

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 2 : Curriculum vitae et travaux présentés

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)



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 2 : Curriculum vitae et travaux présentés

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)



CURRICULUM VITAE

Diana-Lee SIMON (née GERICKE)

Née le 22 janvier 1954, Johannesburg (R.S.A.)

Nationalité française

Mariée, deux enfants

Maître de conférences H.C. en Sciences du langage

Université Grenoble Alpes

UFR LLASIC

Adresse personnelle

23, rue Yves Farge

38100 Grenoble

☎ 04 76 29 13 76

dianalee.simon@u-grenoble3.fr

Adresse professionnelle

Laboratoire Lidilem

Université Stendhal-Grenoble 3 - BP 25

38040 Grenoble cedex 9

☎ 04 76 82 68 01

Langues

anglais, français (exc), espagnol,
italien, afrikaans, néerlandais, zoulou,
thaï (compétences partielles)

SOMMAIRE

TITRES ET DIPLOMES UNIVERSITAIRES	2
PARCOURS PROFESSIONNEL - APERÇU SYNTHETIQUE	2
ACTIVITES DE RECHERCHE	3
LISTE EXHAUSTIVE CLASSEE DES PUBLICATIONS ET TRAVAUX (1988-2015)	11
ENCADREMENT DOCTORAL ET SCIENTIFIQUE - TROISIEME CYCLE	20
ACTIVITES PEDAGOGIQUES	26
RESPONSABILITES ADMINISTRATIVES ET COLLECTIVES	28

TITRES ET DIPLOMES UNIVERSITAIRES

1988	<p>Doctorat en Sciences du Langage, Université Stendhal, Grenoble 3. Titre de la thèse : <i>Enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en milieu exolingue thaïlandais: aspects socio-culturels et didactiques.</i> Thèse de Linguistique et didactique des langues sous la direction de Louise Dabène, Professeure des universités, soutenue à l'Université Stendhal Grenoble 3. Jury : Daniel Coste, Professeur des universités, Michel Dabène, Professeur des universités, Louise Dabène, Professeur des universités. Mention : Très honorable.</p>
1984	<p>DEA – Sciences du langage. Diplôme d'Etudes Approfondies en Linguistique et Phonétique: spécialité: Didactique des langues. Université Stendhal, Grenoble 3. Titre : <i>Le métadiscours verbal et non-verbal de l'enseignant dans l'interaction en classe de L2.</i></p>
1979	<p>Higher Education Diploma, with distinction, University of South Africa (diplôme professionnel pour l'enseignement au niveau secondaire).</p>
1978	<p>Maîtrise de Lettres Modernes. Université Stendhal, Grenoble 3.</p>
1977	<p>Diplôme Supérieur d'Aptitude à l'Enseignement du français langue étrangère. Université Stendhal, Grenoble 3.</p>
1975	<p>Bachelor of Arts, with Honours, University of the Witwatersrand, République sud-africaine (Equivalent de la maîtrise de lettres modernes avec l'anglais et le français langue et littérature comme matières principales).</p>

PARCOURS PROFESSIONNEL - APERÇU SYNTHETIQUE

2004-2015	<p>Maître de Conférences en Sciences du langage, Université Stendhal, Grenoble 3. Section 07. Poste occupé : 0282. Membre du Lidilem, EA 609. 2005-2009 Responsable pédagogique L1 : Observation et découverte du système éducatif. 2010-2015 Responsable Relations Internationales pour le Dépt. Sciences du Langage et FLE.</p>
1993-2004	<p>Maître de Conférences en Sciences du langage à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Grenoble (IUFM), France. Membre du Lidilem, EA 609. 2002-2004 Chargée de Mission responsable des Programmes européens de l'IUFM de Grenoble 1995-2002 Chargée de Mission aux Relations Internationales à l'IUFM de l'Académie de Grenoble</p>

	1993-1997 Responsable du Département de Langues Vivantes de l'IUFM de Grenoble
1989-1993	English Lecturer for Teacher Education, Faculty of Education, Chulalongkorn University, Bangkok, Thaïlande (équivalent d'un poste de Maître de conférences pour la formation des enseignants destinés à devenir enseignants de langues étrangères –anglais et français-au niveau secondaire).
1985-1988	Recherche et élaboration de la thèse en Thaïlande
1983-1985	Professeur d'anglais pour les classes de BTS (Commerce international, Comptabilité, Tourisme), Cours Pascal, Grenoble
1982	Professeur d'anglais au Centre de Perfectionnement Linguistique. CPL/SIPCA (Responsable des cours d'anglais au personnel d'Air France à Roissy et à St Cloud. Enseignement de l'anglais professionnel spécialisé aux cadres de l'aéronautique, Avions Marcel Dassault)
1979-1981	Responsable du Département de Français langue étrangère pour les classes du secondaire, King David High School, Johannesburg, RSA. Préparation du français pour le baccalauréat
1979-1981	Enseignement du français langue étrangère aux adultes, Alliance Française de Johannesburg, R.S.A.
1978-1979	Responsable du Département de Français langue étrangère, classes du secondaire, Mondeor High School, Johannesburg, R.S.A. Préparation du français pour le baccalauréat
1976	Enseignement d'anglais dans des classes du secondaire, Johannesburg High School for Girls, Johannesburg, R.S.A.

ACTIVITES DE RECHERCHE

Equipes de recherche et rattachements

1993-2015	Rattachement principal au laboratoire Lidilem (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles) de l'Université Stendhal, Grenoble3, EA 609
2011-2015	Co-responsable avec M. Matthey du Programme 3 : <i>Transmission intergénérationnelle du bi/plurilinguisme et développement de compétences plurilingues</i> , de l'Axe 2 : Sociolinguistique et acquisition du langage
2003-2014	Animation du petit groupe de recherche Sodilac (Sociolinguistique et didactique des langues et des cultures) au sein du Lidilem (Axe 2, Programme 3).

2000-2002 Rattachement comme membre associée à l'équipe de Daniel Coste « Plurilinguisme et Apprentissages » EA 2534, Ecole Normale Supérieure, Lettres et Sciences humaines, Lyon.

Animation laboratoires et équipes de recherche

Mes recherches en didactique des langues depuis une bonne vingtaine d'années s'inscrivent dans le cadre du laboratoire Lidilem – EA 609. De 2011 à 2015, j'étais co-responsable avec M. Matthey du programme 3. *Transmission intergénérationnelle du bi/plurilinguisme et développement de compétences plurilingues* de l'axe 2 : *Sociolinguistique et acquisition du langage* (Resp. C. Trimaille et J-M. Colletta) du Lidilem et depuis 2003, j'anime le petit groupe de recherche « Sociolinguistique et didactique des langues et des cultures » *alias* Sodilac.

Thématiques de mes recherches

◆ Biographies langagières et développement de compétences plurilingues

Description

La question des biographies langagières du sujet notamment leur constitution, rôle et fonctions dans le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles de l'individu tout au long de la vie, est au cœur de mes préoccupations et constitue une voie développée de mes recherches récentes. Sont traitées aussi bien des questions de terminologie et d'épistémologie, que la place qu'occupent ces biographies dans les domaines de la sociolinguistique et la didactique des langues. L'année 2010 a été déterminante pour l'amorce d'une réflexion innovante dans sa transdisciplinarité avec le domaine de la Psychologie clinique. Notre équipe s'est engagée sur la thématique *biographie, bi-plurilinguisme et migration pour un public scolaire* avec le Pr Marie Rose Moro (Chef de service de la Maison des adolescents de Cochin/Université de Paris Descartes, Unité INSERM 669).

Apports

Organisation d'une Journée internationale de réflexion et d'échanges intitulée : *Biographies langagières : Qui ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?* Université Stendhal, Grenoble 3, le 11 mai 2007. Ces débats et échanges ont fait l'objet d'un article de synthèse publié (Thamin & Simon 2009) et disponible sur: <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101>.

Pour 2009-2010, un financement nous est accordé par la DGLFLF pour notre projet de recherche en cours intitulé : *Biographies langagières et mobilité professionnelle : recomposition des répertoires plurilingues*. Les premiers résultats de cette enquête portant sur les représentations d'une cinquantaine de sujets travaillant dans des entreprises internationales de la région Rhône Alpes et en situation de mobilité, ont fait l'objet de communications (un panel à Vals-Asla avec des collègues autrichien et allemand : *Mobilité professionnelle, trajectoires biographiques et gestion de ressources plurilingues*, coordonné par Nathalie Thamin et moi-même) et une publication collective (Simon (éd. 2010) *Biographies langagières et mobilités professionnelles : recomposition des répertoires plurilingues* (90 pages)).

Sur les biographies langagières, notre équipe a participé fin 2009 au colloque sur le thème *L'accueil, l'asile, à l'hôpital et à l'école : effets des politiques sur les pratiques* et un dossier (Billiez & Moro 2011) *L'Enfant plurilingue à l'école* est sous presse pour la revue transculturelle *L'Autre*, 35.

Avancées transdisciplinaires : (Simon et al. 2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve éditions.

◆ Didactique du plurilinguisme en contexte scolaire

Description

Un axe majeur de mon activité de recherche et d'enseignement depuis vingt ans, étayé par de nombreuses publications s'étalant de 1992 jusqu'à présent (cf. travaux et publications) qui témoignent de l'évolution institutionnelle du statut des langues à l'école primaire, qui deviennent en France en 2002, une discipline obligatoire à part entière dans le curriculum avec des incidences fortes pour la recherche et la formation des enseignants.

Apports

Etayées par des publications récentes (cf. Simon 2005, Simon 2006, Simon 2007, Simon & Marie-Sandoz 2008, Simon 2009, Maire Sandoz, Simon & Lambert 2011 et Simon & Thamin 2012, Simon, Domp martin, Galligani & Maire Sandoz 2015) et aussi par l'encadrement de nombreux mémoires de recherche et professionnel dans les programmes du Master en Sciences du langage, (cf. annexe), mes recherches alimentent une réflexion constante mise au service de la formation des enseignants et réinvesties par ailleurs dans les cursus universitaires en sciences du langage.

◆ Approches plurielles et développement de compétences plurilingues

Description

Le terme *Approches plurielles* (Candelier 2008), englobe quatre approches didactiques mettant qui se caractérisent par le fait de mettre plusieurs langues en contrastivité (*didactique intégrée, intercompréhension, éveil aux langues, approche interculturelle*). Ayant une expérience de recherche sur l'éveil aux langues depuis 1997 étayée par des publications, notre groupe *Sodilac* est invité à approfondir la notion de *bilinguisme de réception* et de *compétences plurilingues* à travers notre participation active autour de Christian Degache dans un réseau thématique REDINTER (*Rede Europea de Intercompreensao*), no. 143339 – 2008 – LLP-PT-KA2 – KA2NW.

Apports

Conception de cours au niveau du Master SCL adossés à ces recherches (cf. valorisation).

◆ Interculturalité et formation des enseignants

Travaux de recherches antérieurs en IUFM sur cette thématique, encadrement de mémoires de master (didactique des langues et FLE), l'interculturalité et le rapport à l'altérité dans la construction de compétences linguistiques, culturelles et professionnelles des enseignants, cette thématique reste porteuse dans la construction

harmonieuse de l'Europe aujourd'hui (cf. Matthey & Simon 2009 : *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives, Lidil 39.* et Simon & Thamin 2012).

Réseaux de recherche internationaux

	<i>ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue).</i>
2007-2015	Participation aux travaux du réseau international de chercheurs sous la responsabilité scientifique de Véronique Castellotti, Daniel Coste et Jean Duverger, avec le soutien de la DGLFLF, le MAE et le MEN. Orientations et propositions formalisées dans un premier texte issu du travail collectif (Castellotti, Coste & Duverger, Eds. 2008) intitulé <i>Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire</i> et dans un texte très récent <i>Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions</i> (Coste éd. 2013).
	<i>Consortium : Ecole doctorale régionale (Océan Indien) « Langues, pluralités, développements »</i>
2010-2011	Mise en place le 17 et 18 mai 2010 à Cape Town, Afrique du sud dans le cadre du Projet « Horizons Francophones » de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), Bureau régional Océan Indien, piloté par Auguste Moussirou-Mouyama. Représentante de l'Université Stendhal au sein d'un réseau international de partenaires, j'avais animé un séminaire sur la méthodologie de recherche en sciences humaines et sociales à l'occasion du lancement.
	<i>Projet européen REDINTER (Rede europa de intercompreensao)</i>
2008-2011	Projet no. 143339 – 2008 – LLP-PT-KA2 – KA2NW, regroupant 28 partenaires. Participation de notre groupe de recherche <i>Sodilac</i> dans l'équipe du Lidilem (Responsable Christian Degache). Intervention aux journées de travail du réseau à Viseu du 15-17 janvier 2009
	<i>Projet SOCRATES/LINGUA 42137-CP-3-1999-1-FR-LINGUA D Eveil aux langues, 1998-2001</i>
1998-2002	Elaboration de matériel pédagogique, mise en place de l'expérimentation sur le terrain, recueil et analyse de données, prise en charge et animation de stages de formation continue, contribution au rapport final sur la formation des enseignants.

Conférences invitées

SIMON, D-L. (2014). Biographies langagières pour engager enseignants et élèves. Animation atelier. *Education en langues secondes et étrangères*. Ecole thématique du labex ASLAN. ENS de Lyon. 8-10 octobre 2014.

SIMON, D-L. (2014). Enseignants! Devenons acteurs et architectes d'un plurilinguisme socialement inclusif. Le chemin biographique. Conférence plénière. Journée d'études, *Diversité linguistique et culturelle à l'école primaire et formation professionnelle* : regards croisés entre expériences des praticiens et recherches scientifiques. Université de Franche Comté, Besançon, le 29 janvier 2014.

SIMON, D-L. (2014). Enseignants! Devenons acteurs et architectes d'un plurilinguisme socialement inclusif. Le chemin biographique. Conférence plénière. CUEF-CASNAV, Université Stendhal, 17 juillet 2014.

SIMON, D-L. (2013). Les biographies langagières au cœur du développement de compétences plurilingues et de lien social. Conférence plénière. CASNAV, AFEF, Alliance Française de Paris, Ile de France, 15 mai 2013.

SIMON, D-L. (2013). Biographies langagières. Animation atelier. *Que faire de la diversité langagière à l'école ? Pratiques, enjeux et défis*. IFE-ENS de Lyon. 8-10 avril 2013.

CACCIALI, P., MAIRE SANDOZ, M-O. & SIMON, D-L. (2013). Une indienne au collège. Journée d'études. Journée d'études organisée par l'Ecole de Psychanalyse de l'Enfant et de l'adolescent de l'Association lacanienne internationale, Paris, 5 octobre 2013.

SIMON, D-L. (2012). Grand témoin : Intégration, écoles et formation pour adultes. Colloque International de didactique des langues. *Intercompréhension. Compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble, 21-23 juin 2012.

SIMON, D-L. (2011). *Ressources biographiques et conscientisation en formation : Pour une didactique du plurilinguisme*. Colloque International *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Evolution des contextes, des besoins et des dispositifs*, Ciep, Diltec, 3-4 novembre 2011.

SIMON, D-L. (2010). *Quels objectifs et quels outils pour une formation des enseignants valorisant le plurilinguisme ?* 3e Congrès de l'Association EDILIC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle) *Eveil aux langues, approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe. Awakening to languages, pluralistic approaches : from teacher training to classroom practices*, Lausanne, juillet 2010.

SIMON, D-L. (2006). *Enseigner le FLE en Afrique du sud, c'est faire fleurir le plurilinguisme*. Congrès AFSSA 2006, Rhodes University, Grahamstown, Afrique du sud. Conférence plénière sur invitation de l'Ambassade de France en Afrique du sud et l'Association of French Studies South Africa. Septembre 2006.

SIMON, D-L. (2005). Early language learning/teaching: from current issues to innovative practice. Conférence plénière sur invitation de l'Ambassade de France en Norvège. Séminaire *Enseignement/apprentissage précoce des langues vivantes*, Oslo, Norvège, Septembre 2005.

SIMON, D-L. (2002). La formation professionnelle des enseignants de langues vivantes. Quelles voies nouvelles pour répondre à la commande ministérielle de généralisation et quels échos sur le terrain ? Conférence plénière. Université d'automne, *Les langues au cœur des apprentissages*, IUFM de Caen, octobre 2002.

SIMON, D-L. (2002). Innovation in France: An ambitious language policy aimed at developing multilingualism in school and ensuring knowledge in two languages other than French. Conférence plénière sur invitation de l'Ambassade de France en Espagne, *Séminaire européen préparatoire : Orientations pour l'apprentissage des langues dans les systèmes éducatifs européens*, Madrid, Espagne.

Organisation de colloques, conférences, journées d'études

2015	Comité Scientifique : 43 ^{ème} Congrès de l'UPLAGESS : <i>Les voix de l'Europe : pratiques plurilingues, identités et circulation des savoirs</i> . E.M. Business School. Strasbourg. 27-30 mai 2015
2013	Organisation par le groupe Sodilac et animation d'un Séminaire de recherche avec le soutien du Lidilem et le Centre Alain Savary –IFE-ENS-Lyon : <i>L'enfant et ses langues à l'école : regards croisés à partir d'études de terrain</i> . Université Stendhal Grenoble, le 17 mai 2013.
2012	Comité scientifique : Colloque International. <i>Intercompréhension. Compétences plurielles, corpus, intégration</i> . Université Stendhal Grenoble, 21-23 juin 2012.
	Comité scientifique : Colloque international : <i>Le plurilinguisme, 20 ans après ?</i> Angers, 21-23 mars.
2011	Comité scientifique et organisation: Journée ACEDLE et Lidilem: <i>Recherches émergentes en didactique des langues</i> , Université Stendhal, le 20 mai 2011.
	Comité Scientifique : Colloque International : <i>Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Evolution des contextes, des besoins et des dispositifs</i> , Ciep, Diltec, 3-4 novembre 2011.
2010	Comité de lecture du colloque CEDIL : Colloque <i>international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique</i> , Université Stendhal, 29 juin-2 juillet 2010.
	Comité scientifique : Journée organisée par l'ACEDLE: <i>Recherches émergentes en didactique des langues</i> , IUFM de Paris le 4 juin 2010.
2009	Comité scientifique : Journée organisée par l'ACEDLE: <i>Recherches émergentes en didactique des langues</i> , IUFM de Paris le 10 juin 2009.
2008	Comité scientifique : Journée organisée par l'ACEDLE: <i>Recherches émergentes en didactique des langues</i> , IUFM de Paris le 10 juin 2008.
2007	Comité scientifique : Journée organisée par l'ACEDLE sur <i>la méthodologie de recherche en didactique des langues</i> , à l'Université Paris III, La Sorbonne, janvier 2007.

	Organisation et conception scientifique : Journée internationale de réflexion et d'échanges organisée par notre groupe Sodilac (LIDILEM) : <i>Biographies langagières</i>
2006	Comité scientifique et comité d'organisation du <i>Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des Langues et en Linguistique</i> à l'Université Stendhal, Grenoble3, LIDILEM, 6 & 7 juillet 2006
2005	Comité scientifique et comité d'organisation du colloque : <i>Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français</i> , (GRAFE – Université de Genève & LIDILEM, Université Stendhal Grenoble3) à L'Université Stendhal, les 17 et 18 mai
	Comité d'organisation du colloque ACEDLE : <i>Recherches en didactique des langues</i> , au Centre de Langues de l'université de Lyon 2, du 16 au 18 juin 2005.
2004	Notre groupe de recherche OlaC (LIDILEM) a mis en place à l'Université Stendhal avec Jacqueline Billiez une <i>Journée de réflexion sur les biographies langagières</i> avec la participation des collègues des université de Genève et Madrid en décembre 2004.
2003	Conception, construction et animation de deux journées de recherche internationales dans le cadre de mon CRCT. Titre : <i>Mobilité et formation professionnelle : interculturalité et développement de compétences plurilingues</i> , soutenu par Daniel Coste, Plurilinguisme et apprentissages, ENS Lettres et Sciences humaines, Lyon, les 24 janvier et le 16 mai 2003.
2002	Comité d'organisation d'un colloque international intitulé : <i>Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances</i> , organisé par l'Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, du 13 au 15 juin 2002.
2001	Conception, construction et animation d'une université d'automne intitulée : <i>L'enseignement des langues à de jeunes enfants</i> , organisé conjointement par l'ACEDLE et l'IUFM de Caen pour le Ministère d'Education Nationale en France, du 28 au 31 octobre 2001 à Caen.
	Comité d'organisation d'un séminaire national de didactique des langues intitulé <i>Problématiques institutionnelles et recherches didactiques</i> , organisé conjointement par l'EA Plurilinguisme et apprentissage de l'ENS de Lyon et l'ACEDLE, qui s'est tenu à Lyon le 18 juin 2001.
2000	Comité d'organisation d'un séminaire national intitulé : <i>Journée d'étude ACEDLE : Quelles approches curriculaires à l'école ?</i> organisé par l'ACEDLE le 15 décembre 2000

1999	Comité d'organisation d'un colloque international intitulé : <i>La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité</i> , organisé conjointement par l'Université Stendhal – Grenoble 3 et L'IUFM de l'Académie de Grenoble, qui s'est tenu à Grenoble les 5 et 6 novembre 1999. Co-responsable de la publication des actes de ce colloque.
1998	Comité scientifique d'organisation d'un séminaire national intitulé : <i>Journée d'étude ACEDLE : La didactique des langues évolution d'une discipline depuis dix ans</i> , organisé par l'ACEDLE à Paris en novembre 1998.
1997	Comité d'organisation d'un colloque international intitulé : <i>Alternances des langues et apprentissage. Situations, modèles, analyses, pratiques</i> , organisé conjointement par le CREDIF-ENS de Fontenay/St Cloud, l'Université René Descartes – Paris V et l'Université Stendhal – Grenoble 3, qui s'est tenu du 6 au 8 février 1997 à Saint-Cloud. Co-responsable de la publication des actes de ce colloque.

Comité scientifique de revues

Comité scientifique	Revue <i>French Studies in Southern Africa</i>
	Revue <i>Les cahiers de l'ACEDLE</i>
	Collection Langues et perspectives didactiques, Riveneuve
	UPLEGESS (Union des professeurs de langues des grandes écoles – ingénieurs, management)
Evalueur anonyme	<i>Canadian Modern Language Review</i>
	<i>JFLS - Journal of French Language Studies, USA</i>
	<i>The ISA RC25 Newsletter</i> (<i>The International Sociological Association. Research Committee on Language and Society Newsletter</i>)
	<i>Enseignement du français, variation, plurilinguisme, PULIM</i>

Valorisation de la recherche

- Réinvestissement direct des recherches au niveau des cours que j'ai construits aussi bien en IUFM qu'à l'université Stendhal, tous les cours que j'ai assurés et que j'assure (voir liste ci-dessous).

- ▶ Réinvestissement au niveau de l'élaboration de deux cours à distance :
 - Master FLE Recherche, université Stendhal avec le CNED : Blanc, N. & Simon, D-L. (2006). *Méthodologie de la rédaction du mémoire*. Cours. Master mention Sciences du langage spécialité FLE 1ère année. CNED-Université Stendhal Grenoble 3. Cours : 54 pages. Documents : 29 pages.
 - Simon, D-L. (2009). *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école*. Cours. Master 2 FLM/FLE Recherche à distance, mention Sciences du langage. Université Stendhal Grenoble 3. 38 pages plus annexes. Ce cours sera révisé, mis à jour et étendu en 2015.
- ▶ Réinvestissement dans la formation des enseignants, initiale et continue et dans la conception et animation de stages de formation de formateurs (voir détail ci-dessous).
- ▶ Réinvestissement dans la conception de matériel pédagogique.
- ▶ Réinvestissement dans les actions didactiques et pédagogiques sur le terrain scolaire.
 - Diffusion électronique du rapport DGLFLF (Simon 2010) *Biographies langagières et mobilités professionnelles : recomposition des répertoires plurilingues*. Rapport de recherche. Projet DGLFLF 2009-2010. 90 pages. [http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/Biographies langagieres%20 et mobilites prof 2010.pdf](http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/Biographies_langagieres%20_et_mobilites_prof_2010.pdf)

Diffusion du savoir

- ▶ Membre de l'ACEDLE (*Association des chercheurs et enseignants didacticiens de langues étrangères*) depuis 1993. De 1996 à 2008 j'ai exercé mes fonctions comme membre du bureau. Je suis toujours membre du CA.
- ▶ Membre active et impliquée de l'ADEB (*Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue*). Membre du Bureau de l'ADEB depuis décembre 2014. Participation aux journées de travail en 2007, 2008, 2009, 2011, 2013, 2014.
- ▶ Membre fondateur de l'ALA, *l'Association of Language Awareness*, Bangor, 1992
- ▶ Membre de l'Association EDILIC, Education et diversité linguistique et culturelle.

LISTE EXHAUSTIVE CLASSEE DES PUBLICATIONS ET TRAVAUX (1988-2015)

Articles dans des revues internationales ou nationales avec comité de lecture

SIMON, D-L. (1988). Looking at Teacher Metadiscourse as Grammatical Input for the Learner. In *Languages in Education in a Bi-Lingual or Multi-Lingual Setting*, Hong Kong : Hong Kong : Institute of Language in Education, 28-47.

SIMON, D-L. (1989). Les stratégies conversationnelles de l'apprenant. In *Les Langues Modernes*, LXXXIIIe année, 5, 103-109.

SIMON, D-L. (1992). Alternance codique en situation pédagogique II: Rôles et fonctions dans l'interaction. *LIDIL* 5, 97-107.

SIMON, D-L. (1995). La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'Ecole. *Jalons pour une Europe des langues, LIDIL* 11, 103-123.

SIMON, D-L (1997). Alternance codique en classe de langue : Rupture de contrat ou survie? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, 445-455.

SIMON, D-L. et a. (1997). Le rôle des présupposés culturels dans une activité de lecture en langue étrangère. *Le Français dans le Monde*, 292, 28-32.

MOORE, D. & SIMON, D-L (2002). Déritualisation et identités d'apprenants. In *L'acquisition en classe de langue. AILE- ENCRAGES*, 16, 121- 144. <http://aile.revues.org/sommaire74.html>

FOERSTER, C. & SIMON, D-L. (2003). Eduquer par la pluralité linguistique et culturelle : Un dispositif de contact des langues et des cultures pour une formation professionnelle à dimension interculturelle. *LIDIL*, Hors série, 201-214.

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. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-53.htm>

SIMON, D-L. & SABATIER, C. (2003). Présentation : Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes-dispositifs-acteurs, *LIDIL*, Hors série, 7-15.

DUCANCEL, G. & SIMON, D-L. (2004). De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue. *Repères* 29, 3-21.

SIMON, D-L. (2005). Genèse du courant "éveil au langage" en France le projet de recherche-innovation européen : Evlang. In E. Regnaud (Ed.) *Revue d' Education comparée*, 54, 47-51.

SIMON, D-L. (2006). Dépassées ou déplacées ? Ces zones de résistances deviennent-elles les nouveaux défis des langues à l'école ? Recherches et pratiques innovantes. *Spirale*, 38, 11-26.

SIMON, D-L. & MAIRE SANDOZ, M-O. (2008) Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Etudes de linguistique appliquée*, 151-3, 265-276. Disponible sur : http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ELA_151_0265

THAMIN, N. & SIMON, D-L (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 4. Disponible sur : <http://www.u-picardie.fr/Lesclap/spip.php?article65>

COSTE, D. & SIMON, D-L. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship, education. In D. Moore & L. Gajo (Eds.) *French voices on Plurilingualism and Pluriculturalism : Theory, Significance and Perspectives. International Journal of Multilingualism*, Routledge, 6,2, 168-185. Disponible sur : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14790710902846723>

FEUNTEUN, A. & SIMON, D-L. (2009). Négociation perceptive et altérité en classe de langues. In M. Matthey & D-L. Simon (Eds). *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives, Lidil* 39, 57-71.

MATTHEY, M. & SIMON, D-L. (2009). Préface : Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. In M. Matthey & D-L. Simon, (Eds.). *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives, Lidil* 39, 5-17.

THAMIN N. & SIMON, D-L. (2010). Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes, Cahiers de l'ACEDLE. Cahiers de l'Acedle, 7, 1, 241-270. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Thamin_Simon_Cahiers-Acedle_7-2-2.pdf

SIMON, D-L., BILLIEZ, J. & WATT, L-M. (2010). Répertoires pluriels et apprentissage du français langue étrangère en Afrique du Sud : perspectives didactiques et sociales. In F. Balladon & C. Peigné (Eds.) *Le français en Afrique du Sud : une francophonie émergente ? French Studies in Southern Africa*, 40, 207-235.

SIMON, D-L. (2010). Postface. Prolongements et projets d'avenir en recherche. In F. Balladon & C. Peigné (Eds.) *Le français en Afrique du Sud : une francophonie émergente ? French Studies in Southern Africa*, 40, 345-348.

MAIRE-SANDOZ, M.O. SIMON, D-L. LAMBERT, P. (2011). Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant avec sa/ses langue/s. In. M. Moro & Billiez (Eds.) Dossier : L'Enfant plurilingue à l'Ecole, *L'Autre : Revue transculturelle*, 35, 169-177.

BILLIEZ, J., DEGACHE, C. & SIMON, D-L. (2013). Louise Dabène : un itinéraire hors du commun. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *Le verbe pour exprimer le temps* 47, 5-13. Disponible sur : <http://lidil.revues.org/3259>, consulté le 11 avril 2014.

SIMON, D.-L. (2014). Note de lecture. Sofia Stratilaki, Discours et représentations du plurilinguisme. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *L'analyse des données didactiques. Sélection, Synthèse, description, interprétation*, 49, 198-200.

SIMON, D-L. (2014). Quand le biographique engage enseignants et élèves : voie pour une didactique du plurilinguisme inclusive. *L'école et les langues. Diversité*, 176, 144-150.

Articles dans des revues sans comité de lecture

SIMON, D-L. (1988). Finalités: Ministère, Professeurs, Elèves, même discours? In *Les quatre compétences et la classe de langue étrangère, Bulletin Pédagogique*, Bureau des Inspections, Bangkok, 16ème année, no. 2, 6-13.

SIMON, D-L. (1989). Les quatre compétences et la classe de langue étrangère. In *Bulletin Pédagogique*, Bureau des Inspections, Bangkok:17ème année, no. 1, 15-28.

SIMON, D-L. (1989). Quel français pour quel public avec quels besoins? In *Bulletin Pédagogique*, Bureau des Inspections, Bangkok no. 2, 32-37.

SIMON, D-L. (1990). L'élève au coeur de l'enseignement In *Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français*, vol 49. 13ème année, Bangkok:ATPF , 53-60.

SIMON, D-L. (1990). A Learner-Centred Approach to Language Teaching: Pedagogic Innovation in the Thai context. *PASAA Language Journal*, Bangkok, Chulalongkorn University Language Institute, 1-8.

SIMON, D-L. (1991).L'élève au coeur de l'enseignement. In *Bulletin Pédagogique*, Bureau des Inspections, Bangkok no. 1, 18ème année, 27-33.

SIMON, D-L. (1992). Self-Evaluation by Video to Enhance Speaking Skills. Communication présentée au séminaire du Chulalongkorn University Language Institute pour commémorer le 15ème anniversaire de l'institut, tenu à Bangkok le 6 novembre, 1992. *PASAA*, 11 pages.

Communications avec actes dans un congrès international ou national

SIMON, D-L. (1992). What about meta-cultural awareness? Communication présentée à la huitième conférence internationale de l'Institute for Language in Education, Hong Kong, tenue à Hong Kong du 15-18 décembre 1992. *Actes du colloque*, 12 pages.

SIMON, D-L. (1993). Interactive Group Collaboration to Enhance Listening Skills. Workshop présenté au *Thai TESOL - Teachers of English to Speakers of Other Languages - Thirteenth Annual Convention*, janvier 14-16, 1993, Bangkok, Thaïlande. *Actes du colloque*, 7 pages.

SIMON, D-L. (1993). La vidéo comme outil d'auto-évaluation et mode d'implication personnelle de l'apprenant dans son apprentissage. In *Les pratiques de classe en langue étrangère*, 3ème Colloque International ACEDLE, Ecole Normale Supérieure Saint-Cloud, 5 pages.

SIMON, D-L. (1994). Profil d'apprenant, tâche communicative et compétence socioculturelle. In *Profils d'apprenants, Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, Saint-Etienne, mai 1993, Université de Saint-Etienne, 151-157.

SIMON, D-L. (1996). Contribution à la Table Ronde. Enseignement d'initiation aux langues vivantes à l'école élémentaire (EILE) : quelles conditions de réussite ? In G. Haas (éd.) *Les langues à l'école : un apprentissage ?* Colloque IUFM Dijon, Bourgogne, CNDP, 91-103.

FOERSTER C, SIMON, D-L & WHARTON, S. (1997). Du savoir linguistique au savoir-faire social : Supports audiovisuels et apprentissage des langues étrangères à l'école élémentaire. In D. Brissaud, C. Comiti, L. Dabène & M. Masson (Eds.) *Didactiques, Technologies et Formation des Enseignants*, Grenoble, CEDITEL, 37-47.

SIMON, D-L. (1998). Formation des enseignants : *Développer un profil d'enseignant européen en articulant recherche et formation*, dossier thématique développé pour l'Euroconférence : *Evaluer l'Innovation et établir des priorités de recherche*, ENS Fontenay / St Cloud 27 septembre au 1er octobre 1998, 40 pages.

COMITI, C., FOERSTER, C., MARZIN, P., SIMON, D-L. et SIMON, J-P. (1999) : Didactique des disciplines, formation, pratique(s) enseignante(s) - Quelques éléments sur la constitution du champ de la didactique des langues; Deux concepts importants en formation des enseignants : Contrat didactique et identité/altérité ; Appropriation du concept identité/altérité à travers le mémoire professionnel de professeurs d'école stagiaires ERASMUS. In D. Brissaud et al. (Eds.), *Didactiques, Technologies et Formation des Enseignants, Didactiques*, Vol. 2, Grenoble, LIDILEM-Université Stendhal, 3-55.

FOERSTER, C. et SIMON, D-L. (1999). L'appropriation d'un concept fondateur de la didactique d'une langue étrangère : identité/altérité. In C. Fabre-Cols & E. Triqué (Eds.) *Recherche(s) et formation des enseignants*, Actes du 2ème colloque international, IUFM Grenoble 5-7 février 1998, Grenoble, IUFM Académie de Grenoble, Cédérom.

SIMON, D-L. (1999). Phare sur la dimension recherche pour impulser des innovations fructueuses en CLIL. In *Final Report - CEILINK - Consolidating Experience through Inter-Linking SOCRATES Projects*, Commission européenne.

SIMON, D-L. (2000). Genèse du courant « éveil au langage » en France et construction d'un projet de recherche-innovation européen : EVLANG, Actes du XXIIIème Congrès International d'Education Comparée de l'AFEC *Pluralité des langues, pluralisme linguistique : Quels enjeux pour les systèmes d'éducation et de formation?* Strasbourg, juillet 1998.

SIMON, D-L. (2001). An Intercultural Profile for Teachers : Innovative Teacher Education Programmes in France. Actes du colloque : *UNESCO Seminar Learning to Live Together, International Intercultural Education Seminar*, Israel.

SIMON, D-L. (2005). Faire travailler l'élève simultanément sur plusieurs langues : un gage de son développement social et langagier. Communication. Premières assises européennes du plurilinguisme, Paris. 4 pages.

SIMON, D-L. (2007). Ce que les sourds nous invitent à entendre. Contribution dans le cadre de l'Atelier-débat *Surdité et contact de langues : quelles implications socio-didactiques ?* organisé par Agnès Millet, Université de Picardie, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* Vème Colloque International du RFS, juin 2007, Université de Picardie Jules Verne.

THAMIN, N. & SIMON, D-L. (2009). Biographies langagières, compétences plurilingues et affiliation sociale : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. *Recherche en didactique des langues : « Les langues tout au long de la vie »*. Colloque international ACEDLE, 10-12 décembre 2009, Lille.

SIMON, D-L. (2010). Quels objectifs et quels outils pour une formation des enseignants valorisant le plurilinguisme ? *Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle. Transitions et transformations*. Vals-Asla, 4-6 février 2010, Zurich.

SIMON, D-L. & THAMIN, N. (2011). Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme. *Eveil aux langues, approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. 3e Congrès de l'Association EDILIC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle). HEP Lausanne. Juillet 2011.

Simon, D-L. & Maire Sandoz, M.O. (2012). Révélation du plurilinguisme d'acteurs dans un collège. Analyse d'effets systémiques d'une intervention didactique. Colloque Pluri-L. *Vers le Plurilinguisme ? Vint ans après*. Maison des sciences humaines. Angers, France, 21-23 mars 2012.

Communications sans actes

SIMON, D-L. (1991). But we are interacting communicatively, aren't we? Communication présentée au colloque international organisé par Chulalongkorn University Language Institute: *Explorations and Innovations in English Language Teaching Methodology* tenu à Bangkok, Thaïlande du 2-4 décembre 1991; 23 pages.

SIMON, D-L. (1992). From source culture knowledge to target language interaction: the socio-cultural rules and norms. Communication présentée à la conférence internationale *Language Awareness* tenue à Bangor, U.K. du 6-9 avril 1992, 10 pages.

SIMON, D-L. (1992). Raising Teacher Consciousness through auto-evaluation by video». Communication présentée lors de la conférence internationale: *Preparing Teachers for All the World's Children, An Era of Transformation* organisée par la Faculté de Pédagogie, Université Chulalongkorn, tenue à Bangkok du 12-14 octobre 1992, 8 pages.

SIMON, D-L. (1992). Report on Theme III: Innovations, Rapport sur l'ensemble des communications présentées dans l'atelier sur le thème des innovations voir colloque ci-dessus, 3 pages.

SIMON, D-L. (1998). Language Awareness : a powerful tool for initiating multiculturalism and a springboard for multilingualism. In *Moving the Centre : Local diversity and global connections*, Actes du Colloque *English Teachers Connect* tenu à l'Université du Watersrand, Johannesburg, République Sud-Africaine, 12-14 juillet 1997, 10 pages.

FOERSTER, C. & SIMON, D-L. (2000). Dix ans de formation des enseignants de langues vivantes à l'école élémentaire en France : Fête ou foire ? Journée d'études ACEDLE novembre 1998, 10 pages.

SIMON, D-L. (2001). Construire un parcours curriculaire en langues vivantes à la hauteur de l'élève, futur citoyen européen ! Journée d'études ACEDLE décembre 2000, 10 pages.

SIMON, D-L. (2007). Enseignants et apprenants engagés dans une construction plurielle de société. Participation au programme de la journée organisée par Violaine de Nuchèze (LIDILEM) : *Langues et cultures à l'école française. Quelles places pour les allophones ?* à l'Université Stendhal Grenoble3 le 19 décembre 2007.

COSTE, D. & SIMON, D-L. (2008). The plurilingual social actor. Language, citizenship, education. Participation au symposium organisé par Danièle Moore & Laurent Gajo : *French voices on Plurilingualism and Pluriculturalism : Theory, Significance and Perspectives* – AILA. Essen, Allemagne, Août 2008.

SIMON, D-L & REZZOUG, D. (2009). Coordination atelier : Plurilinguisme à l'école. *L'accueil, l'asile, à l'hôpital et à l'école. Effets des politiques sur nos pratiques*. 10^{ème} colloque international de la revue transculturelle L'Autre, Université Paris Descartes, 26-27 novembre 2009.

SIMON, D-L. & THAMIN, N. (2010). Symposium : Mobilité professionnelle, trajectoires biographiques et gestion de ressources plurilingues. *Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle. Transitions et transformations*. Vals-Asla, 4-6 février 2010, Zurich.

SIMON, D-L. & THAMIN, N. (2010). Eléments de réflexion théorique et didactique autour de la notion de biographie langagière: exemple d'initiative de conception curriculaire à l'université de Grenoble. Symposium : Autobiographie du sujet plurilingue. *Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle. Transitions et transformations*. Vals-Asla, 4-6 février 2010, Zurich.

DELENA-LE ROUX, S., EVERSON, V. & SIMON D-L. (2012). Plurilinguisme, interculturalité et classe de FLE. *XIIIème Congrès mondial FIPF*, Durban, Afrique du sud. 23-27 juillet 2012.

JANIN, P. & SIMON, D-L. (2012). Atelier de réflexion didactique sur l'Intercompréhension (public anglophone). *XIIIème Congrès mondial FIPF*, Durban, Afrique du sud. 23-27 juillet 2012.

SIMON, D-L. (2012). Grand témoin : atelier intégration. Colloque international de didactique des langues. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration. IC-2012. Université Stendhal, 21-23 juin 2012.

Ouvrages scientifiques ou chapitres d'ouvrage

FOERSTER, C., SIMON, D-L. & GALLIGANI, S. (1998). Abécédaire de Louise Dabène. In J. Billiez (éd.) *De la didactique des langues à la didactiques du plurilinguisme*, (pp.9-16), Université Stendhal Grenoble III, CDL-LIDILEM.

SIMON, D-L. (2001c). Towards a New Understanding of Codeswitching in the Foreign Language Classroom. In R. Jacobson (éd.) *Codeswitching Worldwide II*, (pp.311-342), Berlin, Mouton de Gruyter.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & SIMON, D-L. (2003). Contacts de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention. In J. Billiez (Ed.) *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*, (pp. 253-269), Paris, L'Harmattan.

MACAIRE, D., AEBY, S., FOERSTER, C. & SIMON, D-L. (2003). L'enseignant et l'éveil aux langues : représentations et formation, appropriation/valorisation de la démarche. In M. Candelier (Ed.) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, (pp. 247-268). Bruxelles, de Boeck.

SIMON, D-L. (2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école. In M.A. Mochet, M-J. Barbot, V. Castellotti, J'-L. Chiss, C. Develotte, D. Moore (Eds.) *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, (pp. 133-141). Lyon : Ecole normale supérieure.

SIMON, D-L. (2005). Musique, danse et langues étrangères. In Delasalle (Ed.), *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, (pp.160-165). Tome 1. Paris : L'Harmattan.

SIMON, D-L. (2005). La formation professionnelle des enseignants de langues vivantes : Quelles voies nouvelles pour répondre à la commande ministérielle de généralisation, et quels échos sur le terrain ? In D. Delasalle (Ed.), *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, (pp. 85-106). Tome 2. Paris : L'Harmattan.

SIMON, D-L. (2005). La formation des enseignants (formation initiale et continue) Construisons ensemble un dispositif de formation des enseignants à dimension interculturelle. In D. Delasalle (Ed.), *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, (pp. 106-112). Tome 2. Paris : L'Harmattan.

FOERSTER, C. & SIMON, D-L. (2007) Des mots et des fleurs choisis pour Jacqueline : Chemins croisés de l'altérité. In P. Lambert, A. Millet M. Rispaill & C. Trimaille (Eds.) *Variations au Coeur et aux marges de la sociolinguistique*, (pp. 309-318). Paris : L'Harmattan.

SIMON, D-L. (2009). Faire travailler l'élève simultanément sur plusieurs langues : un gage de son développement social et langagier. Communication. *Premières assises européennes du plurilinguisme*. In F.-X. d'Aligny, A. Guillaume, B. Nieder, F. Rastier, C. Tremblay & H. Wismann (Ed.), *Plurilinguisme, interculturalité et emploi : défis pour l'Europe* (pp. 244-250). Paris : L'Harmattan.

MILLET, A., MUGNIER, S., SABRIA, R. & SIMON, D-L. (2009). Surdité et contact de langues : quelles implications didactiques ? In Pierozak, I. et Eloy, J-M. *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* (pp. 241-250). Paris : L'Harmattan.

SIMON D-L. & MORO, M. R. (2011). *Dossier : L'Enfant plurilingue à l'Ecole. L'Autre : Revue transculturelle*, 35, 144.

SIMON, D-L. & THAMIN, N. (2012). Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme. In C. Balsiger, D. B trix K hler, J-F. de Pietro & C. Perregaux (Eds.). *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 285-302). Paris : L'Harmattan.

COSTE ( d.). (2013). *Les langues au cœur de l' ducation. Principes, pratiques, propositions*. Contribution à l'équipe rédactionnelle de la cinquième partie coord. E. Huver & S. Wharton : Quelles implications/perspectives pour la formation des enseignants ? (pp. 209-239). Bruxelles : E.M.E. Editions, Proximités.

SIMON, D-L. & MAIRE SANDOZ, M-O. (2013). Un projet éducatif socialement inclusif. Etude de cas. In V. Bigot, A. Bretegnier A. & M-T Vasseur (Eds.) *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. (pp. 309-317). Paris :  ditions des archives contemporaines.

BILLIEZ, J. & SIMON, D-L. (2014). L'extension du domaine de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. In C. Troncy (dir.). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. (pp. 443-450). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SIMON, D-L. (2014). Ressources biographiques et conscientisation en formation : pour une didactique du plurilinguisme. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (Eds.) *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. (pp. 191-207). Paris : Riveneuve  ditions, coll. Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques.

Direction d'ouvrages

SIMON, D-L. (Ed.) (1992). *L'apprenant asiatique face aux langues étrangères*, LIDIL 5, Université Stendhal de Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 159 pages.

BILLIEZ, J. & SIMON, D-L. (Eds.) (1998). *Alternance des langues : Enjeux socioculturels et identitaires*, LIDIL 18, Grenoble : Université Stendhal.

BILLIEZ, J., FOERSTER, C., SIMON, D-L. (Eds.) (2000). *La Didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, Actes du 6  Colloque International ACEDLE, Grenoble, 5-6 novembre 1999, Grenoble, P le Edition Numérique.

SIMON, D-L. & SABATIER, C. (2003). (Eds.) *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes-dispositifs-acteurs*, LIDIL, né Hors série, septembre 2003, 222 pages

DUCANCEL, G. & SIMON, D-L. (Eds.) (2004). *Langue étrangère ou régionale et langue française à l'école : quelles interactions*, Repères, 29, Saint-Fons : INRP.

CANELAS-TREVISI, S., GUERNIER, M-C., SALES-CORDEIRO, G., & SIMON, D-L. (Eds.) (2009) *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*. ELLUG.

MATTHEY, M. & SIMON, D-L. (Eds.) (2009). *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives*. Lidil, 39, ELLUG.

SIMON D-L., DOMPMARTIN, C., GALLIGANI, S. & MAIRE SANDOZ, M-O. (2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve éditions.

Autres publications

SIMON, D-L. (1988). Doctorat en Sciences du Langage. *Enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en milieu exolingue thaïlandais: aspects socio-culturels et didactiques*. Thèse dactylographiée, Université Stendhal, Grenoble III en 2 volumes: vol 1: 354 pages, vol.2 152 pages.

SIMON, D-L. (pour l'IUFM 1998 et 1999) *Accueil et Formation des étudiants étrangers, European Credit Transfer System (ECTS)*. Brochure présentant les formations proposées à l'IUFM de l'Académie de Grenoble et leurs valeurs ECTS pour les programmes SOCRATES/ERASMUS. Document expertisé et approuvé par la Commission européenne.

SIMON, D-L. (Ed.) (1999) Projet COMENIUS FR -26467-A - Constitution d'une malette pédagogique comprenant du matériel didactique pour enfants à l'école élémentaire et des fiches de méthodologie de travail pour enseignants, élaborés par l'équipe internationale dans le cadre du projet *Mobilité virtuelle pour élèves démunis*.

SIMON, D-L. (1999). (Ed.) Projet COMENIUS FR -26467-A -Elaboration de matériel sous forme de fiches didactiques destinées aux formateurs en stage de formation continue internationale intitulé : *L'Europe : des enfants aux enfants*.

SIMON, D-L. & Springer, C. (2002). Rapport d'expertise : *Orientations pour l'apprentissage des langues dans les systèmes éducatifs européens : le cas de la France*. 60 pages.

BLANC, N. & SIMON, D-L. (2006).. *Méthodologie de la rédaction du mémoire*. Cours. Master mention Sciences du langage spécialité Fle 1^{ère} année. CNED-Université Stendhal Grenoble 3. Cours : 54 pages. Documents : 29 pages.

SIMON, D-L. (2009). *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école*. Cours. Master 2 FLM/FLE Recherche à distance, mention Sciences du langage. Université Stendhal Grenoble 3. 38 pages plus annexes.

SIMON, D-L. (2010). *Biographies langagières et mobilités professionnelles : recomposition des répertoires plurilingues*. Rapport de recherche. Projet DGLFLF 2009-2010. 90 pages., Disponible sur : http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/Biographies_langagieres%20et_mobilites_prof_2010.pdf

ENCADREMENT DOCTORAL ET SCIENTIFIQUE - TROISIEME CYCLE

Thèse encadrée et soutenue

SWART, L-M. (2010). *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, Université Stendhal-Grenoble 3. Co-direction avec Jacqueline Billiez. Soutenue le 17 décembre 2010. Jury : Daniel Coste, Sylvie Wharton, Jacqueline Billiez, Diana-Lee Simon.

Thèses en cours

TOUA, L. *L'Initiation à la didactique du plurilinguisme en formation des enseignants par l'usage des approches pédagogiques africaines à partir du conte*, Thèse de Doctorat de Sciences du langage, Université Stendhal-Grenoble 3. Co-direction avec Marinette Matthey depuis 2010.

ABDULSADIK, E. *L'enseignement/apprentissage du français à l'Université en Libye*. Thèse de Doctorat de Sciences du langage, Université de Grenoble. Co-direction avec Marinette Matthey.

MPOYI, N. *Enseignement-apprentissage du français langue étrangère en République Démocratique du Congo*. Thèse de Doctorat de Sciences du langage, Université de Grenoble. Co-direction avec Marinette Matthey.

AMBROSIO, S. *The plurilingual repertoires in a lifelong learning process: a case study with the non-traditional adult students at the University of Aveiro, Portugal.*¹

Participation aux jurys de thèses et soutenances du troisième cycle

VANDERMEULEN, K. (2012). *Dynamiques identitaires et langagières en contexte migratoire*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Stendhal, Grenoble, sous la direction de Marinette Matthey.

ESTEVE, I. (2011). *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd. Outils d'analyses, socialisation, développement*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, surdité, Université Stendhal, Grenoble, sous la direction d'Agnès Millet. Prix de thèse du PRES 2012.

SWART, L-M. (2010). *L'apprentissage du français langue étrangère en milieu multilingue sud-africain: représentations, motivations et stratégies d'étudiants du supérieur*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, sociolinguistique et didactique des langues, Université Stendhal, Grenoble, sous la co-direction de Jacqueline Billiez et Diana-Lee Simon.

GIANOTTI, S.A. (2010). *Un écrivain américain de langue française » Julien Green : bilinguisme et auto-translation*. Thèse de doctorat en langue et littérature française, sous la direction de Madame Valerai Gianolio, Università degli Studi di Torino et Madame Marinette Matthey, Université Stendhal Grenoble.

¹ Accueil en stage au Lidilem de Susanna AMBROSIO, doctorante en Didactique et Formation à l'Université d'Aveiro – Portugal. Du 1 au 30 avril 2011 et du 15 septembre au 15 novembre de 2011.

NGUYEN, T. T. (2010). *Interactions verbales dans la formation initiale des enseignants de français au Vietnam*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, sociolinguistique et didactique des langues, Université Stendhal, en co-tutelle : Professeure Marielle Rispaïl, Université St Etienne et Professeure Tu Huyen Nguyen Xuan, Université de Hochi Minville.

BASSIL GRAPPE, I. (2010). *Conception et évaluation d'une formation de formateurs au français sur objectifs spécifiques à partir d'une approche sociolinguistique*. Thèse de doctorat de Sciences du langage, sociolinguistique et didactique des langues, Université Stendhal, sous la direction de Jacqueline Billiez.

DINVAUT, A. (2008). *La didactique plurilingue des langues : obstacles et propositions*. Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université Lumière-Lyon 2, direction Robert Bouchard.

EVERSON, V. M. (2008). *And ever shall be ? A model for teaching French as a Foreign Language in South African Tertiary Institutions*. Thèse de doctorat : Degree of Doctor of Philosophy in the school of Languages and Literatures, sous la direction de David Waddle, University of Cape Town, South Africa. J'étais conviée à titre d'examinatrice externe.

FEAT-FEUNTEUN, A-C. (2007). *S'appropriation des langues à l'école : une co-construction perceptive chez des enfants de cinq à sept ans*. Thèse de Doctorat en Sciences du langage/ Didactique des langues- Lettres et linguistique, Université François Rabelais, Tours, sous la direction de Véronique Castellotti.

VAN WYK, J. (2007). *L'intérêt de l'enseignement de la traduction à vue à des apprenants de FLE*. Thèse de Doctorat en Littérature : French in the Faculty of Humanities in Department of Modern European Languages, Université de Pretoria, République d'Afrique du sud, sous la direction de L.F.H.M.C. Peeters, Professeur, Université de Pretoria et de N. Morgan, Professeure, Université du Free State, Afrique du sud. J'étais conviée à titre d'examinatrice externe.

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, Université Stendhal, Grenoble 3, direction Agnès Millet.

MAWAI, P. (2005) : *Regards croisés sur les représentations et stéréotypes des thaïlandais et des français. Etude sur les manuels de français et de thaï*. Thèse de doctorat de Sciences du langage – Linguistique et didactique des langues, Université Stendhal-Grenoble 3, direction Jacqueline Billiez.

DOMPMARTIN_NORMAND, C. (2004) : *Eveil et ouverture aux langues à l'école : contribution à l'évaluation d'un outil en région toulousaine*. Thèse de doctorat de Sciences du langage – Linguistique et didactique des langues, Université Stendhal-Grenoble 3, sous la direction de Jacqueline Billiez.

GHEE, R. (2003). *Les représentations de l'utilisation de la langue maternelle dans l'acquisition du vocabulaire en classe de français langue étrangère*. Jury de soutenance de DEA avec Daniel Coste, Professeur des universités et Danièle Moore à l'ENS lettres et sciences humaines de Lyon, le 19 juin 2003.

Encadrement de recherche du Master, Sciences du langage, Université Stendhal

Master 1 : mémoires encadrés par mes soins, soutenus/évalués 2005-2014

- ANBAR, B. (2005). La scolarisation des primo-arrivants au collège. Master 1, FLE.
- LAZAROÏ, D. (2005). L'éveil aux langues : une ouverture de l'esprit et une ouverture au monde. Master 1, FLE.
- ADJED, N. (2005). L'intérêt de la démarche de l'éveil aux langues pour les élèves nouvellement arrivés en France. Master 1, FLE.
- MOHAMED, Q. (2005). Etude du recours à la langue maternelle en classe de langue étrangère. Master 1, FLE.
- BIGNUMBA, M. (2006). Contribution à un meilleur apprentissage de la langue espagnole, par les élèves locuteurs de langues gabonaises : cas de ceux de Libreville. Spécialité : Didactique des langues, Master 1 Dilipem Recherche.
- DESCOMBRIS, M. (2006). L'interculturalité dans la formation des enseignants : Enjeux pour l'Europe d'aujourd'hui et réalités du terrain, Master 1, FLE.
- HUET, L. (2006). Evolution des représentations du français de Libanais, étudiants scientifiques en France. A la recherche de pistes pour une didactique qui modifie l'image du français en contexte libanais, Master 1 Dilipem Recherche.
- KOTCHELAEVA, K. (2006). L'éveil au langage, capacités métalinguistiques et développement de compétence plurilingue chez l'enfant : Rôle d'une langue imaginaire « Zile ». Master 1, FLE.
- SUNAGA, M. (2006). Etude de l'enseignement du japonais à des enfants franco-japonais en milieu exolingue, Master 1 Dilipem Recherche.
- SHRESTHA, R. K. (2007). Enseignement du français aux enfants népalais voués à l'adoption en France. Master 1, FLE.
- ZARKO, O. (2007). Olga ZARKO : Exploitation des emprunts pour l'enseignement/apprentissage du FLE : innovations inspirées de l'éveil aux langues, Master 1, FLE.
- CHAPON, M.-C. (2008). L'utilisation des gestes emblématiques dans l'apprentissage du Français Langue Etrangère, Master 1, FLE.
- ECHINE, A. (2008). Les jeux pour l'apprentissage du FLE en contexte didactique et andragogique, Master 1, FLE.
- ENTENMANN, F. (2008). Language awareness : An answer to linguistic and cultural prejudice in primary schools ? Master 1, Etudes Anglophones, Orientation didactique.
- GAYOT, C. (2008). Les langues et les cultures d'origine des enfants nouvellement arrivés en France sont-elles reconnues et intégrées en CLIN ? Master 1, FLE.
- POLACK, B. (2008). L'apprentissage du français par le jeu en classe de CLIN, Master 1, FLE.

YANG, Y. (2008). Analyse comparative de Manuels du FLE - Cours Intensifs de Français 1 (Chinois) ; Ici 1 (Français), Master 1, FLE.

HEATHCOTE, F. (2009). Conception d'un scénario pédagogique à distance. La relation à l'altérité : changer du regard sur son propre pays. Master 1, FLE.

LOISEL, E. (2009). Inscription de l'écrit dans l'enseignement du FLE pour un apprenant dyslexique, Master 1, FLE.

MICHEL, S. (2009). Developing intercultural competence for primary school pupils : the value of corresponding with foreign pen-friends. Master 1, Etudes Anglophones, orientation didactique, Recherche.

TOUA, L. (2009). L'alternance codique : quel impact pour l'amélioration des compétences plurilingues ? Le cas d'un cours d'anglais en quatrième au collège Jean Tabi au Cameroun, Master 1, Dilipem Recherche.

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.

AVGOSTINO, 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.

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

MARTINEZ, M. (2011). L'apprentissage précoce des langues. Master 1, Recherche, Métiers de l'enseignement scolaire.

MATOS GALHARDO, S. (2011) Analyse d'une séance de FLE pour jeune public (4 à 6 ans) à l'Alliance de Joao Pessoa au Brésil. Master 1, FLE Professionnel.

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

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 ce outils dans une démarche d'éveil aux langues. Master 1 DILIPEM.

Master 2 : mémoires encadrés par mes soins, soutenus/évalués 2005-2014

BALASHISSA, I. (2005). L'approche communicative au service de l'intégration social réussie d'adultes allophones. Master 2, FLE.

CHAKRABORTY, D. (2005). Les enjeux interculturels au sein d'un centre social. Master 2, FLE.

LEGROS, C. (2005). Rencontre franco-vietnamienne en situation d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Master 2, FLE.

HOAREAU, A. (2006). Une correspondance scolaire au service de l'interculturalité). Master 2, FLE.

TE, A. (2006). Le FLE en centre social : comment choisir des outils adaptés à un public analphabète ? Master 2, FLE.

MAMANE, M. N. (2006). Etude des interactions entre enseignants et apprenants n vue d'une meilleure élaboration de stratégies d'enseignement. Master 2, Dilipem Recherche.

PEPIN, N. (2006). Une rencontre franco-vietnamienne dans l'enseignement dur français langue étrangère dans le cadre d'un projet écologique à l'Université d'Ho-Chi-Minh Ville (Vietnam). Master 2, FLE.

INCEOGLU, S. (2007). Les feedbacks correctifs et la négociation de la forme en classe d'anglais langue étrangère, Master 2, Dilipem Recherche.

KOTCHELAEVA, K. (2007). Enseignement-apprentissage précoce d'une langue d'origine. Mécanismes en jeu dans la construction d'une compétence plurilingue, Master 2, Dilipem Recherche.

BIGNUMBA, M ; (2008). Enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère en milieu scolaire gabonais : Regards d'enseignants et apprenants sur les pratiques de classe, Master 2, Dilipem Recherche.

PONZO-ROSSO, C. (2008). Représentations de l'alternance codique : gestion de ressources plurielles du répertoire chez sept femmes hispanophones en France. Master 2, Dilipem Recherche.

HADJI, I. (2008). Rôle de la langue maternelle en classe d'anglais « langue étrangère » dans le collège algérien : Etude des alternances codiques, Master 2, Etudes anglophones, orientation didactique.

SUNAGA, M. (2008). Etude de l'enseignement du japonais en milieu exolingue, Master 2, Dilipem Recherche.

FAN, W. (2009). L'impact des règles socio-culturelles d'origine sur l'apprentissage du FLE et les relations interpersonnelles chez des étudiants chinois en France. Représentations, comportements et compétences, Master 2, FLE Recherche.

JANG, Y.-J. (2009). Progression de la compétence interculturelle et langagière dans un processus d'acculturation : le cas des apprenants coréens en France, Master 2, Dilipem Recherche.

BISSA BI FOUMANE, G. E. (2010). L'usage de l'outil informatique dans les pratiques de classe de professeurs de français. Master 2, Dilipem Recherche.

GAYOT, C. (2010). Conception d'un cours de préparation au DELF et analyse des pratiques d'enseignement en contexte militaire malgache, Master 2, FLE Professionnel.

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

QUINTABA, M. C. (2010). Les réflexions métalinguistiques des enfants de 4-5 ans, 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.

YANG, Y. (2010). L'application de l'approche communicative dans l'enseignement du FLE en Chine. Stage Professionnel à l'Institut des Affaires Etrangères de Bin-Hai, Master 2, Professionnel. FLE.

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.

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.

GROSSET, M. (2011). La simulation globale et sa restitution sous forme de socio-jeu : outil adapté à une pédagogie différenciée, créateur de motivation sociale, citoyenne, individuelle, collective. Etude de cas au Centre Social Chorier Berriat. Master 2, Professionnel. FLE.

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.

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

YUI, Y.-H. (2013). Elaboration de supports et d'activités pédagogiques pour compléter le manuel Zoom 1 pour l'enfant taïwanais de 9 à 12 ans. Master 2, FLE Professionnel.

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.

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.

GUIBEAUD, A. (2014). Repérer les difficultés de langage en contexte plurilingue à l'école Lesquelles ? Pourquoi ? Comment ? Master 2, Didactique du français, Recherche distance.

ACTIVITES PEDAGOGIQUES

Présentation de l'activité d'enseignement

Mon expérience d'enseignement qui s'étend sur trente-neuf ans (1976-2015) se caractérise par la grande diversité des contextes dans lesquels j'ai travaillé (République sud-africaine, sud-est asiatique -Thaïlande et la France-avec une attention particulière pour la construction de l'Europe), la diversité des publics : scolaires, étudiants/stagiaires dans le supérieur et adultes, et la diversité aussi des modalités d'intervention : enseignement en milieu scolaire, formation initiale en milieu universitaire, formation continue et formation professionnelle. La didactique d'une langue étrangère a toujours été au cœur de ces différentes activités professionnelles, avec un investissement d'ordre administratif dans la mise en place de dispositifs spécifiques de formation, l'enseignement étant nourri par mes recherches et suscitant incessamment des questions et thématiques de recherches menées simultanément dans ce domaine.

LA PERIODE ACTUELLE : 2004-2015

Enseignement en présentiel à l'université Stendhal Grenoble 3 (2004-2015)

L1 : Observation et découverte des systèmes éducatifs, 47 h Cours et TD (fin 2010)

L3 : Introduction à la didactique des langues; Didactique des langues en contexte, 48 h

M1 : Méthodologie de l'élaboration de mémoire 18 h (fin 2014)

M1 : Méthodologie de l'élaboration du rapport d'observation 12 h (fin 2014)

M1 : Module diversité linguistique UE 10 pour l'ESPE 9 h (depuis 2014)

M1 : Spécialité : Didactique du plurilinguisme à l'école 24 h

M2 : Spécialité : Le développement plurilingue de l'enfant à l'école 24 h

M1 et M2 : Encadrement de mémoires recherche et professionnels – une dizaine/année

Enseignement à distance

M2 FLM/FLE Recherche à distance, mention Sciences du langage. Université Stendhal Grenoble : *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école*. Elaboration et suivi en ligne de ce cours depuis septembre 2009. (12 h)

M2 FLM/FLE Recherche à distance, mention Sciences du langage. Université Stendhal Grenoble : *Didactique du FLE et approches discursives de l'interculturel*. (depuis 2014) (24 h)

Suivi de mémoires de master à distance.

LA PERIODE ANTERIEURE : 1993-2004

Formation initiale

A l'université Stendhal Grenoble 3 : 1993-2004

Didactique Générale des langues U.E. (SCL 321) niveau licence - 1993 à 1996.

Didactique de l'anglais U.E. (SCL 321 puis DGL 32/42), niveau licence – 1993 à 2004.

Encadrements au niveau de la maîtrise, du DEA et de la thèse en co-direction avec Jacqueline Billiez, Professeur des universités, Université Stendhal.

A l'Institut Universitaire de formation des maîtres (IUFM) de l'académie de Grenoble : 1993 à 2004

Didactique générale des langues pour le public de professeurs lycée collège première année de formation professionnelle

Préparation à l'épreuve sur dossier au CAPES de langues (anglais), professeurs lycée collège première année de formation professionnelle

Encadrement de mémoires professionnels pour les futurs professeurs lycée collège deuxième année de formation professionnelle : Atelier mémoire : *Communication et interaction en classe de langue étrangère*.

Encadrement de mémoires professionnels pour les futurs professeurs des écoles deuxième année de formation professionnelle, impliqués dans le programme ERASMUS qui les amène à recueillir leurs données dans le pays d'accueil, les sujets ayant une dimension à la fois linguistique et européenne. Dix à quinze mémoires par an.

Préparation des stagiaires ERASMUS pour leur formation professionnelle à l'étranger - plusieurs modules de formation :

- Langues et cultures en Europe
- Systèmes éducatifs européens
- Français langue étrangère
- Eveil aux langues à l'école

Eveil aux langues à l'école dans le cadre d'une dominante langues vivantes.

Formation continue

1999 - 2003 : Stages de formation continue auprès des enseignants du primaire en France (Strasbourg, Grenoble, Annecy) pour favoriser l'éveil aux langues à l'école suite au projet SOCRATES/LINGUA 42137-CP-3-1999-1-FR-LINGUA, *EVLANG*.

Animation de stages de formation continue confiés au LIDILEM par le Service Commun de Formation Continue, Université Stendhal, pour l'Association Régionale pour la Promotion Professionnelle et pédagogique dans l'Enseignement Catholique (ARPEC) sur l'éveil aux langues à l'école - 1999 à 2003.

Stages de formation continue en langues vivantes pour les enseignants de l'école élémentaire en relation avec l'Inspection académique de Grenoble dans le cadre du Plan Académique de Formation – (PAF) – interventions sur l'éveil aux langues à l'école.

Stages de formation continue internationaux d'une semaine avec des collègues de 25 pays européens : *Des enfants aux enfants : approche dynamique pour l'apprentissage en Europe*, Oxford, mars 1999 et mars 2000 pour le deuxième stage. Suite à la construction de modules de formation et d'une mallette pédagogique dans le cadre du projet COMENIUS no. FR-26467, Commission Européenne. Animation, conférence.

RESPONSABILITES ADMINISTRATIVES ET COLLECTIVES

2010-2015	Responsable Relations Internationales pour l'UFR LLASIC, Département des Sciences du langage et du FLE. Promotion de la mobilité étudiante et enseignante; participation au projet stratégique d'internationalisation des formations et de la recherche suite au rapport de l'AERES
2009-2015	Commission consultative de spécialité 7-70, Université Stendhal, Sciences du langage

RESPONSABILITES ADMINISTRATIVES ET COLLECTIVES

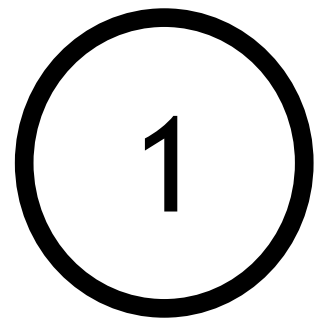
2005-2009	Responsabilité pédagogique et animation d'une équipe au Bureau des Métiers de l'Enseignement : ENS PL1/PL2 : coordination didactique et pédagogique d'une équipe de 8 enseignants intervenant dans les enseignements proposés aux étudiants en L1 : <i>Observation et découverte des systèmes éducatifs</i> .
2002-2004	Chargée de Mission responsable des Programmes européens, IUFM de Grenoble
1995-2002	Chargée de Mission aux Relations Internationales, IUFM de Grenoble
1993-1997	Responsable du Département de Langues Vivantes de l'IUFM de Grenoble

Fait à Grenoble, le 7 avril 2015

LISTE DES TRAVAUX

doc 1	(1988). Looking at Teacher Metadiscourse as Grammatical Input for the Learner. In V. Bickley (Ed.) <i>Languages in Education in a Bi-Lingual or Multi-Lingual Setting</i> , (pp.28-47), Hong Kong : Hong Kong Institute of Language in Education.
doc 2	(1992). Présentation. <i>L'apprenant asiatique face aux langues étrangères. Lidil</i> 5, 7-11.
doc 3	(1992). Alternance codique en situation pédagogique II : Rôles et fonctions dans l'interaction. <i>Lidil</i> 5, 97-107.
doc 4	(1995). La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'Ecole. <i>Jalons pour une Europe des langues, Lidil</i> 11, 103-123.
doc 5	(1997). Alternance codique en classe de langue : Rupture de contrat ou survie? <i>Etudes de Linguistique Appliquée</i> , 108, 445-455.
doc 6	(1998). Présentation. <i>Alternance des langues : Enjeux socioculturels et identitaires, Lidil</i> 18, 5-9. [avec J. Billiez].
doc 7	(2001). Towards a New Understanding of Codeswitching in the Foreign Language Classroom. In R. Jacobson (Ed.) <i>Codeswitching Worldwide II</i> , (pp. 311-342), Berlin : Mouton de Gruyter.
doc 8	(2001). Genèse du courant "éveil au langage" en France. Le projet de recherche-innovation européen : Evlang. <i>Revue d' Education comparée</i> , 54, 47-51.
doc 9	(2002). Déritualisation et identités d'apprenants. <i>Aile- Encrages</i> , 16, 121-144. [avec D.Moore]
doc 10	(2003). Présentation : <i>Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif: contextes-dispositifs-acteurs, Lidil</i> , Hors série, 7-15. [avec C. Sabatier]
doc 11	(2003). Eduquer par la pluralité linguistique et culturelle : Un dispositif de contact des langues et des cultures pour une formation professionnelle à dimension interculturelle. <i>Lidil</i> , Hors série, 201-214. [avec C. Foerster]
doc 12	(2003). Contacts de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention. In J. Billiez (Ed.) <i>Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions</i> , (pp. 253-269), Paris, L'Harmattan. [avec V. Castellotti, & D. Coste]
doc 13	(2004). De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue. <i>Repères</i> 29, 3-21. [avec G. Ducancel]
doc 14	(2005). La formation professionnelle des enseignants de langues vivantes : Quelles voies nouvelles (...) ? In D. Delasalle (Ed.), <i>L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques</i> , (pp. 85-106). Tome 2. Paris : L'Harmattan.
doc 15	(2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école. In M.A. Mochet et al. (Eds.) <i>Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste</i> , (pp. 133-141). Lyon : ENS.
doc 16	(2006). Dépassées ou déplacées ? Ces zones de résistances deviennent-elles les nouveaux défis des langues à l'école ? Recherches et pratiques innovantes. <i>Spirale</i> , 38, 11-26.

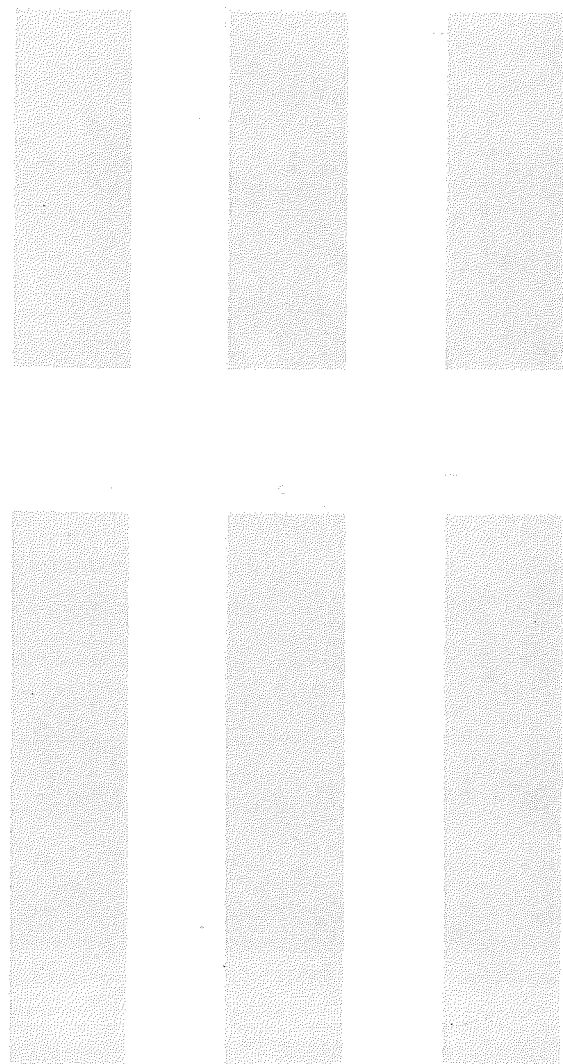
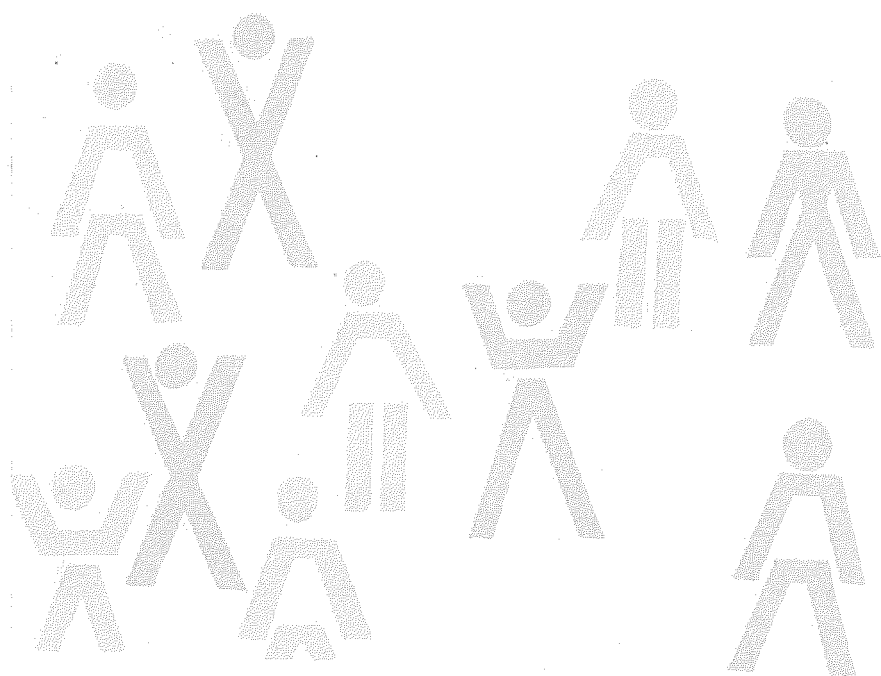
doc 17	(2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. <i>Etudes de linguistique appliquée</i> , 151-3, 265-276. [avec MO. Maire-Sandoz]
doc 18	(2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship, education. <i>International Journal of Multilingualism</i> , 168-185. [avec D. Coste]
doc 19	(2009). Présentation. <i>Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives</i> , Lidil 39, 5-16. [avec M. Matthey]
doc 20	(2009). Faire travailler l'élève simultanément sur plusieurs langues : un gage de son développement social et langagier. In F.-X. d'Aligny <i>et al.</i> (Eds.), <i>Plurilinguisme, interculturalité et emploi : défis pour l'Europe</i> (pp. 244-250). Paris : L'Harmattan.
doc 21	(2009). Surdité et contact de langues : quelles implications didactiques ? In Pierozak, I. et Eloy, J-M. <i>Intervenir : appliquer, s'impliquer ?</i> (pp.241-250), Paris : L'Harmattan. [avec A. Millet, S. Mugnier, & R. Sabria]
doc 22	(2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. <i>Carnets d'Atelier de Sociolinguistique</i> , 4. [avec N. Thamin]
doc 23	(2010). Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès des cadres en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. <i>Cahiers de l'Acedle</i> , 7,2, 241-270 [avec N. Thamin]
doc 24	(2010). Répertoires pluriels et apprentissage du français langue étrangère en Afrique du Sud : perspectives didactiques et sociales. In F. Balladon & C. Peigné (Eds.) <i>French Studies in Southern Africa</i> , 40, 207-235. [avec J. Billiez & L-M. Watt]
doc 25	(2011). Portes ouvertes à l'�cole : accueillir l'enfant avec sa/ses langue/s. <i>L'Autre : Revue transculturelle</i> , 35, 12,2, 169-177. [avec MO. Maire Sandoz & P. Lambert]
doc 26	(2012). Mettre le biographique au travail en formation: un levier pour une didactique du plurilinguisme. In C. Balsiger <i>et al.</i> (Eds.). <i>Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe</i> (pp. 285-302). Paris : L'Harmattan. [avec N. Thamin]
doc 27	(2013). Louise Dabène : un itinéraire hors du commun. <i>Lidil</i> , 47, 5-13. [avec J. Billiez, C. Degache]
doc 28	(2013). Un projet éducatif socialement inclusif. Etude de cas. In V. Bigot <i>et al.</i> (Eds.) <i>Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après.</i> (pp. 309-317). Paris : �ditions des archives contemporaines. [avec M.O. Maire Sandoz]
doc 29	(2014). Ressources biographiques et conscientisation en formation : pour une didactique du plurilinguisme. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (Eds.) <i>Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels.</i> (pp. 191-207). Paris : Riveneuve �ditions.
doc 30	(2014). L'extension du domaine de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. In C. Troncy (Eds.). <i>Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier.</i> (pp. 443-450). Rennes : Presses Universitaires de Rennes. [avec J. Billiez]
doc 31	(2014). Quand le biographique engage enseignants et élèves : voie pour une didactique du plurilinguisme inclusive. <i>Langues des élèves, langue(s) de l'�cole, Diversité</i> , 176, 144-150.



Doc 1

LANGUAGES IN EDUCATION IN A BI-LINGUAL OR MULTI-LINGUAL SETTING

Edited by
Verner Bickley



**Institute of Language in Education
Education Department
Hong Kong**

LOOKING AT TEACHER METADISCOURSE AS GRAMMATICAL INPUT FOR THE LEARNER

Diana Lee-Simon

Introduction

In this paper we examine one specific classroom activity: the teachers presentation of linguistic (grammatical) information to the learner. Our analytical approach is *didactic* rather than linguistic and examines the nature of this type of discourse in the *interaction* between teacher and learner(s). Consequently we are concerned not only with what the teacher *does* (teacher metadiscourse), but also with the learner's *perception* of this information. We argue that a purely implicit approach to grammar is inadequate in the classroom context particularly in exolingual settings where the target language is not used as a code of communication in the environment.

I. A brief historical flashback

Since the '70's the fields of applied linguistics and didactics have been marked by the emergence of several diverse trends (see Dabène 1987a, 122-124). Whilst the *communicative* and *interactive* approaches have come under the spotlight, favouring a pedagogical exchange which is as natural and authentic as possible along *acquisition* (Krashen, 1981) principles, a new *cognitivist* approach has emerged in parallel as a result of research undertaken in the field of cognitive psychology. The latter has emphasized the *reflexive* activities of the learner culminating in a revived interest in the teaching of grammar which had been buried under the carpet so to speak, since the structural approaches of the '50's.

Before going any further, we should perhaps clarify exactly what we mean by *grammar*. The English plural *grammars* is particularly appropriate when it comes to distinguishing at least three different meanings associated with the term (see Besse and Porquier, 1984, 10-11):

(1) a certain *internal mode of functioning* which is characteristic of a particular language. The meaning here is linguistic, *grammar* being a paronym of *language* cf. maternal language. It refers to a psycho-genetic and psycho-social entity the existence of which is postulated through the rules governing the language of speakers in a particular community.

(2) a more or less systematic *explanation* of this functioning. The meaning here is metalinguistic, and *grammar* refers to the study of regularities, rules or norms characterising a language. This is the aspect we will be examining in this paper.

(3) the particular *method* used in this explanatory process. Here the meaning is on a metalinguistic level, where *grammar* may be a particular point of view on the grammatical content of a language, or a particular school of

thought or theory on the internal functioning of language, like generative and transformational grammar, for example.

We will be examining *grammar* as in (2) above, as a process contributing to the learner's internalizing of (3) (cf. Besse et al., 1984, 13).

II. Examining grammatical practices in the classroom today: the analysis

1. *Aims and objectives:*

- To analyze and compare *teacher discourse* in providing
 - (a) to grammatical input of an *implicit* nature and
 - (b) to grammatical input of an *explicit* nature with regard to the following parameters:
 - (1) the types of speech acts involving grammatical input
 - (2) the linguistic codes chosen for different types of speech acts
 - (3) the speech acts and use of descriptive terminology
 - (4) the speech acts and their metalinguistic intention
- To examine learner response to this discourse

Our aim in examining these parameters is to highlight the pedagogical issues involved.

2. *Data collection*

We have collected two sets of data for analysis from two different *classroom situations*, our field of observation being the teaching of French as a second foreign language in Thailand, where Thai is the national language and English the first foreign language. Classes were observed, recorded and transcribed.

	Set I: Implicit	Set E: Explicit
Institution:	Alliance Française	Secondary School
Student level:	beginners: 4 months	beginners: 4 months
Teacher:	native speaker	non native speaker
Method:	Mauger Rouge Direct Method	La France en Direct Adaptation of a Direct Method

Our data being *limited*, we can under no circumstances claim to be able to make any broad generalisations from the results obtained. Comments refer to these specific teaching situations.

3. *Instrument and some definitions*

We have used Ian Malcolm's (1986, 1-17) socio-linguistic model which divides classroom discourse into *Speech acts*, *Speech routines*, and *Speech events* (presenting grammatical input).

We have taken into account a very useful distinction made by Louise Dabène (1984, 39–46) between the two levels of communication which co-exist in the language classroom but which tend to surface at different times: *communication* and *metacommunication*, the latter being communication, the object of which is that very communication. Studies carried out on classroom discourse have revealed that as much as 80% of the interaction in the foreign language class is of a *metacommunicative* nature (see Besse, 1980). *Metadiscourse* then is teacher talk about the target language and the activities engaged in by the learner, *metalinguistic activities*.

4. *Methodology*

A quantitative analysis enables us to represent certain types of information graphically. A complementary qualitative analysis enables us to examine specific phenomena in relation to these parameters. Holmes (1983, 92) points out the difficulty for the analyst of correctly identifying speaker's intentions. In examining metalinguistic intention in (4) and (5) below, we have been guided by Coulthard (1977, 19) who indicates that 'the listener's interpretation is evident in his response, and it is this which determines the progress of the interaction'.

5. *Results*

(1) *Speech acts involved in implicit and explicit grammatical input*

I: Implicit Grammatical Input

I: Quantitative analysis
(see figure 4a)

Descriptive metadiscourse comprises 4 main types of speech acts in varying proportions. The *eliciting act* which accounts for 63.3% of the teacher's discourse characterises this interaction, with informing (8.3%) and directing (1.7%) acts playing a minor role. We notice that acknowledging acts or feedback is fairly systematic (26.7%). As the main act conveying grammatical information, then the eliciting act deserves closer analysis.

I: Qualitative analysis

The interaction takes the form of a *question-answer session* in which the teacher has recourse to a series of

E: Explicit Grammatical Input

E: Quantitative analysis
(see figure 4b)

We can distinguish 4 main types of speech acts (for the purposes of this analysis we have included 3 nominating acts with the eliciting acts). In the explicit-type the *eliciting* (38.5%) and *informing* (33.3%) acts together make up the bulk of the interaction (71.8%), playing a vital role as grammatical input, with a few directing acts (7.7%) and acknowledging acts (feedback) comprising the remaining 20.5%. Eliciting and informing acts will be examined more closely.

E: Qualitative analysis

The interaction takes the form of a *question-answer session* (eliciting acts) with questions initially

pedagogical questions (eliciting act) pertaining to a visual depiction of a 'situation' in order to elicit response about the *situational context* from students.

Closer analysis of the *questioning technique* used in the *eliciting acts* reveals that 55.3% of these questions are closed and of a *propositional type* requiring a simple 'yes' or 'no' answer on the part of the learner in reply. Of the remaining 47.7% of referential questions requiring a formulated response, the question form is highly repetitive and *simplified*. The *focus* is on metacommunication with grammatical forms being surreptitiously introduced through the questions and answers.

The *informing acts* supply information pertaining to the *situational context*.

The *directing* and *acknowledging acts* have a strong *phatic* function to keep the communication channel open and functioning.

I: *Pedagogical comment*

Interaction focuses on *meta-communication*, but the communicative value is questionable as questioning relies on yes/no answers which do not require the learner to formulate an answer.

(2) *Speech acts and their linguistic code*

I: *Quantitative analysis*

It is interesting to note that *one unique* linguistic code is used in the

pertaining to a visual depiction in the manual, but quickly extending to more *abstract considerations about code*.

Closer analysis of the *eliciting acts* reveals that the *questioning technique* used is almost exclusively of the *referential type* (97.7%) requiring full answers on the part of the learner. Questions deal directly with grammatical content on a cognitive level.

The *informing acts* supply important metalinguistic information about *language content*.

The *directing and acknowledging acts* are not concerned with keeping the communication channel functioning, but rather with *evaluating the metalinguistic content* of responses.

E: *Pedagogical comment*

Interaction focuses on *code*. Whilst there is not much communicating in the foreign language, the exchange is *about* the latter, both in the eliciting and informing acts.

E: *Quantitative analysis* (see figure 5)

Teacher's descriptive metadiscourse takes the form of a strange *hybrid*,

interaction involving implicit grammatical input, this code being used for all four speech acts, whether eliciting, acknowledging, directing or informing. We have not depicted this graphically, as *the interaction is 100% in French, the target language.*

I: *Qualitative analysis*

The foreign language, French, is both the tool for communication and the object, of that communication, confusing the means and the end.

I: *Pedagogical comment*

From the teacher's point of view, the managerial functions of *regulating classroom discourse and conveying metalinguistic content* have to be assumed by use of a *single code* the latter being *scarcely familiar* to the learner. This results in accommodation strategies; the teacher is constantly obliged to adapt his/her language to the proficiency level of the learner to ensure comprehension, hence the repetitious nature of the questioning and reliance on yes/no answers. Questioning routines are not haphazard, but very systematic, focusing on specific linguistic forms.

(3) *The speech acts and use of descriptive terminology*

I. *Quantitative analysis*
(see figure 6a)

In the eliciting and informing acts conveying metalinguistic content, the teacher avoids using any

including utterances in *Thai*, the mother tongue (50–60%), *French*, the foreign language, and some which involve code-mixing of *Thai and French* (30–35%). A great proportion (80–90%) of the discourse, with the exception of the acknowledging acts, involves use of the *mother tongue*.

E: *Qualitative analysis*

Acts involving *code-mixing* reveal a linguistic distinction between the *means* (native language) and the *end* (foreign language). No confusion arises.

E: *Pedagogical comment*

From the teacher's point of view, the tasks of *regulating classroom interaction and conveying information about the form and meaning of the foreign language* are facilitated by recourse to the mother tongue. Mutual comprehension poses no problem and so metadiscourse may be detailed and complex, hence systematic use of referential questions. The phenomenon of code-switching acts as a *marker* facilitating the apprehension of grammatical structures by the learner. The teacher has recourse to the foreign language for the acknowledging acts as the risk of misunderstanding is very low.

E: *Quantitative analysis*
(see figure 6b)

Metalinguistic terminology is characteristic of both the eliciting (40%) and informing (42%) acts.

terminology. However, a metalinguistic word is apparent in the acknowledging act. Why?

I: *Qualitative analysis*

A closer analysis of the acknowledging acts reveals that the teacher resorts to a metalinguistic word in order to orientate learner response to the *form* rather than the content of the response.

I: *Pedagogical comment*

The teacher's recourse to a metalinguistic word to orient learner response to *form* in the implicit mode, leads us to question whether this mode involves purely *acquisition-type* mechanisms and to ask ourselves whether at least *some* learning is not involved.

Whilst the directing acts are devoid of specialised terminology, the latter can appear in the acknowledging act (6%).

E: *Qualitative analysis*

The terminology used here is very simple (question, sentence, answer, word, verb) and not specific to any particular grammatical description. It is mother-tongue-coded, with certain terms, e.g. verb, in the target language.

E: *Pedagogical comment*

The choice and use of terminology is an important question particularly if the aim of descriptive metadiscourse is to help equip the learner with operative heuristic tools which will help him in his personal construction of a coherent *interlanguage* system (cf. Selinker 1972). This didactic option raises a series of highly complex linguistic and pedagogical questions which we will examine in more detail in our conclusion.

(4) *The speech acts and their metalinguistic intention*

We have identified *metalinguistic intentions* focusing on the *structure, functioning, rules* or *meaning* of the target language (relating to the conception of language as an *organised system*), and a purely communicative or *metacommunicative* intention. We will examine the intentions underlying *eliciting and informing acts* as a whole, and then the *acknowledging acts*.

I: *Quantitative analysis*
(see figure 7a)

The metalinguistic intention discernible in the eliciting and informing acts is primarily *metacommunicative* (65%), but it is interesting to note that the metalinguistic intention pertaining to

E: *Quantitative analysis*
(see figure 7b)

Metalinguistic intention discernible in the eliciting and informing acts relates to the *structure* (50%), *functioning, meaning* and *rules* (30%) of the target language. So whilst 80% of these acts focus

structure or functioning of the target language is discernible in 35% of the utterances.

Acknowledging acts
(see figure 4b)

Metalinguistic intention in the acknowledging acts is mainly *meta-communicative*, (69%), but in 31% of these utterances, teacher feedback concerns the *structure and functioning* of the target language. The intention of teacher metadiscourse involves specific forms.

I: *Qualitative analysis*

Although grammatical content is transmitted implicitly by use of the target language and without recourse to any explicit explanations, our analysis reveals that eliciting and informing acts repose on *form-related* metalinguistic intentions. The non-fulfillment of these in the learner's reply, leads the teacher to refuse in the acknowledging act, even though the reply given may be perfectly satisfactory on a communicative level. Furthermore, descriptive metadiscourse is highly structured in its presentation of these forms. It is clear then, that an implicit approach also revolves around grammatical *forms* when we get down to the nitty gritty.

I: *Pedagogical comment*

Interaction involving implicit grammar (of communicative and interactive approaches) may appear to teachers to provide a more *acquisition-type* input for the learner who is exposed to dialogue in the

primarily on the *system* and its organisation, a mere 20% are purely *metacommunicative*.

Acknowledging acts
(see figure 4b)

Predictably, the acknowledging acts reveal a very strong metalinguistic intention for 69% of the utterances, against 31% with a purely metacommunicative intention. So the acknowledging act confirms the intentions of the pedagogical exchange.

E: *Qualitative analysis*

The teacher's metadiscourse focuses on presenting particular structures of the target language which are defined in terms of their linguistic form and function, the rules governing their usage and their meaning. Further analysis of the routine focuses on a particular structure which is used as a model or example. These forms are brought *consciously* to the attention of the learner in an ordered sequence. The interaction is *about* the *code*, the target language. The *metalinguistic level* of the interaction is quite clear to the learner as use of the mother tongue and terminology act as linguistic *markers*, high-lighting information about the target language.

E: *Pedagogical comment*

The learner is made consciously *aware* of the structure and functioning of the target language through the teacher's metadiscourse. This process clearly involves learning mechanisms in Krashen's

target language without recourse to any grammatical explanations, but as we have seen, the interaction reposes on definite metalinguistic intentions. The problem is: Are the latter easily perceived by the learner in this type of interaction? It would appear then that this type of interaction involves at least some *learning* mechanisms in Krashen's terms, albeit at a subconscious level.

terms, as it involves a certain amount of abstraction and the accent is on the *cognitive* rather than the communicative aspects of the target language. The learner is brought to develop his *reflexive capacities* enabling him to monitor or correct his own production by referring to rules. This activity offers no comprehensible input, so the important question to raise here is: Does this formal learning facilitate the internalizing process and does this in turn facilitate production strategies and communication?

(5) *Learner response to eliciting acts and their metacommunicative or cognitive focus (see figures 8a, 8b)*

We are presenting here the conclusions after having examined the I-R-F (initiation-response-feedback) pattern (see figures 5a, 5b). Our analysis of *metalinguistic intention* is based on the communicative intentions *as they emerge on examination of the response move (pupil's interpretation of intention), and the teacher's feedback move*. We refer to this as the I-R-F pattern.

The metalinguistic intention of the eliciting act is *not always perceived* by the learner. He tends to interpret the intention on a metacommunicative level (emphasis is on communication rather than on the code), and is *not aware of the metalinguistic intention*. He has no means of distinguishing the two levels (unique code is the FL). This results in a *gap* between the speaker's intention and the interlocutor's answer—TE27—PR28, TE37—PR38, TE39—PR40.

Learner intuition about pedagogical intention is guided by the teacher's feedback response. A simple *repetition of the question* is tantamount to an implicit refusal, calling for reinterpretation—TE29, TE37, TE39.

The metalinguistic intention of the eliciting act is usually *easily perceived* and correctly interpreted by the learner—TE46—PR47, TE449—PR50 etc. The use of the mother tongue or code-mixing acts as a *marker* and this activity focuses on the structure and functioning of the target language, facilitating the process. This does not necessarily mean that ambiguity does not sometimes arise on a cognitive level.

Since the learner is able to interpret metalinguistic intention relatively easily, he is less reliant on feedback which is often *implicit* and takes the form of a simple *repetition of the learner's answer*—TA48, TA51, TA59.

Learner response is always in the *target* language and he is constrained by his level of comprehension and his inter-language at that particular moment. He may have difficulty in responding adequately, even when he has understood and grasped the intention p. PR43.

Learner tasks involve *comprehending* and *formulating a reply* by using the target language. The answers most often require simple *factual recall*.

The learner is left to form his own mental representation of the structure and functioning of the target language at a subconscious level. This process is purely an individual matter and the teacher plays no direct role in *guiding or controlling* the manner in which metalinguistic information is perceived.

Learner response may be in the *FL* or in the *mother tongue*. This gives him much more freedom in the formulation of his reply, enabling him to reply on a metalinguistic or cognitive level— PR47, PR50, PR58.

Learner tasks involve *cognitive operations* such as analysing, comparing, transposing etc. developing his *reflexive capacity* about language.

The learner's perception of the structure and functioning of the target language is *guided and controlled to a certain extent* at a conscious level by the teacher through the metalinguistic exchange. The latter is able to check the learner's perception of certain concepts relating to the code— TE64, TE66.

III. To conclude: pedagogical implication

What we have shown then is two different approaches to *guided acquisition*, one in which grammatical forms are presented implicitly or indirectly to the learner through communicative-type interaction and the other in which he becomes consciously involved in reflexive or cognitive activities pertaining to the target language. We saw too that implicit-type input involves practice which focuses on 'specific linguistic forms, which the learner is encouraged to induce and of which ultimately he will form a more or less conscious representation.' Ellis, (1986, 215). This implies that either way, conscious or subconscious *learning* is involved as the learner *internalizes* the input contributing to his evolving *interlanguage* (Selinker, 1972). This being the case, can one legitimately make a distinction between *implicit and explicit* grammar? Our findings, in accordance with Besse (1977, 7), seem to suggest that the separation may be a purely artificial one from the learner's point of view, whilst accounting, conveniently, for different methodological approaches.

Bearing this in mind, we need to question the efficacy of these two approaches in a *classroom setting*. If an implicit approach is often associated with *communicative* language teaching principles which aim at reproducing principles of *natural acquisition* as closely as possible, we need to ask ourselves whether the

classroom can ever satisfactorily reproduce such conditions. Halliday cited in Besse et al. (1984, 92) seems to suggest that this is not possible for the following reasons. Firstly, the learner of a second or foreign language cannot go back on his bio-psychological stages of development, so the acquisition stages cannot be repeated. Secondly, the classroom is a classroom with a teacher whose job it is to transmit knowledge s/he has already acquired to a group of students who are still to acquire it and who perceive it in relation to previously acquired linguistic knowledge. Thirdly, learner production is constantly subject to teacher evaluation and feedback.

These arguments together with our conclusions about the ambiguities of the implicit, inductive approach from the learner's point of view, provide a strong case for the reappraisal of reflexive and cognitive metalinguistic activities in the classroom. Furthermore, Gavelle's conclusions (see Besse et al. 1984, 90) as to the questionable validity of approaches based on interactional and notional-functional principles in a classroom context, support this standpoint. Gavelle reiterates the importance of purely linguistic acquisition (morpho-syntax) and considers it illusory to aim at teaching a communicative competence. He feels that the starting point should be *linguistic competency* and the practising of pseudo-communication to the best possible advantage. In other words, communication should be as natural as possible but much *more systematic from a grammatical point of view*.

If we subscribe to this point of view, we need experimental evidence to show that explicit-type grammatical input does in fact facilitate acquisition and contribute to communicative competence, but much more empirical research is required to prove this. However, on a more modest scale, several research projects, for example those undertaken by Berthoud (1982) and Bourguignon and Dabène (1983) in France, have shown convincingly that explicit grammatical explanations and related cognitive and metalinguistic activities do facilitate the learner's task.

This leads us to our final pedagogical consideration: *In what way(s) can the teacher play a constructive role in helping the learner build up a coherent reference system?* This didactic option raises more problems than we can as yet find solutions for. It implies a choice of *code* as a means of communication, (that of the source or target language? What code should be adopted in heterogeneous classes where pupils do not share a common mother tongue?). It implies a choice of *descriptive terminology*. If the aim is to provide the learner with operative heuristic tools, which criteria should be taken into consideration in the choice of terminology? Should the latter be simplified so as not to confuse the learner? Should it be abstract, and which descriptive model or theory should it be drawn from? And so it implies choice of *descriptive model*. Is the latter already familiar to the learner (through his metalinguistic knowledge of his mother tongue) or is the target language presented through another model? What of the teacher's own metalinguistic perceptions?

These are a few of the points which need to be considered with special reference to the specificities of bi-lingual and multilingual settings, bearing in mind that *at least two* of the following conditions should be fulfilled for successful transmission of metalinguistic content (see Besse et al., 1984, 97):

- (1) the language which is used to formulate the description should be understood or at least be familiar to the learner
- (2) the underlying, abstract metalinguistic model should be known or familiar to the learner
- (3) the internalized grammar which the description is about, should be familiar, at least locally, to the learner.

The learner may well be able to draw positively on his metalinguistic knowledge of his native language as a basis for apprehending semantico-grammatical concepts in the foreign language even in cases where source and target languages are very different, since certain concepts, like spatial deixis, for example, are universal. In order to tap these resources, intervention at various levels would be desirable. Could *linguists* of source and target languages, for example, not work out a sort of 'metalinguistic minimum' which could form a common basis for learners? (Dabène, 1987, 95). At another level, could *teachers* of source and target languages not get together in an attempt to harmonize their approaches to the teaching of grammar, as suggested by Roulet, (1983) and Dabène (1987)? This in turn is not without implications regarding teacher training, as the teacher's own metalinguistic representation is dependent on his or her own linguistic past and training. These are but a few of the crucial issues to be considered.

References

- Berthoud, A. C. (1982) *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde*. Berne: Lang.
- Besse, H. (1977) *Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux*. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, no. 25. Paris: Didier érudition.
- (1980) *Le discours métalinguistique de la classe*. In *Encrages, Acquisition d'une langue étrangère*, Université de Paris VIII.
- Besse H. & Porquier, R. (1984) *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- Bourguignon C. & Dabène, L. (1983) *Le métalangage: Un point de rencontre obligé entre enseignants de la langue maternelle et de la langue étrangère*. In *Le français dans le monde*, no. 177. Paris: Hachette/Larousse.
- Corder, S. P. (1967) *The significance of learners' errors*. In *International Review of Applied Linguistics*, no. 5.
- (1971) *Idiosyncratic dialects and error analysis*. In *International Review of Applied Linguistics*. Vol. IX no. 2.

- Coulthard, M. (1977) *An Introduction to discourse analysis*, London, Longman.
- Dabène, L. (1984) Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives dans la classe de langue étrangère. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, no. 55. Paris: Didier.
- (1987a) La recherche en didactique des langues. In *Les Langues Modernes*, no. 1. Paris: APLV.
- (1987b) Langue maternelle langue étrangère. Quelques réflexions. In *Les Langues Modernes*, no. 1. Paris no. 2 APLV.
- Holmes, J. (1983) The structure of teachers' directives. In *Language and Communication*, ed. Richards, J. C. & Schmidt, R. W., Longman.
- Ellis, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Malcolm, I. (1986) Classroom Interaction Analysis and the Teacher. In *Guidelines*, SEAMEO Regional Language Centre: Singapore.
- Roulet, E. (1983) Langue maternelle et langue étrangère, vers une pédagogie globale. In *Le français dans le monde*, no. 177. Hachette/Larousse.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. In *International Review of Applied Linguistics*, vol. X no. 3.
- Sinclair, J. McH, Brazil, D. (1982) *Teacher Talk*, Oxford University Press.

SPEECH ACTS IN TEACHER METADISOURSE

Figure 4a

Implicit-Type Input

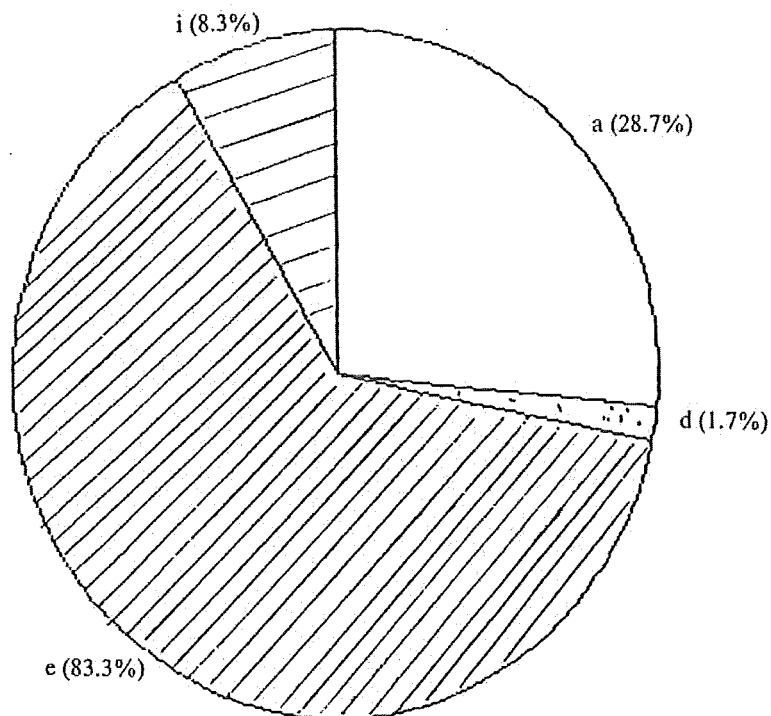
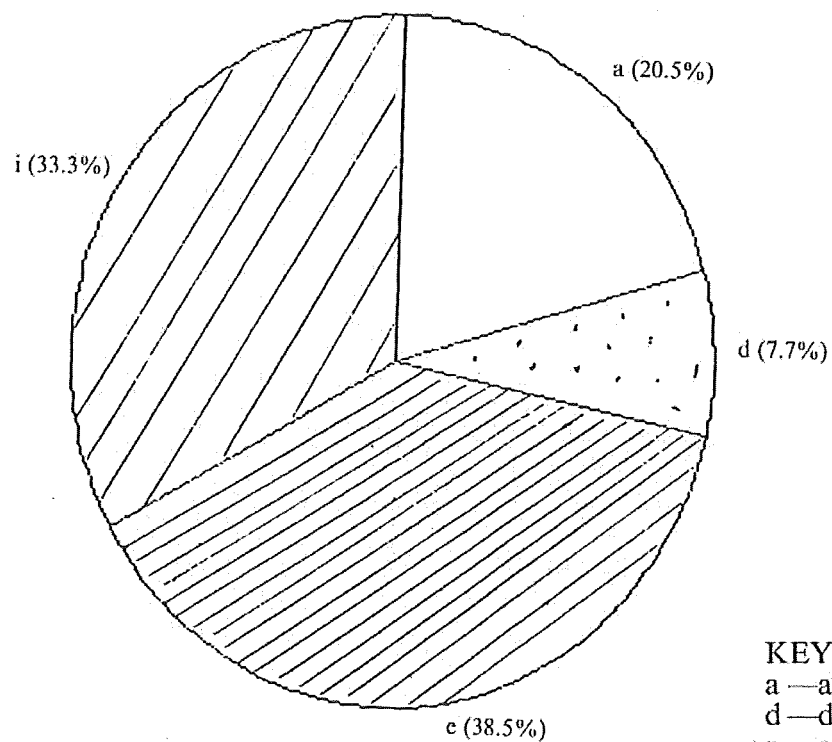


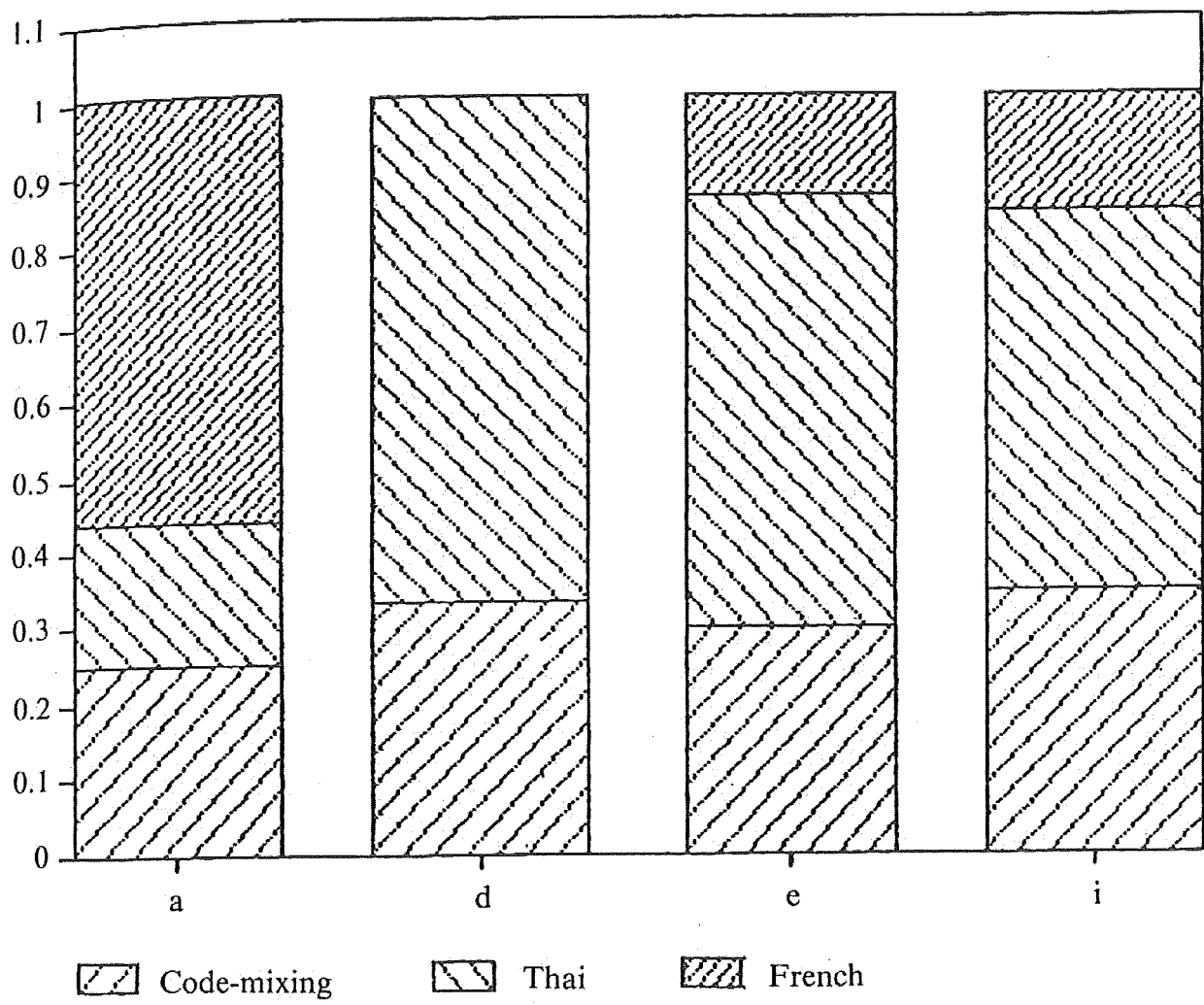
Figure 4b

Explicit-Type Input



KEY
a —acknowledging act
d —directing act
e —eliciting act
i —informing act

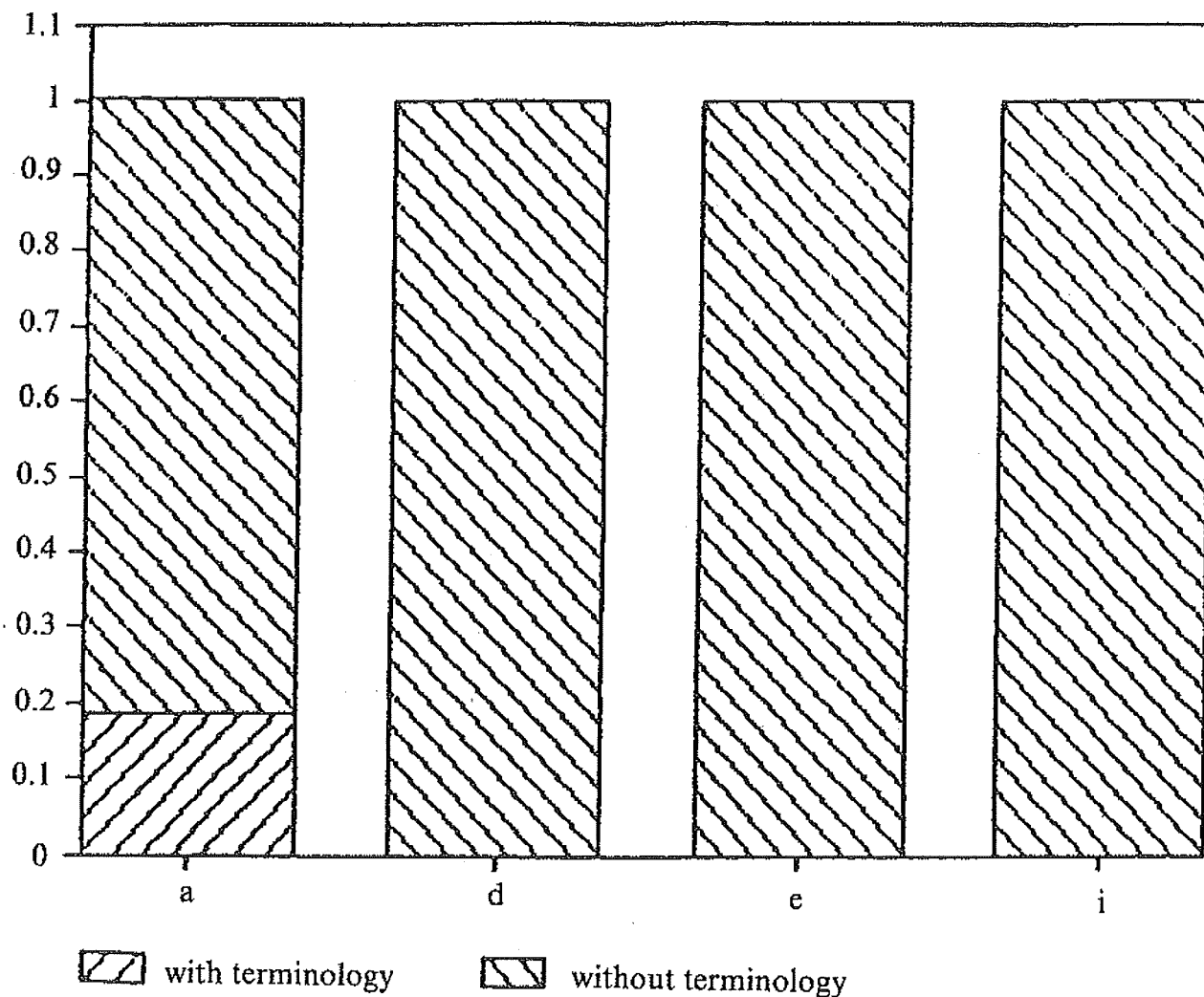
Figure 5
Code Usage in Explicit Type Interaction



KEY
a —acknowledging act
d —directing act
e —eliciting act
i —informing act

Figure 6a

Speech Acts in Implicit-Type Input and Use of Terminology

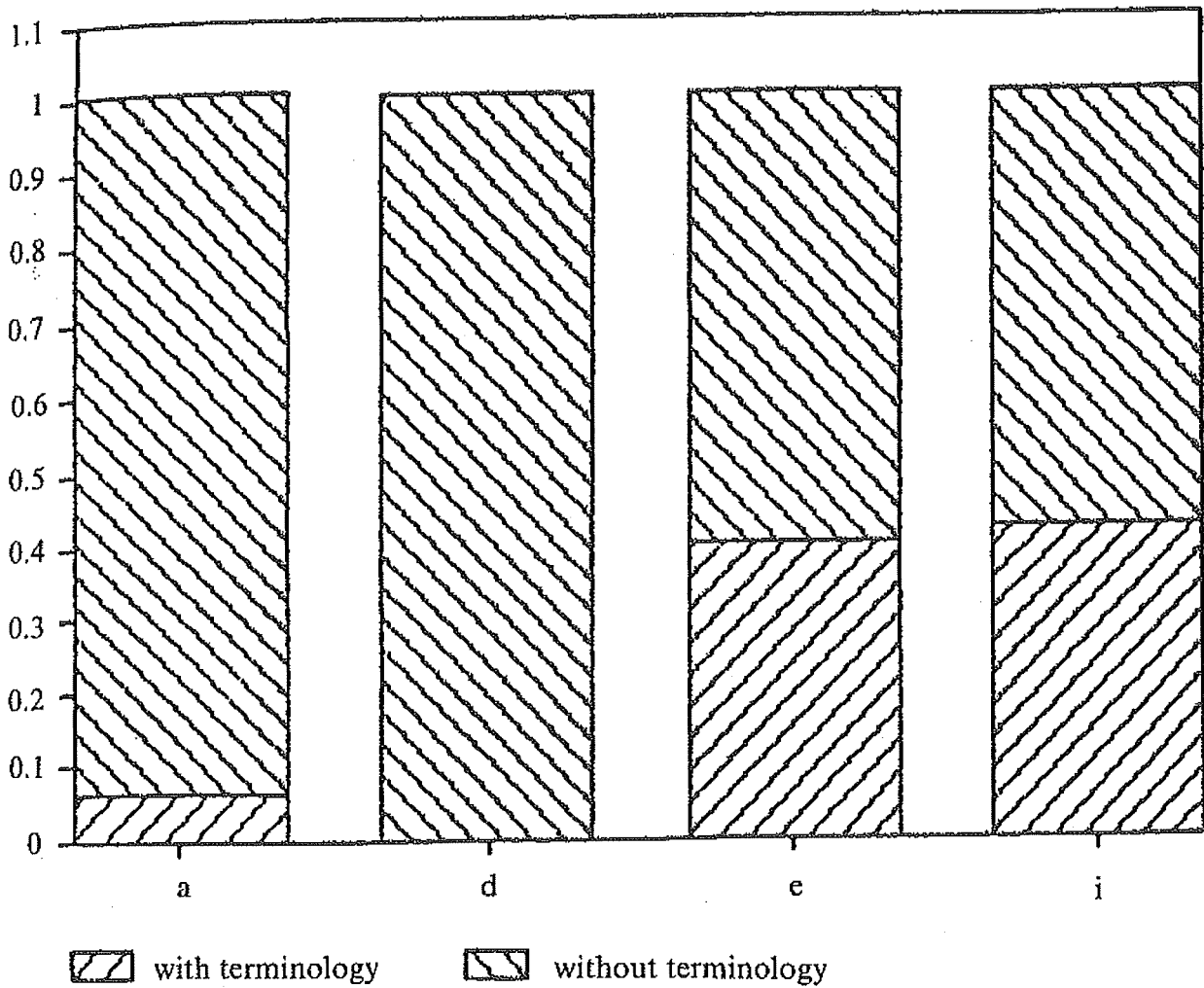


KEY

- a —acknowledging act
- d —directing act
- e —eliciting act
- i —informing act

Figure 6b

Speech Acts in Explicit-Type Input and Use of Terminology



KEY
a—acknowledging
d—directing
e—eliciting
i—informing

SPEECH ACTS AND THEIR METALINGUISTIC INTENTION

Figure 7a

Eliciting and Informing Acts and their Metalinguistic Intention

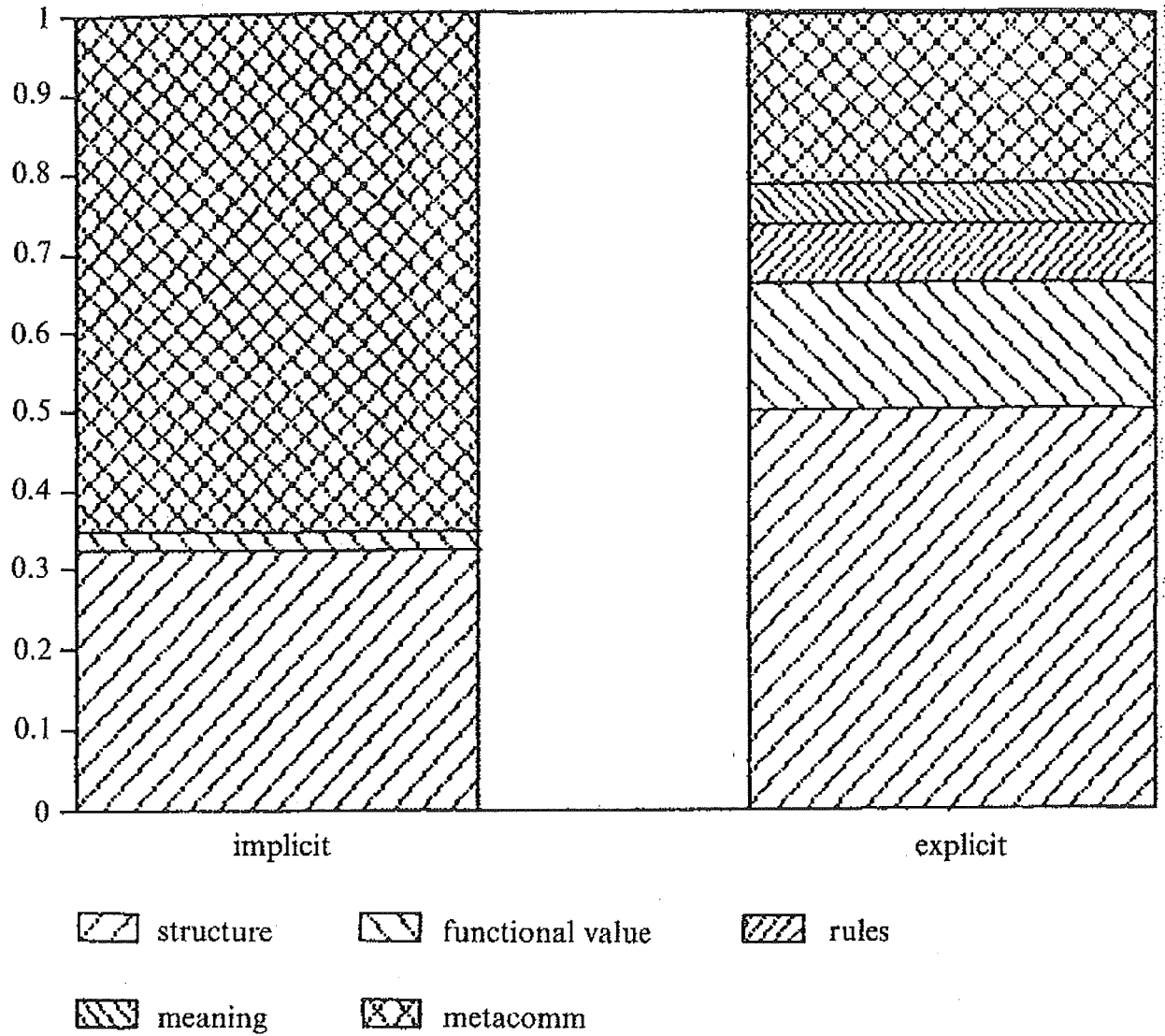


Figure 7b
Acknowledging Acts and their Metalinguistic Intention

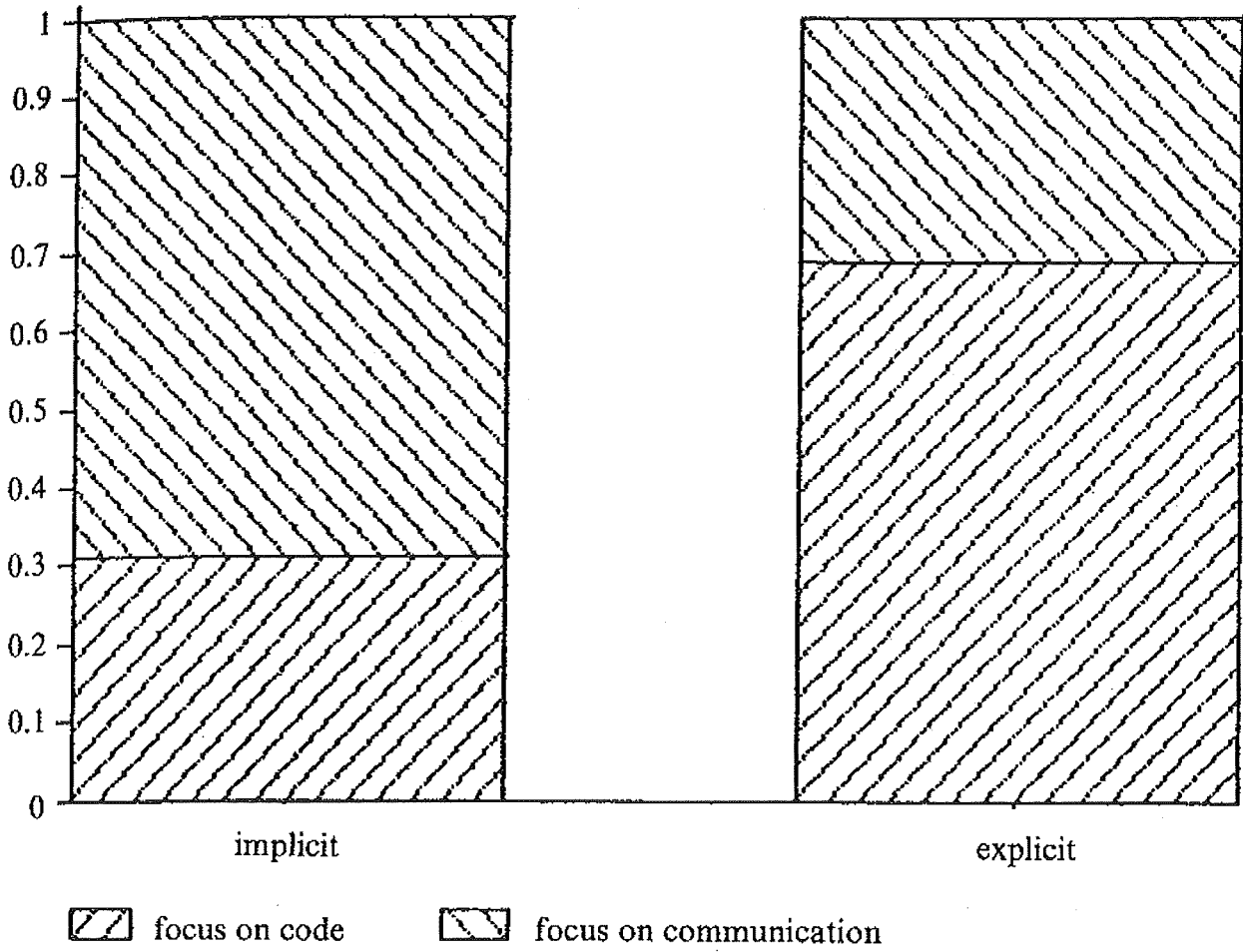


Figure 8a

The I-R-F Pattern in Implicit-Type Input

Sp. Act	INITIATION		RESPONSE		FEEDBACK	
	Intention—I		Level—R		Acknowledgement—F	
	metacomm	metaling	metacomm	metaling	accept	reject
TE27		X				
PR28				X		
TE29		X				I
TE30	X					
PR31			X			
TE32	X				I	
PR33			X			
TA34					E	
TE35	X					
PR36			X			
TE37		X			I	
PR38				X		
TE39		X				I
PR40				X		
TA41		X				I
TE42		X				
PR43				X		
TA44						I
...						
PR55				X		
TA56					E	

KEY

- X——X intention correctly interpreted
- X---X gap between speaker's intention and interlocutor's answer
- I—Implicit acknowledgement
- E—Explicit acknowledgement

Figure 8b

The I-R-F Pattern in Explicit-Type Input

Sp. Act	INITIATION		RESPONSE		FEEDBACK	
	Intention—I		Level—R		Acknowledgement—F	
	metacomm	metaling	metacomm	metaling	accept	reject
TE46		X		X		
PR47					I	
TA48						
TE49		X		X		
PR50					I	
TA51						
TE52		X		X		
PR53					I	
TE54		X		X		
PR55						
TI56		X				
TE57		X		X		
PR58					I	
TA59						
TE60		X		X		
PR61						
TI62		X				
TI63		X				
TE64		X		X		
PR65						
TE66		X		X		
PR67						
TA68					I	

KEY

X—X intention correctly interpreted

I—Implicit acknowledgement

X---X gap between speaker's intention and interlocutor's answer

E—Explicit acknowledgement



Doc 2

S.C.I. LANG. GRENOBLE 3



D

950 690341 1

lidil

L'APPRENANT ASIATIQUE FACE AUX LANGUES ETRANGERES

REVUE DE LINGUISTIQUE

ET DE DIDACTIQUE DES LANGUES

UNIVERSITE STENDHAL DE GRENOBLE

NUMERO COORDONNE PAR DIANA-LEE SIMON

N°5

FEV. 92

C
51
5
A

Numéro coordonné par
DIANA-LEE SIMON



L'apprenant asiatique face aux langues étrangères

Aspects socio-culturels et didactiques

avec les contributions de :

Supanni Chantkran
Darawan Denudom
Tomoko Higashi
Yuko Shirakawa
Diana-Lee Simon
Sun Hyo-Sook
Yang Kuang-Jane

Illustrations extraites d'un manuel de savoir-vivre thaïlandais

*Ouvrage publié avec le concours
de la Délégation générale à la langue française
et du Centre national des lettres*

Presses Universitaires de Grenoble
1992



Avant-propos

Le présent numéro de LIDIL offre l'originalité – par rapport aux précédents – d'avoir été presque entièrement réalisé hors de France. Il a été, en effet, rédigé en Asie du Sud-Est par des enseignants-chercheurs ayant participé à la formation de 3^e cycle "Linguistique et didactique des langues de Grenoble" et exerçant à une exception près dans leurs pays respectifs.

