique une critique sévère (Maurer 2011) par rapport à un projet d'éducation plurilingue et interculturelle inclusive perçu comme idéologique et donc douteux quant à son efficacité pour l'apprentissage normé d'une langue standard ; l'article de Coste est aussi une réponse à cette critique si l'on tient compte de sa proposition de reprofiler la notion d'approche plurielle.

Coste s'interroge alors sur chaque didactique singulière (langue de l'école, langue étrangère ou régionale, etc.) en formulant la question suivante :

Dans quelle mesure chaque didactique de langue singulière peut-elle, à l'intérieur d'un curriculum général, retenir une approche plurielle de l'enseignement / apprentissage de cette langue qui, tout à la fois, renforce ce dernier et contribue à une ouverture plurilingue et interculturelle ? (Coste 2014 :459)

Coste plaide en fait pour l'approche plurielle, pour son rôle essentiel précisément dans l'optique du développement des compétences linguistiques et communicationnelles dans une langue donnée mais pas seulement, dans le fait d'assurer une certaine ouverture à la diversité par la mise en contact avec d'autres langues, ou variétés de langue. Ces deux dimensions, renforcement des compétences d'un côté et ouverture à

⁶⁰ Cf. chapitre VIII du Cadre européen commun de référence (2001), plus développé dans Coste *et al.* 2006.

⁶¹ Cette perspective est largement développée dans l'ouvrage collectif de l'ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue) intitulé : *Les langues au cœur de l'éducation* (Coste 2013c).

l'altérité de l'autre, sont au cœur du reprofilage de la notion d'approche plurielle que propose Coste (2014 : 459) :

...parler d'approche plurielle d'une didactique singulière, c'est poser que chaque didactique de langue, prise isolément (langue de scolarisation, langue régionale, langue de minorité, de migration), est à même tout à la fois de développer des conceptions des ressources et des démarches propres à l'apprentissage linguistique et communicationnel singulier de cette langue et d'offrir aux apprenants des occasions de contact pratique et réflexif avec une ou plusieurs langues ; ces expériences de langues se caractérisent comme « à double détente » et à double bénéfice : ouverture sur une altérité, mais aussi et en retour, approfondissement par ce biais de la connaissance/maitrise de la langue apprise. L'approche plurielle de la didactique singulière résulte de cette complémentarité entre le travail majeur de la langue visée et l'exposition construite à des formes langagières et culturelle autres.

Il s'agit là d'une vision qui élargit considérablement l'horizon et surtout les frontières de disciplines habituellement cloisonnées en milieu scolaire. Par ailleurs, l'enjeu pour un projet éducatif plurilingue et interculturel serait que toutes les matières, langues et autres disciplines puissent bénéficier de ces dimensions d'ouverture à la pluralité et à l'altérité, qu'elles soient distribuées sur l'ensemble du cursus. Une telle ambition renvoie sans conteste –au-delà des contenus et démarches – au rôle de l'enseignant en tant qu'acteur.

La question de l'altérité, dégagée et approfondie dans la première partie de ce travail, comme face active de toute compétence, revient au centre des priorités éducatives.

Les articles (**docs 28, 29, 31**) traitent d'une intervention éducative, certes modeste, mais mettant en œuvre l'approche plurielle dans un collège, avec des résultats probants sur l'ouverture à la pluralité et à l'altérité et l'impact de la pluralité sur plusieurs disciplines, comme nous le verrons dans une analyse plus détaillée plus loin.

1.3. A la sortie de la mêlée ...

La réflexion épistémologique qui précède donne de l'épaisseur à l'idée d'une didactique du plurilinguisme et sert aussi à argumenter le pourquoi du titre « Approche plurielle » pour cette HDR. Cette extension en trois dimensions – englobante et intégratrice en largeur, incluant différentes voies ou approches en longueur, et visant l'altérité et un apport pour le développement effectif de langues particulières en hauteur - offre un cadre élargi dans lequel s'inscrivent à mon sens mes travaux. Cette deuxième partie permettra d'appréhender les ouvertures et apports à une éducation plurilingue et interculturelle intégrative d'une voie particulière, celle de l'éveil aux langues qui concerne les documents **8, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 31**. Une présentation des autres « approches plurielles » et leurs articulations s'impose au préalable.

2. BREVE PRESENTATION DE QUELQUES APPROCHES PLURIELLES SPECIFIQUES

Dans cette section nous avons choisi de faire une présentation sommaire de quatre voies identifiées comme des « approches plurielles » spécifiques, c'est-à-dire ayant des traditions didactiques bien établies dans l'histoire, essentiellement dans l'objectif de situer l'éveil aux langues. Je signale au passage, sans vouloir rentrer dans trop de détail, que le nombre et la dénomination de ces « approches plurielles » singulières ne fait pas

consensus. Candelier en délimite trois⁶² initialement (2003b : 20-22) pour présenter l'éveil aux langues ; il inclut une quatrième⁶³ dans son texte de 2008. Cette proposition est encore étendue dans la réflexion menée par Coste (2014 : 457) qui inclut les approches bilingues de l'enseignement-apprentissage des langues mettant en œuvre des alternances de langues etc. ainsi que les modalités d'enseignement-apprentissage visant langues et matières, notamment CLIL (Content and Language Integrated Learning) et EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à la langue étrangère) mais aussi BILD (Bilingual Integration of Language and Discipline). J'adhère à cette extension bien que je ne développe pas ici ce dernier domaine vaste et foisonnant. Par contre, je considère que l'approche biographique (Molinié 2011) en fait également partie, d'où le long développement consacré à cette dimension dans la partie du même titre.

Principes méthodologiques communs qui sous-tendent les approches plurielles et synergies

Quelques remarques liminaires. Le fait de les présenter comme approches particulières ci-dessous offre un intérêt diachronique, même s'il faut bien reconnaître que ces approches sont loin d'être étanches. Tracer les origines de ces différentes voies montre qu'elles existent depuis fort longtemps, bien avant d'avoir été considérées depuis une vingtaine d'années comme des voies d'« innovation »⁶⁴, et qu'elles renvoient à des traditions didactiques dans le temps, soutenues par des recherches et des résultats de recherche. Plus important encore me semble le fait de souligner certains principes méthodologiques communs à ces approches, notamment qu'elles impliquent un travail sur plusieurs langues et/ou variétés de langues et les articulations entre celles-ci, qu'elles font valoir les répertoires de langues des apprenants et leurs pré-acquis mobilisés pour effectuer tâches et activités, qu'elles fonctionnent souvent sur un principe de dissociation de différentes compétences pour focaliser sur certaines compétences spécifiques, qu'elles favorisent chez l'apprenant le développement de stratégies individuelles d'apprentissage des langues et qu'elles oeuvrent à optimiser le travail métalinguistique d'articulation des langues les unes avec les autres, que celles-ci soient apparentées ou éloignées.

Ces principes ont de l'importance pour l'apprentissage des langues en milieu scolaire. En mettant en synergie une diversité de langues à partir d'activités métalinguistiques portant sur plusieurs langues/variétés de langue/s (aussi bien celles de l'école - le français en France, et les langues étrangères proposées dans le curriculum - que celles propres aux élèves grâce à leurs appartenances culturelles, et les langues inconnues), ce genre de démarche méthodologique se révèle propice au développement d'aptitudes à l'apprentissage des langues en général et d'attitudes positives d'après les résultats de plusieurs programmes de recherche (Candelier 2003a). Une place importante est ainsi accordée aux langues déjà-là (la/les langues de l'apprenant), et aux compétences acquises en dehors de l'école dans le milieu familial ou l'environnement au sens plus large, soient-elles partielles. L'apprenant est invité à s'appuyer sur ses ressources, prises comme une valise-outils à sa disposition, pour aller vers la nouvelle langue, vers une

⁶² La didactique intégrée, l'intercompréhension et l'éveil aux langues

⁶³ L'approche interculturelle

⁶⁴ Ce qui questionne « innovation » comme qualificatif

langue inconnue. Il en résulte une dynamique qui agit sur son répertoire, qui se voit modifié en conséquence et qui inclut toutes les compétences en évolution.

Par ailleurs, ces démarches sont inclusives en ce qu'elles permettent un accueil dans l'espace scolaire des langues d'origine et familiales des élèves. Celles-ci deviennent en classe objets d'apprentissage, tout comme le français, langue de scolarisation, et s'en trouvent ainsi légitimées, valorisées. Agilité cognitive et ouverture à l'autre semblent être les maîtres mots en matière de développement de compétences plurielles et transversales. Dans cette optique,

Candelier souligne « qu'un des enjeux de la recherche en didactique des langues sera sans aucun doute de cultiver les convergences et de favoriser les synergies dans la classe concrète. » (Candelier 2003a : 337). C'est dans cette perspective qu'il a développé le projet CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*) (Candelier 2007 ; Candelier et de Pietro 2011) qui est une mine en tant que ressources didactiques disponibles.

2.1. La didactique intégrée des langues

Trois jalons historiques sont susceptibles de nous intéresser dans la perspective d'un repérage dans le temps de ces orientations. Premièrement, concernant les origines et le développement de *la didactique intégrée des langues*, Claudine Brohy (2008 : 9-11) repère dès 1687, des traces d'une approche lexicale basée sur les besoins des voyageurs et voyageuses et qui prend appui sur le latin, le français et l'allemand, apparemment les langues les plus utiles à l'époque et qui, selon son analyse, renvoient à « une véritable *Tertiärsprachendidaktik* avant la lettre ». Deuxièmement, concernant la question de l'intégration de la langue d'origine des élèves, sous forme de patois ou de dialecte, son article confirme des traces bien documentées de pratiques de didactique intégrée en Suisse. Le père franciscain, Grégoire Girard (1765-1850), pédagogue et initiateur, s'appuyait sur le patois, langue maternelle des élèves pour l'enseignement du français, et plaidait aussi pour l'enseignement de l'allemand et même l'anglais (Girard, 1821, cité par Brohy 2008 : 11). Troisièmement, elle évoque le fait que dans le contexte de la diglossie alémanique, « nombre d'enseignant-e-s et de scientifiques ont construit l'enseignement de la langue standard allemande en prenant appui sur le dialecte, comme par exemple Greyerz (1900) », jetant les bases d'une utilisation transcurriculaire des langues (UTL), ou plus tard, du *language across the curriculum* (LAC). On trouve ainsi au dix-neuvième siècle des recherches et développements de différents éléments pouvant entrer dans une didactique intégrée (soit la L1 et la L2, ou la L2 et la L3, ou encore la langue et les matières scientifiques – immersion et enseignement bilingue, *Content and Integrated Language Learning* -CLIL et Enseignement d'une matière intégrée à l'enseignement d'une langue étrangère -EMILE notamment, mais aussi BILD ((Bilingual Integration of Language and Discipline).

Ces trois jalons offrent un aperçu de principes didactiques engageant la pluralité linguistique qui sont les racines de démarches diverses développées par la suite sous la dénomination « approches plurielles ».

Comme les traces historiques le montrent, ce type d'approche est né du souci d'établir des liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes, ou entre la langue de scolarisation (le Français en France) et la/les

langue/s étrangère/s. Une lignée de recherches peut être tracée, à titre indicatif : (Conseil de l'Europe 1983, Eddy Roulet 1980, Bourguignon et Dabène 1982, Bourguignon et Candelier 1988, Castellotti 2001, voir aussi discussion Cavalli 2005 : 194-195 et 2008 : 15-19, Baroni & Jeanneret 2009, Brohy 2012⁶⁵.)

L'idée pour les enseignants était de ne pas enseigner les langues de manière cloisonnée, mais de coordonner leurs activités pédagogiques et de fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs afin de développer les capacités métalinguistiques des apprenants, d'où l'idée d'une didactique intégrée de langues (Roulet 1980 ; Dabène 1994). En effet, Susanne Wokusch (2008 : 12) défend l'idée d'une didactique intégrée comme moyen pour l'école de répondre au développement du plurilinguisme individuel. Elle souligne l'importance du décroisement de l'enseignement des langues, inhérent à une didactique intégrée et met en avant l'intérêt d'une telle approche pour développer le plurilinguisme individuel du public scolaire. Ce plurilinguisme individuel est conçu comme « une compétence de communication langagière complexe comprenant les compétences partielles, fonctionnelles des élèves dans les différentes langues et cultures qu'ils côtoient à l'école ou en dehors. » Elle énumère les six principes suivants qui caractérisent sa conception d'une didactique intégrée (Wokusch, 2008, 12-14) :

1. curriculum diversifié et coordonné
2. développement de compétences fonctionnelles efficaces dans chaque langue enseignée
3. cohérence et continuité des démarches proposées aux élèves
4. Eveil au langage et ouverture aux langues (EOLE) ; diversité linguistique et culturelle ; questions d'identité culturelle
5. exploitation du potentiel de transfert des savoirs et des savoir-faire langagiers généraux et des processus de haut niveau
6. développement de stratégies de communication et d'apprentissage efficaces chez des élèves.

Les approches plurielles n'étant pas étanches, certains de ces principes sont également ceux qui fondent les démarches plurielles d'intercompréhension.

2.2. L'approche intercompréhensive⁶⁶

Ce domaine foisonnant dans la recherche actuelle est présenté ici de manière minimaliste pour dégager les principes, esquisser quelques jalons de la lignée des travaux et indiquer l'intérêt de matériel didactique et pédagogique existant en particulier pour le milieu scolaire.

L'intercompréhension renvoie au principe de communication à l'œuvre quand on s'exprime dans sa langue, mais comprend dans une autre langue. Elle fonctionne en

⁶⁵ L'enseignement bilingue dans une perspective de plurilinguisme rentre tout à fait dans cette catégorie. Il est particulièrement vif en suisse actuellement comme le témoigne la récente publication coordonnée par Claudine Brohy qui rend compte de manifestations diverses autour de la didactique intégrée.

⁶⁶ On citera à titre d'exemple : Dabène, 1996 ; Blanche-Benveniste & Valli, 1997, Degache, 2000, 2003, 2006, Degache et Masperi 1998 ; Degache & Garbarino 2012, Doyé 2005 ; Meissner 2004, Capucho, Alves P. Martins, Degache & Tost, 2008, Escudé (dir.) 2008 ; Escudé et Janin 2010,

particulier dans le cas de contacts de langues de la même famille, comme le français, l'italien, l'espagnol, le catalan, par exemple, mais pas seulement⁶⁷. L'ouvrage sous la direction de Conti & Grin (2009) définit ainsi l'intercompréhension entre langues voisines : « C'est la capacité des locuteurs à comprendre, en s'appuyant sur les ressemblances avec leur propre langue maternelle, les personnes qui parlent ou écrivent une langue apparentée ». Ce principe d'intercompréhension renvoie à une démarche plurielle en ce sens que plusieurs langues sont convoquées pour faciliter la communication. On parle d'une « communication croisée » où chacun s'exprime dans sa langue et comprend celles des autres (Carrasco, Degache & Pishva) cité par Degache & Melo (2008 : 9). Le concept lui-même n'est pas figé ; au contraire, il est encore émergent, fluctuant. Il existe une diversité de démarches intercompréhensives, mais celles-ci se rejoignent sur deux principes, notamment « la dissociation temporelle des habiletés langagières (...), et son corollaire, la création de synergies entre les didactiques de différentes langues » et « l'importance accordée à la notion de compétence stratégique (Little, 1998 ; CECR, 2001 : 75) ou si l'on tient au modèle de compétences du CECR au 'savoir apprendre' en tant que composante des compétences générales. » (Degache & Melo 2008 : 12), d'où le choix de les réunir sous la dénomination large « Approche intercompréhensive ».

Appelées aussi approches intercompréhensives (AIC) dans la littérature, Castellotti (2008) repère une trame commune de caractéristiques qui sont de :

- s'appuyer sur plusieurs langues/variétés de langues
- viser le développement et mise en œuvre de compétences partielles
- valoriser le transfert et l'approximation (peu valorisés d'habitude)
- mobiliser les ressources et stratégies autres que strictement linguistiques

Si l'on considère la manière dont les AIC s'inscrivent dans le CECR, elles relèvent de la réception et se rattachent à la catégorie de médiation, celles-ci étant des stratégies qui reflètent les façons de se débrouiller avec des ressources limitées pour traiter des informations et trouver un sens équivalent (CECR, 2001 : 72).

Dans une perspective didactique, différents outils, supports et activités ont été développés et testés, davantage pour publics adultes qu'enfants (cf. le didacticiel en ligne *Itinéraires romans*, ou le DVD interactif *EU+i*⁶⁸, ou encore *EuroCom* pour ne citer que quelques exemples) avec le soutien de la Commission Européenne souvent, mais pas seulement. Concernant les enfants de 8 à 11 ans, un premier manuel scolaire européen portant sur six langues romanes (portugais, espagnol, occitan, français, italien, roumain) a été élaboré dans le cadre d'un projet européen coordonné par Pierre Escudé (2008) et intitulé *Euro-mania*⁶⁹. Il vise à construire des compétences d'intercompréhension en langues romanes, à proposer un travail sur les langues conforme à ce qui est proposé en

⁶⁷ Elle fonctionne et se pratique également entre langues non apparentées. A titre d'exemple, les initiatives « extrafamiliales » comme EU & I, *chainstories*, celles qui concernent l'anglais et la famille de langues slaves ou romanes ou autres, puis les initiatives « interfamiliales » comme ICE (voir à ce sujet Degache et Melo, 2008).

⁶⁸ Un exemple d'intercompréhension qui va bien au-delà de la notion de familles de langues et parenté, l'articulation entre langues non apparentées est travaillée.

⁶⁹ Disponible sur : www.euro-mania.eu

cycle primaire, mais aussi à développer une conscience européenne commune aux enfants de même âge. Le fichier de l'élève propose un ensemble de documents fort attrayants et colorés avec des activités en six langues romanes issues du latin et qui travaillent aussi en transdisciplinarité sur des contenus disciplinaires.

2.3. L'approche interculturelle

L'approche interculturelle occupe une place particulière parmi les approches plurielles. Fort d'une tradition de courants de réflexion et d'intervention liés à la migration, il faudrait sans doute parler plutôt d'approches interculturelles dans leur diversité. Pour donner quelques jalons de travaux relevant de ce domaine, on citera : Porcher 1978, Conseil de l'Europe 1983, Zarate 1986, 1993, Galisson 1991, Abdallah-Pretceille & Porcher 1998, Auger 2005, Cortier 2007, Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson, del Carmen Méndez Garcia 2009. Nombreuses et variées, elles visent à ouvrir à la diversité linguistique et culturelle, à amener un travail de conscientisation et de réflexion sur l'altérité, une décentration, à développer des attitudes d'ouverture, d'acceptation, de tolérance, d'empathie et des capacités de médiation dans l'interprétation des différences.

Dans le contexte actuel fortement marqué par le plurilinguisme et la construction citoyenne et sociale de l'Europe, un outil pédagogique nouveau et prometteur, développé par une équipe pluriculturelle au sein du Conseil de l'Europe, et intitulé *Autobiographie des rencontres interculturelles* (Byram et al. 2009) en réponse aux recommandations du *Livre Blanc* sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égal dignité » (<http://www.coe.int/dialogue>)⁷⁰, offre des perspectives particulièrement riches à exploiter. Il existe deux versions : une version standard et une version adaptée à de jeunes apprenants. Le dossier est disponible en ligne www.coe.int/lang/fr ou <http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/>, et les fichiers sont téléchargeables. Ce point est développé plus loin.

2.4. L'éveil aux langues

Cette approche, perçue comme englobante par rapport aux trois approches esquissées ci-dessus, fait travailler l'apprenant sur plusieurs langues et/ou cultures à la fois - la diversité linguistique et culturelle devient l'objet d'activités pédagogiques en classe - et vise plus largement à accroître les connaissances des élèves sur « le monde des langues », contribuant ainsi au développement de son éducation langagière au sens plus large du terme. L'éveil aux langues n'a pas pour objectif premier de faire apprendre les langues, mais travaille plutôt au niveau métalinguistique incitant à la comparaison et manipulation de systèmes linguistiques divers. Pour donner quelques balises dans la littérature didactique, on citera à titre indicatif : Hawkins, 1984/1987, Dabène, 1992, 1995 ; Moore, 1995 ; Perregaux, 1995, Perregaux et al. 2003 ; Candelier, 2003 a et 2003b, De Pietro, 2004 ; Matthey 2005, Mary & Young 2010 ; Billiez 1988, 2012 ; Balsiger et al. 2012, Bigot et al. 2013.

L'éveil aux langues met en oeuvre des types d'activités qui englobent parfois les trois autres approches mentionnées ci-dessus, car la mise en contrastivité de plusieurs

⁷⁰ Cf. section 5.3 « Apprendre et enseigner les compétences interculturelles » paragraphe 152.

langues dans les activités par exemple, fait écho à la didactique intégrée ; l'apprenant est amené à s'appuyer sur des compétences dans une langue connue pour aller vers une/des langue/s inconnue /s sollicitant ainsi une démarche d'intercompréhension ; la réflexion sur les sonorités et le fonctionnement de plusieurs langues parfois très différentes, amène l'apprenant à décentrer et aide à l'ouvrir à l'altérité, comme pour les approches interculturelles.

Comme l'atteste le nombre important d'articles dans ce dossier renvoyant à mon implication dans des projets de développement de matériel, de recherche, de formation, ou encore d'intervention didactique en milieu scolaire mobilisant la démarche d'éveil aux langues (**docs 8, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 31**), une importance toute particulière lui est accordée ici dans la perspective d'une didactique d'intervention susceptible d'œuvrer à la cohésion et l'inclusion sociales. Je ferai donc un retour sur l'émergence du mouvement *Language Awareness* et l'ampleur de ses perspectives dans une visée d'éducation plurilingue et interculturelle inclusive, tout en accordant une place particulière à son fondateur Eric Hawkins.

Portrait : Eric Hawkins 1915-2010

Figure emblématique d'une éducation plurilingue et interculturelle

Eric William Hawkins, reconnu largement dans la communauté scientifique et académique internationale comme étant « le père fondateur » du mouvement *Language Awareness*, est à bien des égards une figure emblématique en ce qui concerne -au-delà de la didactique des langues- une éducation plurilingue et interculturelle à dimensions éthiques. A ce titre, inspirée par la lecture d'un *obituary* en son honneur, hommage publié en novembre 2010 sur le site de University of York⁷¹ suite à son décès, je souhaite faire ressortir ci-dessous certains traits caractéristiques de son action éducative profondément humaine et centrée sur l'apprenant qui trouvent leur écho, voire une synergie avec les propositions développées dans le cadre de la Politique linguistique européenne⁷² actuelle et qui reflètent par ailleurs les dimensions éthiques si importantes à la discipline didactique comme le souligne Daniel Coste (2013b) dans un ouvrage récent intitulé : *Ethique et politique en didactique des langues . Autour de la notion de responsabilité* (Beacco éd. 2013).

Un homme qui n'a cessé d'exercer sa responsabilité sociale :

Schématisées en une série de points, les marques de sa contribution :

- accueil des enfants basques -réfugiés de la guerre civile espagnole- en Angleterre en 1937
- préoccupation pour les enfants issus de la migration et recherche de moyens pour faciliter et rendre efficace leur entrée dans la langue de scolarisation et les apprentissages
- souci d'offrir à tous les enfants des chances égales de réussite à l'école
- souci d'ouvrir tous les enfants à la diversité linguistique et culturelle
- initiative concernant la diversification des langues en contexte scolaire en angleterre
- souci d'élargir les propositions curriculaires à l'école et d'y inclure plusieurs langues
- recherche de moyens innovants pour intensifier l'apprentissage des langues à l'école
- offrir une éducation langagière au sens large du terme à tous
- aider l'élève à développer ses capacités à apprendre à apprendre
- souci de faire développer l'autonomie de l'apprenant, lui permettre d'exercer ses choix
- faire développer des méthodes et des matériaux pédagogiques
- stimuler et conduire des recherches en éducation
- souci de la formation des enseignants.

On identifie aisément ci-dessus les problématiques qui restent celles de l'éducation langagière à l'école aujourd'hui.

⁷¹ Ecrit par Brita and Peter Green, Educational Studies Department : Green, P. S. (2010). Eric Hawkins: An obituary. www.york.ac.uk/education/news-events/news/erichawkins/ consulté le 31 juillet 2014.

⁷² Et que l'on retrouve dans le CECR, mais aussi dans d'autres documents de référence du Conseil de l'Europe comme Cavalli, Coste et al. (2009).

Quelques brefs repères sur sa vie professionnelle

Hispanisant, c'est un séjour de mobilité étudiante en Espagne qui a fait naître chez Hawkins sa passion pour la langue et littérature espagnoles et plus largement la question du langage dans la vie humaine. Il avait étudié l'espagnol et le français comme langues étrangères pour exercer comme enseignant de langues, mais sa carrière a été interrompue par la guerre et sa mobilisation. Après la fin de la deuxième guerre mondiale, Hawkins a exercé ses fonctions comme Chef d'établissement, initialement à Oldershaw Grammar School, Wallasey de 1949 à 1953 – et ensuite à Calday Grange Grammar School, West Kirby dans le Wirral 1953-1964. C'est ici qu'il a fait une contribution exceptionnelle documentée dans l'histoire écrite de l'établissement, mettant en œuvre bien des projets novateurs (initiation de mobilités pour encourager les élèves à étudier dans des pays étrangers et réciproquement accueil d'élèves étrangers à Calday –précurseur d'échanges type ERASMUS ? Mise en place d'échanges scolaires avec l'Allemagne et la France pour des classes de sixième et leurs enseignants ; élargissement du curriculum pour inclure les langues allemande et puis russe et assouplissement du curriculum pour réduire le cloisonnement entre les humanités et les sciences) avec une attention particulière portée à l'idée du service à la communauté, valeur sociale qu'il n'a manqué de cultiver et de faire cultiver par les élèves.

Remarqué pour son excellence, il avait été invité à occuper la chaire comme directeur-fondateur du Language Teaching Centre de l'Université de York (1965-1979). En termes d'éducation au langage, sa contribution marquante par la suite a eu un impact important sur le développement de méthodes et démarches d'apprentissage des langues. Un travail portant sur les objectifs et méthodes d'enseignement/apprentissages des langues étrangères a fait l'objet du Rapport de 1961, *Modern Languages in the Grammar School*, publié en 1963 et republié en 1966 dans une édition révisée. Il occupait pendant la même période la fonction de Président du Council of Modern Languages Committee (1968-74). Son implication a vu naître nombre de projets innovants touchant à la réforme de modalités d'évaluation, le développement du curriculum, la production de matériel pédagogique, la recherche en matière de méthodes et méthodologies d'apprentissage des langues, ainsi que la recherche dans le domaine de la formation des enseignants.

Homme d'action et de proposition, Hawkins avait réagi au rapport alarmant sur les langues modernes dans les *Comprehensive Schools* (Rapport HMI de 1977), en invitant la Fondation Nuffield à financer un contre-rapport axé sur les « bonnes pratiques » à partir du chapitre « *Examples of good practice* » du rapport.

Hawkins (1981) a émis certains principes pour la conception du curriculum en milieu anglophone. Il accordait de l'importance à une éducation langagière globale de qualité pour tous. Celle-ci devait comprendre de l'instruction dans la langue maternelle, ainsi que des langues étrangères et comprendre une composante « *Language Awareness* ». Cette proposition⁷³ offrait la possibilité d'acquérir des connaissances culturelles et développer une sensibilité par rapport à la diversité linguistique et culturelle. Son ouvrage de référence clé *Awareness of Language: an Introduction* (Hawkins 1984/87) développe ses propositions détaillées pour *language awareness*. Après sa retraite en 1979 il s'est consacré à l'*Association for Awareness of Language* (ALA)⁷⁴ et en 2002 fut élu seul membre honoraire à vie de cette association.

On retiendra particulièrement sa véritable philosophie de l'éducation à visée essentiellement sociale, humaine et responsable qui cherchait à surmonter les inégalités et décalages qui pouvaient exister entre élèves du point de vue de l'accès à la langue de l'école, aux connaissances et la réussite scolaire, qui mettait l'apprenant, son épanouissement personnel et le développement de son autonomie et liberté de choix au centre des priorités. Il s'agissait de promouvoir des valeurs démocratiques et humaines en contexte scolaire. Il défendait ses principes fondés sur la rencontre avec une certaine ouverture à l'altérité, dans une perspective interculturelle, contre une visée purement instrumentale de la langue. C'est ainsi qu'il a continué à défendre les principes d'une « éducation au langage » ou éducation langagière, connue sous le nom *Language Awareness*, principes qu'il a œuvré à inscrire dans les curriculae anglais.

Une citation marquante de Hawkins (1984/7: 6)

We are seeking to light fires of curiosity about the central human characteristic of language which will blaze throughout our pupils' lives. While combating linguistic complacency, we are seeking to arm our pupils against fear of the unknown which breeds prejudice and antagonism. Above all we want to make our pupils' contacts with language, both their own and that of their neighbours, richer, more interesting, simply more fun.

(*Awareness of Language: An Introduction*, 1984 : 6).