Nous sommes d'autant plus heureux de leur donner la parole que nous pensons profondément que l'étude des situations d'enseignement/apprentissage diversifiées est de nature à élargir considérablement la réflexion en didactique des langues.

En effet, elle oblige le chercheur engagé dans ce type d'analyse à mobiliser toute une palette d'apports disciplinaires de référence puisque au-delà des implications purement linguistiques qui tiennent à la mise en contact de langues européennes avec des systèmes linguistiques généralement moins familiers au didacticien, celui-ci se trouve confronté à des phénomènes frontaliers qui tiennent autant, sinon plus, du culturel que du linguistique, et ceci au sein de situations sociolinguistiques souvent complexes.

L'ensemble des études rassemblées ici se veut une contribution à ce domaine de réflexion. Nous espérons, dans l'avenir, le faire suivre de plusieurs autres.

Il convient également de signaler une nouveauté qui se poursuivra dans les autres numéros : l'adjonction d'une bibliographie complémentaire sous la rubrique «pour en savoir plus» et le compte rendu de lecture d'ouvrages.

Nos lecteurs sont invités dans le cadre de cette rubrique, à nous faire part de leurs découvertes et de leurs lectures.

A vos plumes !
(ou à vos micro !)



Louise DABÈNE

Présentation

Diana-Lee Simon *

L'évolution très rapide du domaine de la didactique des langues est marquée depuis une vingtaine d'années par l'apport considérable de recherches provenant des domaines suivants : anthropologie, éthologie, éthno-méthodologie, pragmatique. Cet enrichissement par la prise en compte de la dimension sociolinguistique de la communication met en lumière l'*enjeu culturel* de tout apprentissage d'une langue étrangère.

On constate que les lignes de force de la didactique d'aujourd'hui ont été forgées principalement en fonction de recherches provenant du monde occidental, les études portant sur les milieux asiatiques ou africains par exemple, étant, hélas, rares. Vu l'importance accordée actuellement à la dimension culturelle de tout apprentissage d'une langue, tant au niveau de la théorie qu'au niveau de la pratique, il nous semble à la fois urgent et propice de rassembler des recherches faites dans d'autres contextes, de les mettre en valeur et surtout d'en intégrer les conclusions pour l'approfondissement significatif du domaine.

C'est précisément dans cette optique que nous proposons au lecteur dans ce numéro une série d'articles permettant d'explorer un certain nombre de grands thèmes

* Université de Chulalongkorn, Bangkok (Thaïlande).

actuels sous un éclairage différent, en braquant notre objectif sur *le sujet apprenant asiatique face aux langues étrangères*.

Nous l'observerons tantôt en *milieu endolingue*¹ dans ses interactions avec des francophones, en l'occurrence, tantôt en *milieu exolingue*² dans son pays d'origine où la langue étrangère qu'il apprend n'est pas une langue de communication de l'environnement.

Afin d'éclairer certains termes qui font le *leitmotiv* de ce numéro, nous prenons comme point de départ la définition proposée par Rémy Porquier (1978 : 17-19) selon laquelle la *communication exolingue* est «celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune, par opposition à *communication endolingue* entre individus de même langue maternelle». Cette définition a été élargie par la suite : «La communication exolingue est celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants.» Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue. Elle s'applique donc à une communication, ou à un échange dissymétrique entre sujets maîtrisant de façon différente un code de communication qu'ils ne partagent pas. Plus récemment, Alber J.-L. et Py B. (cité par De Pietro J.-F., 1988 : 25) définissent la *communication exolingue* comme «toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques des participants».

1. Le sujet apprenant se trouve en situation d'apprentissage dans un milieu où la langue qu'il apprend est la langue de communication de l'environnement.
2. Le sujet apprenant se trouve en situation d'apprentissage dans un milieu où la langue qu'il apprend n'est pas la langue de communication de l'environnement.

Les contributions de Tomoko Higashi et de Hyo-Sook Sun qui se complètent, mettent en lumière des sujets apprenants japonais et coréens respectivement, engagés dans une communication exolingue en milieu naturel avec des francophones en France. Les deux articles ont l'originalité d'examiner les *stratégies conversationnelles* déployées par l'apprenant asiatique en milieu endolingue, engagé dans une *communication exolingue*.

A travers une analyse de corpus, Tomoko Higashi montre comment chaque interlocuteur s'appuie sur les pratiques relationnelles (L. Dabène, 1988 : 18)³ en vigueur dans sa *culture d'origine*, et comment elles orientent et structurent l'interaction en face à face. Cette hypothèse est confirmée par l'analyse conversationnelle menée par Hyo-Sook Sun qui met à nu le fonctionnement de règles socioculturelles propres à la culture source dans une interaction conversationnelle interethnique entre locuteurs coréens et francophones.

Une troisième contribution intéressante qui incite à remettre en cause une terminologie linguistique fondée sur les notions de *langue* et de *groupe*, est celle de Yuko Shirakawa. A partir de la complexité de la situation linguistique singapourienne, elle montre l'inadéquation – compte tenu du contexte – des termes comme *langue maternelle*, *langue seconde*, en proposant de les remplacer par *parler vernaculaire et véhiculaire*.

Dans une perspective plus directement didactique, Supanni Chantkran s'interroge sur le *transfert des méthodologies* d'origine européenne dans des contextes asiatiques. En partant du terrain thaïlandais, elle expose les problèmes d'ordre socioculturel qui surgissent quand il

3. «Nous rangeons sous le terme générique de “pratiques relationnelles” l'ensemble des moyens utilisés par chaque groupe social pour construire et régler les relations interpersonnelles.»

s'agit d'enseigner/apprendre des contenus linguistiques comme les actes de parole, en plaidant en faveur d'une mise en garde et d'une meilleure prise en compte des habitudes socioculturelles en vigueur dans le pays d'accueil.

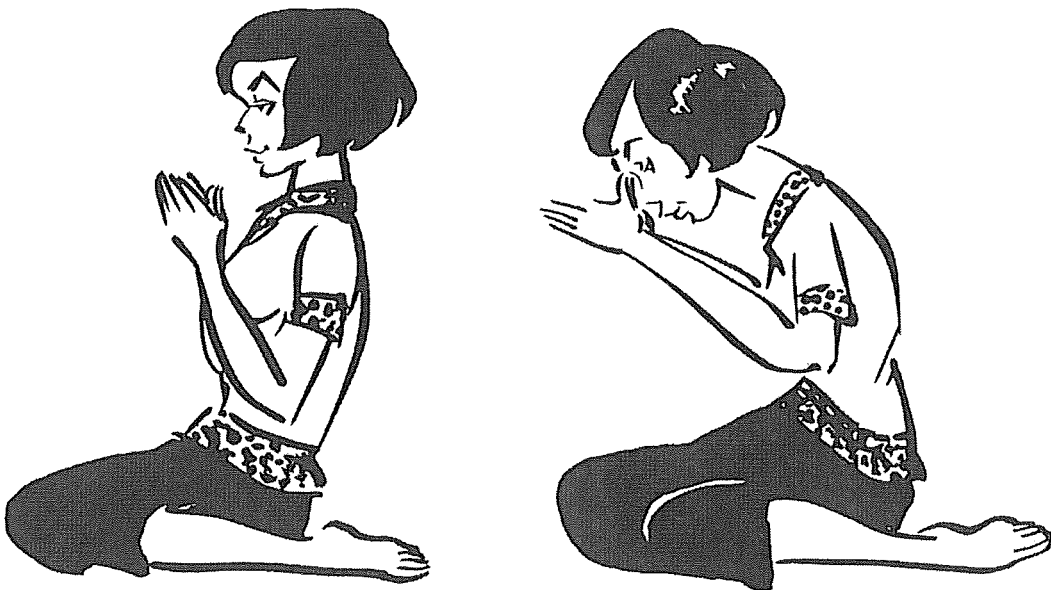
Deux autres contributions qui ont leur point de départ dans la classe de langue étrangère, et qui se complètent également, abordent le phénomène de l'*alternance codique en situation pédagogique*.

Dans un premier temps Darawan Denudom analyse les différents découpages du discours pédagogique qui surviennent suite à un changement de code linguistique. Son analyse, qui débouche sur une *typologie des alternances codiques*, apporte au chercheur un outil de travail précieux dans un domaine qui reste peu élaboré en didactique des langues. De manière complémentaire, et en s'appuyant sur les bases théoriques proposées par D. Denudom, Diana-Lee Simon se penche sur le *rôle et la fonction* des alternances codiques dans l'interaction pédagogique en montrant la façon dont elles structurent l'interaction, et en proposant des éclairages sur leurs significations socioculturelles.

Dans un autre registre, mais toujours en classe de langue, Kuang Yang-Jane se situe en amont de la classe de langue étrangère pour aborder le problème de l'enseignement/apprentissage du *métalangage grammatical* dans un contexte scolaire taïwanais. En partant d'une analyse de la façon dont les apprenants taïwanais apprennent la grammaire du mandarin à l'école primaire, elle met en lumière le mode et les procédés fondamentaux de cet apprentissage de la langue source, le but de cette analyse étant de fournir aux chercheurs et aux enseignants des éléments de réflexion pour la mise en place de dispositifs aidant à améliorer l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère.

Les diverses contributions illustrent de façon éloquentte le poids de la dimension socioculturelle dans divers aspects du processus enseignement-apprentissage d'une langue.

Toutefois, il faudrait aller au-delà de la spécificité de ces études didactiques, de leur «exotisme», et approfondir la réflexion sur la transversalité des thèmes évoqués.





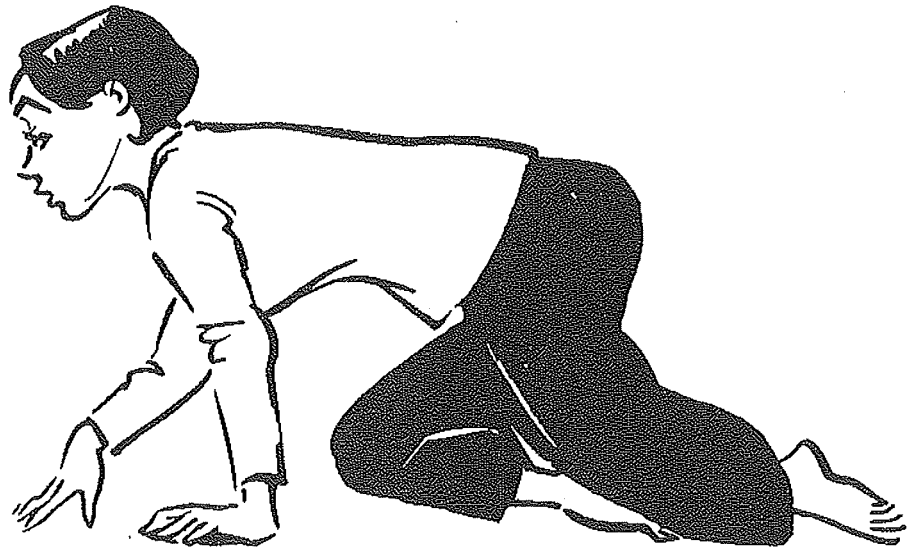
Doc 3

lidil

L'APPRENANT ASIATIQUE FACE AUX LANGUES ETRANGERES

REVUE DE LINGUISTIQUE
ET DE DIDACTIQUE DES LANGUES
UNIVERSITE STENDHAL DE GRENOBLE
NUMERO COORDONNE PAR DIANA-LEE SIMON

N°5
FEV. 92



Alternance codique en situation
pédagogique II
Rôles et fonctions dans l'interaction.
Quel code, quand et pour quoi faire ?

*Diana-Lee Simon **

Introduction

En didactique des langues l'utilisation de tel ou tel code linguistique (langue source-LS, ou langue cible-LC) en classe de langue étrangère a surtout intéressé chercheurs et enseignants du point de vue méthodologique (Coste D., 1988 : 67-77). Nous distinguons en gros l'époque de la méthodologie grammaire-traduction où la langue source, est employée comme véhiculaire pédagogique, suivie par l'époque des méthodologies audio-orales et audiovisuelles pendant laquelle la LS est proscrite, son usage étant quasiment tabou, et plus tard depuis les années 70 une période où la LS retrouve sa place dans certaines activités comme les explications métalinguistiques, par exemple (Dabène, 1987 : 91-95). Toutefois, malgré ces «bons principes», force est de constater que dans la réalité quotidienne de la classe de langue, l'emploi des codes

* Université de Chulalongkorn, Bangkok (Thaïlande)

LS-LC est loin d'obéir à des principes aussi rigides et que quel que soit le choix conscient de code servant comme véhiculaire pédagogique, il reste possible à tout moment de basculer sur l'autre code donnant au discours pédagogique une teinte bicolore caractérisée par l'alternance codique¹. Pourtant, à notre connaissance, cette dimension de la communication en classe de langue a été peu étudiée².

Il nous a donc semblé fécond d'observer le recours aux codes LS-LC dans l'interaction pédagogique en *milieu exolingue*³ afin de mieux comprendre leur portée pour les acteurs. Cet article complète celui qui le précède et qui en fournit les définitions et un certain cadre théorique d'analyse, le but ici étant d'examiner plutôt la signification des changements de codes dans le discours pédagogique.

Les observations de classe portent sur l'enseignement d'une même leçon de grammaire aux débutants dans trois classes différentes (A, B, C) au niveau secondaire en Thaïlande. Ce corpus comprend des interactions en *situation endolingue*³ de communication : l'enseignant choisit la LS comme véhiculaire pédagogique ; et d'autres en *situation exolingue*³ de communication : l'enseignant choisit la LC comme véhiculaire pédagogique.

Notre hypothèse est que le changement de code dans l'interaction n'est ni gratuit, ni idiosyncrasique, mais qu'il est étroitement lié à la mise en œuvre des trois fonctions du professeur⁴ et véhiculent des significations d'ordre socioculturel.

1. Pour la définition voir Denudom D. dans ce numéro.
2. Cf. Denudom D., 1986, p. 136-166 et Simon D.-L., 1988, p. 242-263.
3. Cf. définition terminologique dans la présentation de ce numéro.
4. Cf. Dabène L., 1984, p. 39-46.

Conditions de production de l'A.C.

L'analyse des actes du discours de notre corpus met en évidence des actes codés de trois façons : les actes en LC (le français), les actes en LS (le thaï), et les actes en code mixte⁵ (français et thaï).

PRÉCISION TERMINOLOGIQUE

Certains linguistes ayant travaillé sur ce phénomène dans des situations de bilinguisme ou de multilinguisme en milieu naturel font une distinction entre *code-switching* (alternance codique) et *code-mixing* (mélange codique), en réservant celui-ci à une A.C. qui se produit au sein d'un énoncé ou d'une proposition (Thelander 1976 et Naban 1978 cités par Marasigan 1983 : 92-93). Pour d'autres, comme Marasigan (1983 : 93), cette distinction n'est pas pertinente et le phénomène de *code-mixing* est considéré alors comme une des manifestations de l'A.C. Pour notre part, nous considérons les *actes en code mixte* comme étant une *manifestation particulière de l'A.C. intra-acte*⁶. Nous appelons un mélange de codes au sein d'un même énoncé *A.C. intra-intervention et intra-acte*.

ALTERNANCE CODIQUE IMPOSÉE

L'analyse du corpus montre que les *actes en code mixte* apparaissent dans le métadiscours des enseignants en situation endolingue de communication (ils communi-

5. Par acte en code mixte nous entendons un acte qui comprend un ou plusieurs éléments en LS et un ou plusieurs éléments en LC. Ces actes donnent au discours un caractère d'A.C.

6. Cf. Dabène L. et Billiez J., 1986.

quent en LS, le thaï). Ce type de discours métalinguistique porte forcément sur la LC objet, donnant lieu aux actes en code mixte. Il est évident que l'A.C. qui émerge dans ces conditions n'est ni choisie, ni spontanée ; elle est incontournable. Le terme *A.C. imposée* nous est apparu comme étant approprié pour rendre compte de cette spécificité. Elle est *imposée* à la fois par le choix initial de code de communication et par la nature même de l'activité pédagogique comme dans les exemples ci-dessous⁷ :

B : 11 25 *Ou bien on peut répondre il va à Fréjus sans dire à la mer comme l'autre jour*

Il est à noter que les éléments de l'acte mixte en LC sont très souvent médiatisés (tirés du manuel) dans les corpus examinés. Ils ne font pas partie du discours spontané de l'enseignant et ne sont pas remplaçables par un équivalent en LS.

Malgré le choix de la LS comme code de communication, on trouve parfois dans le métadiscours descriptif un élément terminologique en LC :

A : 66 80 *Et le verbe qu'on utilise ici est partir pour Fréjus*

Dans cet exemple, malgré l'existence en LS d'un équivalent pour *verbe*, c'est le *métalangage de la LC* qui est utilisé. Ces actes en code mixte caractérisés par un emprunt terminologique de la langue objet (LC) vers la langue outil (LS)⁸ sont très répandus dans le discours des enseignants de français thaïs. Certains termes du métalangage sont tellement caractéristiques de l'apprentissage de la LC, que leurs signifiants sont *importés* dans le discours en LS, même quand il existe un équivalent en LS.

7. Les éléments en LS sont codés en italiques et les éléments en LC en caractère gras.
8. Curieusement, ce phénomène ne se produit jamais dans le sens inverse.

ALTERNANCE CODIQUE LIBRE

Alors que l'A.C. imposée émane d'une communication pédagogique endolingue comme nous venons de voir, l'A.C. *libre* peut surgir dans une *communication exolingue* quand il y a un changement de code pour une raison ou pour une autre. Nous employons le terme *libre* dans la mesure où ni l'activité pédagogique ni le véhiculaire pédagogique choisi (LC) n'exigent le recours à un autre code. Dans la mesure où un cours de langue étrangère peut être donné exclusivement en LC, il nous intéresse d'observer des changements de code, qu'ils soient conscients ou inconscients, et de nous interroger sur leur sens dans le discours. Voici un extrait de corpus à soumettre à l'analyse :

C8 Prof. Oui. Monsieur Dupont en vacances, il part en vacances. Où est-il maintenant ? Où est-il ? où est Monsieur Dupont ?

C9 Elèves Il.../

C10 Prof. Il va ? / répondez. *Levez la main.* Où est-il ?
Où est Monsieur Dupont ?

C11 Elèves Il va.../

C12 Prof. *Encore une fois*

C13 Elève Il est dans la voiture

Il est curieux de constater que malgré le choix de la LC comme mode de communication, l'enseignant bascule sur la LS pour donner certaines consignes. Ce sont des A.C. inter-actes libres. Examinons à présent leur signification dans l'interaction.

Rôles et fonction de l'A.C. dans l'interaction

FONCTION PÉDAGOGIQUE D'ORDRE MÉTALINGUISTIQUE

Les corpus analysés révèlent que, quel que soit le choix initial de code de communication pour une «leçon de grammaire», le phénomène d'A.C. se produit inévitablement et joue un rôle très précis sur le plan pédagogique.

L'A.C. *imposée* telle que nous l'avons définie plus haut, a une fonction importante de *mise en relief des segments de la LC* soumis à une réflexion métalinguistique. Elle rend le discours bicolore en quelque sorte, et les apprenants distinguent sans difficulté le *discours sur la langue* (codé en LS) de la *langue objet* (codée en LC). L'A.C. *imposée* marque le passage de l'une à l'autre tout en *autonomisant* les structures à étudier.

Quant aux A.C. *libres* qui se produisent dans le sens LC-LS, elles marquent un changement de niveau de communication : on passe de l'*implicitation* grammaticale (LC) à l'*explicitation* grammaticale (LS). On passe d'un *niveau métacommunicatif* (communication sur la communication) à un *niveau métalinguistique* (communication sur l'objet langue). Elles peuvent engendrer également un changement de mode de communication : du mode *exolingue*, on passe au mode *endolingue*.

Une constante apparaît à l'évidence : *toute explicitation grammaticale s'effectue par le moyen de la LS.*

FONCTION PARA-PÉDAGOGIQUE D'ORDRE SOCIOCULTUREL

En examinant les changements de code dans l'interaction, nous constatons qu'ils se produisent surtout au niveau des *actes de gestion* de la classe dans la mise en œuvre de la fonction d'*animateur* (Dabène L. 1984b 39-46) de l'ensei-

gnant. Une analyse qualitative de ces A.C. libres qui apparaissent surtout dans les actes de *consigne* et dans les actes de *sollicitation* est révélatrice du fonctionnement de la classe comme groupe social.

Premièrement, au niveau des *actes de consigne*, l'enseignant s'adresse aux apprenants tantôt en LC (par exemple «Répétez», «Regardez !», «Répondez !») tantôt en LS (par exemple «Levez la main», «Prends le micro» entraînant ainsi un changement de code. Nous nous sommes interrogée sur la signification des A.C. libres dans ces cas particuliers. Pourquoi le professeur en ayant choisi de communiquer en français éprouve-t-il le besoin de basculer sur le thaï pour émettre certaines consignes ?

Il nous est apparu que dans le contexte d'une classe de langue, certaines consignes sont réellement stéréotypées («Répétez !», «Regardez», «Répondez») et les apprenants arrivent rapidement à les repérer et à les décoder dans le discours de l'enseignant, même en LC, ce code restant relativement *neutre* pour les interactants. Par contre, l'enseignant éprouve parfois le besoin à travers certaines consignes d'initier chez les apprenants des changements de comportements ou de réactions au-delà de ce que l'on fait habituellement en classe de langue. Dans ces cas, il choisit, consciemment ou inconsciemment la LS comme code de communication, celle-ci ayant pour lui-même et pour le groupe classe un *pouvoir* évocateur bien plus important que la LC. Il est sûr d'obtenir le comportement voulu.

Tout se passe comme s'il était capable d'exprimer (à travers le choix du code) une double dimension de son rôle d'animateur : une dimension professionnelle et plus formelle de *professeur de français* à travers la LC et une dimension plus purement sociale et moins formelle de *chef de groupe* à travers la LS. Nous reviendrons là-dessus.

Deuxièmement, en examinant les A.C. libres émises lors de certaines *sollicitations*, cette impression se confir-

me. Nous relevons un changement de code vers la LS suivi par les incitations suivantes : «*Bon. Essayez !*», «*Continuez d'essayer !*» et même à un moment donné «*Narida, on est en train d'enregistrer, parle ! Parle ! On enregistre maintenant*». Dans ces cas précis, l'enseignant souhaite, à travers sa consigne, communiquer aux apprenants autre chose que la simple demande de parler. En ayant recours à la LS, qui est leur langue commune, il sait qu'il peut leur communiquer *en plus* une attitude d'encouragement, de soutien affectif en quelque sorte, et même la notion d'une complicité tacite. C'est toute la *dimension relationnelle* qui y est exprimée.

AU-DELÀ DE L'A.C., LA DIMENSION SOCIOCULTURELLE

La LS n'est-elle pas pour ce groupe thaï le code de communication le plus riche ? Elle exprime beaucoup mieux que la LC, qui reste un code dénué de connotations affectives, sociales et culturelles, le *statut social* des partenaires dans l'échange. Nous aimerions insister sur la valeur culturelle véhiculée par tout énoncé en LS, la LC n'ayant pour les apprenants aucune résonance socioculturelle. Pour illustrer ce propos, il s'avère intéressant d'explicitier ici certains aspects sociaux du rôle de l'enseignant thaï, *khru* ou *acharn*, dans la société thaï, car ses aspects sont inhérents aux échanges communicatifs en LS.

Par son statut il est celui qui aide, qui apporte son soutien. Il est le *phu vai* (grand, supérieur) qui vient en aide au *phu noi* (petit, inférieur) en lui donnant son soutien. Ce dernier a une relation de dépendance par rapport à lui. Nous soulignons qu'au-delà du langage, l'échange en LS est richement évocateur pour l'apprenant de tout ce réseau de relations sociales telles qu'elles opèrent dans la société thaï. En d'autres termes, le fait de basculer sur la

LS renvoie les acteurs à la pleine *dimension socioculturelle* véhiculée par les mots.

Par ailleurs, en ayant recours à la LS, l'enseignant montre sa *complicité* avec le groupe classe, alors que l'emploi de la LC accentue l'écart, la dissymétrie des partenaires dans l'échange (Watzlawick P., Helmick B. et Jackson D.D., 1972 : 67). En sollicitant leur coopération en langue thaïe, l'enseignant jouit également d'une certaine complicité avec le groupe classe par rapport à l'observateur étranger qui assiste au cours et qui n'est pas censé comprendre le thaï. Nous pourrions rapprocher cet aspect de ce que Gumperz (1982) cité par Wardaugh (1987 : 103) appelle *we-type solidarity* où une certaine solidarité s'établit à travers le choix d'un code entre les participants d'un groupe.

Pour résumer, notre analyse montre que les A.C. vers la LS sont pour ainsi dire une codification par laquelle la structure profonde des relations interpersonnelles entre enseignants et apprenants est transformée en langage (Bloom J-P et Gumperz J.J. 1986 : 432). Ces A.C. contribuent donc à l'interactivité à un niveau para-pédagogique qui concerne la création d'un climat de coopération entre individus, la négociation des droits et des privilèges.

Nous proposons la figure page suivante qui tente de rendre compte de ces différents niveaux d'interaction enclenchés par des changements de code.

Plan interactif	Rôle et relation	Code linguistique
Pédagogique didactique	Professeur de français relation formelle autorité statutaire	Langue cible
Pédagogique métacommunicatif	Professeur de français animateur	Langue cible
Pédagogique métalinguistique	Professeur tout court vecteur de connaissance	Langue source
Para-pédagogique interpersonnel	Professeur-ami relation moins formelle – organisateur thaï d'un groupe thaï – ami(e) apportant soutien,	Langue source

En guise de conclusion

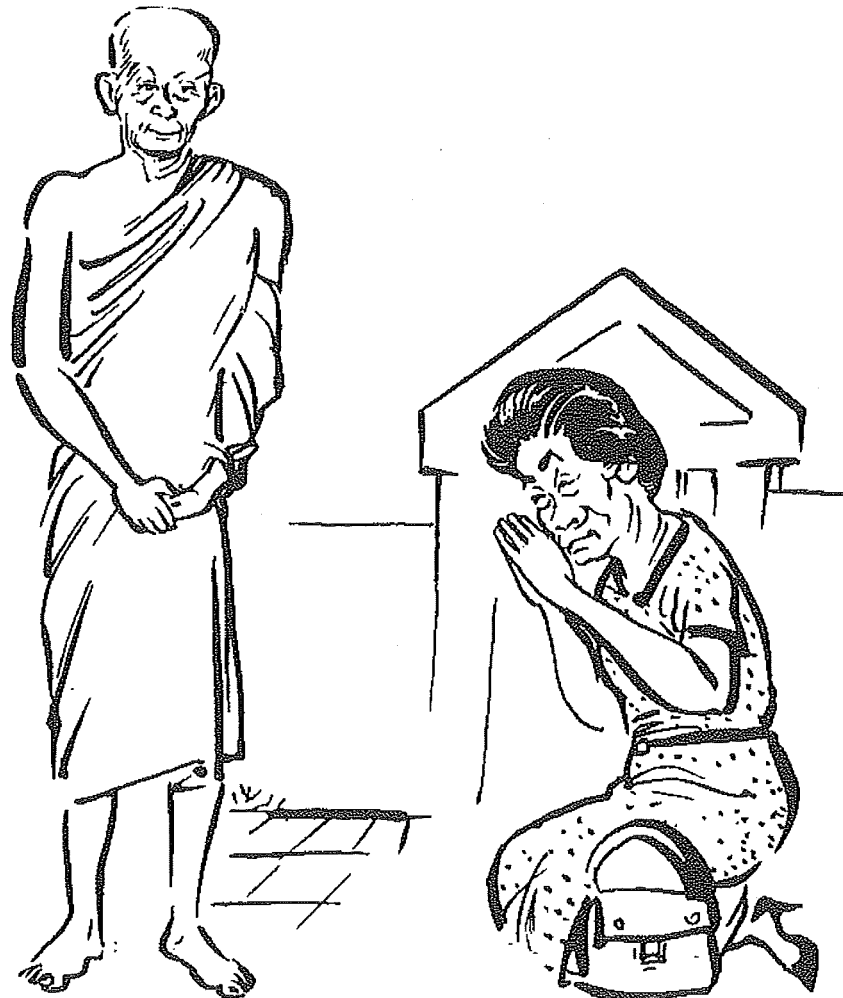
Notre étude montre, pensons-nous, que les A.C. qui se produisent dans l'interaction pédagogique ne sont de loin pas aléatoires. Qu'elles soient conscientes ou inconscientes, elles sont significatives dans ce sens qu'elles correspondent à la négociation de différents niveaux d'interaction et sont chargées de signification socioculturelle. Comme le dit si adroitement A. Lin (1988 : 77)⁹ :

The code choice itself already embodies a whole set of social meanings, and the ability to recognize them is a component of the tacit sociolinguistic interactional competence of both the teacher and students...

9. L'analyse effectuée par A. Lin porte sur la signification de l'A.C. dans le comportement d'un professeur bilingue d'anglais dans une école secondaire à Hong Kong où la langue vernaculaire est le cantonais.

Deuxièmement, il nous semble important de tenir compte de la façon dont les A.C. donnent à l'enseignant une grande souplesse lui permettant de nuancer son rôle. En changeant de code, il dévoile tantôt l'aspect formel de son rôle de vecteur de connaissances, tantôt son rôle social et moins formel d'animateur d'un groupe thaï (encouragements, soutien, etc.). Cette possibilité offerte par l'A.C. nous semble utile pour maximaliser le climat de confiance dans un groupe pour favoriser son bon fonctionnement.

Sur le plan didactique il ne serait sans doute pas inutile, à la lumière des conclusions de cette analyse, de réexaminer l'utilisation des codes linguistiques dans le cours de langue et surtout le rôle que joue la LS dans l'interaction pédagogique. Cet article constitue un premier pas dans ce sens.





Doc 4

Numéro coordonné par
Michel CANDELIER

Jalons pour une Europe des langues

avec les contributions de :

Hugo Beatens Beardsmore

Mark Stuijt

Liam Mac Mathúna

Marielle Rispaïl

Delphine Charavel

Claude Robert

Arlette Sere de Olmos

Diana-Lee Simon

Christiane Perregaux

Christian Degache et Monica Masperi

Bernadette Grandcolas, Marie-Thérèse Vasseur

et Etiennette Roux

Presses Universitaires de Grenoble
1995

Rédacteur en chef :

Louise Dabène, professeur à l'université Stendhal de Grenoble.

Comité de rédaction :

J. Billiez, R. Bouchard, M. Candelier, D. Creissels, M. Dabène,
D. Jacquemin, V. Lucci, M. Maillard, D. Véronique.

Conseil scientifique :

J.-M. Adam, D. Coste, J.-C. Gagnon, B.-N. Grunig, B. Py,
A. Tabouret-Keller.

La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'école

*Diana-Lee Simon**

Le traité sur l'Union européenne (article 126): La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre Etats membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.

Introduction: une éducation aux langues pour le citoyen européen

La reconstruction de l'Europe dans le cadre de l'Union européenne est une conjoncture particulière qui appelle des interrogations sur l'importance et la forme que prendra ou devrait prendre l'apprentissage des langues en contexte scolaire, non seulement dans une optique de maîtrise d'une ou de plusieurs des langues de la communauté à des fins de communication,

* IUFM Grenoble. CDL-Lidilem. Université Stendhal.

mais plus particulièrement dans une optique d'ouverture culturelle susceptible de contribuer à la mise en place d'un esprit de coopération entre les Etats membres. Sous-jacente à cette interrogation est celle concernant le rapport entre *langue* et *éducation*. Une première question à se poser est la suivante : quelle peut être la contribution de l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues à l'éducation au sens large du terme du citoyen européen ? Une deuxième qui en découle : quelles modalités d'enseignement pour un apprentissage efficace des langues ? La réflexion menée dans cet article tâchera d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

Au refrain : « *L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas* », nous pourrions rétorquer, mais l'Europe n'a-t-elle pas toujours été multilingue ? Le continent ne se caractérise-t-il pas justement par la diversité multilingue et multiculturelle depuis des millénaires ? En quoi cette prise de position militante correspond-elle à un changement d'idéologie ou de philosophie ? Si nous nous situons dans le contexte de l'éducation aux langues en Europe, il est possible de repérer grossièrement deux périodes où les différentes nations européennes envisageaient sous un angle différent l'éducation linguistique (Baetens Beardsmore, 1993, p. 1). Vers la fin du XVIII^e siècle, avec l'avènement de l'éducation publique, on décèle chez la plupart des nations européennes une tendance à vouloir se forger une image linguistique homogène, celle-ci se traduisant dans les systèmes éducatifs par le monolinguisme coïncidant tantôt avec des frontières nationales (la France, le Royaume-Uni), tantôt avec des divisions régionales (la Suisse, la Belgique). Le choix éducatif monolingue tributaire de cette « représentation homogène » des nations reposa sur des croyances que ce modèle était le plus naturel et le plus adéquat.

Ce n'est que depuis quelques décennies, donc, qu'il y a remise en cause du modèle monolingue comme norme. Précisons, toutefois, que d'autres modèles ont toujours existé mais leur statut marginal permet de comprendre pourquoi ils sont restés à l'ombre. L'un des objectifs de cet article est de mettre en valeur un certain nombre d'expériences éducatives européennes, susceptibles de nourrir une réflexion sur l'innovation dans le sens de dépasser des modèles monolingues.

L'innovation au service de l'efficacité : du multilinguisme au multiculturalisme

Améliorer l'efficacité dans l'apprentissage de plusieurs langues tout en développant une véritable compétence interculturelle, voici les deux axes prioritaires à retenir pour l'innovation à notre avis. Dans cette optique il s'avère intéressant d'examiner de plus près certaines formules européennes qui sont originales dans la mesure où elles dépassent les modèles monolingues traditionnels et qui répondent à ces critères. Elles sont à trouver dans la mise en place d'enseignements bilingues dans des contextes particuliers, parfois multiculturels (Bruxelles, Danemark, Luxembourg, par exemple) avec l'enjeu d'une langue minoritaire ou majoritaire à maintenir, parfois dans un pays nationalement monolingue où des sections bilingues ont été créées pour favoriser la mise en place de relations de coopération et de partenariat (les *Gymnasien* en Allemagne, par exemple). Il ne s'agit guère ici d'une étude exhaustive, mais simplement d'une analyse de quelques exemples ponctuels permettant de dégager les principes pédagogiques mis en œuvre pour parvenir à un bi- ou plurilinguisme tout en s'insérant dans une visée bi- ou multi-culturelle.

Soulignons d'office que la spécificité de toutes ces formules, ou leur « originalité » par rapport aux démarches traditionnellement mises en œuvre dans des systèmes scolaires monolingues de pays comme la France, est l'utilisation de la langue étrangère comme outil. Dans les exemples qui suivront, la langue étrangère est enseignée dans un premier temps comme matière, mais elle devient à un moment donné la langue véhiculaire pour d'autres contenus (non linguistiques). Elle passe ainsi du statut de *langue objet* à *langue outil*.

Ce type d'approche où la langue devient le moyen de communiquer rappelle des expériences de bilinguisme mises en place dans le cadre de l'immersion au Canada (Calvé, 1991) bien que les contextes et les raisons politiques pour ces choix soient radicalement différents. Rappelons les deux grands écueils de l'immersion canadienne bien connus : une qualité de production orale limitée (Swain, 1985, cité par Hamers et Blanc,

1983), et des résultats décevants en ce qui concerne le rapprochement culturel de deux communautés dû au manque de contacts sociaux, bien qu'il y ait incontestablement développement d'attitudes plus ouvertes et moins zénophobes (Rebuffot, 1993). Les exemples que nous examinerons semblent particulièrement intéressants dans la mesure où les formules retenues permettent justement d'éviter ces écueils. Précisons, enfin, 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 d'une reconnaissance de la culture d'origine, quelle qu'elle soit, et débouchant sur l'ouverture vers l'autre.

FORMULE TRILINGUE : VERS LA MAITRISE DE PLUSIEURS LANGUES L'EXEMPLE DU LUXEMBOURG

Mettant en avant le critère d'efficacité, le Luxembourg offre un exemple exceptionnel d'un système scolaire préparant l'ensemble des citoyens au trilinguisme¹ (luxembourgeois, allemand, français), le contexte exigeant d'autres langues de travail que le luxembourgeois. Dès l'école maternelle et en début du primaire, la langue luxembourgeoise L1 est enseignée assurant ainsi la mise en place de la langue vernaculaire qui incarne aussi les valeurs d'une identité nationale luxembourgeoise : *Mir welle bleiwe wat mir sin* (Nous voulons rester ce que nous sommes). Ensuite une mise en place successive de deux autres langues, l'allemand L2, et le français L3, est assurée à travers un processus sophistiqué par lequel la nouvelle langue est introduite d'abord comme une matière à apprendre, donc comme objet, avant de devenir une langue outil pour l'apprentissage d'autres matières.

Cette stratégie qui consiste à assurer un enseignement formel préalable de la langue préparant ainsi véritablement la transition

1. Lebrun N. et Beardsmore B. (1993): « Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg ».

vers une langue véhiculaire L2 vers la fin du primaire, représente un progrès par rapport aux expériences d'immersion au Canada. Le français L3 est introduit ensuite selon le même principe. De cette manière, les alternances d'une langue à l'autre sont bien préparées, ce qui n'est sans doute pas sans conséquences au niveau de la qualité de l'expression orale et écrite. Dans ce genre de modèle nous soulignons la richesse du système: la langue d'origine (bien que de la majorité) est *maintenue*, le système prépare la *transition* vers une deuxième langue considérée comme étant vitale pour la vie active et il y a *enrichissement*² à travers la maîtrise d'une troisième langue importante elle aussi pour le marché du travail. Evidemment le système en tant que tel n'offre pas de solutions spécifiques aux populations migrantes et fonctionne pour une population relativement homogène.

FORMULE BILINGUE DANS UNE OPTIQUE DE BICULTURALISME:
L'EXEMPLE DE BRUXELLES

D'autres formules issues d'un contexte multiculturel de départ mettant en jeu l'intégration de populations migrantes et visant le trilinguisme retiennent particulièrement notre attention car elles s'inscrivent dans une perspective véritablement *interculturelle* avec prise en compte de l'articulation identitaire et intégrative des enfants.

Il s'agit d'expériences méritoires, appelées «Foyer Projects»³ (Leman J., 1993) dans le cadre de l'éducation élémentaire bruxelloise⁴ en langue néerlandaise.

L'originalité de la démarche retenue réside dans le double souci de préserver et de renforcer l'identité culturelle d'origine

2. Cf. Fishman (1982).
3. Commencés en 1981, chaque année consécutive a vu l'ajout d'un projet supplémentaire et actuellement il en existe une dizaine, dont trois en direction des enfants italiens, trois en direction des enfants turcs, deux en direction des enfants marocains, un en direction des enfants espagnols et un autre en direction des enfants turcs arméniens (turcs chrétiens).
4. Deux systèmes éducatifs coexistent à Bruxelles, notamment l'éducation de base (maternelle et élémentaire) en *français* langue véhiculaire, et l'éducation de base (maternelle et élémentaire) en néerlandais langue véhiculaire.

et implicitement la langue maternelle des enfants d'origines diverses, surtout en maternelle et au début du primaire et d'introduire ensuite progressivement les langues permettant une intégration sociale. L'importance de la préservation de la langue maternelle est fondamentale, celle-ci étant porteuse de sens social que ce soit le statut social véhiculé par l'italien ou l'espagnol, ou encore le rôle d'identité culturelle véhiculé par le turc, ou même le rôle religieux et ethnique véhiculé par l'arabe ou l'araméen. Petit à petit, le néerlandais L2 est rajouté à ce qui est appris en L1, et ces enseignements occupent à ce moment-là une place plus importante dans l'emploi du temps. En même temps, une connaissance minimale de la langue française L3, est maintenue comme langue vernaculaire en contexte social.

Le processus, que nous appellerons un *processus de construction spiralaire par rajouts successifs*, ressemble beaucoup à celui des Luxembourgeois, sauf que le système tient compte d'une diversité de langues et de cultures de départ. Il y a en effet *maintenance* de la langue maternelle et puis une préparation à une *transition* vers une langue officielle à travers un apprentissage préalable de cette L2 comme objet, sans négliger l'enrichissement à travers l'introduction d'une troisième langue, le français.

Ce même processus⁵ caractérise l'enseignement des langues dans les écoles bilingues allemandes au sud du Danemark (Byram, 1993) où le bilinguisme dans une visée de biculturalisme tente de répondre au double enjeu de faire acquérir par les enfants non seulement une langue, mais plus particulièrement une culture minoritaire, prolongeant ainsi la première socialisation de la famille avec mise en place d'une identité d'origine, et aussi de préparer les enfants à devenir compétents en langue danoise, langue officielle du pays.

5. Pendant les deux premières années, un nombre important d'heures est consacré à l'apprentissage de la langue allemande L1, qui devient rapidement la langue véhiculaire d'enseignement (langue objet-langue outil). La langue danoise L2 est enseignée en même temps comme objet. Progressivement, le volume horaire de cours de danois L2 augmente, cette langue devenant alors aussi langue-médium et préparant ainsi les apprenants à passer les examens dans toutes les matières en danois.

Au-delà de la problématique de l'acquisition de plusieurs langues avec ouverture culturelle, posons-nous à présent la question de savoir dans quelle mesure le bilinguisme peut contribuer à la mise en place de relations de coopération.

LES SECTIONS BILINGUES⁶ EN ALLEMAGNE :
VERS UNE PHILOSOPHIE EUROPÉENNE PLUS LARGE

Les sections franco-allemandes⁷ des *Gymnasien* en Allemagne promues dans le contexte du traité de coopération de 1963 entre l'Allemagne et la France et particulièrement développées depuis une vingtaine d'années, offrent matière à réflexion pour des populations scolaires dans des contextes relativement homogènes, non seulement quant à l'apprentissage d'une deuxième langue comme médium, mais aussi quant à la mise en place de relations de coopération.

La particularité de ce modèle⁸ réside dans le fait d'aborder une discipline non linguistique à travers une langue médium qui est tantôt l'allemand L1, tantôt le français L2. Les moyens mis en œuvre pour favoriser le bilinguisme sont soit de type *additif*, soit de type *intégratif*, ce dernier étant le plus habituel. Dans la mise en place du type additif, il y a des plages horaires séparées dans l'emploi du temps pour l'apprentissage de la L2 (le français) et pour les trois disciplines (géographie, politique/instruction civique, histoire) dont l'enseignement se fait de manière bilingue successivement en allemand et en français, par des enseignants différents parlant leur langue mater-

6. En ce qui concerne le principe de diversification, on ne peut que louer les tentatives en cours actuellement en Allemagne d'étendre les sections bilingues : allemand-espagnol, allemand-italien, allemand-russe, allemand-néerlandais.
7. Elles ont été créées dans une double optique : d'une part pour remplacer des relations antérieures d'animosité entre les deux pays par de nouvelles relations de coopération et de partenariat, et d'autre part pour contribuer à la construction d'une nouvelle identité européenne.
8. Mäsch N. (1993): «The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective», *European Models of Bilingual Education*, Grande-Bretagne, Multilingual Matters.

nelle. Dans le type intégratif, il n'y a pas de séparation entre les plages horaires en langue française et en langue allemande, l'enseignement du français L2 et des disciplines bilingues étant assuré par un même professeur.

Ce modèle bilingue qui allie le développement de compétences bilingues et biculturelles est très attractif dans la mesure où il donne aux apprenants une vision qualitative-ment différente du monde et ouvre des perspectives pour une vision plus large, préparant ainsi à la coopération au sein de l'Union européenne. Par ailleurs, il facilite la mobilité, car la «mention bilingue» de l'institution sur le diplôme *Abitur* (équivalent du baccalauréat français) les dispense d'un examen de langue à l'entrée des programmes d'études dans les pays partenaires.

Toutefois, il est bien évident que ce genre de modèle exige des compétences particulières de l'enseignant. Il faut qu'il ait une qualification française ou allemande dans la discipline bilingue ainsi qu'une qualification allemande pour enseigner cette matière et la L2 dans le secondaire. Il doit évidemment posséder également une bonne maîtrise de l'allemand. Les enseignants français ayant le profil requis sont rares, car formés selon un modèle monovalent (voir discussion ci-dessous sur la bivalence) ce qui fait que dans la pratique il y a plus de chances de trouver des enseignants allemands qui remplissent l'exigence d'être qualifiés en français et dans une matière spécialisée grâce à leur formation bivalente. Il convient de souligner aussi le fait qu'à l'heure actuelle il n'existe aucune formation des maîtres spécifique⁹ pour l'enseignement des disciplines bilingues.

9. Quelques conférences dans le cadre de la formation continue ont été organisées débouchant sur une publication en Allemagne en 1988 intitulée «Recommandations pour l'enseignement des disciplines bilingues» (Mäsch 1993, p. 165 [notre traduction]).

LE MODÈLE DE L'ÉCOLE EUROPÉENNE¹⁰ :

LE MULTILINGUISME AU SERVICE DU MULTICULTURALISME

Bien que les écoles européennes¹¹ soient vraiment très particulières de tous les points de vue, elles offrent l'un des exemples les plus élaborés d'organisation de curriculum visant à la fois le multilinguisme et le multiculturalisme et à ce titre méritent d'être mentionnées ici. Leur spécificité linguistique et éducative réside dans l'utilisation de plus de deux langues véhiculaires. La scolarisation tient compte de la langue d'origine de l'apprenant, et tous les élèves, quelle que soit leur origine culturelle, suivent le même programme. Le processus est celui déjà identifié comme *processus de construction spiralaire par rajouts successifs*, mais c'est sans doute l'importance accordée à l'enseignement formel de la langue comme objet dans la phase préparant la transition vers un statut de langue outil et encore après, tout au long du cursus, qui explique le degré de maîtrise atteinte, tranchant nettement avec l'immersion où l'enseignement formel est occulté.

Ce modèle qui tient compte de stratégies de *maintien*, de *transition* et d'*enrichissement*, est hautement efficace, non seulement par rapport à l'acquisition de compétences multilingues, mais aussi par rapport au développement d'une véritable conscience multiculturelle (Baetens Beardsmore 1993, p. 121) dotant l'apprenant d'une disposition d'ouverture vers l'autre, vers les autres. Ce modèle reflète le souci d'intégrer des enfants d'origines culturelles diverses dans une société multilingue et multiculturelle tout en leur donnant une nouvelle identité européenne qui ne soit pas en conflit avec leur culture d'origine.

Les différentes formules européennes d'éducation bilingue examinées ci-dessus sont encourageantes et pourraient consti-

10. Baetens Beardsmore (1993) : « The European School model », *op. cit.*

11. Il s'agit d'un réseau de neuf écoles dans six villes européennes (Bruxelles, Mol, Munich, Culham, Varese, Karlsruhe et Bergen) contrôlées par les autorités éducatives des douze pays membres de l'Union européenne et conçues pour l'éducation des enfants de fonctionnaires travaillant pour des institutions européennes supranationales.

tuer les éléments de base d'une réflexion voulant les sortir de leur marginalité. Elles montrent qu'il est possible d'envisager avec confiance des innovations par rapport aux modèles monolingues, allant dans le sens d'un multilinguisme au service du multiculturalisme, pourvu que l'on adhère aux principes de la structuration du *processus de construction spiralaire par rajouts successifs* tels qu'ils ont été décrits ci-dessus et que les programmes tiennent compte de la *maintenance* d'une langue d'origine, permettent une *transition* préparée vers la deuxième langue et proposent éventuellement de l'*enrichissement*.

Pour une propédeutique plurilinguistique et culturelle à l'école : l'ouverture

Contre cette toile de fond, nous pourrions nous interroger de plus près sur le rôle de l'école dans un processus d'enculturation¹² visant le multilinguisme et le multiculturalisme. Qu'en est-il en France ?

Si le projet de la construction de l'Europe s'est révélé être une véritable force motrice au niveau de la prise de conscience des pays membres de l'importance de l'apprentissage précoce des langues¹³ (la plupart des pays ont introduit des langues dès l'école primaire), les résultats de cette impulsion recouvrent des initiatives extrêmement disparates quant aux finalités éducatives assignées à cet enseignement, quant aux objectifs visés par cet apprentissage, quant aux stratégies pédagogiques adoptées en classe de langue. A partir d'une étude de cas – celle de l'expérimentation en France visant une généralisation ultérieure de l'apprentissage précoce des langues – nous souhaitons inviter à

12. Enculturation: afin de devenir un membre à part entière de la société, l'enfant est enculturé dans un style de vie particulier qui constitue sa culture et devient culturellement compétent. Cette compétence culturelle inclut la compétence langagière (Taft, 1977 cité par Hamers, 1992, p. 70).

13. Cf. Actes du colloque national, 25-26 janvier 1993, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.

une réflexion européenne commune qui tenterait de recentrer la problématique de l'apprentissage précoce en fonction de priorités étroitement liées aux exigences d'une Europe multilingue.

LA DIVERSIFICATION ?

Tout d'abord il faut reconnaître au niveau des intentions liées à la mise en place de «l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire» (1989-1992)¹⁴ la volonté de *diversifier*¹⁵ les langues proposées, d'offrir aux élèves un choix, et de favoriser ainsi l'ouverture en ce qui concerne l'éventail des langues offertes. On retiendra le souci d'éviter le monopole d'une langue par rapport à d'autres et surtout de favoriser la reprise de langues en relative perte de vitesse, comme l'allemand et l'italien dans l'académie de Grenoble¹⁶, par exemple. Toutefois, une analyse critique des modalités de mise en place de cet enseignement d'une part, et des objectifs assignés à l'apprentissage de l'autre, montre qu'en réalité tout fonctionne à l'encontre de la diversification, celle-ci étant réduite dans la plupart des cas, à l'extension massive de l'anglais, qui trouve avec ce système son insertion deux ans plus tôt dans les cursus des élèves.

En ce qui concerne les modalités, il est à noter que la condition imposée selon laquelle toutes les écoles alimentant un collège devaient être impliquées dans l'expérimentation (O'Neil, 1993, p. 120), mesure prise afin d'assurer une certaine homogénéité à l'arrivée en collège, fausse le jeu de la diversité d'office, car dans ces mêmes collèges la dominance de l'anglais entraîne de façon irréfutable le choix de l'anglais¹⁷ comme LV1 pour le

14. B.O. n° 11 du 16 mars 1989. Circulaire n° 89-065, 6 mars 1989.

15. Voir aussi Arrouays, M.; Candelier, M.; Hardin, G.; Monnateuil, F.; Moreau, P.; Thomières, D. (1987), *Parlons des langues!* Paris, Nathan, p. 26-32.

16. La mise en place de l'expérimentation s'est faite de manière décentralisée, différentes académies déterminant leurs priorités propres.

17. Les statistiques montrent que pour la période 1989-1990 l'anglais est choisi comme LV1 par 80,7% de l'ensemble des élèves soumis à l'expérimentation, par 76,3% la deuxième année et par 77,7% la troisième (O'Neil, 1993, p. 124).

primaire au détriment des autres langues¹⁸, le souci étant d'assurer une continuité entre le primaire et les premières années du secondaire. L'échec de l'expérimentation en ce qui concerne la diversification de l'offre des langues enseignées est confirmé dans un bilan par J. Favard (1993, p. 29), qui souligne également le fait que l'avenir de l'allemand en zone rurale reste précaire, que l'implantation de l'espagnol reste géographiquement limitée et, plus inquiétant encore, que les autres langues sont peu à peu effacées. Les causes institutionnelles évoquées ci-dessus sont renforcées par une pression sociale importante des parents dont l'influence dans le choix de l'anglais est déterminante.

Cette prédilection malheureuse pour l'anglais verrouille le choix en le réduisant à une option presque unique, entrave l'ouverture vers d'autres cultures et fige les pratiques pédagogiques. Il en ressort à l'évidence que le choix de l'anglais dès le primaire est en contradiction non seulement avec la diversité des langues, argument soutenu d'ailleurs par Helfrich cité par Candelier et Hermann-Brennecke (1993, p. 198), mais aussi avec une politique linguistique européenne visant le maintien d'un pluralisme linguistique et culturel. Ne perdons pas de vue non plus les risques à long terme de disparition ou d'extinction des autres langues au détriment du patrimoine culturel européen et de son identité profonde. Eviter cette évolution vers une position quasi monolinguaire de l'anglais n'a d'égal que l'urgence, mais pour la contrecarrer, encore faudrait-il voir autrement la notion de continuité entre le primaire et le secondaire, et plus important encore, s'appuyer sur une vision de la réussite scolaire qui tiendrait compte de facteurs socioculturels profonds et pas seulement de l'efficacité dans l'acquisition de contenus.

18. L'expérimentation contrôlée a tout de même profité à l'allemand qui a été choisi par 15,4 % la première année, en augmentant légèrement à 17,6 % la deuxième année et à 17,1 % la troisième année (O'Neil, 1993, p. 124). Pour l'espagnol les chiffres sont respectivement 2,9 %, 5,2 % et 4,1 %. Cependant, pour toutes les autres langues, l'italien, le portugais, le russe, l'arabe, le chinois, etc., le pourcentage est infime 1 %.

OBJECTIFS LINGUISTIQUES, PSYCHOLOGIQUES ET CULTURELS ?

Dans les textes ministériels¹⁹ les objectifs annoncés sont de « Préparer sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à tirer le meilleur profit de l'apprentissage des langues au collège. En même temps il doit favoriser une meilleure réussite scolaire. » Ces objectifs ne se limitent pas au développement de capacités linguistiques, mais embrassent les dimensions psychologiques et culturelles qui revêtent une importance particulière dans le contexte de la construction de l'Europe. Envisager une intervention éducative qui prépare l'enfant à vivre en contexte multilingue c'est reconnaître que cette éducation ne peut faire l'impasse sur un travail sur l'identité pour ensuite embrasser l'altérité, c'est reconnaître que cette éducation commence par la langue, c'est aussi reconnaître la primauté de la dimension culturelle dans une visée interculturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, force est de constater que dans l'interprétation et donc la mise en œuvre d'activités pédagogiques, c'est l'objectif linguistique qui est retenu en priorité afin de répondre à l'exigence de continuité. Cette interprétation de la continuité en termes de « progression de contenus » est extrêmement réductrice car elle induit des démarches pédagogiques centrées essentiellement sur l'acquisition de contenus linguistiques, les dimensions psychologiques et culturelles étant quasiment évacuées.

Cette tendance se confirme à travers une analyse de l'évolution depuis une trentaine d'années de la politique linguistique pour l'enseignement d'une langue vivante à l'école en France²⁰,

19. Ministère de l'Éducation nationale, 1989, 684.

20. Pendant la période 1970-1985 l'enseignement précoce des langues vivantes en France fut marqué par l'impact des *activités d'éveil*, sous l'influence de l'importance accordée en Grande-Bretagne à l'éveil de l'enfant à l'étude de *topics* ou thèmes plutôt que des contenus, et à leur nature transdisciplinaire. Cependant, la réforme Chevènement dans la période précédant l'expérimentation marque le retour à un *apprentissage disciplinaire*, et le changement d'intitulé pendant l'expérimentation contrôlée qui remplace « enseignement précoce d'une langue vivante par enseignement d'initiation d'une langue à l'école », confirme l'importance accordée à l'apprentissage comme contenu susceptible de servir de base pour la suite au collège, et marquant un écart donc avec la dimension plus sociale et culturelle de l'apprentissage d'une langue (sensibilisation).

qui se caractérise par une oscillation entre les priorités accordées à un *apprentissage* dans le sens d'un apprentissage systématique préconisé actuellement, celui-ci étant envisagé comme « le maillon d'un apprentissage réussi » (Legrand, 1993, p. 22), donc comme étape vers le secondaire, par opposition avec une *simple sensibilisation* à la langue étrangère. L'option apprentissage de contenus linguistiques est clairement retenu par opposition à une option de sensibilisation, considérée par l'Inspection générale de l'éducation nationale (J. Favard, 1993, p. 31), comme une orientation « aux contours mal définis » comportant des risques d'une dilution des contenus linguistiques de cette initiation au profit d'une approche à dominante cognitive (« l'éveil de la conscience linguistique », « la prise de conscience du fonctionnement du langage ») ou à dominante culturelle (« la pédagogie de l'Europe »). Ressentie comme une menace susceptible de provoquer dans l'opinion publique des critiques vives sur l'inefficacité de l'apprentissage scolaire des langues, l'option de sensibilisation a été mise en sourdine sans que les vrais fondements au niveau de l'enjeu de socialisation implicite dans ce type de démarche aient pu être suffisamment explicités²¹, expérimentés²² et portés à l'attention du public²³.

La construction européenne appelle une réflexion sur le rôle que peut jouer l'institution scolaire dans l'éducation aux langues à l'école. Elle incite à recentrer la problématique de l'apprentissage des langues à l'école élémentaire dans une optique de multilinguisme et multiculturalisme. Dans ce cadre,

21. Cf. L. Dabène (1989, p. 3-16) et D. Caporale (1989, p. 128-141).

22. C. O'Neil (1993, p. 117) rend compte de quelques expériences françaises basées sur des activités d'éveil, en particulier dans une école élémentaire du 14^e arrondissement de Paris. Sinon quelques expériences de sensibilisation qui restent marginales mais qui mériteraient un approfondissement sont celles menées depuis cinq ans dans une école grenobloise par le groupe de recherche Amie dirigé par Louise Dabène, du Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (Cf. L. Dabène, 1994, p. 75-82).

23. Evidemment, c'est l'option linguistique qui recueille l'adhésion d'un grand nombre de parents, et d'éducateurs d'ailleurs, obnubilés par l'objectif utilitaire de la langue, et soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants, leur vision de la réussite n'étant envisagée que sous forme de « progression de contenus ».

il faudrait de toute évidence rompre avec la tradition de prendre comme point de départ à la réflexion les langues et les contenus au collège. Il faudrait, au contraire, partir de la fonction intégratrice²⁴ de la langue dès le début de la scolarisation et reformuler le débat en termes de socialisation de l'enfant dans une visée éducative plus large axée sur la prise de conscience de la diversité des langues et cultures. Vu la complexité multiculturelle de nombreuses situations d'enseignement dans plusieurs pays européens à l'heure actuelle, cette voie nouvelle aurait un double avantage : celui de répondre dans l'immédiat aux problèmes d'intégration à travers une prise en compte des dimensions psychologique et culturelle (J. Billiez, 1992, p. 257-267 et L. Dabène, 1992, p. 270-274), et celui à plus long terme de former des adultes libres de préjugés et prêts à faire le pas vers l'autre. C'est sur ces bases que pourrait se construire une véritable coopération européenne.

Formation initiale des enseignants de langue vivantes : priorité à la bivalence

Former à l'interculturel, éduquer à l'altérité, ouvrir à la diversité, former à une compétence multilingue, bref préparer le citoyen européen de demain à vivre dans un monde multiculturel et multilingue exige une formation adéquate de l'enseignant. Comment rendre l'enseignant acteur de cette construction ? Il semble aller de soi que pour assurer une telle éducation en langues, il faudrait que les enseignants soient eux-mêmes formés à l'interculturel, qu'ils aient été eux-mêmes confrontés à plusieurs langues et qu'ils en aient la maîtrise de plus d'une, de préférence. Qu'en est-il en Europe actuellement ? Nous propo-

24. Selon L. Dabène (1994, p. 70) la fonction intégratrice est la langue comme moyen d'acculturation ou comme instrument et symbole de mobilisation ethnique pour des locuteurs soucieux de s'intégrer au groupe.

sons quelques éléments de réflexion sur la formation initiale des enseignants en langues dans la communauté²⁵.

Dans un article récent ²⁶, Henri Besse (1993, p. 45-55) fait ressortir la disparité qui existe actuellement au niveau de la formation des enseignants de langue dans les douze pays membres de l'Union européenne, dont la moitié seulement propose une formation dite *bivalente* (formation et certification dans deux langues)²⁷ alors que la quasi-moitié des pays propose une formation *monovalente* (formation et certification dans une seule langue et obligation de l'enseigner)²⁸, cf. figure page suivante.

A la lumière de l'analyse mettant en valeur la nécessité de la diversification et de la prise en charge éducative d'une véritable éducation au multiculturalisme, il est évident que le modèle bivalent permettrait plus facilement d'y répondre. De ce point de vue, des pays comme la France, l'Espagne, la Grèce et les Pays-Bas auraient intérêt à reconsidérer la pertinence de leurs modèles de formation des enseignants.

Sur le plan de la coopération entre pays membres, il convient également de s'interroger très sérieusement sur les problèmes que risque de poser le clivage entre ces différents pays et de souligner les limites du modèle monovalent. L'optique d'une Europe multilingue et multiculturelle permet de prévoir une importance accrue dans les cursus de la place de l'apprentissage *des langues* plutôt qu'*une langue*. Diverses initiatives pour favoriser une éducation de qualité pour tous, dans le cadre de la Commission des communautés européennes, le confirment. Citons par exemple, les programmes Erasmus²⁹,

25. Eurydice (1991): La formation initiale des enseignants dans les Etats membres de la Communauté européenne.

26. Article paru dans la *Revue des langues modernes*, n°4, 1993 et intitulé: «Plaidoyer pour une formation bivalente des enseignants de langues vivantes».

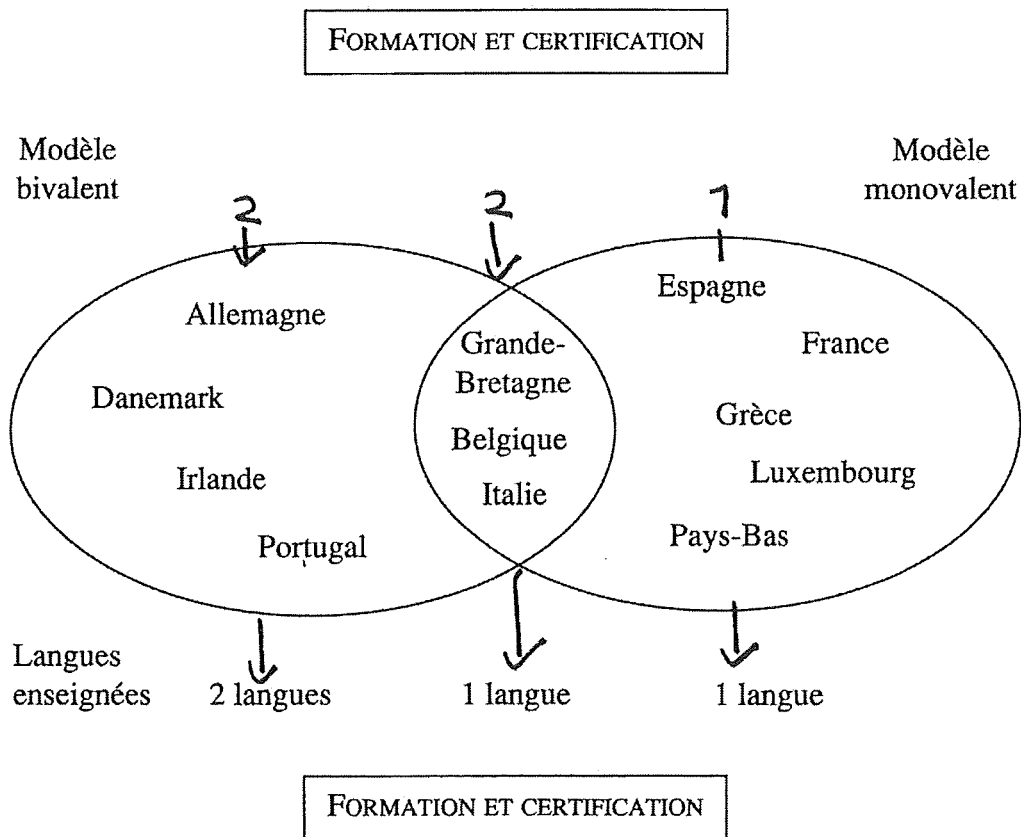
27. Formation et certification *bivalente* en Allemagne, au Danemark, en Irlande, au Portugal (et enseignement de deux langues) et puis en Belgique, et en Grande-Bretagne (et enseignement parfois d'une seule langue) et en Italie (habilitation à n'enseigner qu'une seule langue).

28. Formation et certification *monovalente* en Espagne, en France, en Grèce, aux Pays-Bas et au Luxembourg (enseignement d'une seule langue). Le Luxembourg, pays trilingue, envisage de revenir au modèle bivalent.

29. Erasmus: Programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants.

Lingua³⁰ et prochainement Socrates³¹, qui tendent à développer la coopération entre les Etats membres à tous les niveaux d'enseignement³². Les programmes précités impliquent la mobilité d'étudiants, d'enseignants et d'éducateurs et encouragent les acteurs à effectuer une partie de leurs études ou de leur formation dans un autre Etat membre.

*Formation initiale des enseignants
de langues vivantes de l'Union européenne³³*



30. Lingua: Programme pour la promotion de la connaissance de langues étrangères dans la Communauté.

31. Socrates: Programme comprenant des activités de coopération transnationale dont «L'Europe à l'école». Ce programme prendra le relais après Erasmus et Lingua.

32. Cf. *La Dimension européenne et la formation des enseignants*, ouvrage collectif présenté par M.-C. Révauger, séminaire organisé par le service des relations internationales de l'IUFM de Grenoble, le 17 et 18 mars 1994.

33. Cette figure a été élaborée à partir des informations proposées par H. Besse (1993).

Ces initiatives, qui s'inscrivent dans une politique de construction commune de l'Europe à travers le développement de partenariats, accentuent l'importance non seulement de la maîtrise de plusieurs langues de la communauté, mais aussi de la mise en place de relations interculturelles harmonieuses et égalitaires susceptibles de favoriser des échanges à tous les niveaux. Afin de parvenir à une préparation efficace à ces programmes, une réflexion approfondie sur la compétence professionnelle des enseignants est à l'ordre du jour. Elle semblerait d'autant plus urgente que les différents pays membres sont en voie de proposer une reconnaissance institutionnelle mutuelle pour certaines unités de valeur contribuant aux diplômes universitaires. L'harmonisation au niveau des cursus et des différents pays membres n'a d'égal que l'urgence et a fortiori l'harmonisation au niveau de la formation professionnelle en langues, pour laquelle le modèle bivalent semble sans aucun doute le mieux adapté.

En guise de conclusion

Pour conclure, revenons à l'individu face au défi de la construction européenne. Citoyens de cette nouvelle Europe qui, rappelons-le, a toujours été multilingue et multiculturelle, nous sommes appelés à développer notre mobilité, non seulement physiquement et géographiquement avec la disparition des frontières et l'importance accordée aux échanges entre pays membres, mais surtout dans notre for intérieur, car la mobilité est avant tout la rencontre de l'autre. Elle prend son plein sens dans la complexité et met en jeu à la fois le patrimonial et le lointain³⁴. C'est dans l'espace entre la reconnaissance de valeurs patrimoniales fortes, dont les valeurs linguistiques bien entendu, et la capacité à intégrer le lointain, les valeurs linguistiques et culturelles de l'autre, que nous trouvons l'articulation entre l'identité et l'altérité. Toutefois, cette articulation ne relève pas

34. Cf. La lettre de l'ASDIFLE, n° 2, juin 1994.

d'une démarche spontanée, mais exige une véritable éducation. Si l'intervention éducative permet de favoriser l'option interculturelle³⁵, nous aurons gagné le pari du multilinguisme.

BIBLIOGRAPHIE

- ARROUAYS, M.; CANDELIER, M.; HARDIN, G.; MONNATEUIL, F.; MOREAU, P.; THOMIERES, D. (1987): *Parlons des langues!* Paris, Nathan.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1993): «The European School Model», *European Models of Bilingual Education*, ed. H. Baetens Beardsmore, Grande-Bretagne: Multilingual Matters.
- BATLEY, E.; CANDELIER, M.; HERMANN-BRENNECKE, G. et SZEPE, G. (1993): *Les Politiques linguistiques dans le monde pour le XXI^e siècle*, rapport pour l'Unesco, Fédération internationale des professeurs de langues vivantes.
- BESSE, H. (1993): «Plaidoyer pour une formation bivalente des enseignants de langues vivantes», *Les Langues modernes*, n°4, Paris, APLV.
- BILLIEZ, J. (1992): «L'enseignement précoce des langues vivantes dans un environnement scolaire multilingue: vers une solution alternative», in *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du VII^e colloque international «Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches», Grenoble, mai 1991, éd. R. Bouchard, J. Billiez, J.-M. Colletta, V. de Nuchèze, A. Millet, Lidilem.
- BYRAM, M. (1993): «Bilingual or Bicultural Education and the Case of the German Minority in Denmark», *European Models of Bilingual Education*, ed. H. Baetens Beardsmore, Grande-Bretagne, Multilingual Matters.

35. L'interculturel est une option, ce n'est pas une réalité. C'est l'option selon laquelle la culture de l'autre m'enrichit.

- CALVÉ, P. (1991): « Vingt ans d'immersion au Canada : 1965-1990 », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 82, Paris, Didier Erudition.
- CANDELIER, M. et Hermann-Brennecke, G. (1993): *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Paris, Didier.
- CAPORALE, D. (1990): « L'éveil aux langages : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce de langues », *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi pour l'école française*, *Lidil*, n° 2, 1989, Grenoble, PUG.
- CRDP (1993): *Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire*, colloque national 25-26 janvier 1993, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.
- DABÈNE, L. (1990): « Les langues et cultures des migrants : quel défi ? », *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi pour l'école française*, *Lidil*, n° 2, 1989, Grenoble, PUG.
- DABÈNE, L. (1992): « L'acquisition des langues en milieu multilingue », in *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du VII^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Grenoble, mai 1991, éd. R. Bouchard, J. Billiez, J.-M. Colletta, V. de Nuchèze, A. Millet, Lidilem.
- DABÈNE, L. et J. BILLIEZ (1992): « Autour du multilinguisme », *Lidil*, n° 6, Grenoble, PUG.
- DABÈNE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DABÈNE, L. (1994): « Multiculturalisme et multilinguisme à l'école », in *La dimension européenne et la formation des enseignants*, ouvrage collectif photocopié présenté par M.-C. Révauger, IUFM de Grenoble.
- EURYDICE (1991): *La Formation initiale des enseignants dans les Etats membres de la Communauté européenne*.
- FAVARD, J. (1993): « Initiation aux langues étrangères à l'école élémentaire », in *Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire*, colloque national 25-26 janvier 1993, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.

- FISHMAN, J. (1982): «Sociolinguistic foundations of bilingual education», in *The Bilingual Review* (East Michigan University).
- HAMERS, J. et BLANC (1983): *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- HAMERS, J. (1992): «Réseaux sociaux, attitudes parentales et développement multilingue», *Lidil*, n° 6, Grenoble, PUG.
- HAWKINS, E. (1987): *Awareness of Language: An Introduction*, Grande-Bretagne, Cambridge, University Press.
- LEBRUN, N. et BAETENS BEARDSMORE, H. (1993): «Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg», *European Models of Bilingual Education*, éd. H. Baetens Beardsmore, Grande-Bretagne, Multilingual Matters.
- LEGRAND, A. (1993): «Initiation aux langues vivantes à l'école élémentaire: problématique», in *Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire*, colloque national, 25-26 janvier 1993, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.
- LEMAN, J. (1993): «The Bicultural Programmes in the Dutch-Language School System in Brussels», *European Models of Bilingual Education*, éd. H. Baetens Beardsmore, Grande-Bretagne, Multilingual Matters.
- MÄSCH, N. (1993): «The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective», *European Models of Bilingual Education*, éd. H. Baetens Beardsmore, Grande-Bretagne, Multilingual Matters.
- O'NEIL, C. (1993): «Les enfants et l'enseignement des langues étrangères», *LAL*, Paris, Hatier/Didier.
- REBUFFOT, J. (1993): *Le Point sur l'immersion au Canada*, Québec, CEC.
- REVAUGER, M.-C. (1994): *La dimension européenne et la formation des enseignants*, ouvrage collectif photocopié, IUFM de Grenoble.
- SWAIN, M. et LAPKIN, S. (1991): «Programmes d'immersion au Canada et enseignement des langues aux adultes. Existe-t-il un lien?», *Etudes de linguistique appliquée*, n° 82, Paris, Didier Erudition.



Doc 5

octobre-décembre 1997

108

S.C.I. LANG. GRENOBLE 3



D

950 695234 1

**alternances des langues
et apprentissages**

coordonné par
Véronique Castellotti et Danièle Moore

revue de
didactologie
des langues-cultures

études de linguistique appliquée

Didier Érudition

éla

C
7
108
C

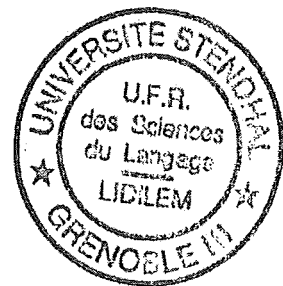
C

371154

108

Octobre-décembre 1997

éla



Revue

de

Didactologie des langues-cultures

**ALTERNANCES DES LANGUES
ET APPRENTISSAGES**

Coordonné par V. CASTELLOTTI et D. MOORE

DIDIER ÉRUDITION

6, rue de la Sorbonne
75005 PARIS

ALTERNANCE CODIQUE EN CLASSE DE LANGUE : RUPTURE DE CONTRAT OU SURVIE¹ ?

Résumé : En partant du désarroi de jeunes enseignants-stagiaires en formation lorsqu'ils tentent de mener leur classe en langue cible exclusivement mais se trouvent confrontés aux irruptions « interdites » des apprenants en langue source, une analyse des alternances codiques du point de vue de l'apprenant et en particulier les fonctions de la langue source, permet de mettre en évidence le rôle pivot que joue celle-ci non seulement comme outil permettant au sujet apprenant de négocier l'appréhension et l'appropriation de faits de langue, mais aussi comme moyen d'expression d'identité de cet apprenant sujet personne dans l'interaction. Les conceptions traditionnelles de la classe de langue se trouvent battues en brèche, incitant lecteur et didacticien à considérer la classe de langue comme milieu diglossique et les apprenants comme bilingues, ce qui réinterroge la formation des maîtres et les démarches pédagogiques à mettre en œuvre.

1. INTRODUCTION

1. 1. Émergence du problème pour le jeune enseignant en formation

Un des premiers problèmes auquel le jeune professeur-stagiaire² en IUFM se trouve confronté dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est celui de l'émergence intempestive dans sa classe de la langue source³ (LS). Bien formé, performant en langue cible (LC) et muni de bonnes intentions pédagogiques – « c'est en communiquant en

1. Nous remercions très chaleureusement Jacqueline Billiez et Louise Dabène de leurs relectures collaboratives.

2. Dans la formation professionnelle dispensée par l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres), il s'agit des professeurs stagiaires en deuxième année qui ont une classe en responsabilité à animer toute l'année.

3. Comme il s'agit ici d'une étude portant sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire, en l'occurrence l'anglais, nous avons choisi le terme **langue cible** qui renvoie à son statut d'objet d'appropriation. L'autre langue, celle qui est pour certains élèves la langue maternelle ou première, mais le véhiculaire pédagogique pour d'autres qui ont une langue maternelle autre que le français, sera désignée comme **langue source**.

langue étrangère qu'on apprend à communiquer » – il essaie de mettre en place des interactions en LC visant à développer la fameuse compétence de communication, finalité ultime de l'apprentissage des langues. Très vite, il est dérouté et parfois découragé de découvrir que malgré la consigne explicite imposée de ne parler qu'en langue étrangère, contrat didactique tacite, l'élève recourt inévitablement à la langue source : « En effet, lorsque je tente d'élucider le vocabulaire et d'expliquer le sens d'un texte à l'aide de mimes, de périphrases, d'exemples, certains élèves traduisent, interrompent le cours par des gloses en langue maternelle. Ceci est très déconcertant et peut faire naître chez le jeune enseignant un sentiment d'échec vis-à-vis de sa pédagogie. »⁴ Représentations donc reposant sur une notion de pratiques unilingues, où l'émergence de la LS est considérée comme un écart : « ... en septembre dernier, je considérais toute utilisation du français en cours de langue comme devant être évitée. C'était en quelque sorte anti-pédagogique. »⁵

C'est dans le cadre du mémoire professionnel⁶ que ces stagiaires abordent les questions suivantes : Pourquoi l'élève recourt-il si souvent à la LS ? Est-ce par paresse, découragement, automatismes non encore acquis ? Que faire face à cette rupture de contrat parfois consciente, mais souvent spontanée ? Faut-il accepter la LS et dans ce cas quel rôle lui accorder ? La recherche leur permet de dépasser largement leurs représentations de départ ainsi que le dogme de l'évacuation systématique de la langue maternelle. Une nouvelle analyse à la lumière de recherches récentes fournit des pistes inexplorées pour la formation des maîtres.

1. 2. Brève discussion théorique

Trois pistes de recherche des années 90 sont à notre sens, susceptibles d'apporter des éclairages nouveaux à une analyse du phénomène d'alternance codique en classe de langue.

— La première concerne *les passerelles mises en évidence entre les domaines de l'acquisition et de l'interaction*. M.-T. Vasseur (1991) en particulier s'interroge sur le rôle de l'interaction comme élément constitutif de l'acquisition, définie à ce moment-là par B. Py (1991 : 33) comme étant « moins une extension définitive et positivement attestée de la compétence linguistique du sujet que divers mouvements qui affectent son discours et qui mettent en jeu le fonctionnement de l'interlangue, rendant possible, sinon probable, son développement vers des formes plus proches

4. Cambon, S. 1994. Mémoire professionnel. IUFM de Grenoble.

5. Lefèvre, S. 1995. Mémoire professionnel. IUFM de Grenoble.

6. L'une des exigences qui fait l'objet de l'évaluation finale de la deuxième année avant la titularisation des stagiaires est celle de rédiger un mémoire professionnel d'une trentaine de pages sur un problème rencontré dans leur pratique. Il s'agit d'une initiation à la méthodologie de la recherche qui demande de partir du terrain, de théoriser le problème, de formuler une hypothèse, de recueillir et d'analyser des données, pour déboucher sur une réflexion visant l'amélioration des pratiques. C'est le moyen par excellence de faire développer chez le jeune enseignant une pratique réfléchie.

de la langue-cible. » Bien que portant sur l'interaction en milieu naturel, l'idée que « l'échange est le lieu où l'apprenant apprend, c'est-à-dire se donne les moyens d'avancer dans l'élaboration de son nouveau système linguistique, où il aborde de nouvelles données, où il vérifie et contrôle ses hypothèses en collaboration avec son interlocuteur natif » (Vasseur, 1991 : 49) est très pertinente pour l'analyse des interactions en classe. Certaines séquences y sont ainsi potentiellement acquisitionnelles (SPA, d'après De Pietro, Matthey et Py, 1989) quand « les interlocuteurs eux-mêmes construisent ensemble en leur attribuant des vertus acquisitionnelles ». Nous verrons ainsi comment l'apprenant, à travers l'interaction, et en s'appuyant souvent sur sa langue source, cherche à structurer son apprentissage, et comment il essaie de transformer le discours de la classe en SPA.

— Le deuxième éclairage relève de l'analyse de *l'interaction dans une perspective sociale*. Avec les stratégies d'acquisition mises en évidence par B. Py (1990, 1996) et d'autres, nous retiendrons de l'analyse interactionnelle l'émergence de l'identité d'un apprenant, sujet social (Lauga-Hamid, 1990 ; Cicurel, 1996). Dans la lignée de la double énonciation qui caractérise l'activité discursive en classe de langue (Trévisé, 1979 ; Dabène, 1984), Lauga-Hamid (dans Dabène, Cicurel *et al.*, 1990 : 56-58) postule la prise de parole du double **je** en situation d'apprentissage : le **je sujet apprenant (SA)**, et le **je sujet personne (SP)**. Les mouvements entre ces deux pôles sont perceptibles lors de certaines alternances où l'apprenant bascule en langue source, marque par excellence du SP qui a besoin d'affirmer son identité.

— Une troisième voie porteuse est celle proposée par les recherches autour des *passerelles entre l'acquisition⁷ et le bilinguisme⁸* (Lüdi, 1991 ; Oesch Serra et Py, 1996 : 3-7). Si les travaux sur le bilinguisme « ont 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 du sujet » (Oesch Serra et Py, 1996 : 3) il convient d'en tenir compte dans la classe de langue, où les alternances codiques font partie intégrante d'un système d'ensemble plutôt que de systèmes distincts. Les dimensions proprement bilingues de la compétence que les élèves construisent progressivement n'ont pas été suffisamment reconnues jusqu'à présent dans la classe et la langue maternelle est trop souvent considérée comme un obstacle à l'apprentissage de la langue étrangère.

1. 3. Le recueil de données et le type de tâche

Notre objectif est d'analyser les émergences d'alternances codiques (AC) en classe de langue afin d'éclairer leur rôle et fonction dans l'inter-

7. Les stratégies pour s'approprier une langue étrangère.

8. La façon dont le sujet gère l'utilisation de deux langues.

action et dans le processus d'apprentissage. Nous nous appuyons sur la définition proposée par S. Poplack (1980 : 583) qui est « *code-switching is the alternation of two languages within a single discourse, sentence, or constituent* » en précisant qu'un discours en classe de langue peut comprendre les interventions successives d'enseignant et d'apprenants. Nous limiterons donc notre analyse aux AC produites par l'apprenant quand il enfreint la règle implicite ou explicite de parler en langue étrangère. Cette alternance se caractérise par l'émergence de la langue source dans le discours, au cours d'une tâche de production orale pour laquelle le recours à la langue maternelle n'est pas admis. Le corpus des productions orales examinées provient de classes de 4^e, 3^e, seconde et première, toutes anglais, LV1.

2. DU CÔTÉ DE L'APPRENANT : LES SIGNIFICATIONS DES CHANGEMENTS DE CODES DANS LA CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Les AC initiées par l'élève et qui marquent une rupture de contrat, sont néanmoins le reflet d'un va-et-vient constant en classe de langue entre le **jeu du sujet apprenant (SA)** et le « **je** » **du sujet personne (SP)**. Tantôt le recours à la langue source permet d'éclairer les stratégies déployées par l'élève pour appréhender des faits de langue ou se construire des moyens de se les approprier, ce que nous avons convenu d'appeler le **jeu du SA** induit par la situation de classe, tantôt il laisse transparaître l'identité sociale de ce dernier qui éprouve le besoin, par moment, d'échapper aux contraintes de ce jeu somme toute contraignant pour affirmer son existence et sa pleine compétence d'acteur social à part entière, le **je du SP**.

2. 1. Le jeu du SA : de l'interactivité à l'apprentissage (aspects cognitifs)

Les apprenants rompent le contrat en produisant 4 types d'AC en recourant à la LS.

2. 1. 1. *Alternance tremplin : vérification préalable, réduction de risques et construction*

Une occurrence très fréquente d'AC lors d'activités de production orale est celle qui se traduit par une sollicitation de l'enseignant en langue cible suivie d'une réponse de l'apprenant en langue source. L'enseignant, qui supporte souvent mal ces irruptions en langue source, voit le contrat rompu et s'attache à rappeler la règle :

Exemple 1 (Classe de 4^e B — Tâche d'expression orale visant à vérifier la compréhension orale)

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | P | in this crime series, what are they doing ? what are their jobs ? |
| 2 | E | ils conduisent une voiture ✓ |
| 3 | P | yes / but say it in English |
| 4 | E | they / drive / a car / an police car |

L'apprenant, qui doit répondre, réagit spontanément ou volontairement à la sollicitation – il y a donc maintien de l'interactivité – mais enfreint la règle de « dire en langue cible ». Il est intéressant de noter que l'intonation montante lors de la réponse de l'apprenant (2) traduit une demande implicite d'évaluation. En fait, il propose un contenu, mais souhaite surtout obtenir l'approbation préalable de l'enseignant. Ce dernier accepte le contenu, mais rappelle le contrat linguistique en renouvelant sa sollicitation. Au niveau de l'interactivité il est clair qu'il y a volonté de la part de l'apprenant d'interagir, de maintenir le contact, et la langue source fonctionne ici comme un phatique et comme un échange enchâssé permettant à l'élève de vérifier dans un premier temps si le contenu est acceptable avant de s'attacher à la forme en langue cible. La stratégie interlinguale ici joue un rôle de tremplin (Moore, 1996 : 108) car l'accord sur le contenu (« yes » en 3) permet à l'apprenant de procéder à la formulation en langue cible (4).

2. 1. 2. *L'alternance appropriation : traduction interlinguale et vérification de sens*

Un autre phénomène très fréquent est celui qui se traduit par un changement de code de la part de l'élève qui essaie de s'assurer du sens d'énoncés en langue cible en les ramenant à sa langue à lui :

Exemple 2 (Classe de 4^e B – Tâche d'expression orale visant à vérifier la compréhension orale)

- 1 P a survey is a list of questions that a person asks to people in the street / then with the answers / they make statistics // do you understand ↗
- 2 EE yes
- 3 E1 **mais alors / ça veut dire « sondage »** ↗
- 4 P yes / what do teenagers like watching ?
- 5 EE **c'est quoi / « teenagers »** ↗
- 6 P a teenager is a person who is between 13 and 19 / you are all teenagers
- 7 EE **alors / ça veut dire adolescent** ↗

Dans l'extrait ci-dessus on peut effectivement s'interroger sur l'émergence de ces alternances, qui semblent à première vue redondantes, car manifestement le métadiscours explicatif en langue cible est compris par les élèves (2 et 7). Pourquoi éprouvent-ils le besoin de se faire confirmer qu'ils ont bien compris à travers une traduction interlinguale ? On a l'impression que l'apprenant va au-delà des besoins immédiats de l'interaction : il se ménage à travers les alternances, des interstices lui permettant une vérification des éléments de la langue appréhendés dans une visée d'appropriation. Il s'agit bien d'une stratégie d'apprentissage et la langue source est le point de repère forcé pour intégrer de nouvelles données de la langue cible.

2. 1. 3. *L'alternance balise de dysfonctionnement : élargissement du répertoire verbal*

Cette catégorie d'alternance, appelée par D. Moore (1996 : 102) « balise de dysfonctionnement » est caractérisée par le fait que l'apprenant, face à une difficulté au moment de la production, recourt à la langue source afin d'élargir ses moyens lexicaux encore limités dans la langue

cible. Ce type d'alternance est très courant dans les interactions en classe de langue étrangère. Il est intéressant de noter dans l'exemple ci-dessous que le recours à la langue source (en 8, 10, 12) fonctionne comme un appel à l'aide auquel d'autres élèves réagissent en fournissant les éléments de métadiscours informatif manquants (9, 11, 13) :

Exemple 3 (Classe de 3^e : Tâche d'expression orale visant un débat avec prise de position)

- 8 E7 **comment on dit « il faut que / il faut interdire » ?**
- 9 E5 we must forbid
- 10 E7 **habit / comment on dit ?**
- 11 EE clothes
- 12 E7 we must forbid / **la fourrure** ↗
- 13 E5 we must forbid clothes fur ↗
- 14 P (geste pour montrer l'inversion)
- 15 E5 we must forbid fur clothes
- 16 P very good Corentin // can you repeat it Hichem ↗

Les éléments fournis (en 9, 11, 14) permettent à l'apprenant de construire en collaboration l'énoncé recherché (15) apparemment de manière satisfaisante, car la production reçoit l'approbation de l'enseignant (16).

2. 1. 4. *L'alternance entraide*

De sa propre initiative, l'apprenant souffle à un autre apprenant des informations extra-linguistiques qui fonctionnent comme des indices susceptibles de l'aider à répondre à une sollicitation de l'enseignant. L'utilisation de la langue source marque un phénomène de solidarité sociale, de complicité, et prépare une formulation ou une production en langue cible :

Exemple 4 (Classe de 1^{re} STT : Tâche d'expression orale – commentaire à partir d'un document iconographique)

- 1 P do you think it's a dog ?
- 2 E14 à E13 **non // un chien n'a pas de fourrure**
- 3 E13 a fox
- 4 P yes it is // and what is he doing here ?
- 5 E14 **il se cache !**
- 6 P say it in English // he is...

Le passage à la langue source marque un changement de plan : on passe d'un plan métacommunicatif (parler en langue cible selon le contrat passé par l'enseignant) à un plan métalinguistique (travail conscient sur les éléments de la langue amenés par l'apprenant) – ce sont des moments de bifocalisation (Bange, 1987) qui portent davantage sur les moyens langagiers que sur le message transmis. Les AC observées jouent véritablement le rôle de « bouées transcodiques », image évocatrice de Danièle Moore (1996 : 95), car elles aident l'élève à ne pas se noyer, justement, et à ce titre assurent sa survie ; elles lui assurent également un soutien nécessaire à la construction de son discours en langue étrangère ; et enfin, elles permettent à l'élève de migrer progressivement d'un système linguistique à un autre.

2. 2. Le « je » SP : Réduction de l'écart SA-SP et implication du sujet (aspects sociaux et pédagogiques)

À certains moments de l'interaction les ruptures signalées par l'AC correspondent à un phénomène d'éclatement du contexte didactique et d'insertion de l'échange dans un cadre plus large de la communication. Le SA, se sentant trop contraint par le contrat didactique strict imposé, le quitte brutalement pour se situer comme SP au sein d'une communication sociale plus égalitaire, faisant émerger à ce moment-là son identité sociale. Les mouvements observés traduisent une réduction de l'écart entre SA et SP.

2. 2. 1. Alternance et expression d'affectivité

En effet, la compétence d'expression en langue étrangère exige que l'on puisse exprimer son point de vue et faire part de ses émotions, de son attitude, dimensions mises entre parenthèses dans la communication en classe. Parfois la volonté de participer de l'élève, son élan, son enthousiasme ou sa conviction l'emportent sur la contrainte et la difficulté de la formulation en langue cible :

Exemple 5 (Classe de 3^e Tâche d'expression orale visant un débat et prise de position par rapport à un texte lu (60-65))

- 1 E9 I think cars pollute too
 2 P yes / this pollution is a real problem in big towns
 3 E7 **y'a les voitures électriques**
 4 E10 **c'est nul on peut pas aller loin**
 5 P express yourself in English
 6 E10 **non / je n'ai rien dit**

 18 P another reaction to these people who kill animals ✓
 19 E8 **c'est dégueulasse !**
 20 P that's your opinion / can you say it in English ✓
 21 E8 **ben euh / its / its stupid**

Dans les deux extraits ci-dessus, les apprenants éprouvent le besoin de donner leur opinion (en 4 et 19), soit pour réagir spontanément (4) soit pour répondre à une sollicitation (19), ils basculent alors en langue source pour s'exprimer avec force. Dans les deux cas, l'enseignant accepte l'opinion avancée (implicitement en 5 et explicitement en 20 « *That's your opinion* »), mais se reporte au cadre didactique pour renouveler l'exigence de s'exprimer en langue cible. Notons que la nouvelle alternance vers la langue cible avec la commande en 5 « *Express yourself in English* » déclenche blocage et refus de la part de l'apprenant E10, qui préfère, encore une fois en langue source, annuler sa contribution à la conversation avec le « **non, je n'ai rien dit** », plutôt que de renouveler sa tentative. Il y a là non seulement remise en cause de l'autorité du maître, mais aussi rupture dans l'interaction due à la non acceptation du code par l'enseignant. N'y a-t-il pas de la part de celui-ci rupture de contrat : celui de créer et favoriser des occasions pour apprendre ?

Dans le deuxième exemple, la même exigence de l'enseignant donne lieu à un essai de la part de E8 (en 21) qui se donne courage en utilisant

des phatiques en langue source une fois de plus « **ben, euh /** » avant de trouver en langue étrangère la solution très approximative « *its stupid* » qui appelle quelques remarques. Tout d'abord on constate l'écart non seulement au niveau des registres de langue employés, mais aussi la perte au niveau de la force illocutoire des énoncés produits en langue cible. Ces écarts ne traduisent-ils pas le rapport que le sujet apprenant entretient avec sa langue (la langue source) et avec la langue étrangère (langue cible) ? C'est à travers sa langue qu'il peut s'exprimer pleinement, avec émotion et affectivité, alors que la langue étrangère, objet d'apprentissage reste, somme toute, une langue neutre du point de vue de l'affectivité. Le recours à la langue maternelle est donc la marque d'une implication très forte de l'apprenant dans son discours.

2. 2. 2. *L'alternance et affirmation d'existence*

Dans l'exemple suivant, E14 vient juste de découvrir le sens du dessin humoristique et la spontanéité de sa découverte fait qu'il bascule en langue source (en 21 : **il a mangé le mec**). Encore une fois, il s'agit d'un moment d'affectivité, d'émotion véhiculé par sa langue et l'emploi d'un registre argotique :

Exemple 6 (Classe de 1^{re} STT : Tâche d'expression orale – commentaire à partir d'un document iconographique)

- 20 P look at his face / why does he seem so happy ?
 21 E14 **il a mangé le mec**
 22 P try in English
 23 E13 he has... eaten the man
 24 P very good !
 25 [...]
 26 E13 he looks delighted... **à la pensée que** ✕
 27 P he is enjoying himself / you're right
 28 E14 **je vous l'avais dit**
 29 P I'm sorry but I didn't hear you / so / try to speak up

L'AC en 28 mérite une analyse. E14 rompt le cadre didactique et par l'emploi de sa langue fait basculer la communication sur le mode d'une communication sociale plus égalitaire entre individus maîtrisant un code commun de communication. Le « je » très personnel, le « je » social fait remarquer à l'enseignant qu'elle n'avait pas pris en compte sa contribution à l'interaction (en 21). L'apprenant n'accepte pas la non prise en compte de sa contribution et le lui rappelle (28 : **je vous l'avais dit**). L'enseignant reconnaît la blessure occasionnée et procède à une réparation en s'excusant, mais se cache derrière des conditions pédagogiques (29) en rebasculant sur le plan didactique. Le cri du cœur de l'élève exprimé ici en langue source véhicule un message important sur son identité propre, sur son existence dans la communication et sur sa participation aux échanges sur un plan interpersonnel.

2. 2. 3. *Alternance et savoir*

Parfois l'apprenant s'empresse de participer à l'échange d'informations sur le plan communicatif, mais avance sa contribution en langue source,

soit par manque de maîtrise des éléments de la langue cible, soit par élan non freiné. La contribution peut porter soit sur des contenus comme dans le premier exemple, soit sur des aspects relationnels.

Exemple 7 (Classe de 3^e : Tâche d'expression orale visant un débat et prise de position par rapport à un texte lu)

- 1 P paper is now often recycled / what do you think about that ?
- 2 E11 **il y a une usine près de Tournon qui recycle**
- 3 P that's interesting / can you tell us more in English ✓
- 4 E11 (l'élève soupire, agacé) **oh non / c'est pas la peine / on le sait / et puis je viens de le dire**
- 5 P (donne la parole aux autres par le geste et le regard)
- 6 E5 there is a big factory which recycles paper and newspapers

Ici le contenu de sa contribution en 2 reçoit l'approbation de l'enseignant (en 3 *That's interesting*), mais la nouvelle sollicitation visant à réinstaurer les règles du contrat didactique se heurte à un blocage, un refus de E11 (4 **oh non, c'est pas la peine**), qui avance comme arguments aussi bien le fait que les informations sont connues et partagées par le groupe (**on le sait**) et qu'il a déjà contribué à l'échange d'informations (je viens de le dire). Tout se passe comme si l'élève refusait de se cantonner au cadre didactique afin de montrer ce qu'il sait et de le faire passer par le biais d'un code partagé et mutuellement compris. Le refus de coopérer sur le plan de la métacom- munication est doublé par une volonté affirmée de coopérer sur le plan de l'interactivité et de la communication au sens large du terme.

L'AC dans l'exemple ci-dessous traduit l'engagement des élèves E5 et E6 qui s'empressent de signaler à l'enseignant qu'ils suivent et qu'ils savent la réponse. Le fait de le faire en langue source provoque un décro- chement communicatif pour passer du plan didactique à un plan para- pédagogique de relations interpersonnelles. En utilisant le français, les élèves se trouvent complices en quelque sorte avec l'enseignant et n'hési- tent pas à lui indiquer qu'ils suivent bien et participent activement. Il s'agit de marques d'implication dans le rituel pédagogique.

Exemple 8 (Classe de Seconde sport étude : Tâche d'expression orale – commen- taire à partir d'un document iconographique)

- 1 P who do you think is doing the interviewing ?
- 2 E5 **facile**
- 3 E6 **moi Madame / je sais / je sais**
- 4 E7 the man on the left
- 5 P do you agree with Gregory ✓
- 6 EE no
- 7 P Manuel/ can you justify your answer ? why did you say no ? why do you think the man on the right is the interviewer ?

2. 2. 4. *Alternance et affirmation du « je » SP : j'existe, je sais, donc « je suis » (dans le double sens d'« être » et de « suivre »)*

Ainsi, dans les exemples examinés, il est clair qu'il y a⁸ rupture de contrat et non-respect de la règle de s'exprimer en langue étrangère. L'émergence de la langue source est toutefois signe de vitalité et d'impli-

cation de l'apprenant : il existe, il a une opinion, il sait et donc il suit le déroulement ; il adhère au projet pédagogique, malgré des obstacles de formulation auxquels il se heurte inévitablement. Les AC que représentent les ruptures de contrat dans l'usage exclusif de la LC ne sont-elles pas alors des signes qui affirment l'adhésion des apprenants à un contrat pédagogique au sens plus large, celui d'apprendre en interagissant comme sujet à part entière ?

EN GUISE DE CONCLUSION

Implications pour la didactique des langues : la conception de la classe de langue étrangère bouleversée

Les phénomènes analysés dans le cadre de cet article ne nous obligent-ils pas alors à reconsidérer notre conception de la classe de langue :

– Notre apprenant SP, n'est-il pas au fond un bilingue, ayant en fin de compte un répertoire verbal bilingue et des compétences comparables en partie à celles d'un bilingue ?

– Ne peut-on pas, en suivant l'incitation de B. Py dans le même numéro, considérer la classe de langue un peu comme une communauté diglossique avec deux langues en présence ayant des fonctions spécifiques ?

Si nous acceptons ces propositions, il faut admettre que la barrière entre pratiques sociales et pratiques pédagogiques s'efface au profit d'une vision de continuité entre les deux.

– Ne s'opère-t-il pas alors une inversion curieuse des conceptions traditionnelles ? Les interactions analysées ne répondent guère à la vision communément acceptée d'une classe de langue unilingue, c'est-à-dire se déroulant en langue étrangère uniquement, mais reflètent davantage des interactions bilingues. Ne serait-il pas cependant plus réaliste de dire avec Louise Dabène que l'on évolue en classe de langue d'interactions bilingues vers des interactions unilingues où la LC sera le seul moyen de communication ?

Ces interrogations troublantes interrogent en conséquence la formation des maîtres.

Implications pour la formation des maîtres : réalisme et prudence

Cette analyse a mis en évidence certes le rôle pivot que joue la LS, non seulement comme outil permettant au sujet apprenant de négocier l'appréhension et l'appropriation de faits de langue, mais aussi comme moyen d'expression d'identité du sujet personne. Sa prise en compte semble clairement s'imposer contrairement au discours formel et aux pratiques habituelles observées, mais quelle place lui accorder ? Si la complexité des phénomènes analysés et la diversité des contextes et situations d'apprentissage des langues ne permettent en aucun cas de remplacer des règles

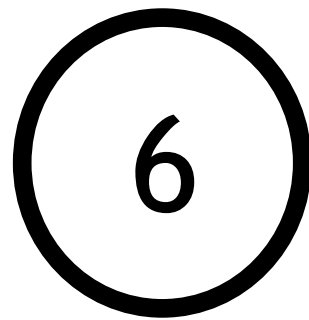
antérieures par de nouvelles règles facilement applicables par l'enseignant, il semble au contraire indispensable du point de vue de la formation, de faire développer par celui-ci sa capacité à analyser une situation afin qu'il puisse se construire des stratégies pédagogiques adéquates. Mais quelle démarche mettre en œuvre en classe ? Comment exploiter la richesse et la complexité des interactions bilingues, tout en favorisant le développement d'une compétence de communication en LC ? Comment éviter de cautionner un recours trop massif à la LS ? Quel traitement pédagogique réserver aux AC ?

Les pistes pédagogiques ouvertes par cette analyse sont les suivantes :

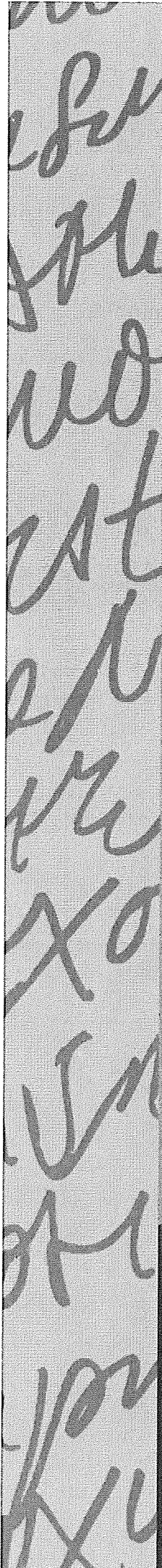
- Le système et la composition du discours bilingue sont instables et évolutifs – l'on peut imaginer que certaines alternances soient tolérées dans un premier temps, mais que les exigences de l'enseignant et les besoins des apprenants évoluent par la suite, permettant de tendre vers la mise en place progressive d'interactions unilingues en LC ;
- Il semble raisonnable de proposer qu'un enseignant « positive » des alternances comme ressources plutôt que de les censurer (le contrat d'apprendre l'emporte sur le contrat de s'exprimer en LC) ;
- Les alternances donnent l'occasion d'effectuer un travail sur la langue et l'enseignant averti ne devrait pas manquer de la saisir afin d'optimiser la création de conditions favorables pour apprendre.

Est-ce vraiment « en communiquant en langue étrangère que l'on apprend à communiquer » ou n'est-ce pas plutôt « en exploitant ses compétences bilingues que l'on apprend à communiquer en langue cible ? »

Diana-Lee SIMON
IUFM Grenoble
CDL-LIDILEM - Université Stendhal Grenoble 3



Doc 6



lidiil

ALTERNANCE DES LANGUES : ENJEUX SOCIO-CULTURELS ET IDENTITAIRES

REVUE DE LINGUISTIQUE
ET DE DIDACTIQUE DES LANGUES

UNIVERSITE STENDHAL DE GRENOBLE

Numéro coordonné par J. Billiez et D-L Simon

N° 18
NOV. 98

Rédacteur en chef :

Jacqueline Billiez, professeur à l'université Stendhal de Grenoble.

Comité de rédaction :

L. Dabène, F. Grossmann, A. Millet, J.-P. Chevrot, J.-M. Colletta, C. Fabre, V. Lucci.

Conseil scientifique :

M. Dabène, D. Coste, B.-N. Grunig, A. Mota, B. Py, A. Tabouret-Keller, A. Pinto.

Une erreur dramatique s'est glissée dans l'article « Genèse et évaluation de deux expériences autour des notions de regard, d'autonomie et d'intégration » publié dans le numéro 16.

H. CHALABI n'est pas l'unique auteur de cet article, mais co-auteur avec Marie BERGER, Micheline MARCELLI et Georges CHAILONICK.

© UNIVERSITÉ STENDHAL
BP 25 – 38040 Grenoble cedex 9
ISBN 2-9510714-5-0
ISSN 1146-6480

Numéro coordonné par
JACQUELINE BILLIEZ
et DIANA-LEE SIMON

Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires

avec les contributions de :

Louise Dabène
Monica Heller
Xavier Vila i Moreno
Martine Marquilló
Graziella Porté
Antoinette Camillieri
Ulrich Dausendschön-Gay et Ulrich Krafft
Gabrielle Varro
Jacqueline Billiez
Geneviève Zarate
Andrée Tabouret-Keller

Présentation

*Jacqueline BILLIEZ**

*Diana-Lee SIMON***

Les textes réunis dans ce numéro de *LIDIL* constituent une partie des actes d'un colloque international, organisé conjointement par le CREDIF-ENS de Fontenay/Saint-Cloud, l'Université René Descartes-Paris V et l'Université Stendhal-Grenoble III, qui s'est tenu du 6 au 8 février 1997 à Saint-Cloud. Ce colloque, intitulé « Alternances des langues et apprentissage. Situations, modèles, analyses, pratiques » avait pour 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. Plusieurs ateliers ont permis à des chercheurs œuvrant dans des perspectives variées et selon des méthodologies différentes de se rencontrer, de confronter leurs points de vue, de rassembler leurs savoirs et savoir-faire, pour mieux cerner l'objet complexe de la construction alternée, que celle-ci relève d'une politique raisonnée en termes de dispositifs éducatifs et curriculaires ou de gestion des langues dans la classe par les enseignants, ou encore qu'elle apparaisse au sein des discours, dans les énoncés produits par les sujets, hors classe ou en classe.

La contribution de Louise Dabène qui ouvre ce numéro offre une riche synthèse de la grande complexité et variété de l'ensemble des interventions du colloque et trace des perspectives stimulantes non seulement pour la poursuite des

* Université Stendhal, Grenoble III, Centre de Didactique des Langues/LIDILEM.

** Université Stendhal, Grenoble III, Centre de Didactique des Langues/LIDILEM-IUFM de Grenoble.

recherches sur le thème de l'alternance, mais aussi pour la didactique des langues. Elle coiffe également les articles sur le thème fédérateur de l'alternance des langues réunis dans ce numéro¹, qui s'articulent autour de deux axes principaux :

- celui de l'alternance dans l'école et dans l'apprentissage,
- celui de l'alternance « ordinaire » hors classe.

Si les communications s'insérant dans le premier axe ouvrent une véritable perspective socio-éducative à travers des interrogations portant sur les enjeux de la mise en place par l'institution scolaire de politiques éducatives de bilinguismes dans des milieux bi- ou pluri-lingues (Heller, Vila et Moreno, Marquilló, Porté, Camillieri), celles s'inscrivant dans le deuxième axe et observant les alternances « ordinaires » dans le discours de différents locuteurs dans des situations sociales diverses, introduisent une dimension interculturelle et concernent la manifestation et la construction d'une identité bi- ou pluri-lingue (Dausendschön-Gay et Krafft, Varro, Billiez, Zarate).

Pénétrons à présent dans les écoles de deux milieux bilingues particuliers (franco-ontarien au Canada et catalan en Espagne) mettant en œuvre une politique de bilinguisme volontariste visant à sauvegarder une langue minoritaire (le français en milieu canadien anglophone et le catalan dans des écoles à majorité castillophone). Les modalités de mise en œuvre d'un bilinguisme dit « additif » sont très différentes dans les deux cas, langue véhicule unique des enseignements imposée dans les écoles francophones en Ontario, et donc un bilinguisme qui se traduit par deux monolinguisms en parallèle, alors que les écoles catalanes intègrent et imposent deux langues outils. Le lecteur est alors invité à travers les analyses menées respectivement par Monica Heller et Xavier Vila i Moreno à s'interroger sur la manière dont l'école génère de nouvelles pratiques

1. Ce recueil ne constitue qu'une partie des actes du colloque sus-mentionné. Les autres textes paraissent respectivement dans les *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 108, les *Cahiers du Français Contemporain*, n° 5, et *Plurilinguismes*, n° 14 (cf. les sommaires en annexe de ce numéro).

d'alternance codique, celles-ci traduisant un certain conflit latent entre l'effort de l'institution pour imposer des normes, et les pratiques langagières effectives des acteurs. Le lien entre alternance et apprentissage est soulevé avec acuité à travers ces deux contributions, car si Monica Heller laisse entrevoir à travers la non-adhésion à la norme imposée, le risque pour l'apprenant de ne pas accéder au savoir, on observe chez les apprenants catalans la transformation de certaines normes de choix des langues.

Derrière ces choix politiques du bilinguisme se cachent des enjeux identitaires. Elles sont la raison d'être même d'une politique volontariste récente de plurilinguisme dans l'école andorran présentée par Martine Marquilló. Il ne s'agit pas cette fois-ci de préserver l'identité, mais au contraire de créer dans un pays officiellement monolingue une identité plurilingue et pluriculturelle en réponse à un contexte sociolinguistique complexe où les pratiques langagières sont multilingues, c'est-à-dire qu'elles s'effectuent elles-mêmes en plusieurs langues.

L'émergence récente de choix délibérés de bi- ou plurilinguisme comme politique éducative dans certains contextes européens (Andorre et le Val d'Aoste) ne s'explique pas seulement par la prise en compte de contextes bi- ou plurilingues, mais reflète plus particulièrement la volonté des instances éducatives qui vise à offrir au citoyen une éducation linguistique et culturelle en adéquation avec un monde où le plurilinguisme et le pluriculturalisme deviennent une finalité reconnue. C'est dans cette optique que l'architecture de l'éducation bilingue prévue dans les cadres andorran (Marquilló) et valdôtain (Porté) propose des modalités de mise en œuvre différentes qui seront intéressantes à évaluer à plus long terme, puisque dans le premier cas le dispositif d'alternance repose sur le respect du principe de Grammont (une personne une langue) au niveau des compétences linguistiques des enseignants, alors que dans le deuxième cas présenté par Graziella Porté, une compétence bilingue est stimulée chez les élèves et exigée pour l'enseignant qui doit pouvoir passer d'une langue à l'autre.

Pour assurer et exemplifier le principe de l'alternance dans ce numéro même, une contribution d'Antoinette Camillieri, en anglais, offre quelques éclairages sur l'efficacité pédagogique de l'alternance comme stratégie en classe. En pénétrant dans des classes maltaises en milieu bilingue, où l'alternance est spontanée et non imposée comme norme scolaire, le lecteur découvre à travers son analyse une typologie des occurrences et usages de l'alternance codique et prend conscience de son rôle positif et constructeur dans les stratégies d'enseignement.

Quittons les écoles et les classes à présent pour appréhender l'alternance « ordinaire » chez différents locuteurs dans différentes situations sociales. Le lecteur sera intrigué d'assister à l'émergence d'une dimension interculturelle qui ne se traduit pas toujours par une alternance explicite des langues dans le discours oral, mais qui se manifeste plutôt indirectement, comme un système axiologique bi-culturel en quelque sorte qui soutend le discours et qui en assure la cohérence. Ce phénomène particulier est mis en évidence dans les contributions de Dausendschön-Gay et Krafft d'une part, et dans celle de Varro de l'autre. Dans le premier cas, les analyses conversationnelles exolingues entre locuteurs d'appartenances différentes effectuées par Dausendschön-Gay et Krafft montrent la mobilisation de cette dimension interculturelle pour résoudre des problèmes dans le discours et assurer la continuité de l'interaction, ou pour prendre en compte la distribution des rôles pour effectuer une tâche. Dans le deuxième, c'est au niveau de l'identité biculturelle de l'individu que se manifeste la dimension interculturelle qui ne transparaît alors dans une conversation intime entre mère et fille que de manière implicite, d'où la notion provocante de « bilinguisme virtuel » proposée par Gabrielle Varro. Le sens de l'interaction se construit en fonction de l'omniprésence d'une double appartenance linguistique et culturelle même quand la conversation est monolingue.

On ne peut alors pas faire abstraction des enjeux identitaires inhérents à des pratiques sociales bi- ou pluri-culturelles comme nous le montrent deux contributions complémentaires et originales qui soulignent leur prégnance dans la construction identitaire, soit au niveau de l'individu (Varro), soit au niveau de

l'insertion sociale de l'individu. C'est ainsi que Jacqueline Billiez nous invite à son tour à nous laisser entraîner par de nouvelles musiques des jeunes produites et mises en scène par des groupes plurilingues. En suivant son analyse de l'utilisation délibérée d'alternances dans la composition des paroles des chansons, le lecteur/auditeur découvre la valeur emblématique des alternances, marqueurs identitaires au service d'un mouvement de recomposition identitaire, d'aspiration à la reconnaissance sociale et de légitimation de leurs langues et cultures minorisées.

Dans le prolongement des enjeux identitaires soulevés par la présence simultanée, la mise en contact ou l'interaction entre deux ou plusieurs cultures, Geneviève Zarate se situe au niveau des valeurs culturelles d'une société et avance la notion d'un capital plurilingue et pluriculturel en s'intéressant à l'alternance pour décrire la pluralité et la mobilité linguistiques et culturelles, quand celles-ci impliquent un gain ou une perte pour l'insertion sociale de l'individu amené à mettre en relation des valeurs culturellement hétérogènes. L'appareil théorique élaboré interroge la notion traditionnelle d'homogénéité comme marque de conformité et d'appartenance sociales. En mettant en évidence une identité spécifique composite et dynamique, il permet d'envisager la diversité linguistique et culturelle, non pas dans l'opposition à la conformité sociale, mais au contraire comme un capital susceptible d'être valorisé dans sa globalité.

A l'issue de ce parcours riche et varié, comment ne pas partager le dilemme d'Andrée Tabouret-Keller qui s'interroge sur la difficulté de théoriser la complexité des fonctionnements bilingues de l'individu ? En explorant de manière analytique les différents modèles existants qui rendent compte de la mémoire en s'appuyant tantôt sur des expériences d'apprentissage, tantôt sur des théories cognitives et de l'esprit, elle invite le lecteur à en découvrir progressivement les limites, ces modèles ne permettant finalement pas de conceptualiser de manière satisfaisante l'interrelation dynamique et hautement complexe entre apprentissage et alternance dans sa globalité. Au niveau de la théorisation, le champ reste entièrement ouvert. Chercheurs à vos données et à vos plumes !



Doc 7

RODOLFO JACOBSON
(Editor)

Trends
in Linguistics

Codeswitching
Worldwide II

MOUTON



Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom

Diana-Lee Simon

1. Introduction

1.1. From macro to micro codeswitching contexts

The widening and deepening interest in maintaining and promoting multilingualism and multiculturalism in today's societies has given considerable momentum to the investigation of codeswitching as a worldwide phenomenon in a broad range of social contexts characterized by language contact (Jacobson 1990 and this volume). While the initial studies were of a linguistic and descriptive nature, a more dynamic model based on distinctly sociolinguistic considerations (Heller 1988) and focusing more particularly on the meaning of codeswitching in social interaction has emerged, thus highlighting its value as a communicative resource in multilingual communities and its value as power and cultural capital. In terms of the way codeswitching is perceived, this has contributed to a shift in social opinion moving away from monolingual language use being viewed as the only standard, normative or acceptable mode of communication, to the progressive tolerance, if not acceptance, of the use of more than one code, including codeswitching phenomena, the latter contributing to the enhancement of a speakers' communicative competence.

It is hardly surprising therefore that a somewhat parallel development can be noted with regard to formal educational contexts where codeswitching in the language classroom has come into focus as an area of specific interest and investigation (Martin-Jones 1995). Indeed, the issues addressed by an education system are necessarily closely linked to society and its values, so that language proficiency is certainly a key issue in any educational system and language skills acquired in school are to

Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom

Diana-Lee Simon

1. Introduction

1.1. From macro to micro codeswitching contexts

The widening and deepening interest in maintaining and promoting multilingualism and multiculturalism in today's societies has given considerable momentum to the investigation of codeswitching as a worldwide phenomenon in a broad range of social contexts characterized by language contact (Jacobson 1990 and this volume). While the initial studies were of a linguistic and descriptive nature, a more dynamic model based on distinctly sociolinguistic considerations (Heller 1988) and focusing more particularly on the meaning of codeswitching in social interaction has emerged, thus highlighting its value as a communicative resource in multilingual communities and its value as power and cultural capital. In terms of the way codeswitching is perceived, this has contributed to a shift in social opinion moving away from monolingual language use being viewed as the only standard, normative or acceptable mode of communication, to the progressive tolerance, if not acceptance, of the use of more than one code, including codeswitching phenomena, the latter contributing to the enhancement of a speakers' communicative competence.

It is hardly surprising therefore that a somewhat parallel development can be noted with regard to formal educational contexts where codeswitching in the language classroom has come into focus as an area of specific interest and investigation (Martin-Jones 1995). Indeed, the issues addressed by an education system are necessarily closely linked to society and its values, so that language proficiency is certainly a key issue in any educational system and language skills acquired in school are to

serve the purposes of communication in the community and beyond. What relationship is there then between the language learned in a classroom and its use as a communicative tool outside the classroom? Can classroom codeswitching be compared to social codeswitching? Is the methodology used for analyzing social codeswitching adequate in the classroom context? Are the domains of school and the community separate? These are some of the issues immediately raised and which will be addressed through the analysis of data.

1.2. Focus on codeswitching in the foreign language classroom

The crucial question raised regarding language education is how can the individual be best prepared by formal learning/teaching to be an effective communicator? It is in the light of this question that the role of codeswitching in the language classroom has attracted increasing interest. A common occurrence or a typical feature of classroom interaction in bilingual or multilingual classrooms, codeswitching has, on the contrary, long been considered if not a *forbidden* practice in foreign language classrooms, then at least a practice to be avoided at all costs. Ironically, however, research investigations undertaken on interaction in such classrooms reveal that there is inevitably switching from the foreign language being taught, to the language of the school/community. Long perceived as intrusive and detrimental to developing communicative competence in the foreign language. In fact, teachers who become aware that they alternate codes feel ill at ease and guilty about it, as this is not considered good practice. These switches, in turn, have generated a considerable amount of research recently as borne out by the International Conference on Codeswitching held in St. Cloud, on the outskirts of Paris in France, in February 1997, gathering scholars from several countries. Of the four specialized language journals¹ of proceedings published on this occasion, one in particular deals exclusively with codeswitching in the classroom (Castellotti and Moore 1997) as it contributes to the process of learning, offering a frank reversal of perspective on the role of codeswitching in foreign language teaching and learning.

2. Research methodology

2.1. *A review of the literature: From quantitative studies to an ethnographic approach*

In an excellent critical review of the literature on codeswitching in the classroom, Marilyn Martin-Jones (1990 and 1995) traces the surge of interest in this field back to the mid 1970's and 1980's when educational interest was stimulated in the United States by the educational needs of the linguistic minority children including Spanish speakers of Cuban, Mexican and Puerto Rican origin who had to master English. Investigation of codeswitching in bilingual and multilingual classrooms such as these aimed at showing educational outcomes of linguistic distribution to fuel educational debate. These studies were largely of a quantitative nature in response to questions about the place occupied respectively by each of the languages present, its use for speech acts and its relevance to the management of interaction. During a second phase, research focused on what teachers do with language revealing the nature of discourse functions associated with the choice of code. The research findings of Milk (1981) and Sapiens (1982) cited by Martin-Jones (1990: 89) showed how English, the language to be learned, was used for instructional and control functions, but that Spanish was used by teachers for social functions in the classroom. However, this approach failed to take into account the sequential flow of discourse in the classroom. A third and decisive phase was ushered in by the distinctly ethnographic approach adopted originally by Zentella (1981) and Erikson et al. (1983) also cited by Martin-Jones (1990: 93) which involved detailed situational analysis of teaching/learning events taking into account both the linguistic and cultural backgrounds of the participants involved which was shown to have bearing on the patterns of interaction observed. This ethno-methodological approach has proven extremely effective in analyzing the social meaning of codeswitching. The last decade (the 1990's) has seen a broadening of scope and classroom-based research emerging from a much wider range of bilingual and multilingual contexts including those related to language planning and policy

implementation, but also a considerable body of more in-depth research into codeswitching in classroom interaction by way of micro-ethnographic studies.

2.2. What do we understand by the micro-ethnographic approach ?

The observation and analysis of classroom talk is focused on specific events which are first identified and then selected by the ethnographer. Within any given event, different interactional rules may come into play depending on the pedagogical purposes behind the activity and the constellation of participants involved in it. The great advantage of focusing on events is that "we are able to get closer to the ways in which interactional work is accomplished by particular constellations of participants, the ways in which turn-taking is managed, the ways in which teachers and learners interpret each others' utterances and the ways in which teachers convey their purposes and values" (Martin-Jones, 1990: 96). The context of each teaching/learning event is not seen as given, but as being constantly negotiated, sustained and changed through the interaction. Consequently, social meaning conveyed by codeswitching is a joint construction and may not be reduced to a two-way choice between an in-group code and an out-group code.

3. The foreign language classroom as a specific codeswitching context

3.1. Classroom codeswitching viewed from a sociolinguistic perspective

We wish to argue that the foreign language classroom may be considered a microcosm of the community outside the classroom in terms of communication, but that it presents specific features. We would like to argue further that communication in the language classroom is multi-level and therefore codeswitching will be much more complex to analyze than social switching. Finally, we wish to argue in favor of a model which

accounts for this complexity and which includes not only the social dimension of codeswitching, but also a didactic or pedagogical dimension, as the purpose of the communication in this particular social context is to favor learning.

Based on the sociolinguistic perspective discussed by Heller (1988) and posing a certain number of questions, we will be able to examine the relationship of social codeswitching to classroom codeswitching. Can the foreign language class be considered as a multilingual *community*? What can be said of the verbal repertoires of individual members? Does codeswitching function in this context as a boundary-leveling or boundary-maintaining strategy contributing to the definition of roles and role relationships? What communicative resources are available to participants and do interlocutors have a shared understanding of the pool of communicative resources from which codeswitching is drawn? What are the shared conventions operating in a classroom context which give rise to violation through code-switching? Does the communication which occurs here contribute to the construction of social reality?

3.1.1. The concept of a speech community: Is the foreign language classroom a *bilingual community* ?

The participants in foreign language interaction in a classroom may be considered as a particular type of speech community as defined by Gumperz and Hymes (1986: 17) to the effect that “[T]o the extent that speakers share knowledge of the communicative constraints and options governing a significant number of social situations, they can be said to be members of the same speech community .” These participants have indeed verbal repertoires and share knowledge about the pedagogical contract governing code choice in a significant number of pedagogical situations.

3.1.2. Verbal repertoires: Unequal mastery of the foreign language code and constraint on native language² use

An important feature here is the fact that the verbal repertoire of the speakers is characterized by an unequal mastery by the participants of the linguistic codes in contact. Learners and their non-native teachers generally share the language of school, which is usually also the language of the community giving them a common code of communication in which they are at ease. However, the pedagogical contract constrains the use of this code. As for the foreign language methodologically imposed for use, the situation is very different. The learners in a foreign language class generally have limited knowledge of the foreign language, while this code is generally well mastered by the teacher. The interactions then are characterized by the dissymmetrical mastery of the code by the participants, the very purpose of the communicative exchange being to reduce this dissymmetry progressively as the learners acquire and master the foreign language. It is clear that there is here a very real potential for codeswitching to occur as the participants (teacher and learners) are aware of the linguistic resources available to them despite the constraints. Furthermore, it is important to point out that the sociocultural distance between the foreign language and the native language may vary considerably. In the case of Thai students learning French for example, it is much greater than for French students learning English, and this also influences the participants' relationship to the linguistic codes potentially available for use.

3.1.3. Status and role of participants: Social and institutional status, double roles

Within the classroom context of foreign language communication, the status and roles of the participants are socially and institutionally predetermined. The teacher is mandated by society to be a *giver of knowledge* and the aim of the communication in this context is for learners to acquire this knowledge progressively. The disciplinary knowledge to be communicated to learners is the foreign language, so teacher-status is

closely associated with the use of the foreign language code. Learners acquire this knowledge by a process of communicative interaction with the teacher, and the knowledge is reinvested in communicative skills, once again in the foreign language, so learner–status is also associated with the implicit obligation to use of the foreign language code.

3.1.4. The purpose of communication in the foreign language classroom: Interacting at a double level

Communication in a foreign language classroom context is more complex than social communication. The foreign language is both a means and an end in the communication process, giving rise to a double level of communication termed by Louise Dabène (1984: 41) *communication* and *metacommunication*, since the communication in a foreign language classroom is about communication. A further dimension of complexity is that beyond generating communication in order to exchange ideas, there is a need to convey metalinguistic information about the structure and functioning of the foreign language as a system for the purpose of learning. Once again, the type of communication may be considered as multi-level in the sense that certain exchanges may aim at focusing on generating communication – these will be on a metacommunicative level – while others may aim at conveying metalinguistic information, so they will be on a metalinguistic level. Frequently, it may be observed that the teacher's purpose may be to generate communication, while the interventions of the learner may be motivated by metalinguistic preoccupations to serve the learning purpose. Shifts between these two levels can be clearly observed in the data analysis and may be signaled by codeswitching.

Very importantly, both teachers and learners conserve their social roles as interlocutors with a common school/community language, the native language. Interventions in the native language, a shared social code, sometimes reflect a return to non-teacher and non-learner-guise in the interaction, particularly since there is constraint on native language use, so that there may be shifts from institutional to social roles. There are

two distinct frames of reference operating simultaneously in a foreign language classroom: an *institutional* and a *social* frame.

Bearing this in mind, the foreign language classroom is a highly complex context in regard to communication, and elaborating on Gumperz and Hymes (1986: 15) who argue that

[C]ommunication is not governed by fixed social rules; it is a two-step process in which the speaker first takes in stimuli from the outside environment, evaluating and selecting from among them in the light of his own cultural background, personal history, and what he knows about his interlocutors. He then decides the norms to apply to the situation at hand. These norms determine the speakers' selection from among the communicative options available for encoding his intent,

one can say that classroom communication is not governed by fixed pedagogical rules, but that the multiple roles and the multi-levels of communication in this context provide numerous options for encoding interlocutors' intent. Codeswitching in such a context may well encode the interlocutor's need to violate certain rules and conventions that operate in order to serve the purpose of learning and/or communication.

3.2. Methodological constraints on foreign language interaction

When considering the particular constraints on the use of the native language code in the foreign language classroom, it is significant to note with Daniel Coste (1997: 393-400) how a refusal to allow for codeswitching characterizes the main historical moments which mark the development of foreign language teaching/learning methodology. Going back to the end of the 19th century, the advent of the Direct Method ushered in an era where the foreign language was to be used exclusively and the language of the school (the native language) became taboo. Both the audio-visual and the audio-oral methods largely confirmed this tendency, as classroom interaction was to resemble natural acquisition as far as possible, thus offering learners maximum exposure to the foreign language and involving them fully in the learning process. Such an approach clearly implies cognitive separation of the foreign and the native language (in order to avoid interference from and mediation through the

native language). It would have been reasonable to believe that the modern and still dominant communicative approach would have further reinforced monolingual language use in the classroom, being inspired by the immersion model, but in reality, analysis of classroom practice reveals frequent occurrences of codeswitching and use of the native language, not without guilt feelings on the part of teachers and learners. Clearly, recourse to the native language is interpreted as a breach of the tacit contract to use the foreign language exclusively.

4. Data and analysis of classroom interaction

4.1. Preliminaries

4.1.1. Useful concepts derived from social codeswitching models

In her discussion of the evolution of codeswitching models, Heller (1988:3-6) presents a dynamic model “in which codeswitching can be seen as a resource for indexing situationally salient aspects of context in speakers’ attempts to accomplish interactional goals.” This model is based on two sets of concepts which are useful for analysis of classroom interaction: the first concerns the existence of multiple frames of reference and the second concerns multiple roles and role relationships, or multiple identities, which are associated with those frames.

Another concept which may have limited application in a classroom context is a basic type of codeswitching, termed *situational codeswitching*, (Blom and Gumperz 1972 cited by Heller 1988: 5). It is rooted in a social separation of activities (and associated role relationships), each of which is conventionally linked to one of the languages or varieties in the community linguistic repertoire). Through this association linguistic varieties come to symbolize the social situations, roles and statuses and their attendant rights and obligations, expectations and assumptions. In *metaphorical switching*, in turn, the unexpected variety is a metaphor for the social meanings that a given

variety has come to symbolize. One language may be associated with role as a teacher (foreign language), for example, and one with non-teacher-guise. This model presupposes an expected and an unexpected variety. These associations are the basis for what Scotton (1988: 151-186) refers to as *unmarked* (conventional) and *marked* (unexpected) use of language linked to the multiple role relations individuals may bear to each other. In the foreign language classroom the notion of situational switching may be applied to different types of tasks for which a specific use of code may be theoretically predictable. For example, the foreign language would be the unmarked code for communicative tasks, whereas for grammatical explanations and giving instructions to learners, the native language may there be the unmarked code.

Finally, as regards the definition of social codeswitching given by Myers-Scotton-Azuma (1990: 307) cited in Jacobson (1995: 164), the components are an *embedded language* and a *matrix language*, which are quite distinct from one another. In classroom interaction, however, these may be difficult to distinguish, and may change from one type of task to another, or in response to unexpected initiatives in the communicative exchange by the participants.

4.1.2. Data and data collection

The particular domain chosen for investigation here relates to the latter: codeswitching in the foreign language classroom in exolingual settings. Data were collected mainly from two different cultural settings, both exolingual (the foreign language is not a language of the environment), that is, the teaching of French in secondary schools in Thailand by non-native speakers of the target language (Thai nationals) (cf. Simon, 1988) and the teaching of English in secondary schools in France, also by non-native speakers of the language (French nationals). The fact that the teachers are non-native speakers and share the native language with the learners is highly significant in terms of the patterns of codeswitching observed and their interpretation. Native speakers would frequently change the patterns of interaction.

4.1.3. Aim of the analysis and argument

While the data collected and analyzed here with non native teachers show certain features which may be common to interaction in many other exolingual classroom contexts, it can under no circumstances be considered as generalizable. Rather than aiming to arrive at a typology of categories of codeswitching by teachers and learners which may be found in a variety of articles in the literature (Castellotti and Moore 1997), we have chosen instead to conduct a detailed ethnographic study of corpus extracts in order to examine the significance of code-switching taking into account the significance of the foreign language and native language cultures in order to support our argument discussed here below.

Given the very specific nature of the communication which takes place in the foreign language classroom in regard to the double roles of the participants in the exchange, the constraints placed on them by the learning contract and their dissymmetrical proficiency in the foreign language, we postulate that codeswitching in the interaction encodes intricate negotiation and shifting between two sets of frames: the formal, institutional learning frame with its intended roles, rights and obligations set, and a social frame involving the social identities of participants as members of a given community with a shared language quite equally mastered. It is our belief that the intricate role-play brought to light through instances of codeswitching involves for the teacher to be once the guarantor of the learning contract (formal institutional role) and at the same time the facilitator of social relations (social interpersonal role); and for the learner to comply or not with the learner's role (institutional), and when the latter becomes too restrictive, to avail him/herself of an escape mechanism in the form of codeswitching to the native language (social interpersonal role), which puts the learner on a more equal social footing with the teacher as a person in a non-teacher guise, all these complex shifts serving the purpose of learning.

4.2. Codeswitching initiated by the teacher

4.2.1. From his/her role as a guarantor of learning to his/her role as a facilitator of interpersonal relations:

Example 1

This task is a grammatical one in a French language class in Thailand. The Thai teacher of French here provides metalinguistic information for beginners about a structure in the foreign language (French) and explains how the structure functions. The part of the lesson said in Thai is given here in English but appears in italics for easy detection.

- (1) a. T *Sentence No. 4. Here one uses le verbe... ?*
Sentence number 4. Here one uses the verb... ?
'Sentence number 4. Here we use the verb... ?
- b. Cl...partir.
..to leave.
'..to leave.'
- c. T partir *pour dire quoi?*
to leave to say what?
'to leave in order to say...?'
- d. Cl *la destination.*
the destination.
'the destination.'
- e. T Fréjus. *Et le mot qu'on utilise avec partir pour dire la*
Fréjus. And the word that one uses with to leave to say
'Fréjus. And which is the word used with to leave to express
la destination, c'est lequel?
destination is which?
destination?'

f. CL ...pour...
 ...for...
 '...for...'

g. T *On utilise le mot pour suivi de l'endroit. Regardez le schéma*
 One uses the word for followed of the place. Look at the dia-
 'We use the word for followed by the place. Look at the dia-
Le point de départ c'est Paris et la destination c'est Fréjus.
 The point of departure this Paris and the destination this is
 'The starting point is Paris and the point of arrival is Frejus.
 [She draws her sketch on the blackboard] *Et le verbe qu'on*
 Frejus. And the verb that one
 [She draws her sketch on the blackboard]. And the verb that
utilise ici c'est partir pour Fréjus.
 uses here this is to leave for Frejus.
 used here is to leave for Frejus.'

Example 2

This is an oral task for beginners of French in a class in Thailand in which the teacher first provides a model structure and then elicits oral production from the learners. The learners are expected to produce utterances based on the model in the foreign language (again, French). The Thai language is given again in French and is italicized.

(2) a. T+L Elle part de sa table. Elle part de sa table et elle
 She leaves from her table. She leaves from her table and
 'She leaves from her table. She leaves from her table and
 va au tableau.
 she goes to board.
 she goes to the board.'

b-1 T Elle part de sa table. Elle part de sa table et elle va
 She leaves from her table. She leaves from her table and
 'She leaves from her table. She leaves from her table and

- au tableau.
she goes to the board.
she goes to the board.'
- b-2 Maintenant pars du tableau et va à la table!
Now, leave from the board and go to the table !
'Now leave the board and go to the table !'
- b-3 Qu' est-ce qu' elle fait maintenant? *Levez la main.*
What is it that she does now ? Raise your hand.
'What is she doing now ? Raise your hand.'
- b-4 Qu' est-ce qu' elle fait maintenant ? *Je te demande.*
What is it that she does now ? I am asking you.
'What is she doing now ? I'm asking you.'
- b-5 Pars du tableau et va à la table! [The pupil moves
towards the table]
Leave from the board and go to the table !
'Now leave the board and go to the table !' [The pupil
moves towards the table].
- b-6 Qu' est-ce qu' elle fait maintenant ? Qu' est-ce qu' elle
What is it that she does now ? What is it that she
'What is she doing now ? What is she doing now?'
fait?
does?
.....
- c. LL ...part...
...leaves...
'...leaves...'
- d. T *Narida, on est en train d'enregistrer, Parle! On*
Narida one is in the process of recording! Speak! One
'Narida, we're recording, so speak ! Speak ! We're

enregistre maintenant.

records now .

recording now.'

4.2.2. Analysis of examples 1 and 2

4.2.2.1. Methodological versus personal motivations for code choice

Examining these two examples alone enables one to get an idea of the complexity of the rules operating in the foreign language classroom with regard to code choice and the meaning of codeswitching in the interaction. The teacher clearly opts consciously or unconsciously for the choice of one code to be the matrix language. For the grammatical explanation (example 1), it is the native language Thai. Whereas, for the oral production task (example 2) the teacher clearly chooses the foreign language as the matrix language. In the latter case, the choice is motivated by compliance to the foreign language teaching/learning contract to use the foreign language exclusively and to generate communicative exchanges in that language. There is a clear methodological choice here. On the other hand, when assuming her function is that of a *giver of knowledge* (example 1), the teacher makes a choice no doubt motivated by her will to make the explanations accessible to her beginner learners and to make the grammatical input as clear as possible. In order to achieve this, she chooses the shared native language to serve that purpose. Her personal motivation is that the native language is most suitable for the purpose and in this sense it resembles social switching quite closely. However, it is worth noting that the matrix language and the embedded language carry specific pedagogical values. This model enables us to show that in example 1, the use of the native language which is the matrix language here, is used for communication about the language as a disciplinary subject, the latter being encoded as the embedded language. The code switches highlight the segments of the foreign language being offered for reflection and analysis. For a more detailed analysis of this phenomenon see Simon (1993:97-107).

4.2.2.2. The significance of the codeswitching as a marked choice (example 2)

The instances of codeswitching in example 2 are very revealing with regard to the role and function of the codes in the interaction. The foreign language is clearly the unmarked code choice and the Thai teacher assumes her role as animator to elicit utterances from pupils almost exclusively in the foreign language. One here notes the tasks of providing a model sentence for the learners in (b-1), giving an instruction aimed at providing a *communicative context or situation* in (2b and 2e), and several elicitations in (b-3, b-4 and b-6). Within these tasks, her intersentential switches to the native language in (b-3, b-4) and then in (d), are distinctly marked choices which merit analysis. In (b-3) and (b-4), the use of the foreign language is in compliance with her more formal institutional role as a foreign language teacher eliciting an utterance, whereas the switch to the native language in the same turn implies a shift of frame to her more informal role as a *friend* in charge of a Thai group doing her best to obtain cooperation. In Thailand, the social status of the teacher is such that he/she dispenses knowledge, but in so doing takes care of the pupils in a master-disciple type relationship. We are suggesting that the shift in frame also implies a shift in the relationship between learners and teacher, as the shared native language enables the teacher to reduce the social distance in order to urge the pupils to cooperate. This has a momentary boundary-leveling effect. It is uncertain as to whether the teacher was actually aware of the switching or not, as the utterances in the native language are almost asides, but asides which are important in the interaction as the teacher clearly feels compelled to urge pupils to participate as borne out in (4) particularly. It is certainly even more crucial to obtain cooperation when your lesson is being recorded for research purposes and by a French foreigner to boot ! The interesting point here is that recourse to the native language gives the teacher greater power to act on the interpersonal relationship axis of the interaction (Gumperz' *we-type solidarity* comes into play here), and this is to serve the pedagogical purpose of obtaining utterances in the foreign language. This is akin to social switching, but with a pedagogical aim.

4.2.2.3. General comments

With regard to the examples analyzed, three points can be made. The first is that in classroom interaction, the code choice is very frequently closely associated with the type of task or activity for methodological reasons (native language for grammatical explanations, cultural information and sometimes instructions about what to do), and the foreign language for oral production tasks, comprehension and lexical explanations) and so these are the unmarked code choices for these task types. However, these rules are never constant or stable, as a great degree of personal choice and freedom on the part of the teacher enables him/her to make a choice which may not be in compliance with the general rule for the task but which appears more suitable to achieve the pedagogical aim. This can occur at the level of code choice for the task itself, or within a task in progress. Teachers may also have different teaching styles and their idiosyncratic code choices may be tacitly understood by their learners. In this respect, the indexing of meaning associated with code choice is a much more complex question than in social situations as it is unstable and indeed unpredictable within classroom communication, and it would not be untrue to say that the rules operating may be completely incomprehensible to any non-member of the class.

The second point concerns the difficulty of determining what the matrix language and embedded language is in a foreign language class. If one applies the quantitative criterion used by Myers-Scotton (1993), then it is clear that the matrix language may be one code or the other depending on the code more or less consciously chosen by the teacher for a specific task as seen in the above two examples analyzed. In classroom discourse, however, both teacher and learner may avail themselves of their freedom to switch to the alternative code in the repertoire during a sequence, and this may, for a number of exchanges, reverse the status of matrix and embedded languages, particularly if the criterion is of a quantitative nature.

Thirdly, sociocultural values are encoded by the languages of the repertoire, and while the foreign language remains a fairly culturally and affectively neutral code to the learners in view of their relationship to it as a foreign language and a school subject, the native language as seen in

the Thai example, carries all the Thai cultural values and meaning common to the participants in the interaction and reflecting teacher-learner relationships in Thai society (Simon, 1992). Consequently codeswitches definitely signify shifts in roles and role relationships and this is particularly telling in situations such as 1 and 2 above where the foreign language and the native language are culturally so distant.

4.3. *Codeswitching initiated by the learner*

4.3.1. Exploiting the double identity of a learner and a speaker in a communicative exchange.

Quite contrary to the common belief that it is the teacher who determines and controls the choice of code in the foreign language class, given his/her institutional role, we wish to argue that the learner not infrequently exercises his/her freedom in the process of negotiation, and initiates switches in code in response to specific learning and communicative needs.

4.3.1.1. Codeswitching initiated by learners in response to learning rather than communicative needs

In examples 3 and 4 below, the foreign language is the matrix language and the native language is the embedded language. The unmarked choice is the foreign language – the tacit contract for participants calls for the use of the foreign language exclusively – and the marked choice is the native language, a code shared by teacher and learners alike.

Example 3

A Thai teacher of French for beginners sets off an oral drill and expectancies are for learners to respond in the FL by substituting linguistic items.

- (3) a. NL-1 Il part de l'appartement et il va , et il va au
 He leaves from the apartment and he goes,/ and he goes
 'He leaves the apartment and goes, and he goes to the
 bureau.
 to the office.
 office.'
- b. T ...au bureau. Bien ! Il part de l'appartement et il va
 ...to the office. Well! He leaves from the apartment and
 '...to the office. Good! He leave the apartment and he
 au bureau.
 he goes to the office.
 goes to the office.'
- c. NL-2 *Atchan, tout à l'heure, pourquoi est-ce qu'on utilise de*
 Teacher, just now why is it that one uses
 'Teacher, just now why did we use of the
 l'appartement *parce que* de+le=du?
 of the apartment because particle from+the=from?
 appartement when particle from+the=from/of?'
- d. T de+l'=de l'appartement; de l'appartement *pas* la
 from+the=from the apartment, from the apartment not
 'particle from+the=from the apartment; from the
 appartement, *non pas* appartement.
 the apartment.
 apartment, not the apartment.'
- e. NL-2 *But it's* de + le.
 But it's particle from/of + the.
 'But it's from+the.'
- f-1 T *Comment le Qu'est-ce que c'est? C'est une voyelle,*
 How the? What is this that this is? This is a vowel,
 'What do you mean by the? What is it? It's a vowel, so

donc c'est de l'appartement.
 therefore this is from the apartment.
 it's from the apartment.'

f-2 Et maintenant c'est un appartement et un jardin. Bon,
 And now this is an apartment and a garden. Good,
 'And now it's an apartment and a garden,
Jittima.
 Jittima.
 Jittima.'

g. NL-3 Il part de l'appartement et il part .
 He leaves from the apartment and he leaves.
 'He leaves the apartment and leaves.'

4.3.1.2. Codeswitching to mark request for grammatical clarification

In (3b) the teacher evaluates learner's response and repeats the correct answer for the class. An unexpected interruption in this turn-taking activity occurs in (3c) as another learner, NL-2, arrests the attention of the teacher by a marked code choice when she switches from the contractual foreign language to the native language to formulate a question about grammar, thus changing not only the code, but also the topic! The teacher responds to this request for a complementary grammatical explanation by accepting the switch to the shared code, the native language, in order to pursue the metalinguistic explanation in the embedded exchange (3c-f).

This switch is highly significant as it shows shifts in frames. Not only is there a change in register from communicating in the foreign language to communicating about the foreign language as a linguistic system, but also in the native language when moving from a metacommunicative to a metalinguistic level. There is also a distinct shift in role relationships of the speakers. In terms of institutional roles, the initiative of the learner in changing code and asking for grammatical clarification during a communicative task, is a violation of the set of rights and obligations

associated with the authority of the teacher and the role of the learner. It is indeed very unusual for a Thai learner to ask a question directly, leave alone to disturb a class routine as Thai social etiquette is based on respect for the group – the individual is not important. The teacher's authority is thus challenged, as this learner is not complying with the specifications as set out for this task. The teacher is clearly taken aback as reflected in her irritated response (3f-1) where she in turn initiates a switch in code (3f-2) to revert to the initial task, and to reestablish her authority. She does not even wait to check whether the learner has understood the explanation given or is satisfied with it.

Example 4

This is a Teacher of English in a secondary school in France, checking the oral comprehension of her learners, in their third year of English.

- (4) a. T A survey is a list of questions that a person asks to people in the street. Then with the answers, they make statistics. Do you understand ?
- b. LL Yes.
- c. NL *Mais alors, ça veut dire 'sondage' ?*
But then that will say 'survey' ?
'It means 'survey', then ?'
- d. T Yes. What do teenagers like watching ?
- e. NL *C'est quoi, 'teenagers' ?*
This is what 'teenagers' ?
'What does 'teenagers' mean then ?'
- f. T A teenager is a person who is between 13 and 19. You are all teenagers.

- g. NL *Alors, ça veut dire adolescent ?*
Well, that will say adolescent ?
'Well, does that mean 'teenagers' ?'
- h. T Yes, so what do they like ?
- i. LL Crime series.
- j. T Ornelle, can you give me an example of a crime series?
- k. NL
- l. LL *Starsky et Hutch.*
Starsky and Hutch.
'Starsky and Hutch.'

4.3.1.3. Codeswitching to mark request for clarification of meaning of lexical items

In this task, the teacher in her formal role wishes to check comprehension by getting learners to respond in the foreign language as borne out by her elicitation question in (4d). A learner switches into the native language in (4c,4e,4g) in order to check understanding of lexical items by reverting to a native language translation. There is clearly a violation here of the rights and obligations of learner and teacher, as the learner not only breaks the rule for code usage by his marked choice in the switch, but also momentarily refuses to adhere to the task as set (respond in the foreign language to the elicitation in 4). An embedded exchange (4c-4h) in which the teacher uncompromisingly maintains the foreign language code in compliance with the pedagogical contract for this particular task, i.e., she enables the learner to clarify the meaning of lexical items. The shift in code also denotes a shift in register: the teacher is on a metacommunicative level of interaction, while the learner is on a metalinguistic level and the encoded shift is a technique used by the learner in response

to a learning need to negotiate meaning of the discourse content for purposes of learning input.

4.3.1.4. Transforming classroom discourse into learning input (examples 3 and 4)

From the learner's point of view, his/her freedom to draw on the native language code in the repertoire as a marked choice is motivated by a compelling need to clarify grammatical or lexical items in order to facilitate the learning process. This is quite common in foreign language interaction where the teacher is focused on the metacommunicative level aimed at obtaining utterances in the foreign language, while the learner's concern is to make the classroom discourse available as input for learning. A very tight process of negotiation occurs in which the teacher either accepts to switch codes to the shared native language as in example 3 (3d-f), or else responds to the demand but without compromise regarding the unmarked code choice as seen in example 4 (4d, 4f, 4h). It is almost as if the teacher is saying *You should be communicating in the foreign language*, and the learner is replying *yes, but don't forget that I'm a learner and that I have to be able to understand, retain and integrate the content of classroom discourse in my own interlanguage*.

The switching observed here is distinctly different from social switching. It is a learning strategy mobilized by the learner. In example 4, one is under the impression that the lexical clarification requested is to serve the learner's cognitive learning process. In other foreign language classrooms one may observe social switching as a response to a need for linguistic information that might serve the purposes of classroom communication more directly. For example, a strategy described by Moore (1996:102) is a switch to the native language in order to increase the verbal repertoire when the learner lacks lexical items. Once these are furnished, he/she is able to build and formulate a response. Learners may also elicit additional information from a classmate (Simon 1997:450). This help-switching is a strategy which again acts as a stepping stone to constructing a response in the foreign language.

4.3.1.5. Codeswitching initiated by the learner in response to social needs

Note the following example:

Example 5

This is an oral production task in a secondary school in France with a non native teacher where learners, in their fourth year of English, are invited to enter into a discussion/debate in English.

- (5) a. NL9 I think cars pollute too.
- b. T Yes, this pollution is a real problem in big towns
- c. NL7 *Y'a les voitures électriques.*
There are the cars electric
'There 're electric cars.'
- d. NL10 *C'est nul; on peut pas aller loin.*
It is useless; one cannot go far.
'It's hopeless, one can't get very far.'
- e. T Express yourself in English.
- f. NL10 *Non, je n'ai rien dit.*
No, I have nothing said.
'No. I didn't say anything.'
-
- g. T Another reaction to these people who kill animals?
- h. NL8 *C'est dégueulasse!*
It's disgusting!
'It's lousy!'

- i. T That's your opinion. Can you say it in English?
- j. NL8 *Ben euh*, it's..... it's stupid.
 Well, uh, it's stupid.
 'Well, uh, it's stupid.'

In the exchanges above, the unmarked code choice is the foreign language and learners are expected to adhere to this code in the conversation, as borne out by the teacher's reminders in (5e) and (5i). However, NL7 reacts to the foreign language utterances in (5a) and (5.b) by contributing additional information on the problem of pollution, but does so in the native language, a marked choice, thus violating the code contract. Another learner, NL10 immediately reacts to NL7's idea, maintaining the use of the native language to express his opinion about electric cars. The teacher then intervenes by switching back to the foreign language code in (5e) to reimpose the rules for this task. This results in a new marked switch by NL10 back to the native language and a flat refusal to comply with the pedagogical rule to use the foreign language. [Pochard (1997: 417) reports on very comparable findings in his interaction analysis]. A similar pattern of interaction can be observed in the exchanges between the teacher and NL8 in (5g-i), except that the teacher here at least acknowledges the opinion of NL8, before asking him/her to repeat it in the foreign language in (5i), and the learner does make an attempt with a certain degree of difficulty to find an equivalent in the foreign language in (5j).

It is worth analyzing and trying to interpret the codeswitching phenomena here. What compels the learner to switch to the native language? Why does he not even try to formulate a response in the foreign language? One may be tempted to explain the switch in terms of the learner lacking the necessary linguistic resources to formulate an adequate reply, and one cannot lose sight of the fact that this is a very real source of frustration in a discussion/debate task for foreign language learners, in particular when we consider the importance given to the contents of the interaction and realize that the learner's personal opinions and ideas are here invited. In this situation, there is a very real risk of a feeling of regression, if the learner mobilizes the resources at his disposal

and these prove inadequate to express what he really wishes to say. We note here that strong opinions are offered by the learners in the native language in (5d and 5h) and these are difficult to render in a foreign language which, because of its status of language as subject of instruction, is somewhat devoid of the affective dimension.

For these reasons, we wish to offer the interpretation that the imposed pedagogical frame with its code rules sometimes becomes too restrictive, and the learner may feel the need to escape from them by bursting into his/her native language (5c, 5d, 5f, 5h, 5j). This mechanism allows him/her to participate fully in the debate on the level of the ideas being exchanged, in a very similar way to social conversational strategies used by bilinguals who have intercomprehension competencies and who call on the code in which they feel most at ease to express certain ideas. The learners know the teacher can understand, and this has a temporary boundary-leveling effect as it does in social switching. From a pedagogical point of view, it does not appear to serve the construction of discourse in the foreign language directly, but does show the involvement of the learner and his willingness to participate in the interaction.

4.3.1.6. The double identity of the learner

The violation of the imposed code, however, challenges the teacher's authority, and implies a double shift in role interpretation. By responding in the native language, the learner refuses his identity as a learner, his institutional role and assumes his social identity as a speaker in a conversational exchange. The use of the native language, a shared code, reduces the social distance between teacher and learner, but the interaction is unfortunately thwarted, since the teacher does not accept the violation of the pedagogical code convention and refuses to slip onto the social level, preferring to maintain his/her formal, institutional function encoded by the foreign language. This is clearly a boundary-maintaining strategy.

This type of switching is very commonly observed in foreign language interaction and it encodes the double identity of the learner. In this

regard, Lauga-Hamid (In: Dabène, Cicurel et al, 1990: 56-58) postulates the existence of a *double I* ["double je"], the I as learner and the I as person. The learner's linguistic behavior can be seen to fluctuate between these two poles as borne out by the switching of codes and, in particular, by switches to the learner's native language that enable him/her to express affect, personality and personal identity. This is a characteristic trait of the foreign language learner who has to juggle between being able to formulate ideas in the foreign language with limited resources (the I learner) and being able to express what he sincerely thinks and feels (the I person). In interaction analysis, this phenomenon has been identified by Ann Trévisse (1979: 44-52) as a *double voice*, ["double énonciation"]. It is well known that in the foreign language class, learners rarely say what they really think and feel. This poses the pedagogical problem of the best way of dealing with these types of switches in order to enhance learning as effectively as possible but this is beyond the scope of this chapter.

5. Conclusion: A new vision of foreign language teaching/learning

5.1. Codeswitching: A precious pedagogical resource yet to be tapped

Despite the limited nature of the corpus analyzed, the micro-ethnographic approach as applied to classroom interaction shows convincingly the complexity of the process of negotiation undertaken by teachers and learners as they jointly exercise their freedom to break with methodologically imposed code constraints in order to use codeswitching strategically to achieve their pedagogical aims. These interactions are strongly marked by codeswitching which resembles social codeswitching to a certain extent in the sense that both teacher and learner draw on the linguistic resources available in their verbal repertoires to ensure maximum efficiency in their communicative strategies or to enable them to express as adequately as possible personal opinions, thoughts, ideas and feelings despite limited resources in the native language. The classroom is clearly a social situation, except that the switching here serves a pedagogical aim and the recourse to codeswitching is highly

unpredictable. For the teacher, it may mean shifting from the foreign to the native language in order to ensure maximum understanding, or to operate a shift onto a more informal social level of interpersonal communication with learners to gain cooperation or clarify the task of instructions. For the learner, it offers the possibility not only of temporarily escaping a breakdown in the flow of foreign language communication, but more particularly of initiating a move that symbolizes the request to reframe the contents of the interaction in response to specific learning needs. The content of the teaching/learning event is not given but constantly negotiated, sustained and changed through the interaction. Both teacher and learner are involved in a dynamic process in which their personal motivations appear more forceful in terms of implementing the strategic use of a code for the purpose of learning than simply by adhering to operating rules.

These findings clearly invite teachers and teacher educators to reconsider the role of codeswitching in the classroom. The traditional view of codeswitching as a reprehensible practice in the foreign language classroom clearly has to give way to a phenomenon that is identifiable and recognizable as one of a large panoply of pedagogical strategies at the teachers' and learners' disposal to facilitate the learning process. The tacit agreement between learners and teachers is not the exclusive use of the foreign language, but rather that of *letting the teacher exploit all the potential means available to facilitate the learning process*. Codeswitching finds its legitimate place here. However, as regards implementation in the classroom, Louise Dabène (1997: 15) wisely warns of the potential danger of slipping back into long criticized methodological habits of systematic translation as was the case in grammar-translation methodology, and advocates a reflective approach in order to define acceptable practice in terms of strategic and reasoned use of codeswitching according to specific pedagogical aims and objectives. This certainly opens up new areas for research and it has been suggested by Véronique Castellotti (1997: 401-410) who advocates theorizing and producing formal guidelines to integrate codeswitching into pedagogical practice in a reasoned, structured and constructive manner. She suggests that teachers in training need not only to be made aware of the codeswitching phenomenon but, more particularly, they

need reflective and analytical capacities to respond adequately to codeswitching, integrating it rather than rejecting it, but never losing sight of the goal of any foreign language class which must maximize opportunities for communication in the foreign language. This area is open for new research.

5.2 *Codeswitching as a revelation of learning through a process of reconstruction*

Having undertaken this micro-ethnographic study, it is vital to highlight three important points which emerge and throw a new light on the nature of the teaching-learning process itself.

Firstly, despite the socially determined status of teacher and learner and the roles institutionally attributed to them which are associated with a specific code choice, the analysis of the interaction which occurs in real classroom practice shows that to a large extent it is the social dimension of the interaction which in a sense takes precedence over what is pedagogically and methodologically prescribed. In other words, it is not so much respecting the pedagogical contract and methodology which determines the mode of appropriation of the foreign language, but much rather it is the haphazard and unpredictable manipulation of the discourse by both teacher and learner in a highly personalized way to make the appropriation possible and accessible. This finding suggests that the teaching/learning process itself is not a *tops-down* but rather a *bottoms-up* process and the implications are highly significant as much greater attention should be paid to the participants in the exchanges, the nature of their verbal repertoires and their relationship to the foreign language in terms of an affective and cultural distance between the foreign and the native language.

Secondly and to follow up on the first point, inadequate attention has been paid, when switching from one to the other code, to the socio-cultural values embodied and conveyed by the linguistic codes of the verbal repertoires of teachers and learners as well as to the relationship that teachers and learners have with the foreign language and with each other. With teachers who share the native language of learners, the use

of this code not only makes discourse immediately accessible to learners, but more importantly conveys social meaning. The Thai teacher who reverts to the Thai language when he/she urges pupils to cooperate as we saw above, not only achieves instant proximity with the pupils, but expresses a dimension of teacher status in Thai society, that of being the *friend* and helper of pupils in a master-disciple relationship. The French teacher reverting to French in the foreign language class also expresses a dimension of teacher-pupil status as defined by French society and the proximity thus achieved with pupils may be ostensibly different from one culture to another. As a matter of fact, this notion of proximity and distance varies from one culture to another and also from one language/culture to another with specific reference to the codes of the verbal repertoire of teacher and learners. While the foreign language remains affectively and culturally fairly neutral to learners in a school setting in an exolingual context, the native language, particularly when shared by the participants, is loaded with meaning and social values and these are encoded in codeswitching events. The social and cultural identity of teacher and learners is the fundamental starting point which determines the way the foreign language is perceived and what is their perception of and relationship to it. As a crucial parameter, this aspect has not received much prominence in research to-date, and definitely invites further investigation particularly in regard to other foreign language/native language pairs and to teachers who are native speakers of a particular foreign language.

A point related to the above is the fact that the mode of appropriation of knowledge is culturally determined. The way in which teachers and learners relate to each other in their quest for transmission/acquisition of knowledge is culturally determined. When confronted with a foreign language, they are in a sense bound by what is culturally appropriate behavior in the context. The *imposed* methodology for the foreign language – particularly if what is specific to that language may stand in conflict with what is considered socially appropriate – determines the teacher/learner behavior in a particular context. An example would be a communicative methodology in contexts where learning is largely transmissive. The tacit sociocultural competence which enables teacher and learners to interpret violation of the pedagogical contract in instances

of codeswitching is fashioned by the implicit knowledge of what is culturally appropriate.

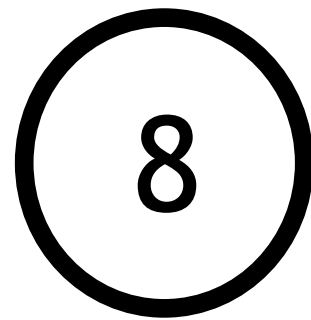
The third point arises from the first two. The analysis of codeswitching is pivotal and revealing. Taking into account the languages in contact, their sociocultural meaning for the teacher and learners and the fact that the latter deliberately manipulate interactional discourse in an individualized way to meet their learning/ communicative needs, one may, with Bernard Py (1997: 495-503), invite readers and researchers to consider the foreign language learner as a bilingual in the making, and the language learning class as a specific type of diglossic milieu. However, given the unpredictable nature of codeswitching, it is difficult to assign complementary or common functions to the codes, as is the case with true diglossic milieux. Where the bilingual perspective is, however, of great interest is in the way by which it shows that knowledge of the two languages is in a complementary relationship as opposed to one with two separate systems. The bilingual is able to draw on his global resources to communicate (Oesch Serra and Py 1996: 3), as does our learner in the interactions analyzed. The ethnographic study of codeswitching undertaken therefore invites us, when analyzing the linguistic behavior of the learner, to take into account his/her global linguistic resources as these manifest themselves in his/her communicative and learning skills. Ironically then, one could consider that the beginning foreign language learner exploits bilingual strategies in such ways as to evolve progressively towards a monolingual use of the foreign language, and in so doing he develops and enriches his bilingual capacities! This represents a complete reversal of perspective on foreign language learning which had always been seen from a highly monolingual perspective.

These three newly emerging perspectives on foreign language interaction shed new lights on the teaching/learning process itself and have direct implications for research. We wish to put forward the idea that the process itself is one of *reconstruction by the learner*, and this matter is central and should be the starting point and focus for analysis and research, making any existing models redundant. Based upon his own verbal repertoire, the learner takes into account his perceptions, his knowledge of and relationship to those verbal codes in his repertoire and, within his own specific cultural make-up, participates actively in a

dynamic process of interaction and negotiation with the teacher in order to make classroom discourse available for the learning in formal context. All this becomes later accessible as input for communication. In sum, codeswitching is a key indicator of the nature, the complexity and the highly individualized nature of this process of progressive reconstruction.

Notes

1. Bibliographical references of research proceedings :
 - Etudes de Linguistique Appliquée*, 108 (1997) [Alternance des langues et apprentissages, coordinated by V. Castellotti and D. Moore].
 - *Plurilinguismes*, 14 (Déc. 1997), CERPL [Alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingues, coordinated by C. Deprez]
 - Cahiers du Français contemporain*, 5 (1998) [Alternance des langues et construction des savoirs, coordinated by V. Castellotti and D. Moore]
 - Revue de linguistique et didactique des langues LIDIL* 18 (Nov. 1998) [Alternance des langues : Enjeux socio-culturels et identitaires coordinated by J. Billiez and D-L Simon]
2. The abbreviation NL usually stands for native language and this is generally the mother tongue of the speaker in language acquisition research. It is important to note that in numerous language classrooms today, the pupils may have different mother tongues as classes are more multicultural. In Thailand, there may be a reasonably homogeneous group of Thai mother tongue speakers, in which case NL is adequate, but in French classes, children may have many different mother tongues. We therefore assign to NL the language of the school, which is common to all children in a given class.



Doc 8

SIAC



Vol. 54

Mai 2001

ISSN 330-54
Education comparée

Education comparée

Les enjeux du pluralisme linguistique pour les systèmes d'éducation et de formation

Sous la direction de
Elizabeth Regnault,
Henri Folliet et Pierre-Louis Gauthier



Congrès de l'AFEC - Juillet 1999
Université Louis Pasteur - Strasbourg

Genèse du courant « éveil au langage » en France le projet de recherche-innovation européen : Eulang

Diana-Lee SIMON
Université Stendhal- IUFM Grenoble

Si le projet de recherche-innovation européen intitulé Eulang (Candaliér, 1998 pp. 299-308) attire l'intérêt d'un grand nombre de chercheurs, éducateurs, enseignants que ce soit dans le domaine de l'éducation linguistique, de l'éducation comparée, ou encore de l'éducation à la citoyenneté, c'est qu'il propose une voie nouvelle d'éducation au langage susceptible de répondre à un nombre important de préoccupations et de priorités chères à l'Europe en construction, en particulier celles de l'intégration et de la reconnaissance de la diversité sociale et culturelle de la population scolaire. Soutenu financièrement par la Commission européenne dans le cadre des programmes Socrates/Lingua, ce projet, coordonné depuis l'Université Paris V, par Michel Candaliér, implique des partenaires de plusieurs pays européens et concrétise la volonté de plusieurs équipes de chercheurs de concevoir et construire du matériel pédagogique dans la perspective d'une construction curriculaire, de prévoir et de tester des dispositifs de formation pour la mise en place d'activités d'éveil au langage à l'école élémentaire et d'évaluer l'impact d'un tel enseignement sur les attitudes et aptitudes des élèves.

Cette initiative canalise un nombre important d'expériences aléatoires et ponctuelles conduites depuis une bonne douzaine d'années en France en particulier par les équipes de recherche de Louise Dabène au Centre de didactique des langues de l'Université Stendhal à Grenoble. Un retour en arrière, permet de dégager les préoccupations et les priorités des deux pistes prioritaires de recherche de ce vaste projet.

Convergence de deux axes de recherche

- recherches sur le plurilinguisme (Dabène, 1991 ; Billiez, 1990)

Une équipe de recherche portait une attention toute particulière à la situation et au statut des langues d'origine des populations migrantes dans le système scolaire français. Sensible aux difficultés rencontrées à l'école par les enfants issus de l'immigration notamment par la non-reconnaissance de leurs langues d'origine, les chercheurs avaient mis en évidence le statut très fragile de leurs langues dans ce contexte, celles-ci n'étant intégrées ni sur le plan pédagogique, ni sur le plan institutionnel. Ces préoccupations ont stimulé la recherche d'idées originales et novatrices pour inclure ces langues dans les activités quotidiennes de la classe en leur donnant un statut égal à celui de la langue de l'école. Les activités pédagogiques ainsi conçues avaient comme objectif d'intégrer pleinement ces langues tout en les légitimant pour le bénéfice de la classe entière et pas seulement des enfants migrants.

- recherches sur les activités métalinguistiques (Dabène et Bourguignon, 1979 et 1982)

Une autre équipe s'intéressait particulièrement au rôle que jouent les activités métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère. Les chercheurs avaient remarqué l'incapacité des enfants à établir des liens entre la grammaire de la langue étrangère et la grammaire de leur langue maternelle. Frappée par cette absence totale de réflexion sur les deux disciplines, enseignées comme des matières cloisonnées, indépendantes et sans lien, l'équipe de recherche a voulu répondre à cette lacune en établissant des ponts entre les deux

langues à l'aide d'activités réflexives. Elle a donc conçu des activités pédagogiques qui permettaient la mise en place d'une démarche de réflexion à partir de certains concepts du métalangage étudiés pour leur pertinence en langue maternelle et en langue étrangère dans une perspective translinguistique. La recherche visait à évaluer l'efficacité de cette démarche comme facilitateur du processus d'apprentissage. En d'autres mots, l'enjeu était de voir si les élèves apprenaient mieux et de façon plus efficace quand ils étaient engagés dans des activités réflexives portant sur les deux langues mises en confrontation. Les résultats dans le cadre des travaux cités furent concluants. La contrastivité apparaissait donc comme une démarche à retenir pour favoriser le développement de capacités métalinguistiques chez les apprenants d'une langue étrangère.

Ces deux pistes de recherche et les questions ainsi soulevées donnent lieu à la convergence de deux axes : un premier ayant une visée davantage sociale et affective portant sur les problèmes linguistiques d'enfants issus de l'immigration et une deuxième portant sur la dimension cognitive et le rôle d'activités métalinguistiques dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Les options officielles proposées pour l'apprentissage d'une langue dans le système scolaire français

Pour rajouter de l'eau au moulin, la mise en place en France de l'expérimentation contrôlée pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire initiée par Lionel Jospin en 1989, fut l'occasion pour l'équipe de recherche du CDL d'établir un diagnostic qui faisait apparaître de manière béante l'aspect réducteur des options méthodologiques préconisées par les instructions officielles (cf. circulaire du 19 septembre 1991) pour l'enseignement/apprentissage d'une langue à l'école. En effet, le choix d'une approche communicative qui oriente les démarches pédagogiques vers une utilisation quasi-exclusive de la langue étrangère ne pouvait répondre ni à la préoccupation de l'intégration et de la légitimation des langues des enfants issus de l'immigration, ni à celle de mettre en place des activités favorisant le développement de la conscience métalinguistique (Combert, 1990). Le besoin d'élargir la réflexion sur la manière dont le cursus scolaire prend en charge les apports d'informations sur le fonctionnement du langage en général s'est fait cruellement ressentir. A partir d'observations et d'analyses effectuées par l'équipe du CDL, les carences suivantes étaient mises en évidence (Dabène, 1991, p. 60) :

- le choix de l'approche communicative avait comme résultat d'évacuer toute approche comparative des systèmes linguistiques. Le contact avec la langue étrangère devrait débarrasser l'élève de son chauvinisme linguistique, appelé *linguistic parochialism* par Eric Hawkins ; or les objectifs communicatifs occultent la dimension linguistique comparative.
- Une absence de réflexion sur le fonctionnement du langage réduit la valeur cognitive et donc formatrice de l'apprentissage d'une langue.
- La séparation disciplinaire de la langue étrangère et de la langue maternelle avait comme effet négatif de donner aux élèves l'impression erronée que l'organisation du système linguistique de leur langue maternelle était une loi générale.
- Enfin, en ce qui concerne les langues d'origine, l'acquis langagier éventuel des apprenants non exclusivement francophones, qui aurait pu enrichir considérablement la réflexion commune, n'était jamais mis à contribution.

De toute évidence, les options méthodologiques, retenues par la voie officielle, ne répondent pas aux besoins mis en évidence par la recherche, et de ce fait rendent encore plus aigus les problèmes soulevés. Par ailleurs, les instructions ministérielles (Bulletin officiel du 28 mai, du 2 juillet 1998 et du 24 juin 1999) annonçant et confirmant la généralisation de l'apprentissage

des langues à l'école à partir de la classe de CM2 et puis CM1, assurent en réalité la continuité avec l'expérimentation contrôlée et ne proposent aucune évolution par rapport aux problèmes cités ci-dessus. Au contraire, ces problèmes risquent d'être exacerbés, les populations scolaires étant encore plus hétérogènes du point de vue de la diversité linguistique et culturelle qu'il y a une décennie. Par ailleurs, les contraintes institutionnelles et sociales qui pèsent sur le choix de la langue étrangère en contexte français, risquent de voir réduire ce choix à l'anglais quasi exclusivement. Dans ce contexte, une solution alternative ou complémentaire n'a d'égal que d'urgence, et c'est dans cette optique que le projet Socrates/Lingua Eulang prend tout son sens en offrant des propositions sérieuses et attrayantes susceptibles de répondre à une dynamique de pluralisme linguistique.

Le courant éveil aux langues en Angleterre rencontre un écho auprès de l'équipe du CDL

Dans ce contexte, il n'est guère surprenant que les propositions élaborées dans le cadre de l'approche *Language Awareness* en Angleterre dont Eric Hawkins (1984) est le précurseur, ont rencontré un écho très favorable auprès de l'équipe de chercheurs du CDL qui ont vu rapidement de nouvelles possibilités stimulantes, susceptibles de répondre aux problèmes rencontrés et permettant d'élargir le cadre de réflexion sur l'apprentissage des langues pour embrasser l'idée beaucoup plus large d'une éducation au langage (Caporale, 1989 ; Dabène, 1992). Ainsi est né en France le courant « éveil au langage », dont la traduction en français a été un sujet de débat et de discussion (Coste, 1995, p.5). En effet, la définition d'origine donnée par Gillian Donmall (1985, p.7) et approuvée par le National Council for Language in Education était la suivante « *Language Awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life* ». Parmi les nombreuses tentatives de rendre cette expression en français, on notera : sensibilisation aux langages, éveil au(x) langage(s) singulier ou pluriel, conscience langagière, éducation linguistique, éducation au langage, mais le terme retenu par le CDL est l'éveil au langage.

Les options attrayantes et novatrices de *Language Awareness*

Il n'est pas inintéressant de citer explicitement les principes qui sous-tendent l'approche *Language Awareness*, car elles offrent une voie nouvelle pour l'éducation au langage en proposant des réponses à certaines dimensions de l'apprentissage des langues non prises en compte dans les méthodologies traditionnelles et nourrissent dans le projet Socrates/Lingua Eulang, l'élaboration des hypothèses et la démarche.

- Il ne s'agit pas de l'apprentissage d'une langue, mais plutôt d'une sensibilisation à partir de certains micro-systèmes dont l'organisation, différente selon les langues, est source d'enrichissement pour la réflexion.
- Il s'agit d'œuvrer dans le sens d'une harmonisation des champs disciplinaires actuellement isolés et de fonder une réflexion sur le langage par une vision translinguistique, le but étant d'entraîner l'élève à confronter l'organisation des langues qu'il connaît avec d'autres systèmes.
- Les univers langagiers placés en confrontation sont les plus diversifiés possible - on peut travailler sur une grande gamme de langues comprenant non seulement les langues de l'Union européenne, mais aussi des langues dites « exotiques ».
- Cette approche permet de prendre comme objet de réflexion les langues des enfants présents dans la classe, donc d'inclure et d'intégrer pleinement les langues d'origine des enfants migrants qui sont ainsi légitimées.
- Au plan des stratégies pédagogiques, la démarche s'appuie sur le recours constant à la découverte active de l'élève, beaucoup plus facile à susciter que l'on peut l'imaginer.

Tous ces principes ont guidé la conception d'activités d'éveil au langage par le groupe de recherche AMIE (Activités métalangagières interlangues à l'école) du CDL, mises en oeuvre depuis douze ans déjà sur un terrain expérimental (Dabène et Ingelman, 1996, pp.123-138) ; (Ingelman, 1996, pp. 119-122). Les enfants de cette école se sont amusés avec le bambara et l'aztèque afin de se confronter à ces langues comme systèmes et de découvrir certains aspects de leur fonctionnement comme systèmes linguistiques. Ils ont également eu la chance de s'interroger sur le système d'écriture chinois et de découvrir les langues d'origine très diverses des enfants de la classe, tout ceci afin de favoriser la prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle et d'en faciliter la discussion.

Une impulsion européenne pour le développement de l'éveil aux langues et la mise en place du projet Socrates/Lingua Eulang

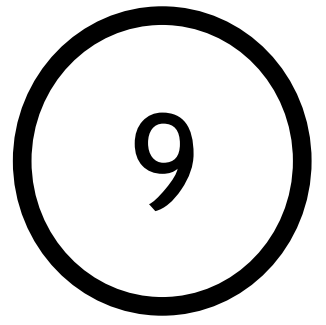
Il n'est guère surprenant que la réunion organisée au CDL à l'Université Stendhal le 12 décembre 1996 par Louise Dabène ait été l'occasion de confirmer une volonté commune de développer et de poursuivre à une échelle européenne différents travaux dans la perspective de l'éveil aux langues qui, jusque-là, avaient pris la forme d'expériences ponctuelles dans différents pays de l'Europe. Outre la France, on citera des expériences menées en Allemagne (cf. Hermann-Brennecke, 1995), en Rhénanie du Nord-Westphalie (cf. Hachisch et Thürmann, 1995) et en Suisse (Genève et Neuchâtel, cf. Perregaux et Magnin Houellier, 1995 ; De Pietro, 1995), où un projet concernant l'ensemble des cantons francophones s'est mis en place (Commission romande des moyens d'enseignement - Corome). A l'issue de cette réunion, Michel Candelier (Université René Descartes-Paris V), a pris l'initiative pour l'ensemble des partenaires intéressés de formaliser et de soumettre dans le cadre des actions Socrates/Lingua (action D), un projet de recherche-innovation intitulé Eulang. Ce projet, dont il est devenu le coordonnateur, est soutenu financièrement par la Commission européenne. Il a débuté en 1997 pour une durée maximale de trois ans. Les partenaires qui coopèrent dans ce projet sont les universités et centres de recherche pédagogique de plusieurs pays : Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Institut universitaire de formation des maîtres de la Réunion, Istituto Universitario Orientale de l'Université de Naples, Università Ca' Foscari di Venezia, Universitat Autònoma de Barcelona, Université René Descartes - Paris V, Université Stendhal - Grenoble III, Zentrum für Schulentwicklung de Graz.

- L'évaluation se divise en deux volets, que l'on cherchera à articuler au maximum du possible : une évaluation quantitative, portant sur environ 120 classes et confiée à l'Institut de recherche en économie de l'éducation de l'Université de Bourgogne (Iredu) ; une évaluation qualitative, moins systématique, reposant sur des observations de classe, des questionnaires et entretiens, l'examen d'un cahier de bord de l'enseignant. Elle se poursuit jusqu'en juin 2000.

Bibliographie

- Billiez J. (1990) "Le double apprentissage français-arabe au cours préparatoire", in LIDIL, no.2, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 17-50.
- Candelier M. (1998) "L'éveil aux langues à l'école primaire : le programme européen Eulang" in De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène, Grenoble : CDL-LIDILEM, 299-308.
- Caporale - Moore D. (1990) "L'éveil aux langues : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues" in LIDIL, no. 2, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 128-141.
- Coste D. (1995) "Eveil, veille, vigilance" in L'Eveil au langage, Notions en Questions ENS St Cloud - LIDILEM, 3-23.

- Dabène L. & Bourguignon C. (1979) "La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère", *Études de Linguistique Appliquée*, No. 34
- Dabène L. & Bourguignon C. (1982) "Le métalangage, un point de rencontre obligé entre enseignant de langue maternelle et de langues étrangères", in *Le Français dans le Monde*, Avril 1982.
- Dabène L. (1990) *Les langues d'origine des populations migrantes, un défi à l'école française ?* LIDIL, no. 2, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène L. (1991) "Enseignement précoce ou éveil au langage ?" *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, Numéro Spécial, Août-Sept. 57-64
- Dabène L. (1992) "Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères", *Repères*, 6, 13-22
- Dabène L. (1995) "L'éveil au langage, itinéraire et problématique", in *L'éveil au langage*, Notions en Questions ENS St Cloud - LIDILEM, 135-143
- Dabène L. and Ingelmann C. (1996) "Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique", in Oesch Serra C. & Py B. eds. *ALL.Eco*, 7, Paris : Enjeux, 123-138.
- De Pietro J-F. (1995) "Vivre et apprendre les langues autrement à l'école - une expérience d'éveil au langage à l'école primaire", *Babylonia* (2), 32-36
- De Pietro J-F. (1999) *S'ouvrir aux langues*, Babylonia, 2/99
- Donnall B. G. (1985) *Language Awareness* : NCLE Reports and Papers no. 6, London : CLT
- Gombert J.E. (1990) *Le développement métalinguistique*, Paris : P.U.F.
- Haensch H. et Thurmann E. (1995) "Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung. Zum Entwicklungsstand, zur Akzeptanz und zu den Realisierungsformen von Begegnung mit Sprachen in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens (Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schule und Unterrichtsforschung, Nr. 30). Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hawkins S.E. (1987) (first published 1984) *Awareness of Language : An Introduction*, Great Britain : Cambridge University Press
- Hermann-Bronckhe O. (1995) "Plusieurs langues ou une seule langue à l'école primaire ? Vers une flexibilité cognitive et affective ?", in *L'éveil au langage*, Notions en Questions ENS St Cloud - LIDILEM, 103 - 128.
- Nagy-Ingelmann C. (1995) "L'éveil au langage et les langues dites "exotiques" ." in *L'éveil au langage*, Notions en Questions, Paris : Didier-Erudition, 163-175.
- Ingelmann C. (1996) "L'éveil au langage" : Contribution à l'étude de l'activité métalinguistique de l'enfant à l'école élémentaire. Thèse de Doctorat nouveau Régime, ronéotypée, Université Stendhal Grenoble III.
- Ministère de l'éducation nationale. Bulletin Officiel du 6 mars 1989.
- Ministère de l'éducation nationale, BO no. 32 du 19 septembre 1991.
- Ministère de l'éducation nationale, BO no. 22 du 28 mai 1998.
- Ministère de l'éducation nationale, BO no. 27 du 2 juillet 1998.
- Ministère de l'éducation nationale, BO no. 25 du 24 juin 1999.
- Farrégaux Ch et Magnin Honeliet S. (1995) "Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Ciel", *Babylonia* (2), 51-55
- Site Eviang (<http://www.u-grenoble3.fr/eviang>)



Doc 9

Acquisition et Interaction en Langue Étrangère

publié par l'Association ENCRAGES

Aile

E
R
E
I
G
N
A
T
E
R
E
T
E
R
A
C
T
I
O
N
E
U
G
N
A
C
Q
U
I
S
I
T
I
O
N
L

L'ACQUISITION EN CLASSE DE LANGUE

confié à Daniel COSTE

avec les contributions de

Daniel COSTE,

Alex HOUSEN,

Jean-François DE PIETRO,

Liesbeth HENDRIX, Alex HOUSEN & Michel PIERRARD,

Martine FARACO,

Danièle MOORE & Diana-Lee SIMON,

Francine CICUREL,

Gabriele PALLOTTI

N° 16 – 2002

QUELLE(S) ACQUISITION(S) DANS QUELLE(S) CLASSES(S) ?

Daniel COSTE

(École normale supérieure Lettres et sciences humaines) ¹

RÉSUMÉ

L'article revient sur les manières dont la classe de langue a été considérée, en tant que lieu potentiel d'acquisition, tant par les recherches à orientation linguistique que dans une perspective plus didactique. On montre certaines convergences récentes qui aboutissent à une appréciation nouvelle de ce potentiel, mais qui ne sauraient pour autant faire perdre de vue les spécificités du lieu d'apprentissage guidé. On souligne aussi la multiplicité des réalités que recouvre la désignation « classe » et l'importance de s'interroger sur les rapports entre cette multiplicité et la pluralité des acquisitions qui peuvent y trouver place. Une présentation rapide des articles du présent recueil insiste aussi bien sur cette sorte de réhabilitation de la classe que sur la diversité des objets retenus et des points de vue adoptés.

1. EA 2534 « Plurilinguisme et apprentissages », ENS-LSH, 15, parvis René-
Descartes, F- 69366, Lyon cedex 07.
Courrier électronique : dcoste@ens-lsh.fr.

LA CLASSE DE LANGUE UN LIEU ORDINAIRE, UNE INTERACTION COMPLEXE

Francine CICUREL

(Université Paris III — Sorbonne nouvelle, DELCA-SYLED)¹

RÉSUMÉ

Cet article trace le chemin parcouru dans la compréhension des discours et échanges se produisant dans une classe de langue : depuis une époque (les années SGAV) où on la présentait surtout comme le lieu de réalisation d'une méthodologie d'enseignement, la classe est progressivement devenue le lieu d'observation d'interactions complexes entre les participants, dont on dégagera ici quelques traits. Etre exposé à la langue dans le cadre d'une classe comporte des points communs : un processus instructionnel programmé, des routines pédagogiques, une organisation de la parole et de la communication. À travers des pratiques qui allient stratégies et ruses, celui qui enseigne puise dans son répertoire les ressources nécessaires au maintien de l'équilibre entre planification et interaction.

(Mots clés : activité didactique, guidage, interaction didactique, pratique de transmission, répertoire.)

1. fcicurel@club-internet.fr

DÉRITUALISATION ET IDENTITÉ D'APPRENANTS

Danièle MOORE & Diana-Lee SIMON*
(ENS Lettres et Sciences Humaines, Lyon et
IUFM de Grenoble)

RÉSUMÉ

A la croisée de l'analyse de l'interaction dans ses liens avec l'acquisition et de la sociolinguistique du bilinguisme nous souhaitons ici jeter un regard sur certaines interactions en classe de langue étrangère marquées par des échanges qui rompent le rituel canonique. L'apprenant y émerge dans sa double dynamique identitaire comme sujet social à part entière et comme acteur de son apprentissage. Puisés dans des corpus issus de situations très diverses d'apprentissage, de contextes socio-culturels variés, mettant en scène des apprenants d'âges et de profils très différents, les exemples analysés mettent en lumière la richesse des procédures mobilisées par les apprenants eux-mêmes en fonction de leurs besoins, et aussi la manière dont ils remanient et reconfigurent le discours de la classe et leurs ressources plurilinguistiques à des fins d'apprentissage. Les procédures inédites et imprévisibles ainsi mises à nu permettent au chercheur d'appréhender la notion de séquences potentielles d'apprentissage paradoxalement propres à la situation d'apprentissage tout en échappant étonnamment à ses règles car spécifiques aux parcours individuels et sociaux-culturels de chacun.

Mots-clé: interaction, déritualisation, identités d'apprenants, négociation, reconfiguration, séquences potentielles d'apprentissage.

* damoorefr@yahoo et diana-lee.simon@grenoble.iufm

0. Déréalisation et identités d'apprenants

Nous nous interrogeons dans cette contribution sur les relations entre certains formats/schémas d'interaction repérables dans la classe de langue, et leur potentiel dans la construction de compétences en deux langues au moins. Les développements récents, en analyse de l'interaction dans ses liens avec l'acquisition ou en sociolinguistique du bilinguisme, qui considèrent notamment les phénomènes d'alternances des langues et leurs liens avec l'apprentissage, ont permis d'éclairer le rôle important de certains déroulements interactionnels, de va-et-vient entre des focalisations sur les contenus ou sur les formes, des passages d'une langue à d'autres et du travail de réflexion que ces passages peuvent favoriser. Parmi ces déroulements, certains semblent remettre en question le contrat de la classe, où l'enseignant est maître. On pourrait imaginer que ces dérapages ouvrent des moments de parenthèses dans la classe, où l'enjeu cesse d'être centré sur le progrès d'apprentissage. Pourtant, à y regarder de plus près, on s'aperçoit que des phénomènes complexes se mettent alors en place, et que les progrès d'apprentissage ne sont pas nécessairement absents, mais plutôt renégociés, redistribués et construits autrement.

Nous nous intéressons ainsi ici à ces moments de parenthèses, où les enseignants pensent souvent « faillir » dans leur rôle de « maître » (Matthey & Moore, 1997) parce qu'ils abandonnent, au moins provisoirement leurs « obligations professionnelles », le faire produire, faire comprendre, et arbitrer (Cicurel, 1990). Les extraits que nous souhaitons analyser mettent en scène des séquences particulières, où l'expertise « change de mains », soit qu'elle s'exerce des apprenants en direction de l'enseignant, soit entre les apprenants eux-mêmes. Le déplissement du déroulement interactif de ces séquences montre pourtant que ces mouvements de repositionnement des rôles et des contrats interactifs (Pekarek, 1999 : 165), qui déréalisent le scénario engagé par l'enseignant, réengagent l'identité de l'apprenant (qui redevient un sujet à part entière) et s'inscrivent comme des interactions d'apprentissage renégociées, où l'apprenant re-dessine, de manière située dans l'interaction, les contours de son territoire.

1. Déréaliser des schémas de déroulement figés

Les préalables du rituel

Pourquoi ce phénomène de déritualisation semble-t-il porteur pour les analyses d'interactions en classe de langue susceptibles d'éclairer les processus d'acquisition ? Peut-être n'est-il pas inutile dans une telle optique de s'interroger en amont sur la spécificité de la communication dans un contexte formel d'apprentissage. En effet, comme l'a bien montré Louise Dabène (1984), les échanges en classe de langue étrangère sont souvent sur-déterminés par les conditions de production, et de ce fait l'activité langagière paraît souvent très fermée. Le type de dialogue qui s'y déroule se caractérise par la dissymétrie des locuteurs devant le code de communication, le but essentiel de ces échanges étant de réduire progressivement cette dissymétrie. Cette mission confiée par la société à l'un des partenaires, l'enseignant, se traduit dans la mise en œuvre de ses fonctions institutionnelles par des opérations de transmission de savoirs, d'animation et de gestion des échanges langagiers et d'évaluation de ceux-ci (Dabène, 1984 : 39-46). En particulier, le contrat didactique qui lie l'enseignant et l'apprenant est institutionnalisé, il fixe certains droits et des obligations, et positionne les acteurs sur un axe expert-non-expert, selon une distribution surtout verticale du savoir, qui ordonne l'orientation des prises de parole et le contrôle du discours. Dans la classe « l'apprenant est cadenassé par les contraintes du rôle dont il est investi. Il se doit de produire du langage, de montrer qu'il sait parler, qu'il a acquis des connaissances langagières et qu'il les teste dans son activité discursive. Il lui incombe de se soumettre aux règles du rituel pédagogique sous peine de 'sanctions' » (Lauga-Hamid dans Dabène, Cicurel et al., 1990 : 56).

Par ailleurs, on ne saurait, de ce fait, souligner la complexité de la communication en situation d'apprentissage, qui revêt un double niveau énonciatif décrit par Trévisse (1979) et Dabène (1984). À travers la prise de parole de l'apprenant s'exprime un double « je », le « je » du sujet personne (SP) et le « je » du sujet apprenant. Dans la mesure où la classe se présente comme un lieu où l'apprentissage est le but ultime qui réunit les interactants, le sujet qui apprend s'y exprime davantage en tant qu'apprenant qu'en tant que personne. On insistera également sur le double statut de la langue, qui est à la fois l'objet d'apprentissage et l'outil, et qui entraîne à l'intérieur des échanges langagiers un double niveau de communication. Selon Louise Dabène (1984 : 40) l'échange banal entre enseignant et apprenant est en quelque sorte doublé d'un second échange dont le thème est précisément le

premier. Dabène différencie ces deux niveaux en parlant de communication et de métacommunication.

Déritualiser, comment et avec quel impact ?

Dans la même perspective que celle tracée par Louise Dabène (1984 et 1990) ci-dessus, Cicurel, 1994 distingue quatre étapes dans la mise en œuvre d'une activité de classe : (i) annonce de la nature et de la forme de l'activité, (ii) définition des participants, (iii) formes de guidages pendant l'accomplissement, et (iv) évaluation. Pour l'auteur, ce déroulement fortement ritualisé tisse la trame de schémas facilitateurs, dans le sens où ils peuvent permettre à l'apprenant de maîtriser (au moins) la trame discursive des échanges en langue étrangère. En même temps, si l'enseignant conserve l'autorité dans l'énoncé des règles et des modes de fonctionnement, et fixe les contrats interactifs qui dominent les formes de l'échange, le repositionnement des rôles interactifs ouvre néanmoins la voie à des échanges plus largement orientés vers la collaboration entre pairs, qui prennent en charge la gestion locale des séquences qui construisent l'activité.

Lié au statut ambigu de l'objet langue (outil de communication et objet de cette communication) et au double niveau de l'énonciation (Dabène, 1984) évoqués ci-dessus, de nombreuses analyses des discours de la classe montrent que ceux-ci se particularisent par la densité élevée de certaines séquences, caractérisées notamment par des mouvements de double focalisation (Bange, 1992), où l'attention passe du contenu à la forme des énoncés. Ces séquences, largement étudiées et décrites, prennent des formes interactives de différents types¹. Pour Bange (1996), pourtant, la forte densité de certains types de séquences (comme les séquences de reformulation) transforment la classe de langue en un espace discursif tout à fait particulier, qui se vide de sa force communicative, les séquences latérales ou enchâssées constituant souvent la

1. Certaines formes ont été particulièrement étudiées, pas toujours nécessairement dans le cadre de la classe : on mentionnera parmi d'autres les séquences analytiques (Dausendschön-Gay & Krafft, 1993), les séquences de reformulation (Bange, 1996), les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (de Pietro, Matthey & Py, 1989), ou les séquences d'évaluation normatives (SEN) (Py, 2000), qui se distinguent des précédentes par le fait qu'elles sont prises en charge par l'expert et non négociées, et « que le locuteur novice ne dessine pas, comme dans les SPA, le contour d'une lacune dans son interlangue » (Py, 2000 : 83). En ce sens, elles constituent les traces du guidage normatif de l'expert, et illustrent un projet d'enseignement.

moelle du travail en classe, au risque que leur but formel devienne le but principal de la communication en classe, au lieu de rester un but subordonné (Bange, 1996 : 199).

Le défi de la classe, semble-t-il, serait alors de réussir à réunir des séquences marquées par la double focalisation (au sens de Bange, 1992), à l'intérieur d'enjeux de communication fortement impliquants pour les interactants. De telles séquences ont été fréquemment repérées dans les discours de la classe. Elles entourent souvent des moments de prise de contrôle interactif et discursif de la part des apprenants, et s'inscrivent à un moment de rupture entre le niveau macro de planification de l'activité par l'enseignant, et le niveau micro de sa gestion locale, dans l'interaction.

2. Prises de pouvoir discursif, implication de l'apprenant et émergence du sujet-personne

Les exemples qui suivent² illustrent certains dérèglements du scénario de la classe, marqués par des prises de pouvoirs discursifs, et la re-négociation (acceptée ou non) des rôles des interactants dans le projet d'apprentissage. Les ruptures discursives peuvent entraîner l'enseignant à suivre l'apprenant (au moins pour un temps) et à réorienter la focalisation de l'échange, ou au contraire manifester une dérive des buts interactifs de chacun, qui se croisent mais ne se rejoignent pas.

C'est le cas dans le premier exemple (emprunté à Lauga-Hamid, dans Dabène; Cicurel & al, 1990 : 68), où se manifeste le refus répété d'un apprenant de prendre en compte les interruptions normatives de l'enseignant, et d'intégrer une correction linguistique dans son discours. La transgression patente de son rôle d'apprenant marque de fait les traces de son engagement discursif, et la volonté forte de ne pas se laisser détourner d'un projet de communication.

2. Nous nous appuyons volontairement sur des exemples d'interactions en classe tirés de situations très diverses (classes de langue, immersion, Europe/Asie), et mettant en scène aussi bien des enfants, des grands adolescents ou des jeunes adultes. Nous souhaitons montrer qu'au delà des caractéristiques propres à chaque situation, les phénomènes de déritualisation sont récurrents, même dans les situations les plus figées institutionnellement, et qu'ils servent à remplir des rôles de même nature pour les apprenants.

Exemple 1.

Les apprenants sont de jeunes adultes en formation professionnelle qui apprennent l'anglais.

- A. they came to the firm in the morning, and worked, but they didn't want to...
- E. **involve themselves**
- A. to do the best of themselves
- E. **to do their best**
- A. **and I think it's better to change of firm in such a situation**

Bien que l'enjeu pour l'apprenant soit de s'exprimer en anglais, il semble vouloir ici ignorer les aides de l'enseignant, qui lui paraissent plus orientées vers une norme que vers la volonté de participer à la co-construction d'un discours dont les enjeux communicatifs seraient partagés. L'apprenant reste ainsi attaché à son objectif communicatif, et choisit de s'exprimer en mobilisant les ressources linguistiques dont il dispose. Dans ce cas précis, l'essentiel pour lui est de se faire comprendre, et les écarts par rapport à la norme ne gênent pas la compréhension. Il refuse ainsi à deux reprises d'intégrer les corrections grammaticales proposées en incises métalinguistiques par l'enseignant. C'est bien ainsi dans la prise de parole délictueuse que l'apprenant affirme son rôle social, et ces échanges ressemblent à certains types d'échanges rencontrés dans une communication exolingue en milieu naturel où l'enjeu principal se situe au niveau de la compréhension mutuelle (voir par exemple Vasseur, 1991). L'enseignant ne réussit que difficilement à quitter son rôle officiel d'Enseignant, et continue d'assumer successivement dans cet échange les fonctions de vecteur de connaissance et d'évaluateur. L'enseignant focalise essentiellement sur la forme, alors que l'apprenant donne plus d'importance au sens.

Il arrive même parfois que le locuteur-apprenant s'oppose à la gestion des tours de parole de l'enseignant dans la mise en œuvre de sa fonction d'animateur, quand il considère que l'intervention de l'apprenant interrompt le développement de son argumentation. L'exemple ci-dessous montre un transfert de rôles et c'est l'apprenant qui s'arroge le droit de s'opposer verbalement au rôle de l'enseignant, ménageant ainsi un certain contrôle et affirmant aussi son implication dans le discours :

Exemple 2.

Lauga-Hamid (1990 : 68) Corpus: les apprenants sont de jeunes adultes en formation professionnelle (INPG Grenoble) qui apprennent l'anglais.

- E. and what about you, Mr X? do you feel the same?
- A. yes, but I have not finished

Dans le processus de négociation du sens, des moments cocasses peuvent surgir quand les éléments proposés par l'enseignant en réponse à une demande implicite sont remis en cause ou refusés par l'apprenant qui ne les juge pas appropriés pour véhiculer très précisément le fond de sa pensée. On assiste alors à ce fameux renversement des rôles amené par la négation métalinguistique de la part de l'apprenant :

Exemple 3

Lauga-Hamid (1990 : 63) Corpus: les apprenants sont de jeunes adultes en formation professionnelle qui apprennent l'anglais dans une structure universitaire à Grenoble.

- A. in the mother tongue... it's one hour and in English two hours but...
you can listen, it's not too difficult, you can listen for, for **simple**
- E. simplify
- A. No! No!
- E. oh! for simpler problems

L'implication de l'apprenant dans le discours de la classe se manifeste parfois à travers des interventions surprises à sa propre initiative en langue source, l'alternance venant rompre le cadre didactique fixé pour les échanges en classe. La rupture ainsi occasionnée provoque un décrochage communicationnel (Cicurel, 1990), comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

Exemple 4

(Simon, 1997 : 452) Corpus: cours d'anglais pour une classe de 1ère STT en France

Tâche d'expression orale à partir d'un document iconographique.

20. E. look at his face/why does he seem so happy?
21. A1. **il a mangé le mec**
22. E. **try in English**
23. A2 he has... eaten the man
24. E. very good!
25. [...]
26. A2 he looks delighted... **à la pensée que** (ton interrogatif)
27. E. he is enjoying himself/you are right
29. A1 **je vous l'avais dit**
30. E. I'm sorry but I didn't hear you/so/try to speak up

L'exemple ci-dessus offre un cas intéressant de double contestation par l'élève qui, d'une part, ne tolère ni le refus indirect formulé par l'enseignant, ni le fait d'avoir perdu la parole, alors que sa contribution répondait au sens de la question (focalisation sur le fond) bien qu'étant formulée en langue

source. A sa propre initiative, il se permet de se redonner la parole en faisant une interjection, encore en langue source, pour se remanifester et le faire comprendre à l'enseignant. On voit ici se mettre en place un phénomène de focalisation croisée (forme/fond) des interlocuteurs – l'enseignante reste strictement attachée à son rôle institutionnel de maintien de ses fonctions d'évaluateur, cette évaluation portant exclusivement sur la forme — le code linguistique et la norme, alors que l'apprenant se situe dans le registre du sens (le fond) et tente d'affirmer sa place dans l'échange auquel il contribue dans un idiome partagé – la langue source — et son existence comme interlocuteur. Dans cet épisode, l'enseignant fait une tentative de réparation de la face, qui rate justement à cause de sa persistance à rester figé à l'intérieur de son rôle pédagogique... il n'entend toujours pas l'apprenant sujet-personne, tout en ayant entendu et refusé son intervention en français !

3. Reformatage du discours de la classe à des fins d'apprentissage

Certains chercheurs évoquent la difficulté pour les apprenants (en particulier les débutants) de focaliser leur attention à la fois sur le message et sur sa forme linguistique (Ellis, 1999). La possibilité de négocier donnerait alors le temps nécessaire à l'apprenant d'opérer cette double focalisation, en même temps que la négociation permet des opérations de formatage susceptibles de mettre en relief les relations forme-fonction ou les segmentations des données en unités linguistiques que l'apprenant peut appréhender³. Les négociations aident les apprenants à analyser les données linguistiques à disposition, comme elles peuvent les aider à modifier interactionnellement, par exemple, la grammaticalité de leurs énoncés déviants⁴. Les négociations de sens ont ainsi au moins deux fonctions : elles aident à rendre l'input compréhensible (les données « saisissables »), et elles encadrent et exposent les nouveaux items lexicaux, les rendant plus facilement accessibles dans un environnement potentiellement propice à leur acquisition.

3. Voir néanmoins Vasseur, 1991, ou Oesh-Serra, 1993 sur la négociation ratée.

4. Gass, 1997 considère néanmoins que les modifications que l'apprenant réussit à opérer par le recours aux négociations interactionnelles servent à initier les changements dans l'interlangue, mais que les restructurations de l'interlangue ne s'enclenchent qu'après une « période d'incubation », et des expositions répétées à des données compatibles avec la nécessité de ces restructurations.

L'exemple qui suit mérite notre attention dans la mesure où il montre que le déroulement interactif de l'échange peut être modifié par l'apprenant lui-même, qui prend l'initiative afin d'orienter les échanges de manière à répondre à sa demande qui ne se situe pas toujours au niveau des intentions communicatives fixées par la définition de la tâche.

Exemple 5

Corpus recueilli par Simon en 1997 (non publié): cours d'anglais dans une classe de seconde sport étude en France:

Tâche d'expression orale – commentaire à partir d'un document iconographique

1. E. Who do you think is doing the interviewing?
2. A1 **Facile**
3. A2 **Moi, Madame, je sais, je sais**
4. A3 **The man on the left**
5. E. Do you agree with Gregory?
6. AA No
7. E. Manuel can you justify your answer? Why did you say no? Why do you think the man on the right is the interviewer?
8. A4 **Because il a le c.v. de l'autre devant lui**
9. A5 **Comment on dit c.v. en anglais, Madame?**
10. E. Curriculum vitae or résumé.
11. A5 **Ca s'écrit comment?**

Ici, l'intention didactique est clairement communicationnelle. D'ailleurs, plusieurs apprenants manifestent leur désir de s'impliquer (deux d'entre eux manifestent leur élan en langue source) pour répondre à la sollicitation de l'enseignant qui a pour but principal de faire parler les apprenants en langue étrangère. Après plusieurs échanges A4 propose une réponse qui enchaîne selon les règles en LE, mais qui est de forme composite, bilingue avec une alternance liée à une lacune lexicale. C'est ici qu'un autre apprenant A5 prend l'initiative d'interrompre les échanges en reformulant en langue source une demande de métadiscours informatif. Cette interruption fait basculer le déroulement des échanges dans une focalisation sur la forme. L'apprenant explicite sa demande qui se situe clairement à des fins d'apprentissage comme le témoigne sa poursuite «Ca s'écrit comment». Tout se passe comme si il souhaitait obtenir des données saisissables pour le processus d'appropriation. Cette demande explicite de l'apprenant est mise en relief par l'alternance codique et les interventions en langue source, la langue partagée par apprenants et enseignants.

Un deuxième exemple (6) où l'initiative de l'élève, marquée par un basculement en langue source qui rompt le contrat didactique concernant le code de communication pour la tâche, permet d'illustrer cette liberté de l'élève d'intervenir dans le discours de la classe pour provoquer un reformatage du discours susceptible de répondre à l'émergence d'un besoin d'apprentissage.

Exemple 6

Corpus recueilli en Thaïlande en 1988 dans une classe de français pour élèves thaïs débutants (Simon, 2001 : 328-331). L'enseignant thaï, non natif, lance un exercice d'entraînement à l'oral de substitution. Le contrat didactique tacite impose la langue cible, le français, comme langue de travail. La langue source, le thaï est traduit ci-dessous en français et marqué en caractères gras.

- A1. Il part de l'appartement et il va, et il va au bureau.
...au bureau. Bien! Il part de l'appartement et il va au bureau.
- A2. **Atchan, tout à l'heure, pourquoi est-ce qu'on utilise de l'appartement parce que**
de + le = du ?
- E. de + l' = de l'appartement ; de l'appartement **pas** la appartement, **non pas** appartement
- A2. **Mais, c'est de + le**
- E. **Comment le Qu'est-ce que c'est ? C'est une voyelle, donc c'est de l'appartement**
Et maintenant c'est un appartement et un jardin. Bon, **Jittima.....**
- A3. Il part de l'appartement et il part...

L'élève thaï se saisit de la parole, transgressant ainsi le rôle de gestion des tours de parole traditionnellement assigné à l'enseignant. En s'adressant à son enseignante par son titre **Atchan** (professeur, avec tout son sens social de prestige en Thaïlande) et dans la langue qui leur est commune, le thaï, l'élève formule une demande d'explicitation métalinguistique. Cette interruption correspond à l'émergence chez l'élève d'un besoin d'apprentissage, et la rupture ainsi occasionnée oblige l'enseignante à quitter pour la durée de quelques interventions son rôle d'animateur avec focalisation sur la tâche d'entraînement à l'oral, pour assumer son rôle de vecteur de connaissances afin de fournir un métadiscours descriptif. À l'évidence, l'enseignante est déstabilisée par ces ruptures et par cette prise de pouvoir inattendu de l'élève, très rare dans des classes en Thaïlande, car en contradiction avec le rôle de l'enseignant thaï qui détient le savoir et celui de l'élève, respectueux de l'autorité du maître et du savoir transmis. Nous remarquons qu'il y a un

malentendu, littéral et figuré, et que l'enseignant s'embrouille par conséquent dans son explication métalinguistique dans l'échange enchâssé, l'élève devant reformuler sa demande. Nul ne sait si l'élève est satisfait ou non par l'explicitation proposée, car l'enseignante ne vérifie pas, mais semble plutôt décidée à récupérer son autorité et à reprendre la tâche en cours le plus rapidement possible, ce qu'elle fait à travers une nouvelle alternance codique qui marque le retour à l'ordre et à l'enchaînement oral !

L'alternance codique joue un rôle complexe. Elle marque certaines ruptures : les basculements de focalisation, les changements de rôles et de fonctions des interlocuteurs au cours des échanges. Elle encode également des valeurs sociolinguistiques. Par ailleurs, elle assure une fonction importante de mise en relief des segments de la langue cible soumis à réflexion métalinguistique (Simon, 1995 ; Moore, 1996), le discours sur la langue étant codé en langue source et la langue objet restant en langue cible, comme on vient de le voir.

Le mouvement de double focalisation peut aussi s'opérer « à l'inverse », c'est-à-dire que c'est l'enseignant qui devient le réceptacle de la nouvelle donnée. Nous avons émis l'hypothèse, dans un article précédent (voir Moore, 1998), que cette réflexivité des contrats didactiques pouvait renforcer la collaboration dans le contrat d'apprentissage, en donnant aux élèves un vrai statut d'associés, par le fait que l'enseignante leur ouvre un champ d'intervention sur sa propre interlangue. Par ailleurs, on voit aussi, dans de tels types d'échanges, se mettre en place un déplacement de la position de la donnée (au sens de *input*), qui apparaît tardivement dans le discours de l'enseignante (au tour de parole 25), après de multiples et longues négociations. La répétition à quatre reprises (une fois par un élève, puis trois fois par la maîtresse) du mot « *caletrillo » qui pose ici un problème d'intercompréhension, devient le nœud d'un enjeu fort, et réel, dans les efforts qui poussent l'ensemble des interactants (maîtresse et élèves) vers sa résolution, triomphale en 25. Les multiples efforts entrecroisés, pour mener à bien un enjeu (périlleux), donne à l'ensemble de la séquence une orientation où le progrès d'apprentissage, d'abord orienté vers l'enseignante, bénéficie d'un effet de retour sans contexte en direction des élèves.

Exemple 7

Classe de Mcl. en Espagne, dans une classe en immersion en français avec des élèves de 5 ans

15.E. [...] on range.. vous RAN-GEZ. comme il te reste très peu de temps. mais il ne reste presque plus de temps. qu'est-ce que tu fais ?

- 16.A. un ***caletrillo**⁵
- 17.E. un **caletrillo**? moi je ne comprends pas. qu'est-ce que c'est un **caletrillo**?
- 18.A. pour emmener des choses
- 19.E. quelque chose pour emmener des choses.. je ne connaissais pas ce mot-là. ah! un **caletrillo**. c'est quelque chose avec des roues et on emmène des choses dedans? c'est ça? en français tu sais le dire Mélanie? moi non plus. tu ranges tes dessins dans ton classeur alors hein [...]
- 25.E. [...] c'est quoi ça? ah ça y est j'ai compris. c'est les roues là. il y a les roues et là on met les choses dedans pour emmener les choses. EN-FIN j'ai compris! un **CHARIOT**. un chariot. d'accord. comme ça ça fonctionne

Les exemples comme celui-là mettent en évidence des moments où les élèves mobilisent leurs ressources linguistiques en langue maternelle, et où ce code n'est pas accessible à l'enseignant. Devant le problème à résoudre (le mot **caletrillo** relève d'un lexique spécialisé, et culturellement marqué), une négociation se fait en langue seconde (le français ici) et les rapports entre enseignant et apprenant sont ainsi rééquilibrés dans la mesure où l'interaction favorise les ressources bilingues des élèves et dévoile les limites du répertoire bilingue de l'enseignant, réduisant ainsi leur asymétrie linguistique. Le recours ici au répertoire bilingue sert à avancer l'interaction et contribue à la réalisation de la tâche, jouant ainsi un rôle didactique très important.

4. Les interactions d'apprentissage et la redéfinition du territoire de l'apprenant

Les exemples discutés précédemment laissent entrevoir des mouvements de reconfiguration de leur territoire par les apprenants (voir Py, 1993 et 2000)⁶. Il semble en effet que les apprenants, dans les tentatives (réussies) de déritualisation qui marquent certaines prises de pouvoir discursives, donnent de nouvelles valeurs aux objectifs d'apprentissage de la

5. Les enfants veulent probablement dire «carretrillo».

6. Pour Py, 1993, c'est l'apprenant qui définit sa position par rapport aux trois pôles que constituent le système, la norme et la tâche, «en utilisant la marge de liberté plus ou moins étroite que lui laissent sa condition socio-culturelle et le contexte. Ce faisant il définit son identité» (Py, 1993 : 21).

classe, et s'inscrivent dans des rapports redéfinis avec la norme qu'ils choisissent d'accepter ou de rejeter, et corollairement le système qu'ils exhibent (en rapport à la norme acceptée). Ces redéfinitions du territoire se négocient interactivement (par le biais de la tâche), et se reconfigurent en partie en fonction des ouvertures ou fermetures interactives que leur renvoie leur interlocuteur privilégié, l'enseignant. Ce sont en particulier la forme et la nature des états, et leur traitement négocié, qui trahissent les efforts (ou les refus) d'accommodation discursive des enseignants.

Bange (1996 : 193) définit la description des interactions d'apprentissage selon deux niveaux d'étayage (voir aussi Hudelot, 1992), l'un au *niveau local* (celui qui concerne les corrections, les séquences de reformulation, les «repairs»), l'autre *au niveau d'une mise en scène des activités* (susceptibles de favoriser à la fois l'autonomisation de l'apprenant, et sa volonté de «courir des risques»).

Les exemples analysés précédemment nous ont permis d'appréhender quelques unes des formes d'étayage que prennent, au niveau local, des interactions pourtant construites autour de la déritualisation des scénarios d'apprentissage bâtis par les enseignants. L'émergence de négociations dans le discours dépend toutefois largement de la possibilité laissée aux apprenants de prendre en charge l'orientation discursive des échanges, et surtout de la manière de traiter ces incursions d'apprenants dans le territoire de l'enseignant. Bon nombre d'études ethnographiques menées en classe tendent en effet à montrer que les négociations spontanées sont peu nombreuses dans la classe (Toohey, 2000), et que les apprenants ont généralement peu de contrôle sur le discours de la classe, même quand l'orientation générale est clairement de type communicatif. Cette difficulté de positionnement de l'apprenant dans la gestion discursive et l'orientation du discours de la classe reste fortement liée aux rôles classiques attribués à l'enseignant, aux contraintes externes de la classe (comme le programme à suivre, le matériel à disposition, etc), mais aussi à des facteurs de type socio-culturel (comme les places des participants dans l'interaction, la négociation des faces respectives de chacun, et les croyances pédagogiques partagées) qui peuvent être culturellement très marqués, comme nous l'avons déjà noté avec l'exemple 6.

L'extrait qui suit présente un exemple particulier, où l'enseignant ne contrôle pas le contenu et l'orientation de l'échange, ou est absent (au moins partiellement) de celui-ci. Les apprenants sont placés dans une situation où la négociation et le travail collaboratif sont des éléments centraux pour résoudre la tâche, et où le travail sur les écarts constitue le nœud topical des échanges

engagés⁷. Cette séquence s'insère dans un travail où le contact entre plus de deux langues constitue à la fois une démarche didactique, et une finalité des objectifs d'apprentissage. Elle met en jeu des séquences interactionnelles où s'illustrent des phénomènes discursifs de déplacements négociés des places des interactants pour le travail de focalisation sur la ou les langues-cibles.

Extrait 8

protocole adultes. les étiquettes. EA 2534. 2000

1. G. et ça c'est de l'allemand. je le sais. ça j'en suis sûre je l'ai rencontré quelque part. et ça on peut jamais le mettre en début de phrase
1. je crois pas
2. G. on fait en quelle langue ?
3. en espagnol ou en portugais
4. d'accord
5. compléter **completar** on dit **LA configuracion**
6. oui
7. d'accord
8. y'a pas de préposition au milieu
9. comment ils disent en portugais moi je vois rien
10. y'a pas de préposition
11. non pas en portugais. tu vois comment on fait du portugais ?
12. oui. c'est facile.
13. (étiquette sans image)
14. on a besoin aussi
15. tout à l'heure on a mis XX avec **Sie** derrière
16. mais **üben** c'est la préposition
17. ah bon
18. G. ça c'est un mot anglais. emprunté
19. moi je dirais pas que c'est un verbe
20. ah non
21. **sensivel** ça peut pas être un verbe ?
22. quoi ? **sensivel**
23. je crois que ça peut être
24. qu'est-ce que c'est que ces parenthèses ?
25. ah tu parles de ça. peut-être ça veut dire/
26. ça résonne allemand

7. Ici, le travail en classe, appuyé sur des mises en proximité de fonctionnements linguistiques, vise plus particulièrement la construction de compétences plurilingues (Coste, Moore & Zarate, 1997; voir aussi Castellotti, Coste & Moore, 2001).

27. G. bon alors c'est sûr que ça c'est pas un verbe. je cherche un verbe que je ne trouve pas c'est pas croyable ça
28. moi non plus
29. mais je crois que
30. G. non ça c'est pas de l'allemand mais c'est peut-être le verbe/il faut chercher
31. un verbe qui veut dire pratiquer
32. G. pratiquer oui oui ça non plus c'est pas un verbe
33. non elle dit non
34. faut chercher un mot qui veut dire pratiquer. qui se dit p-ê autrement en allemand
35. au-dessus ouais au dessus
36. c'est pas le clavier ?
37. ah ben oui
38. pratiquer
39. pratiquer sur le clavier
40. oui
41. **üben**
42. la préposition on la place à la fin en allemand
43. alors **Practique üben die Benutzung**
44. alors la préposition tu la mets pas derrière en allemand
45. attends on va l'écrire on va voir
46. pas toujours
47. et **Sie** à la fin
48. G. je cherche la place de **Sie** maintenant
49. comme y'a pas de verbe/comme y'a pas de verbe
50. **Sie** ça veut dire quoi c'est quoi ?
51. VOUS
52. Et ça serait pas **Practique Sie**
53. Si si
54. **Practique üben Sie.** non ça va pas
55. y'a pas d'accent [...]
56. et on peut jamais mettre le **Sie** en tête de phrase ?
57. **Sie**
58. c'est **sensivel** le verbe
59. ah bon
60. G. j'en suis sûre. je l'ai rencontré. je l'ai rencontré quelque part.
61. **Sie sensivel**
62. G. du temps de ma jeunesse
63. qu'est-ce qu'on fait alors comme forme ?

Cet extrait plutôt long, que nous avons choisi de ne pas couper, illustre un travail en groupes, que l'on pourrait considérer tout entier construit sur la déritualisation : à la fois des rôles des apprenants et de l'enseignant (ce dernier est absent⁸), des objectifs de la tâche (construits sur des circulations interlinguistiques), et du contact des langues présentées dans le document que discutent les participants⁹. La tâche convergente à accomplir, soumise au groupe (qui dispose d'un ensemble mélangé d'étiquettes en plusieurs langues qu'il faut remettre en ordre pour comprendre la consigne), centre la résolution du problème sur la gestion collaborative des ressources mobilisées, et des orientations stratégiques à adopter. L'activité, pour réussir, impose que les participants se mettent d'accord, et qu'ils construisent leur savoir de manière négociée, dans et par l'interaction. La nécessité de s'appuyer sur des échanges d'expertises met en œuvre des opérations discursives particulières, qui inscrivent la dynamique d'apprentissage dans un rapport particulier et étroit entre représentations, compétences métalinguistiques et compétences linguistiques (voir Moore, 2001 ; Moore & Castellotti, 2001). Ici, ce sont d'abord les compétences métalinguistiques qui viennent soutenir les compétences linguistiques : «et on peut jamais mettre le **Sie** en tête de phrase ? » ; «**sensivel** ça peut pas être un verbe ? » ; «y'a pas de préposition » ; «qu'est-ce qu'on fait alors comme forme ? », etc.

Ce travail paraît s'inscrire tout entier dans une macro séquence imbriquée, qui s'appuie sur un travail de focalisation sur la forme, qui constitue lui-même le travail de fond (celui sur lequel portent l'ensemble des échanges et les enjeux de communication). On y note une densité forte d'énoncés de type métalinguistique, liés à des croyances sur les fonctionnements de certaines langues, notamment en ce qui concerne les positionnements des items grammaticaux dans la phrase : «bon alors c'est sûr que ça c'est pas un verbe. je cherche un verbe que je ne trouve pas c'est pas

-
8. D'une certaine façon seulement, c'est bien toujours l'enseignant (ou l'Expert) qui donne les documents, définit la tâche, les objectifs, et stipule leurs rôles aux apprenants.
 9. Le document retenu a trait au déballage et au branchement d'un ordinateur. La préparation de la tâche a consisté à conserver le support visuel présentant la chronologie des opérations à effectuer, mais à faire un "sac de mots" de tous les termes figurant, pour chaque étape du processus, dans les textes (phrases prenant la forme de consignes d'action) en diverses langues qui accompagnent le support visuel ou y renvoient. Pour une présentation plus détaillée des protocoles, voir Moore, 2001 et Moore & Castellotti, 2001.

croyable ça». On remarque aussi que le statut d'expert et l'attribution des compétences sont ici relativement partagés entre les membres du groupe, qui formulent et testent leurs hypothèses de manière « démocratique »¹⁰, même si l'un des interactants (G) réitère à plusieurs reprises sa familiarité avec une des langues rencontrées, qui lui permet d'affirmer en même temps un degré d'expertise qui ne peut pas être remis en cause : « et ça c'est de l'allemand. je le sais. ça j'en suis sûre je l'ai rencontré quelque part. et ça on peut jamais le mettre en début de phrase » ; puis au tour de parole 61 « j'en suis sûre. je l'ai rencontré. je l'ai rencontré quelquepart ».

Les expériences métalinguistiques accumulées, plurilingues, servent ici de relais pour transférer d'un contexte à un autre des savoirs sur les fonctionnements des langues, susceptibles d'être activés dans la mise en texte d'une nouvelle langue : « la préposition on la place à la fin en allemand » ; « y'a pas de préposition non pas en portugais. tu vois comment on fait du portugais ? » ; « et on peut jamais mettre le **Sie** en tête de phrase ? » ; « qu'est-ce qu'on fait alors comme forme ? ».

Cet exemple permet de mettre en évidence la manière dont les interlocuteurs mobilisent leurs ressources linguistiques propres en s'appuyant sur le connu, leurs langues maternelles (différentes pour les différents participants), les langues qu'ils ont apprises dans leur passé scolaire, et aussi sur le français, leur première langue seconde ici, pour aborder le corpus de langues inconnues, qui reste purement l'objet d'apprentissage dans les échanges (voir aussi Castellotti, 2001). Les consignes, les négociations complexes ainsi que les interrogations métalinguistiques sont assurées spontanément en français ou dans les autres langues en contact. Force est de constater que ces « bricolages linguistiques » contribuent néanmoins à la construction d'un sens, étant à la fois les moyens et les traces de progrès vers un apprentissage (pas nécessairement de type linguistique dans une langue particulière). Evidemment, ce type d'activité peut produire des formes hybrides comme « **Sie sensivel** » dont la valeur est, là encore, moins à évaluer en termes de compétences linguistiques (il s'agit de formes qui seraient sanctionnées selon des normes monolingues) qu'en termes de procédures de communication en vue d'un apprentissage. Dans une perspective de développement de compétences plurilingues, nous accordons une importance toute particulière à « la variété de procédures mises en œuvre, qui façonnent à

10. Ce qui n'était pas le cas pour des tâches similaires menées avec des enfants, qui semblent au contraire désireux de très vite reconstituer l'univers scolaire, en réinstituant parmi eux un « chef » (ou maître/enseignant), Moore, 1998.

leur tour différenciellement la plasticité des ressources plurilinguistiques mobilisées et reconfigurées dans l'interaction» (Mondada, 1999 : 91).

Si l'on adopte une vision plus globale de l'apprentissage des langues, il est nécessaire de considérer qu'une grande part justement de l'apprentissage en classe se focalise sur d'autres objectifs, importants, tels que la négociation des stratégies d'apprentissage (le savoir apprendre), ou la redéfinition de certains savoirs, comme ceux concernant les langues et leurs fonctionnements. À l'intérieur de ce type d'échanges, il devient nécessaire de pouvoir mieux évaluer les types de régulation proposées par les interactants en situation ou non d'expertise, les ressources que les apprenants (et les enseignants) mobilisent, les négociations qui s'engagent sur le choix des ressources à mobiliser et sur la manière de les mobiliser.

5. Territoires d'apprenant, territoires d'enseignant, données saisissables et séquences potentielles d'apprentissage (SPAP)

Des exemples qui précèdent, il nous semble pouvoir se dégager plusieurs faits importants pour l'enseignant de langue dans sa classe. En premier lieu, les moments de déritualisation, malgré les dissonances discursives qu'ils introduisent dans le schéma interactif, et la nécessaire part de gestion de l'imprévu qu'ils imposent à l'enseignant, constituent des moments clefs dont les orientations discursives, soudain prises en charge par les apprenants, leur permettent de se re-situer en tant qu'apprenant-actif, et de redessiner les contours de leur territoire tels qu'ils choisissent eux-mêmes de le définir dans l'interaction. Ces moments marquent un profond investissement des apprenants dans leur discours, et façonnent un nouvel environnement discursif d'accueil des données d'apprentissage. D'autre part, ces moments peuvent ou non se constituer en séquences d'apprentissage, en fonction des orientations réactives de l'enseignant face aux sollicitations déritualisées des apprenants. Nous voulons dire par là que l'apprenant réussit le traçage de son territoire en creux, là où l'enseignant accepte lui aussi de reconsidérer les frontières de son propre territoire, et accepte de co-construire avec l'apprenant les rapports entre systèmes, normes et tâches qui soutiennent l'apprentissage. Les déritualisations permettent de réorienter le potentiel communicatif des enjeux discursifs, de redessiner les contours des interactions d'apprentissage, dont l'apprenant définit à la fois les formes, les objectifs et les contenus, et de cadrer les données qu'il peut potentiellement saisir.

Dans un article récent, B. Schneuwly & J.-F. de Pietro rebondissent sur la notion des données « saisissables » à l'apprenant (Schneuwly & de Pietro, 2000 : 471). Ces auteurs développent l'idée que certaines séquences sont non seulement repérables, mais qu'elles peuvent être décrites et modélisées à des fins didactiques sous forme de démarches interactives conscientes de l'enseignant, pour non seulement focaliser sur la forme, mais surtout donner des outils et offrir ainsi à l'élève des données « saisissables » pour faciliter l'acquisition¹¹. Si certaines formes d'interaction paraissent ainsi plus clairement que d'autre de nature à favoriser les progrès d'apprentissage, ces formatages sont aussi liés à la « forme » des données, et à leur « encadrement discursif », comme nous l'avons souligné plus haut.

Derrière la notion de « **données saisissables à l'apprenant** », qui semble permettre d'approcher la notion de « séquences potentielles d'apprentissage », plusieurs facteurs semblent se dégager de nos analyses :

1. Qu'entendons-nous par « **données saisissables** » ? (du côté de l'apprenant)

- **l'émergence chez l'apprenant d'un besoin** d'apprendre et/ou de communiquer : c'est pour cette raison que les interventions surprises où l'apprenant prend l'initiative de la parole ou interrompt le déroulement de l'interaction en cours pour « se manifester » nous paraissent d'un intérêt capital ;
- **l'implication de l'apprenant dans l'interaction**, son engagement discursif, la possibilité de prendre en charge l'orientation discursive des échanges, la mobilisation de ses ressources plurilinguistiques et métalinguistiques personnelles, la participation à la construction du discours pour travailler sur la langue étrangère, la participation aux procédures de négociation afin de modifier l'input, afin de le rendre accessible ;
- **l'expression par l'apprenant de sa double identité**, celle du « je » sujet personne et celle du « je » apprenant pour une prise en compte de l'apprenant dans toute la complexité de ses dimensions sociale, socioculturelle et cognitive.

11. Cette position permettrait de considérer la classe de L2 comme un SLASS (Language Acquisition Support System), voir aussi Dausendschön-Gay & Krafft, 1993, 1994 et 1997.

2. Qu'est-ce qui caractériserait alors une «séquence potentielle d'apprentissage»? (du côté de l'enseignant) – les pendants, à notre avis, des 3 points qui précèdent :

- une séquence, ou **une série d'échanges qui répondent à un besoin** perçu par l'enseignant ou exprimé par l'apprenant et qui peut être un besoin de communiquer et/ou un besoin d'apprendre ;
- une séquence, ou une série d'échanges qui proposent un input accessible, ou saisissable, donc **surtout un input susceptible d'être construit et/ou modifié interactivement** à partir de la contribution vive de l'apprenant dans toute sa diversité de formes ;
- une séquence, ou une série d'échanges, **où l'évaluation peut porter sur le processus lui même** comme contribuant à une dynamique de construction du discours, plutôt que sur le seul produit de ce discours ;
- une séquence, ou une série d'échanges, qui favorise **des formatages interactionnels susceptibles de faire travailler les apprenants à l'intérieur de la zone proximale** de développement, telle qu'eux-mêmes peuvent la définir et la prendre en charge.

Cette perspective incite à aller beaucoup plus loin que certains travaux antérieurs, en accordant une place pivot au processus qu'implique toute dynamique interactionnelle telle qu'elle apparaît dans les échanges en classe de langue, même dans ses formes les plus surprenantes et non-normatives, mais aussi en accordant une importance toute particulière au statut social et institutionnel des partenaires dans l'échange, avec un apprenant tout à fait central qui appelle une double écoute, en adéquation avec son double statut complexe, qui émerge dans la mise en œuvre d'identités diverses. Ces dimensions méritent d'être réellement prises en compte si l'on veut mieux éclairer les conditions susceptibles de favoriser l'acquisition/apprentissage.

Conventions de transcriptions

:	allongement
. ..	pause plus ou moins longue
?	ton montant
XX	segment incompréhensible
SU	mise en relief
guess	segment produit en L1
A	apprenant
E	enseignant

BIBLIOGRAPHIE

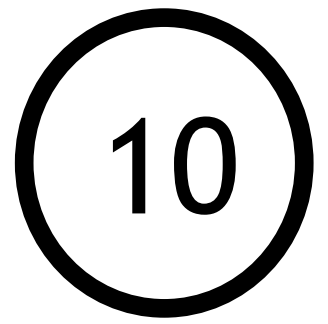
- ARNO, E., BAIGET, E., COTS, J.M., IRUN, M. & E. LLURDA 1997. Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe. In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 10, 75-106.
- BANGE, P. 1991. Séquences acquisitionnelles en communication exolingue. In Russier, C., Stoffel, H. & D. Véronique (Dir), *Interactions en langue étrangère*, 61-66. Université de Provence.
- BANGE, P. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 1, 53-85.
- CASTELLOTTI, V. (Dir) 2001. *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Presses Universitaires de Rouen, Collection DYALANG, Rouen.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & D. MOORE 2001. Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Dir), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, 101-131. Didier, Collection Essais-Crédif.
- CASTELLOTTI, V. & D. MOORE (Dir) 1999. Alternances des langues et construction des savoirs. In *Cahiers du Français contemporain* n° 5, Plurilinguisme et Apprentissages. ENS Editions, Fontenay/St-Cloud.
- CICUREL, F. 1990. Eléments d'un rituel communicatif. In *Variations et rituels en classe de langue*, 23-54. Crédif-Hatier, Collection LAL, Paris.
- CICUREL, F. 1994. Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In *Cahiers du Français Contemporain* n° 1, 103-118.
- CICUREL, F. & E. BLONDEL 1996. La construction interactive des discours de la classe de langue. In *Les carnets du Cediscor* n° 4.
- COSTE, D., MOORE, D. & G. ZARATE 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- DABÈNE, L. 1984. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. In *Etudes de linguistique appliquée* n° 55, 39-46.
- DABÈNE, L., CICUREL, F. et al. 1990. *Variation et rituels en classe de langue*. Crédif- Hatier, Collection LAL.
- DABÈNE, L. & C. DEGACHE 1998. Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine. In M. Souchon (Dir), 375-383.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT 1993. La séquence analytique. In *Bulletin Cila* n° 57, 137-157.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT 1994. Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In B. Py (Dir), *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents*. Bulletin suisse de Linguistique appliquée n° 59, 127-158.

- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT 1997. Bilan provisoire du SLASS et perspectives de recherche. In *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage* n° 15, 25-32.
- DE PIETRO, J.-F. & B. SCHNEUWLY 2000. Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une "macro-séquence" potentiellement acquisitionnelle ? In *Etudes de linguistique appliquée* n° 120, 461-474.
- ELLIS, R. 1999. Learning a Second Language through Interaction. In *Studies in Bilingualism* n° 17.
- GAJO, L. & L. MONDADA 2000. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Éditions Universitaires de Fribourg, Suisse.
- GASS, S. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- LAUGA-HAMID, M.-C. 1990. L'implication du sujet dans son apprentissage. In Dabène, L., Cicurel, F. et al., *Variations et rituels en classe de langue*, 56-71. Crédif Hatier, Collection LAL, Paris.
- MATTHEY, M. 1992. Acquisition et format d'interaction dans une école maternelle bilingue. In R. Bouchard et al., *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, 214-222. LIDILEM, Université de Grenoble.
- MATTHEY, M. 1996. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Lang (Exploration), Berne.
- MATTHEY, M. & D. MOORE 1997. Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. In *TRANEL* n° 27, 63-82.
- MONDADA, L. 1999. Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles. In V. Castellotti & D. Moore (Dir) *Alternances des langues et construction des savoirs. Cahiers du français contemporain*, 83-98. Crédif-Didier Erudition.
- MONDADA, L. & S. PEKAREK DOEHLER 2000. Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 12, 147-174.
- MOORE, D. 1996. Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 7, 95-122.
- MOORE, D. 1998. C'est tout du chinois on a l'impression Quentin. Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues. In J. Billiez (Dir), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, 309-322. CDL-Lidilem.
- MOORE, D. (Dir) 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Didier, Collection Essais-Crédif.
- MOORE, D. & V. CASTELLOTTI 2001. Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (Dir), *D'une langue à d'autres, pratiques et*

- représentations*, 151-189. Presses Universitaires de Rouen, Collection DYALANG, Rouen.
- OESH-SERRA, C. 1993. La négociation ratée : pratiques sociales et méthodes interactives du traitement de la déviance dans un talk show. In *BULAG/TRANEL* n° 20, 25-42.
- PEKAREK, S. 1999. *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Éditions Universitaires du Fribourg, Suisse.
- PORQUIER, R. 1994. Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition-apprentissage. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 59, 159-170.
- PY, B. 1993. L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. In *Acquisition et Interaction en Langue étrangère* n° 2, 9-24.
- PY, B. 1996. Apprendre une langue dans l'interaction verbale. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 63, 11-24.
- PY, B. 2000. La construction interactive de la norme. In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 12, 77-97.
- PY, B. 2000. Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. In *Etudes de linguistique appliquée* n° 120, 395-404.
- RUSSIER, C., STOFFEL, H. & D. VERONIQUE (Dir) 1991. *Interactions en langue étrangère*. Publications de l'Université de Provence : Aix-en-Provence.
- SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. & H. SACKS 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In *Language* n° 53, 361-392.
- SIMON, D.-L. 1992. Alternance codique en situation pédagogique II : Rôles et fonctions dans l'interaction. In *LIDIL* n° 5, 97-107
- SIMON, D.-L. 1997. Alternance codique en classe de langue : rupture ou contrat de survie ? In *Études de Linguistique Appliquée* n° 108, 445-456.
- SIMON, D.-L. 2001. *Towards a new understanding of code switching in the foreign language classroom. Pratiques et représentations*. Presses Universitaires de Rouen, Collection DYALANG, Rouen.
- TOOHEY, K. 2000. *Learning English at School : identity, social relation and classroom practise*. Multilingual Matters, Clevedon.
- TREWISE, A. 1979. Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des débutants francophones. In *Encrages*, Université de Paris 8-Vincennes, 44-52.
- VASSEUR, M.-T. 1991. Solliciter n'est pas apprendre (Initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). In Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (Dir), 49-59.
- VYGOTSKY, L. 1962. *Thought and language*. MIT Press : Cambridge MA.

ABSTRACT

At the cross-roads between two lines of research – interaction analysis in relationship to acquisition, and the sociolinguistics of bilingualism, we wish to particularly examine interruptions in the ritual functioning of classroom interaction. It is in these situations that the learner emerges, revealing his identity, both as a fully fledged social being and as an active participant in the learning process. The examples analysed cover very different learning situations and socio-cultural contexts and concern learners of different ages and status. They throw light on the wealth of procedures that the learners themselves draw on according to their needs, and also the manner in which these learners reorganise and reshape classroom discourse, and indeed their own multilingual resources, to serve the purpose of learning. The unexpected and highly original procedures analysed here enable the researcher to apprehend the notion of potential learning sequences, paradoxically specific to the learning situation whilst escaping its governing rules: this is so because they are specific to the individual and his socio-cultural trajectory.



Doc 10

lidiil

**LE PLURILINGUISME EN
CONSTRUCTION DANS LE
SYSTÈME ÉDUCATIF**

CONTEXTES -DISPOSITIFS -ACTEURS

**REVUE DE LINGUISTIQUE
ET DE DIDACTIQUE DES LANGUES
UNIVERSITE STENDHAL DE GRENOBLE**

Mors série

Sept 2003

**Numéro coordonné par
Diana-Lee Simon & Cécile Sabatier**

Rédacteur en chef:

Jacqueline Billiez, professeur à l'université Stendhal de Grenoble.

Secrétaire de rédaction: Catherine Brissaud.

Comité de rédaction:

C. Barré-De Miniac, J.-P. Chevrot, J.-M. Colletta, A. Millet, F. Grossmann.

Conseil scientifique:

D. Coste, L. Dabène, M. Dabène, C. Fabre, F. Gadet, B.-N. Grunig, V. Lucci, A. Mota, J.-C. Pellat, A. Pinto, B. Py, Y. Reuter, A. Tabouret-Keller.

© UNIVERSITÉ STENDHAL
BP 25 – F 38040 Grenoble cedex 9
ISBN 2-914176-08-2
ISSN 1146-6480

Numéro coordonné par
DIANA-LEE SIMON ET CÉCILE SABATIER

Le plurilinguisme
en construction
dans le système éducatif :
contextes, dispositifs, acteurs

Avec les contributions de

Claude Feral et A.-M. Auleear Owodally
Marisa Cavalli
Sophie Bailly, Désirée Castillo et Maud Ciekanski
Oriol Guasch et Isabelle Ríos
Itziar Plazaola Giger
Marie-France Mailhos
Louis Basco
Joanna Górecka
Clara Ferrão Tavares
Gloria Townsend et Mary Williams
Louise Dabène et Miren Garmendia
Catherine Le Cunff
Christine Helot et Andrea Young
Cordula Foerster et Diana-Lee Simon
Daniel Coste

Présentation

*Diana-Lee SIMON**

*Cécile SABATIER***

Ce numéro spécial de *LIDIL*, intitulé *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif: contextes, dispositifs, acteurs*, est un des quatre lieux de publication d'une sélection d'articles issus du colloque «Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances», qui, organisé par l'équipe de recherche «Plurilinguisme et apprentissages», s'est tenu à l'ENS-Lettres et Sciences Humaines, à Lyon, les 13, 14 et 15 juin 2002.

Il réunit des articles à orientation *didactique* ou ayant des *retombées didactiques* et traitant de la construction et de la transmission des connaissances à travers une pluralité de langues dans différents contextes éducatifs.

Les trois autres lieux qui regroupent les contributions réparties en fonction de l'identité des revues et de leurs orientations thématiques sont:

- la revue *Alsic*, (<http://alsic.org>, numéro de juin 2003) coordonnée par Christine Develotte (ENS-Lettres et Sciences Humaines) et Maguy Pothier (Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand);
- un numéro *Hors série* des *Cahiers du français contemporain* intitulé «Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances» coordonné par Marie-Anne Mochet (ENS-Lettres et Sciences Humaines) et Anthippi Potolia (Université Paris 3);
- un numéro *Hors série* des *Cahiers du français contemporain* intitulé «Pluralité des langues et des supports: descriptions et

* IUFM Grenoble, Lidilem-Université Grenoble III/IUFM.

** ENS-Lettres et Sciences Humaines, Lidilem-Université Grenoble III.

considérations didactiques», coordonné par Nathalie Grant (ENS-Lettres et Sciences Humaines) et Verónica Pugibet (IUFM de Paris).

Précisons d'emblée que la thématique même du colloque, volontairement conçue dans une perspective disciplinaire ouverte et plurielle, a favorisé le croisement des problématiques, orientées :

- tantôt vers la construction (et la transmission) des connaissances à travers une pluralité de langues ;
- tantôt vers l'acquisition même d'une ou de plusieurs langues ;
- tantôt vers la variété des supports, à différents niveaux de l'apprentissage, et sous ses différents aspects, qu'ils soient culturels et/ou technologiques.

Une question centrale sous-jacente à la problématique de la construction et de la transmission des connaissances à travers une pluralité de langues dans différents contextes éducatifs est bien celle de savoir si le plurilinguisme est pour l'école simplement une manière d'éclairer des phénomènes scolaires, ou bien si c'est de la responsabilité de l'institution scolaire de se donner le but, à travers ses choix curriculaires et méthodologiques, de créer un besoin social de plurilinguisme. Les résultats des recherches présentées ici et menées selon une variété d'approches permettront aux lecteurs d'avancer dans cette réflexion, de prendre position, tout en leur offrant un aperçu de quelques pistes innovantes, soit expérimentées, soit à envisager et qui ouvriraient davantage le système éducatif à une mise en construction plus efficace du plurilinguisme.

Dans cette optique, le titre choisi pour ce numéro spécial recèle un vœu pieux certes, mais qui trouve ici un début de réponse à travers les nouvelles voies tracées. Quant à l'organisation du numéro, deux grands sous-ensembles ont été retenus dans un souci de cohérence : la construction du plurilinguisme observable au niveau des **dispositifs curriculaires et méthodologiques**, d'une part, et d'autre part le rôle des **acteurs** du système éducatif dans la mise en place du plurilinguisme, la variable **contextes** traversant l'ensemble des articles comme dimension de la diversité. Afin d'inscrire la publication elle-même dans une optique plurilingue, chacune des parties ouvre

avec une contribution dans une langue autre que celle propre à la revue. Une réflexion sur la formation des enseignants clôt également chaque sous-ensemble.

Dispositifs curriculaires et méthodologiques

En partant donc de situations plurilingues complexes comme celles des îles de la Réunion et Maurice, évoquées dans l'article de Claude Feral et A.-M. Auleear Owodally, où la politique linguistique impose l'emploi à l'école d'une langue véhiculaire différente des idiomes en usage dans la société (l'anglais en l'occurrence à l'Ile Maurice), la question de l'accès aux savoirs se pose avec acuité tout en soulevant celle de la responsabilité de l'école par rapport à la réussite scolaire. La politique linguistique éducative est alors en contradiction avec le plurilinguisme constitutif des pratiques sociales. Et ce système dévoile des pratiques langagières d'enseignants en classe qui relèvent d'un plurilinguisme que l'on pourrait qualifier de «transgression». L'article suivant de Marisa Cavalli s'inscrit également dans le cadre d'une politique linguistique éducative bi-plurilingue volontariste, mais cette fois-ci elle semble viser la création même de besoins sociaux plurilingues. Le lecteur découvre les résultats inattendus de la mise en œuvre d'une éducation bilingue au Val d'Aoste avec l'emploi alterné et conjoint de deux langues. Certaines perspectives prometteuses se dégagent de l'analyse de ce dispositif curriculaire et méthodologique sophistiqué: en particulier une économie, non seulement au niveau des processus cognitifs, mais aussi au niveau didactique, dans la gestion d'un répertoire verbal composé de plusieurs langues.

Le projet de construire une éducation plurilingue conduit à changer de paradigme. Rentrer dans une approche plurilingue invite à quitter des options monolingues additives d'enseignement/apprentissage des langues (L1, L2, L3) caractéristiques de l'institution scolaire et à envisager d'autres organisations curriculaires et méthodologiques. Il y a nécessité de faire bouger les représentations, de faire basculer les modes d'apprentissage des matières et des langues, de bousculer la conception et la

construction curriculaires, de faire évoluer les modes de formation des enseignants et, pas le moindre, de construire à partir de l'existant chez chaque élève !

La contribution de l'équipe du CRAPEL, Sophie Bailly, Désirée Castillo, et Maud Ciekanski est à ce titre non seulement provocatrice et incitative, mais encourageante. À partir d'une expérience originale d'enseignement/apprentissage intégré de deux langues cibles en simultané dans un seul cours pour un public adulte débutant, elles analysent la manière dont les apprenants donnent forme à l'intégration et à la gestion des langues dans les activités proposées. Favoriser ainsi le développement d'un plurilinguisme individuel est une voie nouvelle et l'article débouche sur des propositions de formation des enseignants dans l'optique d'une institutionnalisation du plurilinguisme.