Notre traduction : Nous cherchons à attiser chez les élèves le feu de la curiosité concernant le langage, caractéristique humaine centrale, afin qu'elle reste brûlante tout au long de leur vie. Tout en oeuvrant contre le chauvinisme linguistique, nous cherchons à munir nos élèves contre la peur engendrée par l'inconnu générateur de préjugés et antagonismes. Surtout, nous cherchons à rendre les contacts de nos élèves avec différentes langues, aussi bien la leur que celles de leurs voisins, plus riches, plus intéressants et tout simplement plus amusants.

Publications de Hawkins :

Hawkins, E. (1973). Modern languages in the curriculum, in Perren G. E. ed. *The Space Between...English and Foreign Languages at School*. CILT Reports and Papers 10.

Hipkin, J., Hawkins, E. and Ree, H. (1973). *The position of modern languages in the secondary school curriculum*.

⁷³ Cf. Perren (1974). *The Space Between: English and foreign languages at school*. CILT Reports and Papers 10, CILT; et Perren (1979). *The Mother Tongue and Other Languages in Education*. NCLE Papers and Reports 2. CILT.

⁷⁴ ALA : <http://www.languageawareness.org/web.ala/web/about/tout.php>

Emmans, K., Hawkins, E. and Westoby, A. (1974). *Foreign Languages in Industry and Commerce*. Language Teaching Centre, University of York.

Hawkins, E. & Perren, G. (eds). (1978). *Intensive Language Teaching in Schools*. CILT.

Hawkins, E. (1981/ 1987). *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge University Press.

Hawkins, E. (1984/ 1987). *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge University Press.

Hawkins, E. (ed.) (1988). *Intensive Language Teaching and Learning Initiatives at School Level*. CILT.

Hawkins, E. (1992). Awareness of language/ knowledge about language in the curriculum in England and Wales: An historical note on twenty years of curricular debate. *Language Awareness*, 1:1, 5-17.

Hawkins, E. (2005). Out of this nettle, drop-out, we pluck this flower, opportunity: re-thinking the school foreign language apprenticeship. *Language Learning Journal*, 32, 4-17.

3. EVEIL AUX LANGUES : LE CATALYSEUR D'UNE EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE ?

Un retour réflexif sur un certain nombre de textes dont l'ouvrage de référence par excellence de Hawkins (1984/1987) *Language Awareness* bien entendu, mais aussi ceux réunis dans le premier numéro de la série *Notions en Questions* consacré à *l'Eveil au langage* et dirigé par Danièle Moore (1995), qui « fondent » l'intérêt pour le mouvement *Language Awareness* en France et en Europe, est révélateur de sa fonction de catalyseur et de la manière dont les graines ont été semées dès les années 90 pour le développement de perspectives déterminantes pour la discipline didactique des langues et pour la configuration de certaines grandes orientations de la Politique linguistique européenne.

Un bref historique permettra de remémorer les conditions d'émergence du courant éveil aux langues en Angleterre afin de dégager les problématiques qui apportaient du renouveau pour la didactique, donnant lieu par la suite à un retentissement au niveau européen et international comme l'attestent les très nombreux projets développés par la suite dans différents pays.

3.1. Origines du mouvement *Language Awareness*

Hawkins lui-même pose d'emblée dans son introduction (1984/1987 : 1-7) le problème d'un « manque » diagnostiqué dans le curriculum scolaire anglais au niveau de l'éducation langagière de tous les enfants scolarisés. Il retrace des faits sociaux et éducatifs autour du langage dans l'éducation susceptibles d'expliquer un certain malaise et mécontentement des anglais perceptibles dans les médias⁷⁵. En effet, une enquête sur

⁷⁵ Carl James (1995 : 26) montre en arrière plan, que la question de la langue et de l'échec scolaire figurait déjà dans le rapport parlementaire Newbold datant de 1921 et que le rapport Crowther de 1959 avançait comme explication de l'échec, le délaissement du latin dans le curriculum, ces deux rapports aboutissant à la nécessité de « réévaluer complètement la question de la linguistique à l'école ». Et pour la petite histoire, le Conseil pour l'école dirigé par Michael Halliday en 1961 a mis en place un « Programme en

l'enseignement de la littéracie dans les écoles, confiée à Lord Alan Bullock en 1972 pour répondre aux inquiétudes de la société sur l'efficacité de l'enseignement de la langue première, l'anglais, et la réussite scolaire, a donné lieu à un rapport intitulé *A Language for Life* (Bullock, 1975)⁷⁶, une langue pour la vie⁷⁷. Toutefois, celui-ci n'a su calmer l'opinion publique. Pire encore, la plupart des écoles et institutions de formation des enseignants n'ont su par la suite construire des réponses pour parer aux difficultés pointées. Celles-ci soulignaient le fait que les modalités d'enseignement ne permettaient pas aux enfants de s'engager dans les apprentissages et de réussir si toutefois ils arrivaient à l'école démunis du point de vue de leurs compétences en langue de scolarisation, l'anglais en l'occurrence. Toute la problématique du rôle du langage dans le curriculum était donc posée et on repère au centre des préoccupations parentales et sociales la focalisation très étroite et « monolingue » sur la langue maitresse – l'anglais, langue de scolarisation.

3.1.1. Émergence de questions d'ordre didactique

Ainsi, Hawkins avait-il mis en évidence l'écart qui se creusait entre les enfants selon les pratiques langagières familiales qui préparaient certains, mais pas d'autres. Par ailleurs, il a fait émerger une critique contre le curriculum qui n'offrait à l'ensemble des enfants scolarisés, rien leur permettant de comprendre ce qu'est le langage pour l'être humain. Lié à cette béance, il se souciait de la non-préparation des parents pour leur rôle important comme « modèles » pour la transmission du langage dès les plus jeunes années. Enfin, fin observateur, il avait repéré ce qu'il ressentait au niveau social comme un danger : le phénomène croissant dans la communauté de préjugés, et le risque de *linguistic parochialism* que nous traduisons comme « chauvinisme linguistique ». Trois grandes questions didactiques étaient mises à nu :

- Comment créer des conditions propices pour une acquisition efficace de la langue de scolarisation pour tous les enfants ?
- Comment donner à tous une compréhension au sens large du terme, de ce qu'est spécifiquement le langage humain ? Cette question rejoint celle d'une éducation langagière au-delà de l'apprentissage d'une langue particulière.
- Comment aider tous les enfants à développer l'ouverture à l'altérité, une compétence interculturelle ? Celle-ci est reliée à l'idée d'une éducation langagière et interculturelle.

3.1.2. Un rôle « pont » novateur pour le langage dans le curriculum : vers le décroisement et la transversalité

C'est dans ce contexte précis qu'est né dès 1974, le courant « *Language Awareness* » issu de travaux menés par Eric Hawkins en Grande-Bretagne en recherche à des réponses à

Linguistique et Enseignement de l'Anglais » qui fut l'objet d'un Rapport (Doughty 1971) contenant les premières pistes pour l'enseignement de Language Awareness).

⁷⁶ Ce rapport s'est intéressé au problème aigu d'illétrisme en Grande-Bretagne, qui, selon James (1995 : 26) atteignait encore 16% en 1993.

⁷⁷ Une visée singulièrement singulière ! Daniel Coste (1995 : 7) relève que « Si l'anglais que travaille l'école est 'une langue pour la vie', (...) on suggère que les élèves soient sensibilisés, éveillés, rendus attentifs à ses variations sociolinguistiques, à ses usages sociaux, à la pluralité des normes. »

ces écueils. A cette période, et en lien évidemment avec les questions ci-dessus, Hawkins s'intéressait au rôle « novateur » que pouvait jouer le langage comme « matière pont » (*a bridging subject*). Un objectif de cette nouvelle composante dans le curriculum était d'établir des ponts, d'aider à assurer la transition délicate entre le travail langagier du primaire et du secondaire et particulièrement au démarrage de l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, elle était conçue comme « pont » entre les espaces qui séparent les différentes composantes d'une éducation langagière (l'anglais, la langue étrangère/langues d'origine de minorités ethniques/anglais langue seconde/latin), matières enseignées de manière cloisonnée et en isolation. Elle devait faire « le pont entre plusieurs matières susceptibles d'être à un moment ou à un autre abordées sous l'angle des langues et/ou du langage, et servir donc comme moyen transversal « à travers le curriculum » (*cross-curricular*). Inutile de souligner ici le caractère parfaitement actuel de ces problématiques. On identifie bien l'idée de créer des synergies, travailler les articulations entre différentes langues et matières, les graines d'une approche plurielle des langues ?

3.2. Eveil aux langues : aspects didactiques

La finalité de l'éveil aux langues est de contribuer à la construction de sociétés solidaires et linguistiquement plurielles. A ce titre, l'approche s'inscrit, comme nous l'avons déjà vu, dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle. Dans cette perspective, elle entend participer au maintien de la diversité linguistique, au développement de la tolérance, à la prise de conscience de la diversité des langues mais de la profonde unicité du langage, et œuvre à la citoyenneté démocratique, en d'autres termes à l'éducation au plurilinguisme et au relativisme culturel.

3.2.1. Buts de l'éveil aux langues

Au-delà de cette finalité résolument sociale, on peut attribuer à cette approche des buts énumérés dans Candelier (2003a : 23) qui précise que l'on attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions :

- le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (=développement des attitudes) ;
- le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou les langues de l'école, maternelle(s) ou non (=développement des aptitudes ou savoir-faire) ;
- le développement d'une culture langagière (savoirs relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

3.2.2. Définitions de la notion d'éveil aux langues

Plusieurs définitions existent et la notion a fait l'objet de nombreuses discussions, colloques et écrits, surtout face aux exigences de traduction de l'anglais. Voici trois jalons.

La définition initiale de « language awareness » que propose Hawkins (1984/1987 : 4-5) est pragmatique et axée sur les objectifs de cette nouvelle composante dans le curriculum en termes didactiques et concernait un public de 10/11 à 13/14 ans. Je résume ici les grandes lignes⁷⁸. La composante devait constituer un pont entre le travail sur le langage au niveau primaire et secondaire ; offrir un point de rencontre et un métalangage commun entre les différentes langues du curriculum (langues des élèves, langues étrangères, langue de l'école, langues des communautés.) ; préparer la voie pour des cours offerts en quatrième et cinquième années du secondaire, notamment les « *child-care courses* », cours visant des connaissances sur comment prendre soin des enfants – et l'importance du rôle parental pour leur éducation langagière ; faciliter et encourager la discussion sur la diversité linguistique et culturelle afin de réduire les risques de chauvinisme linguistique et de préjugés ; faire développer la capacité de l'écoute (indispensable pour l'apprentissage des langues, mais aussi la confiance en lecture et la motivation pour l'écriture ; favoriser des modalités de travail par pairs et en groupes à partir de tâches nécessitant un recueil de données afin de stimuler la curiosité des élèves par rapport au langage et les encourager à poser des questions sur le langage. Ce qui en ressort, ce sont les dimensions affective, cognitive et sociale des objectifs et le domaine symbolique du pouvoir concernant l'éducation au langage (James & Garrett (1991 : 3-20).

Suite aux idées de Hawkins, une définition plus simple de « *language awareness* » a été proposée par le groupe de travail sur cette question au sein du National Council for Language in Education (NCLE) :

Language Awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life. (Donamall 1985: 7)

Difficile à traduire en français⁷⁹, cette définition large renvoie à l'idée de la sensibilité de tout un chacun, mais aussi de sa conscience en termes d'éveil, de veille, par rapport à la nature même du langage au sens large du terme, et son rôle dans la vie humaine. Comme l'exprime très bien Leo Van Lier (1995) dans son ouvrage *Introducing Language Awareness* :

Language is as important to human beings as water is to fish. Yet, it often seems that we go through life as unaware of language as we suppose the average fish is of the water it swims in. ... Language awareness can be defined as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning and social life. It includes awareness of power and control through language, and the intricate relationships between language and culture.

Le langage est à l'homme ce qu'est l'eau au poisson. Toutefois il semblerait que souvent nous dans la vie, en sommes aussi peu conscients que nous supposons être les poissons de l'eau dans laquelle ils nagent. ...L'éveil aux langues peut être défini comme la compréhension et la conscience de la faculté humaine qu'est le langage, et son rôle dans

⁷⁸ Voir aussi la synthèse dans Domp martin 2011.

⁷⁹ Un colloque auquel j'avais assisté, s'est tenu sur l'éveil au langage où la notion a été largement et vivement débattue, en mars 1994, co-organisé par Daniel Coste de l'Ecole Normale Supérieure de St Cloud et Louise Dabène de l'Université Stendhal. Voir Moore (1995).

la pensée, l'apprentissage et la vie sociale. Cette conscience inclut celle du pouvoir symbolique du langage et la relation complexe entre langue et culture. (Ma traduction.)

La question définitoire avait été reprise au moment de l'élaboration du projet européen Socrates *Evlang*. Les partenaires de ce programme se sont mis d'accord pour la définition qui figure dans le projet soumis à la Commission européenne en 1997 et qui est très utilisée depuis et bien connue:

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues ; Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (Candelier 2003a, 20)

Les apprenants travaillent sur plusieurs langues – qui peuvent être la langue de scolarisation, des langues enseignées à l'école, des langues parlées par les élèves issus de la migration, d'autres langues encore, qui ont donc des statuts très divers, mais les activités ne visent pas l'apprentissage proprement dit de ces langues. Ce mode de travail incite les élèves à passer d'une langue à une autre, en prenant appui sur ce qu'ils savent dans une langue pour mieux en comprendre une autre, en découvrant ce qui est semblable ou différent dans les différentes langues. Chaque activité touche aux trois dimensions constitutives des compétences langagières que sont les attitudes (envers les langues, envers la diversité), les aptitudes (capacités d'écoute, d'analyse), et les savoirs (à propos des langues, de leur fonctionnement, de leur histoire...) Au cours des activités, les enfants de différentes origines linguistiques et culturelles ont l'occasion de faire valoir leurs connaissances et expériences de la diversité langagière et culturelle, ce qui les valorise et donne une place légitime à leurs langues.

3.3. Projets pluriels, outils didactiques et matériel pédagogique

Les quinze dernières années ont vu construire de nombreux projets inspirés de l'éveil aux langues, dans l'Union européenne, mais aussi en Suisse et au Canada. Ceux-ci ont donné lieu à un foisonnement de publications scientifiques à titre de recherche et de réflexion dans ce domaine, accompagné d'une production importante de matériel didactique et pédagogique, conçu en cohérence avec les objectifs de l'éveil aux langues, et publié sous différentes formes pour une diffusion plus large et une mise à disposition des enseignants.

Comme ces projets sont très connus, j'en mentionne quelques-uns de manière très succincte :

- Le projet européen Socrates Lingua, *Evlang*⁸⁰ (Candelier 2003a). Une sélection de modules pédagogiques élaborés dans le cadre d'*Evlang* est reprise et présentée

⁸⁰ Ce projet soutenu par la Commission européenne, s'est déroulé entre 1997-2001, grâce à l'engagement des équipes de cinq pays européens : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France, et la Suisse et a concerné les élèves et les maîtres de non moins de 160 classes (Candelier 2003a).

avec CD-Rom dans un ouvrage en deux volumes (Cycle 2 et cycle 3), coordonné par Martine Kervran (2006) sous le titre : *Les langues du monde au quotidien*.

- Le projet du Centre européen de langues vivantes (CELV) *Janua linguarum, la porte des langues* (Candelier 2003b) inspiré de l'éveil aux langues et portant sur son inscription dans le curriculum. Le site peut être consulté sur <http://jaling.ecml.at/> et les documents s'y rapportant sont téléchargeables.
- Un vaste projet émanant de la Suisse romande, *Education et ouverture aux langues à l'école, EOLE* (Perregaux et al. 2003) a fourni un apport considérable de supports didactiques et pédagogiques disponibles pour l'enseignement. L'ouvrage en deux volumes offre aux enseignants une mine d'activités didactiques pour les enfants à l'école primaire avec des fiches pédagogiques reproductibles, accompagnés d'un CD-Rom. EOLE est disponible en ligne sur www.irdp.ch/eole.
- D'autres initiatives en Suisse Romande (de Pietro 2007 : 34-35) sous forme de revue d'une part : *CREOLE – Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école* ; et de projet de formation à la démarche de l'autre : Goodpr@ctice, un ensemble de ressources électroniques d'apprentissage (RéEA), à disposition dans la bibliothèque scolaire numérique indiquées par le logo «good pr@ctice» et disponibles sur <http://biblio.educa.ch/fr/good-prctice-0>.
- Le programme canadien, ELODIL, *Eveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique*, (Armand & Maraillet 2006) propose aux enseignant(e)s du préscolaire, du primaire et du secondaire des activités visant à favoriser l'éveil au langage et l'ouverture à la diversité linguistique disponibles sur le site <http://www.elodil.com/>. De nombreuses ressources sont disponibles sous forme d'activités téléchargeables, mais aussi des témoignages.
- Sur le plan associatif, EDILIC, *Education et Diversité Linguistique et Culturelle*, créée en 2001 à l'issue du projet Evlang (<http://www.edilic.org/fr/>), offre de très nombreuses ressources sur l'éveil aux langues en termes de matériel didactique et pédagogique disponible sur: http://www.edilic.org/fr/fr_monde.php?monde=act⁸¹, mais aussi des ressources bibliographiques (http://www.edilic.org/fr/fr_bibliographie.php).
- L'Association DULALA, *D'une langue à l'autre* (www.dunelanguealautre.org/), est une association pour la promotion du bilinguisme et l'éducation au plurilinguisme. Elle propose des ateliers d'éveil aux langues destinés aux tout petits et organisés selon des groupes d'âge différents (<http://www.dunelanguealautre.org/ateliers-deveil-aux-langues/>) et favorise l'implication des parents et des familles dans l'éducation langagière des enfants. Publication de matériel didactique sous forme d'album plurilingue : *Les langues de chat* avec fiches pédagogiques, ce projet ayant été valorisé par l'attribution d'un Label européen des langues.

⁸¹ Voir La malle « éveil aux langues et cultures » conçue pour la maternelle.

- L'AFaLaC, *L'Association Familles, Langues, Cultures*, a comme objectif d'accompagner les enfants et familles en situation transculturelle. Elle propose du soutien pour accompagner les familles migrantes ayant un enfant présentant des difficultés d'intégration, pour favoriser les actions de prévention et pour développer l'éducation plurilingue à l'école, à la maison. Les actions comprennent des ateliers parents-enfants, des animations centrées sur le plurilinguisme, des échanges entre professionnels en termes d'informations et de co-formations, et des outils pédagogiques à travers le projet « Passeur de langues, tisseur de liens ». Leur site : www.famillelanguescultures.org
- L'ADEB, *Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue*, (<http://www.adeb.asso.fr/>) existe depuis une dizaine d'années. A visée plus large que l'éveil aux langues, il s'agit de favoriser une éducation à et par la diversité linguistique dans les systèmes éducatifs (enseignement bilingue dans et hors de France ; plurilinguisme en contexte scolaire en France). Sa réflexion et ses interventions portent aussi sur à la place des langues dans l'éducation, prenant en compte la langue de scolarisation (le français en France), les langues étrangères, régionales, anciennes, ainsi que les langues de l'immigration. Plusieurs publications ADEB sont disponibles :
 - *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire* (Castellotti, Coste & Duverger éd. 2008) disponible sur (http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf) ;
 - *Enseignement bilingue. Le professeur de discipline « non-linguistique ». Statut, fonctions, Pratiques pédagogiques* (Duverger éd. 2011) (http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf) ;
 - *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions* (Coste éd. 2013c) ;
- Le projet *Pluri-L*, consultable sur le site (<http://www.projetpluri-l.org/>), initié en 2007 grâce à l'alliance des instances de recherche de trois universités : Angers, Le Mans et Nantes, bien plus large que l'éveil aux langues, mérite mention en tant que projet de recherche oeuvrant au plurilinguisme en contexte scolaire, travaillant sur les représentations du plurilinguisme en milieu universitaire et touchant également à la formation des enseignants au plurilinguisme (Bigot, Bretegnier, Bigot 2013).

Ces divers projets, et la liste est loin d'être exhaustive, témoignent de la grande vitalité du champ. Force est néanmoins de constater que les démarches et pratiques s'y rapportant peinent à rentrer dans les classes en France⁸². Une analyse « pronostique » faite il y a vingt ans par Coste (1995 : 9-11) soulignait d'une part l'intérêt de l'éveil aux langues qui « s'inscrit tout d'abord dans le silence que fait – quasi constitutivement – la scolarisation première aussi bien sur la diversité des langues que sur la généricité du

⁸² En Suisse, l'éveil aux langues bénéficie de reconnaissance institutionnelle dans le système éducatif.

langage » (Coste 1995 : 9-10) » et de l'autre, avançait comme possible explication de sa difficile inscription curriculaire et institutionnelle, son caractère interstitiel.

3.3.1. Apports de l'éveil aux langues à une didactique du plurilinguisme

A titre de bref récapitulatif soulignons avec De Pietro (2007 : 33) les points suivants :

- fonde généralement les activités d'apprentissage sur une pluralité de langues (ou dialectes) enseignées ou non dans l'institution (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde).
- concerne à la fois les aptitudes langagières, les attitudes envers le langage et les langues et les savoirs à leur propos. L'éveil aux langues, dans la perspective d'une éducation plurilingue, accorde une attention toute particulière au travail sur les préjugés et attitudes envers les langues, quelles qu'elles soient.
- fournit, comme en retour, un éclairage intéressant et utile sur le fonctionnement de la L1 (langue locale, de scolarisation) et les procédés mis en œuvre dans toute activité langagière, en L1 ou dans une autre langue (stratégies de compréhension d'un texte, stratégies orthographiques par recherche des mots « de la même famille », etc.)
- s'adresse à l'ensemble des élèves, tout en accordant une importance toute particulière aux élèves issus de la migration, dans le but de légitimer – pour ces derniers en premier lieu – leurs connaissances dans leur langue d'origine.
- ne vise pas la maîtrise des langues travaillées et ne prétend pas se substituer à un enseignement plus traditionnel des langues, mais représente un complément aux différents enseignements (L1, L2, L3, L0...) Les activités fournissent néanmoins un cadre qui permet leur mise en relation dans un processus intégratif.
- il s'agit de démarches pédagogiques inclusives.

3.4. Eveil aux langues et éducation plurilingue et interculturelle

Les diverses formes d'*awareness* (*cultural awareness, social awareness, learning awarness, strategic awareness*) cultivées par la démarche, sont de nature à munir l'acteur social concerné de dispositions, de compétences, de capacités, d'atouts métalinguistiques et métacognitifs lui permettant de gérer la relation à l'altérité – de traiter à la fois ce qui peut être nouveau, et ce qui peut être semblable - dans les situations auxquelles il est confronté. Il importerait donc de développer tout au long de la scolarité cette capacité qui serait à portée transversale et mobilisable en toute circonstance. Ces idées formulées par Coste (1995) préfigurent à mon sens une éducation plurilingue et interculturelle :

Certes, c'est ce que pourrait donner à penser les similarités de caractéristiques de cet « éveil » quel que soit le domaine de référence (culture, langue, apprentissage) ; et certes encore, dans la perspective d'un apprentissage des langues, à l'intérieur d'un projet éducatif d'ensemble, il est tentant et utile de poser que, d'une certaine manière, « tout se tient ». Coste (1995 :20).

L'idée de l' « Approche plurielle »⁸³, telle qu'il la conceptualise au moment du reprofilage de la notion (Coste 2014) s'inscrit plus largement dans un « projet éducatif d'ensemble » notamment celle d'une éducation plurilingue et interculturelle. Ces prémices se confirment dans la note numéro 6 de bas de page (Coste 1995 :19) qui trace avant l'heure les grandes directions que prendra la politique linguistique européenne pour la décennie suivante où se développeront les travaux aboutissant au CECR, mais aussi ceux sur le curriculum inspirés par les recherches au Val d'Aoste (Cavalli, Coste et al. 2009).

Appendice : Exemples de mémoires encadrés⁸⁴ sur cette thématique

Master 1 :

Gurbuz, H. (2011). *En quoi la démarche de l'éveil aux langues favorise-t-elle la maîtrise de la langue de scolarisation, en l'occurrence, le français ?* Master 1, Recherche, Métiers de l'enseignement scolaire.

Benmaissa, M. (2013). *Le rôle et la place des multimédia dans l'apprentissage/éveil aux langues chez les élèves de 4 à 8 ans.* Master 1 DILIPEM.

Pirooz, A. (2013). *La place de l'interculturel dans l'éveil aux langues : une méta-analyse de recherches et expériences.* Master 1 recherche Sociolinguistique.

Le Page, N. (2014). *Outils multimédia et apprentissage des langues. Pertinence de ces outils dans une démarche d'éveil aux langues.* Master 1 DILIPEM.

Master 2 :

Camus, A. (2011). *Aider les élèves à conscientiser leurs atouts plurilingues et pluriculturels en milieu multilingue. Recherche-action sur l'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles au collège de Sada à Mayotte.* Master 2, FLE Recherche à distance.

Mailfert, A. (2012). *Trois mois d'éveil aux langues en classe bilingue...* Master 2, Didactique du français, Recherche distance.

Blache, V. (2012). [Co-direction avec C. Trimaille]. *Création d'outils spécifiques pour le développement linguistique et culturel d'Elèves Nouvellement Arrivés à l'Institut Saint Dominique, école française de Rome.* Master 2, FLE Professionnel.

Boyer, C. (2012). [Co-direction avec C. Trimaille]. *Prendre en compte la diversité des langues à l'école maternelle : expérimentation d'une séquence en petite section.* Master 2, FLE Professionnel.

Barateau, M. (2013). [Co-direction avec C. Trimaille]. *Prise en charge des élèves allophones en maternelle : Expérimentation de séances d'éveil aux langues en petite et grandes sections.* Master 2, FLE Professionnel

Labrousse, C. (2013). *L'enseignement de l'allemand en maternelle peut-il être une ouverture au plurilinguisme ? Analyse d'une expérimentation en contexte bilingue à Immendingen, Land du Bade Wurtemberg, Allemagne, dans une classe de maternelle de l'école française Joseph Haydn.* Master 2, Didactique du français, Recherche distance.

Carenzi-Vialaneix, C. (2014). *Entre Portfolio d'évaluation et cahier de vie : Le livret de français des apprenants de français langue étrangère du C.U.E.F.* Master, 2, FLE Recherche.

⁸³ Dans la citation « tout se tient ».

⁸⁴ Je me limite aux cinq dernières années.

Partie 3

APPROCHE BIOGRAPHIQUE ET EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE INCLUSIVE

Dans cette partie, je souhaiterais approfondir ma réflexion à partir de trois problématiques qui traversent toute une série d'articles, notamment ceux qui abordent la problématique des biographies langagières au sein des Approches plurielles, pour montrer en quoi la voie biographique se révèle bien adaptée dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle en contexte scolaire (**docs. 17, 19, 22, 25, 26, 28, 29, 31**).

1. BIOGRAPHIES LANGAGIERES : PROBLEMATISATIONS, THEORISATIONS, DIDACTISATIONS

1.1. Points d'achoppement pour l'Ecole

Il s'agit donc de revenir premièrement sur le fait que *l'école est en difficulté par rapport à la pluralité linguistique et culturelle*, qu'il s'agisse de l'accueil de la diversité dont les élèves sont porteurs, de sa reconnaissance et prise en compte dans l'espace institutionnel ou comme ressource pour le développement langagier et la construction des connaissances. Prise dans des tensions évoquées dans la première partie de ce travail, l'école peine à traduire en action éducative le plurilinguisme⁸⁵, malgré les injonctions européennes fortes au niveau de la politique linguistique, et malgré le foisonnement d'outils et de démarches didactiques plurielles développés dans cette perspective et disponibles.

Deuxièmement, l'école est *en difficulté par rapport au traitement de la différence*, eu égard à la prise en compte des acteurs (enseignants et apprenants) comme sujets dans leur singularité irréductible (Porcher 1981, 2013). La finalité de donner à tous et à toutes une éducation de qualité et des chances égales de réussite, se traduit par une tendance à la neutralisation des différences individuelles au nom d'un « traitement égal », point de vue soutenu par Daniel Coste qui confirme :

Il ne manque pas de pays ou régions où le constat d'une hétérogénéité croissante (ou plus fortement médiatisée) des populations scolaires a conduit les décideurs institutionnels à poser en principe une sorte de neutralisation des différences individuelles et un traitement égal pour tous au nom d'une certaine conception de l'égalité des chances ; les répertoires langagiers dont disposent les enfants s'en trouvent quelque peu négligés. (Coste 2013b : 11)

Louis Porcher (2013 : 25) rappelle que : « L'égalité des droits est au départ, mais l'égalité concrète se construit et chacun, pour y parvenir, n'emprunte pas le même chemin, » et affirme qu'« un traitement identique pour tous n'est qu'un leurre ». Cette question relativement complexe et moins traitée dans la réflexion didactique et les recherches, me paraît pourtant fondamentale ; et la voie biographique a toute sa place dans une perspective d'individualisation.