Ensuite, trois articles, basés chacun sur une analyse de pratiques de classe en milieu scolaire mettant en œuvre plusieurs langues. Les relations complexes qui s'établissent entre langues et disciplines non linguistiques dans l'exécution de tâches pédagogiques mettent bien en évidence des fonctionnements biplurilingues inhérents à certaines options méthodologiques et curriculaires, celles-ci étant susceptibles de favoriser le développement de compétences plurilingues. En contexte catalan, Oriol Guasch et Isabel Ríos s'intéressent dans une perspective cognitiviste aux rapports qui s'établissent entre la langue utilisée comme outil et les contenus disciplinaires non linguistiques véhiculés par une langue. En analysant les stratégies déployées par les élèves face à une tâche d'écriture collaborative, ils mettent en évidence la manière astucieuse dont les participants exploitent leurs ressources bilingues dans une négociation complexe de sens afin de répondre à la tâche et soulèvent la question de la manière dont les savoirs sont organisés cognitivement par des personnes plurilingues. Itziar Plazaola Geiger, dont la contribution porte également sur les rapports langue/discipline non linguistique chez des élèves allophones de 11-12 ans en contexte suisse dans un dispositif bilingue ayant comme particularité l'association d'une langue à une matière, inscrit sa recherche dans une perspective didactique de l'immersion en plaidant pour une véritable analyse didactique des phénomènes de l'interaction en classe. La palette de possibilités au niveau des dispositifs innovants propices au plurilinguisme s'élargit

encore grâce à l'article de Marie-France Mailhos qui défend l'idée que la mission du système éducatif national (exemple français) est de s'inscrire dans le contexte de l'espace européen. Sa réflexion s'accompagne d'une analyse portant sur les productions et les stratégies interactionnelles d'enseignants —formés par un dispositif comprenant un stage à l'étranger— et de leurs élèves en section européenne en lycée, caractérisées par l'utilisation de deux langues européennes pour la transmission des savoirs de disciplines non linguistiques. Deux pistes pour la formation des enseignants s'en dégagent: celle de la communication et celle de la réflexion interculturelle. Son positionnement donne du poids aux démarches qui activent un plurilinguisme telles celles examinées dans les articles précédents et qui trouvent tout leur sens dans leur potentiel à préparer l'élève à une culture de futurs citoyens européens plurilingues et pluriculturels et à une mobilité professionnelle¹. C'est dans cette même optique que se situe Louis Basco quand il fait l'inventaire de plusieurs dimensions transversales innovantes amenées par l'apprentissage d'une langue étrangère, cette fois-ci à l'école élémentaire dans le cadre de la généralisation de cet enseignement en France. Il souligne à son tour l'importance à accorder à la dimension culturelle dans le développement d'un pluralisme linguistique.

Quittant le milieu scolaire, la recherche menée en contexte universitaire polonais par Joanna Górecka sur la communication académique en didactique du français langue étrangère (FLE) par des étudiants polonophones apporte un éclairage indirect par rapport à la notion de développement de compétences plurilingues et pluriculturelles. Son analyse conversationnelle qui porte sur la construction de connaissances en communication orale exolingue fait ressortir les difficultés des apprenants à fonctionner en langue étrangère comme locuteurs efficaces dans une communication de teneur académique. Une interrogation didactique sous-jacente porte d'une part sur l'aspect d'une compétence communicative et cognitive (mettant en jeu le passage d'une langue première aux signifiés dans une langue étrangère) et d'autre part sur celui de l'acquisition de

1. La valeur ajoutée d'un dispositif de formation à dimension européenne fait écho avec les propositions fortes dans le dernier article de ce numéro, celui de Cordula Foerster et Diana-Lee Simon.

modalités de fonctionnement d'une communication académique dans une langue et une culture autres.

Pour clore cette première partie et marquer une transition, l'article de Clara Ferrão Tavares fait état d'une recherche portant sur une analyse de pratiques professionnelles d'enseignants de langues en formation pour l'école élémentaire en introduisant la notion de multimodalité. Elle s'interroge sur différents modes d'accès au savoir présentés aux enseignants en formation, les choix effectués par ceux-ci et leur efficacité dans la transmission des connaissances.

La diversité des contextes éducatifs évoqués et leur plurilinguisme affiché ou inhérent rend particulièrement saillant l'urgence d'une intervention éducative susceptible d'y répondre, aussi bien en reconnaissant le caractère plurilingue qu'en fournissant les moyens de le développer et de le faire fructifier à partir des biographies langagières plurilingues des élèves eux/elles-mêmes, souvent méconnues de l'institution scolaire et maintenues sous silence. Force est de constater que jusque-là, hélas, l'institution scolaire n'a jamais vraiment été le lieu ni de la reconnaissance, ni de la construction du plurilinguisme (Coste, Moore, Zarate, 1997; et Coste 2001).

Acteurs

Si l'article de Gloria Townsend et Mary Williams ouvre le deuxième sous-ensemble, c'est que leur recherche met le projecteur sur les élèves eux-mêmes, acteurs de leur propre plurilinguisme. L'éclairage donné aux représentations des adolescents de 15 et 16 ans ayant eu des contacts avec plusieurs langues et scolarisés en Angleterre dans un milieu plutôt monolingue dévoile la richesse insoupçonnée de leur ressources individuelles d'apprentissage souvent liées à leur histoire personnelle. Cette activation de leur biographie langagière interroge le didacticien à plusieurs titres: quels rapports entre le hors école et l'école? Ou comment l'école peut-elle reconnaître et exploiter les compétences plurilingues des élèves? Ensuite comment l'école compte-t-elle développer et faire fructifier ces compétences tout en préparant l'élève pour la suite de son par-

cours de vie hors de l'école? Les quatre articles qui suivent, centrés sur le rôle de différents acteurs du système éducatif dans la construction du plurilinguisme, offrent quelques bribes de réponses et ouvrent surtout de nouvelles voies pour favoriser la mise en œuvre d'un plurilinguisme à l'école tout en mettant en évidence sa justification sociale.

En se penchant sur le cas particulier de l'enseignement/apprentissage des langues régionales au niveau pré-élémentaire et élémentaire au Pays Basque en France, Louise Dabène et Miren Garmendia mettent en lumière le rôle important que l'école joue dans la restitution de composantes de l'identité sociale, rompues par l'absence de transmission dans le milieu familial. Dans le cas de l'enseignement bilingue du basque et du catalan, il s'agit également de proposer aux élèves la maîtrise d'une langue transfrontalière, un atout indéniable pour leur vie future. L'originalité de l'analyse et de la modélisation qu'elles proposent du système bilingue en vigueur dans l'enseignement public élémentaire au pays basque (immersion partielle) est justement de tenir compte du rôle de l'intervention de toute une gamme de médiateurs intervenant dans ce système, non seulement dans le milieu formel d'apprentissage, mais aussi dans le milieu informel de l'environnement social. Leur modèle, qui intègre de manière très pertinente l'école et le hors école, rend limpide tout le sens et toute la cohérence d'un choix curriculaire bilingue susceptible d'ouvrir les élèves dans ce contexte à une dynamique plurilingue.

Si l'article de Catherine Le Cunff tire la sonnette d'alarme par rapport à la non reconnaissance et la non prise en compte par l'institution scolaire des langues et cultures d'une population scolaire pluriculturelle —on voit apparaître chez le public étudié (des élèves dont la langue familiale n'est pas celle de l'école) des difficultés dans l'exécution de tâches mettant en jeu des compétences à l'oral et ensuite des comportements de rejet par rapport à l'école et au collège, lieux de construction des savoirs avec tous les risques attenants d'échec scolaire—, celui de Christine Helot et Andrea Young, qui partagent ces mêmes préoccupations, nous fait part d'une proposition expérimentale originale destinée à palier ce manque et qui lie le hors école et l'école en impliquant comme «médiateurs», selon le terme employé par Louise Dabène et Miren Garmendia, les parents

d'élèves auxquels sont confiés un rôle participatif dans la construction et la transmission des connaissances. L'expérience menée en Alsace est basée sur une approche de type «Eveil aux langages». Elle met en jeu une collaboration délicate et subtile entre enseignants en formation et parents d'élèves. Ses résultats sont prometteurs au niveau de l'évolution des représentations de tous les acteurs impliqués. Par ailleurs, ils donnent jour à un passage du monolinguisme au plurilinguisme: la langue de l'école est envisagée dans une relation de complémentarité et d'ouverture aux autres langues présentes dans l'espace scolaire.

Ces différentes contributions interrogent certes la responsabilité de l'institution scolaire et soulèvent forcément des questions urgentes concernant les modalités de formation des enseignants susceptibles de répondre aux nouvelles exigences d'une pluralité linguistique et culturelle dans le double sens de prendre en compte le plurilinguisme caractéristique de la population scolaire et de donner aux élèves les moyens de développer leurs compétences plurilingues, mais aussi d'œuvrer dans le sens d'une sensibilisation sociale au pluriculturalisme, plus délicat à amener en contexte scolaire. Dans cette optique, le tout dernier article, celui de Cordula Foerster et Diana-Lee Simon met en évidence la pertinence d'une formation professionnelle avec une forte composante de vécu et travail professionnel en pays étranger dans sa capacité à transformer les représentations des enseignants en formation par rapport aux langues et aux cultures et à développer un profil interculturel d'enseignant.

Le mot de la fin est laissé à Daniel Coste pour sa postface.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- COSTE, D. ; MOORE, D. et ZARATE, G. (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Reproduit dans *Le français dans le monde. Recherches et applications*, juillet 1998, p. 8-50.

COSTE, D. (2001): «De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues?», in Castellotti, V. (dir.): *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, DYALANG, Publications de l'Université de Rouen, p. 191-202.

Doc 11

lidiil

LE PLURILINGUISME EN CONSTRUCTION DANS LE SYSTEME EDUCATIF

CONTEXTES - DISPOSITIFS - ACTEURS

REVUE DE LINGUISTIQUE
ET DE DIDACTIQUE DES LANGUES
UNIVERSITE STENDHAL DE GRENOBLE

Hors série

Sept 2003

Numéro coordonné par
Diana-Lee Simon & Cécile Sabatier

Rédacteur en chef:

Jacqueline Billiez, professeur à l'université Stendhal de Grenoble.

Secrétaire de rédaction: Catherine Brissaud.

Comité de rédaction:

C. Barré-De Miniac, J.-P. Chevrot, J.-M. Colletta, A. Millet, F. Grossmann.

Conseil scientifique:

D. Coste, L. Dabène, M. Dabène, C. Fabre, F. Gadet, B.-N. Grunig,

V. Lucci, A. Mota, J.-C. Pellat, A. Pinto, B. Py, Y. Reuter, A. Tabouret-Keller.

© UNIVERSITÉ STENDHAL
BP 25 – F 38040 Grenoble cedex 9
ISBN 2-914176-08-2
ISSN 1146-6480

Eduquer par la pluralité linguistique
et culturelle :
Un dispositif de contact des langues et
des cultures pour une formation profes-
sionnelle à dimension interculturelle

*Cordula FOERSTER et Diana-Lee SIMON**

A travers cette contribution nous souhaitons montrer dans quelle mesure un dispositif de formation professionnelle peut contribuer à inscrire la dimension interculturelle dans les classes de l'école primaire.

Tout le monde constate que l'éducation en général et la formation des enseignants en particulier, sont fortement interrogées aujourd'hui par l'émergence de nouveaux besoins. Tout espace éducatif est appelé à se situer par rapport à un contexte européen et un contexte de mondialisation et par rapport à des phénomènes migratoires de plus en plus prégnants.

Face aux exigences d'une mobilité géographique et intellectuelle, caractéristique de l'Europe d'aujourd'hui, le nouveau défi est celui d'éduquer à la pluralité linguistique et culturelle ou plus précisément **par** la pluralité linguistique et culturelle.

Il nous semble donc que le rôle de l'enseignant(e) va bien au-delà de la transmission de savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques aux langues et aux cultures. Celui-ci, dans le simple exercice de ses fonctions, découvre de nouvelles situations sociales totalement inconnues. Comment la formation des enseignant(e) s peut-elle intégrer ces mutations, permettre à l'enseignant(e) d'être préparé(e) à la diversité sociologique du

* IUFM Grenoble, LIDILEM-Université Stendhal/IUFM.

public scolaire? Quel dispositif de formation est susceptible d'y répondre?

Un certain nombre de dispositifs de formation innovants ont déjà donné lieu à des publications (Zarate, 1994; Grandcolas et Vasseur, 1997; Foerster et Simon, 1998). Cet article s'inscrit dans ce champ avec un apport approfondi sur celui développé depuis une dizaine d'années à l'IUFM de l'Académie de Grenoble. Il convient d'analyser ce dispositif original du point de vue de son impact sur les représentations des enseignants et aussi sur la construction de compétences professionnelles particulières qui ne peuvent être dissociées de certains aspects de la construction identitaire. La réflexion ainsi suscitée nous incite à nous ré-interroger sur les notions d'identité, d'altérité et d'interculturel dans le contexte de la construction de compétences professionnelles et leur pertinence pour l'enseignant d'aujourd'hui (Dasen et Perregaux (eds), 2000).

Présentation de la spécificité du dispositif de formation

Dans un premier temps, nous cherchons à démontrer comment un dispositif de formation permet de **faire vivre et vivre** le contact de cultures, la rencontre avec une autre culture européenne. Nous faisons l'hypothèse que ce processus contribue à l'ouverture à l'autre, à une curiosité d'esprit renouvelée, au dépassement de l'ethnocentrisme, à l'intercompréhension et à la coopération.

LE PARCOURS DE FORMATION

Il s'agit donc d'un parcours de formation pour les professeurs des écoles en dernière année de formation initiale autour d'un programme Socrates-Erasmus qui se déroule en trois étapes:

Période 1 Première quinzaine de septembre : programme intensif spécifique préparant au séjour :

Éducation comparée des systèmes européens
Didactique des langues et cultures
Initiation au français langue étrangère
Cours de langue étrangère
Préparation au mémoire professionnel
Pédagogie

Période 2 Mi/fin septembre à fin décembre : stage de trois mois avec travail sur le terrain étranger :

Suivi de cours dans l'institution d'accueil
Stage d'observation et d'intervention dans les écoles primaires
Recueil de données pour le mémoire professionnel
Analyse de séances disciplinaires et transdisciplinaires

Période 3 De janvier à fin juin : formation aménagée dans deux centres IUFM (diminuée à peu près de 25% d'heures de formation par rapport au parcours hors ERASMUS)

En 2001/2002, 46 professeurs–stagiaires ont participé à cette formation, répartis en deux groupes (centre IUFM de Grenoble et centre IUFM de Valence). Ce programme, mis en place depuis une dizaine d'années à l'IUFM de l'Académie de Grenoble, est soumis chaque année à des évolutions de partenaires européens, d'effectifs de stagiaires, de modalités et contenus de formation. Les partenaires comprennent ceux de l'Europe du Nord (Suède, Finlande, Danemark, Royaume uni, Allemagne, Autriche), ceux de l'Europe de l'Est (Pologne, République Tchèque) et ceux de l'Europe du Sud (Italie, Espagne, Portugal, Grèce).

RICHESSE ET VARIÉTÉ DES SITUATIONS PLURILINGUES, CONTEXTES DE FORMATION

Prenons d'abord trois exemples pour illustrer des expériences multiculturelles et plurilingues particulièrement marquantes : la Finlande, le Luxembourg et l'Espagne avec une des régions autonomes, la Catalogne.

– La Finlande se caractérise par la présence de deux langues officielles, le suédois et le finnois, auxquelles s'ajoute le lapon,

ou politiquement correct «le sami», et une présence forte de l'anglais. Cette situation plurilingue si riche a amené des stagiaires ERASMUS à devenir, à travers des recueils de données variées, des «sociolinguistes en herbe», en creusant les aspects plurilingues autant pour les écoliers finnois que pour les enfants migrants en Finlande.

– Le Luxembourg, le plus petit pays de l'Union Européenne permet aux futurs enseignants de faire l'expérience des apprentissages à l'école en trois langues (luxembourgeois, allemand, français) et ceci dans bon nombre de classes composées à 80% d'enfants migrants, essentiellement d'origine portugaise mais aussi de plus en plus des pays de l'Europe de l'Est. Il n'est ainsi pas rare que ces jeunes professeurs français issus souvent de milieu monolingue et monoculturel, soient fortement ébranlés par le contexte socio-culturel et sociolinguistique de ce petit pays voisin.

– Prenons comme autre exemple la Catalogne, les écoles bilingues catalan-castillan avec l'introduction de l'anglais en plus, les enfants d'origine castillane qui «baignent» dans le catalan dès l'école maternelle, et tout cela dans une ville comme Barcelone, forte de son statut de capitale d'une région autonome et simultanément ville européenne ouverte, accueillante.

Une rencontre d'un autre ordre constitue un stage au Portugal ou en Grèce qui met la majorité des stagiaires dans une situation de «langue inconnue», qui constitue un élément de formation cher à tous les didacticiens en langue étrangère, sauf qu'il s'agit là à la fois d'une situation d'apprentissage et d'acquisition. Il va sans dire que ces particularités spécifiques aux contextes de formation agissent fortement sur le vécu professionnel et personnel du/de la stagiaire comme nous le verrons ci-dessous.

L'impact du dispositif lors du processus de formation initiale et professionnelle

En effet, le séjour à l'étranger agit comme déclencheur de renversements successifs au niveau des représentations de l'enseignant(e) en formation (Dabène, 1999:24). Les remises en question, les bouleversements touchent tous les domaines sco-

laïres et extrascolaires, culturels et linguistiques. Les pays scandinaves ébranlent en général les futurs professeurs dans le domaine des valeurs et de l'usage de l'évaluation, obligent à se repositionner face à des choix marqués plus ou moins par la compétition ou la coopération, étonnent par l'appétit des élèves d'apprendre des langues étrangères.

Lors de la phase 1 du processus de formation, donc avant le départ, une réflexion est menée autour de la définition du «bilinguisme» ou «plurilinguisme». A plusieurs reprises il s'est avéré qu'une représentation d'une maîtrise parfaite des deux langues semblait inébranlable pour certains stagiaires. Ce n'est qu'une étude du terrain scolaire et extra-scolaire dans le «pays-cible» qui a permis de faire évoluer les représentations et d'aborder dorénavant les objectifs d'apprentissage des langues étrangères à l'école de façon différente.

Nous souhaitons illustrer notre propos par cette citation qui dévoile un impact dépassant largement la formation dite professionnelle et touchant l'identité dans sa globalité. Il s'agit d'un témoignage intégral d'une stagiaire ERASMUS partie en Grèce :

«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 parlaient pas l'anglais) mais aussi à cause de la barrière culturelle. Je me suis rendue 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 jugées ou pire 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'ai été 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 heurtant plus 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)

En guise de théorisation, un schéma établi par nos soins à partir de la lecture d'un article de Zarate (1994) permet de visualiser de manière saisissante ce processus de renversements successifs et la transformation opérée sur la relation à l'altérité :

Schéma 1

Le séjour à l'étranger déclencheur de renversements successifs des représentations chez l'enseignant en formation

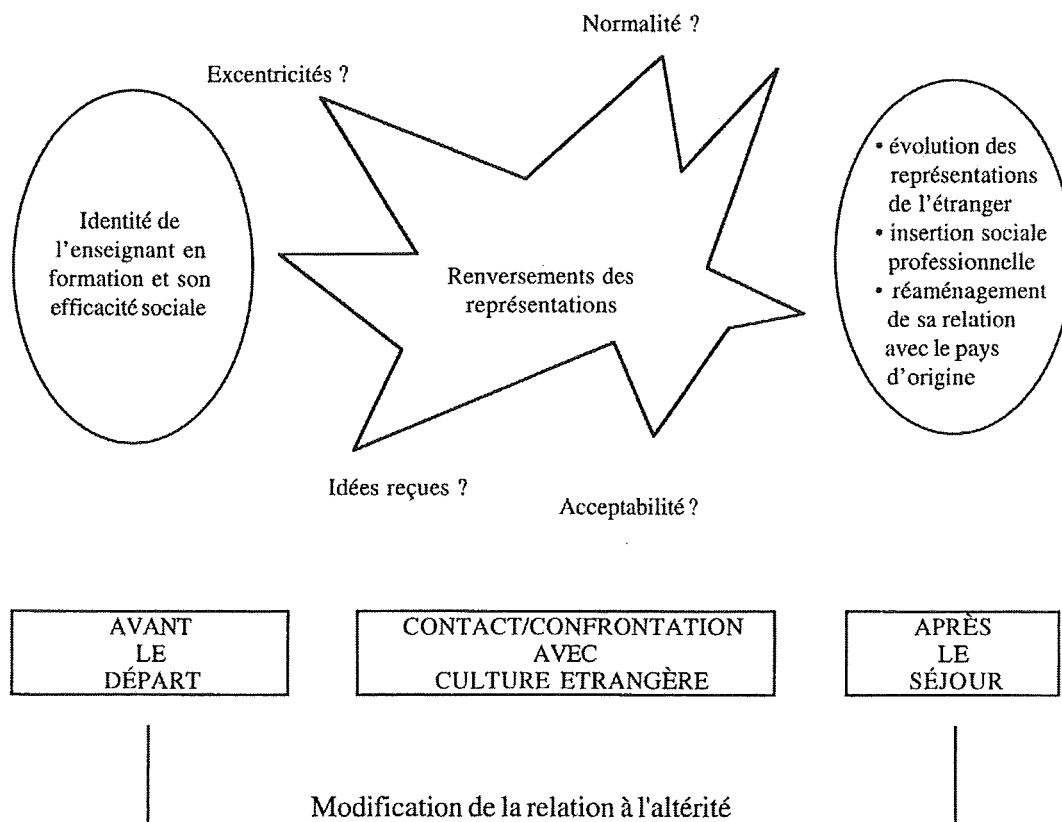


Schéma établi à partir de la lecture de l'article :

«La relation à l'altérité dans la formation des enseignants de langue»
(Zarate, 1994)

Les effets formatifs à plus long terme

Nous proposons à présent de mettre en évidence les effets formatifs les plus marquants de ce type de dispositif perceptibles à travers les représentations des stagiaires et enseignant(e)s à l'issue de leur formation en IUFM. L'analyse ci-dessous porte sur une sélection limitée de données recueillies à partir d'une enquête menée en 2000¹. A travers les perceptions se dessine **un profil interculturel** d'enseignant, qui nous incite à avancer l'idée que l'enjeu fondamental, déterminant au niveau de la formation, n'est pas tant l'acquisition de savoirs, ni même de savoir-faire, mais le développement de capacités permettant d'appréhender l'autre et de développer **une relation avec l'altérité**, le leitmotiv ci-dessous.

ACTIVATION DE LA RELATION AVEC L'ALTÉRITÉ À TRAVERS L'OUVERTURE

Ce qui ressort à l'évidence de cette mise en confrontation avec des cultures autres, est l'impact indéniable sur l'ouverture à l'autre qui agit à la fois au niveau personnel et au niveau professionnel. On remarquera que la diversité est perçue comme une richesse et que les enseignants ont conscience d'un atout réinvestissable immédiatement dans leur pratique. Leur propre prise de conscience de la valeur de cette ouverture devient un objectif pédagogique visant à initier le public scolaire à cette curiosité, richesse et ouverture à l'extérieur.

1. Un questionnaire a été envoyé par courrier en janvier 2000 aux ex-Erasmus de trois promotions (1996-97, 1997-98, 1998-99) dont on avait les adresses. Dix-huit questionnaires retournés (concernant les 3 promotions) ont permis de recueillir des réponses à une question ouverte: «*Pourriez-vous nous dire dans quelle mesure vous êtes conscient(e) de la mise en construction de compétences professionnelles spécifiques grâce à la formation ERASMUS – et ceci en particulier dans la perspective d'un profil d'enseignant européen et d'un médiateur culturel*». Notre analyse qualitative porte sur une sélection restreinte de données pertinentes.

Exemple 1 : une ouverture d'esprit

Partir à l'étranger signifie s'ouvrir à l'autre. Ce séjour m'a donc permis de développer à la fois sur le plan personnel et sur le plan professionnel une ouverture d'esprit nécessaire, me semble-t-il, pour enseigner les langues et les cultures étrangères. (E.R. 99/8)

Exemple 2 : une ouverture culturelle

Depuis que je suis partie avec ERASMUS, je suis, je crois, davantage sensible à la richesse des diversités culturelles, ce qu'elle peut apporter aux élèves, même très petits. Avec l'ouverture des frontières européennes, il me semble urgent que les enseignants français soient conscients de cet enjeu. (K.R. 98/2).

DÉVELOPPEMENT D'UN PROFIL PROFESSIONNEL À DIMENSION INTERCULTURELLE

Reconnaissance et appréciation des différences

On voit de manière convaincante à travers l'exemple 3 ci-dessous comment la mobilité géographique amène les enseignants à s'inscrire dans des situations caractérisées par la différence culturelle qui exigent un travail important sur l'altérité. La dimension expérientielle du vécu rend très aiguë cette confrontation avec la différence, sa prise en compte étant indispensable pour l'intégration et l'insertion sociale du stagiaire.

Exemple 3

Vivre à l'étranger m'a permis de comprendre la richesse de la rencontre avec l'autre, celui qui ne parle pas ma langue, ne vit pas au même rythme, n'a pas les mêmes valeurs. Il a fallu essayer de comprendre, s'intégrer. Je pense qu'à l'école, je n'aurais plus le même regard sur les enfants, les familles d'origine étrangère car je sais un peu maintenant ce que c'est que d'arriver en pays étranger et la difficulté parfois de comprendre l'autre. L'une des conséquences de cette rencontre est pour moi la découverte d'un enrichissement constant. Alors qu'avant le départ, je ne voyais pas de sens à l'enseignement des langues étrangères à l'école, je comprends mieux maintenant l'intérêt d'un éveil linguistique et culturel pour les enfants de l'école primaire. Cela permet d'ouvrir son esprit à la différence, de prendre conscience, même si on ne peut voyager, que l'autre existe, et que son voisin de classe n'est pas bête parce qu'il ne parle pas bien français... Je n'avais pas réalisé que pour certains, voire beaucoup d'enfants, l'horizon culturel s'arrête aux frontières de la France et à la langue française. (C.G. 99/6)

Sont développées ici des **compétences interculturelles** professionnelles, définies par le Conseil de l'Europe (Byram *et al.*, 1997:53): «En tant qu'acteurs sociaux, ils ont besoin des compétences interculturelles du locuteur, c'est-à-dire la capacité à relativiser leurs propres croyances culturelles, leurs valeurs et leurs pratiques, à comprendre les croyances culturelles des autres, et à établir la relation entre les deux, et aussi à accepter la différence, plutôt que d'être à la recherche d'une harmonie universelle. Ainsi assiste-t-on à la réduction de l'importance de l'acquisition de savoirs, en faveur de l'acquisition de dispositions et de capacités permettant d'appréhender l'autre et de développer une relation avec l'altérité».

Comparer, se distancer, prendre du recul

Les exemples 4 à 7 font émerger la décentration amenée par la confrontation avec un système éducatif différent. Cette prise de recul permet de faire ressortir à la fois les spécificités du système étranger, qui peuvent alors être appréhendées de manière plus objective dans la cohérence de leur contexte social, culturel et économique et les aspects communs avec le système français. Un certain dépassement des préjugés négatifs devient possible et le système étranger peut être appréhendé dans sa logique interne. Ce processus renouvelle également le regard porté sur le système éducatif français, perçu alors de manière plus critique. Une stagiaire considère même cette ouverture comme étant très salutaire sur le plan professionnel pour éviter un enfermement dans son propre système (ex. 6).

Exemple 4

Voir ce qui se passe ailleurs et pouvoir comparer avec ce que nous connaissons me paraît essentiel, pour d'une part, apprendre à connaître et apprécier des nouveautés qui enrichissent toujours notre propre culture et pour, d'autre part, savoir se distancier des choses et de prendre du recul dans sa pratique. (E.R. 99/8)

Exemple 5

Cela permet de réfléchir également sur notre propre système éducatif (c'est, me semble-t-il, l'une des très grandes qualités d'un mémoire professionnel rédigé dans le cadre de la section ERASMUS), car quand on en sort, on est forcé de le regarder, de ce fait, d'un point de vue différent. (K.R. 98/2)

Exemple 6

Du recul, être critique sur notre système éducatif. Ouvrir son esprit avant d'entrer dans une profession très fermée et très égocentrique. (M.A. 99/1)

Exemple 7

Au niveau des valeurs véhiculées par l'école : mes observations m'ont ouvert de nouvelles perspectives ; ce qui m'était d'abord apparu comme moyenâgeux ou dangereux pour les élèves (cf. développement d'une identité nationale, leçon de moral...) a pu s'expliquer par une réflexion plus approfondie sur les particularités du pays. J'ai donc réellement compris – mieux vaut tard que jamais- qu'une valeur n'est pas universelle et surtout qu'il est peu pertinent d'envisager de juger les valeurs. Je pense que cette prise de conscience est une condition sine qua non pour intégrer dans le cadre de l'enseignement un système éducatif différent, européen ou non. (A.D. 99/1)

UNE DIMENSION « SUPRA-CULTURELLE », CELLE DES VALEURS HUMANISTES

Tolérance

Dans les exemples 8 et 9 on voit émerger le développement de l'écoute, de la compréhension et de la tolérance, quelques grandes valeurs humanistes et « supra-culturelles » en quelque sorte. Il est très intéressant de voir comment cette expérience d'altérité permet à partir de l'appréhension de perceptions différentes, de développer la tolérance, cette valeur conférant à l'enseignant une qualité de médiateur culturel. Geoffroy (1998:47) cite les trois phases d'accès à la compétence de médiation d'après Ritter, notamment la curiosité et l'étonnement, la reconnaissance et appréciation des différences, et enfin l'accès à la médiation qui exige de pouvoir expliquer les malentendus quand des représentations conflictuelles s'installent.

Exemple 8

Je pense que de faire la démarche d'aller à l'étranger, échanger, discuter avec des personnes qui font le même métier que nous, nous oblige (parfois sans qu'on s'en aperçoive!), à s'ouvrir aux autres, à être plus tolérant, ce qui me semble très important à l'heure actuelle! (K.R. 98/2)

Exemple 9

Le stage m'a permis, tout d'abord, d'appréhender une autre culture dans sa globalité. Ça m'a permis de me rendre compte des différences

culturelles qui peuvent exister entre ces deux pays voisins. De plus, j'ai pu m'apercevoir des problèmes de compréhension tant au niveau de la langue, qu'au niveau d'une conception différente des choses qui entraînent des désaccords. Je me sens, aujourd'hui, mieux préparée et plus compréhensive. (L.C. 99/9)

Force innovatrice

Il est intéressant de prendre en compte un effet catalyseur de cette expérience d'altérité qui semble agir comme un **moteur de l'innovation pédagogique** avec, pour certains enseignants une prise de conscience de leur engagement et de leur responsabilité en matière de changement.

Exemple 10

On a une plus grande ouverture d'esprit concernant les méthodes pédagogiques utilisées. Je pense que le séjour pousse à avoir plus d'imagination pour mettre en place des situations d'apprentissage, plus de réflexion sur sa pratique, plus de facilités à changer ses méthodes et à varier les entrées. (E.R. 99/4)

Exemple 11

*Plus généralement, le fait de voyager, de se rendre compte comment les gens vivent ailleurs, permet de prendre des idées mais aussi de réfléchir sur notre mode de fonctionnement et de se rendre compte que nous sommes **acteurs de notre monde**; et que s'il y a des choses à changer, à nous de nous y atteler. (A.N. 96/2)*

Les notions d'identité et altérité revisitées

Notre analyse des représentations sociales nous aura permis, comme le suggère Zarate (1994:56), d'articuler des options théoriques en relation avec l'altérité et un dispositif de formation. Pour l'enseignant dont la formation professionnelle revêt cette forme de mise en contact directe avec la pluralité linguistique et culturelle, l'activation très vive de sa relation avec l'altérité amène nécessairement une remise en cause de son identité dans sa dimension affective. Comme le dit Perregaux (1994:157), 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 ».

Nous proposons donc à titre de réflexion, de réexaminer ces notions d'identité et d'altérité à la lumière de l'analyse. En ce qui concerne cette altérité, leitmotiv de notre étude, la définition suivante de Laplantine (1999:32-33) nous semble particulièrement intéressante... «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. La constitution de l'autre conduit alors à l'expulsion de l'altérité qui est en moi (et qui pourtant me constitue) comme impure. L'identité, on le voit, ne se donne pas les conditions de se penser comme traversée et travaillée du dedans par la contradiction, laquelle est systématiquement rejetée à l'extérieur (de soi-même, du groupe, de l'Etat, de la nation, de la connaissance)».

Peut-être convient-il, à l'issue de ce travail d'envisager l'identité également sous ses formes mouvantes, instables, complexes. Dans cette optique, deux définitions méritent notre attention: celle de Laplantine (1999:77) pour qui «le moi ne peut être pensé et d'abord ressenti que selon la dimension du temps qui déstabilise tout. Il est lui-même flux, mouvement, métamorphose: chaque pièce, chaque moment fait son jeu, il n'y a aucune consistante exercice, ny de vostre estre, ny de celui des objets» et aussi celle de Vinsonneau (2000:29) «On appelle identité la dynamique évolutive par laquelle l'auteur social donne sens à son être: en reliant le passé, le présent et l'avenir, ce qui procède des faits et des prescriptions sociales, ou ses propres projets. Elle en constitue une totalisation, adaptée au monde, tout en procurant à l'auteur social un sentiment d'unité et de constance».

En guise de conclusion

Si nous partons du constat que la société française se vit majoritairement comme monoculturelle et monolingue, une éducation interculturelle s'avère indispensable vue la richesse culturelle et linguistique que peuvent apporter les enfants d'autres pays européens ou non-européens. L'éducation interculturelle s'adresse autant aux élèves dits d'origine française qu'aux élèves issus de l'immigration, ce qui implique évidem-

ment une formation à, et surtout, par l'interculturel des enseignants. Un habitus multiculturel devrait être un objectif européen général. Les citoyens européens ne sont que rarement des personnes mono culturelles, identiques à elles-mêmes, la majorité porte en elles une dose de multiculturel mais qui reste souvent à découvrir et à accepter. A l'époque de la communication planétaire, le maintien d'un concept de formation basée essentiellement sur celui de la nation (éducation nationale...) paraît comme un anachronisme. C'est donc la mission de l'école d'accompagner et d'éduquer les enfants dans une réalité de vie marquée par la multi-culturalité et le plurilinguisme. Il nous est demandé de former des professeurs des écoles capables de réagir à tout moment à travers leur pratique de classe positivement à toute réalité multiculturelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BYRAM, M.; ZARATE, G. et NEUNER, D. (1997): *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage des langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- DABÈNE, L. (1999): «Les représentations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Aspects épistémologiques et didactiques», in *Recherche(s) et formation des enseignants*, Actes du 2^e colloque international, les 5, 6, 7 février 1998, Grain d'Aile, IUFM Grenoble. Dir. Fabre-Cols, C. et E. Triquet, Grenoble, IUFM Académie de Grenoble, p. 23-25.
- DASEN, P.-R. et PERREGAUX, C. (Dir.) (2000): *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Raisons éducatives, Bruxelles, De Boeck.
- FOERSTER, C. et SIMON, D. (1998): «Formation des enseignants: Développer un profil d'enseignant européen en articulant recherche et formation», dossier thématique développé pour l'Euroconférence: Evaluer l'Innovation et établir des priorités de recherche, ENS Fontenay/St Cloud 27 septembre au 1^{er} octobre 1998, p. 1-41.
- GEOFFROY, C. (1998): «De la compétence culturelle en milieu de travail. Un rôle à jouer pour l'enseignant de langues», in *Les Langues Modernes*, n° 4, 1998, Paris, APLV, p. 47-58.

- GRANDCOLAS, B. et VASSEUR, M.-T. (1997): *Conscience d'enseignant. Conscience d'apprenant. réflexions interactives pour la formation*, SOCRATES/LINGUA Action A n° 25043-CP-2-97-FR-LINGUA-LA.
- INRP (2000): «Mobilité internationale et formation. Dimension culturelle et enjeux professionnels», *Recherche et formation*, n° 33, Paris, INRP, p. 45-61.
- LAPLANTINE, F. (1999): *Je, nous et les autres. Etre humain au-delà des appartenances*. Paris, Le Pommier-Fayard.
- PERREGAUX, C. (1994): ODYSSEA. *Accueils et approches interculturelles*, COROME.
- RITTER, R. (1997): «Leaders avez-vous donc une âme?», in *Les Echos*, Dossier spécial 9-5-97.
- VINSONNEAU, G. (2000): «Socialisation et identité», in *Cultures, la construction des identités*, *Sciences Humaines*, n° 110, novembre 2000, p. 28-29.
- ZARATE, G. (1994): «La relation à l'altérité dans la formation des enseignants», in *La dimension européenne dans la formation des professeurs de langues: nouvelles directions*, *TRIANGLE*, n° 12, Didier Erudition.

Doc 12

Jacqueline BILLIEZ
(sous la direction de)

CONTACTS DE LANGUES

Modèles, typologies, interventions

*en collaboration avec
Marielle RISPAIL*



L'Harmattan

Jacqueline BILLIEZ

(sous la direction de)

CONTACTS DE LANGUES

modèles, typologies, interventions

*avec la collaboration de
Marielle Rispaïl*

L'Harmattan
5-7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Hargita u. 3
1026 Budapest
HONGRIE

L'Harmattan Italia
Via Bava, 37
10214 Torino
ITALIE

- LÉGLISE I., 1999, *Contraintes de l'activité de travail et contraintes sémantiques sur l'apparition des unités et l'interprétation des situations*, Thèse de doctorat, Presses du Septentrion.
- LÉGLISE I., 2000, « Lorsque des linguistes interviennent : écueils et enjeux », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, n° V-1, Amsterdam, De Werelt, 5-13.
- MAINGUENEAU D., 1995, « Présentation : Les analyses de discours en France », *Langages*, n° 117, Paris, Larousse, 5-11.
- RAY P.-S., 1963, *Language Standardization : Studies in Prescriptive Linguistics*, The Hague, Mouton.
- ROBILLARD D. de, 1989, *L'aménagement linguistique : problématiques et perspectives*, Thèse NR, Aix-Marseille I.
- TAULI V., 1968, *Introduction to a theory of language Planning*, Uppsala.
- TOGNELLI-BONELLI E., 2001, *Corpus Linguistics at Work*, John Benjamin's.
- YAGUELLO M., 1984, *Les fous du langage*, Seuil.

Véronique Castellotti*, Daniel Coste**,
Diana-Lee Simon***

Contacts de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention

Cadrage et visée

Dans la mesure où les politiques linguistiques tendent à gérer les contacts de langues en contexte multilingue ou à répondre à une demande institutionnelle ou plus largement sociale de préservation ou de promotion de la connaissance de (certaines) langues, elles se présentent comme des espaces privilégiés pour l'intervention de spécialistes (« experts », « universitaires ») sociolinguistes et/ou didacticiens. Les formes et les modalités de ces interventions peuvent varier. Dans tous les cas toutefois, elles supposent un positionnement scientifique, éthique, civique de « l'intervenant » (individu, groupe, organisme) et elles interrogent la relation entre un domaine de savoir et une situation donnée (Quels savoirs constitués sont pertinents ? Quels savoirs autres seraient nécessaires ? Quels autres secteurs de savoir se trouvent concernés ? Jusqu'où peut-on (ne pas) intervenir en (mé)connaissance de cause ?).

Nous ne prétendons pas, dans cette contribution, présenter des réflexions abouties mais bien plutôt poser des questions, à partir de confrontations de nos pratiques de chercheurs en didactique des langues, directement concernés par le problème des contacts et inscrivant leur recherche en relation notamment à divers secteurs de la sociolinguistique. Cette question des contacts de langue, nous la situons donc, pour le présent propos, à l'articulation entre le sociolinguistique et le didactique. En effet, d'un point de vue global, il nous semble difficile d'envisager une intervention d'ordre didactique qui

* Université F. Rabelais, Tours et EA 2534.

** ENS-LSH, Lyon, EA 2534.

*** IUFM de Grenoble et LIDILEM.

ne soit pas connectée à une analyse sociolinguistique des différents paramètres.

L'angle privilégié retenu ici est celui des politiques linguistiques — notamment en ce qu'elles touchent à l'enseignement des langues — posées comme mobilisant des dimensions sociolinguistiques et des dimensions didactiques, à un moment ou à un autre du processus :

• sociolinguistiques :

- parce que les individus, apprenants et enseignants, ont tous un parcours langagier plus ou moins marqué par les contacts ;
- parce que les situations dans lesquelles ils vivent sont elles aussi déterminées de ce point de vue ;
- parce que les politiques linguistiques et éducatives sous-tendent un certain type de gestion de ces contacts.

• didactiques :

- parce que l'apprentissage de langues « autres » intervient nécessairement sur un terrain déjà marqué par l'appropriation préalable d'au moins une langue ;
- parce que les différentes langues en présence entretiennent un certain nombre de relations d'un point de vue à la fois cognitif, identitaire, pragmatique.

Les politiques linguistiques apparaissent de ce fait comme révélatrices dans la mesure où, ayant à gérer des contacts de langues, elles s'appuient ou devraient s'appuyer sur des états des lieux sociolinguistiques (en amont, en cours et en aval de l'aménagement linguistique décidé) et rencontrent inéluctablement des questions d'ordre didactique et pédagogique.

Une fois posé ce cadre général, nous voudrions nous interroger, à partir de la confrontation de nos expériences de chercheurs intervenant dans ces contextes, sur les aspects à prendre en compte pour esquisser une typologie des interventions. Il nous semble en effet difficile de parler d'intervention en général, sans catégoriser plus en détail circonstances et modalités des interventions effectives des « spécialistes » ou « experts ». Pour caractériser ces circonstances et modalités, il nous semble opératoire de retenir des catégorisations assez rustiques, mais dont la combinatoire permet de complexifier l'analyse : moment, durée, terrain, origine, visée de l'intervention, identification de l'intervenant, objets sélectionnés par/pour l'intervention, financement.

Dans les développements qui suivent, notre contribution repose, explicitement ou non selon les cas, sur un certain nombre d'exemples empiriques distincts. Ceci afin de questionner la notion même

d'intervention dans ce secteur particulier, à la charnière du sociolinguistique et du didactique. On pense en particulier à des actions menées en son temps par le CREDIF, à des suivis de politique d'enseignement bilingue en Vallée d'Aoste, à des contacts avec le Ministère de l'Éducation nationale en France. Les éléments d'exemplification mentionnés au fil de cet examen sont issus de nos propres actions ou de ce qui est perceptible, à travers leur apparition publique, du travail d'autres collègues ou institutions, œuvrant dans le domaine des contacts de langues. Ces éléments peuvent être intéressants à divers titres mais n'épuisent évidemment pas la totalité des paramètres concernés.

Nous envisagerons ensuite, en tenant compte de ces éléments de typologie, un questionnement plus générique touchant aux conceptions circulantes de la didactique et de la sociolinguistique au regard de l'intervention. En effet, dans les divers cas auxquels on se réfère, l'intervention a à voir avec le fonctionnement de systèmes éducatifs et ne concerne donc que rarement la seule sociolinguistique. Dans ces divers cas aussi, la demande d'expertise « scientifique », « universitaire » est souvent attendue de recommandations « concrètes ». Façon aussi de revisiter le vieux débat « application/implication » ou les distinctions « description/ explication/intervention ».

Dans la mesure où la sociolinguistique se définit nécessairement comme « située » quant aux objets qu'elle se construit et aux terrains qu'elle retient, dans la mesure aussi où la didactique des langues prendrait quelque risque à s'en tenir à des généralités ou à de simples analyses de cas, il s'agit de déterminer si et à quelles conditions l'intervention (le plus souvent sollicitée, parfois spontanée) entre ou non — indépendamment de ses autres fonctions — dans le travail ordinaire du sociolinguiste/ didacticien.

Le moment de l'intervention

L'intervention est à situer en fonction d'un processus qui vise à transformer une situation. Elle peut s'inscrire à différents moments de ce processus.

Avant ?

- Dans la perspective où des choix institutionnels de politique linguistique sont envisagés, un état des lieux, à visée diagnostique et éventuellement prédictive peut paraître souhaitable aux « décideurs ». Les données nécessaires ne sont pas toujours

disponibles : caractérisation de la situation sociolinguistique, statistiques ou enquêtes plus qualitatives portant sur les pratiques et/ou les représentations langagières des populations concernées, scénarios plausibles selon la nature des décisions envisagées (besoins en enseignants, en formation d'autres agents nécessaires à la mise en œuvre des changements prévus, etc., sans parler ici d'une prévision relative aux incidences économiques et budgétaires de tel ou tel choix, questions qui ne relèvent pas de la compétence des types d'experts potentiels ici pris en considération.

- Force est de constater que ces états des lieux, diagnostics et prévisions, lorsqu'ils existent, ne donnent qu'assez rarement occasion d'intervention aux sociolinguistes/didacticiens (voire simplement à prise en compte effective d'études existantes). Il est peu fréquent aussi que des instances d'observation et d'évaluation des changements que l'aménagement linguistique cherche à provoquer soient mises en place avant les décisions.
- Il est loisible de s'interroger, à ce propos, sur les mesures annoncées pour les langues à l'école primaire en France, sur ce qu'ont été les choix initiaux en Catalogne, Vallée d'Aoste, Pays Basque, sans parler de Madagascar... Difficile de prétendre que les options retenues ou envisagées tenaient — ne serait-ce que pour partie — à des études préalables commanditées. Il y aurait lieu aussi de questionner le moment d'une mission comme celle du CREDIF à La Réunion, en 1995, par rapport à certains essais d'évolution de la politique officielle quant à la place du créole dans l'école. Et des exemples ne manquent pas qui conduiraient à poser indirectement la question non triviale de ce qu'il convient de considérer comme étant un « avant » dans le domaine des politiques linguistiques. Dans l'état des lieux qui serait ainsi dégagé par des interventions « avant coup » apparaissent des creux, des lacunes, des carences, des ignorances, mais même quand certaines formes de diagnostic existent, elles ne sont pas nécessairement prises en compte pour infléchir les politiques linguistiques. Est-ce que cela ne peut pas être corrélé au fait que, pour la France notamment, ces politiques linguistiques sont le plus souvent implicites ?

Pendant (au début, au milieu, à la fin) ?

Les mêmes interrogations vaudraient pour cette autre phase, mais avec le constat que, dans ces périodes de déroulement, les appels à intervention ou les mises en place d'instances de suivi sont plus fréquentes, ce qui ne veut pas dire qu'il y ait toujours continuité et concertation : les demandes ou occasions d'intervention peuvent être de

natures diverses et non nécessairement convergentes. Ainsi, dans le cas de la Vallée d'Aoste, on a vu un grand nombre d'interventions depuis une quinzaine d'années à différents niveaux et au fur et à mesure de la progression de formes d'enseignement bilingue dans le cursus scolaire. Interventions à des titres multiples et à des moments divers de chercheurs des universités de Genève, Neuchâtel, Grenoble, des E.N.S. de Saint-Cloud ou de Lyon (outre bien entendu des universités italiennes). Cela tient probablement au fait qu'il n'y avait pas, jusqu'à tout récemment, d'université locale et aussi à cet autre fait que la région, avec son statut d'autonomie et les moyens économiques dont elle dispose, peut faire appel facilement à de telles contributions extérieures. Il n'empêche : autant la décision politique première avait été prise à chaud et sans intervention technique préalable, autant la suite des événements a été marquée par des passages multiples d'experts de force spécialités, même si, au fil des années, les linguistes et didacticiens semblent les plus régulièrement sollicités.

Après ?

Après l'action de politique linguistique ? Et alors avec une visée évaluative ? La question est aussi de déterminer ce qu'est exactement « l'après » ? L'après quoi, vu sous quel angle ? Et alors combien de temps après ? Peut-on parler aujourd'hui d'un « après » pour les programmes de politique linguistique qui ont marqué la Catalogne ou le Québec ou est-on encore en plein « dedans » ? L'après paraît plus facilement délimitable en relation à ce qui serait lu comme des abandons de politique linguistique volontariste (par exemple les périodes marquées par une option de scolarisation en langue(s) nationale(s) en Guinée ou à Madagascar, avec retour ensuite à une scolarisation en français). Mais y a-t-il alors intervention *post hoc* ? On relèvera plutôt des formes de bilan local après coup, d'autopsie de l'échec, sans intervention extérieure et tenant de l'étude de cas plus que de véritables analyses de ce qui s'est fait, des autres choix envisageables et du nouvel état des lieux.

Cette interrogation sur le moment de l'intervention n'a rien d'indifférent. Selon le moment, c'est toute la perception des éléments éventuellement pertinents qui se trouve affectée. Des analyses qui auraient pu être faites et prises en compte « avant coup » ne le sont plus ou deviennent inutiles plus tard. Les avis ou recommandations, si souhaités et possibles, changent de nature ou de pertinence selon les phases où ils peuvent être formulés. Les spécialistes, experts et consultants appelés peuvent se montrer réticents et se sentir hors de propos ou de compétence dès lors qu'ils perçoivent le rôle qu'ils

pourraient jouer comme d'alibi, de simple valorisation ou légitimation formelle, ou de dernier recours.

La durée de l'intervention

La durée de l'intervention est une autre de ses caractéristiques majeures : se présente-t-elle comme ponctuelle, sur le moyen terme, le long terme ? Quelle est sa situation par rapport à d'autres interventions dans le continuum ? Se trouve posé le problème de l'articulation entre différentes interventions, en synchronie ou en diachronie, mais aussi, pour une « même » intervention, la question de son changement de nature et de fonction, voire d'objet, au fil du temps.

Le cas de la Vallée d'Aoste constituerait à cet égard un beau lieu d'observation avec présence de la plupart des formes de durée : interventions brèves et uniques, interventions répétées mais éloignées dans le temps, interventions à rythme serré et régulier, interventions présentant, sur une durée de plusieurs années, des évolutions notables dans leur positionnement, leur rôle, les types de partenariat mis en œuvre. Interventions s'approfondissant ou se diluant au fur et à mesure des évolutions du projet d'éducation bi/plurilingue dans un environnement soumis à transformations de toutes sortes (politiques, éducatives, mais aussi scientifiques et méthodologiques). On ne peut ici que procéder de manière allusive, mais un tel constat serait facilement illustrable. Il soulève aussi des interrogations quant aux modalités d'ajustement et de renouvellement des équipes, à la renégociation des objectifs et des objets.

Le terrain de l'intervention

On peut essayer de caractériser ce terrain en relation à deux entrées privilégiées :

- La situation sociolinguistique qui y prévaut, en examinant plus particulièrement de quelle façon elle est marquée par les contacts de langues. On étudiera ainsi le contexte sociolinguistique (mono/bi/plurilingue), le contexte didactique (homo/alloglotte) ainsi que le statut accordé aux contacts de langues. Si l'on prend les exemples de la Réunion, du Canada et de l'Espagne, on relève des différences importantes, tenant non seulement à la nature des contacts et des politiques linguistiques (Réunion : créole(s)/français ; Canada : anglais/ français, langues d'immigration, langues indiennes ; Espagne : castillan/ catalan, castillan/basque, castillan/galicien) mais aussi à leur perception par les différents acteurs et à leur gestion

implicite ou explicite. A détailler quelque peu les cas ci-dessus, on observera une forte différenciation des visibilités de ces politiques linguistiques, avec des enjeux identitaires et sociétaux distincts et des investissements et appels à intervention différenciés suivant les contextes : difficulté d'une explicitation institutionnelle totale à propos du créole, politiques canadiennes plus ou moins nettement lisibles selon qu'il s'agit du couple majeur ou des langues autres (terrains différenciés et intervenants ou spécialistes sollicités eux-mêmes différenciés). Ainsi, en Espagne, la Galice ne donne pas lieu à la même mobilisation et se présente comme un terrain plus « flou » que le Pays Basque ou la Catalogne, pour des raisons qu'il n'y pas lieu de développer maintenant, mais où tout un ensemble de facteurs est sans doute à l'œuvre.

- Le statut et l'attitude des acteurs de terrain confrontés à une intervention dans ces situations. Pour les domaines d'intervention concernant les politiques éducatives et ce qui, dans les politiques linguistiques, touche au rôle de l'école, ces acteurs sont essentiellement des enseignants, des parents d'élèves, des élèves et des membres de l'administration. Dans un même contexte, les positions respectives de ces divers groupes peuvent aller de la demande expresse au refus le plus hostile, en passant par une collaboration ouverte ou une indifférence plus ou moins polie. Pourrait être développé ici, entre autres, le cas de la Guyane française et d'une recherche universitaire dans ce contexte, suscitant des réactions très différenciées de divers types d'acteurs de terrain face à un travail de recueil de données sociolinguistiques sur les pratiques d'enfants bilingues en contexte scolaire : attentes fortes de restitution et de recommandations de la part des enseignants, blocage relatif de l'administration scolaire, lassitude de certains parents à l'égard de ces travaux trop fréquents et sans suites concrètes tangibles ni même communication de résultats (notons au passage que c'est ici une recherche universitaire en principe « non interventionniste » qui est perçue, « sur le terrain », comme intervention). Ce positionnement des acteurs est largement fonction des autres éléments dégagés dans notre typologie et, notamment, dans le point suivant.

L'origine de l'intervention

Les interventions se partagent généralement en deux catégories quant à leur origine : selon qu'elles ont fait l'objet d'une demande ou qu'elles sont le résultat d'une proposition venant des experts ou chercheurs du domaine.

Le cas le plus fréquent est celui de la demande, en particulier institutionnelle. Les institutions demandeuses peuvent être des instances publiques (ministère, collectivité territoriale, ...), des organismes internationaux (Conseil de l'Europe, UNESCO, ...), des instances universitaires ou de recherche (consultation, séminaire, ...), des opérateurs privés et des entreprises, des organisations militantes ou associatives ; les demandes peuvent être formulées directement à un individu ou une équipe ou être proposées dans le cadre d'un projet, suite à un appel d'offres par exemple. Les demandeurs peuvent être eux-mêmes directement et localement concernés (instances régionales par exemple, ou agents économiques) ou bien agir en qualité de tiers ayant une fonction particulière à exercer (organes d'aide au développement, institutions soutenant des innovations éducatives dans différents pays, etc.). Selon les cas, les conditions de réponse à la demande et les rapports entre demandeurs et « spécialistes » sont susceptibles de variations très importantes. Une intervention en Catalogne à la demande de la direction de la politique linguistique de la Généralité ne présente pas les mêmes latitudes et les mêmes contraintes qu'une analyse de la situation sociolinguistique d'un pays africain en relation à un projet d'aide internationale financé par la Banque mondiale.

Il peut également exister, plus rarement, des interventions dont l'origine est suscitée par des chercheurs eux-mêmes, qui pensent avoir identifié une attente sociale ou un besoin spécifique et proposent d'intervenir en réponse à ces attentes/besoins. Par exemple, plusieurs équipes travaillant dans le domaine de l'éveil aux langues à l'école primaire se sont investies, dans différents pays européens, dans la production de supports didactiques spécifiques et la formation d'enseignants (voir Billiez *et al.*, dans ce volume).

Des formes d'intervention dont l'origine est hybride peuvent également se rencontrer ; on pense notamment à des interventions qui ont été négociées en réponse à une demande d'abord ciblée différemment. Ainsi cet exemple d'un contrat au titre de la formation continue en milieu industriel : la demande d'un grand groupe automobile portant sur l'élaboration d'un outil pédagogique pour le perfectionnement des compétences à l'écrit d'ouvriers et cadres de l'entreprise a donné lieu naguère à négociation et à réalisation, par l'organisme intervenant, avec financement complémentaire, d'une enquête préalable sur les représentations de l'écrit chez les personnels concernés.

Mais qui dit origine dit aussi réponse en retour ; l'intervention pourra être caractérisée, principalement, selon qu'il y a restitution au seul partenaire demandeur ou à l'ensemble des partenaires avec lesquels

il y a eu contact de fait pour pouvoir répondre à la demande. Le mode et l'extension de la diffusion des résultats, leur publicité par les différentes parties concernées sont autant d'aspects importants de la négociation d'une intervention et en affectent souvent le déroulement et donc, indirectement, la nature des résultats.

La visée de l'intervention et sa forme

Auprès de qui intervient-on et pour quoi faire ? Entre l'expertise demandée par une instance de décision « sur dossier » et l'action sur le terrain au contact de témoins et acteurs « de base » de pratiques langagières, toute une gamme existe : échanges avec d'autres « spécialistes », rencontres avec différents représentants de groupes : parents d'élèves, militants associatifs, comités d'usagers, intermédiaires et médiateurs divers ; ceci qu'il s'agisse des politiques linguistiques ou d'innovations et études touchant à la classe.

L'intervention du sociolinguiste ou celle du didacticien peut, en principe, se faire sur la demande et à l'initiative d'instances qui viennent d'être caractérisées comme extrêmement variées : responsables institutionnels, populations concernées, ONG. Selon les cas, les types d'informations attendues sont variables, ainsi que la nature de la commande, les attentes diffèrent, tout comme leur formulation. La demande est généralement liée à une volonté ou un projet de changement, de transformation, au constat d'un dysfonctionnement, à l'instruction d'un dossier en vue d'une décision, d'une requête, de la mise au point d'un argumentaire, de l'opposition à une autre instance. On peut alors se demander comment sont intégrées dans l'intervention les attentes des destinataires.

Selon les objectifs, il semble qu'on puisse distinguer deux grands types d'intervention.

- L'expert appelé peut l'être pour apporter un élément d'expertise qui n'a rien de spécifique à la situation d'intervention. Il apporte une connaissance établie, le fruit éventuel d'expériences antérieures, une orientation ou une position personnelles ou un acquis de sa discipline, sans nécessairement savoir où il met les pieds ni à quoi et à qui peut servir son apport, en contexte. Ceci « pour information » ou dans une formation ou dans un débat, encore que, dans ces deux derniers cas de figure, il vaille tout de même mieux savoir à qui on s'adresse et dans quelle situation *hic et nunc*.
- Il peut, à l'inverse, y avoir demande d'un diagnostic, de repérage d'un syndrome, de signes cliniques, voire prescription ou recommandation d'un traitement à partir d'un examen approfondi du

dys/fonctionnement à propos de quoi on est consulté. Cela suppose la communication préalable ou le recueil pendant l'intervention d'informations et de données touchant au contexte considéré et qui serviront au diagnostic. La fonction de conseil ou de remédiation de l'intervention est alors explicitement articulée à un terrain particulier et on attend de l'intervenant qu'il se « mouille » plus qu'en apportant un savoir ou une expérience « autre » que les commanditaires doivent ensuite mettre eux-mêmes en relation avec leur situation locale.

La forme de l'intervention qui en découle est variable ; il peut s'agir de rapports, protocoles, études de cas, séries de recommandations, discours, recherche-action, instrument d'observation ou d'évaluation *ad hoc*, à partir des données fournies ou recueillies sur place ; il peut s'agir aussi d'un programme d'action ou de mesures à prendre, d'un outil de formation...

Selon les cas, on l'a vu, le produit de l'intervention sera rendu public ou non, sera ou non utilisable ultérieurement ou non par l'intervenant et/ou les acteurs de terrain (en raison du degré de confidentialité éventuellement requis, des droits des différentes parties concernées, etc.). Il peut aussi être considéré comme n'ayant jamais existé... Point important dans la mesure où les produits de l'intervention sont de nature, de portée et de circulation (voire de valorisation et de légitimation) extrêmement variables, selon la forme prise par l'intervention. Cela conditionne parfois aussi, notamment pour des universitaires, les réponses à des demandes d'intervention.

L'identification de l'intervenant

Selon les lieux, de mêmes individus peuvent se présenter (ou être sollicités et perçus) à des titres différents (représentant d'un organisme spécialisé, membre d'une équipe de recherche, d'une association, spécialiste isolé, envoyé d'une organisation internationale) par des instances elles-mêmes fort diverses (y compris pour un même contexte). Qu'il soit individuel ou collectif, à quel titre l'intervenant intervient-il ? Dans l'exemple qui suit, développé et contextualisé à dessein, il s'agit d'une intervention sous forme de stage de formation continue portant sur l'enseignement des langues à l'école élémentaire.

L'ARPEC (Association Régionale pour la Promotion Professionnelle et Pédagogique dans l'Enseignement Catholique) adresse à l'Université Stendhal (Service Commun de Formation Continue) une demande pour un stage portant sur *l'Eveil aux langues : une approche nouvelle pour les langues à l'école*. L'identification de

l'intervenant revêt une grande complexité et se décline à plusieurs niveaux (voir schéma en annexe) :

- Institutionnel : la demande de l'ARPEC s'adresse au laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal. A ce niveau, l'intervenant a un statut institutionnel et professionnel : il peut être professeur, maître de conférences, enseignant-chercheur non titulaire etc. Dans notre exemple l'intervenant collectif est composé d'un maître de conférences et d'un enseignant-chercheur non titulaire.
- Professionnel : par rapport au domaine de l'intervention, l'intervenant peut assurer une couverture large, ou avoir un degré de spécialisation (l'un peut être didacticien et l'autre sociolinguiste, par exemple). Au-delà de ces orientations disciplinaires, chacun peut être reconnu pour sa spécialisation par rapport au thème précis de l'intervention : dans notre cas l'intervenant collectif peut être reconnu comme membre de l'Equipe européenne EVLANG, « bien connu pour ses travaux sur l'éveil aux langues », et « ayant déjà assuré des stages de formation continue dans ce domaine » avec une spécialisation pour chacun(e), l'un « qui connaît bien la problématique du bilinguisme » et l'autre « spécialiste de l'immigration », par exemple.
- Social, culturel et linguistique : au niveau plus intime de l'intervenant comme personne, chacun a son parcours, sa biographie langagière et socio-culturelle propre, celle-ci pouvant être complexe, multifacettes.

Remarques : tout d'abord, on évoque une auto-catégorisation pour chaque membre composant l'intervenant collectif (l'individu peut se catégoriser en tenant compte de ces facettes multiples : on parlera d'une identification multifacettes). Il peut y avoir également auto-catégorisation de l'intervenant collectif, par exemple : « Nous faisons partie de l'Equipe EVLANG du LIDILEM, Université Stendhal . Force est de constater que les hétéro-catégorisations sont caractéristiques d'une intervention dans un contexte où plusieurs partenaires sont à l'œuvre. L'intervenant collectif peut, par exemple, être catégorisé de manière très différente par la Directrice de l'ARPEC (en fonction de son statut institutionnel et professionnel, peut-être) et par le public cible, les enseignants en stage (non seulement en fonction de son statut institutionnel et professionnel cette fois-ci, mais aussi en fonction de son statut social, linguistique, culturel dans leur complexité) à travers les relations interpersonnelles qui caractérisent l'intervention pédagogique. Ces différentes catégorisations qui relèvent aussi de critères de distance et de proximité, peuvent provoquer des attentes, ou des rejets ou des perplexités variables. Il faut d'ailleurs

signaler et souligner le fait que la catégorisation (auto/hétéro) peut changer au cours de l'intervention et que les recatégorisations ne sont pas rares. L'intervenant collectif est un cas intéressant à ce titre. La dynamique de l'intervention provoque une synergie des attributs professionnels et personnels de chacun, entraînant des recatégorisations en chaîne au cours de l'intervention (auto- par rapport à chaque membre, et par rapport au collectif, hétéro- par rapport à la manière dont l'intervenant est perçu par les enseignants en stage, et éventuellement la Directrice administrative). L'intervention elle-même peut donc modifier le processus d'identification qui est de nature instable, changeante et évolutive.

Des cas particuliers intéressants peuvent être mentionnés : ceux où l'intervenant a une origine et un parcours professionnels de même nature que ceux des personnes auprès desquelles il intervient (instituteur, travailleur social, ...); ceux où existent des proximités tenant à l'origine culturelle et/ou sociolinguistique (par exemple : intervenant issu de la migration intervenant en contexte migratoire).

Les objets sélectionnés par/pour l'intervention

Quel type d'objets une intervention sélectionne-t-elle/fait-elle naître ? Il y a lieu de distinguer entre la demande formulée, la nature de la situation sociolinguistique d'une part, et les objets que l'intervention apporte, retient ou construit. L'intervenant vient avec ses outils, ses objets d'étude habituels, ses modèles de référence particuliers. Tel individu ou groupe s'intéressera d'abord aux questions de normes, tels autres à des phénomènes d'interaction, tels autres aux catégorisations des acteurs de terrain. Et c'est en relation à ces choix que, pour partie au moins, l'observation, la collecte de données, l'analyse et l'interprétation menées, les éventuelles recommandations seront formulées.

Ainsi et selon les cas, on verra se mettre en place :

- une intervention parachutée avec types d'instruments, types d'objets et types de modèles importés et prêts à l'usage, parce que réputés ou présentés comme passe-partout ;
- une intervention de type ethnographique ou ethnométhodologique où est prise en compte la manière dont les (différents types d')acteurs formulent leur problème, caractérisent leur situation, catégorisent leurs propres objets d'interrogation, leurs difficultés et leurs visées ;
- une intervention négociée ou renégociée où le questionnement, le cahier des charges, les observables, les conditions de travail, les produits attendus donnent lieu à clarification et définition en

commun.

Il y a ainsi variabilité des objets sélectionnés et des instruments mis en œuvre suivant les orientations théoriques de l'intervenant, son contexte d'origine ou ses terrains de travail habituels, suivant aussi ses propres intérêts de recherche ou de simple recueil de données dans l'opération d'intervention, suivant enfin ce que permettent le contexte, le terrain où on intervient, les termes de la demande/commande. Comment détourne-t-on une demande d'intervention, un appel d'offre ? Quels décalages éventuels (mais fréquents) entre le niveau voire la nature de la commande et la réponse apportée ?

D'où une interrogation sur les motivations de l'intervention : liées à un intérêt de recherche ? militantes, civiques, humanitaires ? déontologiques (« ça fait partie de ma conception du métier ») ? alimentaires à divers titres (« je vais recueillir un paquet d'observations et de données que je pourrai ensuite travailler aussi à mes propres fins », « ça peut servir pour mes cours », « rapporter des sous à mon labo », « arrondir mes propres fins de mois ») et sur son degré de reconnaissance par d'autres instances (universitaires, gestion des carrières, communauté scientifique, pairs de la discipline).

Le financement éventuel de l'intervenant/de l'institution

Il ne saurait être perdu de vue que l'intervention a généralement un coût et qu'elle donne le plus souvent lieu à des formes de paiement de la prestation, que l'intervenant soit une institution ou un ou des individus. C'est une forme de prestation de service, qui ne relève pas nécessairement du seul militantisme ou du seul intérêt scientifique, même si certains contextes et types de demandeurs ne disposent pas de moyens pour financer des interventions extérieures. Autant dire, sans tabou, que, dans le domaine des politiques linguistiques et éducatives comme dans d'autres, tous les demandeurs potentiels ne sont pas à égalité. Ce ne sont pas les contextes où les interventions de spécialistes pourraient sembler le plus utile et le plus urgent qui enregistrent le plus d'études, de diagnostic ou de suivi.

Dès lors qu'il y a financement et/ou forme de rétribution de l'intervention, on peut se demander :

- par qui et de quelle nature ?
- s'il s'agit d'un financement public ou privé ? dont le montant est déterminé par qui ?
- s'il est versé à un chercheur ? à une institution ?
- s'il y a des gratifications « symboliques » (voyages, invitations

- prestigieuses, ...) ?
- quel hiatus peut s'installer entre le financement de recherches (reconnaissance d'équipes, recrutement de chercheurs, ...) et la non-prise en compte de leurs résultats par l'institution commanditaire ?

Conclusion

Si on combine les différents paramètres dégagés par cet essai de typologie (et la liste aurait pu être allongée), on se trouve confronté au fait que toute intervention implique une gestion de l'hétérogénéité et de la complexité. L'intervention peut prendre des formes diverses, mais, dès lors qu'on se situe, ainsi que le choix en a été fait ici, sur le terrain de la gestion des contacts de langues, au niveau des politiques linguistiques et éducatives, l'intervention d'experts et de spécialistes (sociolinguistes ou didacticiens) se trouve affrontée à des situations aux variables nombreuses, à des partenaires et instances multiples, à des intérêts et à des enjeux qui peuvent être contradictoires. Le sociolinguiste, le didacticien, même particulièrement sollicités de par leurs spécialisations, ne peuvent avoir qu'un point de vue partiel et apporter un éclairage incomplet sur les situations où leur intervention est demandée.

Pour autant, il paraît difficile d'imaginer qu'une intervention soit un acte neutre, un simple constat d'expert. Qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou pas, l'intervention « scientifique » ou « technique » influe sur la situation prise en compte ; à des degrés divers, pas toujours dans le sens des conclusions des experts, mais inéluctablement. Même quand un rapport remis finit dans un tiroir et paraît sans suite, voire sans diffusion aucune, on posera que sa préparation a eu quelque incidence sur les représentations, sinon sur les pratiques, d'un certain nombre de partenaires, témoins, responsables qui en ont aussi été parties prenantes. Autant en être conscient : il est difficile pour l'expert, le chercheur, d'adopter en la circonstance une attitude de simple mise à distance objectivante, si nécessaire que soit cette position et si souhaitée puisse-t-elle être des demandeurs concernés. Et cela ne relève pas uniquement du paradoxe de l'observateur. Ce qui implique aussi des choix déontologiques. Dès lors que l'intervention modifie tant soit peu le contexte où on intervient, il y a quelques précautions à prendre et aussi à s'efforcer de bien tenir le délicat partage entre ce qui relève de l'étude et ce qui devient une forme d'engagement toute différente.

Une autre question vaut d'être posée au terme de ce parcours bien rapide. Elle touche à la relation à l'intervention et au statut qu'on lui

donne à l'intérieur d'une discipline donnée. Il est commode certes de procéder à des séparations ou à des marginalisations. D'aucuns estiment que la didactique aura tout naturellement une sorte de vocation à l'intervention alors que, par exemple, la sociolinguistique placerait ailleurs l'essentiel de sa mission, l'intervention ne constituant pour elle qu'une activité facultative et périphérique. Certains, allant plus loin (?), considèrent que la didactique elle-même aurait tout à gagner à se définir comme discipline intéressée à la description, mieux : à l'essai d'explication, mais devrait se garder de trop apparaître ou s'afficher comme une discipline d'intervention. La question, à l'inverse, reviendrait donc à se demander si la sociolinguistique elle-même, au moins lorsqu'elle touche aux domaines qui ont retenu ici notre attention, n'est pas aussi, constitutivement, une discipline pour laquelle l'intervention serait à considérer comme une composante centrale, indispensable à la réflexion théorique et à sa mise à l'épreuve.

Si on pose que l'intervention s'effectue à partir de savoirs et de modèles pertinents mais toujours sectoriels au regard des situations considérées, si donc, d'une part, le recours à d'autres expertises, d'autres compétences est indispensable et si, par ailleurs et en tout état de cause, quelle que soit l'incidence de l'intervention sur le changement, les choix et les décisions d'action relèvent, non de l'expert, mais bien des instances politiques et civiles et, plus généralement, des acteurs de terrain alors, avec son ambiguïté, ses limites et ses risques, l'intervention apparaît comme une dimension incontournable du travail sociolinguistique comme du travail didactique.

Dès lors que ces pratiques scientifiques ont pour objet la place et le rôle (du changement) des pratiques langagières dans les évolutions et les transformations des pratiques sociales, elles ne peuvent faire l'économie des formes de contact liées à l'intervention. Il n'y a pour elles de départ ou de retour *in vitro* que dans la mesure où existe aussi une (inter)action *in vivo*. Loin donc que l'intervention soit une activité subalterne, une « retombée » de la réflexion théorique, voire une compromission à visée alimentaire peu avouable, il convient selon nous de la poser clairement et en principe comme une composante nécessaire de la démarche scientifique. Ce qui bien entendu ne signifie pas que toute intervention soit bonne à prendre et qu'il n'existe en la matière aucune dérive dangereuse ou, pour le moins, discutable. On a essayé ici de rappeler que la grande complexité de ce que recouvre la notion d'intervention exige aussi des choix éthiques.

Les terrains, les niveaux et les modes d'intervention sont suffisamment divers pour ouvrir un large espace aux positionnements des sociolinguistes ou des didacticiens de toutes tendances. Du simple recueil de données « sur le terrain », initiative du chercheur, à la

réponse négociée qu'une équipe constituée et reconnue apporte à une demande institutionnelle d'expertise et de préparation de recommandations, voire à l'engagement volontaire et militant dans une innovation éducative ou un projet d'aménagement linguistique, les degrés d'investissement varient fortement mais ne manquent pas. L'important, quelles que soient les options prises, reste d'avoir pleine conscience que la « bonne pratique » du métier ne saurait se passer de l'intervention, ce qui n'implique ni qu'elle s'y identifie ni *a fortiori* qu'elle s'y réduise. On a tout loisir légitime de refuser de définir la sociolinguistique ou la didactique comme des disciplines d'intervention. Mais on se leurrerait à ne pas inscrire l'intervention dans le périmètre constitutif de l'une et l'autre de chacune de ces disciplines et dans ce qu'elles partagent d'intersection.

Schéma : Identification de l'intervenant

Institutionnel : Université Stendhal – Lidilem

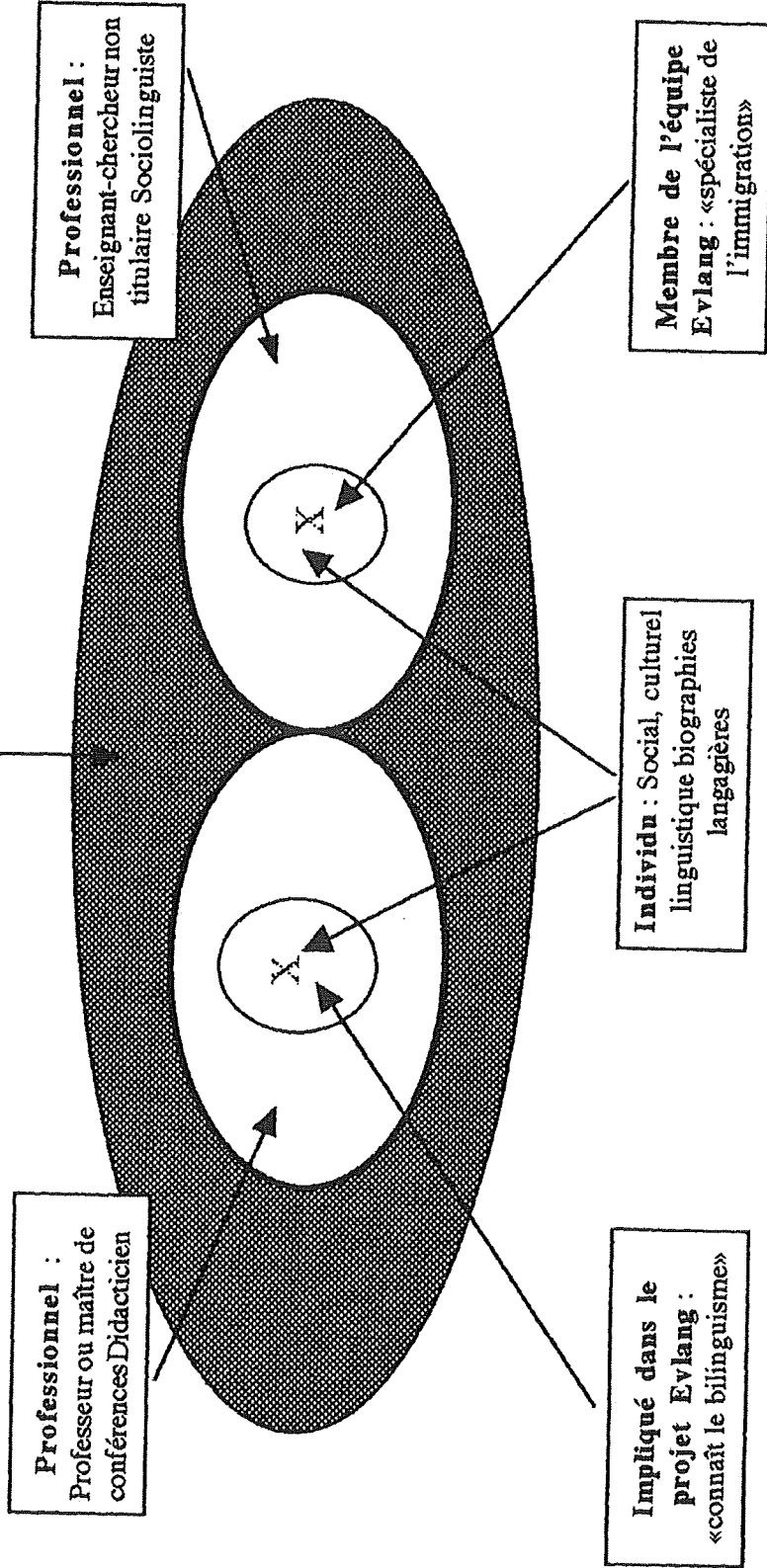
Professionnel :
Professeur ou maître de conférences Didacticien

Professionnel :
Enseignant-chercheur non titulaire Sociolinguiste

Impliqué dans le projet Evlang :
« connaît le bilinguisme »

Individu : Social, culturel
linguistique biographiques
langagières

Membre de l'équipe Evlang : « spécialiste de l'immigration »



Doc 13

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 29
NOUVELLE
S É R I E
2004

Français et langues étrangères et régionales à l'école Quelles interactions ?

Numéro coordonné par
Gilbert DUCANCEL et Diana-Lee SIMON

REPÈRES

Rédactrice en chef : Catherine TAUVERON

Secrétaire de rédaction : Gilbert DUCANCEL

Directeur de publication : Emmanuel FRAISSE, directeur de l'INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, INRP

Michel DABÈNE, université Stendhal, Grenoble III

Isabelle DELCAMBRE, université Charles-de-Gaulle, Lille III

Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, centre d'Amiens – INRP

Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse

Francis GROSSMANN, université Stendhal, Grenoble III

Danièle MANESSE, université René-Descartes, Paris V

Élisabeth NONNON, IUFM de Lille

Marie-Claude PENLOUP, université de Rouen

Sylvie PLANE, IUFM de Paris, INRP

Yves REUTER, université Charles-de-Gaulle, Lille III

Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)

Catherine TAUVERON, IUFM de Rennes

Jacques TREIGNIER, inspection départementale de l'EN de Barentin, 76

Gilbert TURCO, IUFM de Rennes

COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, université de Rennes

Jacques BERNARDIN, IUFM d'Orléans-Tours, centre de Chartres

Jean-Paul BRONCKART, université de Genève

Michel BROSSARD, université de Bordeaux II

Jean-Louis CHISS, université Paris III

Jacques DAVID, IUFM de Versailles, centre de Cergy-Pontoise

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, université de Rouen

Francette DELAGE, inspection départementale de l'EN de Rezé

Simone DELESALLE, université Paris VIII

Danièle DUBOIS-MARCOIN, INRP

Jacques FIJALKOW, université de Toulouse-Le Mirail

Michel FRANCARD, faculté de philosophie et lettres, Louvain-la-Neuve

Frédéric FRANÇOIS, université René-Descartes, Paris V

Guislain HAAŠ, université de Dijon

Jean-Pierre JAFFRÉ, LEAPLE-CNRS

Dominique LAFONTAINE, université de Liège

Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, centre de Melun

Mohamed MILED, université du 7-Novembre, Carthage

Bernadette MOUVET, université de Liège

Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges

Bernard SCHNEUWLY, université de Genève

Claude SIMARD, université Laval, Québec

Lecteurs, auteurs, éditeurs, prenez note que le courrier et le service de presse à destination de la revue doivent désormais être adressés à :

Catherine TAUVERON, revue *Repères*,
14, rue de Trémontex, 63100 Clermont-Ferrand (ou par Mél. : tauveron@inrp.fr).

FRANÇAIS ET LANGUES ÉTRANGÈRES ET RÉGIONALES À L'ÉCOLE QUELLES INTERACTIONS ?

Sommaire

1. Présentation

De deux monolinguismes vers une éducation plurilingue
Gilbert Ducancel, INRP et IUFM d'Amiens et Diana-Lee Simon,
LIDILEM université Grenoble III 3

2. Le français comme point d'appui pour l'acquisition de compétences en langues étrangères et/ou régionales

Quelle(s) articulation(s) entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ? Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire
Marie-Christine Deyrich et Suzanne Olivé, IUFM de Montpellier-Nîmes 23

Enfants tuteurs, enfants en progrès
Anne-Marie Dinvaux, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP et IUFM de Lyon 43

3. La réflexion métalinguistique inter-langues

Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3
Line Audin, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP 63

Travailler l'Observation Réfléchie de la Langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ?
Elisabeth Ober, Claudine Garcia-Debanc, Eliane Sanz-Lecina, GRIDIFE, IUFM de Midi-Pyrénées 81

Intégrer une observation réfléchie de la langue maternelle et de la langue étrangère dans la construction de la polyvalence des professeurs des écoles.
Mise en place d'un dispositif de formation
Gilbert Turco et Brigitte Gruson, CREAD Rennes 2, IUFM de Bretagne 101

4. Vers des compétences plurilingues

Plurilinguisme et approche interculturelle. Quelques réflexions à propos d'expérimentations de type «Eveil aux langues ou aux langages» à l'école primaire
Martine Dreyfus, DIDAXIS DIPRALANG université de Montpellier 3 et IUFM de Montpellier 127

Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune
Christiane Perréaux, université de Genève 147

Les *Portfolios* européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée
Véronique Castellotti, JE « Dynamiques et enjeux de la diversité » université de Tours et Danièle Moore, université de Vancouver 167

5. Enseignements, écoles bilingues

Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire Claude Cortier, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP et Alain Di Meglio, IUFM et université de Corse	185
Français et Langue des Signes Française : quelles interactions au service des compétences langagières ? Étude de cas d'une classe d'enfants sourds de CE2 Agnès Millet et Saskia Mugnier, LIDILEM université de Grenoble III	207
<i>Mon chat, je lui parle en allemand même s'il vient de France.</i> Contacts de langues et représentations du plurilinguisme chez les jeunes apprenants frontaliers Sofia Stratilaki, université Paris 3	233
Les langues nationales à l'école burkinabé : enjeux d'une innovation pédagogique majeure Georges Sawadogo, École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)	251
Revue des revues / Ouvrages reçus / Notes de lecture	
Louise Dabène, Gilbert Ducancel, Hélène Romian	261
Zusammenfassungen	
Catherine Buisson	275
Summaries	
Françoise Hoin and Gilbert Ducancel	281
Resumenes	
Martine Guilbert	286

Numéro coordonné par **Gilbert DUCANCEL** et **Diana-Lee SIMON**

AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maître, accroître, connaître, entraîner, évènement, etc.*

DE DEUX MONOLINGUISMES VERS UNE ÉDUCATION PLURILINGUE

Gilbert DUCANCEL, INRP et IUFM d'Amiens,
Diana-Lee SIMON, Lidilem et université Stendhal Grenoble III

Ce numéro de la revue *Repères* a comme particularité de reprendre à douze ans d'écart la problématique des relations entre le français et les langues étrangères et/ou régionales à l'école explorée initialement dans le numéro 6 (Ducancel, 1992) intitulé *Langues vivantes et français à l'école*. Bien que le titre même convoque deux disciplines « distinctes », ce numéro antérieur était impulsé par la forte conviction de l'intérêt didactique et pédagogique d'une mise en interaction et en contrastivité des langues proposées à l'apprentissage et d'un décloisonnement disciplinaire nécessaire pour la conception et mise en œuvre d'activités pédagogiques susceptibles alors de favoriser chez les élèves leur développement métalinguistique et langagier – au sens plus large du terme –, l'hypothèse forte étant que les capacités métalinguistiques et langagières ainsi développées rendent plus efficace l'apprentissage des langues, quelles qu'elles soient. Les interrogations soulevées alors sur le décloisonnement nécessaire – dans le sens d'opérations de sensibilisation transversale – et sur le développement de compétences métalinguistiques transférables d'une langue à une autre, restent plus que jamais d'actualité douze ans plus tard.¹ La troisième se situe à un plan différent. Il s'agit de l'état des recherches ayant comme objet les relations entre l'enseignement / apprentissage des LE/LR et du Français qui, depuis douze ans, se sont développées, dont les problématiques ont évolué de manière au total significative. Ces recherches ont parfois précédé les évolutions politiques nationales et européennes, parfois elles les ont accompagnées, parfois suivies, sans que l'on soit en mesure de préciser davantage les relations : ont-elles anticipé et impulsé les évolutions ? les ont-elles illustrées ? les ont-elles légitimées après coup ? Pour notre propos, il suffira de souligner qu'un corpus important de recherches est maintenant disponible pour nourrir la réflexion des didacticiens et des formateurs dans le contexte nouveau dessiné par les évolutions en matière de politique éducative.

En effet, une triple conjoncture à l'issue de cette période donne à cette même problématique une nouvelle pertinence, qui sera mise en évidence à travers les différentes contributions du présent numéro. La première, au niveau de la politique éducative nationale, concerne l'évolution de la formation des enseignants et celle de l'enseignement des langues étrangères (LE) et/ou des langues régionale (LR) à l'école et l'impact des nouvelles instructions officielles en France qui accordent pour la première fois une place légitime aux LE/LR comme discipline à part entière dans les programmes de l'école primaire (*B.O.* de l'Éducation nationale, hors série n° 1, 14 février 2002) invitant à une recomposition des relations entre disciplines, dont le Français.

1. Nous voudrions ici remercier Louise et Michel Dabène pour les échanges que nous avons eus avec eux sur l'évolution de la didactique des LE/LR et du français.

La deuxième, au niveau de la politique générale en langues du Conseil de l'Europe, et qui sera développée ci-dessous, concerne les dispositions européennes pour l'enseignement / apprentissage des langues explicitées dans le *Cadre européen commun de référence* (2001) où le plurilinguisme est la réponse proposée à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe modifiant définitivement le paradigme monolingue.

1. L'ÉVOLUTION DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE EN FRANCE

1.1. Instructions officielles, pratiques d'enseignement et formation à la fin des années quatre-vingt

En France, les textes officiels de 1989 (BOEN circulaire du 6 mars 1989) et 1991 (MEN *Les cycles à l'école*) (Pour une analyse, Ducancel, 1992) étaient marqués au sceau d'un double monolinguisme. L'enseignement d'initiation à une LE (il n'était pas encore explicitement question de LR dans ces textes) visait :

- des objectifs de communication de base ;
- une motivation à l'étude ultérieure de plusieurs langues ;
- une ouverture culturelle correspondant à la LE.

Des interactions entre deux langues étaient mentionnées mais pas explicitées :

- l'initiation à la LE était censée contribuer à assurer les acquisitions fondamentales, dont celles qui concernent le français ;
- il était rappelé que le français sert tous les autres apprentissages, dont celui de la LE.

Les enseignements de français et de LE entretenaient peu de rapports. Les décloisonnements disciplinaires étaient rares, d'autant que, dans la très grande majorité des cas, la LE était enseignée par un maître extérieur à l'école (natif, parfois ; professeur de collège, le plus souvent). Les Écoles normales n'assuraient, en général, pas de formation initiale en LE. Les stages de formation continue visaient en priorité à rendre des maîtres du 1^{er} degré capables de prendre en charge l'enseignement d'une LE en lieu et place des intervenants extérieurs. La question du décloisonnement et des interactions possibles entre français et LE n'y était guère abordée et les innovations en la matière, rares au demeurant, étaient peu diffusées.

1.2. Une évolution continue dans la formation et l'enseignement des LE/LR

Nous nous bornerons à dessiner ici les grandes lignes de l'évolution de la formation et de l'enseignement des LE/LR. L'enseignement de sept langues régionales est officialisé. Dès 1990, un concours spécial de recrutement de professeurs des écoles maîtrisant une langue régionale est créé. Afin de développer l'enseignement bilingue, ce concours a été enrichi en 2002 : épreuve écrite d'admissibilité et épreuve orale d'admission. Le concours externe ordinaire comporte une épreuve de LE optionnelle (à côté des arts plastiques et de la musique). Cette épreuve évalue la communication orale dans la langue (compréhension et produc-

tion) et les capacités d'analyse (en français) de supports pédagogiques. Le nombre de candidats choisissant cette épreuve a crû régulièrement. Les admis qui n'ont pas choisi la LE au concours abordent celle-ci en seconde année de formation, dans le cadre du nécessaire complément de leur polyvalence. Par entente avec les rectorats, les IUFM délivrent aux PE2 (stagiaires de 2^e année) qui le souhaitent une « accréditation » valant habilitation à enseigner la LE.

Introduite à titre expérimental dès 2001, l'acquisition de « dominantes de formation » est devenue obligatoire en 2002 (BOEN n° 15 du 11/04/2002). Il s'agit, pour les stagiaires, d'acquérir une formation disciplinaire, didactique et pédagogique approfondie. Les langues vivantes font partie des dominantes offertes. L'obtention de la dominante vaut habilitation à enseigner la LE et permet au PE de jouer le rôle de collègue – ressource sur le terrain. Les autres enseignements de LE dispensés en PE2 ont, quant à eux, comme objectif de rendre les stagiaires capables et motivés pour passer l'habilitation à enseigner la LE organisée par l'employeur pour les titulaires.

Un débat n'est pas tranché. Dès 2002, le ministère avançait que « tout professeur des écoles recruté devrait avoir obtenu préalablement une certification dans une langue vivante, validée par une attestation du niveau B2 du cadre commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe. Le dispositif le mieux adapté est le CLES (Certificat de langues de l'enseignements supérieur) de niveau 2 ou le DCL (Diplôme de compétences en langues) de niveau 3. [...] C'est en tenant compte de l'exigence de cette certification qu'il est proposé de ne pas ajouter au concours une épreuve obligatoire de langue vivante. » Le CLES a été mis en œuvre de manière très inégale par les universités. Pourtant, le concours n'a pas été modifié. Deux pistes semblent actuellement se dessiner : rendre l'épreuve de LE obligatoire au concours ; charger les IUFM de préparer et décerner le CLES, en collaboration avec les universités, tout professeur des écoles proposé à la titularisation devant détenir ce diplôme. Ces deux pistes ne s'excluent d'ailleurs pas.

L'objectif institutionnel que révèle cette évolution depuis la fin des années quatre-vingt est clair : que l'enseignement des LE soit assuré par les professeurs des écoles comme tous les autres enseignements. On n'en est pas encore là, mais l'évolution de la formation initiale et les efforts des inspections académiques pour susciter des candidatures à l'habilitation, assurer la préparation aux épreuves de celle-ci et le suivi des enseignants de LE ont indéniablement porté leurs fruits.

Le fait qu'un nombre croissant de professeurs des écoles assure l'enseignement d'une LE dans leur classe, voire dans leur école, favorise les décroissements disciplinaires, singulièrement avec le Français. Des éléments de nombreux projets d'école en attestent. Un nombre de mémoires professionnels et de mémoires de CAFIPEMF, encore faible mais en augmentation, porte en tout ou en partie sur les interactions entre LE/LR et français. Cette question fait partie du programme de la plupart des dominantes LV en IUFM et de beaucoup de stages de formation continue. Dans les modules de formation initiale ou les stages de formation continue en français, la question est de plus en plus fréquemment abordée, en particulier sous le label de l'« observation réfléchie de la langue » introduite par les nouveaux programmes français. Signalons également que deux universités

d'automne successives à Caen² en 2001 et 2002 ont accordé une place centrale à la transdisciplinarité et à l'interaction entre les langues en permettant aux enseignants, formateurs et chercheurs de réfléchir ensemble sur cette question et de travailler en ateliers à l'élaboration de séquences pédagogiques novatrices (Dela-salle, à paraître).

1.3. Décloisonnements et déplacements disciplinaires au sein de l'espace scolaire : les nouveaux programmes (MEN, 2002)

L'inscription officielle des langues étrangères ou régionales dans le cursus scolaire de l'école primaire n'est pas anodine dans ce sens qu'elle provoque un bouleversement considérable de la conception des programmes. Jusqu'alors, la langue française était aussi l'unique langue de l'école. La nouvelle diversification de l'offre rompt avec le choix unique d'une langue nationale (le français) provoquant des interrogations quant aux relations entre les différentes disciplines et leur statut. Elle bouscule la teneur et le sens des composantes du cursus tout en inscrivant l'ouverture à l'altérité au sein de l'école. Il s'agit d'un changement majeur qui exige une relativisation des disciplines et une redéfinition des relations entretenues par les disciplines entre elles, surtout dans le cadre d'un travail avec un fort accent mis sur la transversalité.

Les objectifs assignés à chacun des cycles mettent en évidence une mise en relation entre la LE/LR et la langue de l'école. Le cycle des apprentissages fondamentaux (Grande section de l'école maternelle, CP, CE1 ; 5 à 7 ans) crée des bases des apprentissages linguistiques et contribue à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle (MEN 2002 : 125). La langue française et la LE/LR sont convoquées dans leur potentialité interactive avec un retour sur le français, pour constituer un socle commun en quelque sorte pour les apprentissages linguistiques tout en ouvrant l'élève à la diversité linguistique et culturelle. Au cycle des approfondissements (CE2, CM1, CM2 ; 8-10 ans), un grand domaine « Langue française, éducation littéraire et humaine » est délimité. On y trouve le champ « Langue étrangère ou régionale » à côté des champs « Littérature », « Observation réfléchie de la langue », « Histoire et géographie » et « Vie collective ». Par ailleurs, la « Maîtrise du langage et de la langue française » constitue un « domaine transversal » travaillé « dans tous les champs disciplinaires », donc dans celui de la « langue étrangère ou régionale » comme dans les autres. Decloisonnement semble être le maître mot de ces directives visant à faire travailler le langage (français et LE/LR) non plus dans son isolement en disciplines distinctes, mais plutôt comme outil au service d'un travail dans d'autres champs et se nourrissant de ces champs.

Les interactions entre LE/LR et Français sont donc maintenant prescrites. Cela ne signifie évidemment pas qu'elles sont devenues générales et routinières. Dans l'*Enquête sur la deuxième année de mise en œuvre des programmes 2002 de l'école primaire* (MEN, 12/07/04), ce thème n'est pas abordé. Cette enquête a été

2. Celle de 2001 intitulée *L'enseignement des langues à de jeunes enfants* et celle de 2002 intitulée *Les langues au cœur des apprentissages* organisées conjointement par l'ACEDLE (Associations des chercheurs, enseignants et didacticiens de langues étrangères) et l'IUFM de Caen pour le Ministère de l'Éducation nationale.

renseignée par 84 inspections académiques et 250 écoles. Concernant les LE/LR, les réponses, « peu nombreuses et assez approximatives », correspondent à des questions portant seulement sur les progressions et outils de continuité et sur les modalités d'évaluation. Du côté du Français, un ensemble de questions portait sur la prise en compte de la transversalité de la langue dans les autres champs disciplinaires. Aucune ne portait sur les LE/LR et aucune réponse ne les y a rajoutées. Il est curieux que l'institution qui a promulgué des programmes qui insistent sur les décloisonnements et les interactions, se place, quand elle enquête, dans le cadre ancien des deux monolinguisms.

2. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EUROPÉENNE. DU PARADIGME MONOLINGUE AU PARADIGME PLURILINGUE : IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES

Les instructions officielles en vigueur sont aussi à lire en référence à la politique linguistique européenne qui œuvre pour le plurilinguisme et qui modifie donc le but et la manière d'apprendre les langues, y compris la langue de scolarisation. La décade 1991-2001 sur laquelle s'étendent d'importants travaux du Conseil de l'Europe marque pour la didactique des langues un tournant radical avec changement de paradigme, le monolinguisme cédant petit à petit la place à une vision plurilingue du monde avec des implications fortes pour l'enseignement / apprentissage des langues.

Le contexte actuel de la construction d'une Europe plurilingue forte de sa diversité linguistique et culturelle, mais aussi la prégnance des phénomènes migratoires et la mondialisation avec l'intensification des communications de tous ordres, constituent un ensemble de facteurs qui nous placent d'emblée dans une réalité sociale plurilingue et pluriculturelle, réalité dans laquelle les élèves / apprenants sont appelés à s'inscrire comme futurs citoyens. La question des interactions entre les langues en contact dans le système scolaire sur le plan macro, et pour l'élève, acteur social, sur le plan micro, est à placer dans ce contexte. L'école, elle-même de plus en plus pluriethnique, a un rôle essentiel à jouer dans la création de conditions propices pour préparer les élèves à vivre dans des sociétés plurilingues et pluriculturelles avec un double enjeu : celui de favoriser le développement de capacités métalinguistiques à mettre au service de l'apprentissage de plusieurs langues pour communiquer, mais aussi pour les ouvrir à l'altérité.

Au niveau formel de la politique linguistique européenne, le plurilinguisme est reconnu et activement promu par le Conseil de l'Europe qui impulse et soutient des projets novateurs, notamment au Centre européen de langues vivantes à Graz (CELV). Par ailleurs, la perspective plurilingue trouve sa pleine expression dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) qui est l'aboutissement d'un ensemble de travaux importants sur l'enseignement / apprentissage des langues et l'évaluation entrepris dans le cadre du Conseil de l'Europe depuis 1991. Ce document de référence pour tous les pays européens formule des recommandations qui visent une mise en construction efficace du plurilinguisme et qui ont des implications qui invitent à modifier considérablement la manière de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer l'enseignement / apprentissage des langues.

On y trouve une définition de l'approche plurilingue attestant d'un changement de paradigme. « L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas) il/elle ne classe pas les langues dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (*Cadre européen commun de référence pour les langues 2001* :11). Cette définition synthétise plusieurs changements majeurs.

2.1. Changement d'objectif : constitution d'un répertoire langagier composite

L'apprentissage d'une ou de plusieurs langues ne peut plus être envisagé selon le concept monolingue, c'est-à-dire comme un assemblage de systèmes linguistiques distincts, indépendants, éventuellement mis en confrontation pour l'acquisition, voire la « maîtrise ». Les langues ne sont plus à considérer d'ailleurs dans leurs relations binaires, dichotomiques de face à face (Castellotti 2001a & Coste 2001) comme c'était le cas traditionnellement, mais plutôt dans leurs interrelations complexes qui renvoient à plusieurs langues du répertoire. C'est donc en partant de l'apprenant, acteur social avec sa (ses) langue(s), qu'il y a lieu de penser l'apprentissage en termes de constitution d'un répertoire langagier composite auquel contribuent toutes les capacités linguistiques : « Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. [...] Il ne s'agit plus simplement d'acquérir « la maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le locuteur natif idéal comme modèle, comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » Dans cette optique, la référence à la norme du natif perd de sa validité.

2.2. Modification de la conception des compétences : vers une compétence plurilingue

C'est, en particulier, la notion de compétences qui se trouve entièrement renouvelée dans la perspective plurilingue. Le déplacement s'opère dans le sens d'abandonner la conception de compétences distinctes s'ajoutant les unes aux autres pour prendre en compte des compétences inachevées, différenciées et en cours de constitution. Dans les travaux préparatoires à l'élaboration du *Cadre européen commun de référence*, Coste, Moore, Zarate, (1997) caractérisent une compétence plurilingue et pluriculturelle ainsi : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire partielle, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »

L'enjeu pour l'apprenant en milieu scolaire est donc la mise en construction d'un répertoire langagier composite dans lequel les langues – toutes celles de son répertoire comprenant les langues de socialisation et celles proposées à l'apprentissage – sont en relation. Les systèmes scolaires sont donc appelés, dans leurs propositions curriculaires et méthodologiques, à favoriser le développement d'une culture éducative commune, celle-ci pouvant se construire à partir d'une didactique des langues et du plurilinguisme (Billiez (dir.), 1998).

3. QUINZE ANS DE RECHERCHES : THÈMES RÉCURRENTS ET ÉMERGENCES

Nous ne tenterons pas de broser un état des lieux exhaustif, mais plutôt d'essayer de « lire le paysage » en dégageant des constantes mais aussi des émergences significatives³.

3.1. Les représentations des apprenants

Dès 1987, une recherche INRP sur l'articulation école-collège analyse les représentations des élèves sur l'apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères. Les auteurs soulignent que les élèves disent avoir appris le français par les exercices scolaires (listes de mots, dictées, conjugaisons, exercices de grammaire...) et pensent qu'ils apprendront les LE de la même façon. Cela souligne la nécessité de favoriser la clarté cognitive la plus grande chez les apprenants comme condition de réussite des apprentissages. Cela rejoint aussi certains aspects du programme d'*awareness of language* mis en place au Royaume Uni à partir des travaux d'E. Hawkins (1984).

Matthey (1997), Castellotti et Moore (1999) se sont penchés sur les représentations de la langue première et des langues à apprendre. La référence à la langue première est avant tout ressentie comme une gêne voire un obstacle à l'apprentissage d'une autre langue. Pour les jeunes élèves, les mots et les classes de mots des deux langues sont dans des cases séparées dans le cerveau et la tendance est d'aller vers les cases langue première et d'essayer de les transférer directement dans l'autre langue. Cependant, si l'on met ces élèves dans la situation d'essayer de comprendre un petit texte en langue inconnue ou de produire des énoncés inédits dans la langue seconde (Moore et Castellotti, 2000), on voit qu'ils tentent d'abord les correspondances terme à terme avec la langue première, mais, devant leurs échecs, ils essaient ensuite des hypothèses, des paris dans lesquels la langue première et les savoirs métalinguistiques qu'ils y ont construits servent de tremplin. Cela argumente donc pour une prise de conscience du fonctionnement différent des langues.

D'autres recherches portent sur les représentations de la proximité ou de la distance entre les langues, sur le statut identitaire, la force, le prestige aussi bien

3. Une de nos sources est le précieux petit livre de V Castellotti : *La langue maternelle en classe de langue étrangère* (CLE International, 2001). Une autre est constituée par les Actes du colloque de Bordeaux (avril 2003) : *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Cédérom IUFM d'Aquitaine et université Bordeaux II. Ed. M Jaubert, M Rebière, J-P Bernié).

de la langue maternelle que de la langue de scolarisation et des langues à apprendre. Nous les évoquerons à propos des recherches sur l'enseignement bilingue.

3.2. Les alternances langue maternelle ou de scolarisation / langue en apprentissage

Il s'agit là d'un champ de recherches plus récent. Sachant que les injonctions officielles et les déclarations de beaucoup d'enseignants de LE accèdent l'idée qu'il n'y a pas (ou peu) de recours au français dans la classe de LE, des chercheurs ont voulu d'abord vérifier le fait. La réalité est tout autre. Les alternances sont nombreuses et variées. Coste (1997) analyse et catégorise les alternances :

- répétition : traduction, reformulation, résumé ;
- partage des tâches : il y a des choses qu'on fait dans une langue et d'autres dans l'autre ;
- commentaire métalinguistique (l'alternance la plus fréquente).

Castellotti (2001a) approfondit cette analyse à un niveau microdidactique, à partir d'une panoplie de recherches ayant eu lieu à la fin des années quatre-vingt-dix. Le plus intéressant est qu'il en ressort que, dans de nombreux cas, ce sont les élèves qui en prennent l'initiative. Le recours au français est une « balise de dysfonctionnement » (Moore, 1996) : les élèves maintiennent l'interaction et informent en même temps le maître de leur incapacité à la poursuivre dans la LE. Les élèves en prennent aussi l'initiative pour des commentaires d'organisation, pour se guider, s'évaluer, pour des explications métalinguistiques. Castellotti souligne également que ces alternances n'ont « ni le même statut ni le même rôle selon que l'on vise une double norme monolingue ou la construction d'un répertoire plurilingue permettant une organisation combinée des différentes ressources verbales des locuteurs. » F. Bonnet-Falandry (2003) va dans le même sens quand elle plaide pour une gestion positive de l'alternance par le maître afin de viser des compétences plus larges que dans chacune des langues. Ces recherches sur l'alternance sont donc à mettre en relation avec celles, fort nombreuses, qui se centrent sur la construction de compétences plurilingues.

3.3. De l'interlangue vers des compétences plurilingues

3.3.1. L'interlangue, concept heuristique

Dès les années soixante-dix, des chercheurs ont mis en avant le concept d'interlangue. Il s'agit de la langue qui se forme chez l'apprenant de LE, composée d'éléments de la langue cible, de la langue première et, éventuellement, d'autres langues (Vogel, 1995). Corder (1978) considère que l'interlangue se complexifie progressivement par l'interaction entre le système intériorisé de la langue première et la mise en contact et la compréhension du fonctionnement de la langue cible. La langue première n'est plus un obstacle à l'apprentissage. Elle constitue un appui pour que se construisent des hypothèses successives. Testées aux productions de LE, elles sont le moteur des apprentissages. L'efficacité de la langue première comme levier est d'autant plus grande que sa proximité avec la ou les LE est clairement identifiée (Dabène et Degache, 1996). Cette identification se fait

dans l'interaction entre les langues, et la LE peut agir en retour et contribuer à structurer la langue première (Grosjean et Py, 1991).

Les recherches sur les compétences plurilingues procèdent d'un élargissement du champ des recherches sur l'alternance et sur l'interlangue favorisé par l'évolution de la politique européenne en matière de langues.

3.3.2. Interactions et relations entre les langues : de la notion de transfert à celle de circulations interlinguistiques

Des recherches socio- et psycholinguistiques dans les domaines de l'acquisition et du bilinguisme ont contribué à faire évoluer la notion de bilinguisme, mettant en évidence sa spécificité et le différenciant de la conception d'un double monolinguisme. Les travaux de Py (1991, 1992) et d'Oesch-Serra et Py (1996), en particulier, nous invitent à appréhender le bilinguisme comme une compétence globale qui coifferait l'ensemble des compétences langagières dans deux ou plusieurs langues à l'intérieur d'un répertoire unique mais composite. Comment fonctionne cet ensemble ? Afin de conceptualiser la complexité des processus à l'œuvre, Coste (2001 : 199-200) prend en compte trois niveaux de relations entre les langues. Le modèle proposé intègre un niveau « supra » décrit par Oesch-Serra et Py ci-dessus, un niveau « infra » issu de la conception du bilinguisme proposée par Cummins et Swain (1986) et qui postule l'existence d'une zone de fonctionnements posés comme largement transversaux. Entre ces deux niveaux, Coste postule l'existence d'un niveau médian qu'il appelle « trans-langues » ou « interlangues ». C'est ici que s'opèrent les interactions, l'interactivité qui caractérise le processus « où il s'agit justement de créer du jeu dans et entre les langues ». On notera la nature dynamique, mouvante, complexe de ce processus favorisant les circulations et les mises en relations.

3.3.3. L'émergence d'approches plurielles⁴

Dans la lignée des travaux des équipes de Hawkins en Angleterre (voir 3.4 ci-dessous), de Dabène en France, de Perregaux et de Pietro en Suisse travaillant dans la perspective de l'éveil aux langues⁵, plusieurs projets européens de grande ampleur ont donné lieu à des publications et à la production de matériel pédagogique offrant de nouvelles voies en faveur du développement du plurilinguisme. On citera, en particulier, le projet européen *Evlang* développé dans le cadre des pro-

4. « 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 de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale » (Candelier coord., 2003b, 19-20).
5. Diverses appellations renvoient à ce mode original de travail sur les langues : *Eveil aux langues*, *Eveil aux langues et cultures*, *Education aux langues et culture*, *Language awareness*, *Sprach und Kulturherzung*.

grammes *Socrates Lingua*, dont l'ouvrage de référence dirigé par Candelier (2003a) rend compte de manière très complète⁶, le projet soutenu par le Centre européen de langues vivantes de Graz et développé par Candelier et son équipe *Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* (Candelier et coll. 2003b) et un vaste projet émanant de la Suisse romande *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* dirigé par Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro (2003)⁷

L'originalité de ces approches réside dans le fait de faire travailler les élèves simultanément sur plusieurs langues comprenant aussi bien la langue de l'école que les langues parlées par les élèves et des langues inconnues, sans avoir comme ambition de les enseigner. Elles sortent l'enseignement des langues de son cloisonnement et mettent en synergie une réflexion et des activités métalinguistiques sur une diversité de langues, y compris celles des élèves qui s'en trouvent ainsi légitimées. L'apprenant est conduit à passer d'une langue à l'autre, à s'appuyer sur des capacités développées dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres, les compétences ainsi construites étant intégrées et non juxtaposées. Elles ouvrent également l'élève à la diversité linguistique et culturelle et développent des représentations positives en la matière. Ce type d'approche qui n'aborde pas l'apprentissage proprement dit d'une langue n'est pas pour autant en contradiction avec cet apprentissage. Au contraire, il peut en être une propédeutique ou, mieux encore, s'exercer en complémentarité. Pour ce qui est de l'impact d'une telle approche sur la langue de scolarisation, le fait, pour les élèves, de travailler sur plusieurs langues en contrastivité les aide à sortir du français, à le relativiser pour mieux y revenir. Ainsi, le français est à la fois une langue parmi d'autres et la langue commune à l'école. Alors que le projet *EOLE* a bénéficié d'une reconnaissance institutionnelle en Suisse, ce n'est pas le cas, en France, de projets de type *Evlang*. On ne peut que le déplorer alors que les nouveaux programmes insistent sur le décroisonnement et la transversalité en matière de langue et de langues.

3.3.4. Vers un répertoire plurilingue

Coste (2001 :198) explicite le processus de construction de compétences plurilingues. « Appui, pivot, support, ressource, matrice [...] qualifient le recours que constitue une langue déjà là » pour une autre en construction dans la constitution d'une compétence globale, plurilingue. Il suggère que la relation inverse demanderait également un examen attentif, pas seulement en termes de retour réflexif, pratique ou représentationnel de l'apprentissage / usage d'une langue étrangère sur la langue première, mais aussi selon les circulations plus complexes de ce *feedback* à l'intérieur du répertoire plurilingue d'un locuteur donné. L'action éducative au sens plus large, l'école a donc pour rôle de favoriser la mise en place et le développement de ces circulations (Simon D.-L. et Sabatier C. (dir.) 2003).

6. Voir ici même la note de lecture de L. Dabène

7. Deux ouvrages présentent des activités didactiques et mettent à disposition des documents de travail reproductibles pour les élèves et les enseignants.

Dans cette optique, l'enjeu du décloisonnement prend une importance accrue dans le but de favoriser les interactions au niveau médian de l'interlangues. « Mais l'important est déjà que cette perspective plurilingue sur l'enseignement / apprentissage des langues trouve à s'affirmer en mettant peu à peu en place son appareil conceptuel et ses outils d'observation et d'analyse. » Dans cet espace plurilingue, « les marques transcodiques ne relèvent plus d'effets de compensation mais deviennent les indices d'un parler bilingue en devenir. (Castellotti, 2001a) ». Des chercheurs s'inscrivant dans cette problématique soulignent, de plus, les enjeux psycho-sociaux et socio-culturels de ces espaces interlingues. C'est, par exemple, le cas de M.-L. Martinez (2003) qui insiste sur le fait qu'au moment où les enfants migrants affluent, il faut éviter le gachis de l'exclusion, de la stigmatisation, de la révolte, reconnaître et donner un statut à la diversité de leurs langues, tout en leur permettant d'apprendre le français et des langues étrangères.

3.4. La réflexion métalinguistique

La construction de compétences plurilingues est, pour partie, épilinguistique et, pour partie métalinguistique, c'est à dire relevant d'« une attitude réflexive sur les objets langagiers et leurs manipulations » (Gombert, 1990). Le courant de recherches dont il va être question maintenant porte, selon la définition de V. Castellotti (2001a), sur des « ensembles organisés de descriptions et d'analyses de faits de langue visant à rendre ceux-ci plus explicites ».

Du XVI^e au XIX^e siècle, la méthodologie d'enseignement des langues étrangères a reposé sur des relations binaires avec recours à la traduction et à l'explicitation grammaticale de façon à ce que la langue de départ serve d'appui, de référence pour la langue à apprendre. Dès les premières années du XX^e siècle, et pour répondre à une nouvelle demande sociale, s'ouvre une période de trois quarts de siècle marquée par des méthodologies directes qui occultent complètement la langue première. Celle-ci est bannie, passée sous silence, interdite dans l'apprentissage de la LE.

L'objectif communicatif a certainement contribué à détourner l'attention des élèves des phénomènes de prise de conscience du système étranger, comme le suggèrent Dabène (1992) et Castellotti (2001a). Dès la fin des années soixante-dix, Louise Dabène et son équipe posent le problème des relations que peuvent entretenir l'enseignement / apprentissage de la grammaire en langue maternelle et en LE⁸. Sur le plan méthodologique, la proposition est novatrice en ce qu'elle relève non pas d'une analyse de type contrastif LM / LE, « mais d'une analyse multilingue projetant plusieurs systèmes étrangers sur LM. » (Dabène 79 : 8). L'ouvrage de Roulet (1980) reprend et développe l'idée d'une pédagogie intégrée langue maternelle-langues étrangères. Ces orientations trouvent leur écho dans la démarche d'*Awareness of language* introduite par Eric Hawkins (1984) en Angleterre.

Dans *Repères 6* (Ducancel, 1992), les recherches présentées émanent à la fois de didacticiens des LE et de didacticiens du français. Trois chercheurs situent les interactions entre l'enseignement / apprentissage du français et des LE au plan des apprentissages et des savoirs métalinguistiques des élèves. L. Dabène d'un

8. *Études de linguistique appliquée 34 : La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère.*

côté, C. Luc de l'autre présentent des expérimentations d'activités menées sur la langue de l'école et conjointement sur une/des langues étrangères. Ces activités visent la construction de concepts de base qui sous tendent l'apprentissage d'une LE. Elles sont des moments de mise à distance, d'analyse procédant de la pratique langagière dans les deux langues et retournant à celle-ci. E. Hawkins, quant à lui, décrit et analyse l'émergence dans les écoles britanniques d'activités relevant d'*awareness of language* (réflexion sur le langage ou prise de conscience métalinguistique) et qui ont comme spécificité de constituer une « passerelle » entre la langue de l'école et la langue étrangère, avec des effets sensibles sur l'apprentissage de la langue de l'école surtout pour les enfants issus de minorités. Deux recherches constituent les codes / codages comme objets de mise à distance et d'analyse comparative : M-H. Araujo – Carreira pour le portugais, A Deschamps pour l'anglais. Enfin, deux recherches (A. Lobier et S. Fabre ; E. Charmeux) se focalisent plus précisément sur les effets en retour sur la maîtrise du français d'analyses comparatives de plusieurs langues, dont des LR.

La question de l'interaction entre la langue première et les langues étrangères est posée un peu autrement dans les recherches portant sur l'intercompréhension en langues romanes. Il s'agit de prendre appui sur une langue romane connue pour accéder à d'autres langues romanes. Les recherches menées à travers le projet européen *Socrates Galatea* (Dabène et Degache, 1996) mettent en évidence le rôle joué par la langue maternelle des élèves comme référence et comme ancrage dans la construction de sens, mais aussi comme source d'outils heuristiques métalinguistiques. Ce savoir métalinguistique devient disponible à condition d'être constitué de manière translinguistique. Il permet à l'apprenant de progresser et d'élargir sa vision.

Depuis quinze ans, les recherches centrées sur la réflexion métalinguistique ont été nombreuses, tant dans la francophonie qu'en dehors. On en retiendra, avec V. Castellotti (2001a), trois caractéristiques fortes :

- la réflexion métalinguistique procède d'un transfert de savoirs métalinguistiques et de savoir faire méthodologiques de la langue première vers une ou plusieurs autres langues (B. Viselthier, 2003, explore ainsi une « approche conceptualisatrice ».) ;
- les difficultés, les erreurs rencontrées dans la LE conduisent les apprenants à analyser des faits du même type dans la langue première, faits qui, jusqu'alors, n'avaient pas été interrogés ;
- on assiste à une amélioration des compétences dans chacune des langues à condition de ne pas séparer la réflexion métalinguistique d'une réelle pratique langagière dans ces langues. F. Haramboure (2003) évoque ainsi la « complémentarité entre projet communicatif et décrochements réflexifs ».

3.5. Enseignements / écoles bilingues

Dans ces enseignements / écoles, les langues sont aussi les vecteurs d'accès aux savoirs disciplinaires. La « mise en scène » du bilinguisme n'est pas indifférente.

Dans les « programmes d'immersion », la langue de l'école n'est pas la langue de communication des élèves (p ex dans des anciennes colonies françaises

côté, C. Luc de l'autre présentent des expérimentations d'activités menées sur la langue de l'école et conjointement sur une/des langues étrangères. Ces activités visent la construction de concepts de base qui sous tendent l'apprentissage d'une LE. Elles sont des moments de mise à distance, d'analyse procédant de la pratique langagière dans les deux langues et retournant à celle-ci. E. Hawkins, quant à lui, décrit et analyse l'émergence dans les écoles britanniques d'activités relevant d'*awareness of language* (réflexion sur le langage ou prise de conscience métalinguistique) et qui ont comme spécificité de constituer une « passerelle » entre la langue de l'école et la langue étrangère, avec des effets sensibles sur l'apprentissage de la langue de l'école surtout pour les enfants issus de minorités. Deux recherches constituent les codes / codages comme objets de mise à distance et d'analyse comparative : M-H. Araujo – Carreira pour le portugais, A Deschamps pour l'anglais. Enfin, deux recherches (A. Lobier et S. Fabre ; E. Charmeux) se focalisent plus précisément sur les effets en retour sur la maîtrise du français d'analyses comparatives de plusieurs langues, dont des LR.

La question de l'interaction entre la langue première et les langues étrangères est posée un peu autrement dans les recherches portant sur l'intercompréhension en langues romanes. Il s'agit de prendre appui sur une langue romane connue pour accéder à d'autres langues romanes. Les recherches menées à travers le projet européen *Socrates Galatea* (Dabène et Degache, 1996) mettent en évidence le rôle joué par la langue maternelle des élèves comme référence et comme ancrage dans la construction de sens, mais aussi comme source d'outils heuristiques métalinguistiques. Ce savoir métalinguistique devient disponible à condition d'être constitué de manière translinguistique. Il permet à l'apprenant de progresser et d'élargir sa vision.

Depuis quinze ans, les recherches centrées sur la réflexion métalinguistique ont été nombreuses, tant dans la francophonie qu'en dehors. On en retiendra, avec V. Castellotti (2001a), trois caractéristiques fortes :

- la réflexion métalinguistique procède d'un transfert de savoirs métalinguistiques et de savoir faire méthodologiques de la langue première vers une ou plusieurs autres langues (B. Viselthier, 2003, explore ainsi une « approche conceptualisatrice ».) ;
- les difficultés, les erreurs rencontrées dans la LE conduisent les apprenants à analyser des faits du même type dans la langue première, faits qui, jusqu'alors, n'avaient pas été interrogés ;
- on assiste à une amélioration des compétences dans chacune des langues à condition de ne pas séparer la réflexion métalinguistique d'une réelle pratique langagière dans ces langues. F. Haramboure (2003) évoque ainsi la « complémentarité entre projet communicatif et décrochements réflexifs ».

3.5. Enseignements / écoles bilingues

Dans ces enseignements / écoles, les langues sont aussi les vecteurs d'accès aux savoirs disciplinaires. La « mise en scène » du bilinguisme n'est pas indifférente.

Dans les « programmes d'immersion », la langue de l'école n'est pas la langue de communication des élèves (p ex dans des anciennes colonies françaises

d'Afrique). Calvé (1991) a fait une synthèse des études et des évaluations de ces programmes, en particulier au Canada. Plusieurs questions importantes se posent :

- si la langue des élèves a moins de force et de prestige social, son usage est menacé ;
- cette langue n'a ni place ni rôle spécifiés ; la réflexion inter-langues est quasiment absente ;
- la dimension culturelle est peu prise en compte.

Dans les classes bilingues ou les sections européennes, il y a partage des disciplines entre les deux langues (sauf, volontairement, dans les écoles bilingues du Val d'Aoste). Leur statut gagne en clarté. On observe beaucoup d'alternances s'appuyant sur les objectifs disciplinaires et la réflexion métalinguistique a sa place. Quelques recherches insistent sur la relation forte entre langue et style pédagogique. À propos de classes bilingues au Laos, M. Rispaïl (2003) souligne que le français véhicule une pédagogie ancrée dans le questionnement oral et les échanges, ce qui crée une tension avec les habitus du pays. C'est une relation inverse que décrit U. Afolá-Amey (2003) au Togo. L'enseignement des sciences y est essentiellement descriptif, ce qui influe sur les pratiques langagières : peu de tours de parole, lexique surtout nominal, etc... Le français y est sur-valorisé et les alternances avec la langue première sont rares.

4. ÉVOLUTION D'UNE PROBLÉMATIQUE

L'évolution de la politique éducative en France et en Europe, un important corpus de recherches dessinant les contours d'une éducation plurilingue conduisent à faire évoluer la problématique qui sous tendait le numéro 6 de *Repères*. Les pistes inter-didactiques (élargies ici explicitement aux langues régionales) sur lesquelles débouchait le numéro 6 gardent toute leur importance et connaissent ici une complexification qui témoigne d'une véritable dynamique interactive des langues en contact mise en évidence à travers les différentes contributions ici réunies et en synergie avec l'émergence ces dernières années du plurilinguisme comme nouveau cadre conceptuel pour envisager l'enseignement et l'apprentissage des langues. Il y a donc continuité et évolution :

- Au niveau du **développement de compétences métalinguistiques**, cette dimension – clé de voûte pour la construction de compétences langagières – se complexifie pour l'apprenant pour lequel entrent en jeu non seulement les interactions entre les langues mises en contrastivité à travers des tâches pédagogiques proposées en situation formelle d'apprentissage, mais celles aussi avec toutes les langues constitutives de sa biographie langagière (sa/ses langue(s) de socialisation et toute langue rencontrée) : il s'agit de favoriser chez lui le **développement de compétences méta-plurilingues** (cf. Castellotti et Moore, Perregaux, ici même).
- La question du **transfert des compétences** se complexifie également. Bien au-delà du transfert de compétences uni-directionnel – d'une langue déjà là (langue de socialisation et/ou langue de l'école) à une langue étrangère ou régionale apprise ou encore dans le sens inverse à partir

des langues étrangères ou régionales avec des effets de retour sur la langue de l'école – il convient de tenir compte de **circulations interlinguistiques complexes** (Coste 2001) à l'intérieur même de la biographie langagière de l'élève, de son répertoire verbal.

- Les **codes comme objets de mise à distance** : au-delà de la décentration amenée par un travail sur deux ou plusieurs langues, l'enjeu majeur est celui de l'activation et la mise en place d'une véritable **relation à l'altérité** qui agit sur la transformation des représentations (cf. Dreyfus, Cortier & Di Meglio, Perregaux mais aussi Stratilaki, ici même).
- Le **décloisonnement** reste un enjeu fondamental à plusieurs niveaux dans l'école (enseignement des matières à sortir de leur cloisonnement, construction de programmes et de cursus plus souples et ouverts, méthodologie de travail en classe permettant d'aborder simultanément deux ou plusieurs langues). Il apparaît comme un leitmotiv à travers un grand nombre des contributions qui proposent des voies innovatrices.

5. L'ARCHITECTURE DE CE NUMÉRO

Aucune des douze contributions ici rassemblées ne se cantonne à un des éléments de la problématique esquissée ci-dessus. On y verra un indice de leur richesse mais aussi de la complexité de la question des interactions entre le français et les LE/LR. L'architecture du numéro procède de la prise en compte des centrations dominantes des articles, mais le lecteur est invité à écouter les résonances entre les thèmes principaux et d'autres qui les appellent ou qui y font écho.

- *Le français comme point d'appui pour l'acquisition de compétences en LE/LR*

Marie-Christine Deyrich et Suzanne Olivé (IUFM de Montpellier-Nîmes) rendent compte d'une innovation conduite dans leur académie. Il s'est agi de voir comment la culture littéraire proposée en français peut servir de point d'appui à l'acquisition de compétences en LE et LR. Les activités analysées illustrent les modalités mais pointent aussi les difficultés voire les obstacles aux transferts entre langues. Elles plaident pour des décroisonnements sur des objets précis qui suscitent la créativité chez les maîtres et le plaisir des découvertes chez les élèves.

Annemarie Dinvaut (IUFM de Lyon et université Lyon 2) ou quand l'expert n'est pas celui qu'on croit ! L'auteur analyse une situation dans laquelle des élèves sont tuteurs, dans leur classe, d'une stagiaire étrangère. Dans les interactions, l'asymétrie élèves – expert est inversée. On découvre une combinaison originale d'échanges langagiers entre élèves francophones et stagiaire anglophone et de mises à distance réflexive de la LE et du français.

- *La réflexion métalinguistique inter-langues*

Line Audin (INRP et université Lyon II) part du constat que les obstacles à l'apprentissage d'une LE sont essentiellement liés à l'écart, souvent non conscientisé par les élèves, entre le fonctionnement du français et celui de la LE. La mise en place de séquences de réflexion comparative sur des faits de langue significatifs des deux fonctionnements permet de traiter ces obstacles comme tels. Une

séquence est analysée au cycle 3 de l'école. Il en ressort une double structuration des connaissances : dans la LE et en français.

Elisabeth Ober, Claudine Garcia-Debanc et Eliane Sanz-Lecina (IUFM Midi-Pyrénées) se donnent comme objectif de travailler l'observation réfléchie de la langue prescrite par les nouveaux programmes français à travers la comparaison entre plusieurs langues en Zone d'éducation prioritaire. Elles analysent les rapports des élèves à la langue de scolarisation et aux LE, dont certaines sont leur langue maternelle, ainsi que des exemples de démarches mises en œuvre par des professeurs stagiaires en formation initiale.

Gilbert Turco et Brigitte Gruson (IUFM de Bretagne) ont expérimenté, eux aussi, l'observation réfléchie de plusieurs langues dont le français. Ils décrivent et analysent un module grammatical mis en œuvre en formation initiale par des stagiaires. On prend ainsi conscience des conditions qui favorisent la réussite mais aussi des difficultés rencontrées, dues, en particulier, aux conceptions archaïques des langues et de leur fonctionnement (y compris du français langue maternelle) qui se révèlent chez ces enseignants en formation.

- *Vers des compétences plurilingues*

Martine Dreyfus (IUFM de Montpellier et université de Montpellier III) se situe à la charnière de la réflexion métalinguistique et de la construction de compétences plurilingues. Les activités analysées ont eu lieu dans des classes pluri-ethniques ou des classes d'initiation pour nouveaux arrivants non-francophones. L'auteur souligne la nécessité de reconnaître l'existence et la dignité des langues maternelles des élèves, condition pour les apprentissages linguistiques et culturels du français langue de scolarisation et d'autres langues.

Christiane Perregaux (université de Genève) constate que, dans les classes, le monolinguisme a perdu son statut de norme et que le plurilinguisme n'a plus de caractère exceptionnel. Encore faut-il l'entendre et le promouvoir. On est alors conduit à reconnaître les ressources langagières plurielles des élèves et à les introduire dans des propositions didactiques. C'est dans cet environnement que s'inscrit aujourd'hui l'enseignement / apprentissage du français.

Véronique Castellotti et Danièle Moore (université Vancouver) s'appuient sur la présentation et l'analyse de *portfolios* école et collège pour illustrer l'objectif privilégié de l'apprentissage de langues défini dans le cadre européen : construire la compétence plurilingue à travers la prise de conscience, par les élèves, de leurs biographies langagières qui les dotent de répertoires pluriels et diversifiés.

- *Enseignements, écoles bilingues*

Claude Cortier et Alain Di Meglio (INRP et université Lyon II ; IUFM et université de Corse) dressent un historique de l'introduction du corse dans les écoles publiques de l'île. Ils brosent un tableau de l'enseignement bilingue tel qu'il y est actuellement. L'analyse d'enregistrements effectués dans des sites bilingues plaide pour le dépassement de la situation diglossique, la gestion de la diversité culturelle et la préparation à un plurilinguisme individuel intégré.

Agnès Millet et Saskia Mugnier (université de Grenoble III) étudient une autre situation d'enseignement bilingue, celle d'enfants sourds enseignés en fran-

çais et en Langue des signes française. L'étude a porté sur des élèves de CE2. Il en ressort que la prise en compte des pratiques langagières bilingues de ces élèves est le moteur des transferts de compétences d'une langue à l'autre, leur ouvrant ainsi l'accès au français, langue de l'école.

Sofia Stratilaki (université Paris III) s'inscrit dans le contexte d'écoles allemandes bilingues français-allemand. Ses analyses montrent l'existence de liens entre le développement de compétences plurilingues et l'évolution des représentations du plurilinguisme chez les élèves. Il apparaît que la langue maternelle est à la fois un point d'ancrage linguistique et affectif et un pont vers les compétences plurilingues.

Georges Sawadogo (École normale supérieure de Koudougou, Burkina Faso) nous livre une réflexion sur la place des langues nationales dans l'enseignement des pays d'Afrique subsaharienne francophone. Il développe l'analyse critique de l'enseignement « tout en français » qui s'est mis en place après la décolonisation. Il présente et décrit de manière argumentée les innovations qui, singulièrement au Burkina Faso, consistent à introduire les langues nationales à l'école à côté de français, afin de dépasser l'alternative enseignement de masse / enseignement efficace et de qualité.

EN GUISE DE CONCLUSION

Les articles de ce numéro de *Repères* mettent en évidence, nous semble-t-il, les interactions riches et complexes entre français et LE/LR. Ils vont au-delà de l'impact de l'activité métalinguistique d'une langue sur une autre langue, pour inclure des circulations interlinguistiques. Ils mettent en évidence le rôle de la langue de départ comme socle identitaire pour l'abord d'une deuxième langue, cet appui étant essentiel pour la mise en route du processus de transfert / circulations. Ils soulignent l'importance de la décentration par rapport à la langue de l'école quand celle-ci est la langue familiale des enfants, la LE/LR leur permettant une relativisation de celle-ci ainsi qu'une ouverture à l'altérité apportée par ces interactions. Pour les élèves, l'enjeu semble être, aujourd'hui, la mise en place d'un répertoire linguistique pluriel et la prise de conscience de la variation des fonctionnements des langues.

Le rôle de l'école est de créer les conditions qui favorisent la constitution de ce répertoire et cela implique la reconnaissance et la prise en compte des langues constitutives de chaque biographie à l'arrivée en milieu scolaire. Cela implique aussi que la construction du curriculum, les activités pédagogiques elles-mêmes et la méthodologie de travail en langues favorisent le développement de ces capacités métalinguistiques et l'activation pour chaque élève d'une dynamique plurilingue qui lui permettra de faire évoluer son répertoire et développera des compétences mobilisables. Cela vaut, au premier chef, pour les horaires dévolus au français langue de l'école : la langue française n'est pas une abstraction unicolore ; elle est constituée de la diversité, de la variété de ses usages et de ses formes que les élèves doivent reconnaître, identifier, analyser et pratiquer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AFOLA-AMEY U., 2003, L'acquisition des savoirs à travers une langue seconde : formulations et contenus d'enseignement dans les sciences d'observation, dans JAUBERT et coll., ouvr. cité.
- ARAUJO CARREIRA M-H. (1992) La diversité des langues à l'école : réflexion sur la place d'une langue romane, le portugais, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- BILLIEZ J. (dir.), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM.
- ✓ BONNET-FALANDRY F., 2003, Les interactions entre LM et LE en classe de langue à l'école, dans JAUBERT M. et coll., ouvr. cité.
- CALVE P., 1991, L'immersion au Canada, *Études de linguistique appliquée*, 82
- CANDELIER M. (dir.), 2003a, *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- CANDELIER M. (dir.), 2003b, *Janua Linguarum – La porte des langues L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI V., 2001a, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé International.
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001b, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Dyalang, Publications de l'université de Rouen, 191-201.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D., 1999, Schémas en coupe du plurilinguisme. *Bulletin VALS-ASLA*, 70.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence*, Paris, Les Éditions Didier.
- ✓ CHARMEUX E., 1992, Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- CORDER S.P., 1978, Language-learner language, dans RICHARDS J.C. *Understanding Second and Foreign Language Learning. Issues and Approaches*, Rowley Mass.
- COSTE D., 1997, Alternances didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 108.
- COSTE D., 2001, De plus d'une langue à d'autres encore ; penser les compétences plurilingues, dans CASTELLOTTI V. (2001b) ouvr. cité.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, Compétence plurilingue et pluriculturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Reproduit dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, juillet 1998, Paris, Didier, p. 8-66.
- CUMMINS J. & SWAIN, M., 1986, *Bilingualism in Education*, London, Longman.
- DABENE L., 1979, Présentation de la recherche dans *Études de linguistique appliquée* 34 : *La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère*, Paris, Didier Érudition.
- DABENE L., 1992, Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- DABENE L. & DEGACHE C. (dir.), 1996, Comprendre les langues voisines, *Études de Linguistique appliquée*, 104.
- DELASALLE D. (coord.) (à paraître) *Les langues à l'école : diversité des approches*, Paris, L'Harmattan.

- DESCHAMPS A., 1992, De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit : esquisse d'une graphématique, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- DUCANCEL G. (coord.), 1992, *Langues vivantes et français à l'école*, INRP, Repères, 6.
- GOMBERT J.-E., 1990, *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- GROSJEAN F. et PY B., 1991, La restructuration d'une première langue : l'intégration de variables de contact dans la compétence de migrants bilingues. *La Linguistique*, 27.
- HARAMBOURE F., 2003, Perspective objet, perspective sujet : quels jeux, quels enjeux dans le fonctionnement des communautés discursives engagées dans l'apprentissage d'une langue étrangère, dans JAUBERT et coll., ouvr. cité.
- HAWKINS E., 1984, *Awareness of language : an introduction*. Cambridge University Press.
- HAWKINS E., 1992, Réflexion sur le langage comme « matière pont » dans le programme scolaire, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- INRP, 1987, *Les enseignements en CM2 et en 6^e. Ruptures et continuité*. Coll. Rapports de recherche.
- JAUBERT M., REBIERE M., BERNIE J.-P. (Ed) *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque de Bordeaux, avril 2003*, Cederom, IUFM d'Aquitaine et université de Bordeaux II.
- LOBIER A. et FABRE S., 1992, L'occitan au service des apprentissages linguistiques au cycle 2 de l'école primaire, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- LUC C., 1992, Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- MARTINEZ M.-L., 2003, Affiler les élèves migrants aux communautés discursives de l'école, par un agir communicationnel de la personne, dans JAUBERT et coll., ouvr. cité.
- MATTHEY M. (Ed.), 1997, *Les langues et leurs images*, Actes de colloque. Neuchâtel. Ministère de l'Éducation nationale, 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP.
- MOORE D., 1996, Bouées transcodiques en situation immersive, *AILE*, 7.
- MOORE D. et CASTELLOTTI V., 2000, Comment le plurilinguisme vient aux enfants, dans CASTELLOTTI (Dir.) (2000) ouvr. cité.
- OESCH-SERRA C. & PY B., 1996, Présentation, *Le Bilinguisme*, *AILE* 7, 3-7.
- PERREGAUX C., 1996, L'école, espace plurilingue, dans *LIDIL* 11, 125-140.
- PERREGAUX C., de GOUMOENS, C., JEANNOT, D. & de PIETRO J.-F. (dir.), 2003, *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, vol. 1 et 2, Neuchâtel, CIIP.
- PY B., 1991, Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2, *TRANSEL*, n° 7, 147-161.
- PY B., 1992, Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde, *LIDIL* 6, 9-25.
- RISPAIL M., 2003, Enseigner les maths et les sciences au Laos. Quelles difficultés ? Linguistiques ? Discursives ? Culturelles ?, dans JAUBERT et coll., ouvr. cité.
- ROULET E., 1980, *Langue maternelle et langue seconde, vers une approche intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF.

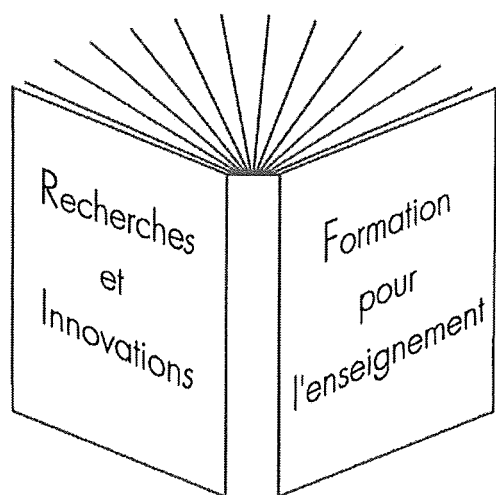
- SIMON D-L & SABATIER C. (dir.), 2003, *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*, LIDIL, numéro hors série.
- VISELTHIER B., 2003, Choisir le discours en classe de langues pour mieux communiquer : démarche de co-construction enseignant-apprenant dans une approche conceptualisatrice, dans JAUBERT et coll., ouvr. cité.
- VOGEL K., 1995, *L'interlangue*, Toulouse, P.U. du Mirail.

Doc 14

Coordonné par
Dominique DELASALLE

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES À L'ÉCOLE : DIVERSITÉ DES PRATIQUES

TOME 2



L'Harmattan

Coordonné par
Dominique DELASALLE

**L'apprentissage des langues à l'école :
diversité des pratiques**

Tome 2

L'Harmattan
5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Könyvesbolt
Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest

Espace L'Harmattan Kinshasa
Fac. des Sc. Sociales, Pol. et
Adm. ; BP243, KIN XI
Université de Kinshasa – RDC

L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti, 15
10124 Torino
ITALIE

L'Harmattan Burkina Faso
1200 logements villa 96
12B2260
Ouagadougou 12

Chapitre 2

Formation des maîtres et évaluation

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES VIVANTES :

QUELLES VOIES NOUVELLES POUR REpondre A LA COMMANDE MINISTERIELLE DE GENERALISATION ET QUELS ECHOS SUR LE TERRAIN ?

*Diana-Lee Simon, maître de conférences, IUFM Grenoble, Lidilem :
IUFM/Université Stendhal*

Introduction

La formation initiale des enseignants en IUFM est toujours, me semble-t-il en prise à une double contrainte : celle d'exécuter et de mettre en œuvre une politique éducative, des instructions et des programmes scolaires élaborés par le ministère d'éducation nationale d'un côté, et de l'autre, celle de préparer le enseignants de manière adéquate à agir sur le terrain scolaire, un milieu d'une grande complexité comme nous le verrons dans cet article. L'action éducative ainsi impulsée est soumise d'office à une validation sociale parfois sévère, de la part des parents qui ont, en ce qui concerne les langues vivantes, des attentes parfois surréalistes par rapport aux compétences « bilingues » - au sens d'une parfaite maîtrise - attendues.

En nous plaçant dans cette double contrainte, nous proposons d'examiner dans la première partie la nature de la nouvelle commande ministérielle de généralisation des langues vivantes à l'école élémentaire et de nous interroger sur la signification de l'arrivée de cette discipline dans les programmes de l'école primaire. On regardera ensuite brièvement dans la deuxième partie la complexité du terrain scolaire pour mettre en évidence les différents paramètres qui rentrent en jeu pour la mise en œuvre d'une action éducative. Enfin, il nous a semblé opportun de faire émerger dans la

troisième partie un certain nombre de voies de l'innovation dans la formation des enseignants en IUFM qui visent à répondre de manière plus efficace et appropriée à la nouvelle demande : la dominante langues vivantes, les nouvelles technologies, l'éveil aux langues comme outil de construction de compétences professionnelles, un dispositif de formation professionnelle à dimension interculturelle et européenne.

L'arrivée de la discipline langues vivantes dans les programmes scolaires

Dans sa conférence de presse du 4 septembre 2000, Jack Lang, Ministre de l'Éducation alors, l'avait annoncé : « la maîtrise des langues vivantes est une nécessité pour nos élèves futurs citoyens d'une Europe forte de son plurilinguisme et de ses différentes cultures ». Depuis la rentrée 2002, les langues vivantes ont une place nouvelle, celle de discipline à part entière inscrites dans les nouveaux programmes, publiés en février 2002. Avant d'examiner de plus près cette place, notons bien que ces directives s'inscrivent dans une optique européenne, que les élèves sont perçus comme futurs citoyens de l'Europe, pour lesquels les langues vivantes étrangères les préparent et que cette Europe se caractérise par son plurilinguisme et la richesse de ses différentes cultures. Offrir des langues vivantes dans les programmes, c'est donc préparer l'élève comme acteur social européen.

La place de cette discipline dans les programmes

On peut lire les objectifs de l'enseignement des langues étrangères ou langues régionales (ministère de l'éducation nationale 2002 : 125) et je cite : « Le cycle des apprentissages fondamentaux, de la grande section de l'école maternelle à la fin de CE1 crée les bases des apprentissages linguistiques. Il contribue à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle et vise trois objectifs ». On notera parmi ceux-ci le développement d'attitudes positives et le lien

avec la langue de l'école, le français et les capacités de lecture (cf. conférence de M. Gaonac'h).

En ce qui concerne le cycle des approfondissements, plus proches de nos préoccupations dans cette université d'automne, le programme fait apparaître (p. 32) des champs disciplinaires (français, histoire, mathématiques) regroupés en grands domaines. Il définit aussi des domaines transversaux la maîtrise du langage et l'éducation civique qui touchent tous les champs disciplinaires.

Notez bien que ces nouveaux programmes nous placent d'office dans une perspective de transversalité. On apprend également (p.155) qu'il y a des horaires propres et des horaires transversaux. L'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale a comme objectif d'amener l'élève au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. On relève pages 36 et 158 les trois objectifs suivants :

Communiquer dans des situations élémentaires

Renforcer la maîtrise du français - (capacités métalinguistiques)

Elargir l'horizon culturel des élèves

De cette analyse des programmes se dégagent quatre pistes de travail pour la formation des enseignants et pour le travail quotidien des enseignants dans les classes :

Une mise en regard de la langue de l'école (le français) et de la langue étrangère

Apprendre à communiquer

Développer l'ouverture et l'altérité

Transversalité amenée par les domaines transversaux

Par ailleurs, on lira (p. 180) au sujet de l'éducation civique et les langues vivantes : « Les enseignants font découvrir l'Europe et développent la curiosité de leurs élèves sur les pays de l'union européenne dans les séquences de géographie et dans celles consacrées à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils encouragent les contacts directs (par correspondance ou courrier électronique) avec d'autres classes d'enfants européens. De la même façon, l'élève apprend l'existence d'une communauté de langues et de cultures, la francophonie, qui constitue un pont entre le territoire national et le monde ».

Que signifie l'arrivée de cette nouvelle discipline ?

Je voudrais insister sur le fait que l'inscription de la LE ou LR dans le cursus scolaire n'est pas neutre et amène un bouleversement considérable de la conception des programmes avec cette composante d'ouverture à l'altérité. Comme le disait à juste titre Viviane Bouysse dans sa conférence plénière lors de l'université d'automne 2001, il ne faut pas que nous minorions l'importance que représente la discipline LV/LR à l'école. Elle bouscule la teneur et le sens des composantes du cursus, elle rompt avec le choix unique d'une langue nationale, elle inscrit l'ouverture à l'altérité au sein de l'école, elle exige une relativisation des disciplines et une redéfinition des relations entretenues par ces disciplines entre elles, surtout dans le cadre d'un travail avec un fort accent sur la transversalité.

Quelle est la spécificité de cette nouvelle discipline ?

Cet étrange étranger LV/LR est en effet singulier. Il n'est pas comme les autres disciplines. Il est différent. Il est caractérisé par sa grande spécificité. Sans en tenir compte ? on ne peut concevoir ni une formation des enseignants adéquate, ni d'ailleurs la construction de tâches pédagogiques appropriées. Dès lors qu'il s'agit d'aborder l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le problème de la spécificité de cette matière se pose, car comme l'indique Louise Dabène (1994) dans un article intitulé : « Problèmes, enjeux, contraintes des programmes de langues vivantes étrangères (LVE) » : « Contrairement à d'autres matières d'enseignement, la LVE ne correspond pas à un domaine scientifique nettement circonscrit, à un « savoir savant », fruits de réflexions ou de découvertes successives de spécialistes, organisés en un tout épistémologiquement cohérent qu'il serait possible de mettre à la portée des élèves, grâce à une série d'opérations de transposition ».

Il y a nécessité donc de tenir compte des quatre traits identitaires de cette discipline LVE

-Objet naturel : il s'agit d'un objet naturel car empiriquement mise au point par une communauté humaine et donc investie de fonctions cognitives, affectives et sociales. Du fait de son origine sociale, elle préexiste à sa description. D'ailleurs, il y a bien des langues dans le monde qui ne sont pas encore décrites. Il s'agit d'un objet non fini, vivant et évolutif ! Comment le traduire en objet pédagogique ?

-Objet social : il s'agit d'un objet social pour lequel l'évaluation est immédiate en situation de communication.

-Objet et outil : elle revêt un double statut : celui d'objet (la matière à apprendre) mais aussi celui d'outil (le moyen utilisé pour véhiculer les contenus). Ces deux niveaux sont étroitement imbriqués et prégnants pour la démarche méthodologique à mettre en œuvre.

La complexité de cet objet social et la finalité de son apprentissage (se l'approprier à des fins de communication) met en évidence son quatrième trait identitaire :

Savoir faire/savoir être : Les contenus ne peuvent être identifiés comme de simples savoirs dans la mesure où il s'agit pour l'apprenant de mettre en place des savoir-faire (compétences linguistiques et culturelles) et même un savoir-être, souvent défini d'après Denise Lussier « à partir de verbes d'état tels qu'être tolérant vers l'Autre, être ouvert aux autres cultures, être conscient des différences culturelles ». On voit donc que cette dimension d'Altérité est inhérente à la discipline elle-même.

A l'issue de cette réflexion sur les programmes et la spécificité de la discipline, nous retenons quatre axes de travail à développer :

-un travail qui sort du monolinguisme et qui se construit dans le pluralisme et dans la contrastivité : langue étrangère/ langue de l'école, avec mise en confrontation

-un travail qui sort du cloisonnement disciplinaire et qui se construit dans l'interdisciplinarité et dans la transversalité

- une perspective ouverte pour un travail en LV/LR comme outil pour l'enseignement d'autres disciplines : arts, EPS, histoire/géographie, musique, etc.
- un travail sur l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, sur l'Altérité et les valeurs humaines

Remarques

Nous sommes bien loin, insistons sur ce point, de l'enseignement/apprentissage de la langue comme savoir linguistique (grammaire, lexique, phonologie, etc.), bien loin aussi de l'étroitesse de la mise en œuvre simple d'une approche communicative, somme toute toujours monolingue et souvent pauvre côté culturel. Enseignants, à vous de relever le défi ! Je cite Jack Lang (2002 : 12-13) : « Disons-le haut et fort : ces programmes reposent sur la qualité des hommes et des femmes qui auront à les appliquer... Le maître n'est pas un simple exécutant. A travers la relation pédagogique et affective qu'il établit avec les élèves, toujours originale, toujours singulière, le maître est à sa manière créateur. Ces programmes ne vivront que s'il est encore mieux formé, aidé, soutenu », c'est très certainement ce qu'apporte cette Université d'Automne

Une perspective européenne

Bouclons à présent la grande boucle de cette introduction par une mise en perspective européenne de la mission de l'enseignant. Cette généralisation des langues vivantes s'inscrit d'emblée dans les aspirations pour l'éducation en Europe développées dans le *Livre Blanc de l'Europe : Vers une société cognitive*, voté au conseil des ministres en 1995 et où l'on peut lire : « la maîtrise de plusieurs langues communautaires est devenue une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du grand marché intérieur sans frontières. Cette capacité linguistique doit se doubler d'une faculté d'adaptation à des milieux de travail et de vie marqués par des cultures

différentes ». Cette préparation commence à l'école primaire et concerne donc très directement les enfants à l'école.

Comment ces exigences européennes interrogent-elles à leur tour la formation des enseignants ? Dans une perspective d'innovation dans le domaine de la formation des enseignants de LV, les enjeux au niveau de la construction de l'Europe nous incitent vivement à nous interroger sur les dispositifs de formation susceptibles de développer chez l'enseignant en formation, un profil européen. En effet, le Traité de Maastricht, dont l'article 126 a pour objectif : « de développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des états membres » oblige à reconsidérer le rôle de l'enseignant sous un angle résolument social. Dans l'optique de la mission qui lui est confiée, il ne suffit plus de former un technicien ayant une maîtrise de sa discipline (langue étrangère). Le fait d'être dorénavant mandaté par la société pour assurer la diffusion des langues auprès des enfants afin de favoriser la mobilité physique et intellectuelle exige qu'il devienne un véritable médiateur culturel, car, comme le soulignent les stagiaires en formation ayant intégré une expérience européenne dans leur formation professionnelle : « la langue étrangère, plus qu'un moyen de communication, devient un réel instrument qui véhicule la culture à travers des sociétés bien différentes, en leur offrant la possibilité de s'ouvrir les unes vers les autres. C'est sur cette base d'acceptation de la tolérance que l'Europe peut se construire. On ne peut enseigner l'Europe si l'on n'est pas soi-même européen. »

Deuxième partie : Une esquisse rapide du terrain et sa complexité

Le travail de l'enseignant ne peut être envisagé sans prise en compte du terrain scolaire, qui elle est bien complexe et implique différents acteurs. Ces facteurs influent forcément sur son activité professionnelle et déterminent le contexte.

L'attente sociale des parents

Celle-ci est souvent surréaliste par rapport à l'apprentissage des langues à l'école et les parents exercent beaucoup de pression. Deux facteurs sont à prendre en compte : d'une part leur préférence et la prépondérance accordée à l'anglais au niveau du choix de la LV, cette attitude jouant évidemment contre la diversification, et d'autre part leur attente qui voudrait que l'école fasse de leurs enfants des bilingues, au sens d'une maîtrise parfaite de deux langues.

L'héritage de cet enseignement depuis une dizaine d'années

Le dossier des langues à l'école qui connaît depuis une dizaine d'années des rebondissements imprévisibles et inattendus a fait couler beaucoup d'encre. Sans rentrer dans le détail d'une l'histoire complexe (Foerster & Simon 1998), soulignons simplement les points suivants qui sont importants à mettre en évidence :

Ce qui reste stable depuis l'expérimentation contrôlée de 89, c'est le choix de l'approche communicative et du notionnel/fonctionnel affirmé par toutes les langues vivantes avec un enseignement plus centré sur les besoins et les intérêts des élèves

L'implantation des langues à l'école primaire a donné une impulsion pour faire avancer les modalités d'enseignement/apprentissage d'une LV en collège et en lycée. Soulignons dès à présent le problème aigu posé par la liaison primaire/collège, par la grande difficulté que pose l'inscription dans le service pour les enseignants du collège de leurs heures faites en école primaire.

Il y aurait intérêt et nécessité de former ensemble les enseignants en FI et FC et de constituer en formation des groupes mixtes PLC/PE (cf. recommandations dans le dernier rapport Scoffoni 2002)

L'inspection et son rôle dans le dispositif

Le soutien des IEN à la mise en place des langues à l'école est indispensable et le rôle joué par les IPR dans l'habilitation crucial. J'évoque ici l'importance du travail régulier, clairement

stipulé dans les Instructions Officielles, des Comités de Pilotage sous la responsabilité du Recteur afin d'assurer un rôle pivot d'articulation avec le terrain. Il y a urgence d'assurer une coordination efficace des différentes instances pour faire avancer la mise en place de la généralisation.

Qui sont les enseignants ?

Les enseignants qui dispensent l'enseignement des langues vivantes revêtent eux aussi une grande hétérogénéité au niveau de leur statut, leurs compétences et aussi leurs représentations par rapport aux langues étrangères. On ne donnera ici qu'un aperçu de cette hétérogénéité :

- les enseignants dans la classe : on trouve parmi le public qui arrive en formation continue aussi bien des enseignants ayant un rapport ambigu avec la discipline LV que des inhibés des LV et même parfois des enseignants ayant des attitudes réfractaires par rapport aux langues et leur enseignement.

-catégories autres : intervenants extérieurs (souvent compétents dans la langue mais pas toujours dotés de compétences pédagogiques), assistants, enseignants du collège venus faire des cours de langue en primaire et donc pas toujours familiarisés avec la spécificité d'un public d'âge de l'école primaire.

-jeunes stagiaires en formation initiale : là aussi se regroupent des futurs enseignants de compétences et de motivations bien différentes. Il y a ceux et celles qui sont spécialistes d'une LV et ont fait une licence de langues, ceux et celles qui ont suivi des modules de pré-professionnalisation et ainsi eu un contact avec le terrain scolaire, ceux et celles qui ont du mal à connaître la spécificité d'un public scolaire, ceux et celles avec des connaissances littéraires pointues, difficilement transposables et aussi les déçu(e)s du CAPES qui misaient sur une profession d'enseignant d'une seule discipline dans le secondaire et qui se rabattent sur l'enseignement dans le primaire.

Qui sont les élèves ?

Les classes de l'école primaire en France aujourd'hui sont caractérisées pour la plupart, par l'hétérogénéité des cultures d'origine des élèves. Il y a une proportion non négligeable d'enfants de parents issus de l'immigration pour lesquels le français n'est pas la langue maternelle. Il s'agit d'une nouvelle donne, très peu prise en compte jusqu'à présent par l'éducation nationale et par la formation des enseignants et qui peut être déconcertante pour un enseignant.

Cette esquisse très rapide permet d'évoquer la très grande complexité du terrain et le nombre important de paramètres qui rentrent en jeu quand il s'agit de mettre en place une généralisation. En effet, on peut frémir quand *Libération* (2002) titre à la rentrée : « Les mauvaises langues... », mais à qui la faute ? J'espère avoir mis en évidence suffisamment d'éléments dans leur complexité pour démontrer que ce serait trop facile et injuste de condamner explicitement ou implicitement le travail des enseignants de langues ou de les rendre « responsables » de cet échec.

Troisième partie : Les perspectives, les voies de l'innovation

La dominante : formes, contenus et objectifs en formation initiale

Je remercie mes collègues Dominique Macaire et Françoise Fallandry (IUFM d'Aquitaine), Bernard Viselthier, IUFM de Paris) et Jean Zermatten (IUFM Grenoble) pour les informations fournies concernant les dominantes dans leurs IUFM.

Pourquoi la dominante ?

L'introduction de la dominante dans la formation initiale des enseignants annoncée par l'ancien ministre de l'éducation nationale, Jack Lang dans le cadre de la rénovation de la formation des enseignants est désormais mise en œuvre dans les IUFM depuis la rentrée 2002. Annoncée également dans les nouveaux programmes publiés en février 2002, on lit dans la

préface de Jack Lang (page 13) : « Il est prévu des *dominantes* que le futur maître pourra choisir concernant les arts, la langue vivante et l'éducation physique. Le principe des maîtres polyvalents est maintenu, mais ils pourront développer une compétence singulière au sein de l'école ». Il est important de rappeler ici que cette dominante est conçue comme un moyen, je cite Jack Lang : « d'ouvrir à nos maîtres une porte vers l'approfondissement qui peut leur apporter un enrichissement personnel à mettre au service de leurs élèves ». Ce dispositif vise donc à faire développer au stagiaire en formation des compétences particulières dans un des trois domaines peu favorisés dans le cursus antérieur des élèves. Ces compétences spécifiques sont envisagées comme un atout à mettre au service de toute l'équipe pédagogique de l'école. En aucun cas ce dispositif ne doit mettre un terme au principe fondamental de la polyvalence du professeur des écoles.

Traduire la dominante en parcours de formation initiale en IUFM

(Je m'appuie ici sur une synthèse établie par Marc Sherringham, directeur de l'IUFM d'Alsace suite au travail inter-IUFM de réflexion mené en atelier sur la dominante lors des journées d'études à Nancy, en janvier 2002).

Les objectifs :

En ce qui concerne la mise en œuvre au niveau de la formation, la valorisation d'itinéraires de formation tout au long de la vie oblige à envisager la construction d'un parcours de formation individualisé avec le stagiaire. Pour arriver à une synthèse de discussions et débats nombreux au sein des IUFM et surtout de réunions communes de travail, on retiendra le double objectif dégagé : donner des compétences individuelles dans la langue et dans l'enseignement de la langue, mais aussi former des personnes ressources. Qu'entend-on donc par personne-ressource ? Le maintien de la polyvalence à conjuguer avec une formation en dominante semble minorer l'idée d'une « expertise » disciplinaire, en faveur d'une définition en termes de savoir-faire professionnel, relationnel, de médiateur capable

d'animer un travail en équipe, et de travailler sur le lien avec d'autres disciplines dans un travail de projet, en d'autres termes vers une intégration réussie des langues. Il y aurait donc une double compétence : compétence linguistique, certes, mais aussi compétence à créer des liens, entre la langue et d'autres disciplines et entre la langue et l'extérieur - l'école en liaison avec le reste du monde.

Principes d'organisation de la formation : (l'exemple de l'IUFM de l'académie de Grenoble)

Dans chacun des domaines concernés (Arts, EPS, LV) la formation est articulée au développement d'une pratique (pratique d'une ou plusieurs langues étrangères, d'une ou plusieurs activités en EPS, un ou plusieurs langages artistiques) suppose une pratique personnelle du stagiaire est en lien avec le terrain (terrain où les actions sont effectivement menées dans les domaines de chaque dominante). est organisée autour d'un projet construit par le stagiaire (Peut reposer sur un partenariat) est validée par rapport aux compétences professionnelles attendues décrites dans le référentiel et par rapport à la mise en œuvre du projet de formation défini contractuellement avec le professeur-stagiaire.

Les contenus des dominantes de trois IUFM sous la loupe

Une mise en regard des descriptifs de trois dominantes (un IUFM du centre, de l'est et de l'ouest de la France) permet de dégager des constantes et de mettre en évidence des spécificités tout en soulignant la grande diversité des interprétations de ce dispositif d'un IUFM à un autre :

Les points communs :

Tous répondent à l'exigence de l'approfondissement (linguistique et didactique), tous affichent une composante linguistique forte (à Bordeaux un travail spécifique sur la phonologie et la métalangue, à Paris avec la langue de la classe et au sein de TPE portant soit sur les Tice, soit le Tandem en

liaison avec les assistants de langue, soit la pratique en stage à l'étranger, à Grenoble un travail avec les assistants étrangers), tous comprennent une composante didactique et pédagogique forte de construction de séances, voire séquences pédagogiques à mettre en œuvre sur le terrain, avec analyse et remédiation.

Remarque : On soulignera toutefois la grande hétérogénéité des conceptions et des contenus

Les spécificités :

-à Bordeaux, un travail sur la métalangue, la dimension culturelle (à partir de supports culturellement marqués) et l'analyse des outils

-à Paris, une composante Tice importante aussi bien comme support dans les activités de la classe que comme outil de formation pour le professeur-stagiaire dans le cadre des TPE. Le module TPE amène une ouverture hors de la classe, vers le monde extérieur

-à Grenoble une ouverture vers la transdisciplinarité (éveil aux langues, défi langues et relation langue de l'école, langue étrangère) et une ouverture vers l'extérieur à différents niveaux (une autre classe-défi, une classe à l'étranger-correspondance, un autre pays-Internet ou projet européen).

Remarque :

Alors que l'on conçoit aisément que ces dispositifs permettent un véritable approfondissement des compétences linguistiques didactiques et pédagogiques, la question de la manière dont les modalités de formation préparent au développement de compétences professionnelles du médiateur, de la personne ressource capable de travailler en équipe, reste entièrement posée et mériterait d'être prise en compte dans l'approche méthodologique de la formation elle-même.

Quelques questions à poser sur la conception du dispositif (cf. Rapport Scoffoni 2002); ces questions pourraient alimenter l'analyse/ réflexion qui sera menée dans l'atelier sur la dominante :

Trois questions portant sur la place et l'envergure de la discipline dans le cursus scolaire :

Dans quelle mesure la dominante favorise-t-elle l'insertion des LV parmi les autres disciplines (langue outil et donc, intégration de l'enseignement des langues à d'autres disciplines (p. 24) et développement de compétences transversales, transdisciplinarité (p. 36) et langue de l'école/langue étrangère) dans une pratique professionnelle polyvalente ?

Ouvre-t-elle la classe de LV vers l'extérieur, favorise-t-elle l'ouverture internationale (p.26) ?

Prépare-t-elle les enseignants à travailler en équipe, à concevoir des projets en partenariat, à développer leurs propres compétences en autonomie ?

Trois questions portant sur l'innovation et les enjeux pédagogiques :

Dans quelle mesure la dominante prépare-t-elle l'enseignant à favoriser une pédagogie qui permet aux élèves d'améliorer leurs compétences de compréhension et d'expression orales ?

Prépare-t-elle à une intégration réfléchie des Tice dans les activités des élèves et comme outil d'auto-formation de l'enseignant ?

Sensibilise-t-elle à un suivi CM2-6ème à mettre en place de manière sérieuse ?

C'est à partir de ces deux séries de questions que les IUFM pourraient interroger ce qui est mis en place.

**Les nouvelles technologies, outil de formation et support :
attention à la démarche pédagogique**

Je remercie ici mes collègues-informateurs/trices Angela Rieussec (IUFM de Toulouse), François Mangenot (Université de Franche Comté), Françoise Raby (IUFM de Grenoble) et Bernard Viselthier (IUFM de Paris) pour leurs apports sur les TICES en formation initiale qui ont alimenté cette partie de mon intervention.

Les Tice en plein essor actuellement, sont à examiner en fonction de ce qu'ils sont susceptibles d'apporter à deux niveaux pour la formation des enseignants : comme outil de formation, d'une part et comme support d'apprentissage de l'autre (cf. les ateliers sur ce sujet). Nous ne pouvons que nous réjouir de l'importance donnée aux Tice dans cette université d'automne, dont quatre ateliers offrent de riches possibilités d'utilisation.

Typologie

Il est possible de se référer à une typologie de l'utilisation pédagogique des Tice dans la formation :

-pour s'informer : utilisation d'Internet comme ressource et source d'accès aux savoirs (cf. ateliers proposant l'utilisation d'Internet comme base de données en langue et culture et pour la formation)

-pour se former : dispositif d'autoformation guidée pour un apprentissage personnalisé et autonome (cf. atelier Tice et formation linguistique, culturelle et didactique et atelier destiné à la formation à distance de formateurs d'enseignants)

-pour former : mise en œuvre de modalités didactiques à des fins d'apprentissage (cf. atelier avec des projets interculturels, avec une ouverture interdisciplinaire : arts plastiques et histoire-géographie et atelier avec la création d'un site Internet interactif pour élèves et enseignants)

-pour communiquer/échanger : travail en réseau, en partenariat avec d'autres enseignants d'autres classes en France, ou d'autres classes à l'étranger dans le pays où l'on parle la langue vivante, entre élèves éventuellement (cf. ateliers sur les échanges avec des classes à l'étranger)

-pour produire et partager : saisie des textes, contes, dialogues, questions/réponses et échanges/diffusion auprès d'autres enfants

Mise en garde méthodologique

Un point vraiment capital est que la démarche méthodologique inhérente à l'utilisation des outils Tice comme outils de formation, ou d'auto-formation, ne devrait pas être contradictoire avec les démarches méthodologiques que nous souhaitons

favoriser lors de l'apprentissage des langues à l'école. Malgré le changement de paradigme espéré avec le passage de l'Eao (enseignement assisté par ordinateur) à Internet, qui devrait logiquement se traduire par un mouvement du néo-béhaviorisme à l'interaction, les démarches préconisées par l'utilisation de certains outils ne vont pas toujours dans ce sens. On notera par exemple, le fait que certains produits destinés à l'apprentissage des langues aux adultes sont encore relativement béhavioristes et dépourvus de contexte culturel authentique (comme les « *Tell me more* » d'Auralog déclinés dans toutes les langues), donc « incompatibles » en quelque sorte avec l'exigence en classe de langue de faire vivre aux enfants des interactions en langue étrangère et de veiller à ce que le langage soit présenté dans des contextes culturels à exploiter.

Du point de vue des Tice dans la formation didactique, il est impératif que l'enseignant soit donc bien formé pour mettre en œuvre une véritable didactique dans l'exploitation des supports et des outils. Suivre un module Tice dans sa formation initiale, c'est non seulement se perfectionner au niveau de la technicité des outils, mais c'est montrer qu'on en maîtrise l'utilisation à des fins didactiques. Différentes composantes de ces compétences à acquérir en formation comprennent (Viselthier 2003) :

- une utilisation judicieuse des CD-ROM*
- la recherche et consultation de sites éducatifs avec analyse critique de ces derniers
- la recherche de documents étrangers en ligne susceptibles d'apporter l'authenticité immédiate à propos d'un thème choisi
- une faculté d'analyse de produits mis à disposition en ligne
- une initiation à la création de pages Web
- une utilisation de la correspondance par courrier électronique d'une classe à l'autre
- techniques de la visioconférence

*Dans un échange de courrier électronique avec François Mangenot sur l'aspect méthodologique de l'intégration des Tice à l'école primaire, il écrit ne pas considérer celle-ci comme étant très différente de celle de l'intégration des cassettes vidéo

ou même des cassettes sonores et je le cite : « il s'agit d'être capable pour un enseignant conscient de sa maîtrise insuffisante de la L2 - notamment au plan phonétique - de savoir mettre en place des tâches dans lesquelles les enfants s'appuient le plus possible sur des documents sonores enregistrés par des locuteurs natifs. Un Cd-rom peut ainsi être considéré non pas tant comme un objet avec lequel l'enfant va interagir (dans combien d'écoles aura-t-on les moyens d'avoir au moins un ordinateur pour deux enfants et un Cd-rom en 12 exemplaires ?) que comme une ressource langagière sur laquelle s'appuyer pour la production orale. Dans cette perspective, Internet contient encore trop peu de son pour être aussi facilement utilisable que les Cd-rom. »

Du point de vue des Tice et des possibilités pour les élèves, nous dirons, qu'en restant modeste et réaliste, les Tice offrent les possibilités suivantes (entre autres) :

- sur support Cd-Rom, un certain nombre de produits destinés aux enfants comme *My teacher is a Dragon* (Nathan), *Hello kids* (Hatier), qui existent également en allemand et en FLE. Ces produits permettent à la fois d'être en contact avec la langue et de voir des activités que l'on peut faire faire aux enfants. Par ailleurs, La méthode de langue multimédia, appelée aussi *Triple play* (produit réalisé il y a plus de 10 ans par l'université de Syracuse, offre également, paraît-il, et malgré un graphisme un peu médiocre, des activités très variées et proches de ce que l'on peut faire dans l'enseignement des langues à l'école. En termes de supports, les *Living books* sont également utilisables, mais demandent une prise de risque car ils ne sont pas conçus directement pour l'apprentissage des langues.

- sur Internet des sites faits pour et par des enfants des pays dont on apprend les langues (on est alors dans une perspective transdisciplinaire). Il y a prise de risque pour les enseignants peu sûrs en langue

- sur Internet, possibilités de communication, bien sûr, avec des classes des pays dont on apprend les langues (ouverture internationale). Des possibilités importantes de mutualisation des activités réalisées en classe de langue. On pourrait imaginer que non seulement soient décrites les activités, mais également fournis les supports (sons, images), car les enseignants, surtout

quand ils enseignent autre chose que l'anglais sont assez démunis.

L'éveil aux langues comme outil de construction de compétences professionnelles

Projet européen d'innovation

Le projet d'Eveil aux langues construit sous le programme SOCRATES/LINGUA Evlang, (Candelier 1998 et 2003) nous semble extrêmement puissant et porteur pour la construction de compétences professionnelles en formation initiale. Cette période dynamique de construction de compétences professionnelles nouvelles est un moment propice pour l'appropriation de la démarche Evlang, qui peut devenir alors non seulement un outil au service du jeune enseignant, mais une véritable composante transformatrice de l'habitus professionnel lui-même. Bien au-delà de développer la capacité à mettre en oeuvre une démarche Evlang, le processus d'appropriation est susceptible alors de colorer le choix, la conception et la mise en oeuvre de tâches pédagogiques dans les activités quotidiennes de la classe.

Atouts réinvestissables dans la classe :

- une ouverture à la diversité linguistique et culturelle (cf. atelier sur les langues en cycle 1 et 2)
- une approche qui favorise fortement une approche interdisciplinaire et le développement de compétences transversales amène une dimension interculturelle aux représentations et pratiques et développe la relation à l'altérité. L'éveil aux langues sert à ouvrir les enseignants eux-mêmes à la notion de diversité. L'approche permet de vaincre bon nombre de réticences que les enseignants peuvent avoir et les aide à surmonter des préjugés négatifs. Elle agit fortement sur les attitudes et sur la motivation et la curiosité. Elle donne une nouvelle perception de la pertinence et de la richesse de la diversité linguistique et culturelle. Pour le public ayant fait un parcours de formation franco-français, l'éveil aux langues et

aux cultures amène une ouverture incontestable et celle-ci peut, dans le meilleurs des cas, être réinvestie dans beaucoup d'activités de classe, à travers la grande transversalité inhérente à cette approche.

- découverte d'une approche qui ouvre à la diversité et qui œuvre à la reconnaissance de la diversité. Cette ouverture peut d'une part transformer les représentations de l'enseignant en formation et d'autre part rejaillir sur ses pratiques de classe au niveau du choix des activités et surtout de leur mise en œuvre. Elle amène une dimension interculturelle aux représentations et pratiques et développe la relation à l'Altérité.

Un dispositif de formation professionnelle à dimension interculturelle et européenne

Dans certains IUFM (Strasbourg, Paris, Grenoble, Lyon), mais les exemples restent plutôt rares, la formation professionnelle des professeurs des écoles comprend une composante internationale, soit sous forme de stage de pratique accompagnée dans un autre pays européen, soit sous forme d'un véritable parcours de formation dont une période de trois mois dans des instituts de formation analogues à l'IUFM avec mise en stage dans les écoles à l'étranger. C'est le cas de l'IUFM de Grenoble qui a développé ce parcours en offrant aux stagiaires la possibilité de travailler dans l'un des pays européens suivants : la Suède, la Finlande, le Danemark, la Pologne, le Royaume Uni, la République Tchèque, le Luxembourg, la Belgique, l'Allemagne, l'Autriche, l'Italie, la Grèce, l'Espagne et le Portugal. Je souhaite insister sur le très grand intérêt des parcours à ouverture européenne ou internationale dans la construction de compétences professionnelles (Foerster & Simon 2003). Prenons à titre d'exemple, le dispositif de formation ERASMUS pour les professeurs des écoles en dernière année de formation initiale.

Trois périodes distinctes structurent le parcours dit « international » de formation professionnelle.

Lors de la première quinzaine de septembre, les professeurs stagiaires suivent un programme intensif spécifique préparant au séjour à l'étranger. Vu le temps limité de cette première période, il s'agit plutôt d'une première sensibilisation aux aspects essentiels autour de trois axes :

- éducation comparée des systèmes éducatifs européens ;
- didactique des langues et cultures, aspects méthodologiques du français langue étrangère ;
- préparation à la méthodologie du mémoire professionnel

Les stagiaires bénéficient également, dans la mesure du possible, de quelques séances de mise à niveau linguistique dans une langue de communication propre à leur destination.

La deuxième période, de fin septembre à fin décembre, s'effectue à l'étranger et comprend :

- suivi de cours dans l'institution ou l'université d'accueil ;
- stage d'observation et d'intervention dans les écoles primaires du pays d'accueil ;
- recueil de données pour le mémoire professionnel sur le terrain étranger ;
- analyse de séances disciplinaires et transdisciplinaires en école.

La troisième période, de janvier à fin juin, se déroule sur les deux sites de l'IUFM de l'Académie de Grenoble sous forme de formation aménagée avec contrat de formation personnalisée et diminution de 25% d'heures de formation par rapport au plan général de formation.

Ainsi pourrait-on également dire que le « métissage de la formation » est un élément-clé pour transformer les représentations et pratiques des enseignants, afin de les inscrire dans une dynamique innovatrice.

Cette formation à dimension interculturelle débouche sur une construction de compétences professionnelles particulières :

- expérience de vie de l'Europe, de son plurilinguisme et pluriculturalisme, devenir citoyen (ne) européen (ne)
- compétences linguistiques développées dans toute leur dimension culturelle dans le pays d'accueil par une pratique sociale et professionnelle au quotidien, la pratique de la langue vivante en milieu endolingue assure de très bonnes compétences linguistiques mais aussi une exposition aux pratiques plurilingues et pluriculturelles
- stage d'observation et de pratique dans des classes dans un pays étranger, expérience professionnelle qui demande une compréhension et prise en compte de facteurs socio-culturels, travail de terrain qui demande une prise en compte de facteurs complexes dans un contexte éducatif différent de celui en France
- développement de facultés et de capacités d'analyse et de réflexion
- développement d'une capacité à travailler en équipe - le travail de terrain se met en place grâce à une dynamique de collaboration - ceci constituerait une préparation à la médiation, le développement de capacités de la personne ressource
- ouverture européenne et internationale par le simple fait des contacts et des rencontres - souvent ces contacts personnels facilitent et motivent un travail en classe ouverte à l'extérieur (projets d'école, correspondances, courrier électronique, échanges avec des élèves à l'étranger).
- développement de compétences et motivations personnelles permettant la réalisation de projets

Ces différentes dimensions participent à la construction de compétences professionnelles qui déterminent ensuite le mode de travail en classe. Elles sont donc réinvesties dans les démarches d'enseignement/apprentissage proposées et mises en œuvre par l'enseignant.

Quelques points en guise de conclusion :

A l'issue de cette intervention, je souhaite insister sur l'importance d'impulser des recherches en IUFM pour évaluer

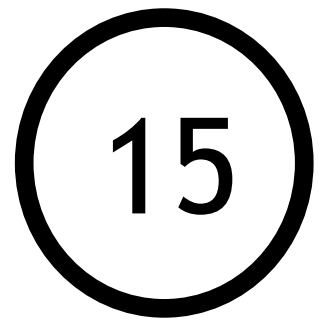
l'impact de ces innovations sur les pratiques des enseignants. Les dispositifs et modalités de formation des enseignants présentés ci-dessus semblent très prometteurs du point de vue de leur portée, mais ils incitent en même temps à une évaluation à travers des recherches susceptibles de mettre en évidence l'impact sur les pratiques des enseignants sur le terrain scolaire. Deuxièmement, suite à la prise de conscience de la complexité de la mise en œuvre, je souhaite lancer un appel à la solidarité de tous les acteurs impliqués à différents niveaux dans ce parcours de combattants. Cette université d'automne nous a permis de rentrer en contact et de créer une certaine dynamique, une certaine synergie. Il faudrait consolider nos liens par un fonctionnement de soutien en réseau, où la solidarité joue son rôle et maximaliser ainsi les opportunités de mutualisation de nos ressources.

Enfin, parmi les grands enjeux de cette généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire, il y a celui de faire rentrer dans le système éducatif l'Altérité. Bien au-delà des contenus proposés, les modalités de travail dans cette université d'automne ont été très efficaces comme point de départ au développement de ces dimensions relationnelles essentielles où l'altérité joue son rôle fondamental. Cela laisse présager un avenir ouvert sur l'autre et sur le monde.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
(formation initiale et continue) : CONSTRUISONS ENSEMBLE
UN DISPOSITIF DE FORMATION DES ENSEIGNANTS
A DIMENSION INTERCULTURELLE.

Diana-Lee Simon, Maître de conférence
IUFM Grenoble, LIDILEM Université Stendhal.

Cet atelier qui s'est déroulé pendant la dernière matinée d'ateliers de l'Université d'Automne a été l'occasion de mettre en exergue certaines grandes orientations et enjeux pour la mise en place des langues vivantes à l'école élémentaire en France,



Doc 15

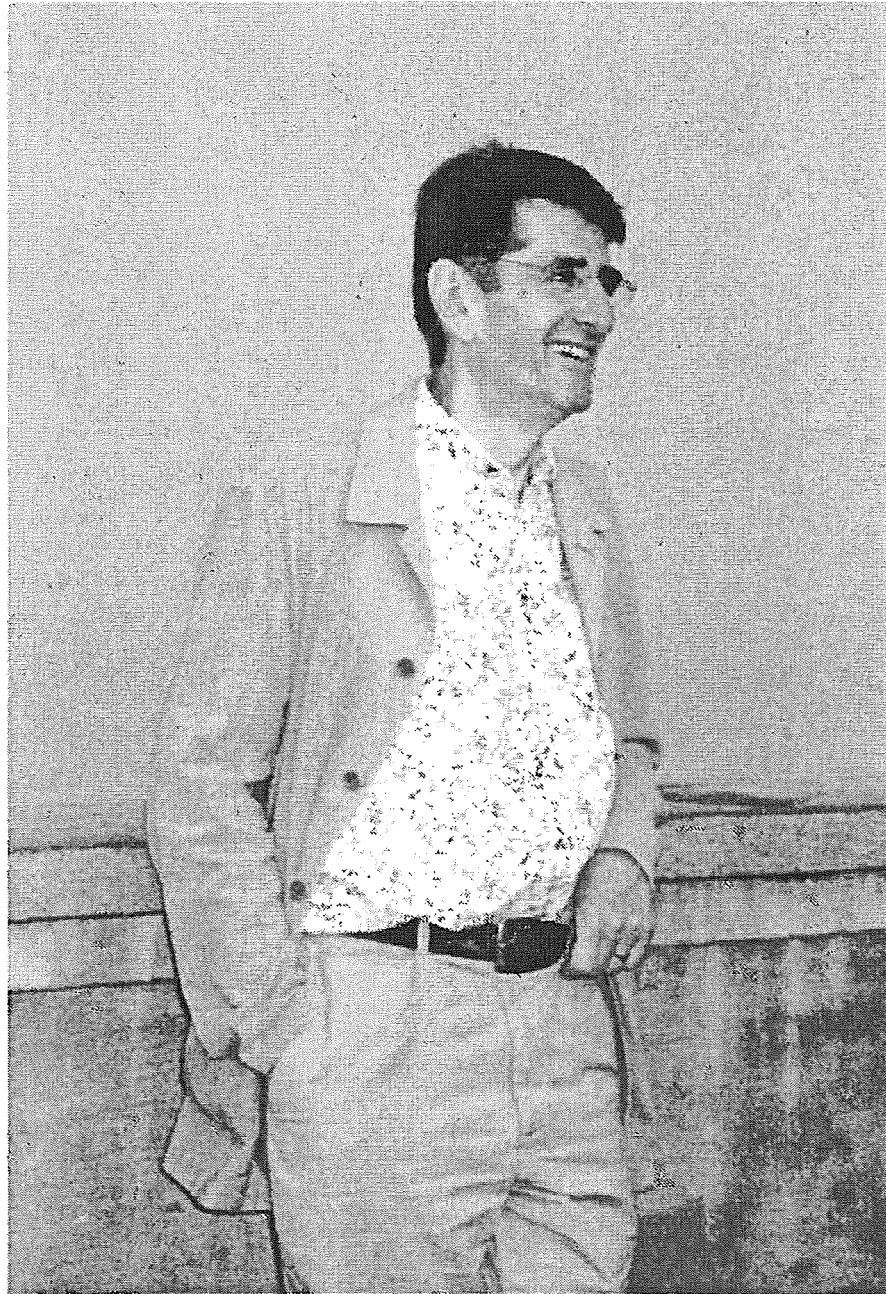
Plurilinguisme et apprentissage

Mélanges Daniel Coste

hommages

École normale supérieure

Lettres et Sciences humaines



Hommages

Plurilinguisme et apprentissages

Mélanges Daniel Coste

Textes réunis par

Marie-Anne MOCHET, Marie-José BARBOT, Véronique CASTELLOTTI,
Jean-Louis CHISS, Christine DEVELOTTE, Danièle MOORE,
avec la collaboration de Mélanie LESGUILLONS

Avec les contributions de

Marie-José BARBOT, Jean-Claude BEACCO, Henri BESSE,
Jacqueline BILLIEZ, Robert BOUCHARD, Michel CANDELIER,
Véronique CASTELLOTTI, Marisa CAVALLI, Jean-Louis CHISS,
Claude CORTIER, Louise DABÈNE, Christine DEVELOTTE,
Anick GIROUD, Blanche-Noëlle GRUNIG, Thierry LANCIEN,
Georges LÜDI, François MANGENOT, Martine MARQUILLÓ LARRUY,
Pierre MARTINEZ, Marie-Anne MOCHET, Danièle MOORE,
Anthippi POTOLIA, Bernard PY, Eddy ROULET,
Cécile SABATIER, Diana-Lee SIMON, Sofia STRATILAKI,
Elena TEA, Cécile VAN DEN AVENNE, Georges Daniel VÉRONIQUE

École normale supérieure

Lettres et Sciences humaines

Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école *

DIANA-LEE SIMON

Université Stendhal - Grenoble 3

Lidilem **

1. Prélude

Cette contribution en hommage à Daniel Coste s'inspire à la fois de ses écrits – particulièrement ceux depuis 1997 portant sur le plurilinguisme en contexte européen – et des échanges lors de travaux et colloques de son équipe de recherche¹ de 2000 à 2003 à l'ENS Lettres et Sciences humaines à Lyon. Qu'il trouve ici le signe de ma reconnaissance, au sens qu'attribuent les Thaïlandais à *bun khun* dans leur langue et dans leur vie sociale².

Si les textes européens de cadrage, en écho à la demande sociale pressante, affichent clairement le parti pris pour le développement par l'individu de capacités dans plusieurs langues, ce choix ne se réduit guère à une connaissance de différentes langues en coexistence (multilinguisme). Il ouvre plutôt la voie à la notion de complexification mettant en jeu une dynamique interactive entre différentes langues, maîtrisées à des degrés divers par un individu et faisant partie intégrante de son répertoire global, ce processus étant rendu par le terme « plurilinguisme » (Conseil

* Je remercie très chaleureusement Cordula Foerster pour ses notes musicales de relecture.

** Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères.

1 J'ai eu le plaisir et le privilège d'y participer en tant que chercheur associé. Il s'agissait de l'équipe d'accueil « Plurilinguisme et apprentissages » (EA2534).

2 La socialisation des Thaïlandais les rend sensibles à cette qualité de reconnaissance (*grateful*) (*katanyu* en thaï) chez quelqu'un. Une personne doit de la reconnaissance à celui ou celle qui lui rend service (*bun khun* en thaï) sous forme de gentillesse, de services, d'aide. Être reconnaissant implique deux aspects : (*ruu bun khun* en thaï), ce qui veut dire savoir, avoir connaissance de, reconnaître, être constamment conscient de, et garder dans le cœur le service rendu, et aussi (*tob thaen bun khun* en thaï) ce qui veut dire agir en réciprocité à toute occasion qui se présente. Il s'agit d'une relation d'échange qui n'est contrainte ni dans le temps ni dans la distance (Komin 1990, p. 168).

de l'Europe 2001, p. 11). Daniel Coste, Danièle Moore, Geneviève Zarate (1998, p. 31-32) dans les documents fondateurs des principes adoptés dans le *Cadre européen commun de référence*, s'interrogent déjà sur la responsabilité de l'institution scolaire face à ces exigences et en particulier sa capacité à favoriser la mise en construction de compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore et Zarate 1998, p. 12 et p. 49).

En partant de ces exigences d'un côté, et de cette interrogation de l'autre, je souhaite, pour ma part, explorer davantage les liens ténus entre le *hors école* (relations qu'entretient l'individu avec les langues dans sa vie de tous les jours – en famille, dans l'environnement hors espace scolaire, dans la vie professionnelle) et l'école³ (manière dont l'école prend en compte ou non la diversité linguistique et culturelle, favorise ou non l'activation d'une dynamique plurilingue et aide ou non à développer des compétences plurilingues). Je tenterai de démontrer qu'il y a un hiatus inquiétant entre la dynamique langagière personnelle en germe chez des élèves et les propositions pédagogiques et curriculaires de l'école qui vont souvent à l'encontre de cette dynamique. Le fait de situer l'éducation langagière formelle ou informelle dans *un parcours de vie*, celui de l'acteur social appelé à agir et à accomplir des tâches dans une perspective actionnelle, oblige à prendre en considération le fait qu'il y a un *avant* et un *après* l'école, qu'il y a aussi un *autour de* l'école. Les véritables enjeux pour l'individu et ses capacités plurilingues et pluriculturelles ne se situent-ils pas *in vivo*, justement hors des murs de l'école? Ces enjeux concernent aussi bien son inscription sociale que sa liberté professionnelle. Qu'en est-il alors des interstices, des espaces entre l'école et le *hors école*? Quelle réponse, quelle résonance entre les modalités d'apprentissage en milieu scolaire et celles activées spontanément, naturellement par un individu dans ces contacts avec des langues et des cultures?

2. Le chant silencieux

Plusieurs recherches récentes d'orientations variées permettent de mettre en évidence la musique langagière silencieuse des apprenants dans leur vie hors de l'école. Je parlerai de musique langagière dans la mesure où la diversité des notes en composition et recomposition joue une partition

3 En ce qui concerne le rôle et les responsabilités de l'école, l'ambition explicitée dans le *Cadre européen commun de référence* et qui correspond à un besoin, une nécessité, est bien celle « d'aider les apprenants à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité et à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres » (Conseil de l'Europe 2001, p. 105).

secrète, cette musique restant malheureusement silencieuse pour l'école. Trois exemples permettent d'étayer cette hypothèse :

– Une vaste étude portant sur les langues pratiquées à la maison et à l'école par des élèves français des écoles élémentaires de Lyon et de son agglomération dans le cadre d'un projet européen intitulé *Multi-lingual Cities* (Akinci et De Ruiter 2004), nous donne accès à certaines informations révélatrices concernant les répertoires verbaux composites de beaucoup d'élèves et de leur recours dans la vie de tous les jours à plusieurs langues. Sur les 11 647 questionnaires rendus et analysés (du cours préparatoire [CP] au cours moyen 2 [CM2]), plus de la moitié des enfants interrogés déclarent utiliser une ou plusieurs langues autres que le français à la maison, et la liste comprend 67 langues différentes, dont 14 parlées par plus de 50 élèves. Par ordre décroissant sont cités l'arabe et le turc, suivis par l'anglais et puis l'espagnol, le portugais, le créole et italien et encore le berbère, le cambodgien, l'allemand, le vietnamien, etc. On notera la grande diversité linguistique donc de cet échantillon de la population scolaire et l'existence de pratiques bi-/plurilingues pour plus de la moitié d'entre eux. Quand ils sont interrogés sur les langues qu'ils aimeraient apprendre, leurs besoins en apprentissage des langues, le désir exprimé est fort et l'anglais arrive en tête (serait-ce encore un indice de son hypercentralité au niveau des représentations?), suivi par l'arabe, le chinois (demande surprise), le turc, l'allemand, le créole, le vietnamien, le berbère et l'albanais. On notera l'envie exprimée d'apprendre de manière formelle à l'école les langues de l'immigration (l'arabe et le turc en deuxième et quatrième positions ici).

Deux questions saillantes s'imposent pour l'école : comment reconnaît-elle, comment prend-elle en compte la diversité et la richesse des biographies langagières des élèves, ou sont-elles reléguées au silence? Comment l'école répond-elle au vif désir des enfants d'apprendre une grande diversité des langues, y compris les langues de l'immigration et les langues régionales, ou ce désir reste-t-il pour le moment lettre morte?

– Une deuxième source précieuse est celle des recherches de Jacqueline Billiez et Patricia Lambert (2003)⁴ qui portent sur l'analyse de récits de vie de sujets migrants adultes ayant vécu différents types de mobilité. Elle nous dévoile l'usage par un individu des langues de son répertoire au gré des hasards de la vie. Elle révèle le caractère instable des fonctions dévolues aux langues par l'individu, l'aspect évolutif du répertoire verbal et la nature dynamique des pratiques langagières de celui-ci. Un exemple

4 Jacqueline Billiez et Patricia Lambert (2003) élaborent un outil complexe permettant d'analyser les incidences de mobilité spatiale sur les changements de langues dans le répertoire verbal et les changements de fonctions qu'un même sujet attribue à ces langues.

tiré de leur corpus permet d'appréhender le changement de répertoire provoqué par la mobilité quotidienne entre l'école et la maison :

[...] à force d'être avec les copines à l'école/ on parlait français avec les copines alors on termine *qu'on arrive à la maison* et on mélange les langues alors on parle à moitié français à moitié ital. sicilien et puis on termine que *les parents* aussi commencent à nous répondre/ parce que eux aussi c'est la même chose *ils travaillent ils sont en dehors* ils apprennent certains mots en français et ils les mettent dans le vocabulaire quand on est à la maison et :/ mais *ça s'incorpore petit à petit.*⁵

On remarquera que le français de l'école et du milieu de travail est introduit et utilisé progressivement dans les échanges familiaux, que cette pratique se traduit par un mélange de langues et que le processus d'incorporation du français débouche sur la constitution progressive d'un nouveau vernaculaire familial, composé d'éléments des langues française et sicilienne. Plus tard dans ce parcours de vie, et dans un nouveau contexte – le Venezuela –, une langue qui revêtait pour le sujet une fonction identitaire (l'italien pendant la période de vie en Italie et en France) se voit attribuer une fonction métalinguistique, car la langue sert de pivot pour comprendre une nouvelle langue parente :

[...] moi j'avais pas de peine le fait que l'espagnol avec l'italien ça se ressemble un peu et moi avec l'italien je m'aidais dans l'espagnol et je comprenais certaines choses [...]

On voit émerger ici certaines compétences plurilingues – une langue connue permet d'accéder à la compréhension d'une nouvelle langue parente. Le sujet se sert de ses compétences pour en construire de nouvelles, ce qui facilite l'apprentissage. À l'issue de leur analyse, Jacqueline Billiez et Patricia Lambert débouchent sur la notion d'un « processus dynamique de développement plurilingue ». Cette dynamique plurilingue en développement, est à nos yeux incontestablement une ressource vitale.

Certes, rien n'est généralisable, mais cet exemple incite à considérer que le parcours de vie de tout individu peut être marqué par des événements imprévus, surtout à l'heure actuelle des mobilités de tous ordres. Dans la dynamique plurilingue enclenchée, nous sommes face à la grande complexité de la constitution évolutive du répertoire verbal. L'interrogation urgente pour l'école et le système éducatif n'est-elle pas alors celle de savoir *comment activer* et stimuler le *processus dynamique de développement plurilingue*? N'y aurait-il pas lieu de prendre en considération dans la méthodologie et les cursus scolaires différentes composantes de cette complexité?

5 Dans cet extrait : le / correspond à une segmentation et le : à un léger temps de pause.

– Mon troisième exemple s'appuie sur la recherche de Gloria Townsend et Mary Williams⁶ (2003, p. 149-163) portant sur les représentations d'élèves de collège ayant des pratiques plurilingues liées à leur vécu familial en mobilité avant leur arrivée en Angleterre. Interrogés sur leurs stratégies d'apprentissage dans une étude qui visait l'identification de stratégies efficaces pour « bien apprendre les langues », les apprenants mettent en évidence une très grande diversité de stratégies, celles-ci étant souvent puisées non pas, comme nous pourrions le croire, dans les activités et modes d'apprentissage proposés en classe, mais au contraire, dans leur expérience personnelle de vie, dans leurs manières individuelles d'agir face aux contacts de langues dans différents contextes. Une fois de plus, c'est le vécu hors école en quelque sorte qui alimente et assaisonne les stratégies d'apprentissage mobilisées par ces apprenants pour leur « efficacité ».

Dans l'extrait ci-dessous issu de leur étude, l'apprenant s'appuie sur des stratégies interlinguistiques pour accéder à une langue inconnue, et cette compétence est ensuite transférable sur plusieurs autres langues afin de faciliter l'accès à celles-ci. Il semble à l'aise pour jongler avec plusieurs langues :

I use my Somali when I learn Arabic 'cos some Arabic words are like Somali, some Somali words are Arabic, so it's quite easy in that way 'cos then you recognise words and there's so many words in Arabic that are kind of similar to Somali so it's kind of the same way in French and English and Danish.⁷

Un deuxième extrait fait ressortir une stratégie d'apprentissage originale alliant mémorisation et pratique sociale à titre d'évaluation, forgée par cet apprenant lors d'un apprentissage d'anglais dans un autre pays, le Danemark. Il semble fier d'avoir ainsi développé une compétence dont il est conscient et qu'il peut exploiter :

Well, if I got a list, then I cover it up and memorise them and I usually test my speaking on other people so they can pick me up... I worked it out for myself (this memorisation strategy) 'cos... well I kind of learnt it when I was doing my English in Denmark, so they kind of gave me some skills.⁸

6 Gloria Townsend, Abbeydale Grange School, Sheffield, England et Mary Williams, Sheffield Hallam University, Angleterre.

7 « J'utilise mon somali quand j'apprends l'arabe, car certains mots en arabe ressemblent aux mots en somali, certains mots somaliens sont arabes, donc ça facilite les choses car tu reconnais des mots et il y a tellement de mots en arabe qui ressemblent en quelque sorte (aux mots) somaliens donc c'est la même choses en quelque sorte pour le français, l'anglais et le danois. »

8 « Eh ben, si j'ai ma liste, je la cache et je mémorise (les items) et d'habitude, je teste mes compétences à l'oral avec des gens pour qu'ils puissent me corriger... Celle-là je l'ai conçue moi-même (cette stratégie de mémorisation) car, eh bien, je l'ai développée quand je faisais de l'anglais au Danemark. »

Un troisième extrait révèle l'attitude de confiance, de fierté et de satisfaction d'un apprenant qui confirme sa capacité à communiquer avec des amis en milieu anglophone, et qui attribue son succès au fait qu'il est capable de mobiliser beaucoup de ressources glanées à partir des langues romanes parentes constitutives de son répertoire plurilingue et qu'il appelle, tout en ayant recours aux mélanges :

- *Do you think you're good at learning languages?*
- *I think I am.*
- *Why?*
- *Because if I wasn't, it would be really difficult for me to contact with my friends in English in England because, look, Spanish, French and Portuguese, they're quite similar and sometimes I mix them together. I think I'm really good at learning languages.*⁹

En dehors d'une recherche comme celle-ci, ces modes de travail, ces fonctionnements très personnalisés et individuels qui ont leur efficacité et leur validité sociale, restent malheureusement inconnus de l'école, qui non seulement ne les entend pas, mais ne les met pas non plus en musique. Si l'école reste sourde aux différentes voix que nous venons d'entendre, celles-ci soufflent néanmoins de nouvelles voies d'accès au plurilinguisme.

3. Les tensions discordantes

Tout en reconnaissant la nature « particulière » et donc non généralisable des cas examinés ci-dessus, cet effet de loupe sur les langues, dans la vie hors des murs de l'école, d'enfants, d'adultes ou de collégiens, rend transparents des capacités plurilingues développées par des individus en dehors¹⁰ de l'école, des mécanismes de mise en marche d'une dynamique plurilingue pour répondre aux situations parfois imprévues de la vie, et la nature instable et changeante du répertoire verbal des acteurs en composition et recomposition constante. Nous sommes confrontés à une grande complexification de l'interaction et des interrelations entre

- 9 « - Est-ce que tu penses que tu es efficace dans ton apprentissage des langues ?
- Je crois que oui.
- Pourquoi ?
- Car si je n'étais pas efficace, il me serait difficile de rentrer en contact avec mes amis en anglais en Angleterre, car, regarde, l'espagnol, le français, le portugais, elles se ressemblent (ces langues) et parfois je les mélange. Je crois que je suis vraiment très fort pour apprendre des langues. »
- 10 « En dehors » peut se situer dans l'espace de vie avant la rentrée à l'école, mais également représenter ce qui se passe hors des murs *en simultanée* pendant la période de scolarisation, ou encore dans la vie sociale qui *suit* la période de scolarisation.

les langues comme le montrent divers travaux dont ceux de Véronique Castellotti (2001) et Daniel Coste (2001).

Le statut des langues à l'école (trop souvent des matières disciplinaires encore très cloisonnées et sans interrelations), les constructions curriculaires (qui laissent peu de souplesse pour aborder différentes langues, changer de langue, reprendre une autre langue, développer des compétences partielles, etc.) et les méthodologies et pratiques pédagogiques en vigueur (qui tendent à favoriser une approche communicative qui n'offre, hélas, pas de contrastivité et où la norme du natif reste encore la référence) pour ne pas parler du silence qui règne sur les langues identitaires des élèves, constituent un ensemble de facteurs qui laisse peu d'espoir de voir reconnaître, activer ou développer des compétences plurilingues, essentielles comme nous l'avons vu, dans un parcours de vie. Si hiatus il y a, entre la nature composite et dynamique des répertoires verbaux des apprenants et les voies offertes en matière d'apprentissage des langues par l'institution scolaire, un lieu qui, d'après Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate (1998, p. 31-32), n'est pas historiquement ou institutionnellement ouvert au plurilinguisme et au pluriculturalisme, ces tensions discordantes sont une incitation forte à une mise en résonance des voix/voies.

4. Vers de nouvelles partitions polyphoniques¹¹

Cette mise en résonance implique certes pour l'école de revisiter les partitions, de les décomposer/recomposer afin de mettre en synergie les notes diversifiées de la dynamique plurilingue de l'apprenant et les partitions curriculaires et pédagogiques, ou encore d'ouvrir des espaces d'improvisation où pourraient se jouer des partitions inédites. Le schéma récapitulatif proposé ci-dessous permet de visualiser le rôle de l'école dans un mouvement de continuum avec la vie *avant/hors de* et bien entendu *après* l'école. Il présente également certains des déplacements identifiés et développés par Daniel Coste¹² à la lumière des recommandations du *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe 2001), et qui ouvriraient davantage le système éducatif à une mise en construction plus efficace du plurilinguisme¹³. Il conviendrait de sortir d'un modèle

11 Voir le schéma présenté en annexe de ce texte.

12 Dans son intervention lors du séminaire de recherche de Geneviève Zarate à l'INALCO, Paris, les 27-28 mars 2003 intitulé : *Langues, cultures et identités en didactique des langues*.

13 Pour un ensemble de propositions, le lecteur/la lectrice est invité(e) à consulter, entre autres, le dernier numéro hors série de la revue *LIDIL* : « Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif. Contextes-dispositifs-acteurs », coordonné par Diana-Lee Simon et Cécile Sabatier, Grenoble, 2003.

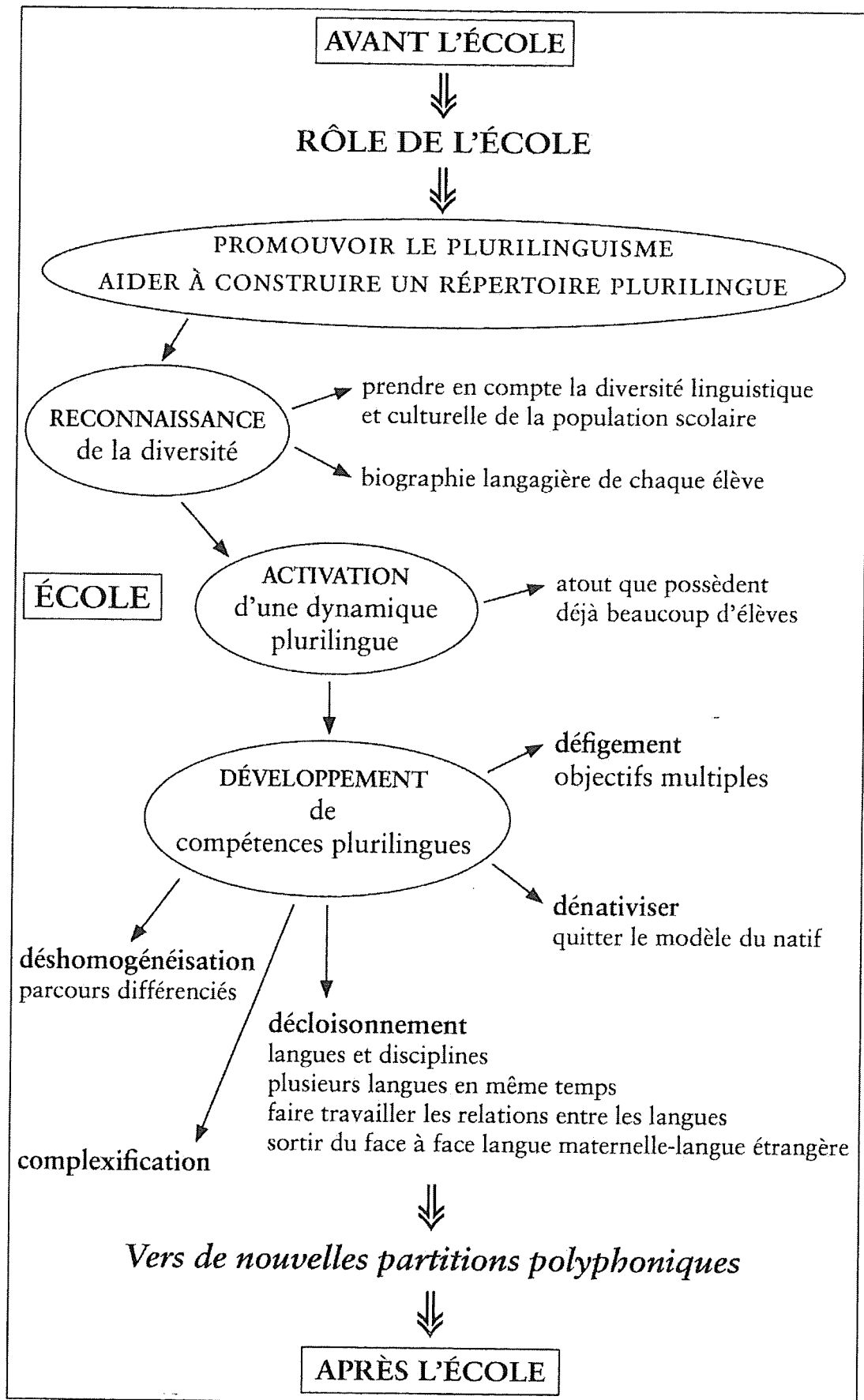
d'étanchéité, de décloisonner les disciplines langues et aussi les langues et les disciplines, et d'envisager des modalités d'interaction, d'interrelations entre les différentes « matières »¹⁴. Au niveau des représentations, une « déshomogénéisation » s'impose dès lors que l'on tient compte du fait que les représentations des élèves sont constitutivement hétérogènes et revêtent une compétence plurielle différenciée. Par ailleurs, dans de nouvelles configurations à géométrie variable, la seule référence du natif perd de sa validité invitant à « dénativiser » la norme. Défigement aussi au niveau de l'objectif, les compétences plurilingues ouvrant au développement de compétences inachevées, différenciées et en cours de constitution, donc à objectifs multiples. Ces nouvelles voies harmoniques renvoient à une complexification inéluctable des processus en jeu, plus en phase avec la dynamique spontanée impulsée par tout apprenant en contact avec différentes langues. Il y a lieu de prendre en compte des relations et interrelations bien plus complexes que celles de la relation classique inter-langues (Langue 1 - Langue 2, Langue 2 - Langue 3, etc.) pour embrasser des interactions multiples rendues par les notions de langues « matrice », « médiatrice », « pivot », etc. (Coste, Castellotti et Moore 2001; Castellotti 2001) dans leurs jeux harmoniques subtils et complexes. Ce vaste programme de concert concerne bien évidemment tous les musiciens du système éducatif, et non le moindre les enseignants et leur formation, déterminante dans cette voie. Que l'institution scolaire devienne enfin un espace d'irradiation du chant des voix polyphoniques à résonances multiples dans les jeux à inventer et réinventer sans cesse.

Références bibliographiques

- AKINCI M.-A., DE RUITER J.-J., SAN AUGUSTIN F., 2004, *Plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- BILLIEZ J., LAMBERT P., 2005, « Évolution des pratiques plurilingues et fonctions dévolues aux langues », Van den Avenne C. éd., Actes du 3^e colloque du RFS (Réseau français de sociolinguistique), *Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité : terrains d'intervention et modèles d'analyse*, ENS Lettres et Sciences humaines, Lyon, 20 et 21 mars 2003, Paris, L'Harmattan (Espaces discursifs).
- CANDELIER M. éd., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire, Eulang, bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., MOORE D., 2001, « Le proche et le lointain », *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Moore D. éd., Paris, Crédif/Hatier-Didier, p. 101-131.

¹⁴ À ce titre, le travail important développé sur l'éveil aux langues par les différentes équipes du projet européen Eulang (Candelier 2003) offre des propositions très prometteuses.

- CASTELLOTTI V. éd., 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'université de Rouen (Dyalang).
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence*, Paris, Didier.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1998, « Compétence plurilingue et pluriculturelle », Conseil de l'Europe, « Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen », *Le français dans le Monde*. Recherches et applications, juillet, p. 8-66.
- COSTE D., 2001, « De plus d'une langue à d'autres encore penser les compétences plurilingues », *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Castellotti V. éd., Rouen, Publications de l'université de Rouen (Dyalang), p. 191-202.
- KOMIN S., 1990, *The psychology of the Thai people: values and behavioural patterns*, Bangkok, Research Center, National Institute of Development Administration.
- SIMON D.-L., SABATIER C. éd., 2003, « Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif, contextes, dispositifs, acteurs », *LIDIL*, numéro hors série septembre 2003.
- TOWNSEND G., WILLIAMS M., 2003, « Learning from something which I've put effort to get: language learning strategies of multilingual pupils in an English secondary school », Simon D.-L., Sabatier C. éd., p. 149-163.



Doc 16

SPYRALE

38

Les langues à l'école

re
re h
en :ducc on

SPIRALE

Revue de Recherches en Education

Co-rédacteurs en chef

Dominique Guy Brassart, Rémi Casanova, Guy Legrand

Directeur de la publication

Rémi Casanova

Secrétaire de rédaction

Guy Legrand

Comité de rédaction

Annette Béguin (U. Lille 3), Gérard Bécousse (IUFM 59-62), Rémi Casanova (U. Lille 3),
Dominique Guy Brassart (U. Lille 3 - IUFM 59-62), Cécile Carra (IUFM 59-62),
Jacqueline Descarpentries (U. Lille 3), Joëlle Delattre (U. Lille 3),
Isabelle Delcambre (U. Lille 3), Guy Legrand (IUFM 59-62), Régis Malet (U. Lille 3),
Maria Pagoni (U. Lille 3) Jean François Rey (IUFM 59-62), Sylvie Queval (U. Lille 3)

Comité de lecture

Jacques Aubret (CNAM-INETOP), Gilles Baillat (IUFM Reims),
Raymond Bourdoncle (U. Lille 3), Jean Paul Bronckart (U. Genève),
Bertrand Lechevalier (U. Lille 3), Claire Leconte (U. Lille 3),
Louis Legrand (U. Strasbourg), Claude Lelièvre (U. Paris 5),
Jacques Fijalkow (U. Toulouse Le Mirail), Philippe Jonnært (U. Sherbrooke),
Clémence Préfontaine (U. Montréal), Jean-Claude Sallaberry (IUFM Aquitaine)

Parution semestrielle

Les revues et ouvrages (pour compte rendu), le courrier des lecteurs et abonnés
doivent être adressés à :

D.G. Brassart Université Lille III

BP 149 — 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex

tél : 03.20.41.62.68 ; fax : 03.20.41.62.03

e-mail : dominique-guy.brassart@univ-lille3.fr

Sommaire détaillé et résumés des numéros disponibles
<http://www.univ-lille3.fr/www/revues/spirale>

Siège social de la revue : ARRED — Revue SPIRALE

IUFM — BP 87 — 58 rue de Londres — 59006 LILLE Cedex

Dépôt légal : octobre 2006 - ISSN : 0994 - 3722

La revue est publiée avec le concours de l'IUFM Nord-Pas de Calais
et de l'UFR des Sciences de l'Éducation de l'Université Charles-de-Gaulle — Lille 3.

LES LANGUES A L'ECOLE

Coordination : Françoise DELPY

Françoise DELPY	
Présentation.....	3
Diana-Lee SIMON	
Dépassées ou déplacées ? Ces zones de résistance deviennent-elles les nouveaux défis des langues à l'école ? Recherches et pratiques innovantes	11
Martine KERVRAN	
Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire	27
Lucile CADET, Florence REMY-THOMAS et Marion TELLIER	
LVers une didactique du français transversale et ouverte sur le fonctionnement des langues en classe d'initiation (CLIN)	37
Jacques BEAUCAMP	
Pour une pratique consciente de l'oral au service du développement de la compétence de compréhension en LVE	53
Dominique DELASALLE	
Quelle évaluation en anglais à l'école élémentaire ?.....	63
Malgorzata PAMULA	
L'expérimentation contrôlée du Portfolio européen des langues (PEL) pour les enfants de 6-10 ans dans le contexte scolaire polonais	81
Prisca SCHMIDT	
Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère	93
Enrica PICCARDO	
Les TIC et les langues à l'école primaire : pour une démarche créative.....	111
Gilles FORLOT	
Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche	123
Françoise DELPY	
L'enseignement-apprentissage de l'allemand au cycle 3 : quand l'enseignante est une locutrice native.....	141
Livres reçus.....	151

DEPASSEES OU DEPLACEES ? CES ZONES DE RESISTANCE DEVIENNENT-ELLES LES NOUVEAUX DEFIS DES LANGUES A L'ECOLE ? RECHERCHES ET PRATIQUES INNOVANTES¹

Résumé : En prenant comme point de repère marquant l'avènement des langues vivantes/régionales comme discipline à part entière dans les nouveaux programmes de l'école primaire (2002), cet article offre un double regard : rétrospectif et prospectif. En prenant appui sur des faits historiques, il tente d'identifier et de tracer l'origine d'un certain nombre de « résistances » héritées du passé, tout en montrant que le nouveau défi du plurilinguisme européen invite à accorder une importance toute particulière à ces mêmes dimensions dans l'enseignement/apprentissage des langues à l'école (décloisonnement, développement de capacités métalinguistiques, transdisciplinarité, ouverture à la diversité linguistique et culturelle). Dans une visée prospective ensuite, l'article fait état de recherches récentes et de pratiques innovantes dans ces domaines susceptibles de nourrir un mouvement de renouveau sur le terrain scolaire.

Mots-clés : nouveaux programmes, decloisonnement, capacités métalinguistiques, ouverture à la diversité, transdisciplinarité, approches plurielles, compétence plurilingue, répertoire plurilingue.

INTRODUCTION

Concernant la période toute récente de ces cinq dernières années je me propose, pour le lecteur ou la lectrice, de poser deux questions auxquelles j'espère apporter modestement, quelques éléments de réponse à travers la présente contribution. La première est « *De quoi s'agit-il ?* », et la deuxième : « *Où en sommes-nous ?* ». En effet, sur cette question toujours brûlante des langues à l'école primaire en France aujourd'hui, le titre de cet article associe « *zones de résistance* » — à mettre en lumière à travers un regard historique qui tentera à partir de la politique linguistique scolaire actuelle de tracer l'origine de ces résistances héritées du passé — et « *nouveaux défis* », suggérant que ces mêmes chantiers prennent une importance accrue dans la nouvelle configuration des langues vivantes obligatoires en école primaire selon les nouveaux programmes 2002 certes, mais aussi compte tenu du rôle que l'école est appelée à jouer au sein d'une Europe plurilingue et pluri-culturelle. En adoptant donc un double regard rétrospectif sur les événements mar-

¹ Je remercie très chaleureusement Louise Dabène et Gilbert Ducancel pour leur relecture attentive de mon texte.

quants pour l'inscription des langues en école primaire, il y a lieu de prendre en compte deux niveaux d'analyse/réflexion : premièrement la politique éducative nationale, et deuxièmement, la manière dont celle-ci s'inscrit dans une politique linguistique européenne explicitée à présent dans le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe 2001). Nous prendrons en compte ensuite, quelques recherches et pratiques innovantes susceptibles de nourrir un mouvement de renouveau sur le terrain dans la perspective tracée.

I- DE QUOI S'AGIT-IL ?

Un tournant dans la politique linguistique scolaire nationale

L'année 2002 marque l'inscription officielle des langues vivantes/régionales dans le cursus des programmes de l'école élémentaire (B.O. de l'Education Nationale, hors série n° 1, 14 février 2002). Il s'agit d'une date historique pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette officialisation rompt avec une longue période pendant laquelle les langues étrangères étaient proposées selon le volontariat mais pas obligatoires² (1989-1998) ou encore généralisées (à partir de 1998) sans que cette généralisation ne légitime les langues vivantes comme discipline ni n'assoie leur place au sein d'un ensemble de composantes du cursus à l'école primaire. Ensuite, comme le précise bien Viviane Bouysse³ (2005 :71-72) : « L'introduction des langues vivantes à l'école comme une des disciplines dont l'enseignement devient obligatoire est significative d'un moment particulier, sinon d'un tournant, dans l'institution scolaire. En France, où le lien entre Ecole, nation et langue a toujours été fort depuis la Troisième République (« Ni classe en latin, ni école en patois : l'unification par l'enseignement public du français », proclame une circulaire de 1925 relatif aux idiomes locaux), les langues vivantes n'ont jamais eu leur place à l'école primaire... ». Par là, elle fait allusion au fait que la reconnaissance et l'inclusion des langues vivantes/régionales comme discipline à part entière dans les programmes n'est pas anodine. Leur présence perturbe l'ancien ordre établi et ouvre des interrogations sur les relations des différentes disciplines entre elles, qui sont alors à redéfinir. L'inscription officielle des langues vivantes/régionales dans les programmes revêt une valeur hautement symbolique car elle « bouscule la teneur et le sens des composantes du cursus tout en inscrivant l'ouverture à l'altérité au sein de l'école » (Ducancel et Simon 2004 : 6). Nous retiendrons un premier défi qui va être celui de travailler de manière transversale, en transdisciplinarité.

Troisièmement, les nouveaux programmes (MEN 2002) qui sont toujours en vigueur, tranchent complètement avec la conception monolingue d'une discipline langue vivantes, à enseigner/apprendre comme matière indépendante, séparée, iso-

² Les premières expériences remontent encore bien plus loin, vers 1954 selon Charmian O'Neil (1993)

³ Lors de sa conférence plénière à l'Université d'Automne à Caen en octobre 2001, organisée conjointement par l'ACEDLE et l'IUFM de Caen, elle occupe la position de chef du Bureau des écoles au Direction de l'enseignement scolaire du Ministère d'Education nationale.

lée des autres. Au contraire, une analyse des objectifs assignés à chacun des cycles (Ducancel et Simon 2004 : 6-7 ; Simon 2005a : 86-90) fait apparaître au-delà du développement d'une compétence de communication, de nouvelles orientations très exigeantes :

- Pour le cycle des apprentissages fondamentaux (Grande section de l'école maternelle, CP, CE1 – des enfants de 5 à 7 ans) il convient de travailler les LVE/R et la langue de l'école – le français – dans la perspective de création d'un socle commun des apprentissages linguistiques (au pluriel) donc avec l'enjeu de contribuer à la mise en place de capacités métalinguistiques, tout en ouvrant les élèves à la diversité linguistique et culturelle.

- Pour le cycle des approfondissements (CE2, CM1, CM2 – enfants de 8 à 10ans), le cursus fait apparaître un grand domaine : « Langue française, éducation littéraire et humaine ». Le champ « langue étrangère ou régionale » côtoie d'autres champs et notamment « Littérature », « Observation réfléchie de la langue », « Histoire et géographie » et « Vie collective ». Ce qui est nouveau, marquant et à retenir, c'est que la « Maîtrise du langage et de la langue française » constitue ici un domaine transversal à travailler dorénavant dans tous les champs disciplinaires.

Les nouveaux programmes invitent à travailler la LVE/R en relation avec la langue de l'école, à envisager qu'elle puisse être travaillée avec d'autres disciplines et qu'elle puisse servir alors comme langue outil et non seulement objet. En effet, cela traduit un enjeu très important de *décloisonnement disciplinaire*. Comme le précisait déjà Viviane Bouysse (2005 :74) à juste titre, « les langues vivantes sont *intégrées*⁴ au cursus, non seulement ajoutées », ce qui interroge de manière aiguë évidemment, la formation des enseignants. »

Bien que l'objectif de communication soit toujours d'actualité pour cette mise en place des LVE/R à l'école (Simon 2005a : 87), on voit émerger à travers l'analyse ci-dessus de nouvelles exigences⁵ qui constituent autant de pistes de travail, de réflexion, de recherche et de formation à poursuivre :

- les relations et interactions entre la LVE/R et la langue de l'école. Celles-ci sont à travailler ensemble dans une visée de développement de capacités métalinguistiques avec un retour constructif sur la langue de scolarisation. La qualité du français en fin d'école primaire a une influence considérable sur le destin scolaire des élèves.

- un travail associant plusieurs disciplines y compris le français et les LVE/R, donc transdisciplinaires. Les langues doivent prendre leur place comme outils pour contribuer à la construction des connaissances dans leur transversalité.

- l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. L'apprentissage des langues en général ouvre à l'altérité à l'acceptation de la différence et favorise « l'atti-

⁴ Notre accentuation.

⁵ Cf. LEGENDRE J. (2003/2004) Rapport d'information n° 63 disponible en ligne sur le site du Sénat (<http://www.senat.fr/rap/r03-063:r03-061.pdf>).

tude par laquelle on suspend toute (ré) action pour se mettre à l'écoute de l'autre » (Bouysse 2005 :79).

Les « zones de résistance », un nouveau défi pour le plurilinguisme ?

A ce stade, il me semble important d'insister sur le fait que ces options sont précisément celles qui ont toujours fait défaut ou au moins posé problème dans l'enseignement/apprentissage des langues à l'école. Sans rentrer dans trop de détails, la tradition d'enseignement/apprentissage des langues, si l'on se place dans la période récente des vingt dernières années, a toujours privilégié l'approche communicative. Celle-ci se pratique dans une visée essentiellement monolingue qui ne favorise pas une mise en contrastivité des langues (Dabène 1992) — la langue de scolarisation étant souvent évacuée (Castellotti 2001a) — ni d'ailleurs une ouverture à la diversité des langues et des cultures. Quant à la transdisciplinarité, c'est certes l'entrée rêvée pour donner du sens à l'apprentissage des langues en les sortant de leur étroitesse d'objet, toutefois ce genre d'approche est difficile à mettre en œuvre pour l'enseignant et nécessite une polyvalence mais aussi des modalités de formation particulières⁶. C'est en ce sens que l'on peut parler de « zones de résistance » et d'un héritage somme toute lourd du passé (cf. Foerster et Simon 1998).

Dans le même temps, il convient de reconsidérer ces orientations à lumière de la politique linguistique européenne dans laquelle elles s'inscrivent. « La maîtrise des langues vivantes est une nécessité pour nos élèves, futurs citoyens d'une Europe forte de son plurilinguisme et de ses différentes cultures », annonçait déjà Jack Lang, alors Ministre de l'Education nationale, au moment de sa conférence de presse en septembre 2000, reliant les options nationales aux aspirations européennes⁷. Par ailleurs, la définition des nouveaux programmes (2002) coïncide avec la publication par le Conseil de l'Europe (2001) du *Cadre européen commun de référence* qui confirme et reconnaît formellement le plurilinguisme comme option majeure de la politique linguistique européenne pour répondre à la diversité linguistique et culturelle des sociétés. On assiste alors à une évolution du paradigme monolingue à un paradigme plurilingue (Ducancel et Simon 2004 : 7-8, Perregaux 2004 : 148-149) avec des conséquences pour l'enseignement/apprentissage des langues. Les deux dimensions essentielles qui émergent dans cette perspective sont :

- L'importance de la notion de *répertoire plurilingue* de tout individu. On notera qu'il ne s'agit pas simplement d'additions successives de langues les unes après les autres (L1, L2, L3) mais au contraire, de contribuer à la mise en place d'un répertoire composite auquel contribuent toutes les capacités linguistiques.

⁶ Elle n'a pas été favorisée non plus par la diversité des statuts des enseignants invités avant 2002 à assurer cet enseignement (professeurs de collège, locuteurs natifs cooptés par les mairies, assistants étrangers). En effet, un maître de la classe polyvalent peut, avec une formation adéquate, travailler dans ce sens.

⁷ Référence à la maîtrise de trois langues dans le *Livre Blanc de l'Education et de la Formation*, publié par le Conseil des Ministres en 1995.

• La mise en place d'une *compétence plurilingue*. La notion de compétences s'en trouve profondément modifiée et repose dorénavant sur l'idée d'un ensemble de compétences distinctes, inachevées, en cours de constitution⁸.

Reprenons ici la définition de compétence plurilingue proposée par Coste, Moore et Zarate (1997) dans le travail préparatoire au *Cadre européen commun de référence* : « On désignera comme compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire partielle, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »

Il revient donc à l'école d'œuvrer dans le sens du développement de compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves qui ont à s'inscrire dans une société plurilingue et pluriculturelle. Ce que je souhaite mettre en évidence ici, c'est que les pistes de travail et orientations dégagées prennent une valeur nouvelle dans l'optique du développement du plurilinguisme. C'est très précisément une intensification du travail mettant en interaction et interrelations LVE/R et langue de scolarisation qui permettra l'activation et le développement de capacités métalinguistiques au cœur d'une dynamique de compétence plurilingue de chaque élève. On peut penser par ailleurs que tout le travail en transdisciplinarité mettant en synergie langues et contenus disciplinaires constitue des lieux propices à la mobilisation de ces compétences plurilingues et contribuent à la construction des savoirs. Quant à l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la question pour l'école de la manière d'amener une expérience de plusieurs cultures reste posée et pleinement pertinente de nos jours et la légitimation des langues et cultures d'origine des enfants de la classe devient une priorité.

II- OU EN SOMMES-NOUS ? RECHERCHES RECENTES, PRATIQUES ET INNOVATIONS

Dans cette deuxième partie, je voudrais, en partant des pistes de travail dégagées ci-dessus, évoquer des recherches mais aussi des pratiques innovantes qui montrent des avancées dans les domaines délimités. Les IUFM se révèlent bien dynamiques à cet égard, et « en recherche » constamment. Il ne s'agit pas d'essayer d'être exhaustive⁹, mais plutôt à partir de quelques exemples, de porter l'attention

⁸ Cette idée est très loin de l'idée très répandue des quatre compétences à maîtriser en classe de langue si ancrée dans nos représentations et nos pratiques d'enseignement.

⁹ Je ne parlerai pas dans cet article des modalités bilingues d'enseignement, souvent avec les langues régionales, ni non plus des disciplines non linguistiques, mais je me cantonnerai à la situation que représente le travail en langues dans toute classe primaire ordinaire aujourd'hui. Par ailleurs, il existe certainement d'autres initiatives et recherches qui ne sont pas inventoriées ici et que les lecteurs porteront

sur des voies susceptibles d'amener du renouveau à la façon de travailler les langues à l'école en fonction des enjeux du développement du plurilinguisme pour les élèves. Un corpus important de recherches de ces cinq dernières années est maintenant disponible pour alimenter la réflexion didactique (Ducancel et Simon 2004, Delasalle 2005, Jaubert, Rebière et Bernié 2003 entre autres) mais il y a encore un long chemin à parcourir pour que de nouveaux modes de travail transforment effectivement les pratiques de classe au bénéfice de l'éducation langagière de tous les élèves. Il y a bien sûr des enjeux de diffusion de ces innovations, mais aussi de formation initiale et continue des enseignants sans lesquelles ces modalités de travail risquent de rester trop marginales.

Les relations et interactions entre la LVE/R et la langue de l'école

Sur la question du développement de liens entre différentes langues en situation scolaire (cf. Ducancel et Simon 2004, Castellotti et Moore 2005a et 2005b), plusieurs démarches expérimentées et analysées ces dernières années, mettent en œuvre un décroisement disciplinaire qui ouvre à des interactions entre les langues, renforçant le travail métalinguistique et stimulant l'activité de passage d'une langue à une autre, ou de transferts de compétences. Divers mouvements sont repérables :

- *L'appui sur le français, langue de l'école, pour développer des compétences en LE ou en LR.* On citera à titre d'exemple une innovation intéressante menée par l'IUFM de l'académie de Montpellier par Marie-Christine Deyrich et Suzanne Olivé (2004 : 23-41) et qui concerne la création de nouveaux outils communs pour la formation des enseignants de français et des langues étrangères. Il s'agissait de voir comment la culture littéraire en français pouvait servir d'appui pour l'acquisition de compétences en d'autres langues (anglais, arabe, espagnol et occitan) dans chacun des trois cycles du primaire avec expérimentation sur le terrain.

- *Une démarche comparative entre les langues proposées à l'apprentissage pour développer une réflexion métalinguistique inter-langues.* Cette démarche est fortement développée dans le cadre d'activités relevant de l'Eveil aux langues et sera développé ci-dessous. Côté langue étrangère en cycle 3, on voit apparaître en complément d'activités de communication, la mise en place de séquences de réflexion portant sur la langue étrangère et la langue de l'école (Audin 2004 : 63-80) dans lesquelles l'appui sur le français joue un rôle essentiel de structuration des apprentissages dans les deux langues. Au niveau de la construction de compétences professionnelles dans le cadre de la polyvalence, Gilbert Turco et Brigitte Gruson de IUFM de Bretagne ont expérimenté l'observation réfléchie de plusieurs langues dont le français en formation initiale mettant en évidence une grande complexité au niveau des représentations mobilisées par les stagiaires (Turco et Gruson 2004 : 101-126).

- *L'appui sur les langues étrangères pour un retour sur le français.* La nomination de « l'observation réfléchie de la langue » dans les programmes français a

certainement stimulé des recherches et expériences de terrain, tout comme celle menée par l'équipe de l'IUFM Midi-Pyrénées (Ober, Garcia-Debanc et Sanz-Lecina 2004 : 81-100) qui a cherché à mettre en évidence la manière et les modalités par lesquelles un travail en langues étrangères peut offrir aux élèves à l'école primaire un regard réflexif en retour sur la langue de scolarisation. La recherche prend en compte les démarches mises en œuvre par les enseignants en formation initiale, mais aussi une analyse des représentations d'élèves en ZEP de leur rapport à la langue de scolarisation. C'est également la proposition que soutient Christiane Perre-gaux (2004 : 147-166) qui plaide pour une reconnaissance et prise en compte des ressources langagières des élèves dans les choix didactiques, un appui sur la diversité permettant un retour et sur la langue commune.

*Un travail associant plusieurs disciplines,
langues comprises, en transdisciplinarité*

Au niveau de cet axe de travail, les deux universités d'automne successives de 2001 et 2002 organisées conjointement par l'ACEDLE (l'Association de chercheurs et enseignants, didacticiens des langues étrangères) et l'IUFM de Caen ont fortement contribué à avancer la réflexion didactique dans ce domaine, la conception et construction aussi d'activités pédagogiques dans un esprit de décroisement, d'intégration de différentes disciplines avec les langues, de projets interdisciplinaires. Si la rencontre à cette occasion de chercheurs, d'enseignants, de formateurs, d'inspecteurs a favorisé une réflexion théorique approfondie, la co-animation de nombreux ateliers par des formateurs/enseignants de langues (français et langues étrangères) avec des collègues d'autres disciplines a assuré un décroisement salutaire et permis la construction de séquences didactiques et pédagogiques transdisciplinaires innovants. Il serait fort souhaitable que les résultats et propositions de ce travail réunis par Dominique Delasalle (2005) connaissent une grande diffusion au niveau du terrain scolaire et de la formation des enseignants. Dans le même ordre d'idées, signalons tout l'intérêt et la richesse des travaux issus du colloque de Bordeaux avec l'IUFM d'Acquaine, réunis par Jaubert, Ribière et Bernié (2003), sous forme de Cédérom et intitulé *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*.

Formateurs et enseignants découvriront dans Delasalle (2005) nombre de projets innovants et stimulants. Il est à espérer que les nouvelles modalités de travail envisagées se concrétisent dans les pratiques quotidiennes des enseignants du terrain et se diffusent largement au-delà des participants aux universités d'automne mentionnées, ce qui est loin d'être une évidence, mais reste un vœu pieux. Voici à titre d'exemple, quelques pistes prometteuses :

- Eric Perrotelet Jacki Leclancher (2005 : 93-103) proposent un outil élaboré en équipe et qui vise à développer des compétences de communication en LE à partir de projets successifs intégrant les dimensions culturelles et interdisciplinaires (cycle 3). L'outil sert à la fois des actions de formation initiale et continue des enseignants et le travail en classe. L'originalité de cette proposition réside dans la mise en place d'activités communicatives et interdisciplinaires préparatoires à une vraie

rencontre avec un autochtone. Les élèves sont mis en relation avec des étrangers résidant à proximité de l'école et invités à échanger avec eux hors de l'espace scolaire. On notera en particulier que les échanges ainsi générés mettent en jeu une réelle communication exolingue et ses limites, une dimension interculturelle inhérente à la rencontre elle-même, et certainement une évolution spontanée des représentations des élèves.

- En matière de pluridisciplinarité (renvoyant à la fois aux notions de trans- et d'interdisciplinarité), Gilbert Jacques Gachet (2005 : 166-178) montre comment les arts plastiques sont un lieu privilégié pour le développement de compétences diversifiées et transversales en cycle 3, à partir de propositions de travail sur l'image, sur les arts, mais aussi sur la culture et sur la langue. On pourra citer en exemple le travail sur l'image en séquence, qui allie langues vivantes, arts plastiques et français en interdisciplinarité. Faire découvrir aux élèves les *comic strips* (ou leur faire dessiner des vignettes d'une séquence) ouvre non seulement aux activités langagières (dans l'une et/ou l'autre langue) liées à la description de faits et d'actions, mais aussi à l'appréhension d'éléments culturels (comportements sociaux, traits d'humour etc.).

- Langues (de l'école et vivantes) font bon ménage avec l'éducation civique dans un projet mettant en évidence la manière dont les compétences développées en langue étrangère sont transférables à d'autres disciplines (cf. Vincent 2005 : 179-18). Alliant citoyenneté et langues – « Vivre dans un monde de paix » en réfléchissant sur ce que l'on peut faire pour « penser la paix » ou *living peace* est un point de départ pour un travail sur les langues en contrastivité. Les élèves partent à la découverte d'une dizaine de mots écrits sur les textes et affiches lors d'une visite du Mémorial de Caen. Ils disposent d'une aide sonore (baladeur) et visuelle (fiche avec vignettes illustrant les mots à chercher). On soulignera le fait que le travail en classe — qui procède d'une confrontation entre l'oral et l'écrit — ne se limite pas aux aspects linguistiques, mais permet d'engager une prise de distance par rapport à la langue étudiée. Les élèves sont invités à considérer la manière arbitraire et particulière dont une langue rend compte de la réalité (« penser la paix » en français est rendu par *living peace* en anglais, sans correspondance terme à terme). C'est tout l'intérêt au niveau de l'éducation langagière des élèves au sens large du terme qui émerge à travers ce genre d'exemple.

- Un atelier original mêlant danse, musique et langue avec démonstration *live* des contredanses anglaises a permis un travail riche et intéressant sur l'apport de la musique aux langues étrangères et sur l'apport des danses collectives traditionnelles à l'appréhension festive d'une culture et de pratiques sociales étrangères (Simon 2005 :160-165). On relèvera en particulier les bénéfiques suivants, synthétisés à cette occasion par Françoise Delpy : l'articulation danse/musique/langue implique un travail à la fois interdisciplinaire et réellement transversal avec l'ouverture d'un espace culturel. Par ailleurs l'atelier permet d'envisager les retombées pour les cours des formateurs et enseignants. Bien au-delà des dimensions civilisationnelles facilement associées à la culture étrangère souvent en classe de langue, ces propositions développent non seulement des compétences transversales et interculturelles, mais aussi

différentes valeurs humaines, notamment la resocialisation, la tolérance, l'aide à l'intégration et une manière de briser le machisme.

Dans la mesure où les différents exemples analysés ci-dessus font apparaître une prise en compte de la dimension culturelle inhérente à l'apprentissage d'une langue étrangère, il convient de revenir sur la notion de « *l'interculturel* » pour insister sur le fait que c'est effectivement dans le *plurilingue*, dans le travail mettant en œuvre plusieurs langues et cultures qu'elle réside, et non dans les dimensions plus anecdotiques souvent citées (costumes, folklore, nourriture etc.). Ce point important sera développé et explicité dans la partie suivante.

Ouverture à la diversité linguistique et culturelle

Cet axe de travail qui renvoie à un des quatre objectifs prioritaires du cycle des apprentissages fondamentaux, qui est important également pour le cycles des approfondissements, appelle fortement la notion de décloisonnement et invite à appréhender et travailler à partir du plurilinguisme, donc sur plusieurs langues et plusieurs cultures. Dans cet optique, la construction et achèvement ces cinq dernières années de plusieurs projets européens¹⁰ de grande ampleur portant sur le développement du plurilinguisme dans le cadre de démarches d'*éveil aux langues*¹¹, représente un apport substantiel sur plusieurs plans : la recherche et réflexion didactique dans ses dimensions théorique et méthodologique, mais aussi les propositions pédagogiques très concrètes sous forme de matériel didactique et séquences¹² élaborés pour les classes de l'école primaire. Il est à noter que ces démarches impliquent d'entrée de jeu un décloisonnement disciplinaire, qu'elles s'inscrivent entièrement dans le cadre de la transversalité et de la transdisciplinarité, et qu'elles embrassent toujours un travail de type comparatiste portant sur plusieurs langues comprenant la langue de scolarisation, les langues étrangères dans leur grande diversité, mais aussi les langues d'origines des élèves. Elles répondent donc entièrement à l'ensemble des paramètres dégagés pour cette étude.

A titre d'exemple :

• « *Eduquer à l'altérité et à la diversité linguistique et culturelle* » est au centre de l'atelier animé par Cécile Sabatier (2005 :30) Les participants ont découvert

¹⁰ Il s'agit du projet *Evlang* (1998-2001) documenté dans Candelier (2003a) et de son prolongement dans le programme du CELV de Graz : *Janua Linguarum « La porte des langues »* (2000-2003) documenté dans Candelier (2003b) avec cédérom. Par ailleurs, un vaste projet émanant de la Suisse Romande *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* documenté dans (Perregaux, de Goïmens, Jeannot et De Pietro, 2003) avec cédérom et fiches reproductibles.

¹¹ Dans la lignée des travaux de Hawkins (1984), et développés en France par Louise Dabène (1992, 1995 etc..) et son équipe, en Suisse par Perregaux, (1998) De Pietro, De Goïmens etc. et d'autres en Allemagne et en Autriche avant la construction des projets européens.

¹² Enseignants et formateurs trouveront des activités d'éveil aux langues en ligne à l'adresse suivante : <http://www.plurilingues.univ-lemans.fr>, mais également La porte des langues <http://www.jaling.ecml.a>, avec une possibilité très alléchante de formation en ligne <http://www.iv.univ-lemans.fr>. Par ailleurs, un riche recueil de matériel didactique est disponible dans *EOLE* (Perregaux, De Goïmens, Jeannot et De Pietro, 2003) qui comprend des fiches pédagogiques reproductibles et cédérom. La publication de certains supports d'*Evlang* est un projet en cours.

plusieurs activités d'éveil aux langues grâce à une présentation par l'animatrice de supports *Evlang* avant de procéder à la construction d'activités similaires à partir de documents (sonores, écrits, didactisés ou non) prenant appui sur différentes langues, de différents statuts (langue de l'école, langues étrangères, langues de migration, langue officielle, etc.). On citera également le projet proposé par Marie-Patricia Perdereau Bilski et Jean-Jacques Dabat-Aracil (2005 : 125-142) visant un étayage entre la mise en place d'attitudes xénophiles et l'ébauche de compétences complexes transférables pour l'enfant de cycles I et II. L'enjeu didactique est double : intégrer les langues au cœur des processus langagiers et contribuer à la construction identitaire. Par ailleurs, on lira avec intérêt l'article de Martine Dreyfus (2004 : 127-145) rendant compte d'une recherche *Evlang* par une équipe élargie incluant des enseignants de Montpellier. Les expérimentations menées avec des classes pour « nouveaux arrivants » sont riches d'enseignements sur l'évolution positive des attitudes et représentations des élèves, sur les langues, la reconnaissance et la valorisation de toutes les langues, dont les langues de migration avec sans doute un effet positif de construction identitaire et une prise de conscience que ce type de démarche favorise les apprentissages linguistiques en général et non l'apprentissage d'une langue en particulier.

- *Eveil au centre de projets interdisciplinaires* titre la contribution de Kevran et Techer (2005 : 143-151). À partir d'exemples concrets d'activités d'éveil portant sur plusieurs langues dans des contextes scolaires différents (la Réunion, la France), les auteurs mettent en évidence les dimensions interdisciplinaires et transversales amenées mais aussi l'apport d'une approche plurilingue pour l'apprentissage des langues.

- *Développer les liens entre différentes langues en situation scolaire*. L'atelier conduit par Véronique Castellotti et Danièle Moore (2005 : 41-42) examinait la question du rôle positif que pouvait jouer la langue de l'école dans la construction de compétences en langue étrangère et les liens entre différentes langues en milieu scolaire avec une ouverture particulière sur les langues d'origine. Dans une perspective intégrée des apprentissages, elles soulignent l'option centrale de la transversalité en ce qui concerne le transfert de connaissances et de compétences dans un travail d'appui réciproque des langues.

Il y a convergence dans tous ces projets vers une notion intégrée des langues : les langues sont au cœur d'activités langagières diversifiées, mais aussi au cœur d'activités portant sur d'autres disciplines. Il y a convergence également en ce qui concerne une réelle interactivité des langues entre elles, et les élèves sont ainsi invités à passer d'une langue à une autre (Castellotti 2003b), à se servir activement de toutes leurs ressources langagières, ces démarches modifiant aussi leurs représentations par rapport aux langues, perçues alors dans leur pluralité et non comme des « matières séparées ». Cette optique redonne une authenticité à l'usage des langues en classe et rompt avec le ressenti de « l'artificiel » parfois associé à une démarche communicative mise en œuvre dans un esprit monolingue disciplinaire.

EN GUISE DE CONCLUSION

La recherche menée grâce à ces projets européens d'inspiration « éveil » met en évidence l'émergence « d'approches plurielles » définies dans Candelier (2003b : 19-20) comme « une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues ». Je voudrais insister sur l'importance pour l'école d'aujourd'hui de cette perspective plurielle en poursuivant la citation : « Une telle approche est nécessaire entre autre 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 de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale ».

Ce type d'approche qui trouve aisément sa place dans le cadre de la formation initiale des enseignants (Macaire, Aeby, Foerster et Simon 2003 : 247-268), revêt une importance capitale pour le développement langagier de l'élève qui, dans le contexte européen actuel, est appelé à étendre et développer les compétences plurilingues constitutives de son répertoire. Par ailleurs, celles-ci sont à valoriser dans le cadre du Portfolio¹³, un outil destiné à favoriser chez les élèves les contacts entre les langues, le développement de représentations positives par rapport aux langues et cultures, et la prise de conscience de l'importance de toute sorte d'expérience mettant en jeu des langues, que ce soit dans ou hors du cadre scolaire.

En effet, le rôle de l'école est à envisager dans un continuum assurant une éducation langagière qui s'appuie sur du *déjà-là* acquis dans la vie familiale et sociale hors espace scolaire, qui doit se fructifier, se développer et s'étendre grâce aux activités d'apprentissage proposées en milieu formel, pour stimuler la dynamique langagière plurilingue de chaque élève, qui sera activée enfin et amenée à évoluer au gré des situations de vie imprévisibles une fois la scolarisation terminée. On pourra dire que le rôle de l'école¹⁴ dans cette optique est de reconnaître la diversité linguistique de la population scolaire, d'activer une dynamique plurilingue en herbe et surtout de développer des compétences plurilingues Simon (2005 : 133-144). Cette idée est en écho à la conclusion visionnaire de Louise Dabène intitulée « *Plurilinguisme et monolinguisme : un même combat ?* » dans laquelle elle propose déjà que « l'ensemble des enseignants de langue, au-delà de la spécificité de leur discipline propre, ont à affronter en commun la tâche de proposer une norme, inévitable car socialement et scolairement indispensable, tout en gérant la diversité des répertoires individuels ou collectifs. » (Dabène 1994 :172).

Pour clore la réflexion menée dans le cadre de cet article, il convient de revenir à notre question de départ : les *zones de résistance*, s'avèrent-elles « dépass-

¹³ Cf. article de Castellotti et Moore (2004: 167-183) et une contribution ici même.

¹⁴ Daniel Coste (1998 : 266-267) trace 4 pistes pour l'école : 1) faire en sorte que chaque apprenant se constitue un premier « portefeuille » plurilingue, 2) éveiller à la pluralité des ressources et supports d'apprentissage accessibles par la pluralité des langues, 3) développer chez les apprenants une culture d'apprentissage et 4) ouvrir à la relation internationale, voire préparer à différents niveaux de citoyenneté.

sées » ou « déplacées » dans le contexte actuel de généralisation des langues à l'école ? On pourra peut-être avancer qu'elles ne semblent pas à l'heure actuelle « dépassées » malgré de belles initiatives aussi bien en recherche qu'au niveau de la formation¹⁵ et du terrain, comme nous l'avons vu au long de cet article. Un travail très important reste à faire au niveau de la formation initiale et continue pour que les innovations transforment réellement les pratiques en classe. Des recherches de terrain sont à développer dans ce sens. Toutefois, nous pourrions avancer certes, que les *zones de résistance* se trouvent « déplacées » car au cœur même d'une évolution souhaitable en cours. En d'autres mots, des approches qui étaient à la marge, deviennent centrales dès lors qu'il s'agit de favoriser le développement de compétences plurilingues. A ce sujet, une recherche très récente de Véronique Castellotti et Danièle Moore (2005b : 107-132) tend à montrer la nécessité, en milieu formel d'apprentissage, de proposer des modalités de travail spécifiques au développement des capacités métalinguistiques des enfants. D'après leur analyse, le fait d'être placé dans un système éducatif bilingue, par exemple, ne serait pas en soi suffisant pour un développement actif de compétences plurilingues, point surprenant à méditer eu égard aux approches examinées.

Diana-Lee SIMON

Université Stendhal – Grenoble 3
LIDILEM

Summary : Taking as a landmark the instatement of foreign/regional language learning as an official subject in the primary curriculum (2002), this article offers a double view : retrospective and prospective. Hinged on historical facts, it attempts to identify and then to trace the origins of a number of « resistances » inherited from the past, whilst arguing at the same time that the new challenge of European plurilingualism is an invitation to attach particular importance to these same dimensions of language teaching and learning in the primary school (development of metalinguistic capacities, cross-disciplinarity, openness to linguistic and cultural diversity). In a prospective vein, the article then reviews recent research and innovative practice with a view to its potential to transform practice in the field.

Key words : new curriculum, metalinguistic capacity, openness to diversity, cross-disciplinarity, plural approaches, plurilingual competency, plurilingual repertoire.

¹⁵ Un travail très important est en cours dans les IUFM, souvent dans le cadre de la dominante langues vivantes, pour développer des outils répondant aux nouvelles exigences.