Le troisième point épineux qui mérite discussion concerne une difficulté d'ordre éthique, celle de la *responsabilité* de l'institution scolaire et ses acteurs à faire en sorte que le projet éducatif offre à tous les apprenants une *expérience d'ouverture à la pluralité linguistique et culturelle* et une *expérience diversifiée de l'altérité* et qu'il soit de nature à œuvrer à *l'inclusion sociale*. L'école doit contribuer au « développement chez les enfants

⁸⁵ Cf. Coste 2013b et 2013c, Moore 2006, Lambert 2014a entre autres.

et jeunes scolarisés de compétences leur permettant de gérer les relations interculturelles qui s'établissent dans ce contexte et en dehors » (Coste 2013b : 36).

Ces trois problématiques sous-jacentes aux articles mentionnés sont évidemment inter-reliées, mais seront abordées à travers le prisme fédérateur de l'approche biographique, fortement thématisée dans les expérimentations analysées. Elle émerge à notre sens comme une piste fructueuse dans la perspective développée.

Comme démarche d'approfondissement de ma réflexion didactique, j'entends mener une méta-analyse qui porte un nouveau regard sur les données de terrain analysées dans les articles listés ci-dessus et qui tente de dégager l'intérêt de l'approche biographique dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Retournons rapidement au préalable sur quelques aspects théoriques, notamment la notion de « biographie langagière » du point de vue de la sociolinguistique et de la didactique des langues, afin d'examiner la place qu'ils occupent dans la conception de matériel didactique issu de l'éveil aux langues et destiné à travailler sur les trajectoires personnelles des apprenants. Nous expliciterons par ailleurs les liens entre « répertoire » et « compétences plurilingues ».

1.2. Appareillage théorique : biographie langagière, répertoire pluriel et développement de compétences plurilingues

Comme indiqué dans l'introduction, la biographie langagière a été et reste un objet de réflexion privilégié dans notre groupe de recherche depuis 2005 et dans mes travaux. C'est par le biais de recherches sociolinguistiques dans un premier temps portant sur l'évolution des répertoires de langues de personnes en mobilité (Billiez & Lambert 2005, Lambert 2005, et Thamin 2007), que nous nous sommes intéressées à cette question. A cette période, nous nous sommes trouvées confrontées dans la littérature à un foisonnement de termes issus de travaux en sociolinguistique et en didactique renvoyant à ce concept nous invitant à explorer plus avant les différentes formulations lors d'une journée d'études que nous avons organisée à l'Université Stendhal en mai 2007 et qui a donné lieu à la rédaction d'un article de synthèse avec N. Thamin (cf. doc 22).

Au-delà du terme « biographies langagières », la littérature propose « biographies linguistiques » (Van den Avenne, 2004), « approche biographique » (Molinié, 2002 et 2004, 2011), « itinéraires biographiques », « fragments biographiques » (Lambert, 2005) ou « récits (auto)biographiques » (Lüdi, 2005), « parcours bio-langagier » ou encore « éléments de réflexions biographiques d'apprentissage ». C. Perregaux (2002, 2006 et 2007) parle, quant à elle, d'« (auto)biographie langagière », d'« autobiographe/biographe » et de « biographé » pour qualifier les sujets ; de « récit autobiographique » et de « démarche autobiographique » pour souligner le processus. Il y avait donc lieu d'approfondir et de faire un travail épistémologique pour tenter de tracer les origines du terme « biographies langagières ». Les fruits de ces réflexions sont synthétisés dans l'article intitulé : *Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières* (doc. 22).

1.2.1. Origines et recherche de définitions du terme « biographies langagières »

Le terme apparaît il y a plus de trente ans dans les travaux du Conseil de l'Europe dans une étude de R. Richterich et J.-L. Chancerel datant de 1977 où il est mentionné que « le futur apprenant fera d'abord état de sa biographie langagière... ». Une longue liste de critères de caractérisation de cette biographie langagière est présentée. Dans cet ouvrage, l'identification des besoins par les apprenants passe, en effet, par une étape d'élaboration de leur biographie langagière dont les objectifs sont divers :

« La définition des objectifs et celle des modes de contrôler et d'évaluer comment ils vont être atteints sont indissociables. Le futur apprenant fera d'abord état d'informations sur sa biographie langagière et il tentera d'estimer ses connaissances préalables de la langue qu'il se propose d'apprendre. Même si cette estimation est vague et subjective, elle n'en est pas moins importante, car elle traduit l'image qu'il se fait de son acquis, image qu'il est nécessaire de connaître parce qu'elle sera présente tout au long de l'apprentissage. Il conviendra ensuite que le futur apprenant se rende compte du type de sanction qu'il désire ou doit obtenir. » (Richterich, Chancerel, 1977: 27).

A partir de cet extrait, on peut pointer d'une part le rôle de l'auto-évaluation par les apprenants de leurs compétences linguistiques, y compris en langue cible. Celle-ci implique un travail sur leurs représentations de ces mêmes compétences et par la suite une conscientisation de l'apprentissage qui augmente son efficacité. D'autre part, il est question de posture réflexive sur son propre parcours formatif et linguistique. Une liste de dimensions à prendre en compte est alors proposée pour guider l'élaboration de cette biographie langagière : langue(s) maternelle(s), langue(s) du père, langue(s) étrangère(s) connue(s), apprise(s), moment(s) d'apprentissage, durée(s) de cet (ces) apprentissage(s), type(s) et lieu(x) d'apprentissage, contexte(s) d'utilisation. Il est intéressant de mentionner que l'outil didactique, le PEL, élaboré plus récemment par le Conseil de l'Europe, s'inscrit dans la continuité avec ce travail antérieur.

La consultation de l'entrée « biographie langagière » dans l'ouvrage récent de Louis Porcher (2013 : 17), intitulé *Sur le bout de la langue. La didactique en blog*, amène grâce à l'expérience étendue de l'auteur, une vision intéressante pour notre propos. On y lira :

Le concept a été élaboré vers la fin des années 1970, au moment où les travaux du Conseil de l'Europe connaissent leur apogée. Grâce à leur chambre d'écho, la didactique avait enfin entériné le fait que la personnalité propre de chaque apprenant constituait un ingrédient au moins aussi important dans un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère que l'analyse de la langue elle-même.

Cet extrait, avec sa mise en perspective historique en arrière plan, souligne un changement de paradigme pour la didactique des langues, appelée à accorder à l'apprenant à titre individuel, comme personne, une place centrale dans le processus d'enseignement/apprentissage. On rappellera ici le point de vue avancé déjà par Louis Porcher (1981) dans ses travaux sur la migration, où il insistait sur la nécessité qu'apprenants (adultes et enfants migrants à l'époque) soient considérés comme sujets dans leur « singularité irréductible ». D'une centration sur l'objet langue, la didactique se doit de se centrer sur l'apprenant. L'entrée dans le blog trace différentes étapes qui contribuent par des moyens variés et personnels au processus d'accumulation langagière chez le sujet (2013 : 17) :

Or, quand on étudie le capital culturel dont dispose un apprenant de langue étrangère, il est frappant (exactement aveuglant) que son parcours linguistique antérieur est décisif. Il commence évidemment par son degré de maîtrise de sa langue nationale (différente ou non de sa langue maternelle ; dans le cas où elles sont deux, le capital langagier est bien entendu double).

Il se poursuit par les langues étrangères qu'il a, d'une part fréquentées (voyages, lectures, individualités, situations institutionnelles, médias, etc.) et, d'autre part, apprises : il importe d'établir aussi précisément que possible jusqu'à quel degré de maîtrise ces acquisitions ont été accomplies et, pour cette raison, dans quels contextes concrets l'impétrant a eu l'occasion de les tester.

On peut ainsi, dresser une réelle « biographie langagière », récusant et hiérarchisant les « modes d'accumulation » d'un capital langagier. (21/04/2009). »

Placée résolument dans la perspective d'un parcours de vie marqué par la pluralité et les contacts de langues, la biographie langagière se construit à partir de la/des langues « déjà là », fondement d'un répertoire auquel s'ajoutent progressivement les autres langues et leurs modalités de contact. La dimension individuelle est soulignée, ainsi que la vision holistique des compétences en langues qui constituent le capital langagier. Elle fait écho à la définition proposée dans *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère* coordonné par Cuq et que nous retenons :

« La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (Cuq, 2003 : 36-37).

Cette définition place la biographie langagière de l'individu dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, car il est question de « l'ensemble des chemins linguistiques », ceux-ci incluant toutes les expériences langagières d'une personne aussi bien hors de l'école qu'à l'école, donc apprentissages formels et informels tous confondus. Ainsi constituent-ils un ensemble de ressources complexe ou « capital langagier » évolutif que chacun aura à gérer et qui renvoie à son identité « plurielle » propre. On soulignera le caractère hautement individuel du répertoire, « qu'il appartient aux heureux bénéficiaires de cultiver au mieux » (Porcher 2013 : 28), tout en soulignant que ce développement ne va pas de soi, surtout pour les enfants migrants socialisés dans plusieurs langues à la fois.

Dans le cadre scolaire, et concernant la construction identitaire des élèves plus particulièrement, Christiane Perregaux (2002 : 83-84) pointe l'intérêt nouveau⁸⁶ que représente le biographique « comme processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues ». Des démarches didactiques centrées sur des activités biographiques offrent potentiellement

⁸⁶ Jusque là, la vision monolingue de l'Institution et de la société explique le peu d'intérêt en milieu institutionnel pour les démarches biographiques dont la pertinence se confirme à présent dans une orientation plurilingue.

aux apprenants (et aux enseignants d'ailleurs) la possibilité d'effectuer un travail impliquant une réflexion sur leur rapport aux langues, avec comme effet une certaine conscientisation du savoir sur soi (Ricoeur, 1990) et sur la/les langues déjà là, ouvrant la voie à l'appropriation de nouvelles connaissances. Par ailleurs, Christine Deprez (1996) avance grâce à ses recherches sociolinguistiques sur le bilinguisme, que le biographique agit comme un instrument puissant qui permet une réunification du sujet en lui proposant aussi l'expression de ses affects. Ces dimensions qui concernent la construction identitaire du sujet particulier autour des langues de son répertoire unique et composite invitent à une vision holistique de soi-même et ses langues/cultures. Il y a donc certes un intérêt pour tout sujet, apprenant comme enseignant, à effectuer un travail biographique, et dans le cas particulier de souffrances liées à un sentiment de clivage pour certains sujets quand les langues de leur répertoire sont vécues comme étant « en conflit », les bénéfices peuvent être particulièrement précieux.

Dans le prolongement des définitions mises en discussion ci-dessus, l'ouvrage tout récent de Thérèse Jeanneret et Stéphanie Pahud (2013) : *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques de la biographie langagière* qui réunit des contributions portant sur l'exploitation didactique de la biographie langagière dans le supérieur à Lausanne, avec un public hétérogène qui apprend le français langue étrangère, offre une occasion stimulante de ré-interroger cette notion. Dans ce contexte, la biographie langagière, prise du côté de l'activité d'apprentissage, est définie par les coordinatrices comme « un discours qui engage le sujet dans une réflexion sur son apprentissage, les motifs qui l'ont amené à l'initier et à le poursuivre, les accès à la langue cible qu'il s'aménage, les objectifs qu'il poursuit, les représentations du fonctionnement de la langue qu'il poursuit, etc. » (Jeanneret & Pahud, 2013 : 13).

L'orientation dessinée souligne le fait que les pratiques réflexives suscitées sont mises au service d'une métacognition qui sert l'efficacité de l'apprentissage tout en donnant au sujet-apprenant l'occasion d'aiguiser sa conscience linguistique (*language awareness*), conscience permettant une relecture des expériences langagières liées à l'apprentissage. Ainsi, les auteures lient-elles les notions d'« appropriation » et de « travail identitaire », en plaçant au centre de leurs réflexions la notion de « trajectoire d'appropriation » (Jeanneret 2010), qui

ne recouvre donc pas obligatoirement la totalité de la période d'appropriation mais se voit délimitée par le sujet à partir de ce qu'il présente comme moments clés jalonnant le processus de son appropriation et à la lumière desquels il organise, lors d'une mise en discours, les événements marquants relatifs à son appropriation. (Jeanneret & Pahud, 2013 : 14).

En effet, les travaux d'inspiration didactique présentés dans l'ouvrage donnent à voir comment les biographies langagières concourent à la construction d'une métacognition chez les sujets, les rendant plus autonomes du point de vue de leurs compétences sociales et culturelles en milieu homoglotte.

Pour un riche panorama sur l'avènement du biographique en didactique des langues, le lecteur consultera la contribution de Muriel Molinié (2011 : 144-155) au *Guide pour la recherche en didactique des langues* intitulée : « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue ». Elle y trace les contributions de diverses équipes à l'émergence de la problématique et sa

complexification tout en soulignant son fort intérêt et les questions méthodologiques soulevées pour la recherche.

2. BIOGRAPHIE LANGAGIERE ET CONCEPTION D'OUTILS DIDACTIQUES

Dans la mesure où les articles (**docs 17, 19, 22, 25, 26, 28, 29, 31**) s'inscrivent dans le cadre de l'Eveil aux langues, et que les données analysées relèvent de formations et/ou d'expérimentations s'appuyant sur l'exploitation didactique et pédagogique de supports de l'Eveil aux langues, je souhaite présenter plus en détail deux outils, élaborés par l'équipe de Grenoble⁸⁷ qui se sont révélés, depuis leur conception lors du projet Socrates Evlang (1997-2001), particulièrement adaptés et adaptables pour un travail biographique en contexte scolaire, que ce soit avec des enseignants ou avec des élèves⁸⁸. Il s'agit de l'activité *Chaska* dans le premier module intitulé : *Des langues de l'enfant aux langues du monde* ; et du module *I live in New York, but je suis né en Haiti*.

2.1. Support didactique *Chaska*⁸⁹ (en annexe 1)

Il s'agit d'une activité biographique inspirée de la vie d'une petite fille bolivienne, Chaska, et des langues avec lesquelles elle est en contact au quotidien – celles de son répertoire. Le support pédagogique pour l'activité met en scène une image de la petite fille qui se présente par l'intermédiaire d'un texte qui apparaît dans une bulle, à la première personne. Elle nomme les différentes langues qu'elle côtoie, notamment le quechua, l'aymara et l'espagnol, et elle associe à ces langues, différents interlocuteurs – membres de sa famille, amis, copains à l'école – en explicitant le type et degré de compétence qu'elle déploie dans chaque langue. L'évocation de l'environnement plus large – celui du marché, de la rue, des vacances – lui permet de lister d'autres langues qu'elle ne parle pas, mais qu'elle a entendues, etc.

Cette situation met en scène un contexte plurilingue avec des locuteurs plurilingues et symbolise leurs modes de communication avec différentes langues. Ceux-ci renvoient aux « compétences partielles » dans ces langues, et montrent qu'il y a des langues qu'elle parle et comprends, et d'autres qu'elle comprend sans les parler, ou qu'elle a simplement entendu parler, etc.

⁸⁷Comme indiqué dans l'introduction, j'ai participé à l'élaboration de certains supports, dont *Des langues de l'enfant aux langues du monde*.

⁸⁸ Ce point de vue est confirmé par Stéphanie Galligani, qui a fait partie l'équipe conceptrice de ces modules dans le projet Evlang. Voir en particulier son article (Galligani, 2012 : 117-119).

⁸⁹ Cf. Kervran, M. (2006 : 9-16). Voir aussi description de l'activité sur www.elodil.com/pdf/activites_primaire/Fleurdeslangues.pdf ; www.elodil.com/pdf/activites_prescolaire/Les%20fleurs%20des%20langues.pdf ; et <http://www.irdp.ch/eole/>

Description de l'activité :

Chaque élève dessine une fleur. Les pétales rendent compte de sa biographie langagière et les langues avec lesquelles il est ou a été en contact. La séance permet également de faire apparaître les langues que l'élève voudrait apprendre.

La didactisation de cette situation de vie centrée sur la biographie langagière offre un moyen de décentration qui invite l'apprenant à réfléchir à son tour sur son propre rapport aux langues et à constituer ainsi son répertoire plurilingue. Il prend connaissance d'un code couleur qui renvoie aux différents modes d'usage des langues pour symboliser les « langues que je parle », les « langues que je ne parle pas, mais que je comprends », les « langues que je ne parle pas, mais que j'ai vues écrites », les « langues que je ne parle pas, mais que j'ai entendues ». Il concrétise cette réflexion personnelle en confectionnant sa fleur biographique unique aux pétales de différentes couleurs, représentant ses modes de contact avec les différentes langues. Cette création artistique et colorée, permet à chaque apprenant de visualiser et prendre conscience des langues de son répertoire, de les considérer et de les « faire voir » aussi aux autres de manière créative.

Les articles montrent comment les fleurs biographiques peuvent alors être exhibées dans l'espace pédagogique de manière artistique : en primaire (**docs 17, 25**) elles sont suspendues à un arbre en forme de sculpture pour devenir « l'arbre polyglotte ⁹⁰ », représentatif de toutes les langues des élèves ; au collège (**docs 25, 28, 31**) les fleurs des élèves des deux classes expérimentales sont présentées en forme de spirale (dans un contexte de transdisciplinarité avec les mathématiques) et affichées publiquement sur un panneau mural lors de la journée « Porte ouverte » de l'établissement, ce qui permet une valorisation symbolique et institutionnelle importante de la pluralité au sein de l'école.

2.2. Support didactique *I live in New York* (en annexe 2)

Construit autour de l'histoire d'Adrien, un adolescent né en Haïti et émigré à New York avec sa famille, ce support invite à un travail de réflexion sur les situations familiales plurilingues, les modalités de communication entre les différents membres de la famille dans les deux contextes, et les complexifications et expansions du répertoire de chaque membre de la famille qui s'en suivent.

Patricia Lambert, qui a fait partie de l'équipe *Evlang* de Grenoble⁹¹ à l'initiative de ce support, revient de manière détaillée, analytique et critique sur la conception de cet outil dans son *Habilitation à diriger des Recherches* (Lambert 2014a : 36-43). Nous la citons pour présenter le module ILNY :

Ainsi le personnage d'Adrien est un adolescent haïtien qui émigre à New York avec sa famille. Imaginée à partir de données réelles sur les flux migratoires entre Haïti et New

⁹⁰ Cf. Maire Sandoz (2008) ; et Maire Sandoz 2014.

⁹¹ Equipe dirigée par Jacqueline Billiez (cf. introduction).

York et sur l'évolution des répertoires verbaux des personnes migrantes qui en découle, la trajectoire de la famille d'Adrien a servi de point d'ancrage à la conception de ILNY.

Dans un premier texte d'appui (en annexe), relevant du genre autobiographique, Adrien relate quelques aspects linguistiques du parcours migratoire de sa famille entre Haïti et New York. L'adolescent y dépeint ses propres pratiques ainsi que celles de ses parents et de ses amis ; il y évoque les langues qu'ils utilisent, la manière dont ils les emploient et la répartition de leurs usages, en fonction de leurs lieux de résidence, avant et après la migration familiale, et selon diverses situations de communication dans lesquelles ils interagissent. Lambert (2014a : 36).

Ce premier texte permet de faire figurer des langues connues et reconnues par des élèves (anglais américain, espagnol, français), mais introduit aussi des langues moins connues et moins valorisées, voire socialement stigmatisées (créole haïtien) qui ont la même place que les autres dans le support. Le texte évoque aussi certaines pratiques plurilingues.

Lu par les élèves, il sert de tremplin pour une activité qui les invite à renseigner les différentes situations de communication rencontrées par Adrien en Haïti puis à New York, au sein de son réseau familial et amical, sur la base des informations contenues dans le texte. La consigne est la suivante :

Consigne : en t'aidant de ton texte, trouve les différentes langues qu'utilisent les personnes pour communiquer entre elles. Inscris-les sur chaque trait et ajoute une ou deux pointes de flèches comme dans les exemples suivants :

Une activité d'abord individuelle de lecture du texte et de remplissage des schémas, permet à l'apprenant de se projeter dans le personnage d'Adrien et de prendre connaissance de l'évolution de son répertoire langagier liée à la migration. Une discussion collective menée ensuite par l'enseignant avec la classe permet de faire réfléchir sur les langues du répertoire de chaque membre de la famille et de s'interroger sur leur caractère mono, bi ou plurilingue. Il y a donc une phase de réflexion et de conscientisation qui invite l'apprenant à forger sa définition de bilinguisme, puis de plurilinguisme à partir de l'histoire.

Les apprenants mettent assez spontanément l'histoire d'Adrien en rapport avec celles de copains et copines ayant vécu une migration. Le texte autobiographique comme genre écrit à la première personne peut servir de tremplin pour une production plus personnelle où l'apprenant se penche sur sa propre histoire avec les langues, se les remémore, les met en relation et les relie à son vécu, comme dans l'expérimentation consignée dans le recueil (**docs 25, 28, 31**).

Bien que conçus initialement pour un public de 8 à 11 ans, ce support peut parfaitement être adapté à un travail de formation des enseignants (voir **docs 26, 28, 29, 30, 31**). La littérature didactique récente est riche de recherches portant sur des expérimentations dans le cadre de la formation des enseignants, où ce support a pu être exploité dans des

contextes différents⁹². L'atout majeur est de donner aux sujets l'occasion d'une réflexion distanciée sur le bi-plurilinguisme et sur leurs propres compétences plurilingues, qu'ils découvrent souvent à leur grande surprise, modifiant ainsi leurs représentations, et les ouvrant à la pluralité.

2.3. Outils biographiques du Conseil de l'Europe

Avant de plonger dans les expérimentations empiriques, il convient de mentionner deux autres outils centrés sur le biographique et élaborés dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe, qui figurent dans les contenus de mes cours de master, mais que je n'ai pas eu l'occasion d'exploiter personnellement⁹³. Ils sont toutefois parfaitement adaptés comme outils susceptibles de faire travailler le sujet sur son identité plurielle. Il s'agit d'un côté du *Portfolio européen des langues* (PEL) et de l'autre de l'*Autobiographie interculturelle* (Byram et al. 2009), développée par une équipe européenne du Conseil de l'Europe.

2.3.1. Le *Portfolio européen des langues* (PEL) (cf. docs 18, 25, 29)⁹⁴

Derrière le concept de portfolio se cachent deux dimensions marquantes, d'une part celle inspirée de la tradition anglo-saxonne du *Portfolio* (anglais), qui renvoie à l'idée d'un portefeuille où l'on rassemble des travaux et productions d'élèves afin d'attester de leurs progrès et connaissances, et d'autre part à l'idée du *Portefeuille de l'artiste, de l'architecte*, qui comprend alors une dimension d'autovalorisation. L'« évaluation » est envisagée sous la forme d'une visibilisation de ce qui a été réalisé dans la continuité, dans la durée pour le sujet.

Une conception tripartite du PEL :

Il a été pensé et mis en œuvre comme devant comporter trois composantes majeures⁹⁵ :

- Une « **biographie langagière** » dans laquelle l'apprenant (ou, plus largement, l'usager détenteur de ce portefeuille) fait état de son parcours et de ses expériences au contact des langues qu'il a apprises dans quelque circonstance que ce soit, et qu'il s'est, à des degrés divers, appropriées. Cette composante permet de faire figurer les langues familiales, dialectes, et variétés de langues de l'apprenant, mais aussi les langues avec lesquelles il est en contact à travers son environnement, ainsi que les langues apprises à l'école ou ailleurs. Elle renvoie au répertoire en ce qu'il a de vivant, de holistique et d'évolutif.
- Un « **passport** », étalonnant ses différents acquis au regard d'une échelle de niveaux de maîtrise ; ce passport comportant aussi bien des éléments

⁹² Cf. Lambert (2014 a et b) ; Galligani (2012 et 2014) ; Müller (2014) voir aussi dans Billiez & Moro (2011) ; Bigot, Bretegnier & Vasseur (2013), Causa (2012) ; Causa, Galligani & Vlad (2014) ; Troncy (2014) ; entre autres.

⁹³ Si ce n'est d'encadrer une enseignante du CUEF qui a fait son mémoire M2-FLE Recherche sur l'exploitation du *Portfolio* comme outil d'accompagnement pour les étudiants de Français langue étrangère dans le cadre du CUEF (cf. Carenzi, 2014).

⁹⁴ Le PEL est mentionné dans plusieurs articles du dossier (docs. 17, 18, 20, 21, 22, 25)

⁹⁵ Informations consultables sur : www.coe.int/portfolio/fr

d'évaluation ou de certification externes que des éléments d'autoévaluation en relation à des tâches précises. Il permet d'explicitier à un moment donné de la vie et du parcours, l'état et la nature des compétences partielles et diversifiées du répertoire individuel.

- Un « **dossier** » où l'auteur-e du portfolio peut placer des attestations, documents et exemples de travaux qui viennent compléter et illustrer ses déclarations des autres parties du portfolio. Cette composante est intéressante dans la mesure où elle prend en compte l'ensemble des traces formelles attestant de l'activité langagière plurielle du détenteur, et permet ainsi d'inclure les acquis « hors école » liés à une grande diversité d'expériences de contacts de langues (stages, séjours linguistiques, etc.) Le « Passeport » est ainsi articulable à la « Biographie langagière », elle-même connectée au « Dossier », dans cette architecture tripartite que propose le PEL.

En France, contrairement à certains autres pays, l'usage du PEL n'est pas imposé et l'achat du document reste à la charge des enseignants et familles. Il y a différentes versions du *Portfolio*. Pour les enfants en primaire qui nous intéressent, il est intitulé : *Mon premier portfolio* (Debeyser & Tagliante, 2000) ; pour le collège on a le *Portfolio Européen des Langues Collège* (Castellotti, Coste, Moore & Tagliante, 2004). Il existe aussi un portfolio spécifique pour le lycée et une version pour adultes.

Apports du PEL à une didactique du plurilinguisme

Cet outil est particulièrement pertinent dans la perspective plurilingue et interculturelle développée et montre sa profonde compatibilité avec la composante langagière d'une identité plurielle susceptible d'évoluer en fonction de l'expérience, des apprentissages, de la scolarisation, et ceci, pour les raisons suivantes :

Premièrement, il permet de prendre en compte l'ensemble du capital plurilingue de l'élève, toutes les composantes de son répertoire dont la/les langue/s de première socialisation. En les exhibant, les nommant, les rendant « visibles », il les légitime. Deuxièmement, il permet la mise en évidence du caractère dynamique et changeant du répertoire, et ses ressources en constante évolution font apparaître une transformation de l'identité linguistique de l'élève. Enfin, il permet une évolution des représentations individuelles de l'apprentissage et une certaine prise de conscience par l'acteur concerné de ses propres stratégies.

Plus largement, il a à voir avec les courants qui insistent sur le récit de vie, ou l'entretien autobiographique comme pratiques réflexives susceptibles de contribuer à une affirmation et une cohérence identitaires. Voilà donc un outil qui tient compte de l'ensemble du répertoire langagier de l'élève sans oblitérer la composante majeure de son identité que représente sa première langue de socialisation. Il est susceptible de contribuer à favoriser le dialogue interculturel dans une perspective de cohésion et inclusion sociales.

2.3.2. L'Autobiographie de rencontres interculturelles (Byram, Barret, Ipgrave et al. 2009)⁹⁶

Un autre outil qui mériterait une large exploitation, en particulier pour la formation des enseignants, est *l'Autobiographie de rencontres interculturelles*⁹⁷ développée par une équipe interculturelle au sein du Département de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Conçu afin d'encourager les utilisateurs à inventorier les rencontres interculturelles qui les ont marqués et surtout à réfléchir sur ces expériences de l'altérité, l'objectif est de contribuer à la construction de l'identitaire plurielle du sujet et surtout au développement de ses compétences interculturelles.

Il existe deux outils distincts : le premier par rapport aux rencontres interculturelles vécues en direct ; le deuxième par rapport aux rencontres interculturelles par le biais de médias visuels tels que la télévision, les magazines, les films, internet, etc. :

- *Autobiographie de rencontres interculturelles* (ARI), également disponible en anglais, en italien, en polonais et en russe.
- *Représentations de l'Autre : une Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais de médias visuels* (ARIMV), également disponible en anglais.

Par ailleurs, il existe un cours en langue anglaise d'autoformation accessible en ligne pour les professionnels de l'enseignement et les éducateurs qui souhaitent recevoir des conseils sur l'utilisation de *l'Autobiographie de rencontres interculturelles*. Intitulé AIE : *Self Study Course*⁹⁸, « ce cours propose des activités fondées sur la théorie et les notions qui sous-tendent l'ARI en vue d'aider les enseignants, les formateurs d'enseignants et les éducateurs à étudier les possibilités offertes par cet outil pédagogique axé sur l'apprentissage par la réflexion sur les expériences interculturelles personnelles. »

3. BIOGRAPHIE LANGAGIERE ET INTERVENTION DIDACTIQUE : ETUDE DE CAS

En complément des aspects théoriques et didactiques traités ci-dessus, je me propose d'approfondir ma réflexion et de prolonger la discussion sur l'intérêt de l'approche biographique à partir de données et expérimentations issues du terrain. Un retour distancié et réflexif sur une intervention didactique en milieu scolaire qui fait l'objet de plusieurs articles (**docs 25, 28, 29, 31**) me permettra j'espère, d'éclairer la problématique à triple composante concernant:

- l'accueil et le développement de la pluralité linguistique et culturelle
- le traitement de la différence interindividuelle
- l'ouverture à l'altérité et l'inclusion sociale

Il s'agira de mettre davantage en évidence les enjeux pour la didactique des langues. Cette discussion s'organisera de manière thématique afin d'étendre les horizons à partir de l'apport des travaux empiriques.