- COSTE D. (2003) « Postface. Contextes, dispositifs, acteurs » — in : D.-L. Simon et C. Sabatier (dir.) *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*. LIDIL Hors Série (215-220).
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G. (1997) « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». *Langues Vivantes. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- DABENE L. (1992) « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères » — *Repères* 6.
- DABENE L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette.
- DELASALLE D. (dir.) (2005) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, tomes I et II. Paris : L'Harmattan.
- DEYRICH M.-C. & OLIVE S. (2004) « Quelles articulations entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ? Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire » — *Repères* 29 (23-41).
- DREYFUS M. (2004) « Plurilinguisme et approche interculturelle. Quelques réflexions. » — *Repères* 29 (127-145).
- DUCANCEL G. (dir.) (1992) *Langues vivantes et français à l'école* — *Repères* 6.
- DUCANCEL G. & SIMON D.-L. (dir.) (2004) *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* — *Repères* 29.
- DUCANCEL G. & SIMON D.-L. (dir.) (2004) « De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue » — *Repères* (3-21).
- FOERSTER C. & SIMON D.-L. (1998) « Dix ans de formation des enseignants de langues vivantes à l'école élémentaire en France : Fête ou foire ? » — Intervention pur la Journée d'Etude de l'ACEDLE, Paris, novembre 1998. Document non publié.
- GACHET G. J. (2005) « Pluridisciplinarité/interdisciplinarité LVE... Arts plastiques » — in : D. Delasalle (dir.) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques* tome II (166-178). Paris : L'Harmattan.
- HAWKINS E. (1984) *Awareness of Language : An Introduction*. Cambridge : CUP.
- JAUBERT M. RIBIERE M. & BERNIE J.-P. (dir.) (2003) *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Actes du colloque de Bordeaux, avril 2003. Cédérom, IUFM d'Aquitaine et université de Bordeaux II.
- KEVRAN M. & TECHER L. (2005) « L'éveil aux langues au centre de projets interdisciplinaires » — in : D. Delasalle (dir.) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques* tome I (143-151). Paris : L'Harmattan.
- MACAIRE D, AEBY S. FOERSTER C. & SIMON D.-L. (2003) « L'enseignant et l'éveil aux langues : représentations et formation, appropriation/valori-

- sation de la démarche » — in : M. Candelier (dir.) *L'Eveil aux langues à l'école primaire, Eulang : bilan d'une innovation européenne* (247-268). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- MINISTERE D'EDUCATION NATIONALE (2002) *Bulletin Officiel*, Hors Série n° 14.
- MINISTERE D'EDUCATION NATIONALE (2002) *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP.
- OBER E., GARCIA-DEBANC C. & SANZ-LECINA E. (2004) « Travailler l'Observation Réfléchie de la Langue à travers la comparaison entre les langues. Sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ? » — *Repères* 29 (81-100).
- O'NEIL C. (1993) *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier.
- PERDEREAU-BILSKI M.-P. & DABAT-ARACIL J.-J. (2005) « Les langues en cycle 1 et 2 : Pratique de classe autour de l'éducation aux langues-cultures à leurs diversités » — in : D. Delasalle (dir.) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques* tome I (125-142). Paris : L'Harmattan.
- PERREGAUX C. (2004) « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune » — *Repères* 29 (147-166).
- PERREGAUX C., DE GOUMOËNS C., JEANNOT D. & DE PIETRO J.-F. (dir.) (2003) *Education et Ouverture aux langues à l'école* vol. I et II. Neuchâtel : CIIP.
- PERROTEL E. & LECLANCHER J. (2005) « Un outil d'enseignement-apprentissage pour l'ensemble du cycle3 : Etat des réflexions d'une équipe » — in : D. Delasalle (dir.) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques* tome I (93-103). Paris : L'Harmattan.
- SABATIER C. (2005) « Langue de l'école, langues étrangères et langues d'origine : quand le plurilinguisme a enfin droit de cité dans la classe » — in : D. Delasalle (dir.) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques* tome I (30-31). Paris : L'Harmattan.
- SIMON D.-L. (2005a) « La formation professionnelle des enseignants de langues vivantes : quelles voies nouvelles pour répondre à la commande ministérielle de généralisation et quels échos sur le terrain ? » — in : D. Delasalle (dir.) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques* tome II (85-105). Paris : L'Harmattan.
- SIMON D.-L. (2005b) « Musique, danse et langues étrangères » — in : D. Delasalle (dir.) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques* tome I (160-165). Paris : L'Harmattan.
- SIMON D.-L. (2005c) « Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école » — in : M.-A. Mochet et alii *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (133-142). Lyon : Ecole Normale Supérieure.

- TURCO G. & GRUSON B. (2004) « Intégrer une observation réfléchie de la langue maternelle et de la langue étrangère dans la construction de la polyvalence des professeurs des écoles » — *Repères* 29 (101-126).
- VINCENT G. (2005) « Langue et éducation civique » — in : D. Delasalle (dir.) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques* tome I (179-189). Paris : L'Harmattan.

Doc 17

151

juillet-septembre 2008

Langues-cultures à l'école primaire :
quelle diversité pour quelle cohérence ?

coordonné par Mireille Baurens et Guy Martino

éla

revue de didactologie
des langues-cultures
et de lexiculturologie

Didier Érudition
Klincksieck

ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ÉLA)

Revue internationale de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie

Directeur : Robert GALISSON
Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III)

COMITÉ DE RÉDACTION (CR) :

Rédacteurs en chef : Jean PRUVOST – lexiculturologie, Christian PUREN – didactologie
Rédacteurs étrangers : José Luis ATIENZA (Oviedo), Mariagrazia MARGARITO (Turin)
Rédacteurs français : José Carlos HERRERAS (Paris), Jean-Michel ROBERT (Amiens)

CONSEIL DE LECTURE ET D'ORIENTATION (CLO) :

M.C. ANASTASSIADI (Athènes), M. BAURENS (Grenoble), F. BIDAUD (Pise), J. BINON (Louvain), A.M. BOURGEOIS (Laval), H. BOYER (Montpellier), W. BUFE (Sarthebruck), P. CALLIABETSOU (Athènes), B. CAMBIAGHI (Milan), A. CORMANSKI (Amsterdam), J. CORTÈS (Rouen), CREADIL (Angers), M. DE CARLO (Rome), C. FERRÃO TAVARES (Santarém), C. FORESTAL (Aix-en-Provence), R. FU (Pékin), Y. GENTILHOMME (Besançon), C. GERMAIN (Montréal), K. GHARBI (Fès), B. GLOWACKA (Białystok), C. GUILLÈN DIAZ (Valladolid), E. KLETT (Buenos Aires), A. KRIKEZ (Tétouan), T. LINO (Lisbonne), C. MATA BARREIRO (Madrid), S. NAITO (Tokyo), V. NASR (Beyrouth), D. PERRAMOND (Harrisonburg), O. SOW FALL (Dakar), V. TOCATLIDOU (Thessalonique), M. TSITSA (Thessalonique), G. VIGNER (Paris), M.B. VITTOZ (Turin), M. ZANINI (Pôrto Alegre), B. VISELTHIER (Paris).

CELLULE DE LIAISON ET PROGRAMMATION (CLP) :

Composition : le directeur, les rédacteurs en chef et deux rédacteurs à tour de rôle. R. GALISSON assure le suivi entre CR et membres du CLO.

POLITIQUE ÉDITORIALE :

Créées par B. QUEMADA, notre Président d'honneur, en 1961, les *ÉLA* ont vocation *durable* à publier des travaux de recherche, de formation, d'information visant à *promouvoir et développer l'accès aux langues-cultures*, étrangères et maternelles. Reste que la politique éditoriale de la revue a *beaucoup évolué au fil du temps* : 1. dans son orientation générale d'abord : • elle assume à la fois son histoire et ses *changements de perspective* ; ainsi, tout en conservant son *titre originel*, qui fait référence à la discipline dont elle se réclamait naguère, elle affiche aujourd'hui d'*autres ancrages*, qui élargissent l'horizon, déplacent l'assiette, modifient l'approche de l'objet d'étude ; • elle publie uniquement des *textes en français*, pour préserver la dimension internationale de cette langue comme vecteur de communication artistique, scientifique, courante et *affirmer le droit à l'existence de toutes les langues-cultures* ; 2. dans le traitement de la matière ensuite : elle a opté pour la *thématisation-trimestrialisation* en 1971 et privilégié ainsi le développement des *recherches collectives* ; elle ouvre à présent l'éventail des choix thématiques, en vue de *diversifier sa production* pour : • satisfaire et conforter les attentes de son *lectorat habituel* (fidélisé par *abonnement*) ; • et aller à la rencontre d'un *lectorat occasionnel* (tributaire de la diffusion *au numéro*), dont elle ne saurait ignorer les problèmes dès lors qu'ils sont identifiés ; 3. dans la répartition des tâches enfin : pour stimuler le développement de cette revue généraliste, l'équipe éditoriale a remodelé sa structure et renforcé sa cohésion autour de trois instances : • le CR spécialise, décentralise et double ses effectifs, sous une autorité bicéphale : • le CLO succède au Comité de patronage, élargit son assise internationale (18 pays sont représentés), devient *principe d'ouverture* et offre un réseau de correspondants à la fois *lecteurs* (...*d'avant*, pour évaluer des textes susceptibles d'être publiés ; et ...*d'après*, pour formuler des avis critiques sur certains numéros déjà parus) et *orienteurs* (pour suggérer des pistes de réflexion, des thèmes, à partir d'observations contextuelles ou d'expériences de terrain) ; • la CLP sollicite, collecte, traite et ventile les informations recueillies auprès du CLO et du CR, puis s'en inspire pour anticiper la production à 18 mois. (suite en 3^e de couverture)

FAIRE VIVRE ET DÉVELOPPER LE PLURILINGUISME À L'ÉCOLE :

LES BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES AU CŒUR DE LA CONSTRUCTION D'IDENTITÉS PLURIELLES ET DU LIEN SOCIAL

Résumé : Cet article s'inscrit dans le cadre d'une réflexion visant à mettre en évidence le rôle de l'école dans l'amorce et le développement pour tous les élèves d'une éducation plurilingue, en articulation avec la langue commune, langue majeure de scolarisation. Une expérience de terrain inspirée de l'éveil aux langues, fonctionne comme un révélateur de la pluralité de l'école dévoilant la richesse des répertoires des élèves. Les biographies langagières individuelles, objets de construction et d'échanges, sont au cœur d'un processus de construction identitaire plurielle et de création de lien social dans une école de l'inclusion.

PRÉAMBULE : L'ÉCOLE DU PLURILINGUISME

Cette contribution s'inscrit dans un mouvement qui prend de l'ampleur actuellement et qui œuvre à la construction et à la promotion d'une didactique du plurilinguisme dès l'école primaire¹. On s'intéresse ici au rôle de l'école dans le développement langagier et identitaire de l'élève, acteur social en devenir amené à prendre place et à agir dans une société plurilingue et pluriculturelle. Pour ce faire, disposer de ressources et de capacités en termes de compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore, Zarate, 1997 ; Moore et Castellotti, 2008) est devenu une nécessité suscitant la question quant à la manière d'aider l'apprenant à identifier et à élaborer ses compéten-

1. Elle bénéficie des fruits d'une réflexion collective menée lors d'un séminaire international organisé conjointement par l'A.D.E.B (Association pour le développement de l'enseignement bilingue) et l'équipe de recherche JE 2449 DYNADIV (Dynamique et enjeux de la diversité linguistique et culturelle) à Tours les 28 et 29 août 2007, sous la responsabilité scientifique de Véronique Castellotti, Daniel Coste et Jean Duverger, avec le concours du Ministère des Affaires étrangères et européennes et celui de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Ce séminaire a donné lieu à la rédaction d'un texte collectif sur lequel nous nous appuyons, publié sous forme de brochure intitulée : « Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire » (Castellotti, Coste, Duverger : 2008).

sées » ou « déplacées » dans le contexte actuel de généralisation des langues à l'école ? On pourra peut-être avancer qu'elles ne semblent pas à l'heure actuelle « dépassées » malgré de belles initiatives aussi bien en recherche qu'au niveau de la formation¹⁵ et du terrain, comme nous l'avons vu au long de cet article. Un travail très important reste à faire au niveau de la formation initiale et continue pour que les innovations transforment réellement les pratiques en classe. Des recherches de terrain sont à développer dans ce sens. Toutefois, nous pourrions avancer certes, que les *zones de résistance* se trouvent « déplacées » car au cœur même d'une évolution souhaitable en cours. En d'autres mots, des approches qui étaient à la marge, deviennent centrales dès lors qu'il s'agit de favoriser le développement de compétences plurilingues. A ce sujet, une recherche très récente de Véronique Castellotti et Danièle Moore (2005b : 107-132) tend à montrer la nécessité, en milieu formel d'apprentissage, de proposer des modalités de travail spécifiques au développement des capacités métalinguistiques des enfants. D'après leur analyse, le fait d'être placé dans un système éducatif bilingue, par exemple, ne serait pas en soi suffisant pour un développement actif de compétences plurilingues, point surprenant à méditer eu égard aux approches examinées.

Diana-Lee SIMON

Université Stendhal — Grenoble 3
LIDILEM

Summary : Taking as a landmark the instatement of foreign/regional language learning as an official subject in the primary curriculum (2002), this article offers a double view : retrospective and prospective. Hinged on historical facts, it attempts to identify and then to trace the origins of a number of « resistances » inherited from the past, whilst arguing at the same time that the new challenge of European plurilingualism is an invitation to attach particular importance to these same dimensions of language teaching and learning in the primary school (development of metalinguistic capacities, cross-disciplinarity, openness to linguistic and cultural diversity). In a prospective vein, the article then reviews recent research and innovative practice with a view to its potential to transform practice in the field.

Key words : new curriculum, metalinguistic capacity, openness to diversity, cross-disciplinarity, plural approaches, plurilingual competency, plurilingual repertoire.

¹⁵ Un travail très important est en cours dans les IUFM, souvent dans le cadre de la dominante langues vivantes, pour développer des outils répondant aux nouvelles exigences.

ces afin de les enrichir progressivement. L'article tente d'approcher quelques démarches didactiques propices à une éducation plurilingue. En cohérence avec les ambitions du *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2001) et les aspirations des instances européennes pour une école qui allie développement de l'individu et cohésion sociale, une place centrale est accordée à la notion de « biographie langagière » susceptible d'évoluer et se complexifier tout au long de la vie.

Nous souhaitons souligner d'entrée de jeu la prégnance de la dimension de socialisation à l'œuvre dans les apprentissages langagiers et les enjeux plus globaux et humanistes qu'ils revêtent pour nos sociétés. L'école n'a-t-elle pas justement comme mission de doter les élèves d'atouts leur permettant de s'inscrire socialement dans une pluralité complexe et de les préparer à devenir des citoyens responsables, à mêmes d'exercer plus tard une citoyenneté démocratique ?

On gardera à l'esprit ces questions qui renvoient à certaines finalités² de l'école qui fournissent le cadre de notre réflexion. Premièrement, l'institution scolaire a vocation à accueillir tous les élèves quelle que soit leur origine culturelle et linguistique, et à œuvrer à l'inclusion et à la cohésion sociale dans une configuration mêlant des cultures endogènes et exogènes (Dabène 1989 et 1994). Dans cette fonction d'accueil³ l'enjeu est d'aider l'élève à surmonter le décalage qui peut exister entre la langue de l'école et la/les langue/s de la maison, et d'assurer une fonction de structuration des connaissances à partir des acquis en langue « maternelle » ou « première ». Deuxièmement, il y a lieu de s'interroger sur la manière dont elle peut prendre en compte l'identité de l'élève dans toute sa complexité, et comment elle peut l'ouvrir à l'altérité, à la pluralité, tout en assurant la transmission d'un ensemble de références collectives. Troisièmement, nous nous intéressons aux articulations à créer et faire travailler entre les diverses langues, celles de l'école et celles du hors école dans une visée de développement de capacités plurilingues et pluriculturelles, posées ici comme facteur de réussite pour tous les élèves.

1. LES LANGUES DE L'ÉLÈVE PRÉSENTES À L'ÉCOLE ET LES LANGUES PROPOSÉES À L'APPRENTISSAGE

Nul ne contestera aujourd'hui le caractère plurilingue et pluriculturel du public scolaire de nos jours. Par la simple présence des enfants, l'école se voit conférer un caractère « plurilingue et pluriculturel » qui n'est malheureusement pas toujours reconnu comme tel par ses acteurs dont les représentations tendent souvent à renvoyer à un idéal fortement monolingue. Ce plurilinguisme latent est souvent tu, relégué au silence, ignoré, au profit d'un contrat implicite en faveur de l'utilisation « exclusive », au sens propre du terme, de la langue de l'école, langue officielle et nationale (Coste, Moore,

2. Pour les six ordres de finalités, voir : Castellotti, Coste et Duverger, (2008 : 9)

3. Cet accueil est au cœur des préoccupations de Dabène, (1989) et Caporale, (1989).

Zarate 1997, De Pietro 2004, Simon 2005). Force est de constater que les connaissances et compétences langagières et culturelles dont disposent les enfants à leur arrivée à l'école primaire, ce que Perregaux (2002, 2003, 2004) appelle le « déjà là » (au moins une langue, et souvent plus d'une langue), ne sont souvent ni reconnues, ni exploitées. Il n'est pas rare que le fonctionnement de l'école et sa norme de référence monolingue induisent des phénomènes de « déni de langue »⁴ (Perregaux 2004), chez les enfants dont la première langue est autre que celle de l'école, avec des conséquences graves pour la préservation des racines identitaires et les apprentissages en général. Toute la question est donc de savoir d'une part, comment l'école prend en charge l'enseignement de la langue de scolarisation (Beacco 2006; Coste, Castellotti et Duverger, 2008) en sachant que celle-ci est vecteur majeur d'apprentissage d'autres savoirs, mais aussi langue commune pour ce qui est de la communauté scolaire et l'environnement proche, et d'autre part, comment elle répond à la nécessité d'ouvrir tous les élèves à la pluralité linguistique et culturelle. Or, les relations entre ces différentes facettes de l'éducation langagière sont parfois source de tensions et d'ambiguïtés, surtout en cas de retard ou échec scolaire interprétés souvent comme étant tributaires de la non-maîtrise de la langue de l'école. Soulignons que l'option à laquelle nous souscrivons, pose la langue de scolarisation comme centre de gravité :

Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité. (Castellotti, Coste, Duverger 2008 : 12)

2. LES APPROCHES PLURIELLES : UNE RÉPONSE DIDACTIQUE À LA CONSTRUCTION DE LA PLURALITÉ ?

Dans la perspective d'une didactique du plurilinguisme, les approches plurielles, en émergence depuis une vingtaine d'années et foisonnantes actuellement, méritent à notre sens, une place et une visibilité bien plus grandes que celles de démarches « expérimentales », « minoritaires » ou « marginales », et trop rarement institutionnalisées. Elles se caractérisent par le fait de traiter à la fois plusieurs langues/cultures et se définissent de la manière suivante (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.

Tranchant avec les approches « singulières » habituelles focalisées sur une seule langue, ce genre de démarche méthodologique, qui met en synergie

4. Quand la langue de l'élève n'a pas droit de cité à l'école, par exemple.

une activité métalinguistique sur une diversité de langues (aussi bien celles de l'école, que celles des élèves et les langues inconnues), se révèle propice au développement d'aptitudes à l'apprentissage des langues en général et d'attitudes positives (Candelier, 2003a). Elle permet par ailleurs, que les langues des élèves deviennent en classe objets d'apprentissage, les valorisant et leur donnant une légitimité qui n'est pas sans impact sur l'estime de soi des élèves. Au-delà de l'agilité métalinguistique et la plus grande ouverture à la diversité attestées (Candelier, 2003a), les compétences plurielles développées sont de nature transversale avec des retombées bénéfiques pour d'autres matières et d'autres apprentissages.

Dans un article dense et récent, Candelier (2008) trace les origines de la notion d'« approches plurielles », un terme générique, qui recouvre plusieurs voies didactiques convergentes :

- l'approche interculturelle
- la didactique des langues intégrée
- l'intercompréhension entre langues parentes
- l'éveil aux langues

Il tente d'établir une articulation conceptuelle entre les approches plurielles et une didactique du plurilinguisme. Dans ce cadre, c'est en *particulier l'éveil aux langues*⁵ qui nous intéresse.

Certaines approches plurielles comme *l'éveil aux langues*, sont riches de propositions didactiques et pédagogiques. On citera par exemple le matériel produit dans le cadre du projet européen Socrates Lingua, *Evlang*⁶ (Candelier, 2003a) et publié récemment (Kervran, 2006)⁷ et aussi les ressources pédagogiques du vaste projet émanant de la Suisse romande, *Éducation et ouverture aux langues à l'école, EOLE* (Perregaux *et al.*, 2003)⁸ et donc disponible pour l'enseignement⁹. Les activités pédagogiques sont directement centrées sur la diversité linguistique prise comme matériau didactique. Bien que ces projets aient eu un impact de recherche-action sur le terrain avec des retombées intéressantes pour la formation des enseignants *in situ*, tout comme les protocoles

5. Dans la lignée des travaux initiés par Eric Hawkins (1984) en Angleterre sous le nom *language awareness*, développées en France sous la dénomination *Éveil aux langues* par Louise Dabène (1989, 1994, 1995), en Suisse par Christiane Perregaux (1995, 1998, 2003) et son équipe, mais aussi en Italie (*educazione plurilinguistica*) et en Allemagne (*Begegnung mit spraken*) et aussi (*Sprach et Kulturherzung*).

6. 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).

7. Certains des modules pédagogiques élaborés dans le cadre d'*Evlang* sont repris et présentés 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*. Voir aussi *Janua linguarum, la porte des langues* (Candelier 2003b).

8. Cet ouvrage en deux volumes offre aux enseignants une mine d'activités didactiques, et des documents reproductibles, accompagnés d'un CD-Rom.

9. On mentionnera également les ressources publiées par Nathalie Augier, (2005) : *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, comprenant un DVD et un manuel, et celles du projet canadien (Québec et Colombie Britannique) *Elodil*, coordonné par Françoise Armand, dont les outils pédagogiques sont disponibles en ligne à l'adresse suivante : <http://www.elodil.com/>

de certaines thèses qui ont généré sur plusieurs années des actions pédagogiques innovantes d'éveil aux langues dans les classes (Nagy, 1996 ; Macaire, 2001 ; Dompmartin, 2004 ; Feunteun, 2007), elles méritent d'être plus solidement ancrées dans les dispositifs de formation initiale et continue.

3. ÉVEIL AUX LANGUES ET LA BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE DE L'ÉLÈVE

Dans la perspective esquissée ci-dessus, un travail portant sur la biographie langagière¹⁰ des élèves se révèle porteur à plusieurs égards : on s'attachera aux questions de renforcement du lien social dans l'institution scolaire et de construction d'identités plurielles des élèves. Mais qu'entend-on par « biographie langagière » dans le cadre d'élèves en école primaire ? Christiane Perregaux (2002 : 83-84) qui pointe l'intérêt nouveau¹¹ que représente le biographique pour l'institution scolaire, insiste dans ce contexte sur :

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.

En d'autres mots, l'élève effectue un travail sur son rapport aux langues, les inscrivant dans leur historicité 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 et influant sur son estime de soi. Le biographique agit, selon Christine Deprez (1996), comme un instrument puissant qui permet une *réunification* du sujet en lui proposant aussi l'expression de ses affects. Ces dimensions essentielles pour la construction identitaire dans une configuration plurilingue, seront perceptibles dans l'analyse qui suivra.

Intéressons-nous à présent, à la mise en œuvre sur le terrain d'activités issues de ces démarches. Soulignons toutefois, qu'il ne s'agissait pas tant d'« appliquer » dans les classes de l'école en question ces démarches plurielles, que de faire vivre, animer, raviver et rendre visible un plurilinguisme latent jusque-là resté sous silence.

3. 1. Le travail biographique comme révélateur du plurilinguisme : l'arbre polyglotte¹²

Sous le préau couvert de l'école primaire Chantemerle a poussé un arbre polyglotte. Sculpture inspirée d'une œuvre de la plasticienne américaine Sarah Zay, un serpent de mousse monte, du sol au plafond, en spirale décroissante. Tout le long, chacun des

10. Cette notion renvoie à l'ensemble des langues et/ou capacités dans ces langues (le « répertoire verbal » hérité de Gumperz 1971, élargi sous le terme « répertoire communicatif » par Dabène 1994 et 2003), constitutives d'un répertoire communicatif unique (voir Moore, 2006 : 100). Pour une discussion épistémologique plus complète voir Thamin et Simon, sous presse.

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

12. Cette expérience fait l'objet d'un article intitulé « Un arbre polyglotte » (Maire Sandoz, 2008).

cent douze élèves y a planté sa tige de bambou parée d'une fleur et d'un fruit. Les pétales colorés représentent les langues parlées, comprises, entendues, vues écrites ; les fruits oblongs sont calligraphiés de mots choisis et traduits en différentes langues.

L'arbre polyglotte est l'aboutissement d'une démarche menée dans toutes les classes de l'école primaire Chantemerle¹³, en lien à un protocole de recherche concernant l'observation de phénomènes de transmission/acquisition des langues entre pairs, francophones et allophones¹⁴. L'origine du travail se situe au croisement d'éléments portés et apportés par Jacqueline Billiez¹⁵, notamment la conduite scientifique d'un petit groupe de réflexion mobilisé sur la *Transmission des langues entre pairs à l'école en situation non didactique* en réponse à un appel d'offres retenu par la DGLFLF, la direction d'un master portant sur le sujet et le prêt de certaines propositions didactiques d'*Evlang* – alors non publiées – et d'*EOLE*.

La discussion didactique qui suit s'élabore à partir d'observations menées dans le cadre de la mise en œuvre d'un module d'*Evlang* intitulé : « *Des langues de l'enfant... aux langues du monde* »¹⁶ centré sur le travail biographique¹⁷. L'enseignante, responsable du dispositif CLIN dans cette école, personne ressource sur le terrain et co-auteur de cet article, a impulsé cette démarche en cohérence avec le projet d'école, en gagnant l'adhésion¹⁸ de tous les membres de l'équipe éducative grâce à sa proposition de co-intervention. Au-delà des enjeux pédagogiques et des hypothèses de recherche, ce travail a permis d'observer des effets parfois sidérants liés aux réalités sociolinguistiques des élèves jusque-là ignorées. Comme si, tout simplement, il suffisait de tirer le voile opaque du monolinguisme de rigueur, obstruant les faisceaux lumineux de trésors plurilingues portés par les élèves. De plus, cette démarche a aussi autorisé des échanges entre élèves révélateurs de discours stigmatisants, particulièrement pour la langue arabe¹⁹.

La mise en lumière des biographies langagières individuelles (cf. *infra*) et leur mise en situation collective par l'édification de l'arbre polyglotte a redéfini l'espace scolaire sous des couleurs plurilingues et pluriculturelles avec un impact symbolique fort.

En effet, les fleurs ont été accrochées en respectant l'âge des élèves. La cime était couverte par celles des plus petits et les branches du bas ployaient sous celles des plus grands – de celle à un seul pétale pour un élève de CP

13. École classée en Éducation prioritaire située à Chambéry le Haut, Savoie.

14. Maire Sandoz, 2006.

15. Professeur des universités et Directrice du Lidilem à cette période, elle a assuré la coordination de l'Équipe Grenobloise d'*Evlang* au sein du projet européen *Evlang* (Candelier, 2003).

16. Adapté sous le titre : « Des langues de la classe aux langues du monde », Kervran (dir.) (2006 : 9-16)

17. L'approche biographique se décline dans ce module selon quatre modalités différentes explicitées par Perregaux, 2002 : 91-92 : un jeu interactif, la fleur langagière individuelle, le récit autobiographique d'une fillette bolivienne et la tenue d'un journal par l'élève qui documente les traces de ses apprentissages.

18. L'enseignante de CLIN, devenue personne ressource pour cette innovation, a mené les séances en co-intervention dans les classes de ses collègues.

19. Cet aspect n'est pas traité ici, pour plus de précisions se reporter à Maire Sandoz, 2008.

signifiant qu'il parlait français, à la plus fournie d'une élève polonaise, ENA en CM2. On a pu noter une progression dans le visuel des fleurs. Non seulement, il y avait une représentation figurative du plurilinguisme de l'école à un instant T, mais aussi, en quelque sorte, la visualisation de la dynamique des biographies langagières.

Du point de vue pédagogique, la première partie du module aboutit pour chaque élève, à la réalisation artistique de cette fleur représentant sa biographie langagière. Les pétales de différentes couleurs représentent, suivant un code couleur, les langues avec lesquelles l'élève est en contact dans, et surtout hors de l'école : *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 entendues* ; *les langues que je ne parle pas mais que j'ai vu écrites*. Les fleurs ainsi créées sont présentées aux autres, et font l'objet de commentaires et de discussions dans la classe, appelant à une expression de représentations, et révélant des attitudes ainsi mises en circulation, questionnées et interrogées par moments, bouleversées par d'autres.

3. 2. Prise de conscience des langues de son répertoire : le rôle du regard des autres

Grâce à ce travail, chaque enfant est amené à présenter les langues qu'il/elle côtoie et qui constituent son répertoire, avec un effet de conscientisation pour lui et un retour par le regard que les autres (l'enseignant et le groupe des pairs) lui portent à ce moment-là. Citons l'exemple de Marco, dix ans, rom, depuis peu scolarisé en France. Timide et n'osant pas prendre la parole en grand groupe dans sa classe ordinaire, il a fixé avec une certaine fierté sa fleur biographique au tableau pour la montrer aux autres. Garnie de cinq pétales rouges, sa fleur évoque les cinq langues qu'il parle : romani, roumain, italien, espagnol, français, déclenchant une réaction de sidération collective. Il a certainement gagné un nouveau statut : respect, admiration et estime. Amalle, fille de six ans au CP, déjà marquée par l'échec scolaire a elle aussi, bénéficié d'un changement de regard. L'aidant à élaborer sa biographie langagière, son enseignante fut étonnée de découvrir son trilinguisme : elle parlait berbère avec sa mère, arabe marocain avec son père et français à l'école. Au-delà de l'étonnement positif dont elle bénéficie, Amalle prend conscience des langues constitutives de son répertoire lors de l'exécution de cette tâche et les échanges engendrés autour de l'accueil de ses langues les valorisent : elles acquièrent une place reconnue dans le répertoire personnel, mais aussi dans l'espace classe.

3. 3. Découverte de son bi-plurilinguisme : reconnaître son capital plurilingue

Le degré de conscience des langues du répertoire peut être très variable d'un élève à l'autre, allant de la non conscience – renforcée par une idéologie monolingue ambiante – vers une conscience de plus en plus affirmée. Si Fatima, 11 ans CM2, a du mal lors de la création de sa fleur à reconnaître le français et l'arabe comme faisant partie intégrante de son répertoire,

nous pouvons nous demander si cette difficulté ne provient pas en partie d'un effet « écran » jouant sur ses perceptions en faveur d'une vision plutôt monolingue français et héritée de représentations collectives circulant non seulement au sein de l'institution scolaire, mais dans la société, et provoquées par le statut informel de l'arabe en France. Au sein d'une même famille, les perceptions peuvent différer : Cam-Phong, 8 ans en CE2 croyait que chaque famille avait sa propre langue. Elle a découvert à sa grande surprise que la langue qu'elle parlait strictement en famille, le khmer, existait en dehors de chez elle, alors que son petit frère de 7 ans en CE1 semble, lui, ne jamais avoir douté parler une autre langue lorsqu'il a réalisé sa fleur. Ce travail a pu contribuer à une première conscientisation pour Cam-Phong de son bilinguisme, le travail biographique lui permettant de relier les langues de la maison et de l'école, restées jusque-là bien cloisonnées socialement et au niveau de ses propres représentations. Il est curieux de découvrir ce même phénomène chez deux sœurs scolarisées dans l'école : Christelle, 9 ans en CM1 et sa sœur cadette Émilie, 7 ans en CE1, gardées en semaine par leurs grands parents qui « *parlent espagnol des fois* ». Curieusement, Émilie indique dans sa biographie qu'elle comprend l'espagnol mais pas Christelle, qui dit à l'enseignante « *Je parle que français et mon papi et ma mamie ils parlent espagnol des fois* », mais qui déclare tout aussi contradictoirement « *Et je sais pas parler d'autres langues que le français j'ai pas dans ma famille des... qui parlent une autre langue* ». Si l'on peut faire l'hypothèse d'une difficulté au niveau de la différenciation entre *comprendre* et *parler*, il ne serait pas exclu que les enfants de neuf ans aient déjà intégré inconsciemment l'idéologie monolingue, exerçant une certaine censure sur les langues autres que la langue de l'école, alors que leurs cadets de sept ans semblent nommer leurs langues avec plus de spontanéité, de naïveté.

D'après les observations de Marie-Odile Maire Sandoz (2008), qui corroborent avec bien d'autres, les attitudes et comportements des enfants évoluent au fur et à mesure des séances de travail²⁰. Grâce à l'élaboration biographique, les enfants en viennent à reconnaître leur propre bi-plurilinguisme comme en témoigne un élève, Samet, ayant fait ce travail dans le cadre d'une classe en grande difficulté dans un établissement privé et qui note dans son journal :

J'ai bien aimé travailler sur les langues. C'était bien et c'était joli, les pétales. Ca m'a fait réfléchir : j'ai de la chance de connaître deux langues : le turc et le français.

Non seulement il prend acte de son bilinguisme, mais il perçoit son capital bilingue comme un atout. Au cours d'un temps collectif d'élaboration des fleurs biographiques, il apparaît évident pour Jessica, 6 ans CP, que parler une langue est une marque identitaire et malgré le désaccord de ses camarades, qui ne laissent pas déroger à la règle « parlez français, et français

20. Elles confirment les observations de beaucoup d'autres chercheurs et enseignants ayant mis en place des activités similaires.

seulement ! », elle n'y a jamais renoncé : elle parle deux langues, le français et le marseillais. Le regard porté par Lauriane, 9 ans CM1, sur l'arbre polyglotte bouscule l'ordre des choses et il lui est difficile d'admettre que Janina, bien plus jeune qu'elle et bénéficiant d'un plurilinguisme familial (anglais-italien), sache mieux parler anglais qu'elle alors que c'est une langue qui s'apprend à l'école et que les grands en savent toujours plus que les petits !

Fatima, Cam-Phong, Christelle, Jessica, Lauriane et Samet en viennent chacun-e, grâce à un vrai travail biographique, à reconnaître la diversité qui est en eux-elles et font un pas vers l'acceptation de la diversité. Ni faciles, ni évidentes, les nouvelles représentations se forment à travers l'expérience biographique en classe, contribuant ainsi à la construction progressive d'une identité plurielle et tissant des liens entre les langues de l'école et du hors école (Billiez, Candelier, Costa-Galligani et al., 2003).

3. 4. Quand le monolinguisme marginalise

Le monolinguisme étant implicitement la référence normative dans les représentations communes, il se produit un déplacement du centre de gravité de la notion de réussite scolaire lorsque se mettent à parler les différentes fleurs biographiques. Louis, 8 ans en CE2, est complètement déstabilisé par l'élaboration des biographies langagières. Au début de chaque séance, il fait la grimace. C'est un très bon élève mais il ne parle et ne comprend *que* le français. Il ne se sent donc plus valorisé comme dans les autres matières et cela quoiqu'il fasse. Toutefois, au fur et à mesure des séances, sa curiosité et son appétence le feront évoluer vers une attitude positive.

Une réaction similaire mais encore plus marquée se fait jour chez Alexandre :

Les fleurs des langues. Les fleurs ce n'est pas bien. En plus, ma fleur est très grosse, elle est plus grosse que les autres. Les autres fleurs sont mieux que la mienne. Mon pétale rouge était trop gros. Les autres fleurs sont belles. Ça ne me plaît pas de réfléchir sur les langues parce que je n'aime pas faire un travail sur les chinois ou les arabes que j'ai entendus. Je ne sais pas pourquoi je n'aime pas ça.

Le malaise qu'il a exprimé traduit un sentiment de marginalisation par rapport aux camarades ayant plusieurs langues à leur arc, et met à nu ses préjugés négatifs qui font irruption de manière inattendue, invitant à un travail construit. On notera chez lui le passage direct qu'il établit entre « la langue » et « les gens » qui les parlent. Il s'agit de l'expression de stéréotypes xénophobes circulant sans doute dans l'espace social. Malheureusement récurrents dans le quotidien, ils sont source de conflits parfois graves.

CONCLUSION

Au moment même de l'élaboration de cette réflexion destinée à clore l'article, nous prenons connaissance dans le journal *Le Monde* du 19 juin 2008, de la suppression par les sénateurs de la disposition selon laquelle « les langues régionales appartiennent [au] patrimoine de la République » rendant

notre propos encore plus percutant eu égard à la construction d'identités plurielles et la création de lien social. Louis et Alexandre sont emblématiques d'un monolinguisme qui enferme, d'un ethnocentrisme isolant. Ils ont eux, tout comme Fatima, Cam-Phong, Christelle, Jessica, Lauriane et Samet, besoin de s'inscrire dans une ouverture à la pluralité, à la diversité qui les entoure. Nous défendons l'idée, avec d'autres, que leurs langues ont droit de cité à l'école. Construire une identité (plurielle) c'est être à même, tant au niveau sociétal qu'au niveau individuel, d'intégrer cette pluralité, de la comprendre, de la gérer, de la mobiliser, de continuer à la construire et à la remodeler (Coste et Simon, sous presse). Le travail biographique sur les répertoires est au cœur du processus de développement et expansion plurilingue (Moore, 2006). Il est nécessaire que toutes les langues potentiellement présentes dans l'espace scolaire y soient accueillies, acceptées, reconnues. D'autant que l'on sait le pouvoir de valorisation symbolique, de légitimation que possède l'école, surtout quand y pousse un arbre polyglotte ! De cet accueil empathique dépend un renforcement positif de l'image de soi que peuvent avoir les jeunes concernés. Reconnaître les langues et cultures dans leur diversité, c'est les aider à se construire une identité complexe, qui soit additive et non exclusive à l'égard des pratiques langagières extrascolaires et pour les langues d'où l'on vient.

Dans cette perspective, les démarches plurielles évoquées dans l'article et divers instruments mis au point en Europe, à l'initiative ou avec l'appui d'organisations internationales telles que le Conseil de l'Europe ou l'Union européenne, sont en phase avec des finalités éducatives plus larges. Le *Portfolio Européen des Langues* (PEL)²¹, en particulier, est à notre sens, un outil qui présente une cohérence manifeste avec la composante langagière d'une identité plurielle susceptible d'évoluer tout au long de la vie. Ses trois volets²² prévoient que puisse y être exhibé l'ensemble du capital plurilingue de l'élève. Son intérêt : il donne une légitimité institutionnelle à la pluralité et met en évidence une évolution dynamique permettant de faire apparaître une transformation de l'identité linguistique de l'individu. Sa dimension réflexive encourage une conscientisation de ses propres ressources plurielles, capacités et stratégies d'apprentissage, mobilisables pour agir et interagir. En bref, l'ensemble du répertoire de l'élève peut y prendre place sans oblitération d'une partie constitutive de son identité.

L'école joue un rôle essentiel dans le processus de socialisation/individuation des enfants, et les langues qui y sont accueillies et enseignées ont une valeur humaine qui va bien au-delà de leur utilité fonctionnelle, de leur « rentabilité ». Elles participent aussi de finalités éducatives plus vastes, vitales, comme l'inclusion et la cohésion sociales, avec des enjeux cruciaux pour le

21. Pour les enfants à l'école primaire voir Debyser, F. et Tagliante, C. (2000). *Mon premier Portfolio*.

22. Une « biographie langagière » dans laquelle l'apprenant fait état de son parcours et de ses expériences au contact des langues, un passeport, et un dossier.

vivre ensemble dans nos sociétés contemporaines, ou ce que l'on pourrait appeler avec une gravité circonstanciée, « le développement durable de l'espèce »²³.

Diana-Lee SIMON
Université Stendhal, Grenoble 3, Lidilem
 Marie-Odile MAIRE SANDOZ
Centre Alain Savary, INRP

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUGIER, N. 2005. *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*. CRDP Languedoc-Roussillon : Éditions CNDP.
- BEACCO 2006. *Rapport final relatif à l'appel d'offres n° EAC/31/05*. Commission européenne. Éducation et formation 2010 – Langues. Consultable à l'adresse : www.coe.int/lang.fr
- BILLIEZ, J., CANDELIER, M., COSTA-GALLIGANI, S. LAMBERT, P. SABATIER, C. & TRIMAILLE, C. 2003. « Contacts de langues à l'école : disjonctions et tentative de raccordements », dans J. BILLIEZ (dir.) *Contacts de langues*. Paris, L'Harmattan, p. 301-315.
- CANDELIER, M. 2003a. *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck – Duclot.
- . 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.
- . 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5. Actes du colloque ACEDLE, janvier 2008.
- CAPORALE, D. 1989. « L'éveil aux langues : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues », *Lidil*, 2, p. 128-141.
- CASTELLOTTI, V. COSTE, D. et DUVERGER, J. (dir.) 2008. *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en context scolaire*. Paris : ADEB/DYNAVIV.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. et SIMON, D.-L. (sous presse) « The plurilingual social actor », *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*.
- DABÈNE, L. 1989. « Langues et cultures des migrants : quel défi ? », *Lidil*, 2, p. 3-16.
- . 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- . 1995. « Éveil au langage : itinéraire et problématique ». *Notions en questions*, 1.
- DEBEYSER, F. et TAGLIANTE, C. 2000. *Mon premier portfolio*. Paris : Didier/CIEP.

23. Coste et Simon, sous presse.

- DEPREZ, C. 1996. « Parler de soi, parler de son bilinguisme », *AILE*, 7, Paris : Encrages, p. 155-180.
- DOMPMARTIN-NORMAND, C. 2003. *Éveil et ouverture aux langues à l'école : contribution à l'évaluation d'un outil en région toulousaine*. Thèse de doctorat. Université Stendhal, Grenoble 3.
- DE PIETRO, J.-F. 2004. *La diversité au fondement des activités réflexives*. Repères, 27. p.
- FEUNTEUN, A. 2007. *S'approprier des langues à l'école : une co-construction perceptive chez des enfants de cinq à sept ans*. Thèse de doctorat. Université François Rabelais, Tours.
- HAWKINS, E. 1984. *Awareness of Language : An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- KERVAN, M. (dir.) 2006. *Les langues du monde au quotidien*. Cycle 2 et Cycle 3. CRDP Bretagne : Scéren.
- MACAIRE, D. 2001. *L'éveil aux langues à l'école primaire : Étude des représentations, des pratiques et de la formation des enseignants dans le cadre d'une innovation pédagogique*. Thèse de doctorat. Université René Descartes-Paris V.
- MAIRE SANDOZ, M.O. 2006. *Transmissions et acquisitions langagières dans une école multilingue*. Master 2. Sciences du langage. Université Stendhal, Grenoble3.
- MAIRE SANDOZ, M.O. 2008. « Un arbre polyglotte ». *VEI-Diversité*, 153, p. 155-159.
- MOORE, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Collection LAL. Paris : Didier.
- MOORE, D. et CASTELLOTTI, V. (dir.) 2008. *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang.
- NAGY, C. 1996. *L'« éveil au langage » : Contribution à l'étude de l'activité méta-langagière de l'enfant à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat. Université Stendhal, Grenoble3.
- PERREGAUX, C. 1995. « L'école, espace plurilingue » *Lidil*, 11, p. 125-139.
- 1998. « Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre des apprentissages langagiers », *Bulletin Vals-Asla*, 67, 101-110.
- 2002. « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin Vals-Asla*, 76, p. 81-94.
- 2004. « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères*, 29, p. 147-166.
- PERREGAUX, C., DE GOEMENS, C., JEANNOT, D., et DE PIETRO, J.-F. (dir.) 2003. *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, vol. 1 et 2. Neuchâtel : CIIP.
- RICŒUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- SIMON, D.-L. 2005. « Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école », dans A.-M. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti et al. (dir.) *Plurilinguisme et apprentissage. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Éditions, p. 133-141.
- THAMIN, N. et SIMON, D.-L. (sous presse) « Réflexions épistémologiques sur la notion de *biographies langagières* », *CAS – Carnets d'Atelier de sociolinguistique, praticiens – chercheurs à l'écoute d'un sujet pluringue : Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*.

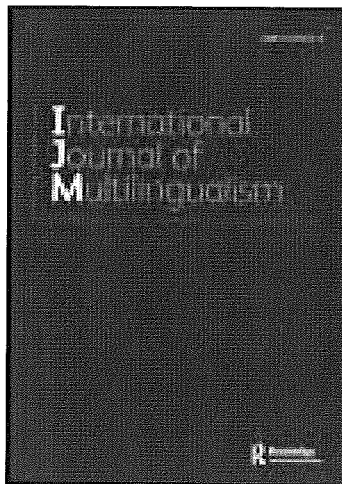
Doc 18

This article was downloaded by: [Dr Diana-Lee Simon]

On: 05 April 2012, At: 09:18

Publisher: Routledge

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK



International Journal of Multilingualism

Publication details, including instructions for authors and subscription information:

<http://www.tandfonline.com/loi/rmjm20>

The plurilingual social actor. Language, citizenship and education

Daniel Coste^a & Diana-Lee Simon^b

^a ICAR, École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, France

^b LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3, France

Available online: 07 May 2009

To cite this article: Daniel Coste & Diana-Lee Simon (2009): The plurilingual social actor. Language, citizenship and education, *International Journal of Multilingualism*, 6:2, 168-185

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/14790710902846723>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Full terms and conditions of use: <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden.

The publisher does not give any warranty express or implied or make any representation that the contents will be complete or accurate or up to date. The accuracy of any instructions, formulae, and drug doses should be independently verified with primary sources. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of this material.

ORIGINAL ARTICLE

The plurilingual social actor. Language, citizenship and education

Daniel Coste^{a*} and Diana-Lee Simon^b

^aICAR, *École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, France*; ^bLIDILEM, *Université Stendhal, Grenoble 3, France*

(Received 24 February 2009; final version received 24 February 2009)

The paper critically discusses key theoretical concepts and definitions attached to the notion of a ‘plurilingual social actor’, and assesses their impact and implications for European language policies and for the development of plurilingualism and citizenship in schools.

Keywords: plurilingual social actor; repertoire; plurilingual competence; plural identity; Council of Europe; language policy

Introduction

Our contribution to this Special Issue invites readers to gain insight into some vital, but lesser publicised dimensions of language education pertaining to the plurilingual social actor in his environment today. It takes the form of a reflection on the social complexities of linguistic plurality, rather than being limited to strictly linguistic analysis. We wish to consider a social actor’s plurilingualism and related educational issues in terms of what is at stake in a broader perspective.

The concept of ‘*plurilingual social actor*’ refers here to the relationship between action taken within a specific context, and recourse by the social actors involved to different languages, or linguistic plurality. It has emerged in the context of globalisation, circulation of persons and migration and is thus inextricably linked to contemporary issues characteristic of multicultural societies. To quote a few examples, intra and international contacts have multiplied as a result of frequent movement. The numerous changes in the composition and functioning of complex geopolitical spheres are both an invitation and a challenge to social actors in terms of exercising citizenship. On a more personal level, identity building has become a considerably more complex process for the individual. These phenomena, with regard to the European context, are deeply rooted in profound changes that have occurred over several decades, including the recognition and affirmation of regional and ethnic minorities and the attendant challenges encountered by nation-states in a globalised world. This radical evolution has not been free of tensions and contradictions. Rivalry between personal achievement on one hand, and collective solidarities on the other, is commonplace, whilst tensions between individualism/universalism on one hand and fundamentalism within communities on the other, are rife and cause for concern.

*Corresponding author. Email: dlcoste2@wanadoo.fr

Our purpose is not to expand on these issues which have been largely debated elsewhere (cf. amongst others, Dubar, 2000).¹ We raise them as they provide an essential backdrop against which to apprehend two major standpoints we are taking.

We wish to argue firstly, that a social actor's *plurilingualism* is vital, not so much in terms of meeting functional needs – after all, the backpacker or the international executive may generally rely on English for travel exchanges – but more essentially in terms of the crucial issue of creating harmonious conditions for living together and exercising democracy in contemporary societies. Secondly, whilst sensitive to the idea that recognising and supporting linguistic plurality may be a means of protecting the linguistic and cultural heritage of humanity, the position we are defending here goes beyond conservatism. It would not be inappropriate to say that we are arguing strongly in favour of the 'sustainable development of the species'. To this end, two conditions need to be met: fostering mutual respect for its diversity and promoting a set of shared values.

Our commitment may appear utopian or downright unrealistic, unless we stipulate that the interventionist stance we are adopting can in any event be only extremely modest, for two reasons. The first is that, naturally, the factors influencing social cohesion or the more or less harmonious future of all beings on planet earth may under no circumstances be reduced to questions of language only. The second is that the plurilingual social actor at the heart of our concerns here is, in reality, no extraordinary polyglot. He/she is doted with a certain competence enabling him/her to draw on available linguistic resources, be they partial for the different languages or varieties involved, be they of an unstable and changing nature. Be that as it may, there is no harm in believing that the most massive and widespread changes are often initiated by small, local and contextual changes in ways of behaving and thinking (on social representations, see Castellotti & Moore, 2002; Moore & Py, 2008), hence our methodological and political postulates here.

The following developments will address complex dimensions of plurality pertaining to the plurilingual social actor, his education and social role as a citizen. We will begin by taking a broad look at the intricate nature of plurality in contemporary societies, and show how the plurilingual social actor, subject to socialisation and individualisation, is caught up in a web of complex and interacting pluralities which contribute to the forging of his personal and plural identity. Next, we will focus more precisely on the nature of the plurilingual repertoire and competence in the light of sociolinguistic and psycholinguistic theory, and outline its complexification, as the social actor exercises citizenship. Last, but not least, our paper broaches the delicate subject of the role and responsibility of schools and educational systems. Some concrete examples are given of educational initiatives based on plural approaches to language learning, which, among other aims, work towards developing social cohesion and reinforcing democratic citizenship.

The complex nature of plurality in contemporary societies

Contemporary societies, not only in Europe, the example we will draw on, but also in Asia, Africa and America, are faced with the challenge of coping with different forms of plurality. Amongst these, plurality of languages (national, regional, minority or the languages of migrants) is a feature often linked to other dimensions of plurality as we will see below.

Intricate and interrelated facets of plurality

- Considering the plurality of populations, circulation and migration influence the nature of social groups, their origins and history, placing importance on inclusion and social cohesion.
- Furthermore, the above-mentioned plurality, beyond important socio-economic differences, includes plurality of cultural references, religions and educational cultures where perceptions of learning and the role of school may differ considerably. These factors enable us to understand the major challenge involved when it comes to democratic education.
- Knowledge itself, know-how and means of access to knowledge, take on multiple forms nowadays, making it necessary for schools to take a stand in selecting not only the contents for learning, but also the diverse means destined to enhance knowledge building and the development of different competencies.
- When it comes to plurality in terms of values and principles governing action, contentious issues such as human procreation, euthanasia or the right of intervention for humanitarian reasons, for example, tend to reveal the complexity involved and suggest that differing value systems, far from unifying, may generate conflict.
- Within the field of education, we may speak of a plurality of visions in relation to defining educational goals, where the emphasis may be placed on personal development, on transmission of culture, on social integration or on economic competition, amongst others. The priorities ascribed refer implicitly or explicitly to a hierarchy in the different orders of plurality.

The multiple dimensions of plurality evoked above do not simply coexist. Rathermore, they tend to interact in complex and often conflicting ways. Different factors such as migratory movement, the presence of regional and ethnic minorities, education for the masses and the progress of science and technology, explain why the diverse facets of plurality mentioned are neither transitory nor superficially related to circumstance, but profoundly anchored in most European and other countries. Sources of tension to a greater or lesser extent, no social actor can escape them. The latter has Hobson's choice: either he succumbs to circumstance, or he turns plurality to his advantage.

Socialisation/individualisation²: a complex process involving plural entities

School, within the framework of education and/or socialisation/individualisation, is one of a number of interacting social entities involved in a complex process. Each entity is related to specific contexts with their attendant social networks and hierarchies of social intercourse which are reflected in the nature of discourse:

- The *family* is the initial entity of socialisation;³ it is generally – but not always – homogeneous in terms of the values and norms expressed explicitly, or implicitly with regard to language usage. However, differences do exist within the family circle as numerous families have life experience involving linguistic plurality.

- *Peer groups* (children, adolescents and youngsters) tend to generate adhesion and solidarity which may be expressed through particular codes of behaviour and modes of functioning, including specific communication styles.
- *Environment* (suburb, city, village and town) contributes implicitly to the process of socialisation: a child in an agricultural village will not have the same social experience as a child brought up in a working-class conglomerate or in a commuter suburb. Exposure to the neighbourhood implies variables in terms of language use.
- A same social actor is usually affiliated to different *communities*⁴ to which he owes allegiance in terms of behavioural norms and the sociolinguistic conditions governing his membership. Different conventions and rules not only operate within different communities, but also in the interface between these communities and other social entities.
- For a large sector of the population of advanced countries, and particularly for young people, exposure to the *media* constitutes one of the major vectors of socialisation and individual development. It involves coming into contact with circulating stereotypical conceptions on one hand, and role models with which youngsters can identify on the other. Furthermore, it is a means of access to the outside world and to others.
- Taken in the broadest sense of the term, mobility in its most diversified forms – embracing voluntary or more or less imposed mobility, geographical, social or professional mobility associated with migration of all kinds, including unexpected moves brought about by changing individual life situations, or even virtual mobility induced by exposure to the media – often plays a vital role in the continual and on-going process of socialisation/individualisation a social actor experiences. It goes without saying that adequate response and adaptation to these changing situations often involves learning and the development and extension of the language capacities of the social actors concerned.

Involvement in actions and interactions in these different contexts and areas activates the process of socialisation in its highly complex interrelated forms. We wish to argue therefore, that plurality is of direct concern to educational systems, which ought consequently to take a stance in favour of developing the plurilingual competencies of the school population since the latter comprises '*social actors in-the-making*'. Pupils entering school are endowed with a personal linguistic repertoire which, under certain conditions, may be advantageously developed and expanded in the form of a '*plurilingual repertoire*', a term we will elucidate in greater detail below.

The plurilingual social actor's repertoire and plurilingual competence

We propose to zoom in now on the concept of *repertoire* in order to look firstly at the complexification of the notion in sociolinguistic and psycholinguistic theory, secondly at the development for any given person of *plurilingual competence* and the central place it occupies in European language policy today, and thirdly at the adaptability of the individual repertoire in terms of enabling our social actor to respond to a host of social functions, to express affiliation to different groups and last, but not least, to build a plural identity.

A brief overview of theoretical issues

The notion of *repertoire* on an individual level involves use of diverse linguistic resources by a social actor at a given moment, and on a societal level implies intricate social functioning. The term ‘linguistic repertoire’ emerged in the 1970s in the work of Gumperz and Hymes (1972/1986) *Directions in Sociolinguistics*, pinpointing certain key features characteristic of what has evolved today in more complex terms into the notion of ‘plurilingual repertoire’ (Coste, Moore, & Zarate, 1997).

Gumperz (1964) used it initially to describe the diverse linguistic resources available to a community. He observed how the verbal behaviour of speakers in their everyday interaction in different societies – the USA, England, India, Africa amongst others – involved frequent alternation between English (or another language) and various other local dialects. ‘The totality of linguistic resources (i.e. including both invariant forms and variables) available to members of particular communities refers to the linguistic repertoire of that community’ (Gumperz & Hymes, 1972/1986, pp. 20–21). This definition implies a composite set of diverse resources at the disposal of users who may select variants in accordance with their communicative needs.

This brings into play the notion of competence (the notion is discussed in Castellotti and Py, 2002). Alluding to Bernsteins’s work placing verbal communication within an educational context, Gumperz and Hymes (1972/1986, p. 432) pinpoint the crucial idea of social constraints impacting on the process of selection, translated as *communicative competence*:

As Bernstein (1961) has pointed out, verbal communication is a process in which actors select from a limited range of alternates within a repertoire of speech forms determined by previous learning. Although ultimately the selection is a matter of individual choice, our chapter shows that the rules of codification by which the deep structure of interpersonal relations is transformed into speech performances are independent of expressed attitudes and similar in nature to the grammatical rules operating on the level of intelligibility. They form part of what Hymes (1972) has called the speaker’s communicative competence. Sociolinguistic constraints on the selection of variables seem to be of central importance in this codification process. We argued that they determine the speaker’s perception of the utterances as a unit of social meaning.

A slight shift occurs from the repertoire of the community to that of the individual speaker. If we look, for instance, at the definition of the term ‘répertoire’ as it features in the French *Dictionnaire de didactique des langues*, this shift is perceptible (Galisson & Coste, 1976, p. 470): ‘A set of linguistic units and the rules (phonological, morpho-syntactic, lexico-semantic) governing their construction at the disposal of a person to decode speech’. Placing importance here on the individual, the term refers to the more or less conscious knowledge a person has of his/her language.⁵ Within the educational context of language teaching and learning in France, Dabène (1994, p. 153) uses the term ‘répertoire communicatif’ (communicative repertoire) to denote the linguistic resources available to any given pupil in class, including at times speech varieties other than the standard variety or varieties offered in school. Her intuitive concern that the communicative repertoire of pupils be recognised in school and exploited by teachers in classroom activities, is an argument which gains weight in the development to follow.

Grosjean’s (1982, 1993, 2008) research on bilinguals, taking into account the individual speaker–hearer and his or her varying uses of languages in social situations, has been strongly influential in broadening of the conception of

bilingualism itself. Swiss researchers Matthey and Py (1995, p. 13), for example, define bilingualism as ‘the capacity to draw on two or more languages in different circumstances and according to varying modes’.⁶ This broader, all-encompassing vision of bilingualism contrasts sharply with the monolingual or ‘fractional view on bilingualism’ (Grosjean, 2008, p. 10) largely prevalent for several decades amongst researchers, educators and indeed many laymen, be they monolinguals or bilinguals. Bilingual competence is not perceived as a sum of separate competences in each of the two languages, but rather as a whole, comprising a unique and global set of competences available to an individual for use in different communicative needs and situations. This ‘wholistic view on bilingualism’ (Grosjean, 2008, p. 13) proposes that the bilingual is an integrated whole not easily decomposable into two separate parts. Rather, he or she has a unique linguistic configuration at his or her disposal:

The bilingual uses the two languages – separately or together – for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in the two languages. (Grosjean, 2008, p. 14)

Whilst some bilinguals never mix their languages in the form of bilingual speech or writing, others do, using their multiple resources as an everyday means of communication. Cavalli (2005, p. 131) discusses these choices of mode, which may be monolingual when the speaker chooses to use either of the languages of his or her repertoire exclusively, or in fact bilingual when the speaker chooses to alternate the codes at his or her disposal (Gajo et al., 2004). As Moore (2006, pp. 99–100) suggests, the plural competence which is characteristic of the bi-plurilingual speaker, can be envisaged as a continuum – echoing Grosjean – along which he or she may vary his or her linguistic repertoire in very original and individual ways, making for an evolving plural identity.

Plurilingual competence: a central feature of European language policy

The above rather theoretical discussion paves the way for understanding the conceptualisation that has ensued of the nature and functioning of a ‘plurilingual repertoire’ in its complexity:

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience in several cultures. This is not seen as the superposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw. (Council of Europe (CoE), 2001, p. 260; see also Coste, 2002; Coste et al., 1997, p. 12)

This definition which features in the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR hereafter), attempts to account for the capacity of a person to draw on his or her multiple linguistic and cultural resources whatever they may be, in order to communicate in everyday situations. We note that several languages and or varieties may be involved, but that proficiency in these may be variable, offering a view which encompasses partial competencies like, for example, the capacity to understand in one language and express oneself in another. This is a radical departure from the idea of native speaker competence in each of the languages

comprising the repertoire. Furthermore, it emphasises the idea that plurilingual competence is not conceived as the sum of competencies in distinct languages, but rather as one, global but complex capacity. It may be more or less developed depending on linguistic environment or a person's social path, and is thus subject to constant change. Recent research has placed emphasis on the unstable nature of the plurilingual repertoire and the fact that it is subject to a person's changing perceptions and undergoes constant reconstruction. In a reflexive discussion on the notion of *plurilingual and pluricultural competence*, Moore and Castellotti (2008, pp. 11–24) pinpoint the vital link between the individual and the social. As a social actor, the individual person, acting within a specific context, mobilises his or her linguistic and cultural resources, enacting various facets of his or her identity.

Adaptability of the repertoire: social functions, affiliation and identification

In order to account for the complexity inherent in the notion of *plurilingual repertoire*, we wish to put forward three arguments. Firstly, the individuals may attribute specific and indeed different functions to languages in their repertoire in response to communicative needs and also changing life situations (Coste, 2001). Secondly, the multiple and composite linguistic and cultural resources of the repertoire, reflect specific facets of a plural identity and contribute actively to identity building. Thirdly, the resources in the repertoire may be mobilised by an individual in response to specific situations and to express allegiance to different groups. These different dimensions of complexity are alluded to in the following extract by Beacco (2005, p. 19) concerning a person's repertoire:

The individual's plurilingual repertoire is therefore made up of various languages he or she has absorbed in various ways (childhood learning, teaching, independent acquisition, etc.) and in which he/she has acquired different skills (conversation, reading, listening, etc.) to different levels. The languages in the repertoire may be assigned different, perhaps specialised functions, such as communicating with the family, socialising with neighbours, working or learning, and, as has been pointed out, provide building blocks for affiliation to groups which see themselves as having shared cultural features and their own identifying languages. Signalling group affiliation by these means also has the social function of providing a basis for hetero-identifications that give the group added solidity.

Plurilingual repertoires, education and citizenship

Having entered into the complexities of the nature and functioning of the plurilingual repertoire for individuals in everyday life, we wish now to turn our attention to issues at stake in social interplay, linking these to the art of exercising citizenship and showing how education can work towards the sort of social and humanitarian goals we are promoting here.

Plurilingual repertoires: a gateway to European citizenship

There is a strong case to be made, consequently, for supporting the idea that education has a vital role to play in developing plurilingual and pluricultural capability. With reference to the ideas developed in Beacco (2005), let us reiterate that individual plurilingualism is unfortunately not in itself a guarantee of acceptance and

tolerance of the diversity of others, and this may well be a result of building our identity on just one identifying language. What is needed then, in educational terms, is development of plurilingual and pluricultural competence in order to foster a relaxed and welcoming relationship with language diversity and encourage open-ended cultural affiliation. Supporting Beacco's (2005, p. 21) argument that it is vital for Europeans to be able to 'recognise the wealth of linguistic repertoires and identify collectively and affectively with that multiplicity', we believe it may be in this very process that precious links are created between and among citizens, binding links of solidarity which assure social cohesion beyond differences in language and culture. And so what is proposed in European language policy as an identifying principle for Europe is 'a common relationship with languages', defined as 'encompassing all the languages in everyone's repertoires and being rooted in positive acceptance of diversity'. This would indeed be the expected outcome of *plurilingual and pluricultural education*.

No doubt the educational plan may vary considerably from one context to another: different histories, different challenges for different societies, differing material and institutional conditions. Unquestionably, to affirm that school has a responsibility for educational, moral and civic instruction well beyond the transmission of knowledge, is a platitude. These facts in no way imply, however, that the same values be neither transmitted in the same ways, nor indeed that the educational perspective takes precedence over the rigour of instruction: creationism is by no means to be placed on the same level as the theory of evolution.

If the complexity of the issues concerning plurality is to be heeded, there is no doubt a transversal dimension to the diversification of possible educational plans or projects. Three main arguments support this perspective:

- Our societies are and will remain plural in nature and consequently, education should in no way reduce this plurality to any one particularity. Naturally, social cohesion of society depends today as always on the sharing of and respect for a set of fundamental common values (and the definition of these common values remains a major social issue) but it is dependent also on recognition, acceptance or even valuing heterogeneity as an advantage and a source of enrichment.
- The social actors-to-be in young scholars will find they are increasingly impelled to perceive themselves as participants in this plurality, as belonging to different groups/communities, and to consider themselves as plural beings in essence and in action, rather than being limited to sectarian cultural, ethnic or religious particularities.
- Within the perspective outlined above, building identity implies being able, both from a social and an individual point of view, to integrate that plurality, to understand and comprehend it, to manage and mobilise it, to build on it, to restructure it progressively and continually.

In this respect, the function of school has changed radically. Its aim is no longer to prepare each pupil to become a conforming adult within a nation presented as homogeneous, united, sharing the same history, the same references and all the same values. Schools should not generate a purely personal, unified and stable image of individual identity.

To put it in a nutshell, most educational systems (at least within the European context) will be required with more or less urgency to design and adopt new models of education based on diversity, along the lines developed in this paper. This will be no easy task, but it is undoubtedly a necessary evolution for the future of European and other societies. How then, does the idea of citizenship tie up with that of identity, when we consider plurilingual competence as the capacity to manage and develop a plurilingual repertoire?

Citizenships and linguistic dimensions of citizen implication

'Citizenship' could have been put into the plural in the title of this contribution, referring to a plural citizenship, to different levels on which citizenship is exercised: local, regional, national, European and planetary.⁷ These plural citizenships cannot be narrowed down to the right to vote, where, important as that may be, one voice equals another. They further imply (or should imply) active participation in the life of the city, whether it be at the level of suburb, borough or 'global village'. These diverse, yet intertwined levels of citizenship may be read as a top-down model, with possible differing degrees of subsidiarity concerning areas of competence (for example, between the European Union (EU), member countries or regions) or as a bottom-up model, according to the degree of personal investment going from the closest to the most apparently distant (One can, for instance, participate more readily in citizenship activities at a regional level, than at a national or European level).⁸

Whichever way one chooses to read the model, there is room for shifts in focus and conflicting interests. In reality, according to the individuals and groups involved, different registers of citizenship participation mobilise different forms of involvement, different affective resources, different requirements and different cognitive references.

This complexity is matched by the subtleties inherent in using a plurality of languages. The 'local' tongue or variety, for instance, may not be the same as the 'regional' one, which may be different again from the 'national' one, and so on. In a similar way, the discourse types or 'genres' required for citizenship participation may also vary somewhat according to the levels concerned. Politicians are a case in point: they are sensitive to different registers and are quick to adapt their language accordingly to be convincing.

Let us emphasise that full exercise of democratic citizenship today is therefore largely dependent on mastering – to varying degrees of course – different languages and varieties, on mobilising partial competences, on recourse to different forms of mediation, translation and negotiation of meaning.

In the perspective of an evolving, not only plural identity (Dubar, 2000; Kaufmann, 2004; Lahire, 1998), but also of citizenship in its complexity, the notion of plurilingual competence is of prime importance. For any given social actor at a point in time of his or her life, the resources available for plurilingual competence will also vary in terms of value, resonance, affective tone, cognitive role, and consequently the impact they have on identity building. Once again, these different dimensions, related to composite levels of citizenship or the building of a plural identity, may coexist in a relatively harmonious and coherent way, but may also engender inner tensions.

It is seemingly at this junction that we meet up again with the question of the plurality of languages in educational plans or projects. What kinds of concrete proposals and experiences in the educational sphere can help bring about changes along the lines we have indicated?

Educational options and tools for plurality and social cohesion

School and linguistic plurality

As a general rule it may be said that school as an institution, in its usual modes of functioning, is not geared to linguistic plurality. With the exception perhaps of some European Schools or *Lycées Internationaux*, it tends to overlook the diverse languages brought in increasingly by pupils: varieties of the national language, regional languages, foreign languages and heritage languages. It is reluctant to broaden the scope and choice of languages on offer for learning in the curriculum. The reasons behind this state of affairs are no secret, and may not be put down only to purely administrative, organisational or pedagogical questions.

In our view, educational systems have a decisive choice to make. Either, we support the idea that the sole aim of language learning is to develop skills for international communication in life after school (the view commonly held by parents); or we adopt a strong stance recognising that this aim, as important as it is, cannot suffice. The justification for languages in the curriculum in school ought not to be viewed merely as a profitable investment. Rather, languages contribute to broader educational aims such as recognising the linguistic and cultural plurality of the environment, giving visibility to these dimensions and placing value on them. Furthermore, language education can contribute to the complexification and deepening of perceptions that social actors have of this plurality, encourage acceptance of difference and tolerance, enhancing social inclusion and cohesion.

Let us not underestimate the power wielded by school with regard to the attribution of symbolic value and legitimisation. Therefore, if school as an institution is able to recognise, in whatever modest way, a language or linguistic varieties which in some cases are even denigrated by the speakers themselves, then it will succeed not only in enhancing the self-image of the youngsters concerned, but also in creating suitable conditions for the development of a complex identity which includes these extra-scholastic languages and varieties as well as heritage languages, rather than excluding them systematically as is so often the case.

It is our concern that in any given context, all the diverse languages and cultures brought into the school environment by the pupils enrolled ought to find their legitimate place and be cited or at least 'voiced'. This does not mean of course either that it is necessary to learn all these languages formally, or that they be used at all times within the scholastic environment. Suffice it to say that they need simply play a role within a plurilingual curriculum seen as all-encompassing and differentiated. '*All-encompassing*' because it takes into account the plurality of languages taught, but also brought into the school environment by the school population. '*Differentiated*' because the different languages cannot evidently be treated in the same manner or given the same functions and status in the school programme.

In other words, just as defining language policy at the level of a country or region presupposes what one could term an '*ecological approach*' (in the literal sense of the

word) taking into account all the different languages in contact, so educational language policy, whether centralised or accountable to independent organisations, should take care not to limit language education to a mere exposure of pupils to a smattering of foreign languages (Council of Europe, 2007).

To sum up, we are arguing in favour of school giving voice and volume to plurilingualism, both in terms of recognising, activating and developing plurilingual competency of pupils (Simon, 2005), and indeed in terms of the symbolic social representation of pluralism as a fundamental human value.

Plural approaches to language learning and teaching

Different approaches and different tools devised in Europe by or with the support of international organisations like the CoE or the EU, work towards the broad aims previously outlined. It is worth mentioning in particular the emergence of several vast European programmes based on what has been termed *a plural approach* to language learning and teaching, derived initially from the language awareness stream of research initiated by Eric Hawkins in England and considerably developed over the past decade in several European countries including France, Germany, Austria, Italy, Spain and Switzerland to name a few. These programmes, devised to encourage learners to deal simultaneously with several different languages, have produced a considerable body of research, publications and pedagogical materials available for use.

To quote a few examples, we may refer in particular to the EU Socrates Lingua programme *Evlang* (Candelier, 2003b), to the European Center for Modern Languages (ECML, CoE) programme titled *Janua Linguarum – The Gateway to languages* – (Candelier, 2003a) but also an important project with ready materials developed independently in Switzerland for schools, titled *EOLE – Education et ouverture aux langues à l'école* (Perregaux, de Goumoens, Jeannot, & de Pietro, 2003). In a similar vein, but concentrating on the comprehension competence, a wealth of research has been conducted on cross-comprehension of romance languages, culminating in European projects such as the Socrates Lingua programmes *Galatea* (Dabène & Degache, 1996), *Galanet* (Degache, 2003) and *Dialogos em Intercompreensao* (Capucho, Alves, Martins, Degache, & Tost, 2008). Aimed at developing plurilingual competence and expanding the plurilingual repertoire, these approaches open new avenues within the perspective of plurilingual education. However, there is a long road ahead before these principles become common practice in classrooms even if some recent overviews of current research in France point to plurilingual trends making a meek appearance in school (Ducancel & Simon, 2004, amongst others). Concerted efforts, therefore, to consolidate research findings and translate them into viable plurilingual educational options from primary-school level have resulted in the very recent publication of a brochure titled '*Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*' (Proposals for Plurilingual Education in Schools; Castellotti, Coste, & Duverger, 2008). Conceived within the perspectives developed in this article, it offers a broad range of possibilities for including diverse languages in the curriculum in order to enhance the plurilingual competence of primary-school children.

The example of the European language portfolio (ELP)

A precious educational tool developed by a number of countries and regions in close relation with the Language Policy division of the CoE,⁹ the European language portfolio (ELP), is promising in terms of its potential to respond to the aims of plurilingual education within the complex perspective developed. The concept of the portfolio is well known within educational circles. The ELP was conceived and designed on the basis of three major components: (further information and on-line resources may be consulted at the following address: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN):

- A *'language biography'* enabling the learner (or in broader terms, the user of such a repertoire) to take into account different life experiences involving language contact, whether the languages be formally learnt or simply the result of informal linguistic contact, and regardless of the varying degrees of proficiency of the latter.
- A *'language passport'* displaying on a scale of proficiency the different language components acquired; this passport includes both external elements of assessment, certification and elements of self-evaluation in relation to distinct tasks.
- A *'dossier'* where the owner of the portfolio can keep certificates and other documents as well as other examples of work which complete and illustrate the declarations to be found in the other parts of the portfolio.

This clearly fits into the perspective outlined in our article, even if the initial aim was in part slightly different and slightly more restrictive. Initially, the idea was to document and register the progress made in different languages, to translate the degree of proficiency and aptitude to act in these languages in terms of the scales laid out in the CEFR and to highlight language-learning experiences involving one or more languages acquired out of school and formal settings, whilst translating these informal language-learning experiences in terms of the CEFR. Thus, in this tripartite architecture proposed by the ELP, the *'Language passport'* may be articulated with the *'Language biography'*, which in turn is related to the *'Dossier'*. Let us recapitulate on some of the numerous advantages which speak for themselves in the light of our above discussions:

- In theory then, the whole of a pupil's plurilingual capital may thus be exhibited, recognised and registered. In other words, the different languages, including foreign languages taught in school, but also those acquired elsewhere by the pupil through family contacts, or the environment, are fit to be 'entered'. All are equally acceptable, and may be accounted for in the same terms, according to the same criteria, put on the same level in the ELP, even if the user (pupil or adolescent) has different proficiency levels in these languages, different modes of acquiring them and attributes different affective and cognitive values to them. This tool, whilst remaining the property of the pupil, has important institutional value as it assures more than symbolic recognition of multiple origins. As such, it plays a vital part in building an identity which is both plural and unique, both differentiated and integrated.

- At the same time, in constant use, the ELP reflects the changing and dynamic nature of the different languages which evolve irregularly and at distinct paces. The capacities involved in the process of learning a language vary at different stages: oral expression dominates at times and written comprehension at others. The types of imbalance referred to can be quite different, however, for another language of the same repertoire. This implies that school recognise and legitimise a set of capacities of a relatively heterogeneous and fluid or changing nature. Consequently, the image and model of the '*native speaker*' is now replaced by that of the real, *plurilingual speaker*. The importance of this shift is not to be underestimated.
- The ELP is capable of raising awareness of the transformation of linguistic identity, as characterised here: the capacity of drawing on plural linguistic resources to act and interact by presentation of self through the languages spoken, assuming or signalling a certain image of self-mediated by the markers of identity associated with these languages. This is the case for example when, with the help of the ELP, we distinguish – and this is by no means easy from a technical point of view – between foreign languages, maternal language (or first acquired language in the family circle) and the main language of schooling (when different from first language).
- The ELP also allows for the evolution or change of individual representations of learning as well as encouraging consciousness of learning strategies for the actor concerned. In a broader sense, it is related to approaches which place importance on the telling of life stories, or the autobiographical interview as reflexive practices (Molinié, 2006; Perregaux, 2007) contributing to the affirmation and cohesion of identity, even if partially phantasmagoric.¹⁰

The Portfolio is therefore profoundly compatible with the linguistic component of a plural identity destined to evolve in accordance with life experience, learning and schooling. This depends of course – and it is a necessity – on the ELP taking into account the mother tongue, and if different, the main language of instruction. What is vital is that the pupil's whole language repertoire feature, avoiding the risk of obliterating a major component of his or her identity.

Since different European countries have free reign to a certain extent, to develop a version of the ELP suitable for use in their particular context, provided it is validated, considerable differences can be noted:

- Some concentrate only on foreign languages offered in the school curriculum, others open the spectrum of languages which may feature. Some separate different languages and juxtapose them, whilst others attempt to take into account their interrelationships (mediation activities and translation).
- Some are content to document only linguistic, communicative capacities and attribute little importance to cultural dimensions, whilst others go further in the latter direction.
- Some, in their approach to cultural dimensions adopt a juxtaposing or contrastive perspective ('*I am myself and this is what I find out about my neighbour*': the intercultural relation then hinges on an us/them distinction); others go a little beyond this perspective by including the notion of personal change ('*I become more than and better than myself through contact with others*')

and I am more acutely aware at one and the same time, both of my uniqueness and of my plurality’).

The example developed above is hopefully self-explanatory, or better still, a clear illustration of the deeper underlying issues we are concerned with. To conclude then, let us reiterate two essential points. The first is that the issues at stake in plurilingualism are to be considered within the much broader scope of educational and social issues. The second is that the question of plurilingualism is to be viewed at least as much as contributing to the construction of plural identities, as it is to the mere development of cumulative linguistic capacities or indeed the intercultural relationship in its layered form.

Conclusion

The position we have adopted, expanded on and supported throughout this article is not without direct and important implications for language policy today. It will come as no surprise at this stage to show how language policy can be articulated with democratic citizenship on one hand, and social cohesion on the other. The necessary interrelations between plurilingualism with the latter hinge on a double-faceted shift involving notional and strategic dimensions of language competence and use.

The first notional facet of this shift is the concept of *plurilingual competence*. The unbalanced and constantly evolving plurilingual repertoire at a person’s disposal is not partitioned in as many juxtaposed drawers. This point has been adequately developed above and elsewhere (Castellotti, 2001; Coste, 2002; Moore, 2006; Moore & Castellotti, 2008).

The second strategic facet of this same shift involves the choice of a global approach to the plurality of languages and ‘*a global approach to plurilingual education*’, to quote the title of a forum held in Strasbourg in June 2004. In this perspective, mother tongues, national languages, regional and minority languages and languages of migration are constitutive of a plurality to be thought out globally in terms of the relationships and interactions possible in a particular context. We meet up again here with a holistic conception of plurality with its distinct, interactive components calling for action both at a global and a local level.

This is the very option underlying the *Guide for the development of language education policies in Europe* (Beacco & Byram, 2007). It is also in terms of extending the ideas of the Guide, and in one of its applications, the underlying principle for the creation of ‘*Country profiles*’, which appear to be exemplary both as a generic concept and a contextualised approach to Language Policies (see the CoE Language Policy Division: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN). Exemplary too in terms of a strategy which manages to combine the international dimension, national responsibility and taking into account of regional and local realities, furthermore which encourages the participation of social actors at different levels and cohesion amongst them by allegiance to a set of common values which may then be diversely interpreted. Under these conditions, *plurilingualism* and the development of *plurilingual competence* contribute actively to the construction of democratic citizenship and the struggle against exclusion.

At the end of the day, adopting a *plurilingual perspective in education* would no doubt be an appropriate – if partial – response to the necessary evolution challenging

our contemporary societies. It would, we firmly believe, help reinforce them democratically, socially and in terms of citizenship.

Strong political and ethical choices are called for to counter excesses of liberalism and the threat of fundamentalist minorities. Different measures and institutional initiatives,¹¹ be they inadequate in isolation, are urgently required to help bring about transformation and change in both plurilingual representations and language use. Conceptual tools and didactic options aiming at progressively including plurilingual and intercultural education and making them part and parcel of teacher education, learning and teaching, are important as well. On all these levels, the work yet to be undertaken constitutes a substantial challenge for the future. But at each of these levels, it is our responsibility which is hailed, our professional responsibility no doubt, but above all, our responsibility as citizens.

Acknowledgements

We would like to thank Fredia Woolf (Boston) and our anonymous assessors for their useful comments on an earlier version of this paper.

Notes

1. It is not our intention here to offer an elaborate conception of the social actor. Let us simply justify our preference of theoretical models of reference regarding the term '*plurilingual social actor*'. Without entering into a hot sociological debate (which has become ideological and political) for which we are by no means qualified, let us say that our affinity lies rather with Giddens (1984) than with Bourdieu (both attempt to link the actor or individual agent and social structures). Of particular interest to us is the importance, the former attaches to the definition and roles of different types of reflexivity in the relationship between the individual and social structure. Within an educational perspective, and without necessarily adhering to Giddens' political position, his model of the social agent seems more dynamic and more 'positive' in terms of the possibilities for individual development and social change. De Singly (2006) points out that Giddens has not been widely acclaimed in France and explicit references to his thought are few and far between within the field of sociology here, but this does not mean, of course, that his influence is not perceptible.
2. We maintain in theory, that in European societies, and more broadly speaking in contemporary 'western' societies, all socialisation is also a process of individualisation. In particular, education systems defend educational plans and projects aimed at educating and producing responsible and autonomous individuals and not conformists, identical to one another. But this process of individualisation functions only when an interactive relationship is established with social entities and environments.
3. In order to lighten our terminology, 'socialisation' will often, in the following parts of this article, be used as referring de facto to 'socialisation/individualisation'.
4. Communities (affiliation communities – those to which we belong – or reference communities – those we aspire to belong to). 'Community' here may refer to different types of grouping: national or regional, ethnic or religious, professional, scientific, etc.
5. Our translation into English of the French text defining «*répertoire*» as an «*Ensemble d'unités linguistiques et de lois d'assemblage de ces unités (phonologiques, morpho-syntaxiques, lexico-sémantiques) dont dispose le sujet pour décoder la parole. Cette notion fait référence à la connaissance plus ou moins consciente que le sujet a de sa langue*».
6. Our translation from the French: *Le bilinguisme c'est «la faculté de recourir à deux ou plusieurs langues et le bilingue est la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours».*
7. If we bring to mind certain International movements like ATTAC International (Association pour la Taxation des Transactions pour l'Aide aux Citoyens), which make a claim to world citizenship.

8. But the opposite, is of course also possible!
9. *The Guide for the development of language education policies in Europe* (Beacco & Byram, 2007) suggests many other lines along which to pursue this work. It is worth noting in particular the diversified approaches which may be grouped under the generic name of 'language awareness' (cf. Candelier, 2003a; De Pietro, 2005) and those mentioned by both Cavalli (2005) and Moore (2006), and, in a slightly different perspective, Gajo (2001).
10. Without making any hasty amalgamations or over-generalising, it is nonetheless useful to bring to mind theories of identity and the continual and on-going process of identification, these being influenced and determined by narrativity, the reflection, the relationship to 'otherness'. The reference to Ricoeur's work, then, and his analyses (Ricoeur, 1990) may be disproportionate, but is certainly illuminating.
11. Some of these are discussed in publications, such as Billiez (1998), Castellotti (2001), Castellotti et al. (2008), Cavalli (2005), Mochet et al. (2005), Moore (2006), Perregaux et al. (2003), Prudent, Tupin, and Wharton (2005) and Simon and Sabatier (2003) amongst others.

References

- Beacco, J-C. (2005). *Languages and language repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Beacco, J-C., & Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe*. From linguistic diversity to plurilingual education. Strasbourg, France: Council of Europe, Language Policy Division.
- Bernstein, B. (1961). Social structure, language and learning. *Educational Research*, 3, 163–176.
- Billiez, J. (Ed.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, France: CDL-LIDILEM.
- Candelier, M. (Ed.). (2003a). *Janua Linguarum – The Gateway to languages. The introduction of language awareness to the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, M. (Ed.). (2003b). *L'Éveil aux langues à l'école primaire, Evlang: Bilan d'une innovation Européen*. Bruxelles, Belgium: De Boeck.
- Capucho, F., Alves, P., Martins, A., Degache, C., & Tost, E. (Eds.). (2008). *Dialagos em intercompreensao* [CD-Rom]. Lisboa: Universidade Catolica Editora.
- Castellotti, V. (Ed.). (2001). *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*. Collection Dyalang, Rouen: Presses Universitaires de Rouen.
- Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (Eds.). (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB/DYNAVIV.
- 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, France: Council of Europe.
- Castellotti, V., & Py, B. (Eds.). (2002). *La notion de compétence en langue*. Notions en Questions (NeQ) 6. Lyon: ENS-Éditions.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Collection LAL, Paris: Didier.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues. In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations* (pp. 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., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un cadre Européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Etudes préparatoires*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: C.U.P.
- Council of Europe. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg, France: Council of Europe, Language Policy Division.

- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dabène, L., & Degache, C. (Eds.). (1996). Comprendre les langues voisines. *Études de Linguistique Appliquée*, 104.
- De Pietro, J-F. (2005). Eole, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l'école. In L.F. Prudent, F. Tupin, & S. Wharton (Eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 459–483). Berne, Switzerland: Peter Lang.
- Degache, C. (2003, April 13–17). *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, Universidade de Aveiro, Portugal. Accessed July 7, 2008, from www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2003a.pdf
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Ducancel, G., & Simon, D-L. (2004). De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue. *Repères*, 29, 3–21.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Collection LAL, Paris: Didier.
- Gajo, L., Matthey, M., Moore, D., & Serra C. (Eds.). (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Collection LAL, Paris: Didier.
- Galisson, R., & Coste, D. (Eds.). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: Essai de définition. *Tranel*, 19, 13–42.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Gumperz, J.J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *The ethnography of communication. American Anthropologist*, 66(6, Part II), 137–154.
- Gumperz, J.J., & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hymes, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Collection LAL, Paris: Hatier.
- Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Matthey, M. & Py, B. (1995). Introduction. In G. Lüdi, B. Py, J-Fr. de Pietro, R. Franceschini, M. Matthey, C. Oesch-Serra & Ch. Quiroga (Eds.), *Changement de langage et langage du changement* (pp. 11–28). Lausanne: L'Age d'Homme.
- Mochet, M-A., Barbot, M-J., Castellotti, V., Chiss, J-L., Develotte, C., & Moore, D. (Eds.). (2005). *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon: ENS-Éditions.
- Molinié, M. (Ed.). (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde. Recherches et applications*. Janvier 2006.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Collection LAL, Paris: Editions Didier.
- Moore, D., & Castellotti, V. (Eds.). (2008). *La compétence plurilingue: Regards francophones*. Berne, Switzerland: Peter Lang, Collection Transversales.
- Moore, D., & Py, B. (2008). Introduction: Discours sur les langues et représentations sociales. In G. Zarate, C. Kramsch, & D. Lévy (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 275–283). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Perregaux, C. (2007). Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche. In M. Verdelhan-Bourgade (Ed.), *Le français langue seconde: Un concept et des pratiques en évolution* (pp. 143–156) Bruxelles, Belgium: De Boeck.
- Perregaux, C., de Goumoens, C., Jeannot, D., & de Pietro, J-F. (Eds.). (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école* (Vol. 1 et 2). Neuchâtel: CIIP.
- Prudent, L.F., Tupin, F., & Wharton, S. (Eds.). (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne, Switzerland: Peter Lang, Collection Transversales.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.

- Simon, D-L. (2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité, un nouveau défi pour l'école. In M-A. Mochet, M-J. Barbot, V. Castellotti, J-L. Chiss, C. Develotte, & D. Moore. (Eds.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (pp. 133–142). Lyon: ENS-Éditions.
- Simon, D-L., & Sabatier, C. (Eds.). (2003). *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif: Contextes, dispositifs, acteurs, LIDIL*, numéro Hors Série. Grenoble: Université Stendhal.
- de Singly, F. (2006). Giddens. In S. Mesure & P. Savidan (Eds.), *Le dictionnaire des sciences humaines* (pp. 507–509). Paris: PUF.

Doc 19

ludil

**ALTÉRITÉ ET FORMATION
DES ENSEIGNANTS
NOUVELLES PERSPECTIVES**

REVUE DE LINGUISTIQUE
ET DE DIDACTIQUE DES LANGUES
UNIVERSITÉ STENDHAL DE GRENOBLE

N° 39

Mai 2009

Numéro coordonné par
Marinette Matthey et Diana-Lee Simon

ellug

DIRECTEUR DE PUBLICATION

Francis Grossmann

RÉDACTRICE EN CHEF

Catherine Brissaud

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Marielle Rispaïl

COMITÉ DE RÉDACTION

Christine Barré-De Miniac, Catherine Brissaud, Jean-Pierre Chevrot,
Jean-Marc Colletta, Francis Grossmann, Agnès Millet, Marielle Rispaïl

COMITÉ DE LECTURE

Georges Antoniadis, Daniel Coste, Jacques Crinon, Louise Dabène, Michel
Dabène, Bertrand Daunay, Jean-François De Pietro, Christine Develotte,
Françoise Gadet, Sylviane Granger, Blanche-Noëlle Grunig, Zlatka
Guentchéva, Marie-Cécile Guernier, Benoît Habert, Anne Halté, Thérèse
Jeanneret, François Mangenot, Maria Antonia Mota, Jean-Paul Narcy-Combes,
Iva Novakova, Jean-Christophe Pellat, Marie-Claude Penloup, Maria
Antonietta Pinto, Bernard Py, François Quet, Françoise Raby, Yves Reuter,
Andrée Tabouret-Keller

© Ellug 2009

Université Stendhal

BP 25 – 38040 Grenoble Cedex 9

ISBN 978-2-84310-139-7

ISSN 1146-6480

Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives

Numéro coordonné par
Marinette Matthey et Diana-Lee Simon

Raphael Berthele

Olivier Cachet

Encarnación Carrasco Perea

Marisa Cavalli

Daniel Coste

Annemarie Dinvaut

Anne Feunteun

Amelia Lambelet

Patricia Lambert

Marinette Matthey

Enrica Piccardo

Diana-Lee Simon

Béatrice Villa

Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives

*Marinette MATTHEY et Diana-Lee SIMON**

L'enseignant, acteur social dans un monde pluriel

Si la formation disciplinaire et linguistique des enseignants fait constamment l'objet de questionnements, de remises en cause, de renouvellements et de réformes, c'est qu'elle concerne plus largement l'éducation à la pluralité qui s'inscrit dans des contextes politico-socio-économiques en évolution dans nos sociétés contemporaines marquées par la mondialisation, l'amplification des phénomènes migratoires et de mobilité et donc par la diversité. Les enseignants et les futurs enseignants, tout comme les élèves citoyens en devenir, font partie des acteurs sociaux qui construisent et configurent cette nouvelle réalité. La notion d'acteur social¹ est primordiale pour notre propos, car l'enseignant de langue/culture est mandaté par la société pour éduquer et former les élèves à la pluralité linguistique et culturelle. À ce titre, c'est à lui qu'incombe en partie la responsabilité de préparer les jeunes générations à prendre leur place, à vivre et à agir dans « la société liquide » décrite par le sociologue philosophe Zygmunt Bauman, qui ne manque pas de souligner les risques qu'elle entraîne pour la cohésion sociale et l'exercice des droits démocratiques (Bauman, 2005).

* Université Stendhal - Grenoble 3, Laboratoire Lidilem.

1. L'ancrage théorique pour la notion d'acteur social se situe pour nous plutôt du côté du modèle sociologique proposé par Giddens (1984) que du côté de Bourdieu. Les deux tentent de lier l'idée d'acteur à celle de structures sociales dans leurs théories de l'action respectives. Toutefois, chez Giddens, la manière dynamique d'envisager les rôles de différents types de réflexivité dans les relations entre un individu et différentes composantes de la structure sociale (cf. Coste et Simon, à paraître), nous semble intéressante pour notre développement ici.

La question de l'acteur social plurilingue fait l'objet d'une réflexion approfondie dans la littérature en sciences du langage². Nous en retenirons certains points saillants pour situer la question de la formation des enseignants dans ses dimensions pratiques et éthiques face à l'altérité. Premièrement, en termes de contexte, les sociétés contemporaines en Europe et ailleurs, sont caractérisées par la pluralité : pluralité de langues, de populations, de références culturelles, de religions, de cultures éducatives, de représentations concernant l'apprentissage, de modalités pour apprendre et développer des compétences, mais aussi pluralité des finalités éducatives et des valeurs à privilégier dans l'action. Deuxièmement, nous soulignons le fait que ces pluralités sont entrelacées et interagissent fortement ou faiblement, mais toujours de manière complexe et souvent conflictuelle, donnant lieu à certaines tensions et malentendus. Troisièmement, l'enseignant-acteur social plurilingue se voit confronté dans son action éducative à différentes instances de socialisation/individualisation, comme la famille, les groupes des pairs, les communautés diverses, mais aussi les médias et plus largement tous les discours prenant pour objet la mobilité, dans son acception la plus large. Les pressions qui s'exercent sur lui pour l'enjoindre à devenir plurilingue et sensible aux dimensions interculturelles de l'éducation sont indéniables.

L'altérité, au cœur du projet éducatif européen

La perspective sociologique et socioculturelle esquissée ci-dessus incite à redéfinir le rôle de l'enseignant. Bien au-delà de la transmission de savoirs linguistiques et culturels à visée fonctionnelle, il mobilise des savoir-faire professionnels, mais aussi et surtout des savoir-être³ qui ont des incidences importantes au niveau social, et qui conditionnent le

2. Voir par exemple Coste, Moore et Zarate (1997), Coste (2005), Coste et Simon (à paraître), De Pietro et Matthey (2003), Matthey (2001, 2005), Moore et Gajo (à paraître).

3. Kervran, Jonckheere et Furlong (2008, p. 265) dans un article intitulé « Langues et éducation au plurilinguisme : principes et activités pour la formation des enseignants », portant sur le projet européen du Centre européen de langues vivantes, indiquent que « les savoir-être sont appelés à évoluer vers la valorisation de la diversité, la prise de conscience des enjeux d'une éducation plurilingue, la prise en compte des identités plurielles et des locuteurs plurilingues ».

vivre ensemble en société. Selon J.-Cl. Beacco (2004), le plurilinguisme revêt un double aspect : « Il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est un des fondements de l'acceptation de la différence, finalité centrale de l'éducation interculturelle. » Les questions éthiques et celle de l'altérité en particulier, y occupent donc une place centrale. Dans le même registre d'idées, J.-Cl Beacco et M. Byram (2005) soulignent le fait que le plurilinguisme est d'une part une condition nécessaire pour la créativité collective et le développement, et d'autre part une composante – en termes de tolérance linguistique – de la citoyenneté démocratique. À ce titre, il constitue une valeur fondamentale de l'agir en langues, et par conséquent de l'enseignement des langues.

Les dimensions éthiques du profil professionnel de l'enseignant concernent directement les relations entre enseignant et élèves mais aussi celles entre l'enseignant et d'autres acteurs sociaux de la sphère éducative. Elles sont à inscrire plus largement dans le cadre d'un projet d'éducation et de formation tout au long de la vie, et renvoient à un ensemble de compétences appelées « compétences clés » dans une recommandation du Parlement européen (2006) :

Les compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance. Elles comportent une valeur ajoutée au marché du travail, à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant flexibilité et adaptabilité, satisfaction et motivation [...].

Ce document qui sert de base au programme *Éducation et formation 2010*, accorde une place importante aux dimensions éthiques, non-obstant son idéologie néolibérale qui transparait de manière presque caricaturale dans une des compétences que le Parlement aimerait développer chez tous les citoyens européens, à savoir l'« esprit d'initiative et d'entreprise ». Parmi les 8 compétences listées, plusieurs concernent directement⁴ ou indirectement l'altérité : celle centrée sur la communication en langues étrangères, par exemple, nomme explicitement « la

4. *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* :
– **communication en langues étrangères** qui implique, au-delà des mêmes compétences de base que celles de la langue maternelle, la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise dépend de plusieurs facteurs et des capacités d'écouter, de parler, de lire et d'écrire ;

médiation » et la « compréhension d'autres cultures »; celle sur les compétences sociales et civiques où les notions de compétences personnelles et interpersonnelles incluent les compétences « interculturelles » et renvoient au « bien-être personnel et collectif ». On notera aussi l'accent mis sur la nécessité pour l'individu de comprendre « les codes de conduite et les usages des différents environnements dans lesquels il évolue ».

Inscrite dans cette conception de l'acteur social, la notion de compétences renvoie à une vision dynamique et non statique de celles-ci (Moore et Gajo, à paraître). Elle prend de nouvelles couleurs : l'individu développe au niveau de l'action une certaine conscience ou *awareness*, un sens d'efficacité et de responsabilité ainsi que la capacité à agir et à analyser l'agir (dimension réflexive). Le transfert de compétences qui s'opère donc au sein du réseau plus vaste de relations sociales, dépasse le cadre du contexte éducatif, souligne la dynamique sociale et l'efficacité, et mobilise l'identité de l'individu (Zarate, 2003).

Dans cette perspective, la question d'une formation à la didactique du plurilinguisme⁵ se traduit en action au Centre européen de langues vivantes (CELV) à Graz, où une équipe de chercheurs a conçu et développé entre 2004 et 2007 une série de principes et d'activités concrètes pour la formation des enseignants de langues centrées sur l'altérité, dans le cadre du projet *Language Educator Awareness / Langues et éducation au plurilinguisme* (LEA). Ce travail (voir Kervran, Jonckheere et Furlong, 2008, p. 263-274) a donné lieu à la création d'un *kit de formation/training kit* (livret et CD-ROM)⁶. D'autres pistes d'action pour une formation des enseignants à l'interculturel sont documentées dans l'ouvrage récent coordonné par Vincent Louis, Nathalie Auger et Iona

– **compétences sociales et civiques.** La compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique.

5. Pour la notion « didactique du plurilinguisme » voir par exemple Billiez (1998), Dabène (1994 et 2003), Kramersch, Lévy et Zarate (2008).
6. Disponible sur <http://www.ecml.at/mtp2/LEA/html/LEA_F_Results.htm>.

Belu (2006). Au niveau des projets issus du CELV à Graz, on trouve un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants intitulé : *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle* (Lazar et al., 2007)⁷ avec CD-Rom. Gérard Neuner et Michael Byram (2003) ont coordonné un ouvrage collectif intitulé *Intercultural Competence*, et il existe une étude de référence du Conseil de l'Europe qui recense de « bonnes pratiques » intitulée : *Politique de formation de professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle* (Gerard Willems, 2002).

S'il ressort à l'évidence du paysage brossé à grands traits ci-dessus que les questions éthiques nécessitent notre attention car elles concernent « le développement durable de l'espèce » selon la formule de Daniel Coste et méritent à ce titre une place de choix dans les dispositifs de formation des enseignants, les questions pratiques, c'est-à-dire la traduction de ce souci éthique dans des pratiques concrètes, émergeant dans l'emboîtement de contextes propres à chaque territoire (la classe, la région, le pays, l'hémisphère...) ne doivent pas être sous-évaluées. On trouvera dans le présent numéro certaines réflexions et propositions émanant d'expériences et recherches de terrain qui toutes s'inscrivent dans cette question du « comment faire ? Que puis-je faire là où je suis avec les ressources dont je dispose » ?

Altérité⁸ plutôt que « interculturalité » ? Définitions et réflexions

La thématique retenue pour ce numéro de *Lidil* accorde une place privilégiée aux dimensions pratiques de la formation des enseignants

7. Voir aussi Lazar (2005) : *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*.

8. Selon *Le Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (Ferréol et Jucquois, 2003, p. 4), « le substantif "altérité" semble désigner une qualité ou une essence, l'essence de l'être-autre. Mais de son côté, *l'autre* désigne des choses très différentes : l'autre homme, autrui, l'Autre. La langue française ne distingue pas ce que le latin appelle tantôt *Aliud* (neutre générique l'Autre), tantôt *Alter* (l'autre de tout un chacun) ; [...] Mais "l'altérité" s'emploie davantage en philosophie et en anthropologie pour désigner un sentiment, une emprise, un régime : il y a des autres, ils sont différents, suis-je leur semblable ? [...] On dissociera cette altérité de l'autre homme de la pure et simple différence ».

dans la construction de cette nouvelle éthique du citoyen européen, qui est aussi un citoyen du monde. Dans la phase initiale du projet, ce numéro était intitulé *Interculturalité : un espace de transformation pour les enseignants en formation*. Toutefois, la préparation des contributions, l'évolution ces dernières années du contexte européen et une réflexion plus poussée sur la notion d'interculturalité⁹, nous ont incitées à reconsidérer le titre et à choisir la notion plus philosophique d'« altérité »¹⁰. En effet, le terme d'« interculturalité » est souvent teinté de connotations morales et lourdement chargé du point de vue de nos représentations sociales par le poids de l'histoire postcoloniale et des migrations qu'elle entraîne. Par ailleurs, interculturalité renvoie à la notion de « culture », toujours susceptible d'être essentialisée comme un attribut de l'individu qui l'enfermerait dans une certaine perception du monde, et dans un système de valeurs propres « à sa culture », justement. La notion d'altérité est plus adéquate dans une vision des sociétés où l'individu est privilégié. Elle permet aussi de dépasser la perspective binaire et contrastive du « moi » et de l'« Autre » (souvent associée aux démarches interculturelles), et d'inscrire ce rapport à l'autre dans une visée plus complexe d'évolution personnelle et identitaire comme celle développée par Paul Ricœur (1990), où « je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité », comme le suggère le titre de son ouvrage *Soi-même comme un autre*. S'intéresser aux individus, c'est davantage s'intéresser à la manière dont ces derniers fabriquent une culture commune lorsqu'ils viennent d'horizons différents et qu'ils doivent agir ensemble, plutôt qu'à la manière dont les cultures, d'ailleurs souvent vues comme beaucoup plus homogènes et statiques qu'elles ne

9. Pour une discussion critique de la notion d'« interculturalité », voir l'article de Fred Dervin (2008, p. 76-82) intitulé : « Pour un interculturel en devenir ».

10. Le terme « interculturalité » fut déjà l'objet d'interrogations lors du séminaire international *Mobilité et formation professionnelle : interculturalité et développement de compétences plurilingues*, qui s'est tenu à l'ENS lettres et sciences humaines à Lyon le 24 janvier et le 16 mai 2003 avec le concours de Daniel Coste (Plurilinguisme et apprentissages). Les discussions animées entre autres par plusieurs contributeurs à ce numéro, avaient en effet abouti à la proposition d'utiliser plutôt le terme « altérité ». Voir aussi Zarate (1994).

le sont en réalité (Amselle, 2001)¹¹, influencent les rapports entre ces individus.

Le contenu de ce numéro

Pour ouvrir ce vaste champ de réflexion et poser un cadre pour les nombreux questionnements qui surgissent dans ce numéro, l'article d'**Encarnación Carrasco Perea et Enrica Piccardo** s'inscrit dans les réflexions issues de différentes instances européennes sur le plurilinguisme (Commission européenne, Parlement européen). Il interroge la construction identitaire de l'enseignant, eu égard à sa pluralité linguistique et surtout culturelle en accordant une place primordiale au développement de son savoir-être, délicat à travailler et à faire acquérir en formation et en classe de langue. Une enquête de terrain portant sur les représentations d'enseignants et futurs enseignants en formation à l'IUFM de Grenoble fait apparaître le peu de conscience qu'ont ceux-ci de leur pluriculturalité. Les auteures examinent ensuite différentes modalités envisageables en formation pour assurer une conscientisation susceptible de faire évoluer leurs représentations, consolider et construire leur identité personnelle et professionnelle plurielle. Elles soulignent la plus-value qualitative de formules de mobilité internationale intégrées à la formation¹² offrant des expériences directes de la relation à l'Autre et à l'altérité, mais aussi d'outils comme le *Portfolio*, propices aux processus de conscientisation.

En effet, les représentations de l'enseignant et la relation à l'altérité déterminent l'action didactique et pédagogique et au-delà de la classe, tissent ou défont les relations sociales. La contribution de **Patricia Lambert**, qui a conduit dans le cadre d'une recherche-action une analyse ethnographique résolument sociolinguistique portant sur le discours de filles dans une classe de lycée professionnel français, ne cache pas les dangers et dégâts qui s'ensuivent quand les ressources langagières et

11. Cet auteur, à la place de « société métisse » utilise le terme « branchement » qui s'inspire de la mise en communication électrique, faisant valoir, par là même, le caractère ouvert de chaque culture. L'idée de branchement cherche à casser toute idée de cloisonnement et d'étanchéité.

12. Ces expériences et leurs effets bénéfiques et prometteurs prolongent celles mises en œuvre et documentées par Cordula Foerster et Diana-Lee Simon (2003).

culturelles plurielles des élèves ne sont pas perçues ou prises en compte par leur enseignant. L'article postule que les représentations stéréotypées à l'égard de certaines élèves considérées comme « monostyles » par leurs enseignants et le jugement dépréciatif que ces représentations entraînent provoquent ce que l'auteure appelle la construction, dans cette classe, « d'altérités radicales » qui vont même jusqu'à bloquer le processus de formation entrepris. Toutefois, l'analyse amène un retournement inédit, car du côté des élèves, une expérience pédagogique extrascolaire, menée dans le cadre d'une recherche-action, fonctionne comme un révélateur de l'habileté plurilingue et pluriculturelle de ces mêmes élèves, adresse qui leur permet de sortir momentanément d'un certain enfermement identitaire. Se pose alors avec acuité la question de la formation des enseignants, nécessitant une évolution de leurs identités sur les plans personnel et professionnel pour les rendre aptes à travailler sur et avec la diversité des identités sociales, dans une dynamique de reconnaissance de leur propre identité pluriculturelle parfois escamotée.

Est-il possible de concevoir et mettre en œuvre un travail sur l'altérité dans le cadre étroit de la classe ? Ce sont à nouveau les acteurs-élèves, en école primaire cette fois, qui, dans la contribution d'**Anne Feunteun et Diana-Lee Simon**, déclenchent étonnements et désarroi chez leurs enseignants, les initiant *in vitro* et de manière un peu inattendue à un travail sur la diversité linguistique et culturelle. Cet article met en évidence le processus de *négociation perceptive* complexe à l'œuvre dans les interactions entre enfants de cinq à sept ans et leurs enseignants engagés dans des activités portant sur plusieurs langues différentes qui ont l'avantage d'offrir un lieu d'expérience diversifiée de l'altérité dans la classe. S'ouvre alors un espace de négociation perceptive qui met les enseignants au défi de mener à bien un travail sur les représentations – les leurs aussi bien que celles des élèves ! La dimension Autre est inscrite dans la constitution même de la communauté de la classe, et se manifeste dans la confrontation indirecte des biographies langagières d'enseignants et d'apprenants. Tout comme les conclusions de Patricia Lambert dans l'article précédent (*infra*), les résultats de cette recherche soulignent la nécessité d'une formation adéquate, susceptible de développer chez chaque enseignant un profil personnel et professionnel pluriculturel. Ce point de vue est également développé par Encarnación Carrasco Perea et Enrica Piccardo (*infra*).

À la question du « comment faire ? » l'article d'**Annemarie Dinvaout** offre une proposition originale dont les effets « interculturels » en

cascade sont complexes et amples. Elle nous amène au cœur du quotidien de la classe de langue étrangère en primaire, en France, où la présence d'une enseignante-stagiaire étrangère déclenche un processus de confrontation à l'altérité pour tous les acteurs concernés (l'enseignante habituelle de la classe, les élèves et l'enseignante-stagiaire elle-même). La recherche met en évidence de multiples dimensions de la situation didactique (matériel, supports, organisation des tâches et de l'espace classe) qui deviennent objets d'aménagements pédagogiques et de médiation culturelle. Bien au-delà de la simple transmission d'un savoir linguistique et culturel, la situation de classe est caractérisée ici par des interactions complexes de négociation de sens, d'ordre linguistique mais surtout culturel, provoquées par cette rencontre. Cette situation pluriculturelle par excellence se révèle très féconde pour amener un travail pluridimensionnel sur la relation à l'Autre (culture professionnelle et personnelle), et agit comme un outil de transformation de la culture éducative.

Les deux articles suivants nous invitent à quitter le contexte français pour appréhender des expériences originales et ambitieuses, entreprises au Val d'Aoste d'une part, et en Colombie d'autre part.

Si l'article de **Marisa Cavalli** et **Marinette Matthey** était un tableau, il s'apparenterait à une fresque historique retraçant le changement de pratiques intervenu dans l'école du Val d'Aoste suite à la volonté politique d'y faire entrer le bilinguisme italien-français ! Toujours dans le souci de rendre compte d'actions concrètes dans la mise en place d'un curriculum qui place le plurilinguisme au centre de son dispositif, nous avons voulu rendre hommage aux actions de formation menées depuis bientôt 30 ans dans cette petite région alpine au cœur de l'Europe. Le regard rétrospectif fait apparaître les tensions mais aussi les opportunités déclenchées par une volonté politique pas toujours relayée par les acteurs enseignants. Cette contribution présente les concepts sous-jacents aux formations proposées aux différentes catégories d'enseignants et permet de se rendre compte à la fois du chemin parcouru (on peut dire aujourd'hui que le bilinguisme scolaire au Val d'Aoste est une réalité, certes plus ou moins avérée, selon les représentations du bilinguisme de l'observateur) et de celui qu'il reste à faire pour continuer de décompartmenter les langues et les disciplines à l'école, afin d'aller vers le plurilinguisme et une didactique qui intègre le principe de l'alternance codique comme modalité linguistique de transmission des connaissances. La coprésence quotidienne des deux langues et la didactisation de l'alternance codique propre aux situations

de communication bi-/plurilingue manifestent, dans et par les activités langagières menées, l'ouverture à l'autre au sein même de l'école.

L'article rédigé par **Béatrice Villa**, en collaboration avec son équipe d'enseignants de langues étrangères en formation (anglais et français) à l'antenne rurale *Oriente* de l'Université publique d'*Antioquia* en Colombie, retrace lui aussi un projet : celui de faire sortir l'enseignement du français de son environnement traditionnel pour le rapprocher d'un public paysan, majoritaire dans le territoire concerné. Le projet mis en place par cette doctorante du LIDILEM est une initiative d'éveil au français de spécialité, adressée à un public paysan, petit producteur et artisan. Elle se présente comme une proposition alternative de développement permettant aux paysans colombiens de la région *Oriente* du département d'*Antioquia*, de découvrir une langue voisine ; d'échanger des *savoirs-faire* avec des paysans du département de l'Isère ; et à plus long terme, de mettre en route des échanges commerciaux par le biais du commerce équitable. Le souci éthique de l'altérité manifesté en priorité dans ce numéro trouve là une concrétisation originale, qui allie didactique des langues et anthropologie des diffusions techniques.

La contribution d'**Olivier Cachet** qui porte sur la conception du professionnalisme des enseignants du premier degré, est à lire en relation avec la complexité des processus de professionnalisation à l'œuvre dans la formation des enseignants dans des contextes aussi différents que ceux de la Colombie (comme nous venons de le voir dans l'article précédent de Béatrice Villa *et al.*) et de la France. Le modèle conceptuel proposé par l'auteur et la réflexion accompagnant sa description s'inscrivent dans l'optique de l'acteur social plurilingue développée dans ce numéro. Il renvoie à une vision dynamique, souple et évolutive des compétences professionnelles et personnelles et à la redéfinition des savoirs, savoir-faire et savoir-être, mobilisés sans cesse par un acteur-enseignant dans un contexte donné. Sur fond d'une critique de la formation des enseignants dans le système éducatif français qui laisse entrevoir les failles et les béances de modalités de formation laissant peu de place aux dimensions didactiques, pédagogiques, interculturelles, le modèle théorique est une tentative de sortir de certaines impasses, en tout cas de mieux envisager et prendre en compte l'exploitation des ressources plurielles humaines et matérielles disponibles dans un collectif. Il va sans dire qu'une telle conception du professionnalisme est fondée implicitement sur l'altérité.

Enfin, l'article de **Berthele et Lambelet**, qui pourrait apparaître de prime abord très technique et assez éloigné des préoccupations éthiques,

fil rouge de ce *Lidil*, traite de l'intercompréhension entre langues plus ou moins proches, en s'appuyant sur une méthodologie expérimentale qui tranche de manière assez radicale avec les autres types de données présentées dans les contributions précédentes. Toutefois, cet article nous rappelle que la matérialité linguistique est la première manifestation concrète de l'altérité. Comment faire pour identifier ce dont on parle dans un texte rédigé dans une langue opaque, mais dont les formes ressemblent plus ou moins à celles présentes dans le répertoire du lecteur ? C'est à cette question très pratique, qui fait partie des réflexions et des actions menées dans le cadre de la formation des futurs enseignants du canton bilingue de Fribourg en Suisse, que les deux auteurs amènent des éléments de réponse intéressants. Leur recherche s'inscrit dans cette perspective de « décompartmentalisation des compétences langagières » qui est au centre du CECR, tout en mettant résolument l'accent sur l'importance des compétences réceptives dans les situations de plurilinguisme.

La Postface revient tout naturellement à **Daniel Coste**, témoin privilégié de l'évolution des discours sur le plurilinguisme et la didactique des langues-cultures dans le cadre européen, mais aussi acteur social qui a inspiré et soutenu les actions de recherche et de formation d'une bonne partie des personnes qui ont contribué à ce numéro.

Remerciements

Nous remercions très chaleureusement Jacqueline Billiez pour son soutien dès la conception du projet de publication, et pour sa relecture.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMSELLE J.-L. (2001) : *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion.
- BAUMAN Z. (2005) : *La société assiégée (Society Under Siege, 2002)*, Rodez, Le Rouergue/Chambon.
- BEACCO J.-Cl. (2004) : *Agir pour le plurilinguisme en Europe : les profils nationaux des politiques linguistiques éducatives*. Disponible sur <http://www.ciep.fr/courrieleuro/2004/0204_beacco.htm> (consulté le 20 janvier 2009).
- BEACCO J.-Cl. et BYRAM M. (2005) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Études de

- Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*, Graz, Conseil de l'Europe.
- LAZAR I., (2005) : *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- LOUIS V., AUGER N. et BELU I. (2006) : *Former les professeurs de langues à l'interculturel*, Cortil-Wodon, Éditions Modulaires Européennes et InterCommunications.
- MATTHEY M. (2001) : « Didactique des langues et recherches sur le bi/plurilinguisme », dans M. Marquilló Larruy (textes réunis par), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les Cahiers FORELL et Université de Poitiers, p. 181-189.
- MATTHEY M. (2005) : « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues », dans M. Pouliot, E. Bulea et J.-P. Bronckart (éds), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 139-159.
- MOORE D. et GAJO L. (à paraître) : « Introduction. French voices on Plurilingualism and Pluriculturalism: Theory, Significance and Perspectives », *International Journal of Multilingualism*.
- NEUNER G. et BYRAM M. (ed.) (2003) : *Intercultural Competence*, Strasbourg, Council of Europe.
- PARLEMENT EUROPÉEN (2006) : *Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* [Journal officiel L 394 du 30/12/2006]. Disponible sur <<http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11090.htm>> (consulté le 22 janvier 2009).
- RICOEUR P. (1990) : *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.
- WILLEMS G. (2002) : *Politique de formation de Professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible sur <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR.pdf>> (consulté le 28 janvier 2009).
- ZARATE G. (2003) : « Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competence », dans M. Byram (dir.), *Intercultural competence*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, p. 85-117.
- ZARATE G. (1994) : « La relation à l'altérité dans la formation des enseignants », *Triangle*, 12, p. 49-65.
- ZARATE G., KRAMSCH C. et LÉVY D. (dir.) (2008) : *Précis du plurilinguisme et du pluri-culturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

- référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Disponible sur <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf> (consulté le 28 février 2009).
- BILLIEZ J. (dir.) (1998) : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL, Lidilem.
- CANDELIER M. et al., (2008) : *Conscience du plurilinguisme – Pratiques, Représentations et Interventions*, Rennes, PU, Des Sociétés.
- COSTE D. (2005) : *Pluralité des langues, citoyennetés, curriculum*, Congrès Lend, Roma, novembre 2005.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G. (1997) : *La compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Études préparatoires*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- COSTE D. et SIMON D.-L. (à paraître) : « The plurilingual social actor: Language, culture and education », *International Journal of Multilingualism*.
- DABÈNE L. (2003) : « From applied linguistics to sociolinguistics: a research itinerary », *International journal of the sociology of language*, 160, p. 105-121.
- DABÈNE L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Les situations plurilingues*, Paris, Hachette (Références).
- DE PIETRO J.-F. et MATTHEY M. (2003) : « Plurilinguisme et plurilinguisme... », dans L. Mondada et S. Pekarek (eds), *Plurilinguisme Mehrsprachigkeit Plurilingualism. Enjeux identitaires, socioculturels et éducatifs. Festschrift pour Georges Lüdi*, Tübingen und Basel, A. Francke Verlag, p. 133-145.
- DERVIN F. (2008) : « Pour un interculturel en devenir », *Écarts d'identité. Dialogues des cultures. De la traduction*, 113, p. 76-82.
- FERRÉOL G. et JUCQUOIS G. (dir.) (2003) : *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin/VUEF.
- FOERSTER C. et SIMON D.-L. (2003) : « Éduquer par la pluralité linguistique et culturelle : un dispositif de contact de langues pour une formation professionnelle à dimension interculturelle », *Lidil, Hors série*, p. 201-214.
- GIDDENS A. (1984) : *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, Polity Press.
- KERVAN M., JONCKHEERE S. et FURLONG A. (2008) : « Langues et éducation au plurilinguisme : Principes et activités pour la formation des enseignants », dans M. Candelier et al., *Conscience du plurilinguisme*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 263-274.
- LAZAR I., HUBER-KRIEGLER M., LUSSIER D., MATEI G. S. et PECK C. (2007) : *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*.

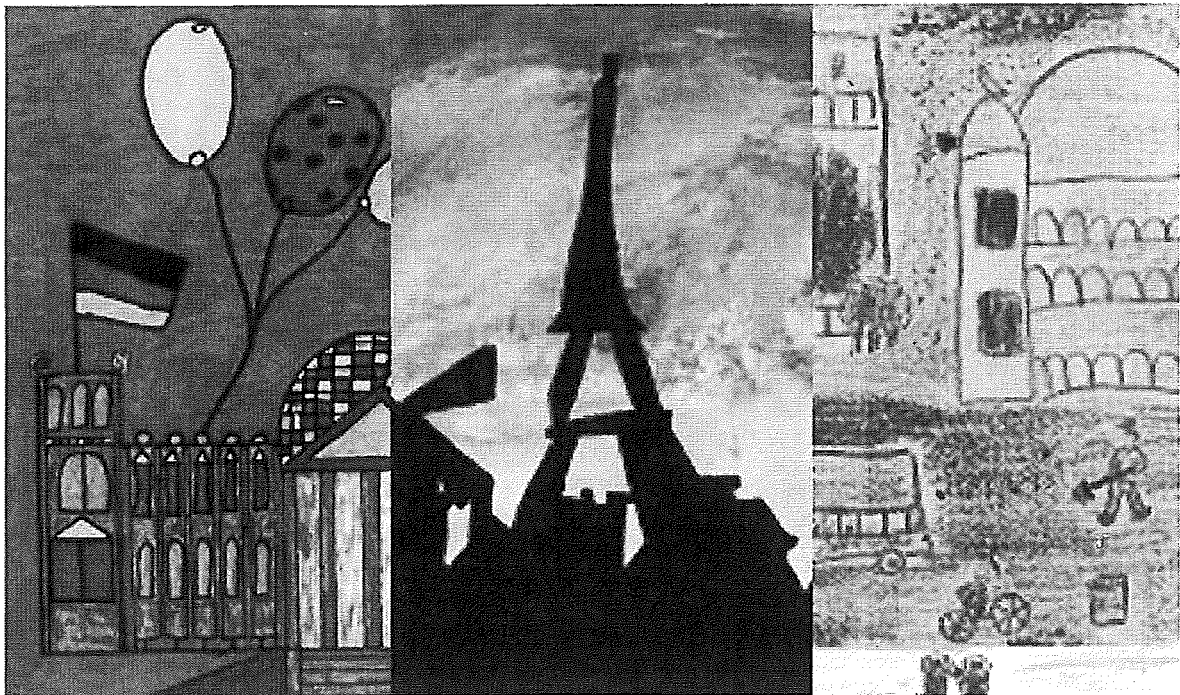
Doc 20

SCI LANG.GRENOBLE 3



sous la direction de
er d'Aligny, Astrid Guillaume,
Babette Nieder, François Rastier,
Christian Tremblay et Heinz Wismann

Plurilinguisme, interculturalité et emploi : défis pour l'Europe



SL
743
B

L'Harmattan

Sous la direction de
François-Xavier d'Aligny, Astrid Guillaume,
Babette Nieder, François Rastier, Christian
Tremblay et Heinz Wismann

Plurilinguisme, interculturalité et emploi : défis pour l'Europe

Ouvrage publié par
L'Observatoire européen du
plurilinguisme


L'Harmattan

- Conseil de l'Europe, 2000, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe & Paris, Didier
- Conseil de l'Europe, 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – version intégrale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Cook, V., 1993, *Wholistic Multicompetence : jeu d'esprit or Paradigm Shift ?*, in B. Ketteman and W. Wieden (eds), *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*, 3-9, Tübingen, Narr.
- De Pietro, J.-F., 2003, *La Diversité au fondement des activités réflexives*, *Repères*, 28. [L'observation réfléchie de la langue à l'école]
- Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2005, *Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, N° 19*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike, 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism – Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual matters.
- Legendre, J., 2003, *Rapport d'information sur l'enseignement des langues étrangères en France*, Paris, Sénat.
- Perregaux, Chr., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (eds), 2002, *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, [Supports didactiques en deux volumes. Auteurs : Claudine Blasiger, Claudia Berger, Janine Dufour, Lise Gremion, Danièle de Pietro et Elisabeth Zurbriggen.] (Commandes : ciip.srti@ne.ch).
- UNESCO, 2003, *L'Éducation dans un monde multilingue*, Paris, UNESCO.

FAIRE TRAVAILLER LES ÉLÈVES SIMULTANÉMENT SUR PLUSIEURS LANGUES : UN GAGE DE LEUR DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET LANGAGIER

Diana-Lee Simon¹⁷⁰

Résumé – Zusammenfassung – Abstract – Resumen

L'école comme institution a une responsabilité toute particulière en ce qui concerne le développement du plurilinguisme des élèves. En tant que futurs citoyens, l'enjeu est de favoriser la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (*Cadre Européen Commun de*

¹⁷⁰ Maître de Conférence, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble-III.

Référence). Comment offrir à une population scolaire caractérisée par sa diversité linguistique et culturelle une éducation langagière propice à son insertion dans la société actuelle ? Cette question se pose aussi bien pour les élèves homophones qu'allophones, ces derniers étant souvent issus des mouvements migratoires. Leur développement langagier est alors à la fois déterminant pour les apprentissages et vital au niveau de l'insertion sociale. Des propositions didactiques prometteuses émergent de plusieurs approches novatrices plurielles (Candelier 2003 :19-20) – comme *l'éveil aux langues* – dont la particularité est de faire travailler l'élève simultanément sur plusieurs langues. À partir de résultats de recherches récentes (Billiez & Sabatier 1999, Candelier 2003, Perreaux *et al* 2003, Perregaux 2004, Dreyfus 2004), cette contribution vise à mettre en évidence l'impact positif de ces démarches sur – l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et le développement d'attitudes et représentations positives – la décentration amenée par rapport à la langue de l'école, le français, et la perception de cette langue comme la langue commune ayant sa place parmi d'autres langues – la reconnaissance et légitimation des langues et cultures des enfants, dont celles des enfants issus de l'immigration. Plaidons pour la pleine reconnaissance de ces démarches en milieu scolaire.

Die Schüler gleichzeitig in mehreren Sprachen unterrichten : eine garantie für ihre soziale und sprachliche Entwicklung

Der Schule kommt in ihrer Funktion als Institution für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit der Schüler eine ganz besondere Verantwortung zu. Den zukünftigen Bürgern muss die Möglichkeit geboten werden, ihre mehrsprachigen und multikulturellen Kompetenzen zu entwickeln (Gemeinsamer Europäischer Bezugsrahmen 2001). Wie kann man einer von sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägten Schülerschaft eine Spracherziehung vermitteln, die ihrer Eingliederung in die moderne Gesellschaft zuträglich ist ? Diese Frage stellt sich sowohl für homophone als auch für anderssprachige Schüler, wobei letztere in vielen Fällen aus Einwanderungsbewegungen hervorgehen. Ihre Sprachentwicklung ist somit einerseits für die Aufnahme des globalen Lehrstoffs als auch für ihre soziale Eingliederung von entscheidender Bedeutung. Vielversprechende didaktische Vorschläge gehen aus mehreren innovativen und vielseitig orientierten Strategien hervor (Candelier 2003 :19-20) – wie beispielsweise die Sprachsensibilisierung von Kleinkindern –, die sich dadurch auszeichnen, dass der Schüler gleichzeitig an mehreren Sprachen arbeitet. Ausgehend von jüngeren Forschungsergebnissen (Billiez & Sabatier 1999, Candelier 2003, Perreaux *et al* 2003, Perregaux 2004, Dreyfus 2004) zielt dieser Beitrag darauf ab, die positiven Auswirkungen dieser Strategie auf die Öffnung für sprachliche und kulturelle Vielfalt und die Entwicklung positiver Verhaltensweisen und Vorstellungen aufzuzeigen : Dezentralisierung gegenüber der Sprache der Schule, das Französische, und Wahrnehmung dieser Sprache als gemeinsame, den gleichen Stellenwert wie andere Sprachen einnehmende Sprache, Anerkennung und Legitimierung der verschiedenen Sprachen und Kulturen der Kinder, darunter die Sprachen und Kulturen von Einwanderkindern. Setzen wir uns für die vollständige Anerkennung dieser Strategien im Schulbereich ein.

Getting children to work simultaneously on several languages : a means to ensuring their social and linguistic development

School as an institution has a particular responsibility with regard to developing children's plurilingualism. As future citizens of Europe the challenge is to encourage the development of plurilingual competency (Common European Framework Reference 2001). The issue is how to offer a school population characterised by its different languages and cultures adequate language education for social integration in today's society ? This question applies both to homophone and allophone pupils, the latter often of migrant descent and consequently dependent on language skills for learning and successful social integration. Some encouraging didactic and pedagogical proposals have emerged from innovative approaches like language awareness referred to as "plural" (Candelier 2003 :19-20), their specificity being that children work simultaneously on several languages. Drawing on recent research results, (Billiez & Sabatier 1999, Candelier 2003,

Perreaux *et al* 2003, Perregaux 2004, Dreyfus 2004), this contribution will attempt to highlight the positive effect of such approaches on – developing openness to linguistic and cultural diversity and positive attitudes – the decentering brought about with regard to the language of school, French which is then perceived as one language amongst others – the recognition and legitimisation of the languages and cultures of the children, including those of immigrant descent. We argue for the full recognition of such approaches in school.

Hacer trabajar a los alumnos simultáneamente en varios idiomas : una garantía de su desarrollo social y lingüístico

La escuela, en tanto que institución, tiene una responsabilidad muy especial en lo relativo al desarrollo del plurilingüismo de los alumnos. Como futuros ciudadanos, el reto es favorecer la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural (Marco Europeo Común de Referencia 2001). ¿Cómo ofrecer a una población escolar caracterizada por su diversidad lingüística y cultural una educación lingüística propicia para su inserción en la sociedad actual? Esta cuestión se plantea tanto para los alumnos homófonos como alófonos, dado que estos últimos proceden muy a menudo de movimientos migratorios. Su desarrollo lingüístico es a la vez determinante para los aprendizajes y vital a nivel de la inserción social. De varios enfoques innovadores “plurales” (Candelier 2003 19-20) surgen proposiciones didácticas prometedoras – como el despertar a las lenguas – cuya particularidad es hacer trabajar al alumno simultáneamente en varios idiomas. A partir de los resultados de investigaciones recientes (Billiez y Sabatier 1999, Candelier 2003, Perreaux *et al* 2003, Perregaux 2004, Dreyfus 2004), esta contribución tiene por objeto poner de manifiesto el impacto positivo de estos procedimientos sobre – la apertura a la diversidad lingüística y cultural y el desarrollo de actitudes y representaciones positivas – el descentrado inducido respecto al idioma de la escuela, el francés, y la percepción de esta lengua como la lengua común que ocupa un lugar entre otras – el reconocimiento y legitimación de las lenguas y las culturas de los niños, entre ellas las de los niños procedentes de la inmigración. Defendamos el pleno reconocimiento de estos procedimientos en el medio escolar.

Vers un espace éducatif plurilingue

À l'heure où les débats sur l'Union Européenne ne sont pas clos, la citoyenneté, la participation aux processus de démocratisation des sociétés, la sortie ce mois d'octobre 2005 d'un livre qui titre *L'Apartheid scolaire* (Felouzis, Liot & Perroton 2005), entendu par les auteurs comme « un ensemble de processus sociaux diffus conduisant à une ségrégation ethnique forte » (2005 :16), restent des questions d'une totale actualité. Étant sensible, comme ces auteurs, au fait « que la dimension ethnique revient au cœur de notre École, comme elle est au cœur de notre société » (2005 : 17), il y a lieu de nous interroger sur les relations sociales et langagières qui se tissent au sein de l'espace scolaire, l'école ayant une double mission : celle, certes, d'œuvrer à l'intégration sociale d'une population scolaire linguistiquement et culturellement hétérogène, mais aussi celle de préparer tous les élèves à vivre et à agir dans une société marquée par les phénomènes de mobilité que ce soit géographique, intellectuelle, culturelle ou migratoire et dont l'école constitue un microcosme.

Pour contextualiser notre problématique en nous rapportant dans un premier temps au système éducatif français, il faut tenir compte de deux sources de tensions en matière d'éducation langagière et sociale. D'un côté, l'école est invitée à inscrire son action éducative dans l'optique européenne du plurilinguisme, selon la politique linguistique en vigueur dans le *Cadre Européen Commun de Référence*, dorénavant CECR. D'un autre, l'école française hérite d'une tradition qui a longtemps résisté à la reconnaissance

des langues vivantes, celles-ci, avec les langues régionales, trouvant leur légitimation comme disciplines à part entière dans les programmes de l'École primaire seulement depuis 2002. S'il est vrai que les perceptions sociales des acteurs au sein de l'École comme au sein de la société sont, dans une certaine mesure, façonnées par une diversité « ethnique » – rappelons que la France jusqu'aux années soixante était une nation coloniale et par la suite jusqu'aux années récentes une terre d'immigration –, celles-ci ne se traduisent pas toujours par une ouverture à l'Autre, par un accueil de cette diversité, par une reconnaissance des origines culturelles diverses. La question centrale que nous nous posons donc dans le cadre de cette contribution, est celle de savoir comment offrir à une population scolaire caractérisée par sa diversité linguistique et culturelle une éducation langagière propice à son insertion dans la société actuelle ? En d'autres termes, comment favoriser chez chacun(e) le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'optique d'une citoyenneté harmonieuse fondée sur la reconnaissance et l'acceptation de la différence ?

Cette question se pose aussi bien pour la population scolaire homoglotte ou monolingue (élèves parlant essentiellement la langue de scolarisation, le français en l'occurrence) que pour la population scolaire alloglotte, ou bi- ou plurilingue (élèves qui parlent une langue différente de celle du pays où ils se trouvent, et qui ne maîtrisent parfois pas ou peu la langue de scolarisation), celle-ci étant souvent issue de mouvements migratoires. Dans ce dernier cas, le développement langagier est à la fois déterminant pour les apprentissages scolaires et vital pour l'insertion sociale, mais encore faut-il pour ces élèves qu'il y ait accueil, reconnaissance de la différence, légitimation de leurs langues et de leurs cultures au sein de l'école. Comment œuvrer dans ce sens ?

Propositions didactiques stimulantes : émergence d'approches « plurielles » de type « éveil aux langues »

Des propositions didactiques intéressantes émergent de plusieurs approches novatrices dites « plurielles » car « l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues » qui contribuent à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle « pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale. » (Candelier 2003a 19-20).

Ces approches, développées sous le nom générique en français d'*éveil aux langues* et inspirées par le mouvement anglais *Awareness of language* (1984) d'Eric Hawkins se traduisent par le développement récent de projets d'*éveil aux langues*. Trois programmes de grande ampleur ont été menés à bien ces dernières années : les projets européens *Evlang* (Socrates/Lingua) et *Janua Linguarum – La porte des langues* – (Centre européen pour les langues vivantes, Graz) coordonnés tous les deux par M. Candelier, et un vaste projet émanant de la Suisse romande, *Éducation et ouverture aux langues à l'école (ÉOLE)* (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et De Pietro 2003), avec publication d'activités pédagogiques. Les propositions didactiques et pédagogiques sont adaptées à la diversité linguistique et culturelle de la population scolaire et aux ambitions du développement du plurilinguisme (cf. contribution de M. Candelier dans cet ouvrage).

Bénéfices des approches plurielles

En nous appuyant sur des résultats de recherches récentes, nous souhaitons donner quelques exemples qui montrent l'impact positif de ces démarches sur le développement social et langagier des élèves dans quelques domaines précis :

1) La reconnaissance et légitimation des langues et cultures des enfants, dont celles des enfants issus de l'immigration

Le fait que les langues d'origine, tout comme d'autres langues, participent à un travail commun de réflexion de toute la classe, les revalorise et légitime. Elles trouvent leur place tout naturellement parmi les langues proposées au groupe classe, et non à une minorité. Suite à un travail d'éveil aux langues dans une école grenobloise (Billiez & Sabatier 1999), une conversation entre élèves de CM2 d'origines diverses met en évidence une prise de conscience émergente chez quelques élèves de la valeur de leurs langues et de leur plurilinguisme. Par ailleurs, leur enseignante souligne l'importance de cette valorisation des langues : « *Les enfants ont compris que finalement la valorisation, elle n'était pas seulement au point de vue scolaire, c'est-à-dire que quand on est en projet Eulang, eh bien, on reconnaît quelqu'un, on lui reconnaît sa valeur...* » (p. 22). L'intervention d'une enfant togolaise est non seulement accueillie par l'ensemble des élèves de la classe, mais digne de leur respect. Cette reconnaissance des langues des enfants présents dans la classe favorise le développement de leur conscience identitaire. Il y a tissage et métissage de liens sociaux dans le respect mutuel, répondant ainsi aux fonctions d'accueil et de légitimation mises en évidence par Caporale (Dabène 1990).

2) La décentration amenée par rapport à la langue de l'école et la perception de cette langue comme la langue commune ayant sa place parmi d'autres langues

Dans un article très récent, Christiane Perregaux (2004 : 147-166) reconsidère le statut de la langue de l'école, le français, à la lumière d'une nouvelle réalité plurilinguistique, dans laquelle doit s'inscrire l'enseignement/apprentissage du français. À travers les expériences pédagogiques dans le cadre du projet ÉOLE, elle souligne l'intérêt des démarches d'éveil, dont les activités se déroulent en langue française, mais portent sur des découvertes, observations, manipulations de matériaux plurilingues. Le français, tout en restant la langue de référence, prend ainsi place parmi d'autres langues. Les auteurs d'ÉOLE mettent également en évidence l'avantage du « mécanisme de détour », par lequel le fait de travailler sur plusieurs langues en contrastivité ou par des comparaisons, pour faire ressortir similitudes et différences, facilite l'appréhension de phénomènes langagiers difficilement perceptibles dans une approche monolingue.

3) Le développement d'attitudes et représentations positives

Dans toute classe, et tout particulièrement celles qui accueillent des enfants non-francophones, le travail sur les représentations et attitudes vis-à-vis des langues que peuvent parler les enfants et leurs familles est d'une importance capitale pour la socialisation de tous les élèves, leur esprit d'ouverture et d'accueil et leur construction identitaire. L'école est un microcosme social. À entendre la souffrance exprimée par cette migrante : « *L'immigration m'a appris les regards qui excluent, qui dédaignent et qui conditionnent parce que la peau est noire, brune ou que les yeux sont bridés, parce*

que la langue « d'origine » est l'arabe, le portugais, le peul, le vietnamien...». Selon M. Valo (ed.) (2005 : 25), l'école a un rôle important à jouer pour faire évoluer les représentations et stéréotypes des élèves, notamment par rapport aux langues non proposées à l'apprentissage qui peuvent être perçues comme plus ou moins prestigieuses. Dans le bilan d'une recherche *EVLANG* conduite dans la région de Montpellier avec des enseignants d'élèves majoritairement non-francophones de CM1 et CM2, Martine Dreyfus (2004 : 137-141) montre une modification des représentations ainsi que le développement d'un intérêt accru pour l'apprentissage des langues en général et des langues « minorées » ou « minoritaires » en particulier, allant dans le sens des résultats documentés dans Candelier 2003b.

4) L'ouverture à la diversité linguistique et culturelle

La mise en œuvre d'approches plurielles à l'école provoque dans l'espace scolaire une double transformation. D'une part, les interactions visant la construction de savoirs s'élaborent à partir des hétérogénéités culturelles et linguistiques des élèves présents dans la classe, donc dans et par l'interculturalité ; d'autre part, les matériaux proposés à l'apprentissage ouvrent tout naturellement à la diversité linguistique et culturelle. Christiane Perregaux (1998 : 101-109) pointe de manière perspicace une évolution par rapport à la notion même d'interculturalité dans cette nouvelle configuration. Bien au-delà d'une juxtaposition d'éléments culturels et linguistiques, les approches plurielles mettent l'interculturel au centre des apprentissages et l'inscrivent dans une dynamique sociale de reconnaissance des pluralités et de développement de l'altérité, atout social essentiel tant pour élèves homoglosses qu'alloglosses, les préparant à vivre et à agir dans une société multiculturelle.

En guise de conclusion

Bien au-delà du simple développement de compétences langagières dans différentes langues, l'enjeu de la nouvelle socialisation scolaire est celui de l'accueil de la diversité et de l'ouverture à celle-ci, mais aussi la mise en synergie des ressources plurilingues dynamiques et évolutives des élèves, leur atout pour une éducation aux langues et à la citoyenneté tout au long de la vie. À ce titre, ne peut-on pas se poser la question de savoir s'il n'est pas de la responsabilité de l'institution scolaire, à travers ses choix curriculaires et méthodologiques, de créer un besoin social de plurilinguisme ? (Simon & Sabatier 2003 : 8).

Bibliographie

- Billiez J. & Sabatier C., 1999, « ...mais combien y a des langues dans le monde ? » in *Babylonia* n° 2. pp. 20-23.
- Candelier M. (dir.), 2003a, *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Candelier M. (dir.), 2003b, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, de Boeck - Duculot.

- Dabene L. (dir.), 1990, « Les langues et cultures des migrants : quel défi ? » In *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*, LIDIL, n° 2, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble pp. 3-16.
- Dreyfus M., 2004, « Plurilinguisme et approche interculturelle, quelques réflexions à propos d'expérimentations de type 'Éveil aux langues' à l'école primaire », in Ducancel G. & Simon D.-L. (dir.) *Langue française, langues étrangères à l'école : quelles interactions ? Repères* n. 29, INRP, pp. 127-145.
- Felouzis G., Liot F. & Perroton J., 2005, *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris : Éditions du Seuil.
- Perregaux C., 1998, « Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 67.
- Perregaux C., 2004, « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », in Ducancel G. & Simon D.-L. (dir.) *Langue française, langues étrangères à l'école : quelles interactions ? Repères* n° 29, INRP, pp.147-166.
- Perregaux C., De Goemöens, C., Jeannot, D. & De Pietro J.-F. (dir.), 2003, *Éducation et Ouverture aux langues à l'école*, vol. 1 et 2. Neuchâtel : CIIP.
- Simon D. & Sabatier C., 2003, « Présentation », in *Le Plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes-dispositifs-acteurs*, LIDIL Hors série septembre 2003, Grenoble : Université Stendhal, pp. 7-15.
- Valo M. (dir.), 2005, Dossier : « Les grands témoins. Ces migrants qui ont fait la France , Isabel L'hirondelle du Portugal », in *Le Monde* 2, 15 octobre 2005 p. 25.



Doc 21

Sous la direction
d'Isabelle PIEROZAK et Jean-Michel ELOY

Intervenir : appliquer, s'impliquer ?



L'Harmattan

Espaces Discursifs

Collection dirigée par Thierry Bulot

La collection *Espaces discursifs* rend compte de la participation des discours (identitaires, épilinguistiques, professionnels...) à l'élaboration/représentation d'espaces – qu'ils soient sociaux, géographiques, symboliques, territorialisés, communautaires,... – où les pratiques langagières peuvent être révélatrices de modifications sociales.

Espace de discussion, la collection est ouverte à la diversité des terrains, des approches et des méthodologies, et concerne – au-delà du seul espace francophone – autant les langues régionales que les vernaculaires urbains, les langues minorées que celles engagées dans un processus de reconnaissance ; elle vaut également pour les diverses variétés d'une même langue quand chacune d'elles donne lieu à un discours identitaire ; elle s'intéresse plus largement encore aux faits relevant de l'évaluation sociale de la diversité linguistique.

Derniers ouvrages parus

Thierry BULOT (dir.), *Formes & normes sociolinguistiques. Ségrégations et discriminations urbaines*, 2009.

Mohamed SALMAWY, *Naguib Mahfouz. Le dernier train*, 2009.

Mari C. JONES et Thierry BULOT (dirs.), *Sociolinguistique de la langue normande. Pluralité, normes, représentations*, 2009.

Daniele MORANTE, *Le champ gravitationnel linguistique. Avec un essai d'application au champ étatique – Mali*, 2009.

Médéric GASQUET-CYRUS, Cécile PETITJEAN (Sous la dir.), *Le Poids des langues, Dynamique, représentations, contacts, conflits*, 2009.

Pierre LARRIVÉE, *Les Français, les Québécois et la langue de l'autre*, 2009.

Valentin FEUSSI, *Parles-tu français ? Ça dépend... Penser – agir – construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*, 2008.

Jan Jaap de RUITER (Sous la dir.), *Langues et cultures en contact. Le cas des langues et cultures arabes et turques en France et aux Pays-Bas*, 2008.

Patrick MATHIEU, *La double tradition de l'argot*, 2008.

Sous la direction d'Isabelle PIEROZAK
et Jean-Michel ELOY

INTERVENIR :
APPLIQUER,
S'IMPLIQUER ?

V^e Colloque international du RFS
Amiens – 13-15 juin 2007
Université Picardie Jules Verne

En co-édition avec le LESCLaP-CEP /
CERCLL (EA 4283)

 L'Harmattan

SURDITE ET CONTACTS DE LANGUES : QUELLES IMPLICATIONS SOCIO-DIDACTIQUES ?¹

Le champ de la surdité est idéologiquement très chargé comme nous allons le voir et donne lieu à des représentations sociales souvent sombres, pesantes et difficiles à faire évoluer. Dans ce contexte, une analyse empirique de l'activité langagière des enfants sourds en milieu scolaire peut déclencher un processus de renouvellement du regard par rapport à ces apprenants et mettre en lumière leurs capacités langagières et scolaires. Les observations peuvent ainsi suggérer un certain nombre de pistes didactiques propices à leur développement personnel et scolaire. C'est ce que nous nous proposons de faire émerger ici en présentant, dans un premier temps, les termes et les enjeux de la socialisation scolaire des enfants sourds. Dans un second temps, nous exposerons les résultats d'une recherche empirique, pour enfin interroger ces données et mettre en relief toutes leurs implications socio-didactiques.

La scolarisation des enfants sourds : implications sociolinguistiques

Les enjeux d'un débat pérenne

La socialisation langagière des enfants sourds s'inscrit dans un espace traversé par un débat où s'affrontent deux positions philosophiques, souvent vécues comme exclusives et érigées en positions idéologiques portant principalement sur deux points : le choix de langue(s) pour les sourds d'une part et le statut de l'altérité et de la pluralité linguistique d'autre part. En effet, depuis plus de quatre siècles, deux courants s'affrontent avec, d'un côté, des éducateurs qui s'appuient, dans le cadre d'une

¹ Agnès Millet, Lidilem, Université Stendhal, grenoble3 ; Saskia Mugnier, Lidilem, Université Stendhal, grenoble3 ; Richard Sabria, Dyalang, Université de Rouen ; Diana-Lee Simon, Lidilem, Université Stendhal, grenoble3.

« éducation bilingue », sur l'enseignement d'une langue gestuelle aux côtés de la langue vocale et de l'autre, ceux qui excluent cette même langue gestuelle pour concentrer tous leurs efforts sur l'enseignement de la parole vocale.

De fait, l'enjeu ultime du débat n'est pas une question d'outils pédagogiques : il s'agit d'une manière d'appréhender la surdité et la personne sourde radicalement différente : dans le premier cas – celui du modèle « bilingue » – la vision est dite « anthropologique » car la surdité est perçue comme un mode particulier d'appréhension du monde et du langage ; dans le second cas – celui du modèle « oraliste » – on parle de vision médicale puisque la surdité est envisagée comme un handicap qui doit être rééduqué, réparé

LSF : minorisation ou déni ?

Ainsi, deux codes linguistiques sont impliqués dans une confrontation historique inégale : d'un côté, le français, langue officielle de l'Etat-Nation et de l'Institution scolaire et, de l'autre, la LSF langue minoritaire et minorée qui, certes, vient d'être reconnue comme langue en 2005, dans le cadre de la loi sur le Handicap – ce qui a des résonances symboliques non négligeables –, mais qui n'a pas le statut de langue d'enseignement. Cette dissymétrie des statuts sociolinguistiques pèse, on s'en doute, sur les représentations sociales qui à leur tour pérennisent le processus de minorisation de la LSF. Les représentations, construisant le jeu diglossique, focalisées sur la symbolique des langues en présence, occultent la question, pourtant centrale, du canal de communication le plus adapté. Les ouvrages destinés aux pédagogues offrent de multiples exemples du gommage systématique de cette question, qui gomme, en retour, l'existence des langues gestuelles comme outils d'expression linguistique : « Privés de moyens de réception et d'expression, [les enfants sourds] ignorent leur langue maternelle et sont étrangers au langage » (Herren, 1971).

Or, l'échec scolaire est massif² et aboutit souvent à des formes de relégation. Cependant, depuis la fin des années quatre-vingts la pédagogie oraliste n'est plus prônée de façon unique et « exclusive » sur l'ensemble du territoire, le recours aux signes au sein de dispositifs éducatifs accueillant des jeunes sourds, se répand. L'étiquette « bilingue » s'est alors considérablement diffusée, labellisant toute forme d'introduction de la LSF au sein des établissements concernés, couvrant des réalités extrêmement disparates. Le terme « bilinguisme » s'opacifie.

« Bilinguisme » mais qu'est-ce à dire ?

Le fait que la LSF soit entrée dans les écoles constitue en soi une avancée, mais il semble tout aussi important de savoir ce que l'on en fait. Or, l'aménagement d'approches éducatives bilingues, sur le territoire français, se fait actuellement encore bien souvent à partir d'une « nécessité communicative », d'un besoin d'intégrer la LSF dans la salle de classe et nettement moins à travers une réflexion globale sur ce que peut impliquer le bilinguisme dans un contexte pédagogique.

Entre autres exemples, la question de la « langue maternelle » – qui rejoint celle du canal – devrait nécessairement être posée, ce qui n'est pas souvent le cas. Cette absence de questionnement explicite accentue la difficulté à définir une pédagogie bilingue puisque le rapport entre les langues n'est pas suffisamment pensé.

On relève toutefois un certain consensus concernant la modalité d'introduction et d'organisation des langues au sein des « classes bilingues ». En effet, la plupart des auteurs préconisent une séparation physique des langues en adoptant le principe « une langue/une personne », l'« adulte sourd »³ étant désigné comme le modèle linguistique et identitaire.

² Selon le rapport Gillot (1998 : 75) 80% des sourds sont illettrés.

³ « Adulte sourd » est souvent le seul « statut » octroyé aux personnels sourds travaillant dans les établissements accueillant des enfants sourds.

On se propose d'interroger ce modèle très largement dominant au regard des pratiques effectives observées en classe dans le cadre d'un travail de thèse (Mugnier, 2006).

Observation de classe : les ressources langagières des enfants

Les données analysées portent sur un corpus filmé de 339 heures que nous avons pu recueillir, en 1998, dans une classe spécialisée de CE2 intégrée à une école « ordinaire » et accueillant huit enfants sourds – S1 à S8 par la suite. Il s'agit d'une étude construite autour de deux variables délimitant des séquences didactiques différenciées :

- une variable « type de texte » : nous étudions les pratiques pédagogiques autour de deux genres distincts, un récit quotidien (Rq) et un conte imaginaire (C) ;

- une variable « langue » : nous avons délimité des séquences pédagogiques autour des textes au cours desquelles l'enseignante entendante, personnel de l'éducation nationale, (EEN) recourait soit uniquement à la langue française (séquences Rqfr et Cfr), soit à la LSF et au français (séquences Rqbil et Cbil) ; le professeur sourd (PLS) n'utilisant que la LSF (séquences Rq LSF et C LSF).

Des ressources langagières diversifiées

L'ensemble des données nous a permis d'appréhender la diversité des pratiques linguistiques des enfants qui peuvent utiliser la LSF seule, le français seul, la Langue française Parlée Complétée⁴, le mixte LSF/Français – lorsque les enfants accompagnent la LSF de mots en français oral – et la dactylogogie (alphabet manuel).

⁴ La LPC est un système de clés manuelles permettant de désambiguïser les sosies labiaux.

(% lignes)	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo
S1	29,2	0,8	40	28,3	1,7
S2	37,7		23,7	38,6	
S3	15,2		63,6	18,2	3
S4	58,7	2,2	12	23,9	3,3
S5	36,5		41,3	22,2	
S6	28,8		46,2	23,1	1,9
S7	24,5	1,9	60,4	11,3	1,9
S8	2,9		95,7	1,4	
TOTAL	31,6	0,6	43,1	23,3	1,4

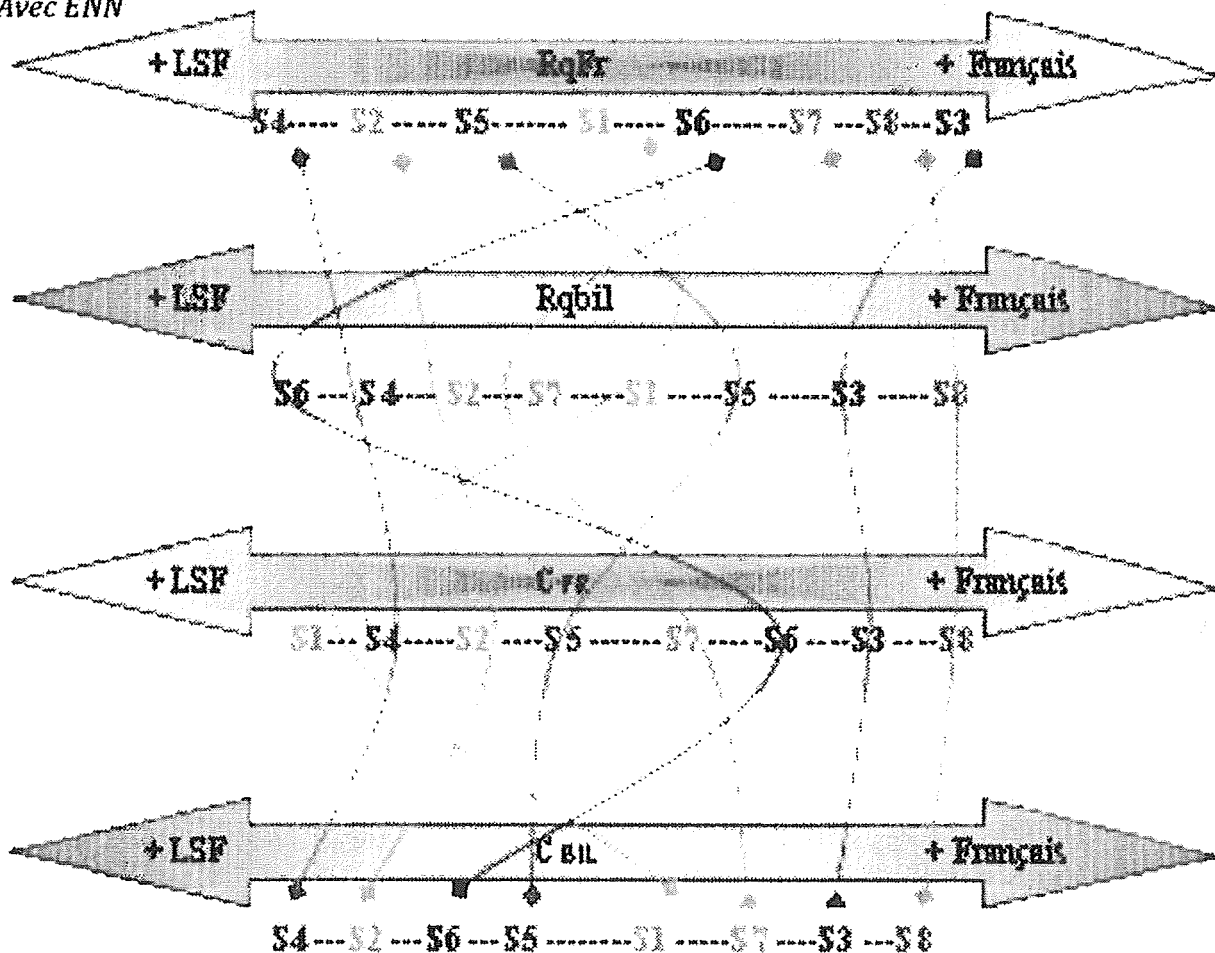
Tableau 1 : Corpus général - Répartition des langues et outils de communication par élève

Le premier enseignement de ces données, si l'on regarde la répartition des langues et des outils de communication de façon détaillée, est que les pratiques linguistiques sont loin de fonctionner de façon dichotomique – telle ou telle langue privilégiée de façon exclusive par tel ou tel enfant – et ces chiffres nous permettent notamment de prendre la mesure du poids des pratiques mixtes LSF/français, qui peuvent, chez certains enfants – par exemple chez S2 –, se révéler aussi importantes que la production en LSF seule ou en français seul.

Des ressources langagières diversifiées

En examinant de façon plus précise le positionnement des enfants pour chacune des situations d'enseignement/apprentissage du protocole, on obtient une visualisation des profils langagiers des élèves, comme l'illustre la figure suivante, qui permet de rendre compte de la dynamique du fonctionnement de leur répertoire verbal plurilingue, laissant apparaître pour la quasi-totalité des enfants des pratiques bilingues mais aussi bimodale et des adaptations selon que l'enseignant est entendant (EEN) ou sourd (PLS).

Avec ENN



Avec FLT

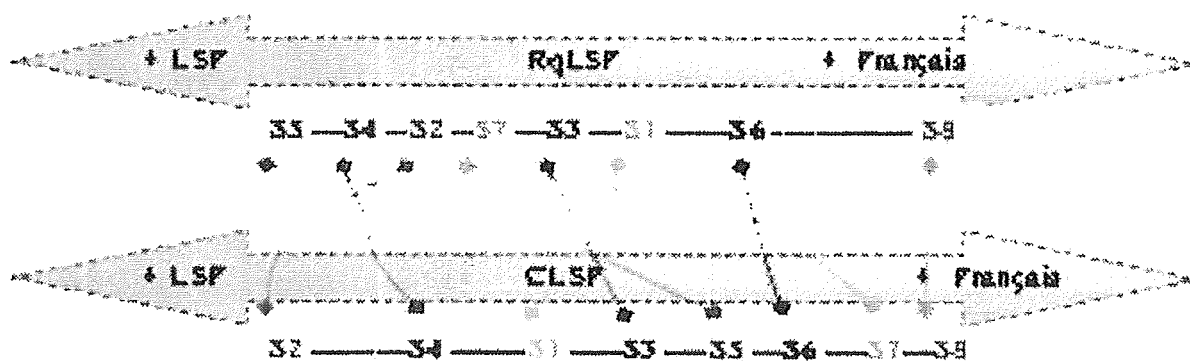


Figure 1 : Continuum des pratiques langagières des élèves selon les séances

On observe que plusieurs élèves restent du même côté du continuum pour chacune des séances : S2 et S4 du côté « +LSF » ; et S3 et S8 pour le côté « +français ». Ainsi, on peut

penser que les quatre autres élèves (S1 ; S5 ; S6 et S7), qui « circulent » le long de ce continuum, sont ceux qui ont le plus de possibilités d'utiliser les deux langues dans leur modalité orale. Ils ont ainsi un répertoire verbal plus large, qui leur permet de se déplacer sur le continuum linguistique vers l'une ou l'autre langue.

Par ailleurs, les différentes analyses menées nous ont permis d'établir que les enfants font appel de manière différenciée et sélective à leurs ressources en fonction de trois facteurs : leur répertoire propre (selon leur biographie langagière), les contextes d'appropriation (selon que l'enseignant est sourd ou entendant) et les objets à traiter (selon le texte étudié et son accessibilité).

Face à ces stratégies multiformes, mais organisées, les pratiques des enseignants observés s'inscrivent dans une tendance au monolinguisme et à un cloisonnement des langues. En effet, EEN, à travers une pratique langagière « monolingue français », propose un environnement langagier oral qui finalement ne profite qu'aux élèves qui ont la possibilité de se déplacer sur le continuum ou qui sont situés sur le pôle « +français ». De ce fait, elle écarte de façon quasi permanente ceux pour qui la langue française est moins accessible. De même, PLS dont les pratiques langagières reposent sur la LSF ne permet pas d'intégrer S8 aux échanges. Cette répartition des langues s'inscrit de notre point de vue dans un fonctionnement diglossique, qui, s'il se rapproche des préconisations des modèles dominants, ne permet pas d'optimiser les ressources plurielles des enfants.

Ce que les sourds nous invitent à entendre

Un être parlant en devenir

Tout d'abord, il convient d'insister sur le fait que l'apprenant sourd, comme tout autre apprenant d'ailleurs, a sa double identité (Lauga-Hamid, 1990) : celle de « sujet personne » avec son histoire singulière, et celle de « sujet apprenant » animé par son désir de communiquer et d'apprendre. Il est caractérisé toutefois par l'irréductibilité de sa

différence, ce qui pose d'emblée la question réelle et essentielle de ses modes d'accès au langage tout court, et plus particulièrement à la langue de l'école, le français, qui est aussi langue véhiculaire et langue commune. Cette langue, pourtant, lui reste opaque et impénétrable en situation pédagogique – une véritable langue étrangère donc. En milieu scolaire cependant, la langue gestuelle, qui lui est plus naturelle, est malheureusement souvent occultée au profit d'un fonctionnement monolingue français entravant gravement sa participation à l'interaction, sa construction langagière et ses capacités d'apprentissage.

A l'encontre de l'image des sourds comme « n'ayant pas de langue », les analyses présentées mettent en évidence le fait que les apprenants sourds, en réponse à une tâche pédagogique, recourent de manière très habile à plusieurs codes et à plusieurs modes. En fonction de la tâche, de la situation et des ressources proposées par la situation d'apprentissage, ils composent librement et avec ingéniosité en puisant dans cet ensemble d'outils à combinaisons variables pour construire leurs compétences plurielles faisant évoluer ainsi leur répertoire (Castellotti et Moore, 2005) en cours de constitution pour intégrer progressivement la langue française.

Au plan didactique il y a donc un enjeu crucial à offrir un panel très ouvert de ressources – et la LSF en particulier – dans la construction et la gestion de la tâche et à les accueillir dans les interactions enseignants/apprenants sourds. En effet, la dynamique de construction langagière des enfants sourds dépend étroitement de l'accueil de sa parole intégrale dans sa forme composée et complexe. Interdire ou faire abstraction de la LSF, c'est faire violence et court-circuiter les processus délicats de construction du langage, de l'identité et des savoirs.

Implications didactiques : vers une éducation plurilingue susceptible d'accueillir la différence

Ces résultats suggèrent donc certaines directions didactiques et éducatives propices. Il y a lieu de repenser le rapport entre les langues (celles du répertoire des élèves et celles de l'école) avec une attention particulière à la multicanalité des modes d'accès à

ces langues pour les enfants (sourds ou entendants). Il s'agit d'inscrire le travail dans une perspective bi-plurilingue et de penser tous les décloisonnements nécessaires entre les langues mises à contribution, mais aussi entre les différentes modalités d'accès. Dans cette perspective il semblerait que les approches didactiques plurielles inspirées de l'éveil aux langues soient une piste précieuse qui mériterait d'être explorée plus en détail aussi bien pour un travail sur des langues – dont la LSF – que sur les représentations liées aux langues, et ceci au bénéfice de tous les enfants scolarisés et non seulement les enfants sourds. L'ouverture à l'altérité sous-jacente à une telle démarche est un enjeu primordial pour la socialisation tout comme celui de l'accueil de la LSF. On mentionnera également le projet européen en cours qui est d'élaborer pour les enfants sourds un Portfolio européen spécifique comme outil d'évolution de leur répertoire plurilingue. A titre conclusif, enfin, soulignons l'importance pour notre propos du travail en cours au sein du Conseil de l'Europe, pour définir une politique linguistique des langues de l'éducation dans une visée d'inclusion et de cohésion sociale et en particulier l'idée de « L' cole comme lieu de développement personnel et lieu (parmi d'autres) de socialisation » avec les enjeux de construction sociale solidaire basée sur des valeurs partagées.

Références bibliographiques

- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », dans Beacco J.-C. et al., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris, 107-132.
- GILLOT D., 1998, *Le droit des sourds – 115 propositions*, rapport au Premier Ministre, exemplaire photocopié, Mouvement des Sourds de France.
- HERREN H., 1971, *Les handicapés sensoriels, les sourds*, Encyclopédie Moderne d'Education, tome 3, Les Editions ESF, Paris.
- LAUGA HAMID M.C., 1990, « L'implication du sujet dans son apprentissage », dans Dabène L. et al, *Variations et rituels en classe de langue*, Collection LAL, Paris, Crédif-Hatier, 56-71.
- MUGNIER S., 2006, *Surdités, plurilinguisme et Ecole*, doctorat sous la direction de A. Millet, exemplaire photocopié, Stendhal-Grenoble 3.

Doc 22

Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »

1. Origines de l'article¹

Il s'agit de faire état ici d'une réflexion menée sur les biographies langagières – thématique qui fait irruption actuellement dans la recherche et les pratiques en sciences du langage – grâce à un travail construit depuis trois ans au sein d'un groupe de recherche du Lidilem (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles)², nommé Sodilac (Socio-didactique des langues et des cultures).

En effet, face à l'intérêt manifeste pour les biographies langagières dans la recherche et les pratiques en sciences du langage, cet article propose de mettre à nu des concepts foisonnants issus de travaux récents dans une perspective de réflexion et de clarification terminologique. De plus, il vise à faire émerger des questionnements suscités par les biographies langagières afin d'appréhender leurs enjeux, leurs finalités et leur complexité pour le chercheur en sociolinguistique et didactique des langues.

Il nous semble nécessaire de revenir brièvement sur notre démarche collective en tant que groupe de recherche afin d'éclairer les modalités et fonctionnements qui ont précédé notre réflexion. Frappées par l'abondance de recherches et de colloques sur la question des biographies langagières, une « pause réflexion » nous a semblé nécessaire, voire salutaire. L'année 2006-2007 fut donc consacrée à ce travail de réflexion construit en plusieurs étapes. D'abord, en interne, le recensement et la lecture de travaux de recherche récents portant sur les biographies langagières (cf. bibliographie) ont permis la formulation de questions visant à approfondir et à préciser ces notions et leur pertinence pour la sociolinguistique et la didactique des langues. La trame de questions initiales a été la suivante :

- Quoi ? Questions définitoires et approche terminologique.
- Pourquoi ? Émergence de la notion de « biographies langagières ».
- Pour quoi faire ? Rôle des biographies langagières en didactique et en sociolinguistique.
- Comment ? Idées émergentes sur l'utilisation des biographies comme « outil ».

Ces mêmes questions ont ensuite été soumises aux auteurs des articles lus, ces derniers étant invités pour une deuxième phase de travail à participer à un séminaire de recherche intitulé : *Biographies langagières : qui ? quoi ? comment ? pourquoi ?* Cette journée d'une grande richesse, caractérisée par des échanges informels et à bâtons rompus entre les participants³, a été l'occasion de procéder à une

¹ Cet article est à considérer comme des fruits en cours de murissement, issus de graines semées par plusieurs chercheurs et arrosées abondamment par des échanges collectifs.

² Petit historique : rappelons pour mémoire que c'est le Centre de Didactique des Langues, appelé CDL, fondé en 1974 par Louise Dabène qui a précédé le Lidilem à l'université Stendhal. Notre groupe de recherche existait déjà au sein du Lidilem en 2001/2002 sous le nom **Olac** (Ouverture aux langues et aux cultures dans le système éducatif), les travaux étant axés à cette période sur des thématiques liées à l'éveil aux langues suite au projet *Evlang*. Le groupe actuel qui en émane, baptisé **Sodilac** auquel participent Jacqueline Billiez, Marielle Rispaill, Chantal Domp Martin, Stéphanie Galligani, Patricia Lambert, Diana-Lee Simon et Nathalie Thamin, s'est constitué en 2005/2006 en préparation au plan quadriennal de recherche 2007/2010. Il s'inscrit actuellement dans l'axe 4 de ce plan : *Sociolinguistique et didactique des langues*, sous la responsabilité scientifique de Marinette Matthey, dans le programme 2 de cet axe : *Développement et construction de compétences plurilingues*. C'est la question des biographies langagières qui est centrale à nos préoccupations et plusieurs chercheurs extérieurs au Lidilem comme Christiane Perregaux et Arlette Serré, participent régulièrement à ces travaux.

³ Participants au séminaire de recherche du 11 mai 2007 : Marie-Madeleine Bertucci (Université Cergy-Pontoise), Jacqueline Billiez (Université Stendhal – Grenoble 3), Kamel Bouamara (Université de Bejaïa - Algérie), Christine Deprez (Université René Descartes – Paris V), Chantal Domp Martin (Université Toulouse Le Mirail), Stéphanie Galligani (Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3), Takako Honjo (Université Stendhal

mise à plat des questions épineuses, tout en abordant de front leur complexité à travers des prises de positions diverses et parfois divergentes. De toute évidence, la nature de ces échanges spontanés ne se prête pas facilement à un écrit qui risque de figer les propos et leur vitalité. D'un commun accord, le groupe a décidé de construire un nouvel objet écrit – le présent article – qui prend appui à la fois sur les échanges issus du séminaire, sur les réflexions antérieures et postérieures au séminaire et sur celles menées par Nathalie Thamin (2007).

Pour rendre compte du dynamisme qui règne autour de la thématique des biographies langagières et dans laquelle notre journée a voulu s'inscrire, on peut également rappeler les différentes manifestations récentes qui ont eu lieu : le colloque de Rennes (Leray & Bouchard 2000) intitulé *Histoire de vie et dynamique langagière* en 1998 a initié la période. Une journée thématique Vals/Asla a ensuite été organisée à Bienne en Suisse en 2001. Dans cette continuité, un cycle de recherche a été inauguré par M. Molinié en 2004 sur les *Approches biographiques en linguistique, didactique du français et littérature* et depuis réitéré par une journée d'études annuelle. Le thème inaugural concernait l'« *Approche biographique et apprentissage des langues : quoi, pourquoi, comment ?* ». Il a été suivi d'une deuxième journée en mars 2005, sur le thème *Autobiographie et réflexivité*, puis par une rencontre au *Café du Français dans le Monde* en septembre 2006 avec les auteurs du numéro spécial du *Français dans le monde recherches et applications, Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, publié en janvier 2006. Enfin, l'équipe DYNADIV de l'Université François Rabelais – Tours a organisé un colloque sur *Le biographique, la réflexivité et les temporalités, articuler langues, cultures et formation*, en juin 2007.

2. Questions définitoires

Les recherches sur les histoires de vie⁴ ont émergé en France à la fin des années soixante-dix à travers les travaux de G. Pineau (entre autres, 1983 et 1993), en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation. Elles visent alors à articuler histoire de vie et formation des adultes dans une démarche d'intégration des savoirs subjectifs et informels qui sont mis en œuvre par les individus dans leurs rapports sociaux et dans leurs expériences de vie. Les individus sont ainsi étroitement associés au processus formatif et considérés comme de véritables acteurs de leur formation. Cette approche prend toute sa pertinence actuellement à travers la possibilité de validation des acquis de l'expérience.

Les problématiques s'élargissent aujourd'hui aux questions de langues. Les récits de vie⁵ et les biographies langagières occupent, en effet, ces dernières années une place qui tend à devenir significative en sciences du langage. Si l'intérêt pour l'autobiographique et les récits de vie n'est certes pas récent, celui pour les biographies langagières l'est davantage et démontre la nécessité pour les chercheurs de développer des questionnements, des concepts et une approche qui leur sont propres (Lüdi, 2005 : 26), tant en sociolinguistique qu'en didactique des langues.

L'intérêt actuel pour les biographies langagières semble également témoigner d'une volonté institutionnelle manifeste d'articuler les « parcours de vie » et les « parcours d'apprentissages, notamment dans le champ de la didactique des langues » (Molinié, 2006a) qui s'inscrit dans une perspective plus vaste de promotion du plurilinguisme au sein de l'Union Européenne. Le portfolio européen des langues (PEL) constitue, en effet, l'un des supports didactiques majeurs conçu récemment par le Conseil de l'Europe. Il se veut un instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme et valorise une vision non monolingue et non monoculturelle de l'école, du groupe et de l'acteur social.

Signe de l'intérêt actuel pour les biographies langagières en sociolinguistique et en didactique, la terminologie est foisonnante. Elles sont tour à tour qualifiées de « biographies linguistiques » (Van

– Grenoble 3), Patricia Lambert (Université François Rabelais – Tours), Zahir Meksem (Université de Bejaïa - Algérie), Muriel Molinié (Université Cergy-Pontoise), Christiane Perregaux (Université de Genève), Arlette Séré (Université de Madrid), Diana-Lee Simon (Université Stendhal – Grenoble 3), Nathalie Thamin (Université Stendhal – Grenoble 3).

⁴ « Histoire de vie » est alors la traduction littérale de l'anglais *life history* et constitue le terme consacré jusqu'alors en sciences sociales (Bertaux, 1976).

⁵ L'expression « récit de vie » apparaît en France dans le but de distinguer l'*histoire* vécue par une personne du *récit* sollicité par un chercheur à un moment donné de son parcours (Bertaux 1976).

den Avenne, 2004), « d'approche biographique » (Molinié, 2002 et 2004), d'« itinéraires biographiques », de « fragments biographique » (Lambert, 2005) ou de « récits (auto)biographiques » (Lüdi, 2005), de « parcours bio-langagier » ou encore d'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. Enfin, la narration biographique peut être convoquée lorsqu'il s'agit de pratique socio-discursive qui comporte une prise de risque biographique.

Les questions que nous nous sommes posées alors sont les suivantes : Quel est le contexte d'apparition de la notion de « biographie langagière » ? Quelles sont les différences entre le récit de vie et la biographie langagière ? Les biographies langagières peuvent-elles être considérées comme incluses aux récits de vie et en constituer un sous-ensemble ? Quelles en sont alors les limites, les frontières, les chevauchements ? Existe-t-il une différence entre ce qu'un sociolinguiste nommerait « biographie » et la définition qu'en proposerait un didacticien ? Peut-on formuler une définition pour « biographie langagière » qui soit efficace pour les deux champs considérés, à savoir la sociolinguistique et la sociodidactique ?

2.1. « Biographies langagières », une notion qui apparaît dans les travaux du Conseil de l'Europe

En cherchant l'apparition du terme « biographies langagières », on le découvre 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).

Un point important évoqué est celui de l'autoévaluation des apprenants de leurs compétences linguistiques, y compris en langue cible. Autoévaluation qui passe par un travail sur leurs représentations de ces mêmes compétences et qui, par la suite, conscientise l'apprentissage et le rend plus efficace. Il est également question de posture réflexive de l'apprenant sur son propre parcours formatif et linguistique. Une liste de points informatifs et 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.

Le terme de « biographie langagière » apparaît comme une création récente, émanant du Conseil de l'Europe et issu de la didactique des langues. Le Portfolio des langues (PEL) s'impose dans la continuité de cette démarche antérieure. Il est un bon exemple d'exploitation et d'application didactique et ses qualités sont multiples :

- donner un droit de cité à toutes les langues (langues officielles, minoritaires, issues de l'immigration, étrangères),
- valoriser les compétences linguistiques acquises hors des structures d'apprentissage traditionnel, ainsi que les compétences partielles et les expériences interculturelles,
- mettre en évidence au niveau international des qualifications grâce à un support pratique.

- Enfin, le Portfolio constitue un outil individualisé qui permet aux usagers de s'autoévaluer, à toutes les étapes de la formation⁶.

La définition récente et somme toute très aboutie, présentée dans *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère* coordonné par Cuq met l'accent sur un autre aspect qui est celui de la constitution d'un capital langagier dynamique et évolutif :

« 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 » (2003 : 36-37).

2.2. Récits de vie et biographies langagières : un rapport d'inclusion narrative

D. Bertaux (1997 : 32) présente une conception du récit de vie comme une forme narrative dans laquelle s'inscrivent les autres formes de discours (descriptions, argumentations, explications...) : « le verbe "raconter" (faire le récit de) est ici essentiel : il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative ». Pour lui, « (...) il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue », ce qui le distingue de l'autobiographie. Il y a donc du récit de vie dès qu'il y a description sous forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue (Perregaux, 2003 : 9). Cette conception minimaliste se détache alors de celle plus maximaliste du récit de vie complet dont la représentation serait totale et qui préside depuis *Les Confessions* de J.-J. Rousseau⁷.

Les biographies langagières, quant à elles, constituent un genre nouveau (Perregaux, 2006) qui consigne l'histoire et la vie des langues parlées par un individu au cours de son parcours de vie (parcours d'acquisition et d'apprentissage, motivations, conditions d'emploi...) et nécessitent une prise en compte de l'environnement sociohistorique du biographe. Elles sont fortement liées en sociolinguistique à la notion de dynamique du répertoire verbal tel qu'il a été défini par J.J. Gumperz (1964) et constituent un lieu d'observation des usages de langues, perceptibles dans le discours. La biographie langagière se distinguerait alors du récit de vie par un rapport d'inclusion. Ainsi pour G. Lüdi (2005 : 149) :

« il fait sans doute peu de sens de songer à une caractéristique spéciale "autobiographie linguistique" avec une macrostructure totalement différente. Il s'agirait plutôt d'une sous-catégorie de récits de vie, caractérisés par un inventaire spécifique de thèmes et de figures. »

Alors que le récit de vie aborde des thématiques plus larges, la biographie langagière constitue :

« ...avant tout (d') un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps » (Perregaux, 2002 : 83).

2.3. Une terminologie insatisfaisante

À l'issue de notre journée de réflexion, les choix terminologiques qui précèdent ont cependant révélé des insuffisances, en particulier pour rendre compte de certains processus à l'œuvre au cours d'une situation d'entretien.

⁶ Si cet outil a rencontré un grand succès auprès des enseignants, l'émission de différentes critiques qui émergent contribue à l'amélioration de l'outil. E. Murphy-Lejeune et G. Zarate (2003) proposent par exemple d'inclure les expériences de mobilité dans la biographie en la renommant biographie « interculturelle » plutôt que « langagière » dans la mesure où cette dernière ne retrace pas seulement les apprentissages linguistiques mais s'ouvre aussi à la diversité identitaire.

⁷ *Les Confessions* de Rousseau, considérées comme à l'origine de la biographie moderne, ont été publiées en 1782 par les amis de l'auteur. Pour P. Lejeune (2005), cette publication constitue une triple révolution autobiographique, psychologique, sociale et littéraire.

Pour M. Molinié, les différentes façons de nommer les biographies langagières sont imprégnées de la tradition occidentale. « Récit de vie » et « biographie » comme termes, nous invitent à adopter un regard critique ou bien à en inventer de nouveaux qui soient plus personnels et liés à la posture individuelle de recherche.

Pour C. Deprez, « récit de vie » et « biographie langagière » renvoient trop au passé et ne réfèrent en effet pas à l'entretien lui-même. La terminologie actuelle gomme la spécificité linguistique et nécessiterait de tenir compte de l'importance du processus de co-construction et de la notion d'identité narrative (Bakhtine, Ricœur). Comment intégrer alors cette perspective fondamentale et comment défendre le point de vue du linguiste ? Les sociologues parlent d'entretien à caractère autobiographique. Est-il plus pertinent de parler d'entretiens ou de fragments biographiques ?

3. Les objectifs socio-didactiques attribués aux biographies langagières

La deuxième grande série de questions que nous nous sommes posées a concerné les fonctions des biographies langagières : comment formuler, classer, typologiser les objectifs des biographies langagières en sociolinguistique et en didactique ? Quels en sont les apports au niveau micro et macro-sociolinguistique ? Quel est le lien entre récits de vie, biographies langagières et construction identitaire ? Quels sont les apports des autobiographies de sujets écrivains bi-plurilingues ? Les deux disciplines attribuent aux biographies langagières des objectifs multiples dont certains, propres à la didactique des langues étrangères, constituent en réalité un prolongement des objectifs de la sociolinguistique. Les postures sociolinguistique et didactique sont associées dans une dynamique complémentaire.

3.1. Une dimension heuristique pour le chercheur et pour le sujet lui-même

Dans une perspective de recherche, les biographies langagières offrent une double exploitation dans la mesure où elles constituent à la fois un outil heuristique pour le chercheur mais également pour le sujet lui-même lui permettant ainsi un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues.

Les biographies langagières permettent au chercheur de cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir les traces des influences mutuelles des langues en contact et des manifestations de la conscience plurilingue au niveau micro-sociolinguistique (comportement linguistique) et macro-sociolinguistique au niveau de la structure interne des langues en contact en contexte plurilingue africain par exemple (Kilanga Musinde, 2006). L'objectif est de comprendre comment et pourquoi se développe et se modifie le rapport aux langues au cours de la vie d'un sujet confronté à la mobilité et à la migration, contraint de réélaborer son répertoire linguistique, culturel et identitaire. L'approche biographique constitue alors un outil privilégié pour parvenir à cerner ces aménagements identitaires et tenter de décoder les liens invisibles dans le discours, dans les textes et dans les rapports à l'autre.

La démarche autobiographique constitue par ailleurs un processus favorisant la réflexion de la personne en train d'écrire ou de livrer des fragments biographiques sur elle-même, sur son vécu et sur son apprentissage. L'emprunt aux techniques du récit de vie, qui implique plusieurs rencontres et la possibilité de reprise des discours antérieurs, favorise d'autant plus la production conjointe de savoir du sujet et du chercheur par les processus de co-construction qui se dessinent et les liens qui se tissent. Enfin, la pratique biographique (récits de vie, biographies langagières, entretiens biographiques...) constitue une pratique sociale. Le travail du chercheur vise la compréhension en profondeur de son fonctionnement, de ses dynamiques internes et des processus sociaux à l'œuvre, à travers l'analyse des différentes expériences reconstruites et racontées (Bertaux, 1997) et une série de témoignages sur l'expérience vécue d'un même objet social.

3.2. Perspective socio-didactique : un outil de formation pour les enseignants et pour les apprenants

Cette dimension heuristique concerne également la didactique qui s'intéresse à l'outil de formation que les biographies langagières représentent. C. Perregaux (2002) apporte un éclairage conceptuel en proposant une première ébauche de description et d'analyse de certains dispositifs de pratiques biographiques et leur intérêt didactique pour l'apprentissage, tant pour les étudiants (futurs enseignants) que pour les élèves. Elle pose, en effet, les biographies langagières comme révélatrices de

savoirs mais cette fois-ci, du côté de l'individu « biographé » et du côté du groupe social d'origine ou d'accueil, jusqu'alors dépositaire de la culture du lieu. Les appartenances et les ressources plurielles qu'elles induisent sont mises en valeur et facilitent l'intercompréhension entre groupes et individus.

Pour C. Perregaux, le social est recouvert d'une couche monolingue sous laquelle il faut chercher le plurilinguisme. La recherche de la pluralité langagière des individus par le biais des biographies langagières permet de rendre compte et de rendre lisible, de façon descriptive, cette réalité plurilingue. C. Perregaux relève un manque de conscience patent des enseignants face à la situation plurilingue des élèves et dans cette perspective, les biographies langagières constituent un outil important pour pouvoir travailler avec eux sur cette prise de conscience de la variété, sur le mouvement du plurilinguisme.

La pertinence des biographies s'inscrit aussi dans le champ scolaire. Cette démarche crée du savoir sur soi, sur son apprentissage, le savoir expérientiel ouvrant sur la co-construction de nouveaux savoirs (par la mise en textes ou des ateliers d'écriture par exemple). Cette démarche rejoint les orientations épistémologiques de l'apprentissage de type socio-constructivisme et socio-historique. Les biographies langagières sont traitées comme un dispositif de formation à l'école et les activités sont centrées sur la diversité linguistique (EOLE, EVLANG) alors utilisée comme matériau didactique qui permet de reconnaître le bi-plurilinguisme d'un grand nombre d'élèves dans l'environnement scolaire. Pour C. Perregaux (2002 : 93):

« (...) quand la formation - ou l'école - s'intéresse au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent. »

Le travail biographique permet de développer chez l'apprenant de langues la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Il vise ainsi à valoriser par l'apprenant lui-même son répertoire linguistique dans les contextes pluri et multi où ce répertoire s'est construit et évolue, et enfin à valoriser les apprentissages réalisés (linguistique et culturels) au contact des autres. Les biographies langagières donnent du sens aux contacts de langues pour pouvoir valoriser l'identité plurielle, pour s'ouvrir à l'altérité et développer le répertoire plurilingue et culturel du sujet. Elles éclairent ainsi les parcours d'apprentissage. L'instance réflexive, individuelle et collective, assure la maîtrise symbolique de l'hétérogénéité nouvelle dans laquelle le sujet se trouve (élargissement du répertoire linguistique et culturel, perception plus nette de ses propres valeurs) (Molinié, 2006b).

Une autre finalité importante du biographique langagier consiste à clarifier l'activité d'apprendre pour développer les compétences à apprendre (Molinié, 2006c). Les biographies langagières offrent des outils de compréhension des mécanismes d'acquisition des langues (Lüdi, 2005) et de la conscience plurilingue qui constituent une base importante pour la création d'outils didactiques et pour la mise en place de stratégies pour l'enseignement des langues (Kilanga Musinde, 2006).

3.3. Les apports des autobiographies de sujets écrivains bi-plurilingues

Le champ littéraire envisage quant à lui l'approche biographique comme une réflexion sur le genre discursif (Rouxel, 2006) et comme un objet d'enseignement littéraire. Le biographique langagier est aussi très présent dans les œuvres littéraires. Des écrivains tels que E. Canetti (1977), J. Green (1984), N. Huston et L. Sebban (1986), J. Derrida (1996), N. Huston (1998), V. Alexakis (2002), L. Sebban (2003), A. Kristof (2004) et d'autres encore, donnent à lire sur leur histoire avec les langues comme par exemple : les rapports entretenus avec leurs langues maternelles, d'adoption, les passages à l'écriture dans la langue autre, leurs sentiments sur l'appartenance et sur l'exil, etc.. C'est dans une perspective sociolinguistique et didactique que ces œuvres littéraires et biographiques sont utilisées. Ainsi, certains de ces auteurs et leurs œuvres sont passés au crible de l'analyse littéraire (Chaulet-Achour, 2006) et sociolinguistique (Perregaux, 2007). Ces œuvres constituent des supports didactiques privilégiés pour les formations d'étudiants en sociolinguistique et didactique, en formation d'enseignants ou encore auprès des publics d'étudiants étrangers (Domp martin, 2007). C. Perregaux fait par ailleurs mention de la sortie d'un ouvrage créé par des professeurs de français et destiné à des

élèves de collège qui offre un recueil de « fragments de biographies langagières » de vingt-cinq auteurs (Cellier-Gely, Toreilles et Verny, 2004).

On aperçoit aisément la complémentarité qui existe entre toutes les démarches, supports et orientations didactiques qui viennent d'être exposées et dont le but commun consiste à promouvoir et valoriser le plurilinguisme individuel et collectif. Il nous semble que les entretiens biographiques constituent des matériaux idéaux de recherche, d'analyse et d'enseignement/apprentissage pour des dispositifs de formation dont les objectifs sont nombreux :

- étudier la complexité des situations langagières familiales (la transmission des langues, les pratiques bilingues), mais aussi sociales et professionnelles ;
- mettre en évidence les moments où les répertoires langagiers évoluent, se modifient et s'interroger sur le rôle de la société, des institutions et des individus ;
- mettre en évidence l'influence des mobilités spatio-temporelles ;
- travailler le statut des langues présentes dans le répertoire d'une personne et leur influence sur l'apprentissage afin de travailler sur les représentations des enseignants pour une meilleure connaissance des élèves et de leur environnement.

4. Le travail biographique comme outil de recherche et renouvellement méthodologique

Lors d'une réflexion centrée sur la méthodologie de l'entretien biographique et le récit de vie, Christine Deprez (1996) accueille très favorablement cette nouvelle approche « holistique » qui inscrit le sujet dans son historicité. Ces moyens d'enquêter vont de pair, à ses yeux, avec un renouvellement méthodologique tant en sociolinguistique qu'en didactique des langues, et ne sont pas sans questionner les rôles de l'enquêteur, de l'enquêté et l'interprétation des données.

4.1. Questionnements méthodologiques

Quelles sont les postures du chercheur en situation d'enquête ? Quels sont les rôles respectifs du « biographe » et de l'enquêteur ? Ces questions peuvent être formulées suite, en particulier, à une expérience de recherche à valeur emblématique menée par S. Galligani (2000) auprès d'un public adulte de migrants. Lors d'entretiens semi-directifs visant à mettre en évidence les comportements langagiers des sujets et leurs stratégies identitaires, l'enquêtrice/chercheuse est prise au dépourvu malgré le « contrat de recherche » établi car les sujets « s'emparent de la conduite d'entretien » (titre de l'article) et ce dernier « se transforme » pour ainsi dire en récit de vie. En d'autres mots, il y a un certain débordement du cadre « scientifique » pré-établi et les sujets s'octroient le droit de raconter des épisodes de leur vie, de leur histoire. De ce phénomène inattendu, découlent d'autres questions et interrogations pour le chercheur. Comment au juste, traiter et interpréter ces données ? Quels messages les sujets voulaient-ils faire passer ? Quel sens accorder à la reconstruction subjective de l'expérience et du vécu, à cette mise en mots de fragments de vie ? Quelle(s) articulation(s) entre récit de vie et construction identitaire ? D'après R. Vion (1994 : 54), « raconter des éléments de sa vie revient à se construire dans l'interaction des éléments d'identité ». Quels rapports les récits de vie entretiennent-ils avec une analyse sociolinguistique, linguistique, didactique, psycho-sociologique, psychanalytique ? Y a-t-il des effets thérapeutiques et peut-on faire abstraction de la dimension psychologique ?

4.2. Diversité des postures du chercheur⁸

La manière de conduire l'entretien, les choix effectués par le chercheur en fonction de ses objectifs et le parti pris pour un mode d'interprétation des données, recouvrent une grande variété de pratiques. Celles-ci s'expliquent par la diversité de leurs ancrages théoriques, de leur formation et des finalités différentes que le chercheur assigne à ce travail biographique. On repère aisément des postures contrastées en fonction de ces variables. M-M. Bertucci pour sa part, s'intéresse aux récits de vie dans une perspective littéraire. Ceux-ci sont, selon elle, à la base de la construction d'une identité narrative selon les critères narratologiques (Ricœur « cogito brisé » et Genette), révélateurs d'une identité plurilingue. C. Deprez, qui se situe dans la lignée des travaux de F. François, revendique une certaine

⁸ Nous rapportons ici les positionnements évoqués par les participants lors de la journée d'étude du 11 mai.

liberté dans sa posture de chercheur. Privilégiant l'entretien non directif, elle souligne l'importance de l'interprétation des données selon des critères mettant en œuvre des comparaisons thématiques ; le cadre narratologique est un pilier. Pour J. Billiez, c'est plutôt l'entretien semi-directif avec guide d'entretien qui est choisi. Elle insiste sur la nécessité pour le chercheur de disposer d'informations sur l'enquêteur, ses objectifs, ses questions et sur ce que son enquête construit chez l'enquêté. La contextualisation des données apparaît ainsi indispensable pour comprendre une transcription ou un corpus. M. Molinié, nourrie dans la marmite de C. Rogers, mène au sein de l'Institution et à partir d'une consigne plus large, des entretiens narratifs non interrompus et non directifs dont elle extrait par la suite des données langagières liées à l'identité. Cette technique, différente de l'enquête à deux, contraste considérablement avec celle mettant en œuvre une co-construction du savoir. N. Thamin et P. Lambert procèdent à des entretiens semi-directifs ethnographiques inspirés des approches compréhensives. C'est au niveau de l'analyse que l'on peut établir une distinction. N. Thamin explicite sa méthodologie pour analyser les biographies langagières et récits de vie de ses sujets (adultes en entreprise internationale) en ayant recours à une analyse thématique, aux représentations graphiques et en établissant des typologies. Pour sa part, P. Lambert prône deux niveaux de lecture des entretiens menés auprès de sujets (lycéennes) dans diverses situations, visant ainsi à mettre en évidence l'adéquation entre ce qu'ils déclarent et ce qu'ils pratiquent. C. Perregaux est aussi partisane de l'enquête qui permet de rencontrer plusieurs fois en entretien, l'enquêté, et de reprendre les entretiens - à l'instar de B. Lahire et ses portraits sociologiques. Les données d'ordre psychosociologique ainsi obtenues posent avec acuité bien évidemment la question de l'interprétation. D'une voix commune, C. Deprez et C. Perregaux soulignent l'importance du processus de construction de connaissance à deux. Cette co-construction renvoie à un processus dynamique et, évolutif.

En ce qui concerne la sollicitation de discours identitaires dans le cadre d'entretiens semi-directifs, le questionnement du chercheur n'échappe pas aux conditionnements idéologique, socio-politique et historique qui marquent l'existence d'un sentiment d'appartenance à une identité nationale spécifique. Il peut constituer un biais en amenant le sujet à nier ou taire toutes appartenances multiples.

Un autre aspect à soulever est celui de l'expérience de la subjectivité fortement exprimée dans le verbe « sentir » ou « appartenir » (Varro, 2003). Qu'entend le sujet en écho ? Et qu'entend-il par « je me sens français », « je me sens européen » ou encore « je me sens étranger ». Quel sens cela a-t-il pour lui ? Et comment le chercheur doit-il donner du sens aux mots et les interpréter ? Comment l'enquêteur peut-il interpréter sans trahir s'il ne partage pas les mêmes expériences que son sujet ? Pour G. Varro (2003 : 15-16), l'enjeu de l'interprétation de l'analyste est de restituer le plus fidèlement l'expérience de subjectivation du sujet :

« Si le matériau de la recherche est l'entretien, la réponse se trouve dans son analyse, avec le présupposé que le discours révèle quelque chose de l'ordre de l'intériorité du sujet, d'une subjectivation en train de se faire au fil des énoncés, mais aussi d'un sujet *déjà là dans l'interdiscours*. Explorer les situations discursives attestées, en tentant autant que possible d'éviter de simplement transformer un discours idéologique, en tentant aussi de mettre en évidence la polyphonie, l'hétérogénéité et l'interdiscours, voici une ambition considérable ... ! »

Le chercheur se doit de veiller au respect de la façon dont les intéressés se désignent, à ne pas leur assigner des identités qu'ils n'auraient pas choisies et à garder à l'esprit le rôle que tient le sujet dans la construction de sa propre identité.

L'interprétation des données obtenues sur les discours identitaires et les sentiments d'appartenance incitent donc le chercheur à prendre des précautions préalables et à réexaminer de plus près le questionnement mené afin d'identifier *a priori* et *a posteriori* les stéréotypes éventuels et non conscientisés, issus du conditionnement social et de représentations sous-jacentes.

4.3. Un outil d'analyse de la dynamique des répertoires verbaux (Billiez et Lambert, 2005 ; Lambert, 2005)

Afin de rendre compte du dynamisme des répertoires, de leur configuration et des changements de fonctions des langues selon les déplacements spatiaux, P. Lambert, en collaboration avec J. Billiez, a

entrepris une tentative de *modélisation de la dynamique des répertoires plurilingues*. Elle se décline selon quatre principaux paramètres de variation et de changement :

- situations d'interactions sociales ;
- ressources linguistiques (formes, valeurs, fonctions) ;
- mobilités spatiales ;
- dimension diachronique, à l'échelle des trajectoires des locuteurs.

Fondé sur l'analyse d'entretiens biographiques de migrants ainsi que sur l'enregistrement d'interactions verbales spontanées, ce modèle rend compte, au sein d'un seul espace visuel, de processus sociolinguistiques décrits par les sujets. Il constitue en outre un outil heuristique de comparaison des discours épilinguistiques et de comportements langagiers enregistrés et situés.

5. Conclusion

Nous venons de voir confirmé la déclaration de G. Lüdi (2005) selon laquelle le champ autobiographique est « ouvert ». Si notre article a pu donner un aperçu de la grande variété des postures qui émergent et des choix méthodologiques expérimentés par divers chercheurs dans ce domaine, il ne cache pas les nombreux questionnements qui surgissent malgré l'existence de techniques de recueil de données (approches compréhensives, ethnométhodologiques) et d'analyses (linguistique textuelle et analyse conversationnelle). Il confirme aussi leur complexité, surtout au niveau de la fiabilité des énoncés recueillis et de leur interprétation, que ce soit par le chercheur ou par un processus de co-construction impliquant enquêteur et enquêté. Il n'est guère surprenant alors que la question définitoire concernant les termes en circulation reste pleinement posée, les domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues cherchant une terminologie en adéquation avec le processus de co-construction à l'œuvre dans le travail d'entretien autobiographique et avec celui de l'identité narrative ainsi construite dans son historicité. Au lieu de conclure, nous laissons lecteurs, chercheurs et praticiens avec ces questions essentielles et tout ce qu'elles laissent d'inachevé, d'ouvert. Autant de pistes à poursuivre à l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

ALEXAKIS V., 2002, *Les mots étrangers*, Folio, Paris.

BILLIEZ J., LAMBERT P., 2005, « Mobilités spatiales : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues ». In Van en Avenne C. (éd), *Mobilités et contacts de langues*, Espaces discursifs, L'Harmattan, Paris, pp. 15-33.

BERTAUX D., 1976, *Histoires de vie – ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, C.O.R.D.E.S., rapport final, Paris.

BERTUCCI M.-M., 2006, « Fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants », in *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Encrages, Cergy Pontoise, pp.127-140.

CANETTI E., 1977, *La langue sauvée*, Albin Michel.

CELLIER-GELY M., TOREILLES C. et VERNY M.-J., 2004, *Entre deux langues : Biographies et bilinguisme*, Adapt, Paris.

CHAULET-ACHOUR C., 2006, « Nancy Huston et ses langues », in *Français dans le monde - Recherches et applications* n°39, Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Clé International, pp. 42-51.

CUQ J.-P. (éd.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Clé International.

DEPREZ C., 1996, « Parler de soi, parler de son bilinguisme », in *AILE* n°7, Paris, Encrages, Université Paris VIII – Vincennes, pp.155-180.

DERRIDA J., 1996, *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Galilée, Paris.

DOMPMARTIN-NORMAND C., 2007, « Un outil sociodidactique écologique pour la classe de langue : les (auto)biographies langagières », in Lambert P., Millet A., Rispaïl M., Trimaille C. (éds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Mélanges offerts à Jacqueline Billez, L'Harmattan, Paris, pp. 247-257.

GALLIGANI S., 2000, « De l'entretien au récit de vie », in *Écarts d'identité* n°92, pp. 21-24.

GREEN J., 1984, *Le langage et son double*, éd. de la Différence, Paris.

GUMPERZ J. 1964, *Linguistic and social interaction in two communities*, in J.J. Gumperz & D. Hymes (éd.). *The Ethnography of communication. American Anthropologist*, 66,6, II 137-154.

HUSTON N., 1998, *Nord perdu suivi de Douze France*, Babel.

HUSTON N. & SEBBAR. L., 1986, *Lettres parisiennes, Histoires d'exil*, collection « J'ai lu ».

KILANGA MUSINDE J., 2006, « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain », in *Français dans le Monde - Recherches et applications* n°39, Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Clé International, pp. 123-131.

KRISTOF A., 2004, *L'analphabète*, récit autobiographique, éd. Zoé, Genève.

LAMBERT P., 2005, *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

LEJEUNE P., 2005, *Signes de vie, Le Pacte autobiographique 2*, éd. du Seuil.

LERAY C. & BOUCHARD C., 2000, (coord.), « Histoires de vie et dynamique langagière », n°5, *Les Cahiers de sociolinguistique*, PUR, Rennes.

LÜDI G., 2005, « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition / enseignement des langues », in Mochet et al. (éds.) *Plurilinguisme et apprentissages*, Mélanges Daniel Coste, ENS Editions, Lyon, pp. 143-154.

MOLINIÉ M., 2002, « Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique », in *Bulletin valsasla* n° 76, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, pp. 99-113.

MOLINIÉ M., 2004, « Finalités du « biographique » en didactique des langues », in *Le Français aujourd'hui*, Le biographique, n°147, pp. 87-95.

MOLINIÉ M., 2006a, (coord.), « Biographies langagières et apprentissage plurilingue », n°39, *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, Clé International.

MOLINIÉ M., 2006b, « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », in *Français dans le Monde - Recherches et applications* n°39, Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Clé International, pp. 6-10.

MOLINIÉ M., 2006c, « Activité biographique et développement du sujet plurilingue : des acquis méthodologiques aux questions de formation », in *Français dans le Monde - Recherches et*

applications n°39, Biographie langagière et apprentissage plurilingue, FDLM, Clé International, pp. 171-189.

MURPHY-LEJEUNE E. & ZARATE G., 2003, « L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques », in *Français dans le Monde - Recherches et applications*, n° spécial juillet, Clé International, pp. 32-42.

PERREGAUX C., 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », in *Bulletin vals-asla* n° 76, Bulletin suisse de linguistique appliquée, pp. 81-94.

PERREGAUX C., 2006, « Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue », in *Français dans le Monde - Recherches et applications* n°39, Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Clé International, pp. 31-41.

PERREGAUX C., 2007, « Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche », in M. Verdelhan-Bourgade (éd.) *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, De Boeck, Bruxelles, pp. 143-156.

PI NEAU G. & MICHELLE M., 1983, *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Edilig, Montréal.

PI NEAU G. & LEGRAND J.-L., 1993, *Les histoires de vie*, Puf, coll. Que sais-je ? n°2760, Paris.

RICHTERICH 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, Didier-Hatier, Paris.

ROUXEL, 2006, « Autobiographie de lecteurs à l'entrée au lycée », in *Le français aujourd'hui*, Le biographique, n°147, pp. 57-66.

SEBBAR L., 2003, *Je ne parle pas la langue de mon père*, Juillard.

THAMIN, N. (2007), *Dynamiques des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

VAN DEN AVENNE C., 2004, *Changer de vie, changer de langues. Paroles de migrants entre le Mali et Marseille*, Espaces discursifs, L'Harmattan, Paris.

VARRO G., 2003, *Sociologie de la mixité, de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, éd. Belin, Paris.



Doc 23

Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes

Nathalie Thamin¹, Diana-Lee Simon²

¹ CEETUM, Université de Montréal, Canada ; ² Lidilem, université de Grenoble, France.

Résumé

Notre contribution porte sur les migrants qualifiés, cadres en entreprise internationale dont le fort capital plurilingue représente une condition de recrutement. Ces migrants temporaires, acteurs dans la communauté que représente l'entreprise, sont soumis explicitement ou implicitement à certaines règles régissant la communication au sein de l'entreprise (Thamin, 2007). Quelles perceptions ont-ils de leurs compétences plurilingues ? Quels usages disent-ils en faire en situation professionnelle ? Quelles valeurs attribuent-ils aux différentes langues de leur répertoire et quels sentiments d'appartenance sont ainsi signalés ?

Les résultats présentés s'inscrivent dans une recherche collective en cours, intitulée Biographies langagières et mobilité professionnelle : recomposition des répertoires plurilingues qui complète une étude préalable (Thamin, op. cit.), et sont issus de 50 questionnaires recueillis auprès de cadres salariés dans 15 entreprises internationales de la Région Rhône-Alpes.

Nous nous intéresserons à la composition des répertoires pluriels, aux compétences déclarées par les sujets dans les langues souvent officielles des entreprises (français et anglais), ainsi qu'à la manière dont ces salariés perçoivent leur plurilinguisme en termes de sentiment d'appartenance sociale. Une place importante est accordée dans cette étude aux compétences partielles de nos sujets, et à la manière dont celles-ci sont mobilisées sur le lieu du travail.

Mots-Clés

Compétences plurilingues, entreprises internationales, sentiment(s) d'appartenance, biographies langagières.

Abstract

Our contribution focuses on qualified migrants and executives in international companies whose employment depends on a solid capital of skills in several languages. As such, these temporary migrants who are social actors in the community the company represents are implicitly or explicitly subject to certain rules governing communication within the firm (Thamin, 2007). The issues addressed here are as follows: How do they perceive their plurilingual skills and what uses do they say they make of them in professional situations? What values do they attribute to the languages comprising their linguistic repertoire and what feelings of social belonging do they allude to?

The results presented here pertain to a group research project being carried out at present entitled: Biographies langagières et mobilité professionnelle : recomposition des répertoires plurilingues (Language biographies and professional mobility : reconstruction of plurilingual repertoires – our translation) involving 50 questionnaires collected from salaried executives in 15 international firms in the Rhône-Alpes region. The study was designed to extend research undertaken in Thamin (op.cit.). We will analyse in particular the composition of the plural repertoires of the executives concerned, the skills they declare in the “official” languages of their firms (French and English), but also the values they attribute to their plurilingualism and how they perceive it in terms of feelings of belonging. The study recognises the importance of partial skills and the way they are mobilised in the workplace.

Keywords

Plurilingual skills, international firms, feelings of social belonging, language biographies.

1. Situation d'enquête, ancrage théorique et méthodologie

Dans la continuité de projets de recherches antérieures (Billiez *et al.*, 2000 ; Thamin, *ibid.*), une recherche collective est actuellement conduite par une équipe du laboratoire Lidilem¹ (Université de Grenoble) et s'intitule *Biographies langagières et mobilité professionnelle : recomposition des répertoires plurilingues*. Elle bénéficie d'un soutien financier de la Dgflf. Elle porte sur les migrants en entreprise internationale, strate la plus récente de l'immigration à Grenoble, liée au développement depuis une quarantaine d'années d'une industrie de pointe.

Les sujets sont étrangers, parlent plusieurs langues, dont le français couramment, travaillent au sein d'une entreprise internationale dans un secteur de pointe, possèdent une expérience de mobilité (expatriation, migration, voyages, missions professionnelles...) et vivent actuellement en France de manière plus ou moins temporaire.

1.1. Une perspective sociologique et sociolinguistique de l'acteur social plurilingue

Les cadres plurilingues en situation de mobilité ou de migration, au centre de cette étude, sont à inscrire de manière plus large dans le contexte de nos sociétés actuelles, marquées par une pluralité de plus en plus complexe. À la lumière des travaux de sociologues comme Lahire (1998) dans *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Kaufmann (2004) avec *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, ou encore Dubar (2000) dans *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, il peut être appréhendé comme acteur social par excellence de cette pluralité (Coste & Simon, 2009). À ce titre, il est à la fois "le lieu" où se rencontrent et se construisent les contacts de langues et de cultures, et l'agent (au sens où l'entend Giddens, cité par Moore & Gajo (2009), appelé à agir en société grâce à une implication et prise de responsabilités mettant en jeu ses compétences langagières et provoquant simultanément des reconfigurations identitaires.

¹ L'équipe Sodilac (Sociolinguistique et Didactique des Langues et des Cultures) comprend les membres suivants : J. Billiez (Université de Grenoble), C. Domp martin-Normand (Université Toulouse 2 - Le Mirail), S. Galligani (Université Sorbonne Nouvelle), T. Honjo (Université de Grenoble), P. Lambert INRP/ICAR) - Lyon, M-O. Maire-Sandoz (INRP/CAS) - Lyon, M. Rispaill (Université de Saint-Etienne), D-L Simon (Université de Grenoble) et N. Thamin (Université de Montréal).

Cette perspective sociologique est à croiser avec une perspective sociolinguistique du plurilinguisme inspirée par les travaux de Labov, Hymes et Gumperz, par exemple, et qui a enfin abouti à un déplacement paradigmatique vers le plurilinguisme. Compte tenu d'une attention plus particulière portée à la dynamique et à la valeur symbolique des usages des langues dans les interactions sociales, une vision holistique du bilinguisme (Grosjean, 2008 : 13) a supplanté une vision monolingue du bilinguisme. C'est ainsi que la personne bilingue a été considérée comme un locuteur-récepteur efficace doté de compétences diversifiées constitutives de son répertoire global (Grosjean, op. cit.).

Un petit *flash-back* historique montre en effet que depuis les années 80, le phénomène migratoire a déclenché de nombreuses études sur l'usage des langues par les sujets dans des contextes et circonstances variés (Lüdi & Py, 1986 ; Dabène, 1994). Petit à petit s'est forgé un modèle plus dynamique de "langage en action" qui accorde une importance primordiale à la diversité des pratiques en relation avec les conditions de production aboutissant à une définition (Coste, Moore, Zarate, 1997 :12, *Cadre européen de référence pour les langues*, 2001 ; Moore & Castellotti, 2008) plus large, plus souple et plus ancrée par rapport à l'évolution pour le sujet de sa biographie langagière (Simon & Thamin, 2009), au gré de sa trajectoire de vie.

Le locuteur plurilingue est ainsi perçu comme un acteur social doté d'un répertoire (Gumperz, 1964 ; Gumperz & Hymes, 1972/1986 : 20-21) composé de plusieurs langues et variétés de langues ainsi que de savoirs divers à sa disposition. Ces ressources constituent un capital linguistique et culturel à mettre au service de son engagement, de ses actions, de son implication citoyenne. Il s'agit donc d'une vision dynamique de la notion de compétence accordant une place importante à la conscience qu'a l'individu de son plurilinguisme et à sa réflexivité, son efficacité sociale et sa responsabilité. Le déplacement paradigmatique se traduit par l'insistance sur des compétences partielles et déséquilibrées, les composantes du répertoire étant inter-reliées, la nature dynamique, changeante et évolutive du répertoire en constante restructuration au gré des circonstances et situations de la vie. Cette conception renouvelée de compétence plurilingue et pluriculturelle (Moore & Gajo, op.cit.) est à lire eu égard à chaque individu, étant étroitement liée à son histoire de vie et à sa trajectoire biographique.

1.2. Insertion dans le champ des recherches sur les compétences professionnelles plurilingues

La mobilité professionnelle accentuée est caractéristique de nos sociétés contemporaines marquées par la globalisation et par une intensification des échanges. Dans ce contexte, les travailleurs migrants sont mis à l'épreuve du plurilinguisme et deviennent un objet d'étude pour les chercheurs en sciences du langage. En effet, alors que la recherche s'intéresse depuis de nombreuses années aux pratiques langagières de populations issues de l'immigration de masse, les pratiques des "migrants qualifiés" et celles de leur entourage familial ont été, jusqu'à présent, peu étudiées mais commencent à l'être de manière significative. Les différents travaux évoqués ci-dessous, tant multidirectionnels que complémentaires, en témoignent² :

- Des recherches sur les pratiques plurilingues effectives dans l'entreprise, en situation d'interactions, portant sur les choix de langue et les stratégies de communication qui sont opérés dans diverses situations de communication professionnelle (communication interne, exemple des réunions, communication externe, exemple du rapport avec la clientèle...) (cf. les travaux de Lavric, 2008 ; ceux de Mondada, 2004 ; Stalder, 2010). Ces données sont recueillies et analysées dans une perspective interactionniste et ethnométhodologique ;
- Des recherches sur les représentations en entreprise, sur la co-construction des compétences linguistiques, sociales et culturelles (Stalder, op. cit.), sur les processus de construction identitaire des migrants qualifiés (les travaux de l'équipe de Grenoble depuis Billiez et al., 2000 ; Erfürt & Amelina, 2008) et de leurs enfants (Galligani, 2009) ; projet Européen Dylan (A-C Berthoud et al.), à partir de recueil de pratiques plurilingues déclarées (entretiens semi-directifs) ;

² Nous nous limitons ici à un petit panorama des recherches européennes, à l'exception des travaux de M. Heller, cités ici et concernant le Canada.

- Des recherches sur les questions de "politique linguistique" ou de "stratégie linguistique" des entreprises (Truchot, 2008, 2009 ; projet Dylan) ;
- Des travaux sur la part langagière au travail et les relations de pouvoir et d'identité (Boutet, 2002 ; Boutet & Heller ; 2006; Heller, 2002 ; Duchêne, 2009) ou encore sur l'étude des pratiques langagières en lien avec la formation professionnelle (Bulea, 2007 ; Fillietaz³, 2009 ; Portefin ; 2009).

Cet ensemble de travaux ne porte d'ailleurs pas spécifiquement sur les migrants qualifiés et sont parfois menées depuis plus longtemps (Boutet, 1995).

1.3. Problématique

Le cadre conceptuel établi, précisons nos questions de recherche. L'enquête effectuée porte sur le cas spécifique de migrants qualifiés, cadres en entreprise internationale dont le capital linguistique représente souvent une condition de recrutement. Soumis explicitement ou implicitement à certaines règles qui régissent le choix des langues au sein de l'entreprise professionnelle, nous nous posons les questions suivantes : Quelles fonctions attribuent-ils aux différentes langues de leur répertoire et quels sentiments d'appartenance sont ainsi signalés ? Nous nous intéresserons à la composition des répertoires pluriels, aux compétences déclarées par les sujets, notamment les compétences partielles, à leur transformation sur le lieu du travail ainsi qu'à leurs perceptions de leur plurilinguisme en termes de sentiment d'appartenance.

Nous reviendrons ensuite rapidement sur les résultats d'analyse des deux dernières communications de notre équipe concernant le recours aux stratégies d'intercompréhension, aux pratiques mêlées ou parlars bilingues et à leurs perceptions par les sujets : les alternances codiques et les mélanges de langues font-elles partie des pratiques courantes en

³ Cf. Journée d'étude et d'échanges organisée le 5/12/2008 par le laboratoire RIFT à Genève sur les compétences langagières au travail et en formation professionnelle. Pour consultation du programme :

<http://www.unige.ch/fapse/actu-archives/2008/journeeetudeechangesrift2008/programme.pdf>

entreprise internationale ? Sont-elles décriées ou acceptées ? Sont-elles en cohérence ou en contradiction avec la politique linguistique déclarée de l'entreprise ? Voici une première série de questions auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à travers une analyse quantitative et qualitative des questionnaires recueillis. Notre réflexion interprétative s'appuiera en outre sur les résultats et discussions développés dans le cadre d'une thèse (Thamin, *ibid.*).

Nous illustrerons nos dires en faisant un focus toutes entreprises confondues, en rétrécissant parfois le champ sur l'entreprise Hewlett Packard et en zoomant également sur quelques cas individuels, afin de mettre en lumière la complexité des parcours.

1.4. Méthodologie

Pour explorer ces questions, une enquête par questionnaire, qui complète une vingtaine d'entretiens semi-directifs réalisés antérieurement au sein de Hewlett Packard (désormais HP) (Thamin, *ibid.*) a été diffusée à partir de mars 2009 au sein de plusieurs entreprises internationales dans la Région Rhône-Alpes.

Une pré-enquête nous a d'abord permis de réajuster certaines questions ou formulations. Dans le contexte de crise économique du printemps dernier, particulièrement omniprésent dans le bassin d'emploi grenoblois (licenciements massifs à tous les niveaux hiérarchiques, climat de suspicion), plutôt que de contacter les directions des ressources humaines, l'équipe a fait appel à des contacts personnels, comptant sur l'effet boule de neige. La passation a largement été conduite par courrier électronique, ce qui n'a pas été sans effet sur les données recueillies.

Si nous avons eu recours au traitement statistique pour analyser certaines des données recueillies, une importance particulière a été accordée à l'interprétation qualitative des informations, notamment aux réponses ouvertes, selon les principes de l'analyse qualitative. 61 questionnaires ont été recueillis dont 50 en région Rhône-Alpes dans 15 entreprises⁴ différentes parmi lesquelles l'entreprise HP est fortement représentée (40%)⁵. Tous ces lieux

⁴ Liste des entreprises en annexe.

de travail présentent des points communs : entreprises de pointe recrutant internationalement et constituant des équipes plurilingues.

Il s'agit par ailleurs d'une étude pré-didactique qui vise à cerner les représentations et pratiques déclarées de migrants temporaires en entreprise dans l'optique d'informer des démarches et propositions pour la formation.

Mais tout d'abord, brosons rapidement le profil des répondants à nos questionnaires pour apporter une première vision générale.

2. Répertoires des sujets plurilingues, langues en entreprise

2.1. Profils des sujets migrants en entreprises internationales et composition des répertoires pluriels : une population fortement plurilingue

Sur les 50 sujets, la parité est respectée tout à fait par hasard, avec 25 femmes et 25 hommes. La tranche d'âge la plus représentée est celle des 37/58, suivie de près par les 26/36 ans. Une nette majorité de répondants a le niveau d'études bac+5 (33/50). Ils sont majoritairement originaires de l'Europe (35 d'entre eux), de 14 pays différents, avec une part importante originaire de l'Europe de l'Ouest (29/35). 15 répondants sont originaires de pays non européens, avec une part plus importante de répondants originaires d'Asie. On recense 24 pays de naissance différents au total, mentionnés par les sujets. Les pays le plus représentés sont la Grande Bretagne (9) et l'Allemagne (6). On observe donc une grande diversité de provenance de sujets proportionnellement au nombre global de répondants, avec des répertoires langagiers supposés très diversifiés également. En effet, 30 langues différentes sont citées de manière exhaustive quelles que soient les compétences acquises ou actualisées dans ces langues⁶. 3 répondants seulement déclarent deux langues (anglais/français dans les

⁵ Le rapport DGLFLF est actuellement en cours de rédaction et présentera en annexe le questionnaire dans son intégralité.

⁶ allemand, anglais, arabe littéraire, biélorusse, catalan, chinois, danois, dialecte tunisien, espagnol, farsi, finnois, flamand, français, gaélique, galicien, indonésien, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, roumain, russe, souabe, suédois, tchèque, turc, ainsi que deux langues mortes, le latin et le grec classique.

trois cas) dans leur répertoire, tandis que 6 répondants déclarent 7 langues dans leur répertoire (au maximum). 212 langues citées au total dans l'ensemble des répertoires, ce qui fait 4 langues en moyenne par répertoire. Tous citent l'anglais ainsi que le français comme langue de leur répertoire. 14 répondants sont des bilingues précoces⁷.

Chez HP, les répondants sont majoritairement européens (18/20), dans une proportion plus importante que pour l'échantillon globale (15 hors Europe / 35 Europe). Ces données ne sont évidemment pas représentatives de la répartition des cadres en entreprises, mais seulement de notre échantillon. Dans notre corpus de thèse (Thamin, *ibid.*), 14 des 22 cadres interviewés étaient d'origine européenne. Les données fournies par l'entreprise informent que 50 nationalités différentes sont en présence dans l'entreprise sur le site d'Eybens, avec 10% de salariés étrangers, 90% de cadres et 1790 salariés.

2.2. Période d'arrivée en France, projets de mobilité et données personnelles

Que nous apprennent le croisement de données concernant la période d'arrivée en France, les projets de mobilité et la situation familiale (ou les données personnelles) des répondants ? Nous faisons en effet l'hypothèse que la mobilité, quelle que soit sa forme (temporaire, pendulaire, expérientielle...) participe à la recomposition des répertoires verbaux et à la reconstruction des identités plurilingues des acteurs sociaux.

Si l'on examine l'arrivée en France et la durée du séjour, 12 personnes sont en France depuis moins de 5 ans, 22 personnes depuis une quinzaine d'années et 16 depuis plus de 15 ans. Plus de la moitié des individus vivent en situation de mixité linguistique (Deprez, 1994) et de mixité culturelle (Varro, 2003), c'est-à-dire 26 couples dont 16 sont franco-étrangers.

La question posée a été la suivante : "Quelles sont TOUTES les langues (y compris parlers, dialectes, créoles, "patois") que vous avez apprises depuis votre naissance (par exemple en famille, avec les amis, à l'école, au travail, etc.)? N'oubliez pas de mentionner le français)." (Question 1). Elles sont classées en 6 périodes de la vie.

⁷ Le bilinguisme précoce intervient lors de la petite enfance jusqu'à l'âge de six ans environ. Il est le plus souvent lié à une acquisition des langues en milieu naturel, dans nos échantillons, qui peut être simultanée ou successive pendant la petite enfance et qui a lieu avant l'âge de la scolarisation ; il peut également être lié à un apprentissage scolaire (cf. Thamin, 2007, section Bi-plurilinguisme précoce et tardif, pp.191-192, pour une analyse sur les modalités d'acquisition des langues, adaptées de G. Lüdi et B. Py (2003 [1986])).

Une majorité affirme ne pas avoir de désir de changement de lieu de vie (36/50). Les projets de changement de lieu de vie à plus ou moins long terme qui sont évoqués concernent la population la plus récemment arrivée qui compte parmi elle plusieurs célibataires, mais aussi des couples mixtes et non mixtes. Ces projets s'estompent avec le temps et la durée d'installation des sujets en France, en particulier lorsque l'un des partenaires est français et qu'il y a des enfants dans le ménage. On remarque en effet que seuls 2 des 16 couples franco-étrangers évoquent un projet de mobilité, la rencontre sur place d'un partenaire français et l'arrivée des enfants constituant un facteur d'enracinement.

Nous avons ici évidemment été confrontées à des problèmes de catégorisation des individus et de leur situation personnelle. Nous prendrons comme unique exemple cette répondante d'origine russe, mariée à un Ukrainien qui a la double nationalité ukrainienne et française : que dire de son couple ? Est-il mixte étranger ou mixte franco-étranger ? L'intérêt de ce type de catégorisation réside pour nous ici uniquement dans le fait de pointer une mixité linguistique, qui permet de s'intéresser aux différentes dynamiques des langues dans la cellule familiale et sociale (Deprez, 1994).

Les motivations à la mobilité évoquées sont cependant diverses et nous retiendrons quelques extraits en guise d'illustration :

Un répondant originaire des Pays-Bas, arrivé avec sa femme en 2005, après cinq ans de vie aux États-Unis nous dit :

Comme ma femme et moi sont tous les deux des expatriés, on est toujours en train de discuter ou on veut aller prochainement : est-ce qu'on reste ici ? Si oui, pour combien de temps ? Qu'est-ce que sera le lieu idéal ? Qu'est-ce que ce sera le meilleur choix pour nos enfants (maintenant et pour l'avenir) ? Qu'est-ce que ce sera le meilleur choix pour ma carrière ? Et, pour ma femme ? Et, on n'arrive jamais à un choix final.

Parmi les 22 personnes arrivées entre 1995 et 2009, quatre disent plus ou moins ouvertement avoir un projet de mobilité (raisons personnelles, désir de changement, projets non définis de l'ordre de l'envie) : *"Pour des raisons personnelles je souhaite aller suivre une formation*

de deux ans en Suède" (Finlandaise) ou encore *"Partir pendant un an pour changer un peu."* (Allemande, en couple non mixte).

Enfin certains cadres évoquent aussi une mobilité qui reste dans le champ des possibles : *"Pas dans le future⁸ très proche. Mais je n'exclue pas un éventuel changement de lieu de vie si l'opportunité se montre"* (Roumain, en couple non mixte) ou encore *"Pas de projets, mais je suis toujours ouvert à des nouvelles aventures"* (Espagnol arrivé en France en 2000 et marié à une Taïwanaise).

Par ailleurs, l'importance du contexte de crise économique transparait dans deux des commentaires, contexte qui pousse alors à préserver son emploi par sécurité et freiner son désir de mobilité ou au contraire qui pousse à la mobilité (ici internationale) en cas de licenciement économique⁹. Un cadre portugais (STM Electronics), arrivé en 2009, en couple mixte avec une Japonaise nous répond : *"Licenciement en cours, difficulté à trouver du travail dans la région et probablement pays. Volonté personnel et familiale de retourner au Japon"*.

Une autre salariée, de nationalité espagnole et suisse (HP), arrivée en 2006 et en couple mixte avec un Français, nous répond également : *"Mais je ne sais pas quand. Le but était de rentrer en Espagne un jour. La situation actuelle ne permet pas trop de perdre son travail... donc, à planifier mais à long terme."*

On peut noter le biais éventuel concernant les réponses à cette dernière question du questionnaire : *"Avez-vous des projets de changements de lieu de vie ?"*, qui peut être assimilée à du "flicage" et inciter les répondants à rester sur leur réserve en répondant par la négative, mais le fait que les répondants ne soient pas interrogés dans le contexte de l'entreprise permet d'atténuer ce biais.

⁸ Les extraits de corpus émanant des questionnaires sont reproduits sans correction orthographique.

⁹ Au printemps 2009 pour ne citer qu'une entreprise, le groupe américain Caterpillar conduit un plan de restructuration qui doit aboutir à 25 000 suppressions d'emplois dans le monde. À XXX et à Echirolles, 733 postes sont menacés. Après de longs mois de négociations, 600 postes sont finalement supprimés dont 425 licenciements secs. Une association a été créée en mai 2000, *La mémoire des Cater*, qui a publié un livre de photographies retraçant le conflit Caterpillar 2009 (www.les-cater-enlutte.fr)

Pour autant, en proportion (14/26), ces cadres en entreprises internationales sont marqués par l'expérience de la mobilité, passée, présente, à venir ou seulement rêvée ou souhaitée pour certains d'entre eux.

2.3. Autoévaluation des compétences langagières : l'anglais et le français, langues de l'entreprise

Nous avons proposé au sujet, dans la deuxième question, d'évaluer ses compétences linguistiques actuelles, sous forme de tableau, sur une échelle de 1 (niveau débutant) à 4 (niveau expérimenté) pour les quatre compétences ou habiletés : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite (CO-EO-CE-EE). Que nous apprennent alors les répondants sur la nature de leurs compétences langagières ?

D'abord qu'il y a une différence quantitative entre le nombre de langues citées dans la question 1 et la question 2. Un certain nombre de langues, citées dans le répertoire exhaustif, n'apparaissent plus comme actualisées et ne sont donc pas mentionnées dans la deuxième.

Nous avons voulu par ailleurs comparer les compétences déclarées en français et en anglais, les deux langues officielles ou officieuses (ou encore explicites ou implicites pour reprendre les termes de Truchot, 2009) des entreprises internationales concernées par nos enquêtes, dans les quatre domaines (puisque tous les individus ont ces deux langues dans leur répertoire), toute population confondue, y compris donc les anglophones natifs –10 personnes - et les francophones natifs ou précoces - 6 personnes.

3,53	3,53	3,76	3,59	3,78	3,55	3,76	3,24
Anglais CO	Anglais EO	Anglais CE	Anglais EE	Français CO	Français EO	Français CE	Français EE

Les données chiffrées correspondent ici à la moyenne des compétences déclarées sur une échelle de 1 à 4 (niveau expérimenté).

Contrairement peut-être aux idées reçues sur les compétences des cadres en entreprises internationales, les compétences déclarées en français semblent plus élevées ou égales à celles de l'anglais en ce qui concerne la CO, l'EO et la CE. En revanche, les compétences déclarées en EE française remportent le plus mauvais score. Il apparaît ainsi une forte

différence entre les compétences de CO, EO et CE et les compétences scripturales chez un même individu.

Les compétences scripturales en anglais sont un peu plus élevées, ce qui s'explique ici par deux raisons : la présence d'anglophones natifs pour un 1/5e de l'échantillon et le recours à l'anglais écrit prioritairement dans le cadre des échanges formels professionnels. Ce résultat vient corroborer ceux obtenus en entretiens semi-directifs auprès du corpus Hewlett Packard (Thamin, 2007). En effet, pour les sujets de cet échantillon, nous avons pu observer que les sujets présentaient des compétences langagières hétérogènes, en production écrite et orale, dans les langues dominantes des répertoires (en terme d'usages quotidiens au moment des entretiens) que sont le français et l'anglais. Le développement des compétences en expression écrite française (production ou réception) est majoritairement délaissé et mis au second plan en raison de son usage professionnel mineur. L'acquisition du français s'oriente alors essentiellement vers les compétences orales. L'apprentissage de l'écrit exige du temps et des efforts importants qui nécessiteraient d'être fournis en dehors du temps du travail et dans un cadre personnel. Par ailleurs, l'utilisation d'internet et du téléphone facilitent la communication personnelle en termes de temps et de coût ce qui nuit à l'utilisation de l'écrit. Le contact avec la littérature peut se réaliser grâce à la lecture, mais exige un réel effort. Les spécificités orales distinctes de celles de l'écrit en français sont présentées comme source de difficultés et la lecture en anglais ou une autre langue est en général largement préférée :

Ursula –»Je lis la plupart des livres en anglais et récemment quelques : oui j'ai une phase où je ne lis que en anglais mais j'essaie d'acheter les livres en version originale (...) et quand je suis en Allemagne j'achète toujours une dizaine de bouquins en allemand quand même mais les livres en français très très très peu / 85(...) je trouve c'est difficile à lire le français / ça reste difficile je : ça rentre pas aussi vite dans le cerveau / et des fois il y a des formes de temps qui dans l'écrit sont différents que dans le parler / le passé simple des choses comme ça / ça reste difficile et je n'arrive pas à suivre (rire)." (Thamin, 2007 ; Entretien 36).

Ces compétences hétérogènes en français sont souvent vécues comme un handicap, un manque, avec un peu de mauvaise conscience ou de culpabilité, qui montre bien la nécessité d'un travail sur les représentations :

Serena – "Le problème c'est que je continue à lire euh ::: ce que je lis à la maison c'est en espagnol et en anglais / (...) aujourd'hui j'ai beaucoup plus de XXX à l'oral en français qu'en anglais parce qu'en anglais + je restais + après huit ans en français j'ai un anglais qui est de travail très corporate et je suis beaucoup moins à l'aise j'ai beaucoup moins de possibilité de vocabulaire dans des conversations courantes qu'en français par contre ça ne me dérange pas du tout de lire en anglais / ça me fatigue pas / j'ai développé surtout en espagnol et en anglais / et en français j'arrive pas à passer la page blanche

E. C'est marrant parce que tu as un vocabulaire qui est assez riche

Serena - Le français écrit il est différent du français soutenu

E. Les temps sont pas les mêmes / le passé simple tout ça c'est plus compliqué

Serena - Donc euh ::: et il faudrait XXX ne pas arrêter et XXX je me force / il faut que je me dise allez il faut que je le fasse parce que c'est bien pour moi." (Thamin, ibid. ; Entretien 38).

Cette absence de compétences scripturales a aussi des conséquences sur le suivi de la scolarité des enfants et la gestion de la vie domestique quotidienne, et constitue une source de tensions très importante chez le sujet, en proie à un *statu quo* et qui oscille entre regret et constat d'impuissance et désir de changement :

Flower- "(...) j'ai une bonne oreille pour la musique et je fais de la musique et finalement j'ai appris comme un enfant je ne sais pas écrire toujours pas après dix-huit ans j'ai honte je ne sais pas écrire en français donc je répétais simplement quand j'entendais quelqu'un dire quelque chose je répétais dans le même contexte les mêmes choses donc c'était complètement oral j'ai appris de façon orale je n'avais <n'ai>

aucune idée de la grammaire et je me suis dit chaque année je vais prendre les cours d'écriture je vais prendre les cours euh... / (...) 57. Si parce que oui parce que là maintenant on a ::: c'est notre pays adoptif et j'ai mal simplement à lire laisser un petit mot pour la femme de ménage ou un mot pour les enfants à l'école ou euh : c'est : / 59 (...) mais si je dois écrire à la main, vite fait ça me stresse je dois faire vite fait et donc ça c'est une situation de stress d'autre c'est quand c'est quelque chose très important et je dois motiver quelque chose ou demander quelque chose d'important pour les enfants par rapport à l'école les situations où c'est important d'écrire et d'avoir une communication euh ::: ça me prend beaucoup d'énergie beaucoup de stress de trouver le moment de aussi d'écrire d'une façon ou d'une autre demander à un ami et et je regrette je regrette de n'avoir pas peut-être peut-être / mon caractère ce sera pas possible non plus de de : d'avoir vraiment appris à écrire je peux pas aider mes enfants à faire leurs devoirs il y a plein de conséquences." (Thamin, ibid. ; Entretien 35).

La maîtrise de l'orthographe française peut également constituer l'un des points de difficultés, comme c'est le cas chez un cadre d'origine chilienne, scolarisé en français et anglais dans un contexte de multiples expatriations familiales (Thamin, ibid. ; Entretien 17), qui ne manque jamais d'excuser systématiquement lors d'échanges électroniques la qualité de son orthographe qualifiée de "dramatique" ou encore de "lamentable".

Ces résultats convergents des deux études concernant les compétences scripturales en français suggèrent à la fois que chez les cadres plurilingues aussi les compétences peuvent être partielles, et qu'elles peuvent aussi être plus ou moins bien vécues.

2.4. Pratiques plurilingues et parlars mixtes dans l'entreprise

La question de la place de chacune des langues en présence dans la communication est sous-tendue par la politique linguistique de l'entreprise (Truchot, 2008). Dans deux

communications précédentes au colloque de Lille (Dompmartin & Thamin, à paraître), qui s'intéressaient en particulier à l'échantillon HP (entretiens semi-directifs, Thamin, *ibid.* et questionnaires de l'étude DGLFLF), nous avons décrit cette politique structurée autour de l'anglais, en position hypercentrale de par ses fonctions véhiculaire (communication intra- et intersites) et identitaire (renforcement de la culture d'entreprise). Nous avons évoqué les frottements générés par une sorte de "double-diglossie" qui en découle : le français, bien qu'il soit langue "officielle", est souvent repoussé en périphérie dans la sphère professionnelle alors qu'il est dominant à l'extérieur. Nous avons mis en évidence la fonction de connivence dévolue aux langues premières des sujets et aux autres langues du répertoire (autres que français et anglais), à la marge des situations formelles.

L'enquête par questionnaire montre que l'anglais et le français constituent également des langues prédominantes dans les politiques linguistique des 14 autres entreprises citées (cf. liste en annexe), mais cet aspect ne fera pas l'objet ici d'une analyse approfondie, laissant la priorité aux sujets et à leurs langues, dont l'usage est à lire contre le fond du statut officiel et officieux attribué par les entreprises aux langues.

Nous avons montré également que les pratiques langagières mêlées étaient largement répandues : dans les questionnaires, une écrasante majorité de réponses "oui" aux questions *ad hoc*. Il s'agit par exemple du recours à un parler mixte où le français est substrat syntaxique et l'anglais source d'emprunts lexicaux. Cette pratique surtout bilingue (même s'il y a d'autres pratiques mêlées observables telle que le recours à l'intercompréhension) et répandue fait cependant l'objet de justification, de jugement et d'ambivalence par leurs auteurs eux-mêmes (entre attitudes puristes, normatives et très détendues qui marquent des pratiques d'une forte pluralité dans divers contextes plurilingues). Ces pratiques ne sont évidemment pas l'apanage de cette entreprise qui la partage avec les autres entreprises internationales, quelle que soit leur origine (Truchot, 1990), ainsi qu'avec d'autres lieux professionnels (les institutions internationales par exemple), à partir du moment, finalement, où présence et interactions entre locuteurs bilingues sont observées.

2.5. Analyse des langues utilisées dans les échanges professionnels : les grandes tendances observées

12 langues différentes sont évoquées dans les échanges professionnels, 3 personnes seulement déclarent ne pas utiliser l'anglais et une seule personne n'utilise pas le français.

En situation formelle (par exemple réunions sur le site), les langues utilisées sont assez "déterminées" pour les premier et deuxième choix et respectent les règles explicites ou implicites de code de communication en vigueur dans la société (français la langue de la société / anglais langue de l'entreprise). La diversité linguistique semble occuper une place très réduite encore dans la communication professionnelle. Toutefois, un usage ponctuel d'autres langues arrive en troisième choix (le farsi, l'italien, le japonais, le néerlandais et l'allemand).

Les situations informelles (pauses autour de la machine à café) font apparaître l'utilisation de 11 langues différentes. Mais c'est le français qui est le plus parlé, langue sociale choisie alors en priorité pour communiquer avec l'anglais en deuxième position pour étendre le répertoire. On aurait attendu ici une plus grande diversité de langues en situation informelle et des résultats plus tranchés.

Concernant la communication orale par internet, le français et l'anglais arrivent en première position (22 pour l'anglais et 20 pour le français sur 42 répondants) mais sept autres langues sont évoquées. La communication écrite par internet, systématique chez tous, est assurée en gros par deux langues, la langue sociale et la langue de l'entreprise. Les échanges téléphoniques font apparaître le recours à une troisième langue.

La communication au sein de l'entreprise est donc assez "verrouillée" du point de vue de la diversité (anglais-français), ce qui revient de manière récurrente. La richesse des répertoires est finalement relativement peu exploitée par les sujets et donc par l'entreprise, bien qu'on en voie l'émergence au niveau de certaines pratiques communicatives. Le questionnaire ne permet évidemment pas d'observer l'usage réel des langues du répertoire ; les interlocuteurs de parlars bilingues ne sont pas toujours conscients de leurs passages d'une langue à une autre.

2.6. Perceptions par les sujets de leur plurilinguisme/pluriculturalisme

L'acception des termes "plurilinguisme" et "pluriculturalisme" sur laquelle s'appuie leur usage dans ce texte est celle qui figure dans le *Cadre européen commun de référence* : "Qu'entend-on par 'Plurilinguisme' ?" dans l'extrait suivant en particulier

Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. L'essentiel de ce qui est énoncé ci-dessus s'applique également au domaine le plus général. Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. (Conseil de l'Europe, 2001 : 12).

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme entretiennent donc des relations complexes.

2.6.1. Comment nos enquêtés perçoivent-ils leur plurilinguisme ?

Dans les questions 3, 4 et 5 de notre questionnaire, nous avons souhaité obtenir quelques indices concernant le sentiment d'appartenance de nos sujets en mobilité, comment ils caractérisent leur pluriculturalité, les valeurs qu'ils attribuent prioritairement à leurs compétences plurilingues. Ces représentations devaient nous offrir certains aperçus relatifs à leurs sentiments d'appartenance sociale. Soulignons d'emblée qu'il est délicat d'obtenir des informations sur un sujet aussi sensible (brûlant même au niveau des actualités dans le contexte français actuel) que les perceptions des appartenances par le moyen d'un questionnaire qui rend trop "directes" et brutales ces questions et surtout qui les présente de manière décontextualisée.

2.6.2. *Quel profil pluriculturel pour nos sujets plurilingues ?*

Sur les 50 répondants, une grande majorité (30) se catégorisent¹⁰ "pluriculturelle", perception donc tout à fait en synergie avec leurs propres répertoires plurilingues et leurs expériences de déplacements, comme nous l'indique par exemple ce cadre originaire du Brésil en couple non mixte : *J'ai déjà habité au Brésil, Etats-Unis, Australie et France*, et qui a quatre langues à son arc ; ou encore cette femme d'origine anglaise en couple mixte qui se déclare *de nationalité britannique, vivant en France depuis 19 ans, mariée avec un néerlandais (j'ai étudié l'allemand à l'école et à l'université) mais je n'ai jamais séjourné plus d'une semaine dans le pays*. Citons un troisième exemple : *Avec une maman chinoise, qui est née en Indonésie, la famille de ma femme qui est d'origine allemande, et après avoir vécu 5 ans aux Etats-Unis et trois ans en France, j'ai toujours eu l'impression que je suis pluriculturel*", ce cadre qui se déclare d'origine néerlandaise a non moins de 7 langues à son arc. Un ingénieur espagnol nous dit également : *"Mon esprit appartient un peu à tous les pays où j'ai vécu (Espagne, France, Singapour, Allemagne). Plus à celui de ma femme (Taiwan)"*.

Pour les 17 sujets qui se catégorisent "biculturels", il est intéressant de mettre cette perception en relation avec la composition de leur répertoire et aussi avec leurs origines, leurs situations de couple et leurs déplacements. Un sous-groupe de 9 sujets britanniques fait apparaître que, malgré un répertoire très diversifié (au moins 4 langues), ces sujets, étant en couples mixtes, se sentent "biculturels" tout comme un Norvégien, un Russe, un Italien, un Japonais, un Espagnol et un Belge dans la même catégorie. Dans ce cas, nous faisons l'hypothèse que ce sentiment de "biculturalité" traduit un sentiment de double appartenance, mais les données à notre disposition ne nous permettent pas d'aller plus loin.

Seuls 2 sujets se déclarent "monoculturels". Dans les deux cas, pour ce russe et ce canadien, et malgré leurs répertoires à composition plurielle, les sujets sont en couple non mixte et en France depuis moins de 5 ans. Notre population se voit donc bi-pluriculturelle. Un unique sujet ne coche que la case "Autre" se déclarant résolument "Suédois". On notera qu'il est en

¹⁰ Les catégories proposées dans le questionnaire sont évidemment sujettes à interprétation personnelle par les enquêtés.

couple mixte avec une Française et en France depuis plus de 15 ans. Est-ce donc sa façon de revendiquer avec force son appartenance d'origine ?

2.6.3. Comment perçoivent-ils leur positionnement en terre française ?

En complément de ces catégorisations autour du sentiment plurilingue, poursuivons avec la question destinée à interroger notre migrant sur la manière dont il perçoit sa présence en France. Comment se sent-il en France dans sa situation de mobilité et d'éloignement ? Se sent-il accueilli, intégré, étranger ? Quelles appartenances (géographiques, nationales, personnelles et identitaires, etc.) transparaissent ? Il était possible de cocher plusieurs cases pour la réponse à la question 4.

Les résultats font ressortir que sur 50 répondants, une majorité, 31, se sentent "européens" et on notera une cohérence avec le fait que 35 sujets sont effectivement originaires de pays européens. Ensuite il y a 10 occurrences d'"européen" qui se conjugue avec "français", donc des sujets affichant une double appartenance à la France et à l'Union européenne ; 5 occurrences où "européen" se conjugue avec "étranger", donc on pourrait dire que tout en se sentant "européens", ces sujets se sentent néanmoins "étrangers" en France. Concernant le sentiment de venir d'ailleurs, 22 sujets cochent "étranger", presque la moitié de la population, et si l'on rajoute à ce chiffre les 12 se considérant "expatriés", le sentiment de différence, d'étrangeté concerne 34 sujets, une majorité, ce qui peut surprendre quand nous soulignons que 16 sujets sont en France depuis plus de 15 ans, et 22 sujets entre 5 et 15 ans. Ensuite, 12 sujets se sentent "français", donc intégrés et acculturés. Un hollandais a coché toutes les cases sauf "de passage" revendiquant ainsi des affiliations multiples et complexes. Nous regrettons beaucoup l'absence de commentaires ouverts à cette question qui reste du coup difficile à affiner et à interpréter du point de vue de l'analyse. Toutefois, quelques rares réponses complémentaires éclairent davantage le ressenti et la complexité. Une femme allemande qui se sent "française" et "européenne" nous dit : *"Je me suis posée cette question"* (identitaire). Un ingénieur espagnol ayant coché les trois cases "français", "étranger" et "européen" nous livre la complexité de son sentiment d'appartenance : *"Je me sens chez moi en France. En France je suis vu comme "l'espagnol" et en Espagne comme "le français", sans aucune arrière pensée, c'est simplement un caractère qui est*

inévitavelmente remarqué par ceux qui m'entourent. " Moins bien vécu par une Anglaise qui, tout en se sentant "pluriculturelle" rajoute "anglaise" et nous explique que *"même si on reste plusieurs années dans un autre pays et on maîtrise très bien la langue, on est toujours considéré comme étranger."* Ces deux témoignages complémentaires en disent long sur le sentiment d'appartenance déterminé dans une large mesure par le regard de l'Autre. Un cadre allemand qui se sent "français" et "européen" nous explique que *"C'est que j'ai passé la moitié de ma vie en France"*, tout comme l'ingénieur portugais qui se sent "européen" et "de passage" et qui rajoute en ouverture : *"intégré"*. On voit donc des positionnements divergents et parfois contradictoires mais qui renvoient à un ensemble de facteurs très complexes liés au vécu de chaque sujet. En effet, très éclairant est le complément d'information fourni par cet administrateur néerlandais qui coche toutes les cases sauf "de passage" et qui rajoute : *"selon les circonstances"*. Cette remarque perfide nous renvoie à un écueil du questionnaire qui est que cette question est en effet totalement décontextualisée, rendant difficile la réponse et son interprétation.

Pour terminer cette sous-partie, qu'en est-il des valeurs que les cadres en mobilité attribuent à leur plurilinguisme ?

2.6.4. Quelles perceptions ont-ils de la "valeur" de leur plurilinguisme ?

Observation préliminaire

L'exploitation et l'interprétation de cette question ne se font pas sans difficulté. Le dépouillement a révélé une certaine ambiguïté dans la formulation même de la question. Alors que nous aurions voulu faire établir une hiérarchie dans les valeurs que les sujets accordent à leur plurilinguisme, les réponses montrent qu'au lieu de les classer les unes par rapport aux autres par ordre d'importance (7 proposées), les enquêtés ont souvent simplement essayé d'estimer si telle valeur était importante ou non, compliquant ainsi le dépouillement et l'interprétation. Nous soupçonnons même que certains sujets aient confondu les chiffres, en accordant 4 à la valeur la plus importante et 1 à la moins importante. De toute évidence, une question mal formulée. On notera que personne n'a

complété la rubrique "autre", ce qui limite les perceptions aux items prédéfinis et proposés par les chercheurs.

Résultats

À partir donc des occurrences pour chaque valeur, nous avons fait la somme des réponses "très important" et "important" d'un côté, et de "moins important" et "pas du tout important" de l'autre, afin de faire ressortir pour notre échantillon quelques grandes tendances.

Pas de surprise si les répondants-cadres-en mobilité sont massivement d'accord sur la valeur du plurilinguisme comme "atout professionnel indispensable" (45/50), seules 3 personnes y accordent moins d'importance, deux n'ayant pas coché cet item. Ce résultat s'explique aisément par le fait que leur recrutement pour des postes en mobilité à l'étranger, dépend directement de leurs compétences plurilingues si prisées. Viennent ensuite l'importance incontestable qu'ils y attribuent comme "moyen essentiel à communiquer" et "enrichissement personnel" : (42/50) et (41/50) répondants respectivement. Seules 8 et 9 sujets y attachent moins d'importance. Leur plurilinguisme est perçu également comme enrichissement socioculturel (38/50) important, alors que dix sujets classent cette valeur comme moins importante (deux non réponses). Pour deux critères, les avis semblent plus mitigés, concernant notamment les valeurs perçues comme "capital économique" et comme "patrimoine à transmettre" : (24/50) les estiment importants dans les deux cas (20/50) et (19/50), les estiment moins importants respectivement avec 6 et 7 personnes n'ayant pas coché ces cases.

Il est difficile d'arriver à affiner cette analyse sauf pour dire de manière critique que ces catégories de valeurs "imposées" par les chercheurs dans la formulation de la question ont pour effet que les répondants les "renvoient" sans beaucoup de nuance. En regardant de plus près les sujets ayant attribué la valeur "très important" à la quasi totalité des critères, y compris donc "un patrimoine à transmettre", il nous est apparu qu'il s'agissait souvent (mais pas exclusivement quand même car on y trouve aussi l'Allemagne et la Grande Bretagne) de sujets issus de pays de langues à petite diffusion (Norvège, Roumanie, Italie, Hollande, Japon, Tchéquie).

Cette analyse et interprétation qui découle essentiellement d'une étude quantitative, souligne la nécessité de recourir à d'autres méthodes afin d'obtenir des données plus riches et nuancées sur ces questions délicates. Nous reviendrons donc en conclusion sur ces considérations méthodologiques.

3. Éléments de conclusion et ouvertures

En partant d'un questionnaire destiné à élargir et compléter une étude préalable (Thamin, *ibid.*), l'outil choisi a été adapté à un recueil de données dans un nombre plus important d'entreprises. Il permettait une diffusion par des moyens électroniques, tout en contournant la nécessité d'obtenir des autorisations individuelles pour rentrer dans les entreprises – contrainte nécessaire pour les observations de pratiques ou des entretiens. Nous sommes néanmoins convaincues de la nécessité de croiser les méthodes de recueil de données (questionnaires, entretiens semi-directifs, observation participante, enregistrement d'interactions *in situ* en situation formelle et informelle) pour accéder à des pratiques langagières et développer ainsi une approche méthodologique moins statique, plus proche de ce qui se développe réellement sur le terrain de l'Entreprise.

On observe à travers cette étude, une réelle mobilisation des compétences particulières de l'individu, des ressources du répertoire de chacun, compétences plurielles en acte et en réponse à des situations précises, ainsi qu'un certain décalage entre les ressources langagières disponibles à chacun et celles sollicitées dans l'entreprise, avec une réduction du nombre de langues à mettre en parallèle avec le statut des langues "officielles" dans l'entreprise et leur poids (pour ce qui est du français et de l'anglais), même si d'autres langues interviennent quand même au cours des différentes situations de communication professionnelle, comme nous venons de le voir.

Enfin, l'analyse montre bien la dualité existante entre le français et l'anglais. Selon le contexte et le médium, c'est soit l'un, soit l'autre qui l'emporte (l'anglais pour l'écrit de façon écrasante). Il ressort également qu'en termes de politique d'entreprise, le plurilinguisme n'est pas franchement valorisé. On accorde une grande importance aux langues du futur recruté mais une fois le recrutement effectué, qu'en fait-on ?