⁹⁶ http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_fr.asp ; 7/11/2014.

⁹⁷ http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_autobiography_fr.pdf ; 7/11/2014.

⁹⁸ www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp?toPrint=yes& ; 7/11/2014.

Pour présenter cette intervention didactique qui m'a beaucoup interpellée je m'appuierai sur le modèle typologique d'une intervention élaboré par Castellotti, Coste & Simon (**doc 12**), à l'articulation entre la sociolinguistique et la didactique, et en m'inspirant des catégories proposées.

3.1. L'origine de l'intervention

Il s'agit d'une intervention issue du terrain et sollicitée, provoquée par un problème concernant la particularité d'une collégienne d'origine indienne, qui, bien qu'étant née en France et bonne élève à l'écrit, ne parlait pas dans l'enceinte du collège, ce qui a causé des problèmes considérables pour ses enseignants mis en difficulté par ce comportement inattendu, peu compris et jugé inacceptable. Il s'agit là d'un premier élément montrant que l'école était en difficulté par rapport à la particularité de cette élève mutique et son mode de « communication » ressenti par les enseignants comme un défi à leur autorité.

L'école a donc fait appel pour cette élève au Centre médico-psychologique, dorénavant CMP, où une psychologue clinicienne/psychanalyste s'est occupée d'elle sur une période de deux ans⁹⁹, ce qui a nécessité sa venue au collège pour des réunions avec l'équipe pédagogique afin de mettre au point son Programme d'aide individualisée (PAI). Compte tenu des tensions aiguës - et paralysantes pour les enseignants - générées par ce cas, et la menace d'exclusion qui pesait sur la jeune fille, la psychologue clinicienne/psychanalyste a demandé à la Principale d'organiser d'urgence une réunion de l'ensemble de l'équipe pédagogique. C'est dans ce contexte de crise que la psychanalyste a eu l'idée d'élargir le cercle d'intervention et de soutien et que j'ai été sollicitée en tant que didacticienne du Lidilem travaillant sur le plurilinguisme à l'école. J'ai associé Marie-Odile Maire Sandoz¹⁰⁰ de notre équipe Sodilac (cf. introduction), et nous avons assisté à une première réunion de l'équipe au complet qui a débouché sur la proposition, acceptée à l'unanimité par l'équipe, de construire un projet commun pour tenter de sortir de l'impasse et éviter que la collégienne mutique ne soit renvoyée (cf. **docs 28 et 29**).

3.2. Intervention, responsabilité sociale et didactique engagée : commentaires et réflexions à posteriori

Une réflexion a posteriori fait surgir certaines dimensions fortes non traitées, ou simplement effleurées dans les articles mentionnés ci-dessus, et qui méritent que l'on s'y attarde dans la perspective d'une réflexion épistémologique sur la discipline didactique des langues.

Premièrement, une dimension éthique a, me semble-t-il, joué fortement dans le comportement interventionniste adopté par la psychologue clinicienne/psychanalyste. Son action était à mon avis motivée par sa responsabilité humaine et sociale au-delà et en cohérence avec l'exigence de sa profession vis-à-vis de la prise en charge de sa

⁹⁹ Suite à d'autres démarches d'ordre thérapeutique entreprises préalablement.

¹⁰⁰ Chargée de recherche et d'études, Centre Alain Savary, Institut français de l'éducation, Ecole normale supérieure de Lyon, Marie-Odile Maire Sandoz est sociolinguiste.

patiente. Cette dimension éthique de responsabilité citoyenne a trouvé un écho dans notre équipe d'où notre accord immédiat pour intervenir auprès des enseignants, dans le collège et au nom de l'université, en raison de notre domaine de spécialité. Nous avons proposé de participer à la construction d'un projet commun favorisant la décentration linguistique et permettant une ouverture à la pluralité des langues et des cultures, tant pour les enseignants que les élèves.

Les collègues et la principale de ce collège, dont les fonctionnements spontanés s'inscrivaient dans des processus prédéterminés par l'Institution, partageaient nos mêmes convictions sur la solidarité humaine et voulaient « trouver une solution » pour l'élève, qui posait pourtant à l'Institution des problèmes qu'elle n'arrivait ni à accepter ni à gérer. La question était cruciale pour les enseignants réellement désarmés pour parer à cette situation en restant dans le cadre de leur action didactique et pédagogique.

Par ailleurs, « l'équipe élargie » était constituée, ce qui est rare en milieu scolaire, d'intervenants relevant des champs du soin et de l'éducation, et issus de trois instances institutionnelles différentes appelées à travailler ensemble sur le terrain en urgence : les services de la santé à travers le CMP, la recherche universitaire à travers le laboratoire Lidilem, et l'enseignement secondaire à travers l'Education nationale. Tous les acteurs représentant ces institutions partagent un objectif commun. De ce point de vue, l'intervention ouvrait un nouvel espace de concertation invitant à une collaboration solidaire, ouverte et novatrice grâce au caractère transdisciplinaire de l'opération et à la complémentarité des savoirs spécialisés de chacun.

La première réunion de tous les acteurs –sauf l'impétrante - a permis de dégager, grâce à l'anamnèse fournie par la psychologue clinicienne/psychanalyste, tout l'historique du cas clinique de la collégienne (**doc. 29** : 194), et les circonstances à l'origine de son mutisme, racontées par les parents :

[...] ce qui m'avait été expliqué c'est qu'elle était arrivée en maternelle et elle avait... et l'institutrice avait constaté un peu vivement qu'elle ne parlait pas bien le français. Or, c'était une petite fille intéressée par le français, c'est ce qu'elle a montré par la suite euh, et à partir de là elle s'était tue. C'est ce qui a été amené par les parents.

Ce mutisme survenu dès l'école primaire, suite à une remarque désobligeante d'une maîtresse sur sa façon de parler le français, avait duré au collège. Comment ne pas faire émerger ici la problématique du bilinguisme, des différentes variétés de français et du jugement sanctionnant la « non-acceptabilité » au nom de la norme d'une langue française **une** ? De langue familiale tamoul et ayant commencé son apprentissage de la langue française en maternelle, la problématique de l'acquisition d'une L2 et la question de l'interlangue sont soulevées. Sans doute avait-elle dans sa façon de parler le français des traces de cette langue première, avec toutes les résonances identitaires qu'elles impliquent.

Reconnaître que l'hétérogénéité des usages fait partie de la langue et qu'elle ne remet pas en cause l'existence de la norme mais permet de la relativiser est une

problématique¹⁰¹ particulièrement cruciale pour la langue française soumise plus que d'autres à l'idéologie unilingue. Il est en effet urgent comme le montre ce cas entre autres¹⁰², que les enseignants soient formés et familiarisés avec ces questions, ainsi que le souligne également Lambert (2014a). Ce point rejoint évidemment l'idée d'une prise en compte de l'apprenant dans sa singularité irréductible (et dans sa « pluralité »).

La question de l'accueil de la langue maternelle et sa place pour le sujet à l'école est également au cœur du cas en discussion ici. L'importance de la langue de première socialisation a été un point de consensus côté soins et côté éducatif, et a constitué le pivot pour la construction du projet et pour le choix des démarches de formation et de matériel pédagogique.

Du côté clinique, l'hypothèse avait été formulée que la jeune fille n'avait peut-être pas eu l'occasion d'accueillir elle-même sa langue tamoule. Cette hypothèse a pu trouver un écho auprès des didacticiennes impliquées, convaincues du rôle essentiel de la langue « maternelle » ou « première » dans la construction du langage et des connaissances dans une perspective plurilingue. Dans la lignée des recherches soulignant la nécessité pour l'école d'accueillir les enfants et leurs langues (Dabène 1989, 1994 ; Billiez 1989, 2011 ; Perregaux 1994 ; Billiez & Moro 2011 entre autres), ce sont des démarches de l'éveil aux langues qui ont été choisies pour la formation des enseignants afin d'y répondre.

Le non-accueil de leurs langues à l'école peut être vécu comme un traumatisme, surtout pour les enfants de migrants qui arrivent et ne parlent pas encore le français, provoquant parfois des troubles tel le mutisme, comme en témoigne Zerdalia Dahoun dans son livre *Les couleurs du silence* (1995). Dans le cas des enfants sourds (cf. **doc 21**), la non prise en compte par l'école de la langue des signes (LSF) –première langue de socialisation des sourds- a de graves conséquences sur leur développement langagier et identitaire, comme le montrent d'autres travaux de Millet & Mugnier 2004; Mugnier 2006 ; Estève 2011. Nous soulignons au passage le plaidoyer pour une prise en compte de la langue « maternelle », « de référence » ou « de première socialisation », fortement soutenue par des thérapeutes dans le domaine des soins (cf. Moro 2010 ; Rezzoug & Moro 2011 ; Aden & Leclaire 2014). Impliqués dans le travail autour du langage avec les enfants, leurs familles et leurs enseignants, ces auteurs défendent l'importance de la transmission de la langue maternelle et mettent la langue familiale au centre de dispositifs transculturels visant à offrir aux enfants un cadre adéquat de construction identitaire et sociale. Voilà des terrains d'entente pour d'autres discussions transdisciplinaires.

¹⁰¹ La non prise en compte par l'école de cette hétérogénéité est déplorée dans l'ouvrage *Les langues au cœur de l'éducation* (Coste 2013c: 11) : « La pluralité interne des langues, essentielle pour les apprentissages, n'est ni mise en évidence comme constitutive de leur fonctionnement, ni vraiment mobilisée comme ressource. Et les variétés –parfois stigmatisées- dont les apprenants sont porteurs ne font que rarement l'objet d'une prise en considération comme points d'appui possibles pour l'élargissement du répertoire vers des variétés plus standards. »

¹⁰² On part ici d'un cas unique et spécifique, certes, mais des milliers d'enfants laissent transparaître des résonances identitaires quand ils parlent en français et de très nombreux enseignants critiquent sévèrement leur façon de parler au nom d'une « norme standard ».

Concernant les enseignants, le travail entrepris avec eux dans le cadre de notre intervention s'est élaboré autour de leurs propres biographies langagières (cf. **docs 28 et 29**). Il a ouvert un nouvel espace de conscientisation pour que chacun puisse effectuer un travail de mise à jour de son rapport aux langues. Les supports utilisés, *ILNY* et *Chaska*, ont permis un travail de décentration par un double détour : premièrement en partant d'une histoire de vie « autre », qui ramène chacun à sa propre histoire langagière, et deuxièmement en détournant leur attention de la cible de leurs difficultés (la collégienne mutique).

Ces séances de travail, inédites dans leur carrière, les ont beaucoup intéressés, malgré un scepticisme initial lié à une vision négative de la formation continue. Sans doute n'avaient-ils pas souvent l'occasion en tant qu'enseignants professionnels de réfléchir et de parler d'eux, comme sujets, et pas seulement comme professeurs¹⁰³. L'espace de « formation » les a engagés en tant qu'individus, personnes, sujets. Ils se sont découverts plurilingues à différents niveaux – chacun d'eux – avec une nouvelle prise de conscience de leur rapport aux langues en lien avec leur trajectoire personnelle et leur environnement. L'aspect collectif a permis de découvrir des collègues « plurilingues et pluriculturels » dans différentes configurations personnelles qui ont suscité l'intérêt du groupe. La preuve de l'investissement personnel généré se reflète dans leur engagement à titre individuel et collectif par la suite. Les ressources biographiques nouvellement découvertes ont été mobilisées pour la conception innovante d'activités pour leurs élèves (**docs 28, 29**) inspirées du « biographique » et ouvrant leurs disciplines un tant soit peu à la pluralité, tout en respectant les programmes !

Je voudrais souligner la dimension profondément identitaire et personnelle qui s'est jouée dans cette intervention. Chacun y a mis « du sien » littéralement -dans le sens de ce qui lui est particulier et motivant – le réinvestissant dans la construction d'activités et de séquences pour leurs élèves. La mise à contribution de la dimension singulière de leur profil personnel « pluriel » dans l'exercice professionnel a été vécu par eux comme source de fierté¹⁰⁴, de satisfaction, de motivation et de plaisir (**docs 28, 29, 31**). Cette nouvelle ressource à explorer les a sortis d'un certain découragement lié aux difficultés pédagogiques rencontrées autour de l'animation de leurs classes, surtout en présence de cette élève mutique. Certains ont ensuite fait preuve d'imagination et d'inventivité dans l'élaboration d'un projet convoquant au sein de leur discipline la pluralité –celle des élèves dans leurs classes - avec comme effet un engagement et investissement plus forts dans les apprentissages côté élèves (cf. **doc 31**).

L'enseignant lui-même dans ce cas devient un « professeur du plurilinguisme » (Coste 1998 : 269) au-delà de sa discipline de référence, en tant qu'acteur mettant en œuvre

¹⁰³ Francine Cicurel aborde la question éthique de l'enseignant comme **sujet** dans sa contribution intitulée : *Culture professorale et singularité : une lecture de Bergson pour aborder la fabrique de l'action d'enseignement*, où elle défend le point de vue selon lequel « L'action s'inscrit dans une culture professorale qui a ses exigences, (...), mais c'est toutefois un *sujet unique* qui en est le porteur. » (Cicurel 2013 : 178). L'introduction de l'ouvrage (Beacco 2013 : 27) fait ressortir l'idée avancée dans l'article de Cicurel, que le professeur « peut être pensé à la fois dans sa singularité et dans son appartenance à une communauté enseignante dont il est le représentant légitime ou du moins celui qui doit légitimer cette appartenance. »

¹⁰⁴ « J'y mettais ma patte, quelque chose de plus personnel » a dit l'enseignant PP (**docs 28 et 29**).

des actions d'ouverture à la pluralité qui modifient non seulement les regards et représentations des acteurs¹⁰⁵, mais aussi les relations interpersonnelles qui sont dans cette nouvelle configuration plus ouvertes à l'altérité linguistique et culturelle (cf. **docs 28, 29, 31**). Ces articles mettent en lumière les effets systémiques générés. Sans exagérer l'impact, ni généraliser à outrance, il est permis de suggérer que l'action d'un « professeur de plurilinguisme » tel qu'on l'entend ici, n'est pas neutre par rapport à la reconfiguration¹⁰⁶ d'un espace social en termes d'une plus grande ouverture à l'altérité, à la pluralité linguistique et culturelle et à l'accueil de tous les élèves.

3.3. Epilogue : et le sort de la collégienne mutique ?

Si nous avons insisté davantage sur le processus engagé et son impact sur le collège et ses acteurs, le lecteur s'étonnera à juste titre de l'absence d'information sur l'impact de cette intervention sur la collégienne mutique elle-même. Il importe donc de présenter quelques indices de son évolution. Au moment où nous faisons les entretiens-bilan en juin 2010 dans la salle de professeurs, plusieurs enseignants témoignaient d'une évolution dans la posture de Mandy, même si elle n'avait toujours pas « parlé » en classe. Son professeur d'anglais a mentionné des « sourires complices » et ne pouvait manquer de souligner son degré d'implication dans la tâche autobiographique menant à la production du poster qui avait été bien évalué et mis en valeur. Son professeur d'espagnol nous a expliqué que lors de la fabrication de figurines, Mandy avait cherché à « communiquer » avec elle par des gestes et en tirant sur son bras afin d'interagir pour obtenir des conseils pour l'habillement de sa figurine, activité qui la motivait. Plusieurs enseignants ont signalé qu'elle semblait bien moins renfermée sur elle-même, moins isolée et mieux intégrée avec les autres collégiens.

Pendant ces échanges, la principale a fait irruption dans la salle des professeurs et nous a chouchouté à voix très basse : « Elle a parlé ! Elle a parlé ! » et on a entendu la réplique « Champagne » ! En effet, nous étions tous incrédules avant que la principale ne nous explique que la jeune fille avait été présentée par ses parents au principal d'un établissement privé car les parents avaient décidé de mettre leur fille dans le privé. C'est le Principal du collège privé qui avait contacté la Principale pour échanger avec elle sur l'élève dans la perspective de sa nouvelle inscription. Il a confirmé que Mandy avait échangé avec lui parfaitement normalement lors de l'entretien et qu'il ne se faisait aucun souci pour elle.

A l'heure où j'écris ces lignes, les nouvelles de Mandy sont encourageantes. Elle a réussi son baccalauréat et elle est actuellement étudiante en ingénierie informatique afin de se former à son futur métier : elle désire faire du commerce entre l'Inde et la France.

3.4. Didactique impliquée et recherche-innovation

Cette intervention didactique inédite est née d'une situation de crise sur le terrain scolaire, qui mettait en danger l'avenir et l'inclusion scolaire d'une élève dont la

¹⁰⁵ Les articles (**docs 28, 29 et 31**) montrent aussi l'impact sur les élèves, même si nous nous concentrons dans cette réflexion sur l'enseignant.

¹⁰⁶ Cf. aussi (**doc. 19**).

singularité irréductible posait problème ; elle allait être orientée. L'intervention didactique que l'on pourrait qualifier d'« impliquée » s'est déroulée sur l'arrière fond monolingue institutionnel habituel qui ne laisse guère de place à l'hétérogénéité linguistique et culturelle qui caractérise pourtant les acteurs et bien évidemment l'environnement social (cf. première partie). Toutefois, cette initiative, destinée à travailler à l'accueil de la pluralité et de la différence singulière tant sur le plan individuel que collectif, offrait symboliquement un alternatif au monolinguisme institutionnel uniformisant de rigueur. Initiée par des chercheuses universitaires appareillées sur le plan théorique, elle a permis de mettre en marche certaines transformations, minimales car à petite échelle en situation, mais réelles au niveau social¹⁰⁷. Elle peut être considérée comme une démarche de recherche-innovation s'inscrivant dans des valeurs partagées.

Bien qu'il s'agisse d'un exemple unique, spécifique et non généralisable, ce cas met au jour de manière emblématique des problématiques qui concernent l'école comme institution et qui interrogent la didactique des langues, tout en appelant à notre sens de responsabilité citoyenne ; elles renvoient à la centralité des responsabilités sociales pour la discipline didactique (Beacco 2013 ; Coste 2013b).

L'intervention didactique analysée, donne à voir un mode participatif et engagé de prise de responsabilités par des acteurs-chercheuses au nom d'une didactique des langues impliquée.

4. BIOGRAPHIE LANGAGIERE ET ENCADREMENT DE THESES (DOC 24)

L'opportunité de « me former » au métier de l'encadrement de thèses m'a été donnée par Jacqueline Billiez et Marinette Matthey¹⁰⁸.

Jacqueline Billiez m'avait proposé d'accompagner Liezl-Marié Watt, doctorante sud-africaine, lors de l'élaboration de sa thèse intitulée : *L'apprentissage du français langue étrangère en milieu multilingue sud-africain : représentations, motivations et stratégies d'étudiants du supérieur*, qu'elle a soutenu avec succès en décembre 2010. Il s'agissait pour LM Watt de questionner les rapports entre répertoire plurilingue, représentations, motivations et stratégies d'apprentissage chez des étudiants de français langue étrangère de l'Université de Pretoria, dont la langue officielle de fonctionnement est l'anglais et dans l'environnement plus vaste et richement multilingue de l'Afrique du Sud. La thèse comporte un chapitre intéressant sur les biographies langagières des étudiants sud-africains et la mobilisation de leurs répertoires plurilingues pour apprendre le français dans ce contexte. A l'issue de la thèse, un article de recherche co-écrit avec Jacqueline Billiez et la doctorante (**doc 24**) a pu être publié en hommage à Nelson Mandela¹⁰⁹ dans un numéro spécial de la Revue *French Studies in Southern Africa*, numéro qui marquait particulièrement un tournant dans les recherches sur la

¹⁰⁷ (cf. les effets systémiques dans les **docs 25, 28, 29, 31**)

¹⁰⁸ J'exprime ici ma reconnaissance à Jacqueline Billiez et à Marinette Matthey pour cette aventure exigeante où je me suis sentie très bien soutenue et admirablement guidée.

¹⁰⁹ Le moment de la rédaction de l'article coïncidait avec la célébration des vingt ans de sa libération.

didactique du FLE en Afrique du sud comme j'ai pu le souligner dans ma postface (Simon 2010) non présentée dans le recueil HDR.

Toujours sur le terrain de l'Afrique, cette fois-ci le Cameroun, Marinette et moi encadrons la thèse de Léonie Toua « *Enjeux du conte oral dans le processus d'éducation langagière en contexte scolaire. Cas de l'enseignement de l'oral par le conte dans le curriculum de français en cycle d'observation au Cameroun.* » Dans cette thèse, la dimension de la biographie langagière est mobilisée pour comprendre les répertoires des conteurs, mais plus particulièrement pour un travail effectué avec les élèves sur leurs propres répertoires de langues pluriels et la mobilisation de leurs ressources plurielles mises au service de l'apprentissage du français. Des tâches biographiques sont inscrites dans la séquence pédagogique construite à des fins d'expérimentation. Léonie Toua arrive en fin de thèse et va soutenir bientôt en 2015.

5. BIOGRAPHIES LANGAGIERES : FORMATION ET INSCRIPTION CURRICULAIRE (DOC 26)

Le travail empirique mis en discussion ci-dessus fait surgir à la fois un manque et une voie : un manque en ce qui concerne la préparation des enseignants à inscrire leur travail au quotidien dans un paradigme de pluralité linguistique et culturelle ; une voie possible pour former les enseignants en ce qui concerne l'approche biographique, qui permet de travailler sur le sujet à titre individuel, avec des effets sur la collectivité dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Sur la question du manque, différents indices corroborent cet état de fait. Les exemples reflétant le désarroi d'enseignants non préparés à la gestion de la diversité de leurs élèves abondent dans la littérature didactique¹¹⁰. Des études de terrain entreprises dans le cadre de mémoires¹¹¹ de Master professionnel et recherche en sciences du langage à l'Université Stendhal le confirment. La mise en place de formations et de journées de réflexion/séminaires par diverses instances institutionnelles souvent en collaboration d'ailleurs, comme les CASNAV¹¹², l'IFE-ENS¹¹³ ou encore des journées d'études organisées par les universités¹¹⁴, souvent en collaboration, signalent une forte demande sociale, pour ne pas dire une urgence qui nécessite une réponse en termes de formation quelles qu'en soient les formules.

¹¹⁰ (cf. Bigot, Bretegnier, Vasseur (dir.) 2013 ; Troncy (dir.) 2014 ; les contributions dans *Langues des élèves, langues de l'école, Diversité*, 176, 2014 ; Lambert 2014a, entre autres.

¹¹¹A titre d'exemple, ceux soutenus récemment à l'Université Stendhal par Barrateau (2013) ; Boyer (2012) ; Even (2013) ; Champalle (2013) ; Mailfert (2013) ; en contexte français, ou encore celui de Labrousse (2013) portant sur le contexte allemand ; Camus (2011) sur Mayotte. Ce sont des mémoires que j'ai encadrés ou co-encadrés, à l'exception de celui de Cécile Even. A noter que Barateau, Champalle et Even ont présenté leurs travaux dans un symposium co-organisé avec Cyril Trimaille au colloque *Pluri-L* à Nantes en juillet 2014, permettant une certaine diffusion des résultats de leurs recherches.

¹¹² Les CASNAV font un travail louable dans ce sens, offrant conférences, formations, journées d'études.

¹¹³ Des actions de formation telle « Que faire de la diversité linguistique et culturelle à l'école ? », qui a eu lieu à l'IFE-ENS Lyon en avril 2013. Pour octobre 2014, L'Ecole ELSE de l'Académie de Lyon organise des journées : « pour l'innovation et l'éducation en langues premières et secondes ».

¹¹⁴A titre d'exemple la journée d'études qui s'est tenue à l'ESPE Franche-Comté à Besançon fin janvier 2014, « Diversité linguistique et culturelle à l'école primaire et formation professionnelle : regards croisés entre expériences de praticiens et recherches scientifiques »

A titre personnel, j'ai assuré récemment des interventions sur ces questions biographiques et plus largement les Approches plurielles et l'éducation plurilingue et interculturelle :

- Conférence plénière: « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au coeur de la construction d'identités plurielles et du lien social ». CASNAV du rectorat de Paris. Alliance Française de Paris. 15 mai 2013.
- Animation atelier : « Biographies langagières ». *Que faire de la diversité langagière à l'école ? Pratiques, enjeux et défis*. IFE-ENS de Lyon. 8-10 avril 2013.
- Conférence plénière: « Enseignants ! Devenons acteurs et architectes d'un plurilinguisme inclusif. Le chemin biographique ». Journée d'études : *Diversité linguistique et culturelle à l'école primaire et formation professionnelle : regards croisés entre expériences des praticiens et recherches scientifiques*. ELLIADD (EA 4661) & l'ESPE de Franche-Comté En collaboration avec le CASNAV de Besançon. 29 janvier 2014.
- Conférence plénière: « Enseignants ! Devenons acteurs et architectes d'un plurilinguisme inclusif. Le chemin biographique ». Stage de formation CUEF-CASNAV Grenoble. 17 juillet 2014.
- Animation atelier : « Biographies langagières pour engager enseignants et élèves ». *Education en langues secondes et étrangères*. Ecole thématique du labex ASLAN. ENS de Lyon. 8-10 octobre 2014.

Ces manifestations ont été à chaque fois l'occasion d'entendre les angoisses et les plaintes du terrain et de prendre la mesure de l'urgence qu'il y a de créer des opportunités et des modalités de travail pour et avec les collègues en activité confrontés aux réalités. L'inscription curriculaire de ces Approches plurielles n'est malheureusement que très rarement prise en compte, surtout au niveau de la formation initiale. C'est un objectif concret que nous nous donnons dans le cadre de nos projets de recherche-innovation pour le quinquennal en préparation 2016-2021.

Concernant la voie biographique et la formation, donc aussi la question de l'inscription curriculaire en contexte universitaire, j'ai conçu des cours au niveau du Master à l'Université Stendhal en y investissant des contenus théoriques et des travaux empiriques qui donnent une place privilégiée aux Approches plurielles et à l'Eveil aux langues. La question biographique en lien avec l'enseignement-apprentissage des langues en contexte scolaire y figure en bonne place dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. Le cours intitulé *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école* est proposé en Master 2 recherche de manière transversale attirant des publics de spécialités diverses et d'origines différentes, dont un nombre important d'enseignants et de futurs enseignants.

Ce cours est proposé en présentiel, mais également à distance dans le cadre du Master mention Sciences du langage, Spécialité Didactique du français : Français langue étrangère – Français langue maternelle, finalité recherche, deuxième année. Le cours à distance donne lieu à des échanges très riches sur un forum de discussion qui mériteraient d'être analysés de manière plus réfléchie et systématique. En présentiel, les étudiants, lors de leur « devoir écrit d'évaluation », sont invités à mener leur réflexion à partir de leur propre intérêt personnel et professionnel (une accroche biographique au fond), ce qui assure une appropriation personnelle et individualisée des contenus du

cours, et les oblige à prendre en compte leurs contextes de travail, donnant un vrai sens à ce travail d'investissement théorique et réflexif pour eux.

J'ai été moi-même très surprise et émue par certains de ces travaux, dont celui de l'enseignant¹¹⁵ d'anglais qui fait l'objet d'un article de recherche intitulé *Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme* (doc 26), qui révèle un effet marquant sur cet enseignant qui nous confie :

Finally, je voudrais souligner le rôle institutionnel de l'université à reconnaître la pluralité des langues et des cultures qui ne m'a pas seulement transmis un savoir dans le but ou non de valoriser la pluralité sociale et participer à la promotion du plurilinguisme, en France où ailleurs, mais surtout l'effet de ce savoir sur moi-même qui m'a aidé à me reconnaître comme un « homme pluriel » qui a sa place dans une société plurielle malgré ses différences. (p. 297)

Pour cet article sur l'inscription curriculaire à l'université Stendhal des Approches plurielles, co-écrit avec Nathalie Thamin, nous avons privilégié une étude de cas analysant le parcours biographique d'un étudiant-enseignant du cours de Master 1 : *L'Enfant et l'apprentissage des langues* (titre du cours que j'ai animé en 2009-2010)¹¹⁶. Ce cours introduit la question de la pluralité linguistique et culturelle comme donnée sociologique caractérisant nos sociétés actuelles et ouvre aux Approches plurielles, faisant découvrir certains outils didactiques et pédagogiques issus de l'Eveil aux langues et susceptibles de répondre à une didactique du plurilinguisme, dont *Chaska* et *ILINY*. Les étudiants sont invités à faire un retour réflexif sur eux-mêmes, et leurs rapports aux langues. L'écrit de cet étudiant rend compte de cet effet de « réunification du sujet » grâce à ce travail.

Si le cas est individuel, il dévoile néanmoins tout le caractère monolingue institutionnel discuté dans la première partie et montre comment l'« autorisation » (auto-autorisation ?) à mobiliser ses propres ressources plurielles pour un cours d'anglais est facilitée par le caractère « officiel » que confère un enseignement universitaire sur la pluralité à un acteur-enseignant de l'Éducation nationale. Au niveau de notre réflexion/recherche en tant qu'universitaires, la particularité d'un sujet a été privilégiée au niveau du choix de proposer une étude de cas. Ce n'était pas gagné d'avance qu'un article portant sur un seul cas unique puisse être accepté pour publication dans un ouvrage scientifique. Le singulier n'est toujours pas légitimé dans les recherches en sciences humaines et sociales.

5.1. Biographies langagières et formation initiale des enseignants

Une nouvelle perspective s'ouvre pour la formation des enseignants à Grenoble. A la rentrée 2014-2015 se met en place à l'Université de Grenoble dans le cadre du Master MEEF un module de formation de 24 heures co-organisé avec l'ESPE¹¹⁷ de Grenoble et intitulé : *Diversité linguistique et école* dont le descriptif se trouve ci-dessous :

¹¹⁵Il avait obtenu une année de congé pour formation et était inscrit en Master 1 Recherche.

¹¹⁶L'intitulé de ce cours de M1 a changé depuis : nouvel intitulé : *Didactique du plurilinguisme à l'école*.

¹¹⁷Catherine Brissaud est à l'initiative de ce nouveau module et coordinatrice de la petite équipe

Diversité linguistique et école

Master 1 MEEF

2^{er} semestre 2014-2015Enseignants :

Laurence Buson : laurence.buson@u-grenoble3.fr

Catherine Brissaud : catherine.brissaud@ujf-grenoble.fr

Diana-Lee Simon : Diana-Lee.simon@u-grenoble3.fr

Ce cours est une initiation aux phénomènes de diversité linguistique, qui résultent de contacts entre langues (migrations, média) ou de la présence de plusieurs variétés au sein d'une même langue. Ces différentes façons de parler et d'écrire (variations selon l'âge, le lieu géographique, la situation de communication...) font l'objet de jugements sociaux motivés par des normes : certaines variétés sont perçues comme plus légitimes et d'autres sont stigmatisées.

Ces hiérarchies sont génératrices d'inégalités dans les trajectoires scolaires, puisque certains enfants abordent l'école avec un bagage linguistique plus légitime. Ainsi, dans leur pratique quotidienne, les enseignants sont constamment confrontés à cette diversité à travers les usages linguistiques des élèves et de leurs familles. Il est donc important que les professeurs des écoles aient une bonne connaissance de ces phénomènes sociolinguistiques aux conséquences sociales et scolaires bien documentées et qu'ils sachent les prendre en compte dans leurs pratiques.

Le cours s'articule en trois parties. La première (9h), centrée sur l'oral, permet d'aborder les notions de variation linguistique dans ses différentes dimensions et de norme sociolinguistique dans ses différentes conceptions (norme objective, subjective, prescriptive). La deuxième (6h) porte sur les différents facteurs de variation de l'orthographe et de la compétence orthographique (histoire, lieu, milieu social, âge, genre, prononciation). La troisième (9h) vise à une ouverture à la pluralité linguistique et culturelle à partir de la prise de conscience de sa propre pluralité (biographies langagières comme ressources didactiques)

Chacune des trois approches sera l'occasion d'un apport sur la prise en compte de la diversité linguistique à l'école pour que les enseignants réussissent à en faire un objet de réussite dans les apprentissages pour tous les élèves dans la perspective d'une éducation langagière inclusive.

J'assurerai le troisième volet (9 heures de cours) où un travail centré sur le biographique sera proposé à la fois comme moyen pour les enseignants de découvrir les dimensions plurielles de leur identité, en prendre conscience et savoir y puiser des ressources didactiques et pédagogiques. Ils découvriront par ailleurs des démarches et outils existants pour une exploitation en classe avec les élèves et auront l'occasion de prendre connaissance de quelques recherches portant sur ces expérimentations. L'article intitulé « Quand le biographique engage enseignants et apprenants » (**doc. 31**) synthétise l'intérêt du biographique pour les acteurs de l'école à partir d'une réflexion portant sur ces différentes recherches.

D'autres chercheuses, impliquées dans des dynamiques autour des biographies langagières dans le cursus universitaire, ont initié des démarches qui s'en inspirent, notamment Muriel Molinié à l'Université Cergy-Pontoise qui a initié un cycle de

recherches : *Approches biographiques en linguistique, didactique du français et littérature* (Molinié, 2011 : 145) et Stéphanie Galligani (2011, 2012, 2014), qui, lors de ses fonctions à l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle avait fait travailler ses étudiants de FLE sur leurs propres biographies langagières à partir d'un dispositif en ligne, mais aussi Catherine Müller (2014).

6. BIOGRAPHIES LANGAGIERES ET D'AUTRES OUVERTURES DIDACTIQUES

Au-delà des modestes perspectives tracées ici, les travaux bien développés d'autres chercheurs et équipes - notamment celle sur les biographies langagières¹¹⁸ abritée par l'Ecole de français langue étrangère (EFLE) de l'Université de Lausanne sous la responsabilité de Thérèse Jeanneret et Raphaël Baroni par exemple - montrent des avancées très intéressantes sur l'exploitation du genre biographique en classe de langue à des fins d'appropriation. L'ouvrage mentionné plus haut : *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques de la biographie langagière*, (Jeanneret et Pahud, 2013) est riche d'articles portant sur l'exploitation didactique (orale, écrite, monologale, interactionnelle) de la biographie langagière. Les différents travaux présentés, tout en révélant que l'exploitation du biographique à des fins didactiques nécessite réflexion, critique et préparation, concourent à montrer que la biographie langagière est un outil de formation efficace, tant au niveau personnel que professionnel.

L'ensemble des points discutés dans cette troisième partie consacrée à la notion de biographie offre de nombreuses pistes qu'il conviendrait d'explorer plus en avant à l'avenir du point de vue de la recherche, de la formation et de l'enseignement/apprentissage. A la fin de notre « tour d'horizon », la définition proposée dans l'index notionnel et fonctionnel du *Guide de la recherche en didactique des langues* se présente comme relativement épurée, tout en affirmant la place du biographique dans une didactique du plurilinguisme :

Biographie langagière : outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la BL repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. En contexte didactique, la réalisation de BL développe, chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel. (Blanchet & Chardenet dir., 2011 : 447).

7. POUR CONCLURE : DIALECTIQUE TERRAIN-FORMATION-RECHERCHE-TERRAIN

La thématisation des biographies langagières semble gagner du terrain en didactique des langues et devient également un objet de recherche comme on a pu l'entrevoir ci-dessus. Muriel Molinié (2011 : 148) parle même de « champ biographique ». Si les outils didactiques divers développés (supports *Evlang*, *Portfolio*, *Autobiographie interculturelle*,

¹¹⁸http://www.unil.ch/fle/files/live/sites/fle/files/shared/GReBL/Presentation_GReBL_2013.pdf
29/10/2014

etc.) et les démarches¹¹⁹ didactiques et pédagogiques sont adossés aux mêmes principes théoriques et épistémologiques, leur exploitation et mise en œuvre dans différents contextes pour des publics divers (formateurs, enseignants, élèves, apprenants adultes de langues étrangères) se doit de faire l'objet de recherches pour que les résultats soient réinvestis sur le terrain dans une dialectique terrain-formation-recherche-terrain digne d'une didactique du plurilinguisme vivante et transformatrice au niveau individuel et social.

On soulignera finalement le fort intérêt émergeant de collaborations entre acteurs et chercheurs de différents champs épistémologiques d'une part, et d'autre part les interactions indispensables entre chercheurs¹²⁰ et praticiens dans la visée convergente d'une didactique impliquée et responsable. Ces dimensions apparaissent fortement dans la dernière partie, consacrée à un ouvrage collectif qui sera publié début 2015.

¹¹⁹ Muriel Molinié (2011 : 144-155) parle de « méthode biographique » dans sa contribution au *Guide pour la recherche en didactique des langues*.

¹²⁰ L'ouvrage de Huver & Molinié (2008) rend compte de cette « vitalité de la méthode biographique » et fait ressortir cinq points forts qui relient les chercheurs que je résume ainsi : le biographique facilite le processus d'appropriation ; les discours biographiques agissent sur la cohésion de la personne et sa reconstruction identitaire ; la réflexivité qu'implique le biographique agit sur l'action, sur la posture, sur la modification des représentations ; le biographique en recherche privilégie des démarches qualitatives et compréhensives ; la place du chercheur est interrogée, car sa subjectivité intervient dans l'interprétation des données et événements.

OUVERTURES PLURIDISCIPLINAIRES

Cette dernière partie est consacrée à la présentation de projets et de directions de travail qui me semblent porteurs pour l'école plurilingue dans la visée d'une éducation plurilingue et interculturelle inclusive. A ce titre, loin de clore, je souhaite au contraire, esquisser très brièvement quelques directions de travail qui émanent de l'ensemble développé dans cette HDR et qui ouvrent des pistes à poursuivre collectivement à l'avenir.

En effet les enjeux sociétaux sont de taille et l'actualité est un indicateur de l'urgence qu'il y a à travailler sur le plurilinguisme de manière à ce que l'Ecole garantisse à chaque acteur - élève, enseignant, membre de l'équipe éducative, parent, et autres personnes concernées de près ou de loin par l'éducation - l'accueil et la reconnaissance à titre individuel de sa « pluralité identitaire ». Le défi que représente cet accueil et légitimation dans l'espace scolaire de la pluralité de chacun engage la responsabilité éthique de l'ensemble des acteurs de l'éducation, invités à répondre aux exigences et défis du plurilinguisme sociétal tout en contribuant activement à sa construction. Au-delà, les modes de travail, de réflexion et d'action didactique et pédagogique, quelles que soient les disciplines, se doivent d'inclure d'une manière ou d'une autre, une ouverture à, un travail sur pluralité linguistique et culturelle afin d'aiguiser la « face active de l'altérité » de chacune(e). Là réside une responsabilité éthique importante.

PROJET EDITORIAL ET OUVERTURES PLURIDISCIPLINAIRES POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Le lecteur/la lectrice est invité/e à découvrir dans les pages qui suivent, le projet éditorial collectif qui aboutira à la publication de l'ouvrage *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (sous presse)¹²¹. Ce projet a été élaboré collectivement avec des collègues de notre groupe de recherche Sodilac et il représente le prolongement de nos travaux avec une ouverture nouvelle vers d'autres disciplines que la didactique des langues et la sociolinguistique, notamment les disciplines « psy » (psychologie clinique, psychanalyse, éthnopsychiatrie transculturelle) mises à contribution dans les actions engagées en faveur de l'éducation plurilingue et interculturelle d'élèves repérés à l'école pour leurs « différences » perçues comme problématiques pour leur scolarisation. L'ouvrage rend compte de notre engagement collectif et pluridisciplinaire en direction de l'accueil de ces élèves et leur singularité par le biais de la reconnaissance de leur pluralité identitaire dans des démarches mobilisant souvent l'Approche plurielle et visant leur inclusion scolaire et sociale.

¹²¹ Coordonné par Chantal Domp martin, Stéphanie Galligani, Marie-Odile Maire Sandoz et moi-même.

Introduction de l'ouvrage

L'école plurilingue : apports sociolinguistiques, didactiques et cliniques

Cet ouvrage est le fruit de rencontres pluridisciplinaires d'acteurs divers soucieux de l'accueil, du développement langagier plurilingue et de l'inscription scolaire et sociale de chaque enfant à l'École. Il a comme objectif de mettre en commun des réflexions et expertises relevant des champs de la didactique des langues, de la sociolinguistique, des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la psychanalyse et de l'ethnopsychiatrie transculturelle, pour tenter d'éclairer les problématiques langagières complexes des enfants scolarisés de nos jours, et en particulier ceux pour lesquels la langue de scolarisation est différente de la/les langue/s parlée/s à la maison; cette relation entre les langues posant problème pour certains élèves et leurs enseignants, à un moment ou à un autre. Les recherches présentées ici ont en commun de placer ces enfants et leurs histoires singulières au cœur de notre questionnement. L'hypothèse forte partagée par les auteurs serait qu'un meilleur accueil de leur pluralité identitaire et langagière, notamment des langues et cultures d'héritage, constitue une voie propice à leur engagement dans les apprentissages et à la construction de connaissances dans une perspective de réussite scolaire.

La scène se joue sur fond d'écran d'un tissu social marqué par la pluralité complexe de nos sociétés contemporaines où les citoyens, d'origines linguistiques, culturelles, sociales, religieuses diverses interagissent au quotidien. Les acteurs que sont les élèves, les parents, les enseignants, les thérapeutes sont évidemment pris dans les enjeux de cette pluralité sociale qui se heurte au monolinguisme formel de l'institution scolaire, générant des tensions perceptibles qui mettent au grand jour les questions d'exclusion-inclusion. Dans plusieurs contributions de cet ouvrage, l'école se trouve ainsi interrogée par rapport à sa fonction d'accueillir cette pluralité et au-delà de contribuer à une éducation plurilingue et interculturelle à l'image de la société contemporaine dans laquelle vivent et s'inscrivent les divers acteurs.

Par-delà les ancrages épistémologiques différents, les contributions ici réunies invitent à faire dialoguer disciplines et acteurs, à établir des ponts entre terrains et recherches, à stimuler des échanges et le tissage de liens, dans l'optique de proposer aux praticiens de l'école et thérapeutes des cadres de référence enrichis, pour y appuyer leurs pratiques et élargir leur regard sur ces publics scolaires diversifiés.

La première partie de l'ouvrage, intitulée *Disciplines en dialogue*, fortement empreinte par la clinique, pose la délicate question du statut de la difficulté langagière de l'élève plurilingue à l'école confronté au français, langue de scolarisation. Son bi-plurilinguisme est-il à considérer comme un handicap ? À quel moment une difficulté de langage est-elle à considérer comme une pathologie du langage ? Quels sont les moyens et outils disponibles pour diagnostiquer des « troubles » de langage ? Quels types de démarches les thérapeutes concernés inventent-ils et avec quel impact pour les sujets et leur développement langagier ? Les démarches sont-elles élaborées avec ou indépendamment de l'école ? Quelle place et quel rôle pour la langue de première socialisation ? Cette série de questions épineuses sous-tend l'ensemble des contributions regroupées dans cette partie qui fait découvrir au lecteur des initiatives originales pour construire des réponses à ces problématiques.

Un travail de séminaire préalable en mai 2013 avec certains des contributeurs nous a permis des échanges pluridisciplinaires très enrichissants pour nos questionnements didactiques. Le projet a ensuite été élargi pour inclure d'autres contributions dans le domaine des soins et de l'éducation. Nous souhaitons vivement créer d'autres possibilités pour poursuivre et approfondir la direction de travail ainsi amorcée.

Je soulignerai, avec Louise Dabène, Daniel Coste et d'autres, tout l'intérêt qu'a la didactique des langues à rester ouverte à d'autres disciplines, à ne pas s'enfermer sur elle-même et à continuer à s'enrichir des apports et des interrogations soulevées par le dialogue pluridisciplinaire. Les expériences derrière l'élaboration de l'ouvrage, la solidarité collective au niveau de notre responsabilité éthique commune ont porté des fruits que nous souhaitons redistribuer de diverses manières en vue d'un réinvestissement au niveau de l'Ecole. Encore une fois, il y a urgence face à la démultiplication des cas d'enfants qui vivent une certaine exclusion dans la mesure où l'Ecole n'arrive pas à composer avec leur « différence ». Sur cette problématique, une étudiante de M2 FLE Recherche à distance, Anabelle Guibeaud que j'ai encadrée a soutenu en septembre 2014 un mémoire très intéressant intitulé : *Repérer les difficultés de langage en contexte plurilingue à l'école. Lesquelles ? Pourquoi ? Comment ?* Anabelle se prépare à exercer comme orthophoniste et a mis la perspective plurilingue de sa formation FLE au service de sa réflexion sur le travail de soins avec les enfants « en difficulté ».

Collection Actes académiques
Série Langues et perspectives didactiques

Sous la direction de Diana-Lee SIMON, Chantal DOMPMARTIN-NORMAND, Stéphanie GALLIGANI et Marie-Odile MAIRE SANDOZ

Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école

La problématique de l'Ecole comme espace plurilingue, comme lieu d'accueil et de développement individuel et social de la pluralité, est au cœur des préoccupations d'enseignants mais aussi de spécialistes dans le domaine du soin aujourd'hui. Ces acteurs se heurtent dans leurs pratiques à des situations complexes marquées par la pluralité des langues, des cultures et des identités des apprenants pour lesquels le chemin de la réussite est à construire de manière singulière et inventive. Quelles réponses didactiques élaborer face à la menace d'exclusion, qu'elle soit langagière, culturelle, sociale, ou de l'ordre de la construction des savoirs ? Comment réduire l'isolement linguistique et culturel des acteurs que sont les élèves et leurs enseignants face à la diversité ?

Cet ouvrage pluridisciplinaire réunit des contributions nourries d'expériences et de recherches de terrain relevant de la didactique des langues, de la sociolinguistique, des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la psychanalyse et de l'ethnopsychiatrie transculturelle. Il offre ainsi aux lecteurs l'occasion d'explorer les zones perméables d'échange, de dialogue, de collaboration entre acteurs de champs divers et débouche sur des propositions novatrices susceptibles de favoriser une éducation plurilingue socialement et scolairement inclusive.

Diana-Lee Simon est maître de conférences au département Sciences du langage et Français langue étrangère à l'UFR LLASIC (Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication) de l'université Stendhal – Grenoble 3.

Chantal Domp Martin-Normand est maître de conférences en Sciences du langage au DEFLE (Département d'Études du Français Langue Étrangère) à l'UFR LLCE (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères) de l'université Toulouse – Jean Jaurès.

Stéphanie Galligani est maître de conférences au département Sciences du langage et Français langue étrangère à l'UFR LLASIC (Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication) de l'université Stendhal – Grenoble 3.

Marie-Odile Maire Sandoz est actuellement chargée d'étude au centre Alain Savary à l'Institut français de l'éducation IFE-ENS Lyon. Professeure des écoles et formatrice, elle a enseigné en France, au Sri Lanka, au Vanuatu, au Mexique et au Brésil.

Prix : 24 euros
ISBN : 978-2-36013-292-8
Riveneuve éditions
75, rue de Gergovie
75014 Paris
www.riveneuve.com



Sous la direction de
Diana-Lee SIMON, Chantal DOMPMARTIN-NORMAND,
Stéphanie GALLIGANI et Marie-Odile MAIRE SANDOZ

Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école



Actes académiques
Série Langues et perspectives didactiques

Accueillir l'enfant et ses langues :
rencontres pluridisciplinaires
sur le terrain de l'école



sous la direction de
Diana-Lee SIMON, Chantal DOMPMARTIN-NORMAND,
Stéphanie GALLIGANI et Marie-Odile MAIRE SANDOZ



Couverture de l'ouvrage

8. AXE ET PROGRAMME DE RECHERCHE DU LIDILEM POUR 2016-2020

Le prolongement de ces directions de travail trouveront leur inscription dans le nouveau quinquennal du laboratoire Lidilem en construction pour 2016-2020 et que je présente ci-dessous. Il s'agit d'un extrait d'un document de travail :

Programme 2 axe 3 Intitulé : Approches plurilingues et apprentissages situés**Co-direction : Christian Degache & Diana-Lee Simon**

Ce programme regroupe le programme 3 (*Transmission intergénérationnelle du bi-plurilinguisme et développement de compétences plurilingues*) de l'axe 2 (*Sociolinguistique et acquisition du langage*) et le programme 2 (*Intercompréhension et parenté linguistique*) de l'axe 3 (Didactique des langues, recherches en ingénierie éducative) du quinquennal précédent (2011-2015).

Ce regroupement, amorcé depuis 2008 dans le cadre du projet européen Redinter et consolidé lors du colloque Intercompréhension IC2012, est motivé par la nécessité de rassembler les actions menées en direction des *approches plurielles*, notamment l'éveil aux langues, l'intercompréhension en langues voisines et l'approche interculturelle, comme le suggérait le rapport d'évaluation de l'AERES de mars 2010 (p.16) qui regrettait que dans le projet quinquennal 2011-2015 « les recherches sur l'intercompréhension continuent à être traitées dans un axe séparé de celui qui s'intéresse au plurilinguisme ». Il l'est aussi par l'intention d'élargir le programme à d'autres initiatives relevant de la didactique du plurilinguisme, d'où le choix de la désignation, plus large, d'« approches plurilingues ». Dès lors, en effet, que le contexte social plurilingue de la situation d'enseignement/apprentissage, le répertoire plurilingue de l'apprenant, le caractère multilingue d'un dispositif ou encore la variation inhérente à la ou aux langue(s) cible, est concerné par une action de recherche ou d'ingénierie, celle-ci peut être considérée comme relevant des approches plurilingues. En outre, cette désignation permet de souligner l'ancrage linguistique, notamment parce qu'une part importante des travaux conduits dans ce programme consiste soit à analyser de manière contrastive des langues d'une même famille dans une perspective d'apprentissage, soit à observer le fonctionnement et les effets de l'activité métalinguistique spontanée, induite ou sollicitée chez l'apprenant.

La désignation d'« apprentissages situés » renvoie pour sa part aux appropriations s'inscrivant dans des environnements à caractère pédagogique –physiques, numériques ou mixtes– qui tiennent compte des besoins des apprenants (qu'il s'agisse d'élèves scolarisés, d'étudiants, d'adultes, de professionnels...) et de la logique de leurs questionnements (Tardif, 1998)¹²². Les connaissances sont construites et les compétences sont développées dans l'action et à partir de l'action¹²³, à travers une mise en situation accompagnée favorisant l'*énaction* (Petitmengin, 2006, Masciotra et al., 2008¹²⁴). L'objectif est aussi de souligner l'importance accordée dans ce programme sur le plan ingénierique à la dimension sociolinguistique, non seulement dans la prise en compte des biographies langagières et des éléments contextuels, mais aussi dans les scénarisations didactiques des contacts de langues et de cultures –et dans les mesures et appréciations de leur impact–, notamment en prenant appui sur la réalité des échanges bi-plurilingues en face à face ou en ligne, dans les *domaines* (au sens du CECRL) personnel, public ou professionnel.

¹²² Tardif, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information / Quel cadre pédagogique? Paris. ESF. pp.54-56

¹²³ http://edutechwiki.unige.ch/fr/Apprentissage_situ%C3%A9

¹²⁴ Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, 2006/1, 43, 85-92. Consulté le 7/07/2014 sur <http://www.intellectica.org/SiteArchives/actuels/n43/43-9-Petitmengin.pdf>

Masciotra, D., Roth, W.-M., Morel, D. (2008). *Énaction, apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.

Du point de vue méthodologique, ce programme continuera à mettre en œuvre des méthodologies d'analyse principalement qualitatives tout en accordant une grande attention à la triangulation des données avec des procédures quantitatives et une gestion informatisée des corpus.

9. *LAST BUT NOT LEAST ... L'ADEB*

Je continuerai, en tant que membre¹²⁵ de l'ADEB, à œuvrer à une éducation plurilingue et interculturelle inclusive avec mes collègues de cette association et des collègues impliqués sur le terrain de l'éducation. Les projets de l'ADEB ne manquent pas et recouvrent des projets éditoriaux et de diffusion (Castellotti, Coste & Duverger 2008 ; Duverger 2011 ; Coste 2013c), mais aussi la préparation de brochures sur le plurilinguisme pour les parents (entre autres) et l'organisation de journées de travail comme l'annonce cet extrait de la lettre toute récente de l'ADEB pour cette année 2015 :

Journées d'études

L'AG de décembre a réaffirmé une politique générale dans deux directions principales :

- Une visée historique de l'Adeb autour de l'enseignement bi/plurilingue à l'international
- Une visée plus récente de l'Adeb sur les contextes français et les enjeux éducatifs stratégiques aujourd'hui.

Pour conforter ces deux axes de la politique de l'Adeb, l'organisation de deux journées d'étude est prévue pour 2015-2016 :

- L'une d'elles permettra de faire le point autour d'un questionnement transversal : « Que devient l'enseignement bilingue à l'international ? ». Des pistes de collaboration avec l'Institut Français, la DGLFLF et le CIEP sont en cours d'élaboration
- L'autre, dans la lignée de la journée de travail de décembre 2014, concernera les dimensions d'enseignement / apprentissage du français et des langues dans les contextes éducatifs en France, avec une mobilisation de l'institution par le biais de collaborations avec des IA-IPR Lettres et Langues et autres.

Au-delà de ces quelques pistes, il y aura lieu d'imaginer avec des collègues et de mettre en place différentes actions/interventions didactiques, associées à des démarches de recherche, en direction des enseignants et leurs élèves, associant d'autres acteurs du système éducatif, sans oublier les parents, pour continuer à avancer de manière concrète sur le projet que représente encore l'école plurilingue. Les occasions, l'enthousiasme et les ressources humaines ne manqueront pas.

¹²⁵ J'ai pris mes fonctions dans le bureau de l'association en décembre 2014.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1998). *Ethique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.
- Aden, J. & Leclaire, F. (2014). Eveil aux langues et théories de la complexité : reconfigurations linguistiques et identitaires. Dans C. Troncy (dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme ? Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. (p. 141-148). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Armand, F. & Maraillet, E. (2006). *Elodil*. Repéré à www.elodil.com.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*. CRDP Languedoc-Roussillon : Editions CNDP, Coll. Ressources Formation Multimédia, DVD et Guide pédagogique.
- Auger, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Association for Language Awareness : Founders Members, 1992. *Language Awareness* Volume 2, Issue 1, 1993.
- Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., de Pietro, J.F & Perregaux, C. (dir.) (2012). *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.
- Barateau, M. (2013). *Prise en charge d'élèves allophones en maternelle. Expérimentation de séances d'éveil aux langues en petite et grande sections*. (Mémoire de Master 2 FLE Professionnel non publié). Université Stendhal-Grenoble3.
- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2009). Différences et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre. *Carnets d'atelier de sociolinguistique* 4,1-8.
- Beacco, J.-C. (2001). Pour une didactique critique. Dans M. Marquillo-Larruy, M. *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Les Cahiers Forell et Université de Poitiers, 39-44.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Étude de référence, Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. (dir.) (2013). *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Les Éditions Didier.
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Beacco, J.-C. & Coste, D. (2009). Pour une éducation plurilingue en Europe. *Le Français dans le monde*, 363, 30-32.
- Besse, H. & Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris : Clé International.
- Bigot, V., Bretegnier, A., Vasseur, M.-T. (dir.) (2013). *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Editions les archives contemporaines.
- Billiez, J. (1985). Les jeunes issus de l'immigration algérienne et espagnole à Grenoble : quelques aspects sociolinguistiques. *International Journal of Sociology of Language, Sociolinguistique en milieu urbain en France*, 41-56.
- Billiez, J. (1989). Le double apprentissage français-arabe au CP. *Lidil*, 2, 17-50.
- Billiez, J. (dir.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Hommage à Louise Dabène, Université Stendhal-Grenoble 3 : CDL/LIDILEM.
- Billiez, J. (2011a). Didactique du plurilinguisme. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées* (p. 450). Paris : EAC/AUF.
- Billiez, J. (2011b). Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école, oui, mais comment ? Dans J. Billiez J. & MR Moro (dir.). *L'enfant plurilingue à l'école. L'Autre*, 35, 12, 2, 145-152.
- Billiez, J. (2012). Plurilinguismes des descendants de migrants et école ? - évolution des recherches et des actions didactiques. *Les cahiers du GEPE*, 4. Repéré à <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167> [le 25-07-14]
- Billiez, J. & Lambert, P. (2005). Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues. Dans C. Van den Avenne (dir.) *Mobilités et contacts de langues*. (p. 15-33). Paris : L'Harmattan.
- Billiez, J. & Moro, MR (dir.) (2011). *L'enfant plurilingue à l'école. L'Autre*, 35, 12, 2, 144-177.
- Billiez, J. & Simon, D-L. (dir.) (1998). *Alternance des langues : Enjeux socioculturels et identitaires, Lidil 18*, Grenoble : Université Stendhal.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (1997). L'intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le Français dans le Monde /Recherches et applications*. Vanves : Hachette-Edicef.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Blanquer, J.-M. (2014). *L'école de la vie*. Paris : Odile Jacob.
- Bourguignon, C. & Candelier, M. (1988). La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. *Les Langues Modernes*, 19-34.
- Bourguignon, C. & Dabène, L. (1982). Le métalangage, un point de rencontre obligé entre professeurs de langue maternelle et de langue étrangère. *Le Français dans le Monde*, 245-250.

- Boyer, C. (2012). *Prendre en compte la diversité des langues à l'école maternelle. Expérimentation d'une séquence en maternelle* (Mémoire de Master 2 FLE Professionnel non publié). Université Stendhal-Grenoble 3.
- Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Babylonia*, 1/08, 9-11.
- Brohy, C. (2012). *L'enseignement bilingue : modèles formations, continuité*. Suisse: Université de Fribourg.
- Bullock, A. (Lord Bullock) (1975). *A language for life*. Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science. Great Britain : HMSO.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006). *Langues et identités*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2013). De la formation en langues étrangères à l'éducation à la citoyenneté interculturelle. Dans J.-C. Beacco (dir.) (2013). *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité* (p. 208-228). Paris : Les Éditions Didier.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., Del Carmen Mendez Garcia, M. (2009). *L'autobiographie de rencontres interculturelles*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Camus, A. (2011). *Aider les élèves à conscientiser leurs atouts plurilingues et pluriculturels en milieu multilingue. Recherche-action sur l'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles au collège de Sada à Mayotte* (Master de 2 FLE Recherche à distance non-publié). Université Stendhal-Grenoble3.
- Candelier, M. (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck – Duclot.
- Candelier, M. (2003b). *Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Centre Européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90.
- Candelier, M., Camilieri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J-F., Meissner, F-J., Schroeder-Sura, A. & Noguero, A. (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV-Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. & Dabène, L. (1988). Relations entre les didactiques de diverses langues. Dans D. Lehmann (dir.) *La Didactique des langues en face à face* (p. 23-30). Paris : Hatier/Crédif.
- Candelier, M. & de Pietro, J-F (2011). Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 261-273). Paris : Éditions des Archives contemporaines,

- Capucho, F., Alves, P., Martins A., Degache C. & Tost E., (2008). *Dialagos em Intercompreensao*, [CD-Rom]. Lisboa: Universidade Catolica Editora.
- Carenzi-Vialaneix, C. (2014). *Entre Portfolio d'évaluation et cahier de vie : Le livret de français des apprenants de français langue étrangère du C.U.E.F* (Mémoire de Master, 2, FLE Recherche non publié). Université Stendhal-Grenoble 3.
- Castellotti, V. (dir.) (2001). *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*. Collection Dyalang, Rouen: Presses Universitaires de Rouen.
- Castellotti, V. (2008). L'intercompréhension est-elle soluble dans l'éducation plurilingue ? Dans F. Capucho, A. Alves P. Martins, C. Degache & E. Tost (dir.) *Dialagos em Intercompreensao*. Universidade Catolica Editora. CD-Rom.
- Castellotti, V. (2014). Quelle(s) didactique(s) pour quel(s) plurilinguisme(s) ? Dans C. Troncy (dir.). (2014). *Didactique du plurilinguisme ? Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Castellotti, V., Coste, D. & Duverger, J. (dir.) (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB.
- Castellotti, V. & Moore, D. (Dir.) (1997). Alternances des langues et apprentissages. *Etudes de linguistique appliquée*, 108.
- Castellotti, V. & Moore, D. (Dir.) (1998). Alternances de langues et construction de savoirs. *Cahiers du français contemporain*, 5.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching. Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. Language policy division.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. Dans J.-Cl. Beacco ; V. Cicurel ; J.-L Chiss & D. Véronique (dir). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. (p. 107-132). Paris : Presses Universitaires de France.
- Castellotti, V., Coste, D., Moore, D. & Tagliante, C. (2004). *Portfolio européen des langues-collège*. Paris : Didier.
- Causa, M. (dir.) (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck.
- Causa M., Galligani, S. Vlad, M. (dir.). (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Collection LAL, Paris: Didier.
- Cavalli, M. (2008). Didactiques intégrées et approches plurielles. *Babylonia* 1, 15-19.
- Cavalli, M., Coste, D., Crišan, A., Van de Ven, P.-H., (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Champalle, A. (2013). *L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones* (Mémoire de master 2 FLE recherche, non publié). Université Stendhal-Grenoble3.

- Champalle, A. & Galligani, S. (2015). Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : difficultés et insécurités. Dans Simon D-L. et al. (dir.). *Accueillir l'élève et ses langues à l'école : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. (p. 215-239). Paris : Riveneuve.
- Cicurel, F. (2013). Culture professorale et singularité : une lecture de Bergson pour aborder la fabrique de l'action d'enseignement. Dans J.-C. Beacco (dir.) (2013). *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. (p. 165-185). Paris : Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (1983). *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg : Conseil de la coopération Culturelle, division de l'enseignement scolaire.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conti, V. & Grin, F. (2009). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Genève : Editions GEORG.
- Cortier, C. (2007). Perspectives interculturelles et interlinguistiques dans l'accueil et la scolarisation de nouveaux arrivants, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 18, 15-28.
- Coste, D. (1986). Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 61, 52-63.
- Coste, D. (1995). Eveil, veille, vigilance. Dans D. Moore (dir.) *L'éveil au langage* (p. 5-23). Notions en questions. Paris : Didier Erudition.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Alternances des langues et apprentissages. ELA* 108, 393-400.
- Coste, D. (1998). Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire. Dans J. Billiez. (dir.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, (p.259-269). Université Stendhal-Grenoble 3 : CDL/LIDILEM.
- Coste, D. (2001). Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues? Dans V. Castellotti (dir.) *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations* (p. 191-202). Rouen: Presses Universitaires de Rouen.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions (NeQ)*, 6, 115-123.
- Coste, D. (2003). Postface. Contextes, dispositifs, acteurs. *Lidil, Hors série*, 215-220.
- Coste, D. (2009). Postface. Médiation et altérité. *Lidil* 39, 163-170.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Cahiers de l'ACEDLE*, 7, 141-165.
- Coste, D. (2013a). Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification scolaire des langues et objet de discours dans le champ sociolinguistique et didactique. Dans V. Bigot et al. (2013). *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après* (pp. 9-17). Paris : Editions les archives contemporaines.
- Coste, D. (2013b). Dans J.-C. Beacco (dir.) *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité* (pp. 35-73). Paris : Les Éditions Didier.

- Coste, D. (dir.) (2013c). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles, E.M.E. Proximités.
- Coste, D. (2014). « Approches plureilles » et/ou « Approche plurielle » ? Entre diversité du singulier et singularité du pluriel. Dans C. Troncy (dir.) *Didactique du plurilinguisme ? Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (p. 451-461). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Coste, D. (s.d.). Quelques aspects historiques et synchroniques des forces en jeu dans le domaine de la didactique et de l'enseignement des langues. Dans *Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1900)*. Actes du colloque organisé à Porto par Fatima Outeirinho en 2009 au titre de l'APHELLE (Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas).
- Coste, D., Cavalli, M., Crisen, A. & van den Ven, P. (dir.) (2007). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Coste, D. & Hebrard J. (1991). Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique. *Le français dans le monde/Recherches et Applications*. Paris : Hachette.
- Coste, D., Moore, D. and Zarate, G. (1997 et 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Clé International.
- Dabène, L. (dir.). (1988). *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne : aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques*. Rapport effectué dans le cadre du Programme Pluriannuel de recherches en Sciences Humaines (Rhône-Alpes). Grenoble : C.D.L., Université Stendhal. 190 p.
- Dabène, L. (1989). Langues et cultures des migrants : quel défi ? *Lidil*, 2, 3-16.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience méta : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-23.
- Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Les situations plurilingues*. Vanves: Hachette, Références.
- Dabène, (1995). Eveil au langage : itinéraire et problématique. Dans D. Moore (dir.) *L'éveil au langage. Notions en questions*, 1 (p. 135-143). Paris : Didier Erudition.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. Comprendre les langues voisines. *Etudes de linguistique appliquée*, 104, 393-400.
- Dabène, L. & Billiez, J. (1984). *Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*. Rapport établi dans le cadre d'une convention accordée par la Mission Recherche Expérimentation (Ministère des Affaires Sociales et de la Solidarité Nationale, Ministère de la Santé). Grenoble : Centre de didactique des langues, 52 p.
- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C. & Foerster, C. (1990). *Variation et rituels en classe de langue*. Paris : Crédif/Hatier. Coll. LAL.

- Dabène, L., & Degache, C. (Dir.). (1996). Comprendre les langues voisines. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104.
- Dabène, M. (1986). Ralentir travaux ! Sur quelques évidences en didactique du français langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, 64, 31-38.
- Dahoun, Z. (1995). *Les couleurs du silence: Le mutisme des enfants de migrants*. Paris : Calmann-Lévy.
- Debeyser, F. & Tagliante, C. (2000). *Mon Premier Portfolio*. Paris : Didier/CIEP.
- Degache, C. (2000). La notion de « stratégie » dans l'espace interdidactique. Dans J. Billiez, C. Foerster et D.-L. Simon (dir.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité* (p. 147-159). Actes du 6^e colloque ACEDLE, Grenoble, 5-6 novembre 1999.
- Degache, C. (2003). Romance cross-comprehension and language teaching: A new trend towards linguistic integration in Europe. The Galanet project solution. Paper presented at the International Conference: *Teaching and learning in higher education: New trends and innovation*. Portugal : Universidade de Aveiro.
- Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme : Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'Habilitation à diriger des recherches, Volume 1 – Synthèse de l'activité de recherche, Université Stendhal, Grenoble3.
- Degache, C., Carrasco, E., Chevalier, C., Da Silva R., Dalençon, A. & Fonseca, M. (2012). Caractéristiques et formats de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension. Dans C. Degache, & S. Garbarino (dir.) *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.
- Degache, C. & Garbarino, S. (dir.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-23 juin 2012. Repéré à : <http://ic2012.u-grenoble3.fr>
- Degache, C. & Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond à l'entraînement à la compréhension des langues romanes. Dans J. Billiez (éd.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène* (p. 361-375). Université Stendhal-Grenoble 3 : CDL/LIDILEM.
- Degache, C. & Melo, S. (2008). Introduction : L'intercompréhension : un concept à facettes multiples. *L'intercompréhension, Les langues Modernes*, 1/2008, APLV, 9.
- De Pietro, J.-F. (1988). Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles. Dans J. Cosnier, N. Gelas, & C. Kerbrat-Orrecchioni (dir.) *Echanges sur la conversation*. Paris : Editions du CNRS.
- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185.
- De Pietro, J.-F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable... *Bulletin CIIP*, 21, 32-35.
- De Pietro, J.-F. & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage & Pratiques*, 28, 31-44.

- De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université de Sciences humaines et Université Louis pasteur, 99-124.
- Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *AILE*, 7, 155-180.
- Deprez, C. (dir.) (1997). Alternances des langues et apprentissage en contextes plurilingues. *Plurilinguismes*, 14.
- Diversité*, 2014, Langues des élèves, langues de l'école, *Canope*, 176.
- Domp martin-Normand, C. (2011). Eveil aux langues et aux cultures à l'école - une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'autre, L'enfant plurilingue à l'école* (35-2), 162-168.
- Domp martin-Normand, C. (dir.) (2013). Répertoires trilingues et alternances codiques : quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations ? Rapport pour la DGLFLF. Repéré à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863240>.
- Donmall, B. G. (dir.). (1985). *Language Awareness*. NCLE Papers and Reports 6. CILT.
- Doughty, P., Pearce, J., & Thornton, G. (1971). *Language in use*. London : Edward Arnold.
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Étude de référence. Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Escudé, P. (dir.) (2008). *Manuel euro-mania. J'apprends par les langues*, SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées / Commission Européenne. Repéré à www.euro-mania.eu
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- Estève, I. (2011). *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd*. Thèse de doctorat en Sciences du langage non publiée, Université Stendhal-Grenoble3.
- Even, C. (2013). *Elaboration d'un dispositif de type « Ouvrir l'école aux parents d'élèves allophones »*. Le cas du collège Libertaire Rutigliano de Nantes (Mémoire de Master 2 FLE professionnel, non publié). Université Stendhal-Grenoble3.
- Ferréol, G. et Jucquois, G. (dir.) (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin/VUEF.
- Foerster, C. & Simon, D-L. (2003). Un parcours professionnel innovant pour l'Europe : de la formation à la pratique de classe. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 129, 53-68.
- Gajo, L., Matthey, M., Moore, D., & Serra, C. (dir.). (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Collection LAL, Paris: Didier.
- Galligani, S. (2012). La langue de scolarisation et les autres langues à l'école élémentaire. Dans Causa M. (dir.) *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (p. 99-124). Bruxelles : De Boeck,
- Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? Dans M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (dir.)

- Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 209-228). Paris : Riveneuve éditions.
- Galisson, R. (1986). Éloge de la 'Didactologie'/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 39-54.
- Galisson, R. (1998). À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention. *Études de Linguistique Appliquée*, 109, 83-127.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International.
- Galisson, R., & Coste, D. (dir.). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, R. & Puren, C. (dir.) (1998). *De l'éthique en didactique des langues étrangères. Etudes de Linguistique Appliquée*. 109. Paris : Didier Érudition.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1996). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goi, C. (2012). (Se) former à l'enseignement des langues aux enfants. Langage et langues à l'école maternelle. Dans Causa M. (dir.). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (p. 73-94). Bruxelles : De Boeck.
- Green, P. S. (2010). *Eric Hawkins: An obituary*. Repéré à www.york.ac.uk/education/news-events/news/erichawkins/ le 31/7/ 2014.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Guibeaud, A. (2014). *Repérer les difficultés de langage en contexte plurilingue à l'école Lesquelles ? Pourquoi ? Comment ?* (Mémoire de Master 2, Didactique du français, Recherche distance non publié). Université Stendhal-Grenoble 3.
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. Dans J. Gumperz & D. Hymes (dir.). *The ethnography of communication. American Anthropologist*, 66, 6, Part II), 137-154.
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1972/1986). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hawkins, E. (1981/1987). *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1984/1987). *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge University Press.
- Hélot, C. & Young, A. (2005). The notion of diversity in language education: Policy and practice at primary level in France. *Journal of Language, Culture and Curriculum* 18(3). 242-257.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: l'Harmattan.

- Huver, E. & Molinié, M. (dir.) (2008) Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique (CAS)*, 4.
- James, C. & Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London : Longman.
- James, C. (1995). L'essor et la chute de l'éveil aux langues. Dans D. Moore (dir.) *L'éveil au langage. Notions en questions*, 1 (p. 25-44). Paris : Didier Erudition.
- Jeanneret, T. (2010). Enseigner et apprendre les langues à l'école : comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissage ? *Cahiers de l'institut de linguistique et des sciences du langage, Langue et littérature pour l'enseignement du français en Suisse romande : problèmes et perspectives*, 147-160.
- Jeanneret, T. & Pahud, S. (2013). *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques de la biographie langagière*. (sl) : Attesia.
- Kaufmann, J-C. (2004). L'invention de soi. Une théorie de l'identité. Paris: Armand Colin.
- Kervran, M. (dir.) (2006). *Les langues du monde au quotidien, Cycle 2 et Cycle 3*. Rennes : Scéren, CRDP Bretagne.
- Labrousse, C. (2013). *L'enseignement de l'allemand en maternelle peut-il être une ouverture au plurilinguisme ? Analyse d'une expérimentation en contexte bilingue à Immendingen, Land du Bade Wurtemberg, Allemagne, dans une classe de maternelle de l'école française Joseph Haydn*. (Mémoire de Master 2, Didactique du français, Recherche distance non publié). Université Stendhal-Grenoble3.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lambert, P. (2005). *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*. Thèse de doctorat de sciences du langage, non publiée. Université Stendhal-Grenoble3.
- Lambert, P. (2014a). *Sociolinguistique et Education. Une approche ethnographique*. Habilitation à diriger des recherches, non publié. Université Stendhal, Grenoble3.
- Lambert, P. (2014 b) Elaboration des contenus d'éveil aux langues et dynamiques relationnelles en classe : deux dimensions qui s'entremêlent. Dans C. (Troncy) (dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme ? Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. (p. 149-158). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres. Etre humain au-delà des appartenances*. Paris : Editions Le Pommier.
- Lauga-Hamid (1990). L'implication du sujet dans son apprentissage. Dans L. Dabène et al. *Variation et rituels en classe de langue* (p. 56-71). Paris : Crédif/Hatier. Coll. LAL.
- Little, D. (1998). La compétence stratégique par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, *Le français dans le monde, Recherches et applications*. Hachette/Editions du Conseil de l'Europe, 156-187.
- Lüdi, G. (1991). Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment ? *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: theory, significance and perspectives*. Strasbourg : Fondation européenne de la science, 47-71.

- Lüdi, G. (2005). L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition / enseignement des langues. Dans M.-A. Mochet *et al.* (dir.) *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste* (p. 143-154). Lyon : ENS Editions.
- Lüdi, G. and Py, B. (1986/2003). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Lüdi, G. & Py, B. (1995). *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Lüdi G. & Py B. (2009): To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6:2, 154-167.
- Mailfert, A. (2012). *Trois mois d'éveil aux langues en classe bilingue....* (Mémoire de Master 2, Didactique du français, Recherche distance non publié). Université Stendhal,-Grenoble 3.
- Maire Sandoz, M.-O. (2008). L'arbre polyglotte, *VEI diversité*, 53, 155-159.
- Maire Sandoz, M.-O. (2014). « Je me disais il y a autre chose, c'est pas de l'ordre scolaire ». Quand des enseignants se forment en ethnopsychiatrie. Dans D-L. Simon *et al.* (dir.) *Accueillir l'élève et ses langues à l'école : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. (p. 241-263). Paris : Riveneuve.
- Mary, L. & Young, A. (2010). Preparing teachers for the multilingual classroom: Nurturing reflective, critical awareness. Dans S. Ehrhart, C. Hélot & A. Le Nevez (dir.) *Plurilinguisme et formation des enseignants: Une approche critique / Plurilingualism and Teacher Education: a critical approach*. (p.195-219). Frankfurt : Peter Lang.
- Matthey, M. (2001). Didactique des langues et recherches sur le bi/plurilinguisme. Dans M. Marquilló Larruy (dir.) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. (p. 181-189). Poitiers : Les Cahiers FORELL & Université de Poitiers.
- Matthey, M. (2005) : Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. Dans M. Pouliot, E. Bulea & J.-P. Bronckart (dir.) *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (p. 139-159). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Matthey, M. (dir.) (2014). *Campagne d'évaluation 2014-2015. Rapport de l'unité EA 609* (Lidilem). Repéré à <http://lidilem.u-grenoble3.fr/>
- Matthey, M. & Py, B. (1995). Introduction. Dans G. Lüdi, B. Py, J-Fr. de Pietro, R. Franceschini, M. Matthey, C. Oesch-Serra & Ch. Quiroga (dir.). *Changement de langage et langage du changement* (p. 11-28). Lausanne: L'Age d'Homme.
- Matthey, M. & Simon, D-L. (dir.). (2009). *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives*. *Lidil*, 39, ELLUG.
- Meissner, F.-J. (2004). EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie (p. 97-116). Dans D. Rutke & P.-J. Weber (dir.). *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik – Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin : Asgard.

- Millet, A. & Mugnier, S. (2004). Français et Langue des Signes Française : quelles interactions au service des compétences langagières? Etudes de cas d'une classe d'enfants sourds de CE2. *Repères* 29, 207-232.
- Molinié, M. (2002). Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique. *Bulletin Berne Vals-Asla*, 76, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 99-113.
- Molinié, M. (2004). Finalités du « biographique » en didactique des langues ». *Le Français aujourd'hui, Le biographique*, 147, 87-95.
- Molinié, M. (dir.) (2006a). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde. Recherches et Applications* n° 39.
- Molinié, M. (dir.) (2006b). *Autobiographie et réflexivité*. Université de Cergy-Pontoise : Encre-Belles Lettres.
- Molinié, M. (2011). Méthode biographique et construction identitaire en formation des enseignants. Dans P. Blanchet. & P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p 152-153). Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Moore, D. (dir.) (1995). *L'Eveil au langage, Notions en questions, 1*, Crédif/Lidilem, Paris : Didier-Erudition.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Collection LAL, Editions Didier.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2008). *La compétence plurilingue. Regards francophones*. Berne : Peter Lang.
- Moore, D. & Gajo, L. (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6:2, 137-153.
- Moro, M.R. (2010). *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*. Paris : Odile Jacob.
- Moro, M.R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Paris : Bayard.
- Mugnier, S. (2006). *Surdités, plurilinguisme et école. Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*. Thèse de Doctorat de Sciences du langage – Linguistique et didactique des langues, non publiée. Université Stendhal-Grenoble3.
- Muller, C. (2014). Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : une activité narrative inédite pour les étudiants. *Le français aujourd'hui*, 184, 1-6.
- Oesch Serra, C. & Py, B. (1996). Présentation. *AILE* 7, 3-7.
- Perregaux, C. (1994). *Odyssée. Accueils et approches interculturelles*. Corome.
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-139.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin Vals-Asla*, 76, 81-94.
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.

- Perregaux, C. (2006). Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, 39, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Clé International, 31-41.
- Perregaux, C. (2007). Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche. Dans Verdelhan-Bourgade M. (dir.). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (p. 143-156). Bruxelles : De Boeck.
- Perregaux, C., De Goemens, C., Jeannot, D., & De Pietro, J-F. (dir.). (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*, vol. 1 et 2, Neuchâtel : CIIP.
- Perren, G. (dir.) (1974). *The Space Between: English and foreign languages at school. CILT Reports and Papers*, 10. CILT.
- Perren, G. (dir.) (1979). *The Mother Tongue and Other Languages in Education*. NCLE Papers and Reports 2. CILT.
- Porcher, L. (1978). *L'interculturalisme en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Porcher, L. (1981). *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Porcher, L. (dir.) (1984). *L'enseignement aux enfants migrants ?* Paris : Crédif-Didier.
- Porcher, L. (2013). *Sur le bout de la langue. La didactique en blog*. Paris : CLE International.
- Py, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Etudes de linguistique appliquée*, 108, 495-503.
- Rezzoug, D. & Moro, M.R. (2011). Osons la transmission de la langue maternelle. *L'Autre*, 35, 12, 2, 153-161.
- Richeterich, R. & Chancerel, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère: le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*. Conseil de l'Europe. Paris : Didier-Hatier.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier/CREDIF.
- Simon, D-L. (dir.) (2010). *Biographies langagières et mobilités professionnelles : recomposition des répertoires plurilingues*. Rapport de recherche. Projet DGLFLF 2009-2010. 90 pages.
- Simon, D-L., Domp martin-Normand, C., Galligani, S., Maire Sandoz, M.O. (2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve Editions.
- Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Berne : Peter Lang.
- Swart, L-M. *L'apprentissage du français langue étrangère en milieu hétéroglotte plurilingue sud-africain. Représentations, stratégies, motivations*. Thèse de Doctorat de Sciences du langage – Français langue étrangère, non publiée. Université Stendhal-Grenoble 3.

- Thamin, N. (2007). *Dynamiques des répertoires langagiers et identités plurilingues desujets en situation de mobilité*. Thèse de doctorat non-publié. Université Stendhal : Grenoble.
- Thamin, N. (2015). Quand des enfants allophones sont perçus comme élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle. Réflexions à partir d'une recherche en Franche Comté. Dans Simon D-L. et al. (dir.). *Accueillir l'élève et ses langues à l'école : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. (p. 141-166). Paris : Riveneuve.
- Troncy, C. (dir.). (2014). *Didactique du plurilinguisme ? Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Van den Avenne, C. (2004). *Changer de vie, changer de langues. Paroles de migrants entre le Mali et Marseille*. Paris : L'Harmattan, col. Espaces discursifs.
- Van Lier, L. (1995). *Introducing Language Awareness*. London : Penguin.
- Verdelhan, M. (1982). Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants de français langue étrangère. *Langue française*, 55, 105-117.
- Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1/08, 12-14.
- Young, A. (2014) Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23, 1-2, 157-171.
- Young, A. & Hélot, C. (2007). Parent Power: Parents as a Linguistic and Cultural Resource at School. Dans A. Camilleri Grima (dir.) *Promoting Linguistic Diversity and Whole-School Development* (p. 17-32). Strasbourg : Council of Europe.
- Young, A. & Mary, L. (2009). Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école. *Le Français aujourd'hui*, 164, 87-97.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zarate, G. (1994). La relation à l'altérité dans la formation des enseignants. *Triangle*, 12, 49-65.
- Zarate, G. (2003) Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competence. Dans M. Byram (dir). *Intercultural competence*. (p. 85-117). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Zarate, G., Kramsch, C. & Lévy, D. (dir.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

ANNEXES

Annexe I. Projet Socrates/Lingua Evlang - Chaska

Des langues de l'enfant... aux langues du monde

Séance 1- La biographie langagière de l'enfant

Déroulement de la séance

Mise en situation

1. - Distribuer à chaque élève le "document séance 1". Ce document va favoriser la compréhension du code des couleurs symbolisant des types de contacts avec les langues.
2. - Afficher le code des couleurs au tableau.
3. - Demander au groupe classe d'établir les correspondances entre les énoncés encadrés sur leur document et le code des couleurs affiché au tableau puis faire colorier ces encadrés avec les couleurs appropriées.

Situation de recherche

1. - Faire compléter la seconde bulle par les élèves à partir de leur propre vécu langagier.
2. - Donner la consigne : «Chacun(e) de vous va dessiner une fleur. Vous devez reprendre le nom des langues que vous avez inscrit dans votre bulle et les écrire dans les pétales. Ecrivez un seul nom de langue par pétale. Puis, coloriez les pétales en respectant le code des couleurs. Vous pouvez avoir plusieurs pétales de la même couleur. Enfin, chacun(e) signera et datera sa fleur.»

✓Remarques : ne pas intervenir dans le dessin des fleurs et dans la désignation des langues par les élèves. Ne pas se décourager : une classe en apparence monolingue peut cacher des expériences linguistiques inattendues.

Synthèse – structuration

1. - Une fois les fleurs terminées, les afficher au tableau ou dans la classe.
2. - Former des groupes de trois ou quatre élèves.
3. - Faire défiler les groupes pour qu'ils observent les dessins de leurs camarades. Puis détacher les fleurs.
- ✓Remarque : veiller à ce que les élèves au cours de cette phase parlent moins des couleurs que de ce qu'elles représentent.
4. - Distribuer à chaque groupe quatre ou cinq fleurs. Indiquer aux élèves que volontairement ils ne retrouveront pas leur fleur. Faire dessiner sur les affiches de chaque groupe quatre colonnes qui correspondent aux quatre couleurs du code. Dans ces colonnes, inviter les élèves à établir la liste des langues qui figurent sur les fleurs et à indiquer à côté de chaque langue, le nombre de fois où elle apparaît.
5. - Afin de susciter des remarques sur la diversité des langues avec lesquelles les élèves sont en contact et éventuellement sur le bilinguisme des élèves, demander aux groupes : «Qu'est-ce qui vous surprend le plus ? Qu'est-ce qui vous surprend le moins ? Qu'est-ce que vous aimeriez savoir encore ?»
6. - Poser la question «Quelles sont les langues que vous voulez apprendre ?» et inviter les élèves à les reporter sur leur document.

✓Réactions attendues : découverte possible par les élèves de langues dont ils n'avaient jamais entendu parler.

✓Suggestion : attirer l'attention des élèves sur des erreurs de dénomination. (exemples : le brésilien ou la langue "bayonne"). Faire effectuer les rectifications par les élèves. Distribuer si possible un dictionnaire par groupe. Tous les groupes cherchent. Lorsqu'un groupe a trouvé une information, il en fait part au reste de la classe.

✓Remarque importante pour la séance 4 : établir la liste des langues notées dans les fleurs.

Prolongements

- L'activité de la fleur pourra être reprise en vue d'un bilan de fin d'année.
- Matérialiser les fleurs afin de construire le jardin des langues de la classe dans des activités d'arts plastiques.

Des langues de l'enfant... aux langues du monde

Séance 1 :

La biographie langagière de l'enfant

Description de l'activité

Chaque élève dessine une fleur. Les pétales rendent compte de sa biographie langagière et des langues avec lesquelles il est ou a été en contact. La séance permet également de faire apparaître les langues que l'élève voudrait apprendre.

Organisation pédagogique

- Matériel :
 - le code des couleurs à afficher
 - un "document séance 1" par élève
 - une grande feuille par groupe
 - des crayons de couleurs rouge, violet, bleu, jaune
 - des feuilles de dessin blanches

Objectifs principaux

On vise à ce que l'élève dispose des capacités (savoirs et savoir-faire) ou attitudes suivantes :

- ♦ valoriser et légitimer, en le visualisant, le potentiel langagier de chaque élève
- ♦ développer une attitude positive par rapport à son propre potentiel langagier et par rapport au potentiel langagier des autres élèves
- ♦ réagir de façon positive à la diversité des langues et des cultures.
- ♦ s'intéresser à l'apprentissage ultérieur d'autres langues que celle(s) dont l'enseignement lui est actuellement dispensé
- ♦ s'intéresser à l'apprentissage de langues moins ou peu répandues dans l'enseignement
- ♦ disposer de certaines connaissances quant à la diversité des langues et à leur dénomination

- Mode de travail :
 - individuel pour le dessin de la fleur
 - groupes de trois ou quatre élèves
- Durée : 45 min.

Eveil aux langues - Projet Socrates/Lingua 42 137 - CP 1 - 97 - 1 - FR - Lingua - LD

Version : 7/12/98

Fichier : Des langues de l'enfant aux langues du monde

Diffusion : évaluation

LES LANGUES	LES COULEURS
LES LANGUES QUE JE PARLE	ROUGE
LES LANGUES QUE JE NE PARLE PAS MAIS QUE JE COMPRENDS	VIOLET
LES LANGUES QUE JE NE PARLE PAS MAIS QUE J'AI ENTENDUES	BLEU
LES LANGUES QUE JE NE PARLE PAS MAIS QUE J'AI VU ECRITES	

Document élève - Séance 1

Ma biographie langagière

1. A partir du code des couleurs qui est affiché au tableau, colorie avec la bonne couleur les phrases de Chaska qui sont encadrées:



Bonjour, je m'appelle Chaska. Avec mes parents, je parle quechua et avec mes frères et sœurs ou à l'école je parle aussi souvent espagnol. Quand je vais voir mon grand-père, il me parle en aymara, je comprends cette langue, mais je lui réponds en quechua ou en espagnol. C'est le quechua et l'espagnol que j'apprends à lire et à écrire à l'école. Mais mon copain Siwar lui, à l'école, il apprend à lire et à écrire en aymara et en espagnol. Au marché, j'ai entendu parler anglais, français, japonais par des gens en vacances, mais moi, je ne parle pas ces langues. Dans les rues, j'ai vu écrit de l'anglais sur des publicités.

2. A toi maintenant d'écrire les langues que tu parles, que tu comprends uniquement, que tu as déjà entendues et que tu as vues écrites. Ensuite, tu colorieras les phrases encadrées avec la bonne couleur en respectant le code des couleurs que tu as découvert avec Chaska.

Ecris ici ton prénom:

La/les langue(s) que je parle:

La/les langue(s) que je ne parle pas mais que je comprends:

La/les langue(s) que je ne parle pas mais que j'ai entendue(s) :

La/les langue(s) que je ne parle pas mais que j'ai vue(s) écrite(s) :

**"I live in New York but... je suis né
en Haïti"**

DOMAINES CONCERNES : les registres de langues, la variation, le bilinguisme et la diglossie (10)

DEGRES CONCERNES : deuxième année du cursus Evlang

LANGUES : anglais, créole haïtien, espagnol, français

DUREE : 4 séances de 20 à 45 minutes

VUE D'ENSEMBLE DU SUPPORT

PHASE	TITRE	DUREE	LANGUES CONCERNEES	INTERDISCIPLINARITE / TRANSVERSALITE
I	Mise en situation	20 min.	français	Compréhension écrite d'un texte en langue de l'école
II	Situation de recherche : Séance 1	45 min.	anglais, créole haïtien, espagnol, français	Histoire Géographie Musique
	Situation de recherche : Séance 2	45 min.		
III	Récapitulation et synthèse	20 min.	anglais, créole haïtien, espagnol, français	

ENJEUX

Pourquoi travailler sur le bilinguisme et les parlers bilingues ?

On a souvent une conception très limitative et assez élitiste du concept de bilinguisme qui exclut, de fait, du champ d'application de la définition, l'immense majorité des personnes bilingues.

En effet, les définitions les plus courantes d'une personne bilingue intègrent souvent des notions de compétences linguistiques parfaites et égales dans deux langues, que l'on trouve dans les expressions, "*maîtriser parfaitement deux langues*", "*posséder à l'écrit et à l'oral*"... Ces définitions alimentent les nombreux mythes autour du bilinguisme. Ces situations qui renvoient à des contextes très spécifiques, correspondent à des réalités relativement marginales : enfants nés d'un mariage mixte, apprentissage précoce par immersion...

Cette conception restrictive inclut également l'idée très répandue qu'il faut apprendre une langue étrangère pour être ou devenir bilingue. Elle ne tient pas compte de la grande majorité des personnes qui, pour diverses raisons, sont obligées d'utiliser plusieurs langues dans leur vie courante. Cette nécessité peut résulter de la situation linguistique d'un pays dans lequel la présence d'une langue officielle (langue de colonisation par exemple) en plus de la ou des langues locales (reconnues ou non) impose aux habitants l'usage courant, et pas uniquement scolaire, de plusieurs langues dans la vie de tous les jours.

En outre, les nombreux phénomènes migratoires (internationaux ou liés à l'exode rural) imposent aux migrants la pratique de plusieurs langues.

Au même titre que la découverte de langues communément dépréciées, la démarche EVLANG se propose de sensibiliser les

élèves à l'existence de ces pratiques bilingues ou multilingues dont les formes sont souvent méconnues et/ou dévalorisées, non seulement par les locuteurs monolingues, mais aussi par les locuteurs bilingues eux-mêmes. Ce support vise donc à faire reconnaître et valoriser ce type de pratiques qui touche des élèves de plus en plus nombreux dans les systèmes scolaires européens.

OBJECTIFS

On vise à ce que l'élève dispose des capacités (savoirs et savoir-faire) ou attitudes suivantes :

- Concevoir l'existence de situations familiales plurilingues et avoir conscience de leur caractère évolutif
- Avoir conscience de la complexité et de la diversité des répertoires langagiers de locuteurs multilingues
- Etablir une définition du bilinguisme
- Réagir de façon positive face au fonctionnement des parlers bilingues
- Distinguer et reconnaître à l'oral et à l'écrit des langues familières et non familières
- Repérer des segments en langues autres que la langue de l'école (français)

DESCRIPTION DE L'ACTIVITE

L'activité est composée de trois phases proposant une progression de la réflexion sur les contextes plurilingues et les parlers bilingues ; chacune d'entre elles répond à des objectifs spécifiques distincts.

- **LA PHASE I** de mise en situation est consacrée à la compréhension d'un texte d'appui (récit de vie d'un enfant migrant, Adrien) et au repérage des langues et des lieux cités.
- **LA PHASE II** comporte **deux séances** :
 - **Dans la première séance**, on conduit les élèves à établir les répertoires des langues utilisées par les différents membres de la famille d'Adrien. La réalisation de ces répertoires sous la forme de schémas permet aux élèves d'établir une définition du bilinguisme.
 - **Dans la seconde séance**, le travail porte sur le fonctionnement des parlers bilingues, à partir d'un texte de rap. Les élèves sont ainsi sensibilisés à divers modes de cohabitation des langues.
- **LA PHASE III** est consacrée à la synthèse des différents apprentissages réalisés au cours des phases précédentes.


LES OUTILS


PHASE I : un document écrit : texte d'appui 


PHASE II : deux schémas à compléter

deux schémas corrigés

deux schémas pour la correction (à agrandir en A3)

un document écrit : texte de rap 


un document écrit : texte de rap corrigé (à agrandir en A3) 

une bande sonore : chanson de rap 



PHASE III : une fiche synthèse

une fiche synthèse corrigée

Phase I : Mise en situation

OBJECTIFS	Concevoir l'existence de situations familiales plurilingues et avoir conscience de leur caractère évolutif
MATERIEL	Un document écrit : texte d'appui présentant l'histoire d'Adrien 
DUREE	20 minutes
MODE DE TRAVAIL	Individuel puis groupe classe

Déroulement

- 1) Distribuer le document écrit (texte d'appui ) et accorder aux élèves un temps de lecture individuelle.
- 2) Demander aux élèves ce qu'ils ont compris de l'histoire d'Adrien (y compris le titre). Reformuler ensemble cette histoire.
- 3) Inviter les élèves à repérer dans le texte :
 - les pays et les villes mentionnés,
 - les langues citées par Adrien (anglais, créole, langue de l'école - français).
- 4) Mettre en commun les réponses et demander aux élèves :
 - Où se trouve Haïti ? New York ?
 Remarque : les situer sur un planisphère
 - Que savez-vous sur Haïti ? Sur New York ?
 - Quelle(s) langue(s) parle-t-on en Haïti ? à New York ?
- 5) Compléter éventuellement les réponses en apportant de nouvelles informations sur Haïti et New York.



Informations sur Haïti

Ile dont les habitants, les indiens Arawaks et Caraïbes, ont été chassés ou réduits en esclavage et exterminés dès les débuts de la période coloniale.

L'esclavage s'y est poursuivi avec des Noirs amenés de différents pays d'Afrique.

C'est le premier pays colonisé à avoir obtenu son indépendance (en 1804).

Le français est resté seule langue officielle jusqu'en 1987 alors que toute la population haïtienne parlait le créole (on estime à 10% la population bilingue créole/français).

Le pays est très pauvre et le taux d'analphabétisme y est très élevé. De nombreux Haïtiens émigrent vers l'Amérique du nord (New York et Montréal).

En 1987, le créole est déclaré langue officielle au côté du français et il pénètre lentement à l'école.

La langue créole parlée en Haïti est une langue qui s'est formée à partir du français pendant la période de l'esclavage. Les esclaves qui provenaient de divers endroits d'Afrique parlaient donc des langues différentes. Pour qu'ils ne puissent pas communiquer entre eux et se révolter, les colons faisaient travailler ensemble dans les plantations de canne à sucre, de coton et de café, des esclaves qui ne parlaient pas la même langue.

La langue créole est composée à 80% de mots qui proviennent du français tel qu'il était parlé aux XVII^e et XVIII^e siècles. Beaucoup d'autres mots proviennent de langues diverses et notamment de langues africaines.

Pour les énoncés en créole haïtien, nous avons utilisé le manuel "Franse ak angle san traka e san dlo nan je" by Deslande Rincher (1986), New York.

⚡ PROLONGEMENT :

Les élèves peuvent eux-mêmes recueillir des informations (nombre d'habitants, passé historique, esclavage, colonisation, migration, etc.) sur Haïti et New York en cherchant dans des dictionnaires, encyclopédies, Internet, etc.

Texte d'appui - 11

I live in New York but... je suis né en Haïti

Je suis né en Haïti. J'y suis resté jusqu'à l'âge de 12 ans. Là-bas, ma mère ne parlait que le créole. Avec mon père on parlait créole et français. C'était lui qui m'aidait à faire mes devoirs parce qu'à l'école le maître


m'apprenait surtout le français et un peu le créole. Avec tous mes copains, on parlait toujours le créole. Et avec mes grands-parents c'était la seule langue qu'on utilisait.



Quand je suis arrivé à New York avec mes parents, je suis allé dans une école où toutes les leçons étaient en anglais. C'était difficile au début mais avec les nouveaux copains de ma classe et de mon quartier, j'ai très vite parlé anglais ; je trouve que j'ai très vite appris. Cela a été encore plus facile pour mon petit frère Paul parce que lui est né à New York. Il a tout de suite parlé anglais. Avec tous ses copains il parle anglais et avec moi aussi. Mes parents continuent à parler créole entre eux à la maison.

Mon père nous parle maintenant surtout en anglais et en créole ; je lui réponds presque toujours en anglais, parfois en créole et, aussi quelquefois on parle tous les deux en français. Ma mère préfère, elle, toujours nous parler en créole ; Paul lui répond toujours en anglais, et moi dans ces deux langues. Pour ne pas oublier le créole, Paul et moi suivons des cours dans une association culturelle haïtienne. Depuis deux ans, avec des copains du quartier d'origine portoricaine, on fait de la musique rap. Et c'est moi qui écris les textes.

Phase II : Situation de recherche**Séance 1**

OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none">- Avoir conscience du caractère évolutif des situations plurilingues- Avoir conscience de la complexité et de la diversité des répertoires langagiers de locuteurs multilingues- Etablir une définition du bilinguisme
MATERIEL	<ul style="list-style-type: none">- Un document écrit : texte d'appui - Deux schémas à compléter- Deux schémas corrigés- Deux schémas pour la correction (à agrandir en A3)
DUREE	45 minutes
MODE DE TRAVAIL	Individuel

Déroulement

1) Distribuer à chaque élève un document avec les deux schémas à compléter.

2) Inviter les élèves à :

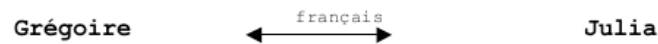
a) inscrire sur chacun des traits le nom d'une langue.

☞ Remarque : pour ne pas surcharger les schémas, on peut utiliser cette légende : A = anglais
C = créole F = français

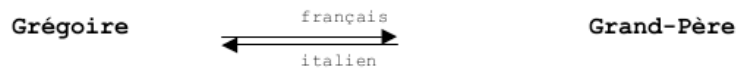
b) ajouter au bout de chacun des traits une ou deux pointes de flèche pour caractériser l'un ou l'autre des deux types de communication suivants : pour communiquer, deux personnes peuvent utiliser une ou plusieurs langues (à New York Adrien et son père utilisent trois langues).

✓ Suggestion : pour faciliter la compréhension de la consigne, prendre des exemples reposant sur des situations familières comme dans les exemples suivants :

- Pour communiquer, Grégoire et sa cousine Julia utilisent une seule langue (un seul trait - 2 pointes de flèche).



- Pour communiquer, Grégoire et son grand-père utilisent deux langues : Grégoire s'adresse à son grand-père en français qui lui répond en italien (deux traits - 1 pointe de flèche au bout de chaque trait).



3) Mettre en commun les réponses et compléter au tableau les schémas (agrandis en A3).

4) Poser ensuite une série de questions :

Quelles sont les langues les plus utilisées par les différents membres de la famille d'Adrien en Haïti et à New York ? Quelles remarques pouvez-vous faire sur l'évolution des langues utilisées pour la communication familiale ?

5) Faire construire la définition du bilinguisme* à partir des questions suivantes :

* Voir page suivante et le support " Des langues de l'enfant aux langues du monde "

a) Connaissez-vous un mot pour qualifier une personne comme Adrien qui utilise plusieurs langues ?

☞ Réponses attendues :

- Adrien est bilingue (créole/français) en Haïti
- Adrien est trilingue (anglais/créole/français) à New York

b) D'après vous, en Haïti, quelles sont les personnes monolingues, bilingues et trilingues dans la famille d'Adrien ? Quelles remarques pouvez-vous faire ?

☞ Réponses attendues :

- monolingues : les grand-parents et la mère d'Adrien utilisent seulement le créole
- bilingues : Adrien et son père utilisent le créole et le français

c) D'après vous, à New York, quelles sont les personnes monolingues, bilingues et trilingues dans la famille d'Adrien ? Quelles remarques pouvez-vous faire ?

☞ Réponses attendues :

- bilingues : Paul parle anglais et comprend le créole, la mère parle créole et comprend l'anglais
- trilingues : Adrien et son père utilisent l'anglais, le créole et le français.

Informations sur le bilinguisme

Selon la situation dans laquelle on vit, on peut être amené à utiliser des langues différentes. Une personne bilingue ou trilingue est donc quelqu'un qui a besoin, dans sa vie de tous les jours, d'utiliser deux ou trois langues sans qu'elle en possède obligatoirement une maîtrise semblable et parfaite. On considère d'ailleurs qu'une personne qui comprend deux langues mais qui n'en parle qu'une

EVEIL AUX LANGUES Projet SOCRATES/LINGUA 42137-CP-1-97-1-FR-LINGUA-LD

Version : 02/04/15 Fichier : Support parlers bilingues rtf Diffusion :
évaluation

seule est aussi bilingue. Par exemple, la mère d'Adrien utilise le créole qu'elle parle et comprend, plus une autre langue qu'elle comprend (l'anglais à New York). Elle est donc bilingue.

✎ Suggestion : les élèves peuvent noter la définition du bilinguisme établie par la classe dans leur journal.

6) Inviter les élèves à faire état de situations de bilinguisme (trilinguisme/plurilinguisme) qu'ils connaissent dans leur famille et leur entourage.

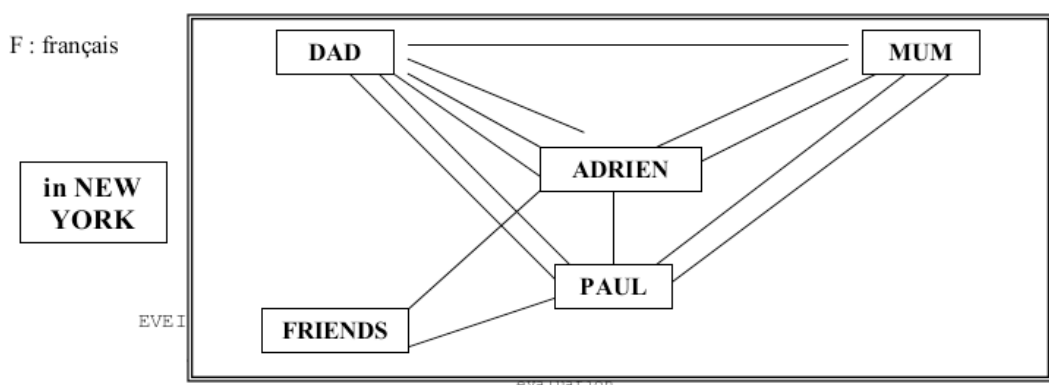
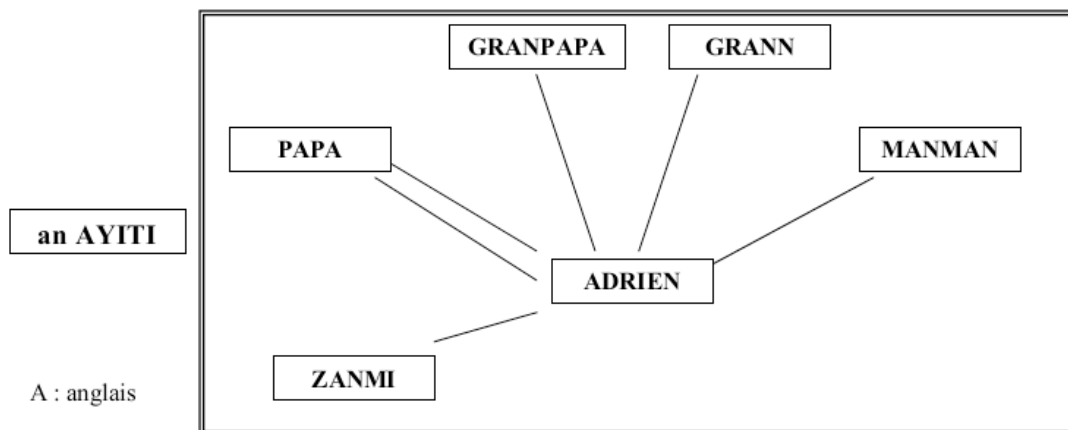
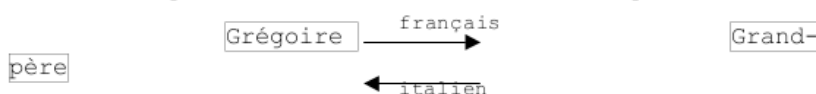
Phase II - Séance 1 - Document élève-16

CONSIGNE : en t'aidant de ton texte, trouve les différentes langues qu'utilisent les personnes pour communiquer entre elles. Inscris-les sur chaque trait et ajoute une ou deux pointes de flèches comme dans les exemples suivants :

Exemple 1 : Pour communiquer, Grégoire et sa cousine Julia utilisent une seule langue (un seul trait - 2 pointes de flèche).



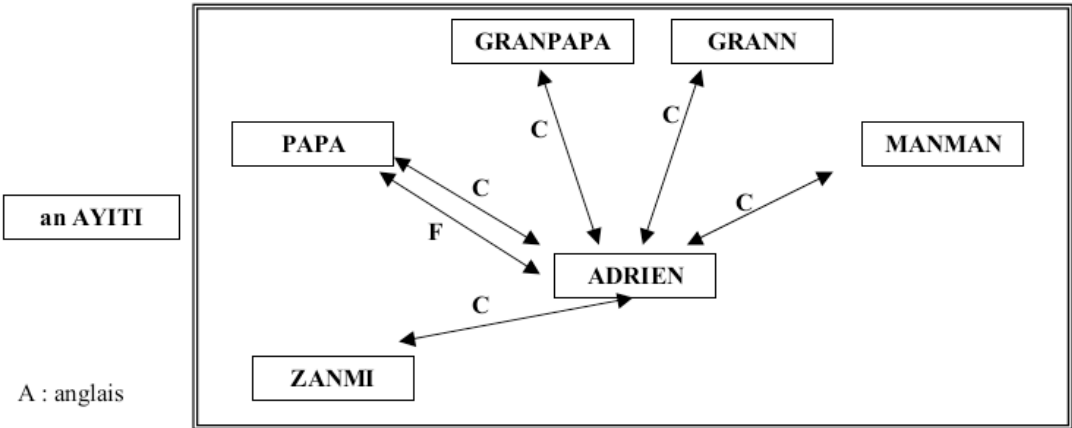
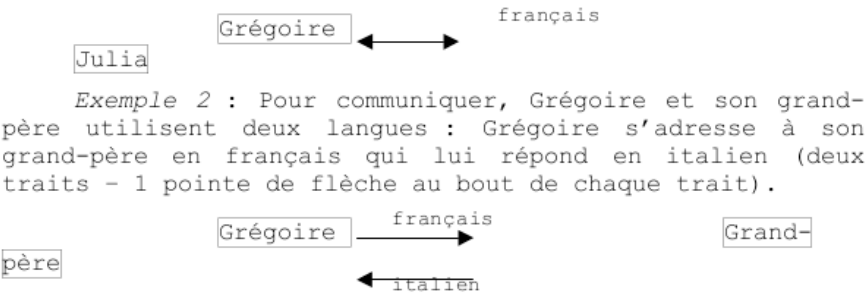
Exemple 2 : Pour communiquer, Grégoire et son grand-père utilisent deux langues : Grégoire s'adresse à son grand-père en français qui lui répond en italien (deux traits - 1 pointe de flèche au bout de chaque trait).



Phase II - Séance 1 - Document élève-17

CONSIGNE : en t’aidant de ton texte, trouve les différentes langues qu’utilisent les personnes pour communiquer entre elles. Inscris-les sur chaque trait et ajoute une ou deux pointes de flèches comme dans les exemples suivants :

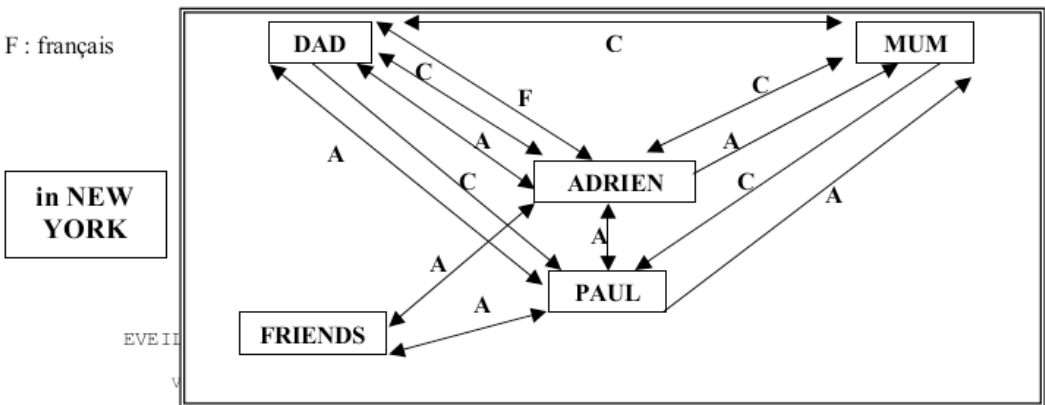
Exemple 1 : Pour communiquer, Grégoire et sa cousine Julia utilisent une seule langue (un seul trait - 2 pointes de flèche).



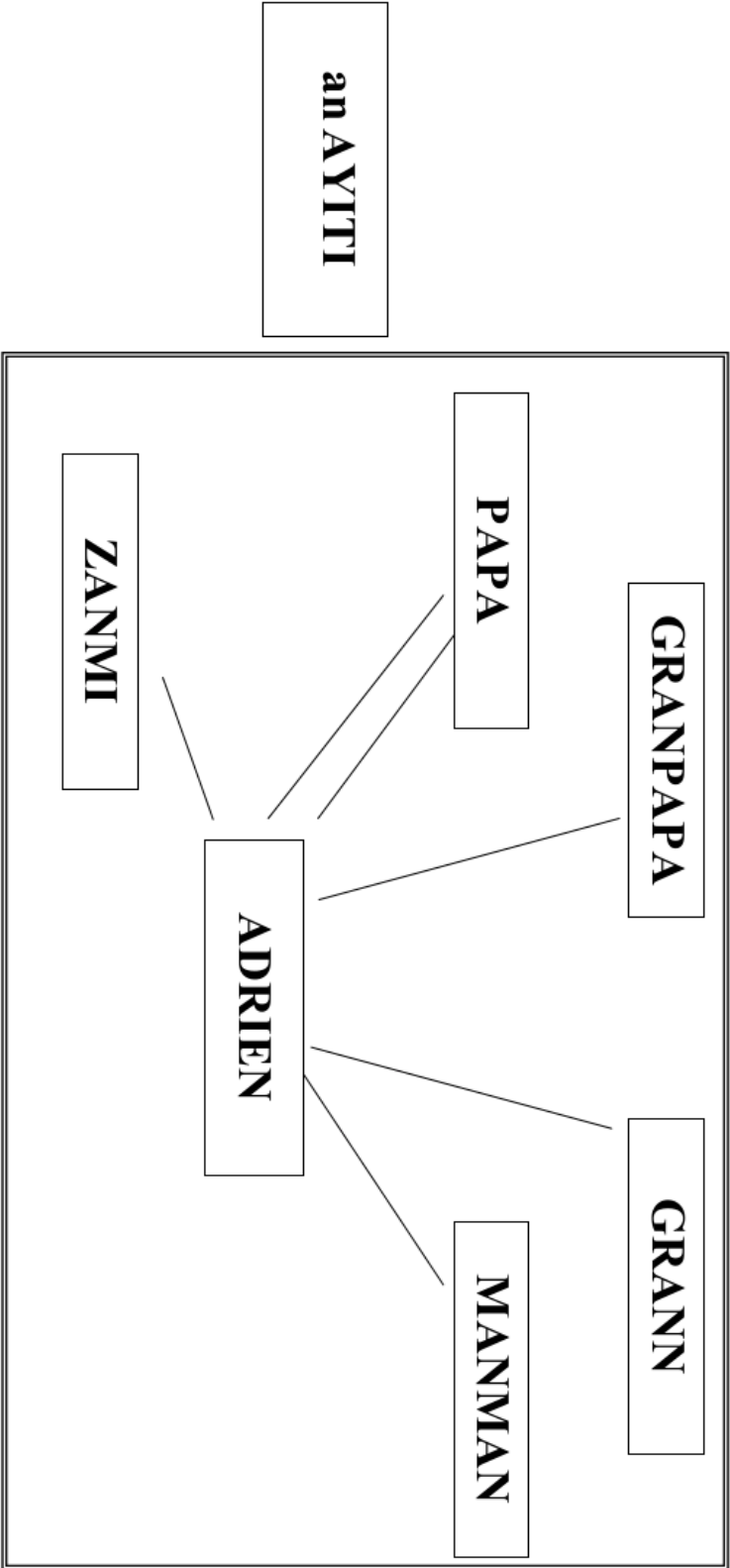
A : anglais

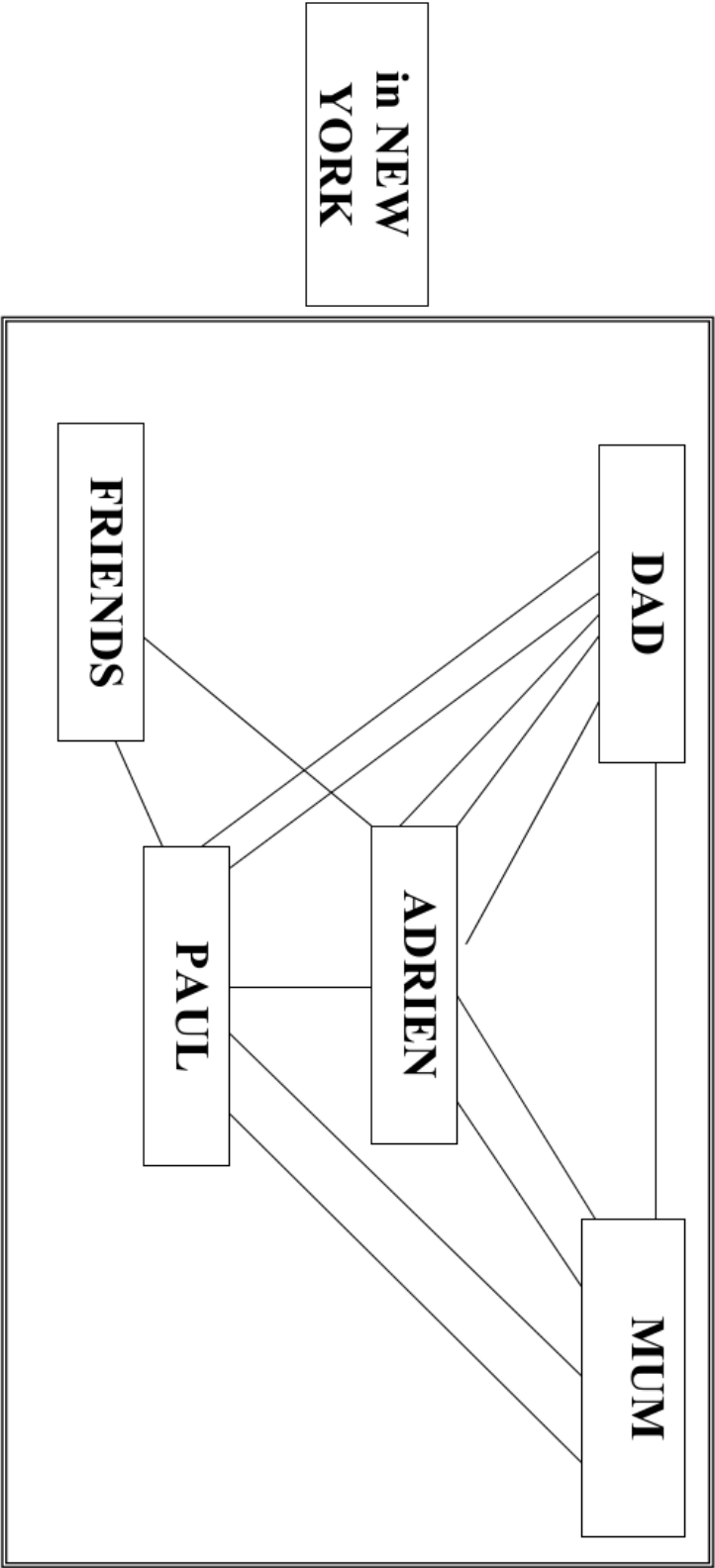
C : créole

F : français



EVE II
V





Phase II : Situation de recherche

Séance 2

OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguer et reconnaître à l'oral et à l'écrit des langues familières et non familières - Repérer des segments en langues autres que la langue de l'école (français)
MATERIEL	<ul style="list-style-type: none"> - Un document sonore : chanson de rap 🎧 - Un document écrit : texte de rap 📄 - Un document enseignant pour la correction 📄 (agrandir en A3)
DUREE	45 minutes
MODE DE TRAVAIL	Individuel, binômes et groupe classe

Déroulement

1^{er} temps

- 1) Inviter les élèves à relire le texte d'appui 📄.
- 2) Faire écouter la chanson de rap 🎧.
- 3) Demander aux élèves de nommer les langues qu'ils reconnaissent (réécoute si nécessaire) et d'expliquer ce qui leur a permis de les reconnaître.

✂ Suggestion : Combien de langues reconnaissez-vous ?
Lesquelles ? A l'aide de quels indices ?

☞ Remarque : Si toutes les langues ne sont pas citées par les élèves, ne pas chercher à compléter cette liste. L'identification des langues pourra se faire dans le 2^{ème} temps à partir du texte de la chanson.

2^{ème} temps

1) Distribuer aux élèves le texte de rap et laisser un temps de lecture individuelle.

2) Laisser les élèves s'exprimer librement sur le texte, sur les langues présentes, sur leurs combinaisons.

☞ Réaction attendue : " les langues sont mélangées "

3) Former des binômes et demander aux élèves de repérer les passages en langues autres que la langue de l'école (français) sur le texte écrit.

☞ Remarque 1 : attention, il ne s'agit pas de la langue de l'école d'Adrien mais de celle des élèves.

☞ Remarque 2 : utiliser des couleurs pour faire apparaître les passages en langues autres que la langue de l'école (français).

4) Mettre en commun et corriger en affichant au tableau le document enseignant (agrandi en A3) et demander de justifier la présence de ces différentes langues.

☞ Remarque : si la langue espagnole n'a pas été repérée, attirer l'attention des élèves sur l'usage d'une quatrième langue dans la chanson et sa mention dans l'histoire d'Adrien. Les inviter ensuite à s'interroger sur les raisons qui ont conduit Adrien à utiliser cette langue dans les paroles de sa chanson.

☞ Réponse attendue : Adrien a des copains portoricains qui utilisent l'espagnol

5) Demander ensuite aux élèves de trouver les différentes façons d'alterner, de combiner les quatre langues en donnant des exemples.

EVEIL AUX LANGUES Projet SOCRATES/LINGUA 42137-CP-1-97-1-FR-
LINGUA-LD

Version: 02/04/15

Fichier: Support parlers bilingues - rtf Diffusion : évaluation

♫ Réponses attendues : on peut observer des changements de langues à l'intérieur d'un vers (Everyday I remember *mon pays*). On peut observer des changements de langues entre deux vers consécutifs (Equality is only a dream / Asi es la vida). On peut encore observer que les mêmes vers sont repris dans des langues différentes (For my brothers, sisters, moi et toute ma family / For my brothers, sisters, **mwenmenm ak fanmi'm**; *L'argent ne fait pas le bonheur* / **Lajan se pa tout bonè**).

- 6) Demander aux élèves s'ils ont déjà observé ce genre de combinaisons de langues. Si oui, dans quels contextes ? Avec qui ? Pourquoi ? Est-ce que la situation d'Adrien peut se retrouver dans le contexte français ?

✎ Suggestion : Faire appel à des situations vécues par des élèves multilingues de la classe.

♫ PROLONGEMENT :

Ecriture d'un texte similaire à partir des ressources langagières de la classe, des supports et des journaux d'éveil aux langues des élèves.

LONG EST LE CHEMIN...

Long is the way from Haïti jusqu'ici
Long long long est le chemin
For my brothers, sisters, moi et toute ma family

I'm walking down the avenue
M' santim' dwol nan gwo vil a
But finally I feel good The Big Apple*
C'est ma ville aujourd'hui, et je la croque

Going to school, playing b-ball
With my friends in the street
Sa se konsa fè lavi mwen
Everyday I remember mon pays
Et même si c'est pas toujours le bonheur
Life here means more prosperity
Que dans Ayiti chewi'm

L'argent ne fait pas le bonheur
Lajan se pa tout bonè
Equality's only a dream
Así es la vida

I don't wanna forget Haïti
J'veux pas t'oublier
Ça t'étonne New York City
C'est là-bas que j'ai grandi
Sa se pay'm toujou
Maintenant ma vie est ici
Don't worry be happy même si...

Long is the way from Haïti jusqu'ici
For my brothers, sisters mwenmenm ak fanmi'm
Adios amigos

* "The Big Apple" qui signifie "*la grosse pomme*" est le surnom de New York.

Texte de rap - Document enseignant - 25

LONG EST LE CHEMIN...

Long is the way from Haïti jusqu' ici
Long long long est le chemin
 For my brothers, sisters, moi et toute ma family

I'm walking down the avenue
M' santim' dwol nan gwo vil a
 But finally I feel good The Big Apple*
C'est ma ville aujourd'hui, et je la croque

Going to school, playing basket
 With my friends in the street
Sa se konsa fè lavi mwen
 Everyday I remember mon pays
 Et même si c'est pas toujours le bonheur
 Life here means more prosperity
*Que dans Ayiti chewi'm***

L'argent ne fait pas le bonheur
Lajan se pa tout bonè
 Equality's only a dream
Así es la vida

I don't wanna forget Haïti
J'veux pas t'oublier Haïti
 Ça t'étonne New York City
C'est là-bas que j'ai grandi
Sa se pay'm toujou
Maintenant ma vie est ici
 Don't worry be happy même si...

Long is the way from Haïti jusqu' ici
For my brothers, sisters mwenmenm ak fanmi'm
 Adios amigos

LONG EST LE CHEMIN...

Long est le chemin d'Haïti jusqu'ici
 Long long long est le chemin
 Pour mes frères, mes sœurs moi et toute ma famille

Je descends l'avenue
 Je me sens bizarre dans cette grande ville
 Mais finalement je me sens bien car "la Grosse Pomme"
 C'est ma ville aujourd'hui, et je la croque

Aller à l'école, jouer au basket
 Avec mes amis dans la rue
 C'est comme ça que je vis
 Tous les jours je me souviens de mon pays
 Et même si c'est pas toujours le bonheur
 La vie ici est plus prospère
 que dans mon Haïti chéri

L'argent ne fait pas le bonheur
 L'argent ne fait pas le bonheur
 L'égalité c'est seulement un rêve
 C'est la vie

J' veux pas oublier Haïti
 J'veux pas t'oublier Haïti
 Ça t'étonne New York City
 C'est là-bas que j'ai grandi
 C'est toujours mon pays
 Maintenant ma vie est ici
 T'inquiète pas, sois cool, même si...

Long est le chemin d'Haïti jusqu' ici
 Pour mes frères, mes sœurs et toute ma famille
 Salut les amis

* "Big Apple" qui signifie "grosse pomme" est le surnom de New York.

** Titre d'une chanson haïtienne, considérée comme l'hymne des exilés.

Phase III : Récapitulation et synthèse

OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none">- Fixer les acquis réalisés au cours des activités précédentes- Conserver une trace dans le journal de l'élève
MATERIEL	<ul style="list-style-type: none">- Une fiche synthèse- Une fiche synthèse corrigée
DUREE	20 minutes
MODE DE TRAVAIL	Individuel

Déroulement

- 1) Demander à la classe : Qu'a-t-on découvert au cours de ces dernières séances ? Que retiendrons-nous ?
- 2) Inviter les élèves à faire un bilan individuel en remplissant la fiche synthèse.
- 3) Mettre en commun pour faire ressortir les points essentiels :
 - la richesse et la complexité des pratiques langagières de certaines familles en prenant appui sur celle d'Adrien et/ou d'élèves de la classe,
 - la définition du bilinguisme,
 - les différentes façons de combiner des langues.
- 4) Inviter les élèves à sélectionner le ou les

documents qu'ils souhaitent conserver dans leur journal.

Regarde si tu te souviens bien de toutes les découvertes que tu as faites.

Exercice 1 : Complète les deux tableaux qui récapitulent les langues utilisées par chaque membre de la famille d'Adrien.

an Ayiti	Nom des langues	Nombre de langues
GRAN PAPA		
GRANN		
PAPA		
MANMAN		
ADRIEN		

in New York	Nom des langues	Nombre de langues
DAD		
MUM		
ADRIEN		
PAUL		



Version: 02/04/15
EVEIL AUX LANGUES
Fichier: Support parler bilingual - rtf

Projet SOCRATES/LINGUA 42137-CP-1-97-1-FR-LINGUA-LD
Diffusion : évaluation

Exercice 2 : Vrai ou faux ? Parce que ...

- Adrien est trilingue à New York. Vrai ☐ Faux ☐
- Parce que.....
- Une personne bilingue s'exprime obligatoirement dans deux langues. Vrai ☐ Faux ☐
- Parce que
- Paul est bilingue. Vrai ☐ Faux ☐
- Parce que.....
- Un bilingue ne combine ("mélange") que des phrases entières. Vrai ☐ Faux ☐
- Parce que

Exercice 3 : Associe chaque phrase en français à son équivalent en créole haïtien.

- Jean n'est pas content. Se yon chyen.
- Il fait chaud. Mwen prese.
- C'est un chien. Jan pa konan.
- Je suis pressé. Li fè cho.
- Il est une heure. Li inè

Trouves-tu des ressemblances entre certains mots ? Quels sont ces mots ?

.....
.....
.....
.....
.....

Regarde si tu te souviens bien de toutes les découvertes que tu as faites.

Exercice 1 : Complète les deux tableaux qui récapitulent les langues utilisées par chaque membre de la famille d'Adrien.

<i>an Ayiti</i>	Nom des langues	Nombre de langues
GRAN PAPA	créole	1
GRANN	créole	1
PAPA	créole, français	2
MANMAN	créole	1
ADRIEN	créole, français	2

<i>in New York</i>	Nom des langues	Nombre de langues
DAD	anglais, créole, français	3
MUM	anglais, créole	2
ADRIEN	anglais, créole, français	3
PAUL	anglais, créole	2



Version: 02/04/15

EVEIL AUX LANGUES Projct SOCRATE/LINGUA 42137-CP-1-97-1-FR-LINGUA-LD
 Fichier: Support parlers bilingues - rtf

Diffusion : évaluation

Exercice 2 : Vrai ou faux ? Parce que ...

- Adrien est bilingue à New York.
Parce qu'il utilise trois langues. Vrai ☒ Faux ☐
- Une personne bilingue s'exprime obligatoirement dans deux langues. Vrai ☐ Faux ☒
Parce qu'une personne bilingue peut comprendre une autre langue sans forcément la parler.
- Paul est bilingue.
Parce qu'il parle anglais et comprend le créole. Vrai ☒ Faux ☐
- Un bilingue ne combine ("mélange") que des phrases entières. Vrai ☐ Faux ☒
Parce qu'il peut y avoir des changements de langues à l'intérieur d'une même phrase (dans la chanson, Adrien utilise des mots ou des expressions en français et en créole dans des vers en anglais).

Exercice 3 : Associe chaque phrase en français à son équivalent en créole haïtien.

Jean n'est pas content. → M'en presse.
 Il fait chaud. → Li fê cho.
 C'est un chien. → Li inê.
 Je suis pressé. → Se yon chyen.
 Il est une heure. → Jan pa konlam.
 Trouves-tu des ressemblances entre certains mots ? Quels sont ces mots ? →

Remerciements

L'équipe Evlang du Lidilem-CDL tient à remercier chaleureusement les personnes qui ont participé ou contribué à l'élaboration de ce support pédagogique :

Adrien "Samba" Léger, pour les conseils, les informations et les documents qu'ils nous a fournis sur Haïti.

Madame Marie-Dominique Le Roy enseignante à l'Externat Saint Bruno de Grenoble, ainsi que Madame Claudine Salomon enseignante à l'école Jean Jaurès et leurs classes de cm1/cm2, pour nous avoir accueillis et aidés à améliorer ce support.

Hichem Benreguig dont le savoir-faire et la disponibilité ont rendu possible l'enregistrement et John Fleischman pour avoir accepté de participer à l'enregistrement de la chanson d'Adrien.

Sylvain Chaléon et Régis Cusin du S.C.A.V de l'Université Stendhal, pour la numérisation de l'illustration de couverture et de la carte d'Haïti.

Ces deux derniers documents sont extraits du Magazine Air France N°30 d'octobre 1999.

Annexe III. Sommaire de l'ouvrage

Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école

Diana-Lee Simon, Chantal Domp martin-Normand, Stéphanie Galligani, Marie-Odile Maire Sandoz

Sommaire

Préface

Christiane Perregaux

L'école plurilingue : apports sociolinguistiques, didactiques et cliniques

Diana-Lee Simon, Chantal Domp martin-Normand, Stéphanie Galligani, Marie-Odile Maire Sandoz

Partie 1. Disciplines en dialogue

Le bilinguisme, le plurilinguisme, une richesse pour tous à l'école, en clinique, dans la société

Marie Rose Moro, Amalini Simon, Laura Rakotomalala, Malika Bennabi Bensekhar, Dalila Rezzoug

Dépasser les frontières pour re-tisser les liens : l'éveil aux langues en contexte thérapeutique

Françoise Leclaire et Brigitte Lemattre

Une Indienne au collège. Quand démarches de soins et didactique du plurilinguisme s'en mêlent

Paule Cacciali, Marie-Odile Maire Sandoz, Diana-Lee Simon

Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations

Cécile Goï

La dyslexie : recherches et débats

Jacques Fijalkow

Partie 2. Sur le terrain scolaire de la diversité

Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle. Réflexions à partir d'une étude en Franche-Comté

Nathalie Thamin

Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves : difficultés et insécurités

Amélie Champalle et Stéphanie Galligani

Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle

Marielle Barateau et Chantal Domp martin

Des élèves en tant qu'ethnographes de leurs propres langues : rendre le plurilinguisme davantage présent à l'école

Gail Prasad

« Je me disais il y avait autre chose, c'est pas de l'ordre scolaire ». Quand des enseignants se forment en ethnopsychiatrie

Marie-Odile Maire Sandoz

Postface

Jacqueline Billiez

Annexe IV. Résumés des articles de l'ouvrage

Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école

Diana-Lee Simon, Chantal Domp martin-Normand, Stéphanie Galligani, Marie-Odile Maire Sandoz

Résumés des articles

Introduction

Préface de Christiane Perregaux

Partie 1. Disciplines en dialogue

Le bilinguisme, le plurilinguisme, une richesse pour tous à l'école, en clinique, dans la société

Marie Rose Moro, Pédiopsychiatre et Psychiatre, Professeure, Université de Paris Descartes Maison de Solenn, Hôpital Cochin et Hôpital Avicenne

Amalini Simon

Laura Rakotomalala

Malika Bennabi Bensekhar

Dalila Rezzoug, Pédiopsychiatre, MCU-PH, Université Paris 13 (Inserm U669) et Hôpital Avicenne, Bobigny.

Dans les services de soins, les familles viennent nous rencontrer parce que leur enfant a des difficultés à parler ou à apprendre. Chaque situation est singulière mais interroge la question du développement de l'enfant dans son environnement dans toutes ses dimensions. Le développement de l'enfant en situation transculturelle complexifie les affiliations et peut générer une vulnérabilité qui s'exprime à travers le langage. Nous discuterons la place de la langue maternelle et des transmissions familiales en situation d'évaluation.

Dépasser les frontières pour re-tisser les liens : l'éveil aux langues en contexte thérapeutique

Françoise Leclaire, rééducatrice psychopédagogue, Université du Maine, EA 2661 CREN

Brigitte Lemattre, pédiopsychiatre, thérapeute familiale, Centre Hospitalier Spécialisé de la Sarthe

La plupart des enfants de migrants, suivis pour troubles de la lignée autistique, sont issus de familles dans lesquelles existent des « langues conflictuelles » (Tobie Nathan, 2001 : 241). L'approche thérapeutique, selon une conception occidentale, des familles migrantes ayant un enfant en difficulté d'intégration, ne permet qu'une alliance partielle rendant ainsi plus difficile la (ré)inscription de l'enfant dans des liens transgénérationnels. La recherche d'un accompagnement favorisant à la fois la reconstruction d'un récit et la reconnaissance des compétences et ressources des parents a conduit une équipe pluridisciplinaire issue du champ de l'éducation et du soin à proposer l'utilisation de l'Éveil aux langues (Billiez, 1998 ; Candelier, 2008 ; Moore &

Castellotti, 2008) comme médiation transculturelle dans des ateliers parents-enfants dans le cadre d'un CMP (Centre Médico-Pédagogique). Plusieurs vignettes cliniques illustreront le dispositif. L'analyse du discours des différents acteurs (parents, enseignants, thérapeutes) permettra une réflexion sur les apports de ces regards croisés inscrits dans une logique de l'échange et de passage de frontières et sur les éventuelles limites de ces pratiques.

Une Indienne au collège. Quand démarches de soins et didactique du plurilinguisme s'en mêlent

Paule Cacciali, Psychanalyste, Association Lacanienne Internationale

Marie-Odile Maire Sandoz, Chargée d'études et de recherches, Centre Alain Savary-Institut Français de l'Éducation, ENS-Lyon

Diana-Lee Simon, MCF, Univ. Grenoble Alpes, Lidilem, 38040

Cette contribution porte sur une intervention éducative originale issue d'une démarche collaborative encore rare entre acteurs des champs de la santé, de l'éducation et de la recherche. L'étude de cas qui fait l'objet de nos analyses et réflexions à trois voix, concerne une élève d'origine indienne née en France, dont la singularité était de ne pas parler au sein de son collège. Ce mutisme électif vécu comme « inacceptable » au sein de l'institution lui a valu d'être marginalisée socialement et menacée d'exclusion. La psychanalyste, chargée dans le cadre du Centre Médico-Pédagogique du suivi de cette élève, est intervenue pour engager une démarche dans le but de sortir de l'impasse. Son diagnostic de la non prise en compte par l'élève elle-même de sa langue et culture tamoules d'origine a permis d'engager une action collective multi-discipline associant la Principale et son équipe. Ce projet pédagogique d'une équipe d'enseignants de 6^e et 4^e a produit un effet systémique sur l'ensemble de la communauté scolaire : enseignants, CPE, élèves, parents et adultes à l'extérieur du collège. Notre travail d'analyse a permis de mettre en évidence une dynamique « plurilingue » socialement inclusive.

Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations

Cécile Goï, MCF, Université de Tours, PREFics-Dynadiv – EA4246

À partir de mon expérience professionnelle d'enseignante auprès des EANA (Élèves Allophones Nouvellement Arrivés) et de mes recherches menées en tant qu'enseignante-chercheure, le propos s'appuiera en premier lieu sur une exploration théorique et pragmatique autour de la notion d'« autorisation à réussir » (Goï, 2005) des enfants allophones dans un contexte de diversité linguistique et culturelle : comment se jouent les rôles et places de chacun, entre autorité des uns, autorisation des autres ?

La réussite des enfants passe par une nécessaire émancipation et un dégagement des supposés déterminismes culturels, sociaux, familiaux. Cette dynamique ne va pas de soi et s'inscrit dans un nouage entre gratitude et séparation, mobilisant des enjeux de reconnaissance, de processus d'appartenance et de sentiments de trahison. De possibles conflits de loyauté se font jour, mettant en tension les langues de l'école et les langues familiales des enfants, les cultures, les rapports au savoir, les processus d'apprentissage et d'appropriation...

En illustrant la réflexion par quelques cas d'EANA rencontrés dans mon parcours tant professionnel que scientifique, je développerai les problématiques liées au plurilinguisme et à la rencontre interculturelle à l'école, dans la perspective d'une inclusion scolaire respectueuse des dualités soulignées et visant la réussite des enfants concernés.

La dyslexie : recherches et débats

Jacques Fijalkow, professeur émérite, UMR EFTS, Université de Toulouse

Ce texte se propose de démontrer, concernant les difficultés d'apprentissage de la lecture, que la notion de « dyslexie », officialisée en France au début des années 2000, est éminemment discutable. On se demandera ainsi, en se basant sur les évaluations du ministère de l'Éducation nationale, qui sont les enfants ayant des difficultés à apprendre à lire. L'hypothèse de la dyslexie sera ensuite traitée en examinant dans quel contexte historique elle est apparue et sa définition actuelle. Puis on s'intéressera aux tests utilisés pour établir le diagnostic et aux difficultés que ceux-ci présentent. La question de savoir s'il existe un trouble spécifique en lecture sera enfin analysée, d'abord par référence aux mathématiques, puis par rapport à l'existence d'une catégorie particulière d'enfants. La discussion sera ensuite élargie aux cas voisins de la dyscalculie, de l'autisme et des troubles bipolaires.

Partie 2. Sur le terrain scolaire de la diversité

Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle. Réflexions à partir d'une étude en Franche-Comté

Nathalie Thamin, MCF, Université de Franche Comté, EA 4661, ELLIADD-DIDactiques, membre associée Lidilem/ Univ. Grenoble Alpes

La scolarisation des enfants allophones, notamment turcophones, nés sur le territoire franc-comtois à proximité de la frontière suisse, est souvent appréhendée par les équipes éducatives en termes de difficultés d'apprentissage. Les questionnements qui se cristallisent notamment à l'entrée à l'école maternelle, amènent à interroger les tensions existantes relatives aux représentations des différents acteurs (enseignants, institution, parents, enfants) de l'école maternelle et de son rôle (Goï, 2008 et 2012).

Le recueil et l'analyse de données sociologiques et sociolinguistiques, tout comme la formation continue en didactique des langues et du plurilinguisme (Billiez, 2011 ; Hélot & Rubio, 2013), nous semblent jouer un rôle nécessaire dans la compréhension des enjeux et le changement de posture des acteurs (Thamin, 2013). Cependant, le travail d'accueil et de médiation avec les familles ainsi qu'une synergie des acteurs socio-éducatifs s'avèrent indispensables pour désamorcer les tensions (Basaran, 2003). Une complexification du regard amènerait à distinguer ce qui relève de l'acquisition de la langue seconde qu'est le français ou de la difficulté scolaire (Galligani, Wachs & Weber, 2012) et permettrait aux enseignants d'adopter une posture moins anxiogène et plus ajustée.

Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves : difficultés et insécurités

Amélie Champalle, Univ. Grenoble Alpes, Lidilem, 38040

Stéphanie Galligani, MCF, Université Stendhal Grenoble 3, LIDILEM/DILTEC

En contexte scolaire, si l'insécurité linguistique est le plus souvent observée du côté des élèves, en particulier lorsque ces derniers sont allophones, on dénombre encore peu d'études sur l'insécurité des enseignants (Auger, 2012). Lors d'une étude ethnographique à visée qualitative menée au sein d'un établissement scolaire de l'agglomération grenobloise auprès d'enseignants du second degré, nous nous sommes intéressées aux formes d'insécurité enseignante – qu'elles se manifestent dans leurs discours et/ou dans leurs pratiques, qu'elles soient linguistique, culturelle, professionnelle, etc. – pour mieux appréhender les facteurs générateurs d'insécurité. Quelles sont les stratégies mises en place par les enseignants pour y faire face ? C'est à partir de l'analyse des discours d'enseignants recueillis en situation d'entretiens semi-directifs que nous tenterons d'identifier les facteurs d'apparition et les formes d'insécurité enseignante en s'attachant particulièrement aux procédés de dénomination en circulation dans ce collège pour nommer les élèves allophones ou ceux issus de l'immigration.

Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle

Marielle Barateau, Univ. Grenoble Alpes, Lidilem, 38040

Chantal Dompnmartin-Normand, MCF, Université Toulouse, Univ. Grenoble Alpes, Lidilem, 38040.

Cette contribution porte sur une intervention éducative en école maternelle, conçue pour améliorer l'accueil et la prise en charge des élèves dits « allophones ». Dans ce contexte institutionnel, aucun dispositif spécifique qui tiendrait compte de leur allophonie dans sa diversité n'accompagne ces élèves débutants. Dans le cadre d'un stage de Master 2 professionnel Français langue étrangère sous l'égide du CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs), une réflexion sur le plurilinguisme en construction de ces élèves a permis de concevoir et mettre en œuvre dans deux classes de petite et grande sections de Grenoble, une dizaine de séances inspirées de l'Éveil aux langues. À partir des supports de deux contes, *Roule galette* et *Le Petit Poucet*, l'objectif était de travailler avec le répertoire plurilingue des élèves. À travers les activités de langage menées en classe, ce projet a permis d'entrer en contact avec des parents souvent trop éloignés de l'école, de valoriser la pluralité des langues et des cultures, et de légitimer à la fois les langues des élèves, celles de leurs parents et les compétences plurilingues jusque-là cachées de différents membres de l'équipe éducative.

Des élèves en tant qu'ethnographes de leurs propres langues : rendre le plurilinguisme davantage présent à l'école

Gail Prasad, Doctorante, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada.

Today Canadian classrooms are increasingly filled with students for whom the language of instruction is not their home language. This chapter draws on a multiple case study with culturally and linguistically diverse (CLD) students in four English and French Toronto-based schools. Through photography, students engage as co-researchers in documenting their plurilingual and pluricultural experiences. Arts-informed research practices further support CLD children in expressing their perspectives through multimedia without being limited to using only the language of instruction to communicate their understanding. This paper examines how students conceptualize their plural identities in relation to in/exclusive policies enacted in English and French classrooms. Ultimately, this study seeks to support inclusive and equitable pedagogy through which students are encouraged to draw on their plurilingual and pluricultural repertoires as resources for their learning communities.

« Je me disais il y a autre chose, c'est pas de l'ordre scolaire ». Quand des enseignants se forment en ethnopsychiatrie

Marie-Odile Maire Sandoz, Chargée d'études et de recherches, Centre Alain Savary-IFE, ENS-Lyon.

Pourquoi des enseignants confrontés aux problématiques linguistiques, langagières et culturelles d'élèves migrants ou descendants de migrants décident-ils, à un moment de leur parcours professionnel, de s'engager dans une formation relevant de la psychiatrie transculturelle ?

Cette question sera abordée à travers trois entretiens compréhensifs semi-directifs menés par l'auteure auprès de Françoise Estival, professeure des écoles premier degré, d'Anaïs Gour, professeure certifiée de lettres modernes et Jean-Luc Vidalenc, professeur des écoles maître E (aide spécialisée à dominante pédagogique) ; ces collègues ayant suivi ou suivant actuellement le diplôme universitaire de « Psychiatrie transculturelle » dispensé à l'UFR SMBH (Santé, Médecine, Biologie Humaine) de l'Université Paris XIII Nord sous la responsabilité du Professeur Thierry Baubet.

L'analyse croisée des entretiens portera d'une part, sur les motivations personnelles et professionnelles ayant conduit ces professionnels à s'engager dans cette formation et, d'autre part, sur la pertinence de la clinique transculturelle pour le champ éducatif et scolaire plus largement. Elle sera accompagnée d'une réflexion sur l'intérêt de ces orientations en tant que nouvelles approches professionnelles en classe avec les élèves, dans l'intérêt de l'établissement scolaire, des collègues, et au-delà, des relations avec les parents d'élèves.

Postface de Jacqueline Billiez