Références

Bibliographie

- Berthoud, A-C. (2010). "Le projet Dylan ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme". *Revue les Cahiers de l'Acedle*, vol.7, n°1. pp3-33. Consultable en ligne : <http://acedle.org/spip.php?article2857>
- Billiez, J. & al. (2000). *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*. Rapport ronéoté remis à l'observatoire des pratiques linguistiques, Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France.
- Boutet, J. (dir.) (1995). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Boutet, J. (2002). "La part langagière du travail, bilan et perspectives", *Langage et Société*, n° 98, Paris, pp. 17-42.
- Boutet, J. & Heller, M. (2006). "Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie". *Langage et société*, n° 118.
- Bulea, E. (2007). *Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Thèse de doctorat. FPSE.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires. Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de L'Europe.
- Coste, D. & Simon, D. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship, education. *Revue International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n° 2. pp.168-185. Disponible sur : <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=g911010977~db=all>
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Les situations plurilingues*. Vanves : Hachette, Références.

- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Crédif Essais, Didier.
- Domp martin, C. & Thamin, N. (à paraître). "Langues mêlées et traces de la norme en contexte professionnel plurilingue". *Actes du colloque "Langue(s) et insertion en contextes francophones : discriminations, normes, apprentissages, identités"*, 16-18 juin 2009, Université Européenne de Bretagne, Rennes 2 / RFS. EAC (Éditions des archives contemporaines) /AUF.
- Domp martin, C. & Thamin, N. (à paraître). "Hétérogénéité linguistique dans une entreprise internationale : entre politique linguistique de l'entreprise et discours des salariés sur les pratiques réelles". In Dreyfus, M. & Prieur, J.M. (dir.). *Actes du colloque "Hétérogénéité et variation : quels objets sociolinguistiques et didactiques aujourd'hui ?"*, 27-29 mai, Montpellier 2009.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*; Paris, P.U.F.
- Duchêne, A. (2009). "Formé-e pour servir! La part langagière de la formation professionnelle dans la nouvelle économie". *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, n° 90, pp. 125- 147.
- Erfurt, J. & Amelina, M. (dir.). (2008). *Elitenmigration und Mehrsprachigkeit*. Revue OBST (Osnabrucker Beiträge zur Sprachtheorie), n° 75. Université Goethe de Francfort sur la Maine.
- Fillietaz, L. (dir.) (2009). *Pratiques langagières et formation professionnelle*. Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA, n° 90.
- Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (dir.) (2004). *Vivre avec plusieurs langues. Biographies langagières*. Berne : Peter Lang, Transversales.
- Galligani, S. (2009). "La langue de l'école comme facteur d'intégration des nouveaux arrivants : cas des enfants de travailleurs migrants temporaires". In Archibald J., Galligani S. (dir.). *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales. pp. 149-166.
- Grosjean, F. (1989). "Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person". *Revue Brain and Language*, vol. 36. pp.3-15.

- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Gumperz, J.J. (1964). "Linguistic and social interaction in two communities". In Gumperz, J. & Hymes, D. (dir.). *Revue The ethnography of communication, American anthropologist*, vol. 66, n° 6. II. pp.137-154.
- Gumperz, J.J & Hymes, D. (1972/1986). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lavric, E. (2008). "Fifteen Theses About Business Language Choices. Plurilingual Strategies of Companies and of Individuals Within Companies, Fachsprache". *Revue International Journal of LSP*, vol. 30, n°/3-4. pp.156-169.
- Lavric, E. (2007). "Code choice and face". *Lodz Papers, revue Pragmatics* vol. 3. pp.23-35.
Consultable en ligne : <http://versita.metapress.com/content/4283273510052647/fulltext.pdf>
- Lüdi, G. & Py, B. (2003 [1986]). *Etre bilingue*. Bern : Peter Lang [3e édition].
- Moore, D. & al (2001). *Les représentations des langues et de leurs apprentissages*. Paris : Didier.
- Moore, D. & Castelloti, V. (dir.) (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang.
- Moore, D. & Gajo, L. (dir.) (2009). "French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism : Theory, significance, perspectives". *Revue International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n° 2. Consultable en ligne :
<http://www.informaworld.com/smpp/section?content=a911006727&fulltext=713240928>
- Mondada, L. (2004). "Le plurilinguisme au travail. La constitution de formats de participation". *Revue Babylonia*, n°4. Disponible sur : <http://www.babylonia-ti.ch/BABY404/mondadafr.htm>

Portefin, C. (2009). "Savoirs fondamentaux, savoirs de base, compétences clés en formation professionnelle continue : enjeux didactiques et professionnels". *Les Cahiers de l'ASDIFLE*. n° 21, p. 160-18.

Simon, D-L. & Thamin, N. (2009). "Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières". *Revue Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*. Disponible sur :

<http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article260>

Stalder, P. (2010). *Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues : Les stratégies de communication des acteurs dans les réunions en contexte professionnel, international*. Berne : Transversales /Peter Lang.

Thamin, N. (2007). *Dynamiques des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

Truchot, C. (2008). *Europe : l'enjeu linguistique*. La Documentation française. Coll. "Les études".

Truchot, C. (2009). "Du traitement des langues aux politiques linguistiques dans les entreprises". Assises du plurilinguisme Berlin 2009, communication en ligne : http://plurilinguisme.europe-avenir.com/images/Colloques/9_avril_2009/du%20traitement%20des%20langues.doc

Varro, G. (2003). *Sociologie de la mixité, de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : Belin.

Site Internet

www.dylan-project.org

Annexes

Tableau 1 – Liste des entreprises

Nom de l'entreprise	Localisation - Région Rhône-Alpes	50 répondants
Sellbytel	Eybens	5
HP	Eybens	20
Schneider	Grenoble	6
Synchrotron	Grenoble	3
CEA	Grenoble	1
Krohne	Romans	1
ST Microelectronics	Crolles	1
Corys tess	Grenoble	5
Gorgy Timing	La Mure	1
Yokogawa	Montbonnot	1
OMS/CIRC	Lyon	2
Furukawa unic	Lyon	1
SANOFI Pasteur	Lyon	1
IARC	Lyon	1
T-Systems	Lyon	1

Extrait du questionnaire

Question 3 : Pour vous, parler plusieurs langues représente (numérotez par ordre d'importance de 1 : très important à 4 : pas du tout important) :

	Un enrichissement personnel		Un enrichissement socio-culturel
	Un patrimoine à transmettre		Un atout professionnel indispensable
	Un capital économique		Autre(s) (à préciser) :
	Un moyen essentiel pour communiquer		

Question 4 : Comment vous considérez-vous en France ? (Plusieurs réponses sont possibles)

	Français(e)
	Expatrié(e)
	Étranger(e)
	Européen(ne)
	De passage
	Autre :

- Remarque(s) :

Question 5 : Vous vous sentez plutôt :

	Monoculturel(le)
	Biculturel(le)
	Pluriculturel(le)
	Autre :

- Remarque(s) :

À propos des auteures

Diana-Lee Simon est maître de conférences au laboratoire LIDILEM à l'université de Grenoble et responsable du groupe de recherche *Sodilac* (Socio-didactique des langues et des cultures). Ses travaux portent sur le développement d'une didactique du plurilinguisme en milieu scolaire et sur les dimensions interculturelles dans le développement professionnel d'enseignants de langues en Europe et en Thaïlande.

Courriel : diana-lee.simon@u-grenoble3.fr

Toile : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/>

Adresse : Laboratoire Lidilem, université de Grenoble, BP 25 - 38040 Grenoble cedex 9, France.

Nathalie Thamin est stagiaire postdoctorale au Centre d'Études Ethniques des Universités Montréalaises (CEETUM) et chargée de cours au département de didactique de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur la construction d'identités plurilingues d'acteurs sociaux en contexte de migration ou de mobilité géographique, dans une perspective sociodidactique. Elle porte un intérêt particulier aux biographies langagières et aux approches réflexives ainsi qu'à la mise en œuvre d'une didactique des approches plurielles en formation d'enseignants.

Courriel : nathalie.thamin@umontreal.ca

Toile : <http://www.ceetum.umontreal.ca/>

Adresse : CEETUM, Université de Montréal, CP 6128, succursale centre-ville, Montréal (Québec), Canada, H3C3J7.



Doc 24

French Studies in Southern Africa

Etudes françaises en Afrique australe

Numéro
special

N°40 - 2010

Le français en Afrique du Sud :
une francophonie émergente ?

Sous la direction de
Francesca Balladon
Céline Peigné

afsa
Publications

FRENCH STUDIES IN SOUTHERN AFRICA (Études françaises en Afrique australe)

est une revue publiée par l'Association des études françaises en Afrique australe (AFSSA). Cette publication a pour objectif de nourrir la réflexion sur les questions relatives à la littérature, la linguistique française et francophone ainsi qu'à l'étude et à l'enseignement du français langue étrangère.

COMITE DE REDACTION ET DE DIRECTION POUR CE NUMÉRO

Francesca Balladon (UKZN) Céline Peigné (bourse de recherche UKZN-SCAC-IFAS).

COMITE SCIENTIFIQUE POUR CE NUMÉRO

Nous remercions chaleureusement les enseignants-chercheurs suivants pour avoir accepté de participer à ce projet de publication :

Jean Claude Beacco	(Professeur, DILTEC 2288, Université Paris III-Sorbonne nouvelle, France)
Michel Beniamino	(EA 4246 Dynadiv, Université de Limoges, France)
Jacqueline Billiez	(Professeur, Lidilem, université Stendhal-Grenoble 3, France)
Antoine J. Bullier	(Professeur, Université Panthéon-Sorbonne, France)
Véronique Castellotti	(Professeure, EA 4246 DYNADIV, Université François Rabelais-Tours, France)
Bernard De Meyer	(Professeur, Université du KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg, Afrique du Sud)
Valentin Feussi	(EA 4246 DYNADIV, Université de Douala, Cameroun)
Denise Godwin	(Professeure, RAU actuelle University of Johannesburg, Afrique du Sud)
Nkonko Kamwangamalu	(Professor, Howard University, Washington, DC, Etats-Unis)
Bruno Maurer	(Professeur, EA 739 Dipralang, Université Paul Valéry-Montpellier III, France)
Achille Mbembe	(Senior Researcher, Institute of Social and Economic Research, University of the Witwatersrand, Afrique du Sud)
Timothy Reagan	(Professor, Educational Linguistics, Central Connecticut State University, Etats-Unis)
Didier de Robillard	(Professeur, EA 4246 DYNADIV, Université François Rabelais, Tours, France)
Diana-Lee Simon	(Maître de conférences, Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3, France)
Thierry Soubrié,	(Maître de conférences, Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3, France)
Désiré K. Wa Kabwe-Segatti	(Maître de conférences, CIEF, University of Johannesburg, Afrique du Sud).

SOUMISSION D'ARTICLES, PUBLICATION ET CONTACTS

Pour le mode de soumission des articles, les protocoles de rédaction et de publication, voir le site de l'AFSSA : www.afssa.org.za/

Pour la soumission d'articles et tout autre sujet lié à la publication :

Pr. Bernard De Meyer, Editeur de French Studies, School of Language, Literature and Linguistics, University of KwaZulu-Natal, P/B X01, Scottsville, 3209, Afrique du Sud, demeyerb@ukzn.ac.za.

Pour toute correspondance sur l'abonnement ou les paiements :

The Treasurer, AFSSA, School of Literature and Language Studies, French Studies, University of the Witwatersrand, Private Bag 13, Wits 2050, Afrique du Sud, Alexia.Vassilatos@wits.ac.za.

Sous la direction de

Francesca Balladon
Céline Peigné

Le français en Afrique du Sud : une francophonie émergente ?

French Studies in Southern Africa
Études françaises en Afrique australe

N° 40 - Numéro Spécial – 2010

Répertoires pluriels et apprentissage du français langue étrangère en Afrique du Sud : perspectives didactiques et sociales¹

Diana-Lee Simon, Jacqueline Billiez, Liezl-Marié Watt
(Université Stendhal-Grenoble3, Lidilem)

Abstract

This paper raises the question of the role and status of French in the composite plural repertoire of tertiary level students in today's South Africa. We argue that including French activates the individual dynamics of plurilingual and pluricultural competence, enhancing overall language capacities and skills which become available for use in different social situations and contexts. Beyond these functional advantages, we argue that this plurilingual perspective is of importance for social cohesion as it contributes potentially to the broader humanistic aims of a plurilingual and intercultural education. The way students in different situations and contexts use their different languages to learn French provides important opportunities for furthering empirical research into plurilingualism as a phenomenon and may shed light on the great diversity of means and strategies involved.

Keywords : Individual and societal plurilingualism, linguistic and cultural diversity, representations, linguistic repertoire, plurilingual and pluricultural competence, social cohesion

Mots clés : Plurilinguisme individuel et sociétal, diversité linguistique et culturelle, représentations, répertoire langagier, compétences plurilingues et pluriculturelles, cohésion sociale

Introduction

Cette contribution, dont la rédaction coïncide avec la célébration des vingt ans de la libération de Nelson Mandela, en hommage à lui, se veut une réflexion modeste sur les potentialités, en termes de plurilinguisme individuel et sociétal, que pourrait avoir l'inscription de la langue française dans le répertoire verbal composite d'étudiants dans l'enseignement supérieur en Afrique du Sud. Nous avançons l'hypothèse que l'apprentissage du français langue étrangère (dorénavant FLE) est susceptible de stimuler le développement de compétences plurilingues des apprenants (Coste, Moore, Zarate 1997 ; Moore, Castellotti 2008). Par ailleurs, nous défendons l'idée que cet apprentissage, bien au-delà de son intérêt fonctionnel immédiat, représente une plus-value pour une société plurielle. Du point de vue terminologique², nous utilisons dans cet article les termes « plurilinguisme » et « multilinguisme » tels qu'ils se définissent dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001 : 11) :

« On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, **l'approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribue toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ».

Afin d'étayer notre réflexion, nous nous appuyons sur un corpus de données, recueillies par Liezl-Marié Watt dans le cadre de sa recherche de thèse de doctorat³. Concernant le contexte du recueil et le public, les entretiens sont ceux d'étudiants ayant suivi les enseignements de français à l'université de Pretoria en 2005 (cf. tableau récapitulatif en annexe). Toutes les citations de locuteurs dans l'article proviennent de ce corpus. Les questions qui nous intéressent sont celles de savoir, dans un premier temps, dans quelle mesure l'apprentissage du FLE agit sur un ensemble de compétences langagières hétérogènes déjà-là et constitutives du répertoire pluriel. Dans un deuxième temps, nous nous demandons si l'introduction de cette nouvelle langue favorise l'appropriation d'une compétence plurilingue. Au cœur de cette problématique se trouvent les trois interrogations suivantes. Quelle(s) place(s) pour le FLE parmi les autres langues présentes ? Quel impact a-t-il sur le plurilinguisme individuel et quels sont les effets sur le multilinguisme sociétal ? Quelles retombées didactiques pour les enseignants de français dans les cursus du supérieur en Afrique du Sud aujourd'hui ?

Avant d'aborder une analyse des représentations des étudiants sur leur apprentissage du FLE, nous nous proposons de broser un tableau du contexte sud-africain post-apartheid. Il s'agit d'offrir un aperçu de sa grande complexité sociolinguistique et socioculturelle afin de mieux situer le FLE. Quelques traits saillants concernant la situation géopolitique et économique de l'Afrique du Sud aujourd'hui seront évoqués afin de montrer l'intérêt grandissant pour le français dans ce nouveau contexte.

Le statut du FLE en contexte sud-africain : une langue étrangère en devenir

Traiter de l'apprentissage du FLE comme une discipline isolée, détachée de son contexte, serait faire abstraction des locuteurs/apprenants et de leur insertion sociale et citoyenne dans

un monde en pleine évolution. Pour cette raison, nous tenterons d'examiner d'abord la place de cette langue dans la nouvelle configuration d'une Afrique du Sud démocratique⁴, tout en offrant comme arrière-plan quelques indices de changements socio-économiques et politiques, qui donnent à la langue française une nouvelle importance.

Le paysage multilingue sud-africain dans lequel s'inscrit le FLE

Comment le FLE trouve-t-il sa place dans le paysage linguistique foisonnant de l'Afrique du Sud, et quel statut formel lui attribuer ? Cette question est loin d'être anodine dans un contexte multilingue où les questions linguistiques, qui ont forgé l'évolution politique, historique et sociale du pays, restent brûlantes aujourd'hui. La politique linguistique officielle inscrite dans la nouvelle Constitution de l'Afrique du Sud (adoptée en mai 1996), nomme dans le Chapitre 1, Article 6, les onze langues officielles du pays. Celles-ci, désignées ci-après par les termes inscrits dans la Constitution⁵ sont les suivantes : *Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa, isiZulu*. On notera que neuf langues appartiennent à la grande famille de langues *Bantu*⁶ (Dalby 1998 : 68-74). À l'intérieur de celle-ci, quatre appartiennent au sous-groupe *Nguni* (*isiZulu, isiXhosa, siSwati, isiNdebele*) ; trois appartiennent au sous-groupe *Sotho* (*Sepedi, Sesotho, Setswana*), et deux autres, *Tshivenda* (considérée comme une langue isolée), et *Xitsonga*, ont leurs spécificités géographiques et culturelles. À l'intérieur de chacun des sous-groupes, certaines similitudes au niveau de la syntaxe et de la grammaire sont perceptibles, permettant aux locuteurs de ces langues un certain degré d'intercompréhension. Les deux autres langues, *English*⁷ et *Afrikaans*⁸ ont en commun des racines indo-européennes de la famille germanique et un héritage lié aux phases de la colonisation. La Constitution établit certains grands principes à respecter, notamment la promotion du multilinguisme, un

traitement égalitaire de toutes les langues officielles⁹ du pays, l'interdiction d'utiliser toute langue comme instrument d'oppression, le droit aux citoyens de communautés diverses d'utiliser leurs langues que ce soit à des fins sociales, culturelles, religieuses ou autres. Une clause concerne la responsabilité de l'État pour la reconnaissance, la revalorisation et le développement des langues indigènes minorées antérieurement dans l'histoire du pays. À cet effet, une structure spécifique, le *Pan-South African Language Board* (PANSALB)¹⁰, créé dès 1995 (Acte 59), a comme rôle de protéger non seulement les 11 langues officielles, mais également de nombreuses autres langues parlées sur le territoire national¹¹ et ayant donc un statut de langues nationales, par exemple les langues : *Fanagalo* et *Tsotsitaal* (créoles indigènes), *Lobedu*, *Ndebele du nord*, *Phuthi*, *Sign language*, *Khoi*, *Nama*, *San*. La Constitution mentionne aussi l'arabe, l'allemand, le grec, le gujrati, l'hébreu, le hindi, le portugais, le sanskrit, le tamoul, le télougou, et l'ourdou, langues utilisées par différentes communautés.

Cette brève présentation des langues présentes en Afrique du Sud, dévoile un paysage multilingue complexe, caractérisé par une grande diversité de langues. Au niveau du plurilinguisme individuel, il n'est pas rare que les locuteurs manient plusieurs langues, en faisant jouer la parenté entre elles et en passant de l'une à l'autre, comme cet étudiant de français à l'Université de Pretoria dont le répertoire pluriel est emblématique :

« My home language is Swati, Swazi, but then I think I speak English and understand English better than my home language. And then Pedi would be second after ... okay English, Swazi, Pedi and Afrikaans. And then other languages ... because if you know Swazi you actually know Zulu because it's a Nguni language. And so Pedi goes with Sotho, Tswana and all the other languages » [*Gr4S18 - S.Z. De langue première siswati. Cet étudiant a un répertoire très riche composé des 11 langues officielles sud-africaines*].

Langues officielles et langues de pouvoir

Il nous faut évoquer les tensions indissociables de l'histoire, existant entre certaines de ces langues, ou plutôt, leurs locuteurs. D'un côté, l'afrikaans et l'anglais, langues de colonisation à des périodes différentes, et seules langues officielles pendant le régime de l'apartheid, sont des langues de pouvoir. De l'autre, les langues sud-africaines de la famille *Bantu*, légitimées et rendues « officielles » dans la Constitution post-apartheid, sont des langues qui, minorées antérieurement pour des raisons historiques, posent le défi de leur valorisation, développement et modernisation que tente de relever Neville Alexander¹², impliqué dans la planification linguistique et éducative de l'Afrique du Sud depuis plus de vingt ans.

Neville Alexander aborde de front certaines questions linguistiques délicates en particulier dans un projet controversé pour *l'Étude d'une éducation alternative en Afrique du Sud*¹³, présenté dans le cadre d'un débat à l'Université du Cap. Ce document est révélateur du pouvoir symbolique des langues officielles. Il met à jour le double rôle de la langue afrikaans pendant le régime de l'apartheid, comme langue de pouvoir mais également langue d'oppression, *l'afrikanerisation* de la société sud-africaine par le Parti National ayant contribué selon lui à la marginalisation des langues africaines¹⁴. Quant à la langue anglaise, elle acquiert à la fin du régime de l'apartheid, la valeur symbolique de « langue de libération ». Elle permettait par ailleurs, d'ouvrir les portes de l'emploi, de l'ascension sociale et de la communication internationale. Dans cette conjoncture, il n'y pas eu, selon lui, de mouvement de résistance ou d'opposition du côté des langues africaines, et donc aucune démarche spécifique pour développer, moderniser et diffuser ces langues.

Alexander se positionne dans ce document/débat contre le choix unique de l'anglais, mettant en garde contre l'attrait « facile » que pourrait représenter pour la classe moyenne une politique linguistique axée sur l'utilisation exclusive ou majoritaire de cette

langue. Comme argument d'appui, il rappelle le désastre observé depuis trois décades dans certains pays africains ayant imposé une seule langue dans leurs systèmes éducatifs (anglais, français, portugais). Ceci l'amène à défendre plutôt le principe d'une politique linguistique en cohérence avec une société multilingue, qui encouragerait l'apprentissage de plusieurs langues – « *a package of languages* » – dont l'anglais, tout en visant un trilinguisme. Ainsi, ces aspirations coïncident-elles avec celles qui figurent d'abord dans le Livre Blanc de la Commission européenne *Vers une société cognitive*¹⁵, (Conseil des Ministres, 1995), et qui trouvent ensuite leur consécration dans l'orientation plurilingue du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001).

Alexander insiste, par ailleurs, sur la nécessité de promouvoir l'unité du pays à travers la reconnaissance de la diversité, à l'instar de la politique linguistique en vigueur dans l'Union européenne, à laquelle il participe (Alexander 2003 ; Alexander, Busch 2007). Son analyse et sa réflexion sur une société d'une grande complexité sociolinguistique, menées dans le cadre d'une étude de référence pour le Conseil de l'Europe intitulée *Language Education Policy, National and Sub-national Identities in South Africa*, (Alexander 2003), montrent que la politique éducative langagière favorise la cohésion sociale à travers une reconnaissance de leurs identités complexes et plurielles. La préface à cette étude, écrite par Jean-Claude Beacco et Michael Byram, renforce la perspective plurilingue indispensable à un tel projet pour deux raisons : premièrement, comme condition nécessaire à une créativité collective et au développement, et deuxièmement, à titre de composante d'une citoyenneté démocratique à travers la tolérance linguistico-culturelle et donc comme valeurs fondamentales dans les actions éducatives sur les langues. Dès lors qu'il s'agit de réfléchir sur l'inscription d'une « nouvelle » langue étrangère, on ne peut pas faire abstraction de

cet arrière-plan complexe. Quel pourrait être, alors, le rôle du français au sein d'un tel projet ?

Le FLE une langue « étrangère » en contexte sud-africain ?

Compte tenu de ce qui précède, nous nous posons la question de savoir quel statut accorder en effet à la langue française dans ce contexte ? Ne risque-t-elle pas de rivaliser avec l'anglais et/ou l'afrikaans, comme langue de plus grande communication avec un effet de marginalisation pour les langues africaines ? Tout en gardant à l'esprit ces questions de politique linguistique, examinons brièvement son statut du point de vue de la définition d'une situation didactique lors de l'apprentissage de cette langue en milieu universitaire.

Ni langue officielle, ni langue seconde, ni ancienne langue de colonisation, ni même langue véhiculaire ou vernaculaire¹⁶ dans ce contexte, le français a un statut de langue étrangère¹⁷ à part entière, avec certaines incidences didactiques. Le fait, par exemple, que l'environnement immédiat offre peu de possibilités de renforcement des apprentissages formels n'est pas sans conséquences sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Trois propos d'enquêtés mettent en évidence les efforts des étudiants pour créer eux-mêmes des opportunités pour pratiquer la langue:

« Whatever chance you have, you should practice it more. And that's the only way you can learn, and that's the fastest way you can learn » [Gr4S9 – J.-J.F. *De langue première chinois. Cet étudiant a un répertoire composé de 4 langues, dont le taïwanais, le chinois, l'anglais et l'afrikaans*].

« My friends and I that used to study French together, we used to make up plays and things, so we'd write down little dialogues and things that we say to each other. We tried to speak to each other in French even though it was broken » [Gr1S5 – I.-M.H. *De langue première afrikaans. Cet étudiant a un répertoire composé de 2 langues, dont l'anglais et l'afrikaans*].

« To my audience when I'm cooking, I speak French to them, that works » [*Gr1S14 – W.v.S. De langue première afrikaans. Cet étudiant a un répertoire composé de 2 langues, dont l'anglais et l'afrikaans. Il est aussi en début d'apprentissage de l'italien*].

Motivés pour s'entraîner à communiquer, ces apprenants de français inventent sketches et situations de communication simulées, soit entre eux, soit face à un auditoire imaginaire, forgeant ainsi des stratégies d'apprentissage tantôt « scolaires », tantôt originales et individualisées. Leur motivation personnelle qui se dessine ici est soutenue par une situation géopolitique évolutive et semble ouvrir de nouvelles perspectives pour le français, comme nous tâcherons de le montrer dans la partie suivante.

Un contexte géopolitique évolutif : émergence de nouveaux besoins en FLE

L'Afrique du Sud est en effet appelée à répondre aux nouveaux besoins émergents en FLE, compte tenu de son positionnement comme leader économique, mais aussi vu son rôle politique, diplomatique¹⁸ et social sur le continent africain¹⁹. Cette conjoncture, liée à son ouverture vers d'autres pays de l'Afrique et du monde, depuis la fin de l'apartheid, rend très attractive la langue française, comme le reflètent les représentations exprimées par nos enquêtés.

Au niveau diplomatique, la République d'Afrique du Sud joue un rôle grandissant dans la médiation lors de missions pour la paix dans plusieurs pays africains, dont le Burundi, francophone et le Soudan, par exemple. Associé à ces événements, le discours de plusieurs figures politiques a pu contribuer à une certaine prise de conscience de l'intérêt nouveau pour la langue française. Prenons, à titre d'exemple, les paroles, rapportées par Valérie Hirsch (2006 : 7) de Nomfanelo Kota, porte parole à l'époque du Ministre des Affaires Étrangères : « Vu le rôle que nous jouons

en Afrique, il est nécessaire de connaître le français », et d'ajouter : « C'est très important, ne fût-ce que pour dire quelques mots afin de briser la glace ! ». Sur le plan d'une visibilité médiatique pour le français, deux figures politiques sud-africaines cultivent leur français, Thabo Mbeki, ex-Président²⁰ de la République et père fondateur de l'idée de la « renaissance africaine » d'une part, et Nkosazana Dlamini Zuma²¹, Ministre de l'Intérieur, de l'autre, qui s'exprime avec aisance dans cette langue. Cette médiatisation trouve un écho dans les représentations des étudiants enquêtés sur leur perception de l'importance que revêt à leurs yeux la langue française :

« It's [French] pretty useful in other parts of Africa as well, mmm, one of the few European languages that you can use in Africa » [*GrISI – A.v.W. De langue première anglais, parlant aussi l'afrikaans à la maison*].

Les liens entre la République sud-africaine et les pays de l'Afrique francophone se développent de plus en plus dans le champ économique. Comme les Sud-Africains sont devenus les plus gros investisseurs sur le continent africain, il y a un réel besoin de compétences en français pour superviser différentes opérations. Un consultant français, cité dans un article de presse (Hirsch 2006 : 7), fait état de la nécessité d'acquérir des compétences de communication en langue française : « le fait de ne pas parler français est un terrible handicap en Afrique francophone ». De manière complémentaire, la montée en puissance du volume d'investissements français en Afrique du Sud exige un personnel sud-africain compétent dans les domaines du commerce ou des affaires et pouvant manier la langue française de manière efficace. Ces besoins se traduisent par une demande croissante pour des cours de français en entreprise et des cours axés sur la communication sur objectifs spécifiques. Des témoignages d'étudiants de français à l'Université de Pretoria renvoient à leur perception de l'utilité de cette langue comme instrument de communication avec le monde extérieur :

« Since I'm studying Marketing Management I see it as a competitive advantage to be able to speak another language, if I want to compete in international realms » [Gr1S17 – L.v.W. De langue première afrikaans. Cet étudiant a un répertoire composé de 2 langues, dont l'anglais et l'afrikaans].

« And I think French is a very useful language, I mean there are so many places in Africa and Europe where you need French. So having that is a useful tool » [Gr1S4 – G.I. De langue première espagnol. Cet étudiant a un répertoire composé de 2 autres langues, dont l'anglais et l'afrikaans].

Du point de vue économique et social, le choix de l'Afrique du Sud pour accueillir cette année (2010) *La coupe du monde de football*, est un événement majeur. Le secteur du tourisme, en plein essor, accorde une importance accrue aux compétences langagières et interculturelles en français, langue d'accueil (parmi d'autres) de très nombreux visiteurs de tous horizons.

Ces phénomènes de conjoncture politico-socio-économique font évoluer également les conceptions curriculaires de français de certaines universités sud-africaines incitées à renouveler leurs programmes en réponse à ces nouveaux besoins. On mentionnera ici une initiative novatrice conçue et mise-en-œuvre conjointement par les universités de KwaZulu-Natal (UKZN) et de Grenoble depuis deux ans, sous forme d'un cours à distance en français du tourisme pour les étudiants en troisième année de français à UKZN. Au-delà du développement de compétences langagières en relation avec un domaine professionnel (réalisation d'audioguides²² pour touristes francophones), les étudiants impliqués vivent une expérience d'altérité à travers le regard de francophones sur l'Afrique du Sud²³. En complément, des séances pédagogiques d'encadrement en présentiel sont offertes sur les campus de Durban et Pietermaritzburg.

Le domaine éducatif est donc fortement interpellé par les évolutions socio-économiques et socio-politiques. De nouveaux besoins pour une formation en langues française et portugaise ont été réaffirmés récemment, ainsi que la nécessité de repositionner

les langues étrangères à l'école, lors d'un séminaire en octobre 2009 à Johannesburg, réunissant trois niveaux d'organisation de l'état (national, provincial, municipal). Face à l'urgence de ces besoins, on remarque aussi au niveau de l'enseignement supérieur, des tentatives pour rendre les cursus de français moins exclusivement littéraires et renforcer ainsi leurs dimensions didactiques et pragmatiques. Citons, par exemple, le nouveau cursus FLE (Honours et Masters in Teaching French as a foreign language) à l'Université de Cape Town, qui fonctionne depuis deux ans (Everson 2008). À l'université de Pretoria, une recherche de thèse innovante (Van Dyk 2007) porte sur la traduction à vue comme lieu de développement de compétences de communication en français, montrant le souci de renforcer les capacités et compétences communicatives des étudiants qui suivent ces cours. En guise de synthèse, soulignons le fait que ces innovations sont des signes que la place, le rôle et l'intérêt du français sont en train d'être repensés en réponse aux « appels » conjoncturels.

Après avoir esquissé cette toile de fond qui permet de mieux appréhender les représentations des étudiants enquêtés, la deuxième partie de cet article s'attache à examiner de plus près comment fonctionnent les répertoires pluriels des sujets quand l'apprentissage du FLE vient s'y inscrire. On s'intéressera donc à leurs motivations et stratégies d'apprentissage.

Sur les traces d'un plurilinguisme individuel : le FLE déclencheur d'une nouvelle dynamique

Nous allons tenter de répondre aux questions initiales posées, tout en gardant à l'esprit le paradigme plurilingue et l'arrière-plan que nous venons d'esquisser. L'analyse porte essentiellement sur les représentations d'étudiants de FLE à l'Université de Pretoria interrogés à l'issue d'un exercice de compréhension de « texte

inconnu » en langue française. Quelles stratégies déploient-ils pour comprendre ?

Mobilisation de ressources plurielles des répertoires pour l'apprentissage

Nous avons choisi trois séries d'exemples à partir de répertoires individuels de constellations différentes²⁴ qui font ressortir la mobilisation par les sujets de ressources linguistiques variées et mettent en évidence une activité inter-linguistique productive. Commençons par cet étudiant de français dont le répertoire se construit à partir de la langue portugaise déjà-là :

« For me Portuguese makes my French easier. Words are similar, first of all, words are similar. And there's not much difference between French and Portuguese, for me, I think ... I can familiarise French with Portuguese, so most of the French words I know or learn, they always have something to do with Portuguese. So that's quite easy for me »
[Gr1S2 –B.K. *De langue première portugais, parlant aussi l'anglais*].

Ce témoignage montre que le sujet s'appuie sur la langue portugaise connue, fondatrice de son répertoire pluriel, pour faciliter sa compréhension du texte en français. On peut faire l'hypothèse qu'il met consciemment ou inconsciemment en relation les deux langues issues d'une même famille romane. Les ressemblances qu'il découvre entre les deux langues semblent rendre « transparent » le lexique, lui facilitant ainsi l'accès au français, qu'il perçoit alors comme moins « étranger » (« I can familiarise French with Portuguese » ?). Il mobilise une langue ressource disponible dans son répertoire et la met à contribution dans les activités de compréhension et d'apprentissage de la langue cible.

Prenons un deuxième exemple de recours aux stratégies inter-linguistiques personnelles. Ce locuteur/apprenant d'origine russe, puise dans l'ensemble de ses ressources linguistiques (plurielles

et européennes) à disposition, les mettant au service de l'efficacité de son apprentissage du français :

« [I] always, always [compare the other languages that I know to French] ... And it happens unwillingly, you know. Like Afrikaans for example. I studied German, and when I see, and when I learned how to pronounce the words, I suddenly realized that there are a lot of similarities between German and Afrikaans. And when I see «venster» I immediately recognize that oh, it sounds like German for « window ». And when I read French, I find a lot of similarities with Russian. Yes, because the more I learn it, the more I see that it has a great impact on Russian. Mmm ... it is difficult for me just to pick up examples right away, but from time to time I even boast to another student in my group, that look, it sounds like Russian. For example, [magaz] is the same as « magasin » in French, and it's not a journal, like in English. Ahh ... there are a lot of ... even phrases, for example when I want to say to somebody «Oh, don't mention it» ... « Je vous en prie, je vous en prie ». And we have this exact same sentence in Russian я вас умоляю [ja was umoljauy], it means « I beg you » or « I pray you », so it's right with the construction. And I ... I'm almost sure that we drag it from French, because with the aristocracy a hundred years ago, a lot of people couldn't even speak Russian, they used to get to the French. And when they did speak French, they used those French for colloquialisms. So, I do compare ... basically I always compare with other languages » [Gr3S5 – P.K. *De langue première russe. Cet étudiant a un répertoire composé de 5 autres langues, dont l'anglais, l'afrikaans, l'allemand, le grec et le hébreu*].

L'entretien crée pour lui un espace de conscientisation où il évoque les diverses langues constitutives de sa biographie langagière (constellation à partir de la langue première russe), et réfléchit aux manières dont il les mobilise et les met en contraste pour apprendre. Cette activité métalinguistique est « spontanée » (« [...] and it happens unwillingly, you know ») et semble se produire malgré lui. Il joue sur la parenté des langues mais pas seulement, il établit aussi des rapprochements entre le russe et le français, pourtant de familles linguistiques distinctes. Cette fois-ci les hypothèses interprétatives qu'il élabore pour élucider le sens du français sont fondées non pas sur des similitudes lexicales

ou syntaxiques, mais sur des contacts de langues qu'il attribue à un rapprochement culturel historique des deux pays. L'extrait met bien en évidence les activités trans- et inter-linguistiques complexes générées à partir de sa « langue source » russe. Il se livre à des comparaisons entre les langues de son répertoire, effectuant une mise en relation systématique et spontanée, « faisant flèche de tout bois », c'est-à-dire tirant parti de ses connaissances existantes. Soulignons que cet interlocuteur a un répertoire bien fourni, une expérience et une aisance dans les passages entre les langues, une conscience métalinguistique aiguisée et sans doute une grande confiance. Bien qu'il ne soit pas forcément « représentatif », son cas interroge sur les stratégies didactiques à mettre en œuvre pour renforcer cette conscientisation métalinguistique.

Qu'en est-il dès lors que le répertoire se construit à partir de familles de langues africaines, « éloignées » du point de vue phonétique, syntaxique, sémantique etc. des langues de familles romanes ? Analysons les trois extraits d'entretiens suivants :

« I mostly compare [French] to English. Because when you translate from like the other languages that I know, it just doesn't make sense at all » [Gr3S2 – C.K. *De langue première runyankore. Cet étudiant a un répertoire composé de 3 autres langues, dont l'anglais, le luganda et le swahili*].

« I translate it I think mostly ... I do think in English when I'm writing in French, 'cause it's much closer ... nothing similar to my mother tongue [le kinyarwanda] and Swahili » [Gr3S11 – D.M. *De langue première anglais. Cet étudiant a un répertoire composé de 2 autres langues, dont le kinyarwanda et le swahili*].

« But it would be difficult if I had to use my mother tongue in trying and understand French and that, because it's really just totally different somehow, like in the way ... like the rules grammatically are different, so I can't use that otherwise. Ja and, well, yes, I use English » [Gr4S25 – D.S. *De langue première tswana. Cet étudiant a un répertoire composé de 2 autres langues, dont l'anglais, le zulu. Elle est en train d'apprendre le xhosa et le shanani*].

Alors que tous les trois semblent nier le recours, la référence à, ou l'appui sur leurs langues premières, leurs propos dévoilent implicitement une certaine « conscience » de la distance linguistique qui sépare leurs langues africaines du français, et qui, de ce fait, leur semble faire obstacle. On notera qu'une langue tierce, l'anglais, apparaît comme ressource sollicitée pour assurer une passerelle entre les langues « déjà-là » et la nouvelle langue à apprendre. L'anglais joue donc un rôle « pivot » (Coste 2001 : 199). Sa qualité de langue « hypercentrale » (Calvet 1999) peut être attestée en Afrique du Sud, non seulement dans l'environnement large mais aussi au niveau plus restreint du fonctionnement des répertoires individuels de ces sud-africains qui n'hésitent pas à se livrer à des activités de traduction inter-linguistiques.

Dans les trois cas analysés, nous avons pu pointer au niveau des représentations certaines traces d'une activité plurilingue individuelle à un moment donné - celui des entretiens. Nous faisons l'hypothèse d'une évolution des représentations et de la dynamique plurilingue de chacun(e), renforcées par un processus de conscientisation, mais il faudrait une étude longitudinale pour la vérifier. Toutefois, un retour dans la partie suivante sur les travaux existants sur le bi-plurilinguisme, nous permet de rester confiantes par rapport à cette hypothèse.

Le FLE catalyseur d'une dynamique plurilingue chez le sujet

Quel lien établir entre cette étude de terrain et les théories récentes sur le bi-plurilinguisme ? Comment mettre en rapport le fonctionnement observé des répertoires des étudiants interrogés - dont nous avons perçu certaines traces d'activités métalinguistiques et interlinguistiques entre les langues « déjà-là » et le français en apprentissage - avec des travaux sociolinguistiques et psycholinguistiques sur le bi-plurilinguisme ? Les recherches menées dans ces domaines depuis une trentaine d'années, montrent que pour un sujet donné

la confrontation avec une nouvelle langue « inconnue » agit sur l'ensemble des composantes du répertoire, perçu comme global (Lüdi et Py 2003 [1986] ; Grosjean 2008) dans une vision holistique du fonctionnement langagier de chacun. Cela implique que les composantes diverses en termes de langues, variétés de langues et « compétences partielles » (Conseil de l'Europe 2001) sont inconsciemment « interrogées » en termes de proximité ou de distance. Face à l'inconnu, à une langue étrangère, les ressources les plus appropriées que possède chaque sujet sont mises à contribution pour « comprendre » en situation sociale et/ou pour « apprendre » en situation formelle, phénomène observé à travers les extraits d'entretien ci-dessus.

En partant de là, nous souhaitons avancer l'argument selon lequel le FLE, dans certaines conditions, a le potentiel d'agir comme catalyseur d'une dynamique plurilingue du sujet, provoquant à la fois certains bouleversements des représentations et stimulant un processus de reconfiguration des composantes de son répertoire. Par ailleurs, le FLE en tant que langue étrangère, (mais ici on comprend qu'une langue étrangère autre que le français puisse produire des effets similaires) amène un travail sur l'altérité en tant que « langue autre » permettant un retour par le sujet sur les langues constitutives de son propre répertoire (qu'il s'agisse d'ailleurs de langues premières, secondes ou étrangères) et mettant ses connaissances et compétences en synergie interactive. Cette dynamique permet de nouvelles constructions, dans le sens de l'expansion du répertoire plurilingue, tout en légitimant les langues « déjà-là », dont les langues premières des locuteurs et donc les langues sud-africaines.

Incidences didactiques et sociales

On pourrait nous rétorquer que nous présentons des cas d'étudiants « extraordinaires » voire « exceptionnels ». Ils le sont, en effet, en ce qu'ils exploitent, spontanément et sans aucune

appréhension, leur répertoire plurilingue pour apprendre le français. Les étudiants sud-africains plurilingues, qui pourraient agir de même, sont pourtant potentiellement nombreux, comme nous le suggèrent les données empiriques recueillies par Vanessa Everson (2008)²⁵ dans sa thèse portant sur le FLE dans treize universités d'Afrique du Sud et qui marquent la grande diversité linguistique et culturelle de cette population. Rappelons toutefois que « diversité linguistique et culturelle » ne rime pas forcément avec « plurilingue », soulevant à nouveau la question didactique des moyens à mettre en œuvre pour favoriser ce processus par des tâches appropriées adaptées à chaque contexte²⁶.

Dans cette optique, l'enjeu majeur est d'inscrire le FLE dans un fonctionnement plurilingue sociétal comme catalyseur du développement plurilingue et interculturel. Cette option invite à redéfinir les cursus et modalités didactiques et pédagogiques d'enseignement/apprentissage, pour les sortir de leur cadre disciplinaire étroit, « mono », et les inscrire dans un paradigme de la pluralité. De nouvelles pistes dans ce sens se développent dans les recherches francophones sous la dénomination d'une « didactique du plurilinguisme »²⁷ (Billiez 1998, Kramsch, Lévy, Zarate 2008).

Dans ce cadre, le développement foisonnant d'« approches plurielles » (Candelier 2008) en Europe et au Canada, par exemple, renvoie à plusieurs démarches didactiques et pédagogiques, connues sous divers intitulés (didactique intégrée, intercompréhension, éveil aux langues, démarches interculturelles). Elles ont en commun, et comme spécificité, de faire travailler l'apprenant à partir de plusieurs langues en même temps, pour favoriser les activités métalinguistiques inter- et intra-linguistiques de mises en relation. Elles oeuvrent précisément au développement de compétences plurilingues et interculturelles.

Du point de vue des curricula, de nouvelles configurations dans une perspective plurilingue sont à l'étude et à l'essai, appelés

scénarios curriculaires (Coste 2006a : 67-89). Expérimentés avec succès dans le contexte multilingue du Val d'Aoste au niveau scolaire, ils introduisent souplesse et variété, non seulement dans les langues proposées à l'apprentissage, mais aussi dans le développement de compétences plurielles et hétérogènes. Les avantages énumérés par Daniel Coste (2006b : 16) ne sont pas sans écho pour le français en contexte sud-africain, nous semble-t-il :

« Les projets éducatifs peuvent être diversifiés : développement de compétences partielles, survie fonctionnelle du touriste, insertion minimale ou plus complexe du migrant, ouverture sur les traditions culturelles et littéraires à forte charge d'écrits ; dans tous ces cas et dans bien d'autres, comment développer les savoirs et savoir-faire en français à l'intérieur d'une compétence plurilingue déjà existante ? ».

Ces recherches et travaux divers (*cf.* Coste 2006 *ibidem*, Aymond, Cavalli, Coste *et al.* 2006) mettent en avant l'ouverture à l'Europe, l'accueil des répertoires composites des apprenants et le respect de la diversité culturelle. Il va sans dire que cet ensemble de principes est pertinent pour le contexte sud-africain dans la perspective du développement sociétal de son plurilinguisme.

Conclusion

On pourrait craindre, avec Neville Alexander, que les langues européennes aient un impact de marginalisation sur les langues africaines et que l'apprentissage du FLE ne vienne encore renforcer ce risque. En l'abordant, comme l'ont abordé ces jeunes étudiants, l'apprentissage du français peut contribuer à stimuler, développer et rendre disponible la capacité d'un locuteur à utiliser différentes langues de son répertoire. En d'autres termes, il ne s'agit pas de substituer une langue à une autre, mais plutôt de faire en sorte que le locuteur puisse tirer partie de toutes ses

différentes ressources selon les circonstances et contextes d'utilisation et d'appropriation.

L'apprentissage du français langue étrangère, langue émergente en Afrique du Sud, se doit donc, bien au-delà de son utilité purement fonctionnelle, de contribuer à l'entreprise plus vaste dans ses dimensions humaines, d'une « éducation plurilingue et interculturelle » (Beacco, Coste 2009 : 30, Coste 2010). Les valeurs de tolérance, d'ouverture à l'autre, d'acceptation de la différence et de médiation qui s'y associent, sont des alliés souhaitables et précieux pour la cohésion sociale. Les sociétés plurielles complexes de nos jours, menacées souvent par l'existence de fortes tensions intérieures, ou entre pays, que ce soit en Europe, en Afrique ou ailleurs, ont à relever ce défi pour « le développement durable de l'espèce »²⁸.

Références

- AYMOND P., CAVALLI M., COSTE D., DEMTTEIS F., PORTE G., ROSINA M., & SCIAQUA C. 2006. *Langues, apprentissages, Identités*. Aoste : IRRE-VDA.
- ALEXANDER N. 2003. *Language Education Policy, national and sub-national identities in South Africa*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- ALEXANDER N. & BUSCH B. 2007. *Linguistic diversity and Literacy in a global perspective*. Graz : ECML.
- BEACCO J.-Cl. & COSTE D. 2009. Pour une éducation plurilingue en Europe, *Le Français dans le monde*, 363, p. 30-32.
- BILLIEZ J. (éd), 1998. *De la didactique des langues au didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Université Stendhal-Grenoble 3 : CDL-LIDILEM.
- CALVET L.-J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.
- CANDELIER M. 2008. Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), p. 65-90, [5 janvier 2009], <http://acedle.org/spip.php?article1009>.
- CASTELLOTTI V. & CHALABI H. (ed.) 2006. *Le français langue étrangère et seconde*. Paris : L'Harmattan, 320 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- CONSEIL DES MINISTRES. 1995. *Le livre Blanc sur l'éducation et la formation : enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. Bruxelles : Commission européenne.
- COSTE D. 2001. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences Plurilingues. In Castellotti V. (éd.), *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, p. 191-201.
- COSTE D. 2006b. Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? In Castellotti V. & Chalabi, H. (éd.), *Le français langue étrangère et seconde*. Paris : L'Harmattan.
- COSTE D. 2006a. Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine. Finalités et curriculum. In Coste D., Sobrero A., Cavalli M. & Bosonin I. (éd.), *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation*. Aoste : IRRE-VDA, p.67-89.
- COSTE D. 2010. Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), p. 141-165, [23 avril 2010], http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- COSTE D., SIMON D.-L. 2009. The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education, *International Journal of Multilingualism*, 6(2), p.168-185.
- DABÈNE L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DALBY, A. 1998. *Dictionary of Languages*. London : Bloomsbury.
- EVERSON V. M. 2008. *And ever shall be ? A model for teaching French as a Foreign Language in South African Tertiary Institutions*. Thèse de doctorat : Degree of Doctor of Philosophy in the School of Languages and Literatures, sous la direction de David Waddle, University of Cape Town, South Africa.
- GROSJEAN F. 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.
- HEATHCOTE F. 2009. *Conception d'un scénario pédagogique à distance. La relation à l'altérité : changer du regard sur son propre pays*. Mémoire de Master 1, Université Stendhal-Grenoble.
- HIRSCH V. 2006. L'Afrique du Sud se met au français. Son rôle diplomatique et économique sur le continent noir. *Libération*, le 27 juillet 2006, p. 27.
- KRAMSCH C., LÉVY D. & ZARATE G. 2008. Introduction générale. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines, p. 15-23, [Introduction générale, version anglaise disponible sur : http://precis.berkeley.edu/index.php/General_Introduction].
- LÜDI G. 2004. Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, IX-2, p. 125-135.
- LÜDI G., PY B. 2003 [1986]. *Être bilingue*, Berne : Peter Lang.
- MOORE D. & CASTELLOTTI V. (éd.). 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), p.137-153.
- PANSALB. 1998. *Pansalb's position on the promotion of multilingualism in South Africa*. Pretoria : Pansalb.
- PEIGNÉ C. 2010. *Une contextualisation du français dans la pluralité sud-africaine, approche sociolinguistique et didactique*. Thèse de doctorat, Sciences du langage, sous la direction de Véronique Castellotti, Université François-Rabelais, Tours.
- VAN DYK J. 2007. *L'intérêt de l'enseignement de la traduction à vue à des apprenants de FLE*. Thèse de Doctorat en Littérature : French in the Faculty of Humanities in Department of Modern European Languages, Université de Pretoria, République d'Afrique du Sud, sous la direction de L.F.H.M.C. Peeters, Professeur, Université de Pretoria et de N. Morgan, Professeure, Université du Free State, Afrique du Sud.

- VIGOUROUX C. 2003. *Réflexion méthodologique autour de la construction d'un objet de recherche : la dynamique identitaire chez les migrants africains francophones au Cap (Afrique du Sud)*, thèse de Doctorat, Paris-X-Nanterre.
- VIGOUROUX C. 2004. Rencontres d'un autre type. Dynamique identitaire et stratégies discursives en situation d'entretien. *Lidil*, 29, p. 127-150.

Annexe

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Dates des recueils	Février-mars 2005	Février-mars 2005	Juillet-août 2004 & février-mars 2005	Mars 2005
Niveau	- ± 60 mois de français (appris le français à l'école) - Cours avancé (première année)	- 12 mois de français (cours débutant l'année précédente 2004) - Cours avancé (1e année)	- 6 mois de français (cours débutant l'année précédente 2004) - Cours avancé (1e année)	- 1 mois de français (cours débutant) - Cours débutant complet
Nombre d'étudiants participants/ interrogés / observés	19 étudiants	8 étudiants	18 étudiants ²⁹	26 étudiants
Questionnaire général³⁰	19/19 (papier)	8/8 (papier)	18/18 (papier)	-
Questionnaire des stratégies (SILL)	19/19 (papier)	8/8 (papier)	15/18 (papier)	26/26 (papier)
Questionnaire des motivations (LLF)	16/19 (papier)	7/8 (papier)	8/8 (papier)	23/26 (papier)
Entretien	19/19(vidéo ³¹)	8/8(vidéo)	18/18 (audio)	26/26(vidéo)
Lecture et compréhension de texte en français	16/19 (vidéo)	8/8 (vidéo)	8/8 (vidéo)	26/26(vidéo)
Journal de bord	16/19 (papier)	7/8(papier)	7/18 (papier)	19/26(papier)

Table 2. Tableau récapitulatif du public et des données recueillies

Présentation du public et du recueil de données. Ce tableau récapitulatif permet de visualiser l'ensemble des 4 groupes de sujets ayant participé à l'étude.

Nous avons donc recueilli cet ensemble de données auprès de 71 étudiants, tous volontaires pour participer à notre recherche. Ils sont répartis en quatre groupes d'étudiants de niveaux d'apprentissage³² différents : Gr1 (60 mois de FLE) ; GR2 (12 mois de FLE) ; GR3 (6 à 12 mois de FLE) ; GR4 (1 à 2 mois de FLE).

Notes

¹ Nous remercions vivement Marianne de Gouvea pour sa relecture et ses commentaires sur notre texte.

² Pour une discussion sur les divergences d'emploi de « plurilinguisme » et « multilinguisme » au niveau des instances européennes, voir Coste (2010 : 143-144).

³ Il s'agit d'une recherche en cours en vue de l'obtention d'un doctorat de Sciences du langage, spécialité Français langue étrangère, de l'Université Stendhal-Grenoble3. La thèse, co-dirigée par le Professeur Jacqueline Billiez et Diana-Lee Simon, est intitulée : « L'apprentissage du français langue étrangère en milieu hétéroglotte sud-africain. Représentations, stratégies, motivations ».

⁴ Pour une vision approfondie de cette complexité, nous référons nos lecteurs au travail de recherche accompli par Céline Peigné (2010) dans le cadre de sa thèse de doctorat.

⁵ Il s'agit de ceux que les locuteurs de ces langues utilisent eux-mêmes pour nommer leurs langues avec l'orthographe d'origine, y compris les majuscules.

⁶ D'après le *Dictionary of Languages* de Dalby (1998 : 68-74), « *Bantu* » se réfère à un groupe très large de langues de l'Afrique centrale et australe, dont la parenté avait été mise en évidence par Wilhelm Bleek (1857) et ensuite Carl Meinhoff (1899) avec la publication de sa grammaire comparative. Ce groupe s'inscrit dans une famille encore plus large appelée « *Niger-Congo languages* » et démontré par Diederich Westermann en 1927. À l'intérieur de cette très grande famille se trouve le groupe « *Benue-Congo* » dont le groupe « *Bantu* » fait partie. Le *proto-Bantu* (ancêtre direct du groupe *Bantu*) aurait été parlé au Niger et au Cameroun il y a plus de quatre mille ans.

⁷ La langue anglaise, déclarée langue officielle lors de la colonisation du Cap en 1822 a supplanté la langue néerlandaise. Lors de l'unification en 1910, elle fut déclarée « langue officielle » de l'Union sud-africaine avec le néerlandais, cette langue étant remplacée comme langue officielle par l'*Afrikaans* en 1925. Ces deux langues furent seules langues officielles de la République d'Afrique du Sud (1962) et jusqu'en 1994 (fin de l'apartheid).

⁸ L'*Afrikaans* a ses racines dans la langue néerlandaise du 17^{ème} siècle et a subi des influences de plusieurs autres langues occidentales (anglais, allemand, français, portugais), orientales (malais) et certaines langues du groupe *Bantu*. Il s'agit d'une langue propre à l'Afrique du Sud caractérisée par le métissage.

⁹ Une « langue officielle » selon Louise Dabène (1994 : 41) est « une langue utilisée par les institutions d'un État, aussi bien dans les usages intérieurs que dans ses relations avec les autres pays ».

¹⁰ PANSALB (1998) a comme mission de «*provide for the recognition, implementation and furtherance of multilingualism in the Republic of South Africa ; and the development of previously marginalised languages* » (s'assurer de la reconnaissance, mise en oeuvre et développement du multilinguisme dans la République d'Afrique du Sud – notre traduction).

¹¹ <http://salanguages.com//> [18 avril 2010].

¹² Neville Alexander, historien et linguiste de formation (spécialiste de l'allemand), est actuellement directeur du *Project for the Study of Alternative Education in South Africa*, (PRAESA) fondé en 1992 comme unité de recherche et de développement rattachée à l'université du Cap, sa participation à LANGTAG – *Language Plan Task Group* – créé en 1995 à titre de conseil auprès du Ministre d'Arts, de Culture, de Sciences et de Technologie et, plus récemment, son rôle au comité de direction de l'*African Academy of Languages* (ACALAN). Le tout témoigne de son engagement pour la diversité linguistique et une éducation plurilingue. Activiste militant pendant l'époque de l'apartheid, il fut emprisonné à Robben Island de 1963 à 1974. Il se consacre depuis les années 80, quand il fut nommé directeur du *South African Committee for Higher Education* (SACHED), à la planification linguistique en faveur d'une éducation plurilingue en Afrique du Sud. Il a reçu, d'ailleurs, en 2008, le prix *Linguapax* pour sa contribution à la diversité linguistique et l'éducation plurilingue. Il est également expert auprès du Conseil de l'Europe.

¹³ Le document/débat présenté dans le cadre du *Project for the Study of Alternative Education in South Africa*, (PRAESA) est disponible sur http://www.codesria.org/Links/Publications/asr1_1full/alexander.pdf, [12 janvier 2009].

¹⁴ Nous entendons par « langues africaines » dans la suite de l'article, les langues de la famille *Bantu* nommées dans la Constitution.

¹⁵ Il préconisait l'enseignement généralisé de 3 langues communautaires, dont la langue principale de scolarisation.

¹⁶ Hormis pour les migrants en provenance de pays d'Afrique ayant le français comme langue officielle (voir les travaux de Cécile B. Vigouroux 2003, 2004).

¹⁷ La notion de « langue étrangère » dans le paysage sociolinguistique sud-africain est à nuancer dans la mesure où les flux migratoires de plusieurs pays de l'Afrique francophone ont amené dans le tissu social des locuteurs de français. Il n'est donc pas impossible de croiser des locuteurs francophones, ou d'entendre parler français dans l'environnement large. Par ailleurs, il y a dans le public étudiant de certaines universités, des locuteurs francophones issus de ces pays, comme la République Démocratique du Congo ou le Gabon, par exemple.

¹⁸ Cf. Article de Valérie Hirsch intitulé « L'Afrique du Sud se met au français. Son rôle diplomatique et économique sur le continent noir », *Libération*, le 27 juillet 2006, p.7.

¹⁹ Les analyses récentes, politiques aussi bien que socio-économiques, soulignent le rôle de pilier que joue l'Afrique du Sud, en Afrique Australe et au-delà (espace de déploiement des grandes entreprises, réseaux migratoires, flux commerciaux, etc.).

²⁰ Présidence de Thabo Mbeki (1999-2008).

²¹ Ancienne épouse de Jacob Zuma. Ministre de la Santé de 1994-1999. Ministre des Affaires Étrangères 1999-2009. Elle est Ministre de l'Intérieur depuis le 11 mai 2009.

²² Les audioguides réalisés seront distribués aux participants du 21^{ème} congrès AFSSA (*Association for French Studies in Southern Africa*) qui aura lieu en septembre 2010 à Pietermaritzburg à l'occasion des 40 ans de l'Association.

²³ Voir contribution de Soubrié, Dejean et Heathcote (*supra*), et le mémoire de Master 1, FLE Professionnel de Frances Heathcote (2009).

²⁴ Par « constellations » nous voulons dire une biographie langagière qui s'élabore à partir d'une langue première et autour de langues romanes dans un cas, d'une langue slave et des langues européennes dans un deuxième cas, et autour de langues africaines, dans le troisième cas.

²⁵ Les tableaux en annexe (Everson 2008 : 324-329) révèlent la grande diversité linguistique et culturelle des étudiants inscrits en FLE.

²⁶ Cf. Un ensemble de contributions sur le français langue étrangère et seconde, relatives à une variété de contextes dans Castellotti & Chalabi (2006).

²⁷ Voir une riche discussion épistémologique sur la notion de « didactique du plurilinguisme » dans l'introduction à *French voices on Plurilingualism and Pluriculturalism : Theory, Significance and Perspectives* de Moore et Gajo (2009).

²⁸ Cf. Coste et Simon 2009.

²⁹ 18 étudiants : 9 continuent en première année, dont je réinterroge 5, et 9 arrêtent leurs cours de français, dont je réinterroge 3.

³⁰ Les numéros notés (ex. 19/19) indiquent la totalité des documents reçus ou exercices faits auprès des étudiants, ex. dans le cas du Journal de Bord pour le Groupe 3, 7 sur 18 étudiants enquêtés ont rendu un journal de bord, etc.

³¹ Type d'enregistrement.

³² Pour faciliter le rassemblement des étudiants, nous les avons divisés en groupes différents selon leur niveau d'apprentissage, et selon les cours qu'ils suivent à l'université : le Groupe 1 est en première année universitaire et ils ont déjà poursuivi des cours de français au lycée pendant à peu près 5 ans ; les étudiants de Groupe 2 suivent les mêmes cours que ceux de Groupe 1, mais ils ont seulement appris le français l'année précédente à l'université ; le Groupe 3

contient des étudiants, qui, au moment de l'intervention, ont suivi seulement 6 à 12 mois de cours à l'université, et ceux qui ont continué avec le français, suivent, au moment de la deuxième intervention, les mêmes cours que les étudiants appartenant aux Groupes 1 et 2 ; et le Groupe 4 sont des débutants complets, qui suivent au moment de l'intervention, le cours pour débutants complets, et ils sont à peu près dans leur 2^{ème} mois d'apprentissage du FLE. Cette catégorisation selon le niveau d'apprentissage ne limite pas notre recherche et ne focalise pas notre recherche purement sur le niveau d'apprentissage des étudiants. Nous nous intéressons à différents facteurs, dont notamment le nombre de langues parlées par des étudiants, ainsi que le répertoire langagier composite de ces étudiants.



Doc 25

L'autre

CLINIQUES, CULTURES ET SOCIÉTÉS

2011, Vol. 12, N°2

REVUE TRANSCULTURELLE

Éditorial

- 132 **La culture : ni tabou, ni révolutionnaire !**
Claire MESTRE, Yoram MOUCHENIK, Thierry BAUBET,
Malika BENNABI, Marie Rose MORO

Entretien

- 135 **Ethnologues de nous-mêmes**
Entretien avec Patrick CHAMOISEAU
Par Vanessa GIRARD, Émile RIBACK et Claire MESTRE

Dossier l'enfant plurilingue à l'école

Dossier coordonné par Jacqueline BILLIEZ et Marie Rose MORO

- 145 **Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ?**
Jacqueline BILLIEZ
- 153 **Oser la transmission de la langue maternelle**
Dalila REZZOUG, Marie Rose MORO
- 162 **Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social**
Chantal DOMPMARTIN-NORMAND
- 169 **Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s**
Marie-Odile MAIRE-SANDOZ, Diana-Lee SIMON, Patricia LAMBERT

Articles originaux

- 178 **À propos du métis et du métissage (XVIII^e-XX^e siècles)**
Laurette CÉLESTINEÉ
- 188 **Le seppuku, mort volontaire ou sacrifice rituel ?**
Cyprien ANRÔCHTE

Recherches

- 197 **Étudier à l'Inalco la langue de ses origines, une stratégie de reconstruction identitaire**
Dominique ROLLAND
- 200 **Addiction et agressivité chez les adolescents en échec scolaire : approches cognitive, psychodynamique et interculturelle**
Amira KARRAY, Daniel DERIVOIS

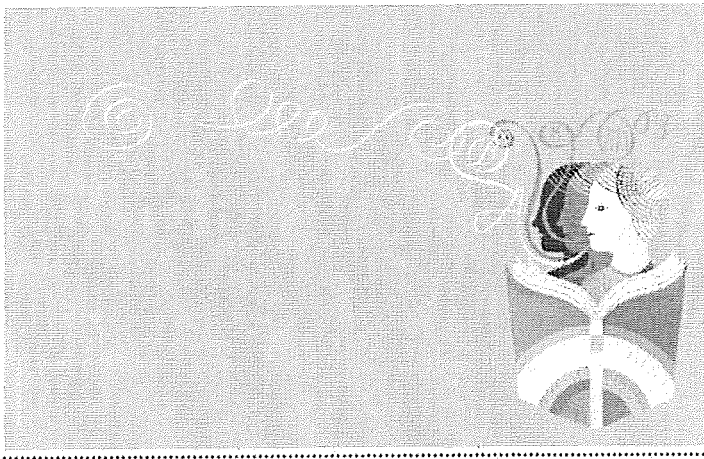
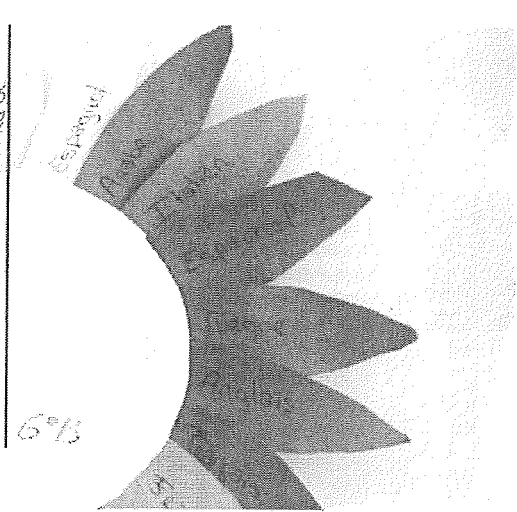


Illustration de couverture créée par Anna et Elena Balbusso

- 203 PORTRAIT**
Denis Martinez, peintre
 Marion GÉRY
- 211 DÉBAT**
Quel statut clinique pour l'esprit gardien ?
 Geneviève DEROY ANDRÉ
- 216 ACTUALITÉ**
Cette gifle qui n'a jamais eu lieu...
En hommage à Fadia, fille de Sidi Bouzid
 Abdelhamid LARGUÈCHE
- 218 NOTE DE TERRAIN**
Raconte-moi ta maison. Narration
du traumatisme dans les consultations
avec des enfants réfugiés
 Louise DACQUI
- 222 VOYAGES DES CRÉATEURS**
Déclat
Entretien avec Philippe Bazin,
photographe
 Par Élisabeth DO
- 231 Correspondances. Un documentaire**
qui donne à entendre autre chose
que la surface du discours
 Marion GÉRY
- 237 IMAGES**
Winter's bone, Mad Men
 François GIRAUD
- 239 REVUE DE PRESSE**
 François GIRAUD
- 241 LIVRES**

Directeur de la publication : Allan GEOFFROY
Directrice scientifique : Marie Rose MORO
Rédacteurs en Chef : Thierry BAUBET, Taïeb FERRADJI, François GIRAUD, Claire MESTRE
Comité de rédaction : Tahar ABBAL, Hélène ASENSI, Julie AZOULAY, Malika BENNABI, Stéphane BOUSSAT, Daniel DERIVOIS, Najib DJAZIRI, Elisabeth DO, Patrick FERMI, Taïeb FERRADJI, Michèle FIÉLOUX, Marion GÉRY, Myriam HARLEAUX, Felicia HEIDENREICH, Raphaël JEANNIN, Lucette LABACHE, Christian LACHAL, Myriam LARGUECHE, Jacques LOMBARD, Jean-Baptiste LOUBEYRE, Héloïse MARICHEZ, Yoram MOUCHENIK, Lisa OUSS-RYNGAERT, Danièle PIERRE, Benoît QUIROT, Alejandro ROJAS-URREGO, Dominique ROLLAND, Jeanne-Flore ROUCHON, Sophia SELOD, Leticia SOLIS, Olivier TAIEB, Saskia von OVERBECK OTTINO
Comité scientifique : Jean-François ALLILAIRE, Thérèse AGOSSOU, Marc AUGÉ, Lionel BAILLY, Armando BARRIGUETE, Patrick BAUDRY, Esther BENBASSA, Alban BENSA, Alain BENTOLILA, Gilles BIBEAU, Alain BLANCHET, Doris BONNET, Michel BOTBOL, Abdelwahab BOUHDIBA, Michel BOUSSAT, Salvador CELIA†, René COLLIGNON, Ellen CORIN, Boris CYRULNIK, Alberto EIGUER, Marcelle GEBER, Maurice GODELIER, Bernard GOLSE, Antoine GUEDENEY, Momar GUEYE, Françoise HÉRITIER, Baba KOUMARÉ, Suzanne LALLEMAND, Jon LANGE, François LAPLANTINE, Serge LBOVICI†, Michel LEMAY, Marsha LEVY WARREN, Jean MALAURIE, Martin Jesus MALDONADO-DURÁN, Jacqueline RABAIN-JAMIN, Jean-Jacques RASSIAL, Cécile ROUSSEAU, Carolyn SARGENT, Jérôme VALLUY, Andras ZEMPLÉNI
Comité de lecture : Publié chaque fin d'année.
Traducteurs : Wilmer HERNANDEZ-ARIZA, Gema ZURITA-GOMEZ, Marie MORO (espagnol), Anne-Charlotte CHAPUT, Felicia HEIDENREICH (anglais), François GIRAUD (anglais, espagnol)
Secrétaire de rédaction : Thierry BAUBET
Communication : Héloïse MARICHEZ
 Revue L'autre, Service de Psychopathologie, Hôpital Avicenne, 125 rue de Stalingrad, F93009 Bobigny cedex.
 Tél. : (33) 01 48 95 54 71/75, Fax : (33) 01 48 95 59 70
 E-mail : revue.lautre@laposte.net
Assistants de rédaction : Stéphanie BRUNEAU, Sophie WERY
Illustration de couverture créée par Anna et Elena Balbusso
Mise en pages : Jean CORRÉARD
Indexation : Les articles publiés dans *L'autre* sont indexés dans les bases suivantes :
Anthropological Index Online (Royal Anthropological Institute, British Museum, Royaume-Uni) ; *Base SantéPsy* (Réseau ascodocpsy, France) ; *Bibliothèque Sigmund Freud* (Société Psychanalytique de Paris, France) ; *FRANCIS* (INIST/CNRS, France) ; *IBSS : International Bibliography of Social Sciences* (The London School of Economics and Political Science, Royaume-Uni) ; *PASCAL* (INIST/CNRS, France).
Abonnements : Voir à la fin de ce numéro
Éditeur : LA PENSÉE SAUVAGE,
 BP 141, 12 Place Notre Dame, F-38002 Grenoble cedex.
 Tél. (33) 04 76 42 09 37 - Fax : (33) 04 76 42 09 32
 E-mail : lapenseesauvage@free.fr
 Revue publiée avec le concours de la Région Rhone-Alpes.
 Numéro publié avec le soutien de l'ACSÉ et de l'AIEP.
 © 2011, Eds La pensée sauvage. Tous droits réservés
 ISSN 1626-5378 - ISBN 978 2 85919 274 7

Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s



La prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école révèle le rapport aux langues et au langage des élèves et de leurs enseignants. Cet article propose d'aborder ce thème selon une perspective qui, tout en relevant du champ de l'action éducative en milieu scolaire, fait le pari d'une complémentarité possible avec le domaine du soin. En effet, lorsque se manifestent chez certains élèves – notamment des migrants ou descendants de migrants – des signes de souffrance liés à leur identité linguistique et culturelle plurielle, didacticiens des langues et thérapeutes peuvent être amenés à apporter des éclairages et des orientations complémentaires.

En tant qu'institution, l'École a pour vocation d'accueillir tous les élèves quelles que soient leurs origines culturelles et linguistiques, et d'œuvrer à l'inclusion et à la cohésion sociales dans une configuration mêlant des cultures endogènes et exogènes (Dabène 1989, 1994). C'est ainsi que se pose d'emblée la question de l'accueil de la langue¹ de l'élève, celle-ci étant parfois différente de la langue de scolarisation. Dans un ouvrage intitulé *Les couleurs du silence*, Zerdalia Dahoun (1995) témoigne de manière emblématique de son vécu à l'époque de sa scolarisation dans une école maternelle francophone en Algérie: « J'aurais sans doute trouvé agréable, en entrant dans la classe, d'entendre la maîtresse m'adresser la parole en arabe ou me nommer sans accent étranger, sans déformer mon nom. Je lui aurais fait confiance. Au contraire, je suis en classe seule arabo-berbère dans une école coloniale francophone. On parle autour de moi et je ne comprends rien à ce qui se dit. Je suis figée, les lèvres sans doute serrées quand la maîtresse m'adresse la parole... muette de peur. En quelle langue allais-je lui répondre? La peur à l'entrée à l'école maternelle, je l'avais comme tous les enfants de mon âge. Tous les enseignants et tous les parents connaissent ces petits drames de la rentrée. Mais son intensité ne pouvait s'expliquer que par mon isolement culturel et linguistique. Je n'étais pas comme eux et je ne parlais pas leur langue. J'étais dans un autre pays. Je fus confrontée brutalement à une langue et à une culture nouvelles. Très tôt, je me suis aperçue que la langue parlée à la maison était exclue de l'école » (Dahoun 1995 : 35-37).

Cet extrait nous permet de dégager plusieurs questions essentielles concernant les défis auxquels l'école est confrontée avec un public scolaire porteur de diversité linguistique et culturelle. Si cette élève se sent dépaysée, effrayée et isolée dans le monde que représente cette classe, c'est que la question de la langue, de sa langue de première socialisation², se pose de manière aiguë, aussi bien au niveau individuel de l'intime qu'au niveau collectif de l'espace-classe. Le choc de cet événement, qui s'annonce traumatique pour le sujet, provient d'une part, de la confrontation à « une langue et à une culture nouvelles », d'autre part, de la brutalité sans doute de l'exclusion à l'école de sa langue identitaire: « Très tôt, je me suis aperçue que la langue parlée à la maison était exclue de l'école ». En arrière plan de cette souff-

Marie-Odile MAIRE-SANDOZ

Institut National de la Recherche Pédagogique, Lyon

Diana-Lee SIMON
Université Stendhal, Grenoble

Patricia LAMBERT
Institut National de la Recherche Pédagogique, Lyon

Les trois auteures contribuent, à divers titres, aux travaux du groupe Sodilac (Sociodidactique des langues et des cultures) au sein du Lidilem, Université de Grenoble.

Marie-Odile Maire-Sandoz est chargée d'études et de recherches à l'INRP-Centre Alain Savary, 19 allée de Fontenay, B.P. 17424, Lyon Cedex 07.
E-mail : marie-odile.maire-sandoz@inrp.fr

Diana-Lee Simon est didacticienne de langues et maître de conférences à l'université de Grenoble, Lidilem (EA 609), UFR des Sciences du langage, BP 25, 38040 Grenoble cedex 9.
E-mail : diana-lee.simon@u-grenoble3.fr

Patricia Lambert est sociolinguiste et maître de conférences à l'INRP - ICAR (UMR 5191, Université de Lyon, CNRS, ENS-Lyon, INRP), 19 allée de Fontenay, B.P. 17424, Lyon Cedex 07.
E-mail : patricia.lambert@inrp.fr

¹ Nous utilisons ici le singulier pour ne pas alourdir le texte écrit. Insistons toutefois sur le fait que les élèves ont souvent deux ou plusieurs langues à leur arc à leur arrivée à l'école.

² Nous préférons « langue de première socialisation » aux ex-

pressions « langue première » ou encore « langue maternelle » qui ne conviennent pas toujours aux configurations familiales et sociales complexes.

³ Nous nous appuyons sur la définition très aboutie proposée dans Cuq (2003 : 36-37) : « 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 ». Pour une discussion épistémologique sur la notion de « biographie langagière », voir Simon *et al.* (2009).

France donc, une langue de scolarisation qui se présente, pour cette élève, en rupture avec sa/ses langue/s familiale/s et de socialisation hors de l'école.

Cette situation renvoie à celles, contemporaines, de nombreux enfants dont les usages linguistiques familiaux sont, à des degrés divers, différents de la « langue de l'école ». Parmi ces situations, celles d'enfants nouvellement arrivés en France permettent tout particulièrement de prendre la mesure de la fonction d'accueil de l'École (Dabène 1989) comme responsabilité, mais aussi comme défi. L'enjeu est en effet d'aider l'élève à surmonter le décalage qui peut exister entre la langue de l'école et celle de la maison, tout en assurant des conditions de structuration des connaissances à partir des acquis dans cette langue de première socialisation. Nous soutenons que la prise en compte de celle-ci est primordiale pour le développement langagier et identitaire de chaque élève, d'où l'importance à accorder à sa biographie langagière³. Ainsi que le rappelle Dahoun, « Un enfant forme un tout ; il n'y a pas un enfant à l'école et un autre à la maison » (1995 : 229).

Les questions suivantes se posent donc pour l'Institution scolaire. Comment accueillir l'élève avec sa langue en prenant en compte son identité dans sa complexité ? Au niveau de la classe, comment ouvrir « un espace plurilingue » (Perregaux 1995 ; Billiez & al. 2003) propice à l'ouverture à l'altérité pour tous, tout en assurant la transmission d'un ensemble de références collectives ? Quelles places et quels rôles attribuer aux langues des élèves, tout en les aidant à développer de manière efficace leurs compétences et connaissances en langue de l'école avec une visée de réussite scolaire ?

La délicate question de l'accueil de la diversité en contexte scolaire sera abordée ici sous l'angle systémique (Cummins 2007a, 2007b) à partir de quelques expériences didactiques et pédagogiques récentes de l'Éveil aux langues qui permettent d'inclure les langues des élèves. Nous montrerons comment un travail identitaire est généré à partir des composantes de la biographie langagière qui devient un objet de travail scolaire avec la légitimation que cela représente au niveau symbolique.

Politique linguistique éducative : tensions et défis

Avant d'ouvrir les portes des écoles, posons rapidement quelques jalons pour broser l'arrière-plan du point de vue de la politique linguistique éducative en vigueur. Tout d'abord, les orientations européennes (Beacco & al. 2009 ; Coste 2010) insistent sur le développement et la valorisation d'une éducation plurilingue pour *tous* les élèves, et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL 2001) y invite explicitement en convoquant la notion de *répertoire langagier*. Toutefois, au niveau national français, il est à remarquer que, tout en renvoyant à ce texte de référence, le *Socle commun de connaissances et de compétences* (Ministère de l'Éducation nationale 2006), auquel sont adossés les programmes scolaires, peut paraître susceptible de renforcer des tendances monolingues, surnormatives et cloisonnantes, notamment entre le français et les autres langues, générant des tensions. La mise en œuvre de ces orientations se heurte ainsi souvent à des résistances, parfois liées aux représentations monolingues entretenues par les acteurs eux-mêmes (Billiez & al. 2008).

Entrons dans une école élémentaire : faire vivre sa biographie langagière

Dans le champ de la didactique du plurilinguisme (Billiez 1998, Moore 2006), différentes démarches sous le nom générique d'« Approches plurielles » (Candelier 2008) se construisent depuis les années 1980, dont celle appelée « Éveil aux langues »⁴. Comment une telle démarche peut-elle aider à accueillir les élèves

⁴ Cf. Historique dans l'article de C. Domp martin dans ce numéro.

dans leurs langues, à créer un espace scolaire où vivent les langues et cultures diverses dont les élèves sont porteurs ? C'est ce que nous allons maintenant analyser à travers les retombées d'une expérience menée par Maire-Sandoz⁵ (2006) dans une école élémentaire classée en Éducation prioritaire et ayant un dispositif CLIN d'accueil et de scolarisation d'élèves nouvellement arrivés en France (ENAF).

Attitudes « monolingues » des acteurs et plurilinguisme ignoré

Les observations menées dans cette école révèlent des représentations et attitudes « monolingues » de la part de l'ensemble des acteurs : enseignants, élèves, parents, animateurs, etc., confirmant avec la littérature didactique que le multilinguisme qui caractérise souvent les écoles et le plurilinguisme de nombreux élèves est ignoré. L'arrivée perlée tout au long de l'année de nouveaux élèves migrants est vécue par les enseignants des classes ordinaires, même par ceux familiers du phénomène, comme « plombant » la progression de l'ensemble de la classe. Dans ce contexte, l'élève nouvel arrivant est non seulement porteur du « handicap non francophone », mais en plus il dérange. Dans ce contexte, une expérimentation de nouvelles pratiques a été mise en place, facilitant la reconnaissance du plurilinguisme des élèves déjà là, tout en permettant d'accueillir les nouveaux avec leurs compétences singulières et en soutenant l'ensemble des apprentissages.

Objectifs, supports et tâches issus de l'Éveil aux langues

L'expérimentation s'est structurée à partir des propositions d'*Evlang*⁶, avec pour objectif la mise en synergie de plusieurs dimensions de ce qu'on pourrait appeler une « éducation langagière globale » : la prise en compte des différentes ressources linguistiques de tous les élèves ; le développement de la langue commune de scolarisation ; et la construction d'un ensemble de savoirs de référence sur la diversité linguistique et culturelle dans le monde.

Comme dans tous les modules *Evlang*, les activités proposées dans le support *Des langues de l'enfant... aux langues du monde*⁷ mettent en jeu des langues diverses, de tous statuts. Sans qu'il s'agisse pour eux d'apprendre ces langues, les élèves les travaillent, en les observant, en les comparant et en les manipulant dans diverses tâches qui favorisent le développement de leurs compétences métalinguistiques, et les aident à développer des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Centré en particulier sur les biographies langagières, ce module propose en outre un scénario pédagogique qui aboutit, pour chaque élève, à une représentation de sa biographie langagière grâce à la confection d'une fleur où les différents pétales renvoient, suivant un code de couleur, aux langues avec lesquelles l'élève est en contact dans et hors de l'école. Ce travail s'appuie sur la lecture d'un texte en français, qui met en scène une petite fille bolivienne, Chaska, qui décrit la manière dont elle et ses proches utilisent les langues dans leur vie quotidienne. À la lecture de ce texte, les élèves repèrent divers usages que l'on peut faire des langues : parler, comprendre, lire, écrire, mais aussi les langues pour communiquer, pour étudier, etc. C'est par ce détour par une situation *a priori* lointaine pour les élèves que le travail a d'abord permis d'accueillir les réalités sociolinguistiques des élèves, jusque-là masquées ou ignorées, y compris parfois par les élèves eux-mêmes.

Effets de l'Éveil aux langues en termes d'accueil

Le travail sur leur propre biographie langagière a comme effet une double révélation : au niveau de l'intime, l'élève prend conscience des langues de son répertoire et les accueille positivement ; au niveau collectif, l'enseignant, tout comme les ca-

⁵ En 2002 à la fois étudiante de master 2, enseignante dans cette école et responsable du dispositif CLIN de la circonscription.

⁶ *Evlang* : Projet européen Socrates-Lingua D sur l'Éveil aux langues (cf. Domp martin dans ce numéro).

⁷ Module expérimental du programme européen *Evlang* élaboré par une équipe de Grenoble.

marades qui constituent le groupe classe, découvre les langues et, souvent, des capacités insoupçonnées des élèves, provoquant des modifications de leurs regards. Les exemples suivants illustrent ce phénomène.

Prise de conscience des langues de son répertoire et le regard des autres

L'élaboration de sa « fleur » biographique passe par une phase de construction individuelle de l'objet, puis par une mise en commun qui favorise des interactions entre élèves, mais aussi parfois de manière privilégiée entre un-e élève et son enseignant-e. C'est à cette étape que Amalle, six ans, élève de cours préparatoire en situation de grande difficulté scolaire va bénéficier d'un changement de regard de la part de son enseignante et des autres élèves. Cette première tâche va mettre en lumière la compétence plurilingue d'Amalle qui utilise le berbère avec sa mère, l'arabe marocain avec son père et le français à l'école. Cette compétence plurilingue va être accueillie positivement dans les échanges en groupe-classe qui suivent. L'accueil et la reconnaissance positive de son répertoire permettent à Amalle d'endosser une identité langagière plus positive dans la classe.

Découverte et reconnaissance de son répertoire plurilingue en contexte monolingue

Plusieurs observations croisées nous ont permis de constater que le degré de conscience des langues du répertoire peut être très variable d'un élève à l'autre et dans une même fratrie, allant de la non-conscience vers une conscience de plus en plus affirmée. Ainsi Cam-Phuong, huit ans, en CE2, croyait que chaque famille avait sa propre langue. À sa grande surprise, elle a découvert que la langue qu'elle employait strictement en famille, le khmer, existait en dehors de la maison. Son petit frère, âgé de sept ans, semble, lui, ne jamais avoir douté parler deux langues lorsqu'il a réalisé sa fleur. Plusieurs interactions entre des élèves de CM1-CM2 (neuf-dix-onze ans) relevées dans nos corpus nous amènent à formuler l'hypothèse suivante : les perceptions seraient empreintes d'une vision « monolingue en français » héritée de représentations collectives circulant non seulement au sein de l'institution scolaire, mais dans la société en général, comme un masque posé sur certaines langues identitaires. Il ne serait pas exclu que les grands de l'école primaire aient déjà intériorisé inconsciemment des éléments d'une idéologie monolingue, exerçant une certaine censure sur les langues autres que la langue de l'école.

Ni facilement, ni de manière évidente, de nouvelles représentations se construisent néanmoins progressivement au cours du déroulement de ce type de séquences, tissant des liens entre les langues de l'école et hors l'école.

Dans cette école, cette démarche a provoqué des situations inédites pour certains élèves qui ne parlaient que le français et ont fait émerger des postures et des discours chargés de préjugés négatifs, comme par exemple cette élève de CM2 qui pensait que sa camarade polonaise, récemment arrivée en France, était *folle* parce qu'elle ne comprenait et ne parlait pas le français, ou bien ces garçons de dix ans qui supputent que lorsque les enfants roms parlent entre eux c'est exclusivement pour proférer des insultes à leur encontre. De même, des échanges entre élèves ont révélé la circulation de discours stigmatisants, particulièrement ceux rattachés à la langue arabe. Ainsi les activités donnent-elles l'occasion d'effectuer un travail collectif sur ces représentations stéréotypées pour les faire évoluer.

Il importe, en ce qui concerne l'accueil des langues, et particulièrement les langues de première socialisation des élèves, d'insister sur le fait que ces activités sont à même de faire émerger au grand jour l'ensemble des langues et capacités

langagières des élèves de la classe – créant ainsi un espace plurilingue d'échanges sur les langues de soi et de l'autre, tissant des liens entre la langue de l'école et celles du « hors école ». Toutes ont droit de cité, toutes ont ainsi, dans le contexte de l'apprentissage à l'école, un statut d'objet de travail scolaire, toutes peuvent être ainsi reconnues et valorisées, ce qui permet aussi bien aux élèves qu'à leurs enseignants de les considérer avec un regard renouvelé. Soulignons enfin que l'expérimentation dans l'école a engagé l'ensemble de ses acteurs et a abouti à la création d'un arbre polyglotte⁸, hautement symbolique :

Sous le préau couvert de l'école primaire Chantemerle a poussé un arbre polyglotte. Sculpture inspirée d'une œuvre de la plasticienne américaine Sarah Zay, un serpent de mousse monte, du sol au plafond, en spirale décroissante. Tout le long, chacun des 112 élèves y a planté sa tige de bambou parée d'une fleur et d'un fruit. Les pétales colorés représentent les langues parlées, comprises, entendues, vues écrites ; les fruits oblongs sont calligraphiés de mots choisis et traduits en différentes langues.

Ce travail a eu ainsi un impact sur l'ensemble des acteurs de l'école, tous invités à l'ouverture, à l'accueil des langues et cultures diverses.

Entrons dans un collège : émergence d'effets systémiques

Une autre expérimentation menée en 2009-2010 a permis de mesurer l'effet systémique de la réalisation d'une démarche *d'Éveil aux langues* dans un collège. À court de ressources, l'équipe éducative d'une classe de cinquième était fortement déstabilisée par le cas d'une jeune adolescente⁹ d'origine indienne mutique élective¹⁰ et néanmoins assez bonne élève à l'écrit. À partir d'une intuition que l'élève n'ait pu elle-même accueillir sa langue d'origine, le tamoul, la psychologue scolaire a suggéré une rencontre de l'équipe pédagogique au complet avec des chercheurs du Lidilem, Université de Grenoble, engagés dans le domaine de la didactique du plurilinguisme à l'école. Cette initiative a l'originalité d'allier dans une certaine mesure les dimensions « soins » et « action éducative » dans un projet commun fondé sur la solidarité de cet ensemble d'acteurs aux rôles sociaux et institutionnels divers, mais ayant tous le désir d'œuvrer à sortir de l'impasse. C'est ainsi, qu'en réponse au désarroi des enseignants, un projet a été élaboré conjointement pour mettre en œuvre des démarches d'Éveil aux langues dans plusieurs classes de l'établissement, celles-ci intégrées de manière cohérente aux programmes officiels des disciplines. Sans nullement garantir l'« effet miracle » attendu que Mandy se mette à parler au collège, l'élaboration et la réalisation de ce projet ont permis un renversement crucial des effets négatifs provoqués par le silence de cette élève, en apports d'enrichissement pour l'ensemble de la communauté scolaire. D'une part Mandy, libérée progressivement de l'attention collective portée par les adultes, a pu investir petit à petit avec ses pairs des espaces d'apprentissage porteurs de reconnaissance de l'identité linguistique et culturelle propre à chacun. D'autre part, les enseignants, mobilisés sur des enjeux didactiques et pédagogiques innovants dans le domaine de « l'éducation plurilingue et interculturelle » ont développé, pour tous les élèves, des stratégies d'enseignement-apprentissage recourant aux médiations sociales. Cet « effet » s'est encore fait sentir en s'étendant lors de la journée « Porte ouverte » aux parents, aux futurs collégiens, aux divers partenaires de l'école. À cette occasion, le travail réalisé par des élèves sur leurs biographies langagières, symbolisant une grande diversité linguistique et

⁸ Cf. Maire Sandoz (2008 : 155-159) ; Simon et al. (2008 : 264-276).

⁹ Nous la surnommons Mandy ici.

¹⁰ On trouve dans le domaine de la pédopsychiatrie transculturelle le terme « mutisme électif » chez Dahoun (1995 : 257) qui l'emprunte à des Nord-Américains. La référence la plus ancienne dans sa bibliographie est : Pustrom E. Speer R.W. Elective mutism in children *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 1964 ; 3 : 287. Avec une signification similaire, D. Rezzoug et Al. emploient quant à eux « mutisme extrafamilial » ou encore « mutisme sélectif » (2009 : 203-4). Toutes ces expressions désignent le phénomène suivant : « Le mutisme extrafamilial ou mutisme sélectif constitue une autre situation qui montre bien les rapports complexes que les enfants de migrants entretiennent avec le langage et leurs langues, la langue maternelle et celle du pays d'accueil. Ce trouble considéré dans les classifications nosographiques comme un trouble du langage est caractérisé par le fait qu'un enfant parlant dans son environnement familial devient muet sitôt qu'il en est sorti. La situation la plus représentative est celle de l'école où les enseignants se

plaignent de n'avoir jamais entendu le son de la voix d'un enfant alors que ses parents témoignent qu'à la maison il parle sa langue maternelle ou le français avec ses frères et sœurs. Ainsi, l'enfant est empêché d'utiliser ses compétences langagières. ».

culturelle, a été fortement valorisé sous forme de fresque colorée dans l'espace d'exposition, suscitant des remarques rapportées par l'enseignant qui n'a pas manqué de relever les affinités linguistiques derrière les commentaires des élèves : « Tiens lui, il parle portugais et bien j'irai le voir ». Il a souligné aussi l'attitude positive des parents qui « manifestaient un contentement de voir leurs enfants en contact avec autant de langues ».

Les entretiens conduits par les chercheuses avec les enseignants en fin d'année ont permis d'entendre des témoignages convergents concernant l'évolution positive d'un autre élève, Adrian. Ils ont souligné que les activités sur la fleur biographique ont permis à cet élève de revendiquer en classe qu'il parlait créole, à ses camarades de classe de découvrir qu'il parlait aussi bien le créole haïtien que le créole guyanais, et à ses enseignants de se rendre compte de sa pluriculturalité : « Surtout que ça représente deux cultures et qu'il y a des enjeux socio-économiques très différents. Être haïtien aux Antilles ou en Guyane, c'est pas forcément facile ». Ce travail a permis à cet élève d'accueillir ses langues d'origine et de les voir valorisées en classe par les enseignants et par les camarades. En difficulté en début d'année, il a pu trouver une place et investir sa scolarité grâce au changement d'attitude générale et d'ouverture à l'altérité de ses camarades.

Les enseignants aussi ont métissé leurs regards et ont pu recentrer leur attention sur l'ensemble des élèves, tout en s'intéressant aux singularités de chacun. Ils ont connu une mutualisation et un enrichissement de leurs connaissances sur les langues et les cultures, comme par exemple les Créoles de la région Caraïbes que nous avons évoqués. Par ailleurs, ils se sont renforcés dans leur identité professionnelle et leur auto-estime, comme le confirme cette déclaration du chef d'établissement, pivot du projet, à un moment de fort découragement concernant l'évolution du mutisme de Mandy : « Et bien, si tout ça ne sert pas à la gamine, y a des enseignants qui se seront transformés ! » Mais Mandy aussi a évolué selon les échos de ses enseignants en fin de quatrième du collège, mais surtout en ce début de nouvelle année scolaire, où un changement d'établissement semble lui avoir permis de faire évoluer son statut d'élève mutique en « élève timide qui évolue très rapidement et s'exprime chaque jour davantage ».

Évaluation des compétences en langue(s) de l'élève : la valeur du *Portfolio européen des langues*

En complément des démarches et activités pédagogiques propres aux expériences de terrain relatées ci-dessus, il existe un outil précieux d'évaluation des compétences individuelles de l'élève dans les langues de son répertoire et qui est parfaitement adapté à l'accueil de sa/ses langue/s de première socialisation parmi les autres langues avec lesquelles il est en contact. Cet outil manifeste une profonde compatibilité avec la composante langagière d'une identité plurielle susceptible d'évoluer en fonction de l'expérience, des apprentissages, de la scolarisation. Il s'agit du *Portfolio européen des langues* (PEL)¹¹, un document personnel et individuel qui rassemble des travaux et productions d'élèves afin d'attester de leurs progrès et connaissances dans la durée et sans limitation sanctionnante à « la note ». Il sert par ailleurs comme outil d'auto-valorisation des compétences acquises et en cours de constitution (la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite, l'expression écrite – et là encore à des niveaux de développement divers et hétérogènes). Ainsi, toutes sont incluses et toutes se trouvent « positivées », car mobilisables par le sujet. La conception tripartite du *Portfolio* comprend d'abord une « biographie langagière » qui permet de faire figurer les langues familiales, et variétés de langues de l'apprenant, mais aussi les langues

¹¹ Cet outil a été développé à l'initiative de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe par nombre de pays et régions : http://coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=f&m=/main_pages/welcome.html

avec lesquelles il est en contact à travers son environnement, ainsi que les langues apprises à l'école ou ailleurs. Ensuite, une partie « passeport » étalonne ses différents acquis au regard d'une échelle de niveaux de maîtrise dans une optique d'auto-évaluation, renvoyant à la possibilité 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. Enfin, la composante « dossier » permet au possesseur du portfolio d'y placer des attestations, documents et exemples de travaux qui viennent compléter et illustrer ses déclarations des autres parties.

Soulignons la pertinence de cet outil. 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, les exhibant, les nommant, les rendant « visibles » et ainsi les légitimant. Deuxièmement, il permet la mise en évidence du caractère dynamique et changeant du répertoire et ses ressources en constante évolution et fait apparaître une transformation de l'identité linguistique de l'élève. Enfin, il peut jouer un rôle de conscientisation par rapport à ses stratégies d'apprentissage.

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, le « terreau » dont parle Marie Rose Moro (2010 : 140) dans la construction des compétences en français : « Alors cette langue seconde deviendra la langue première, le seul point fixe d'une situation mouvante, mais s'appuyant sur le terreau de la langue maternelle ». Contrairement à d'autres instruments destinés à mesurer les compétences en langue, on notera que, quel que soit son niveau de compétence dans cette langue, et aussi minimale soit-il, elle figure au titre d'un atout, comme une ressource en construction, susceptible d'évoluer et de servir la dynamique de développement global des compétences plurilingues au service de la langue de l'école (Lambert & al. 2010).

Conclusion

Les expériences de terrain nous invitent bien à entendre la notion d'accueil dans sa réciprocité et dans sa complexité. Il est attendu que l'élève s'approprie la langue et culture de l'école, certes, mais, pour que cette acculturation s'effectue dans les meilleures conditions, nous soutenons que le terreau du fondement identitaire linguistique et culturel est le nécessaire fertilisant pour l'élaboration des connaissances en langue de l'école, et les connaissances en général, nécessitant une ouverture des acteurs de l'institution scolaire eux-mêmes à la diversité linguistique et culturelle. L'hospitalité scolaire (Perregaux 1994) peut agir positivement sur la manière dont l'élève perçoit sa/ses langue/s de première socialisation et les mobilise pour apprendre : c'est donc l'affaire de tout un chacun. ■

Bibliographie

- Béacco JC, Coste D. Pour une éducation plurilingue en Europe. *Le Français dans le monde* 2009 ; (363) : 30-32.
- Billiez J., éditeur. *De la didactique des langues au didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Université Stendhal Grenoble 3 : CDL-LIDILEM ; 1998.
- Billiez J, Candelier M, Costa-Galligani S, Lambert P, Sabatier C, Trimaille C. Contacts de langues à l'école : disjonctions et tentative de raccords. In : Billiez J, éditeur. *Contacts de langues*. Paris : L'Harmattan ; 2003, p. 301-315.
- Billiez J, Lambert P. Autour de « savoirs » sur les langues dans une classe de seconde professionnelle. In : Candelier M, Ioannitou G, Omer D, Vasseur MT, éditeurs. *Conscience*

- du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions. Rennes : Presses Universitaires de Rennes ; 2008. p. 79-91.
- Candelier M. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'ACEDLE* 2008 ; (5) : 65-90. <http://acedle.org/spip.php?article1009> [consulté le 20 février 2011].
- Coste D. Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'ACEDLE* 2010 ; (7) : 141-165. <http://acedle.org/spip.php?article2863> [consulté le 20 février 2011].
- Cummins J., editor. Promoting literacy in multilingual contexts. *What works? Research into practice*. Ontario: Literacy and Numeracy Secretariat; 2007a. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Cummins.pdf> [consulté le 29 novembre 2010].
- Cummins J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Revue canadienne de linguistique appliquée*; 2007b; 10 février. <http://ojs.vre.uepi.ca/index.php/cjal/article/view/267/328> [consulté le 29 novembre 2010].
- Cuq JP, éditeur. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Clé International; 2003.
- Dabène L. Langues et cultures des migrants : quel défi? *Lidil* 1989 ; (2) : 3-16.
- Dabène L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette; 1994.
- Dahoun Z. *Les couleurs du silence*. Paris: Calmann-Lévy; 1995.
- Lambert P, Maire-Sandoz MO., éditeurs. Plurilinguisme : ressource pour l'école? *XYZep* 2010 ; (37) : I-VIII. <http://cas.inrp.fr/CAS/publications/xyzep/2010-2011/xyzep-nb0-37> [consulté le 20 février 2011].
- Maire-Sandoz MO. *Transmissions et acquisitions langagières dans une école multilingue*. Mémoire non publié, Master 2, Sciences du langage. Université Stendhal Grenoble3; 2006.
- Maire-Sandoz MO. Un arbre polyglotte. *VEI-Diversité* 2008 ; (153) : 155-159.
- Moore, D. *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier; 2006.
- Moro MR. *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*. Paris: Odile Jacob; 2009.
- Perregaux C. *Odyssea. Accueil et approches interculturelles*. Neuchâtel: Corome; 1994.
- Perregaux C. L'école, espace plurilingue. *Lidil* 1995 ; (11) : 125-139.
- Rezzoug D, Baubet T, Moro MR. Enfance : entre vulnérabilité et créativité. In : Baubet T, Moro M. R. *Psychopathologie transculturelle*. Paris: Masson; 2009. p. 190-215.
- Simon DL, Maire-Sandoz MO. Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Etudes de linguistique appliquée* 2008 ; (151-3) : 261-272. http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ELA_151_0265 [consulté le 20 février 2011].
- Simon DL, Thamin N. Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* 2009 ; 4. <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101> [consulté le 22 février 2011].

Résumé

Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s

Cet article porte sur l'accueil et la valorisation des langues des enfants en contexte scolaire, et particulièrement la/les langue/s de première socialisation quand celle/s-ci est/sont différente/s de la langue de l'école. Grâce à la mise en œuvre d'activités de type *Éveil aux langues*, les enfants travaillent simultanément sur plusieurs langues, dont leurs langues « biographiques ». Cette démarche identitaire et collective, qui favorise le lien social, permet d'accueillir chacun/e dans sa langue, et vise une « éducation langagière » ouverte à l'altérité. Elle engage l'ensemble des acteurs de l'espace scolaire dans une approche systémique de l'accueil.

Mots-clés : École, accueil, langue étrangère, enfant de migrant, identité, multilinguisme, scolarisation.

Abstract

Opening school to welcome children with their home language/s

This article focuses on valorising children's languages in the school context, particularly when their language/s of initial socialisation are different from the language imposed at school. By means of *Language awareness* activities, children work simultaneously on several languages, including their « biographical » ones. This approach which concerns individual identity but at the same time creates social ties, enables children to be welcomed with and in their language/s, whilst contributing to their « language education » open to otherness. It involves all the social actors in the school, in a systemic approach to inclusion.

Keywords: *School, welcoming, foreign language, immigrants' off-spring, identity, multilingualism, scolarisation.*

Resumen

Puertas abiertas en la escuela: recibir el niño en su/s lengua/s

Este artículo se refiere a la acogida y valorización de las lenguas de los niños en contexto escolar, y, en particular, de la(s) lengua(s) de primera socialización cuando éstas son diferentes a la lengua de escolarización. Gracias a la puesta en práctica de actividades de tipo *Despertar a las lenguas*, los niños trabajan simultáneamente sobre varios idiomas, entre los cuales también se encuentran sus lenguas « biográficas ». Este proceso colectivo y de construcción de la identidad, que favorece la inclusión social, permite acoger a cada alumno en su lengua y se inscribe en una « educación lingüística ». Esta proceder implica al conjunto de los agentes del ámbito escolar en un enfoque sistemático de la acogida del alumnado.

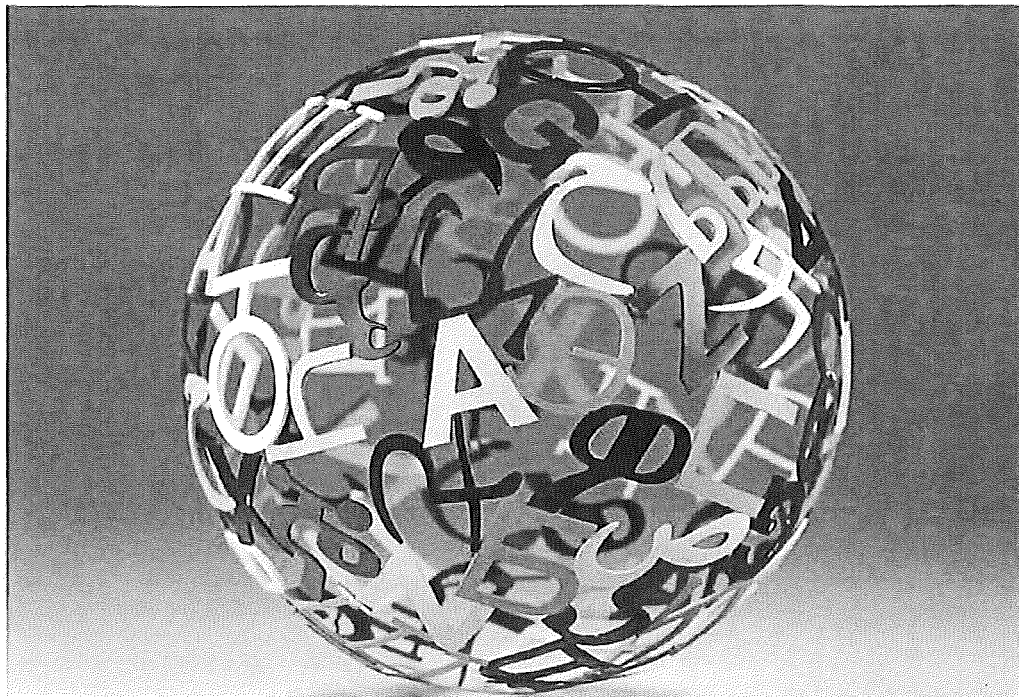
Palabras claves: *Escola, acogida, lengua extranjera, hijos de inmigrantes, identidad, multilingüismo, escolarización.*

Doc 26

Sous la direction de
Claudine Balsiger, Dominique Bétrix Köhler,
Jean-François de Pietro et Christiane Perregaux

ÉVEIL AUX LANGUES ET APPROCHES PLURIELLES

De la formation des enseignants
aux pratiques de classe



L'Harmattan

METTRE LE BIOGRAPHIQUE AU TRAVAIL EN FORMATION : UN LEVIER POUR UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

Diana-Lee Simon et Nathalie Thamin
Lidilem - Université de Grenoble

Introduction

Comment assumer la diversité des enfants, de leurs histoires, de leurs rapports au monde, au savoir, aux langues et comment donner à ces enfants plus de pouvoir de langue, plus de désir de langue ? Car tel est l'enjeu, celui d'un meilleur accès au savoir des enfants, de tous les enfants, et un élargissement de leurs possibles, de leur capacité à vivre ensemble et à échanger. (Moro, 2010, p. 115)

Dans le contexte de nos sociétés contemporaines plurielles et complexes, la question de la formation des enseignants de langue/culture est devenue centrale : elle ne peut faire l'impasse sur l'intégration d'une dimension d'éducation et de formation à la pluralité linguistique et culturelle (Kervran et al., 2008 ; Matthey et Simon, 2009), pour préparer des enfants-élèves-apprenants et futurs enseignants à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008) et favoriser ainsi le développement d'attitudes éco-citoyennes.

Tout enseignant entretient des rapports affectifs, cognitifs et sociaux très particuliers avec les langues et variétés de langues qui composent son répertoire langagier personnel, quelle que soit celle(s) qu'il a à enseigner dans l'exercice de son métier en milieu institutionnel. Nous faisons en effet l'hypothèse que ces relations complexes, qui relèvent de l'intime et qui sont perceptibles parfois à travers ses représentations, jouent sur la scène des pratiques de classe. En d'autres termes, son propre rapport aux langues aura à notre avis, une incidence directe sur son mode d'enseignement de la langue-matière, sur les tâches proposées aux élèves et sur la nature des interactions mises au service de l'apprentissage de la langue étrangère. Or, l'enseignant n'est généralement pas conscient de ces rapports, de leurs effets comme frein ou comme moteur, ni même de leur caractère pluriel. Les résultats d'une enquête menée sur les enseignants en formation à l'IUFM de Grenoble en 2007 par E. Carrasco et E. Piccardo

(2009, p. 26) montrent par exemple que ceux-ci ne s'auto-déclarent pas spontanément « plurilingues » et ont peu conscience de leur plurilinguisme (Candelier, Ioannitou, Omer et Vasseur, 2008). Ce résultat, bien que spécifique au public enquêté, sert à soutenir l'argument d'une nécessaire évolution de la formation des enseignants pour :

intégrer et articuler la dimension plurilingue de l'histoire personnelle des professeurs (au vu de l'interdépendance des plans personnel et professionnel) avec celles de leurs élèves et les démarches pédagogiques à mettre en place (basées sur la reconnaissance, valorisation et développement du répertoire linguistico-culturel des individus et sur l'exploitation de la diversité langagière et culturelle présente dans la classe) (Carrasco et Piccardo, 2009 p. 26).

Nous rejoignons pleinement ces auteures sur l'importance d'arriver à faire travailler les enseignants-en-formation sur les dimensions plurilingues de leurs propres biographies langagières, en précisant ici que même pour les enseignants « monolingues », leur répertoire, qui se présente souvent comme « pluristyle », peut être considéré de ce fait comme étant « plurilingue ». L'enjeu consiste par ailleurs à créer des liens, et à articuler les biographies composites des enseignants avec celles des élèves. Dans cette même visée, celle au fond qui offrirait à l'enseignant une opportunité de « relecture » de sa propre biographie langagière et de ses expériences multiculturelles, T. Jeanneret (2010, p. 154) souhaite que l'apport théorique et conceptuel d'une formation concoure à ce travail particulier et puisse assumer ce rôle :

[...] De ce point de vue, il est primordial que la formation proposée aux futurs enseignants puisse leur permettre de se référer à leur(s) propre(s) expérience(s). Un des objectifs de l'enseignement théorique en didactique de la langue étrangère ou de scolarisation devrait donc être de permettre à chacun de (re)considérer ses propres expériences d'apprentissage et/ou de bilinguisme au moyen des concepts proposés. Les points de vue théoriques proposés ne devraient pas être ressentis comme remettant en cause l'expérience d'apprentissage mais comme invitant à la reconsidérer à partir d'un point de vue différent.

1. Enseignants bi-plurilingues et continuum variationnel

Avant d'aborder l'analyse permettant de voir comment un dispositif de formation peut aider l'enseignant à inclure ses expériences d'apprentissage et de vie pour en constituer des savoirs d'expérience mobilisables en classe, faisons un

point théorique sur la notion de « continuum variationnel » de compétences qui semble pertinente pour l'enseignant de langues.

En effet, les recherches actuelles – pour certaines depuis une trentaine d'années déjà – tendent à placer les compétences du locuteur « monolingue » et celles du locuteur « bilingue » sur un même continuum variationnel. F. Grosjean (1984, p. 18) met par exemple en évidence les nombreux points communs existant entre les compétences des locuteurs « monolingues » et celles des locuteurs bilingues qui amènent à considérer que monolinguisme et bilinguisme se situent à deux extrémités de ce continuum variationnel, avis partagé par un certain nombre de linguistes aujourd'hui¹ (Hymes, 1984; Calvet, 1987, 2005; Dabène, 1994; Lüdi et Py, 2003 [1986]; Gadet et Varro, 2006). Les activités langagières du monolingue montrent en effet une utilisation régulière de plusieurs variétés langagières (registres, styles, lectes) qui sont également présentes dans le langage du bilingue (*code switching*, emprunts, interférences, choix de langues). L'individu unilingue opère des choix similaires à l'individu plurilingue qui sont intralinguistiques (considérés comme stylistiques, du dialecte ou du registre) plutôt qu'interlinguistiques.

Ces mécanismes sont cependant moins faciles à mettre en évidence dans le cas du monolinguisme que du bilinguisme, les deux langues du locuteur bilingue étant plus distinctes que dans les variétés du répertoire monolingue. Pour F. Grosjean, la comparaison entre locuteur monolingue et bilingue doit être réalisée au niveau de la compétence de communication et non pas de la maîtrise d'une langue ou de l'autre en se posant la question de savoir si le bilingue est capable de communiquer aussi efficacement que le monolingue, à niveau socio-économique égal.

C'est bien l'acception holistique (Grosjean, 2008, p. 13) du bi-plurilinguisme du locuteur que nous retenons pour appréhender les répertoires langagiers des enseignants dans cet article.

2. Choix méthodologiques et problématique

Les questions qui se posent alors sont les suivantes : comment créer un espace propice à un travail biographique en formation ? Quel type de contenus curriculaires, quelles démarches didactiques, quels dispositifs favoriseraient ce genre de travail en réponse à de telles exigences ?

¹ Martinet situait déjà le bilinguisme dans un continuum avec le monolinguisme (voir sa préface à Weinreich, 1953), comme le rappellent F. Gadet et G. Varro (2006, p. 19).

Pour aborder ces questions, nous optons pour une analyse qualitative à partir d'une étude de cas unique émergeant d'un recueil de données « fortuites » issu d'un dispositif de formation qu'il nous semblait intéressant et urgent d'analyser.

Ce choix peu courant dans la recherche en didactique des langues, voire en sciences du langage, pour fonder une analyse et une discussion théorique, se justifie pour les auteures de deux manières. Premièrement, nous considérons que tout enseignant est d'abord et surtout un sujet avec ses particularités et que sa professionnalité se construit et s'exerce à partir d'une identité tant personnelle que professionnelle. Deuxièmement, la focalisation sur un seul sujet permet, dans un article court, de mettre en évidence et de rendre compte de l'articulation des mouvements discursifs, d'atteindre une certaine profondeur analytique, tout en enrichissant notre vision et notre compréhension de dynamiques individuelles à l'œuvre, même si elles sont différentes pour chacun(e). L'analyse proposée permettra donc de mettre en lumière certains des effets que peut avoir une formation portant sur l'Éveil aux langues - comme cadre conceptuel d'une approche plurielle propice - inscrite dans le cursus d'un programme de Master à l'Université Stendhal Grenoble 3, à travers la biographie langagière d'un enseignant en cours de formation. Par une analyse des représentations de l'enseignant sur son propre plurilinguisme, nous tenterons d'une part d'établir des liens entre les éléments théoriques du cours et l'évolution de ces représentations ; et d'autre part de dévoiler des indices de modifications de ses pratiques de classe dans le sens d'une ouverture et d'un accueil du plurilinguisme de ses élèves.

Certes cette étude de cas, unique, spécifique et non généralisable, pourra être considérée comme un parti-pris, mais elle nous permet de soutenir et de démontrer, avec d'autres (Causa et Cadet, 2006 ; Molinié, 2006a et b ; Jeanneret, 2010 ; Perregaux, 2002), qu'un travail biographique sur son propre répertoire langagier constitue une dimension-clé de la professionnalisation d'un enseignant de langues appelé à œuvrer à une didactique du plurilinguisme (Dabène, 1994 ; Billiez, 1998 ; Moore, 2006).

Cette problématique prend tout son sens dans le contexte actuel plus large d'une éducation à la pluralité. Les modalités de formation sont en effet fortement interrogées par les nouvelles exigences des sociétés contemporaines, plurielles complexes, générant questionnements, réformes et renouveau des cursus en France et ailleurs (cf. Matthey et Simon, 2009). Nous assistons à un changement de paradigme où la perspective plurilingue s'impose comme adéquate. Jusque-là, l'Institution (au niveau de l'école mais aussi de l'université) a été, comme l'explique C. Perregaux (2002), empreinte d'une vision plutôt monolingue conforme à celle de la société, expliquant le peu d'intérêt pour les démarches biogra-

phiques. *A contrario*, la nouvelle orientation plurilingue considère qu'un travail biographique sur son rapport aux langues est approprié et pertinent, et l'envisage 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* (Perre-gaux, 2002, pp.83-84). C'est bien dans l'optique d'un tel processus individuel donnant lieu à une certaine conscientisation du savoir sur soi (Ricœur, 1990) et sur la/les langues déjà là, et ouvrant la voie à l'appropriation de nouvelles connaissances, que nous aborderons notre analyse. Il nous faut tout d'abord situer cette étude de cas dans son contexte curriculaire et pédagogique.

3. Formation des enseignants et inscription curriculaire des approches plurielles

Dans le contexte français qui nous concerne ici, la formation des enseignants connaît de fortes turbulences dans le cadre de sa restructuration qui fait suite à l'intégration des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) dans les universités et plus largement au processus d'autonomisation progressive des universités. Afin de prendre en compte la réforme de masterisation, les universités ont dû innover en matière de programmes. C'est ainsi qu'à l'Université de Grenoble, par exemple, se met en place dès la rentrée 2011, un nouveau master qui vise la formation de futurs Professeurs des Écoles et intitulé : « Master Éducation et Formation ». Cette conjoncture très particulière a ouvert un espace à la conception curriculaire en concertation, qui a notamment permis d'inscrire les approches plurielles (Candelier et al., 2008 ; Cavalli, 2008) dans les formations, innovation marquante qu'il convient de saluer².

Très concrètement à titre d'exemple, il s'agit :

- d'un cours annuel en présentiel au niveau de la Licence L1/L2, intitulé *Les langues à l'école : Didactique des Approches Plurielles*, ouvert en 2009-2010³ ;

2. Plusieurs universités en France se sont saisies de cette urgence pour élaborer des maquettes qui donnent une place au plurilinguisme, à une éducation au plurilinguisme à travers l'inscription d'approches plurielles dans les curriculae des programmes de divers masters destinés à accueillir et former les enseignants de langues. Par ailleurs, la vie associative (ADEB, ACEDLE, EDILIC par exemple) a favorisé, sous l'impulsion de Michel Candelier, Université du Maine au Mans, une certaine mutualisation des objectifs, outils et éléments de programmes, pour faciliter leur inclusion et donc l'institutionnalisation, une dynamique inter-universitaire et inter-institutionnelle peu répandue habituellement.

3. Élaboré et mis en œuvre par Yasmin Pishva et Nathalie Thamin.

- d'un cours au niveau du Master FLE/FLM Recherche à distance intitulé « *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école* », ouvert en 2009-2010⁴.

Ainsi, la mise en place depuis 2009/2010 de ces dispositifs novateurs permet de toucher un public plus jeune de licence et plus large avec la proposition de formation à distance. Ils ont en commun d'intégrer des contenus et des démarches didactiques inspirés des « approches plurielles » (Candelier, 2008) dans l'optique d'une formation à une didactique du plurilinguisme (Billiez, 1998 ; Moore, 2006). Soulignons par ailleurs que ces nouvelles formations, en continuité avec le travail sur ces thématiques, viennent renforcer celles qui existent déjà depuis cinq ans dans les formations universitaires grenobloises au niveau du Master 1 et Master 2 en présentiel, sous le titre : *L'enfant et l'apprentissage des langues* et qui aborde des fondements théoriques, démarches et outils de l'Éveil aux langues (Candelier, 2003 ; Perregaux et al., 2003 ; Kervran, 2006 ; Armand et Marillet, 2006). Le public présent dans ces cours est très hétérogène et comprend aussi bien des étudiants qui aspirent à devenir enseignants que ceux qui sont déjà en poste, ou ont déjà une certaine expérience professionnelle de l'enseignement des langues étrangères en France et ailleurs.

4. Présentation de l'étude de cas et problématique

Notre étude de cas émane directement d'un travail écrit rendu à titre d'évaluation par un étudiant ayant suivi en 2009-2010 le cours Master 1 *L'enfant et l'apprentissage des langues* – Université Stendhal⁵. Cette formation, qui propose une découverte conceptuelle et méthodologique des approches plurielles, en particulier de l'Éveil aux langues et de ses outils, rend explicite l'objectif personnalisant de « Relier ces questions à votre parcours et/ou projet professionnel actuel et futur » (cf. Annexe 1 : contenus et objectifs). Par ailleurs, la démarche du cours favorise une « Découverte/réflexion/discussion à partir de documents distribués et analysés par les étudiants individuellement et en groupes », donnant une place importante à la réflexion, aux échanges de points de vue et à la construction interactive des connaissances. L'exigence d'un travail écrit individuel pour l'évaluation (cf. Modalités d'évaluation, consignes et question en annexe 2), qui enjoint à l'étudiant

4 Élaboré et suivi en ligne par Diana-Lee Simon.

5 Une cinquantaine d'étudiants participaient à ce cours, certains ayant une expérience d'enseignement, d'autres de « futurs » enseignants. Les devoirs d'évaluation écrits de plusieurs étudiants se révèlent riches sur leurs biographies en évolution. Celui choisi pour une étude biographique approfondie ici permettait le mieux de percevoir les retombées importantes de cette formation sur ses pratiques de classe.

de rapporter à son expérience personnelle et professionnelle (« Dites en quoi cette réflexion vous semble importante pour votre travail futur et le contexte où vous allez exercer votre métier »), renforce davantage encore les dimensions réflexives et ouvrent un espace important pour le travail biographique (Molinié, 2004 et 2006a et b ; Perregaux, 2002 et 2007 ; Simon et Thamin, 2009). Par ailleurs, le mode rédactionnel du texte écrit et le temps chronologique (deux mois) pour réaliser ce travail encouragent un retour réflexif (Bangou et Omer, 2008 ; Causa et Cadet, 2006 ; Vasseur, 2001 ; Perregaux, 2002) des sujets sur leur propre biographie langagière. Qu'en est-il alors des effets d'un tel dispositif alliant travail biographique et réflexion sur soi, sur les représentations des enseignants-en-formation et leurs pratiques ?

Nous faisons l'hypothèse que les contenus et démarches proposés dans ces cours sont susceptibles de faire évoluer chez les enseignants, non seulement les représentations des langues et du plurilinguisme des étudiants, mais aussi leur identité professionnelle en construction. C'est ce que nous allons tenter de mettre en lumière à travers l'analyse de traces écrites extraites du devoir d'évaluation d'un enseignant-en-formation et en exercice.

5. Analyse de l'étude de cas

L'analyse qualitative s'organisera à partir d'extraits choisis du devoir intitulé *Compétences plurilingues et pluriculturelles, une nécessité pour nos enfants* de l'un des enseignants en formation que l'on nommera ici Sidi Mohamed (dorénavant S.M.)⁶. Ces extraits laissent transparaître dans la trajectoire de cet enseignant des moments significatifs de modifications de ses représentations et les incidences sur ses pratiques de classe⁷.

S.M. enseigne l'anglais dans un collège à Grenoble. Il a des classes de cinquième, hétérogènes du point de vue des appartenances culturelles des élèves. Dans son texte, l'enseignant structure son introduction en fonction des trois rôles (apprenant, éducateur et enseignant) qu'il écrit jouer et assumer.

6 Cet étudiant nous a autorisés à nous appuyer sur son témoignage pour l'article. Son nom a été modifié pour préserver l'anonymat.

7 Les extraits sont cités tels quels, sans modification pour respecter l'original.

5.1. Une écriture qui l'invite au retour biographique sur soi, sur ses rapports au langage⁸

Dès l'introduction du devoir, S.M. se sent personnellement impliqué par le sujet proposé par l'enseignante. Il relie ainsi ses vies personnelle et professionnelle et les contenus du cours :

Extrait 1 : ses motivations pour le choix du sujet traité

Ce qui a motivé mon choix pour ce sujet c'est qu'il me concerne en premier lieu, au niveau personnel et familial et le métier que j'exerce actuellement. Trois contextes. L'un concerne mon expérience en tant qu'apprenant de différentes langues. L'autre contexte concerne mes enfants et mon rôle d'éducateur. Le dernier est scolaire dans lequel je suis enseignant d'anglais dans un collège à Grenoble et les enfants en question sont mes élèves de deux classes de 5^e.

Il aborde de front son rapport au langage et aux langues, en définissant « trois contextes » ou sphères (son expérience d'élève et d'apprentissage des langues, son expérience de paternité et la communication familiale, et enfin son expérience professionnelle comme enseignant de langue étrangère en milieu institutionnel).

Extrait 2 : sa socialisation et son éducation langagière plurielle

Les fragments biographiques de l'extrait qui suit lui permettent de revenir sur l'élaboration de son répertoire langagier à travers l'évocation de la langue arabe et de la culture arabo-musulmane de première socialisation, puis par celui d'un apprentissage formel – dès l'école primaire – du français en tant que langue véhiculaire imposée, et ensuite par l'apprentissage de l'anglais appris au collège, le dotant d'un répertoire trilingue au moins.

Parler des langues, des cultures, c'est aussi parler de l'identité et de la citoyenneté au sein d'un pays, je ne peux pas m'empêcher de parler de mon expérience, mon parcours personnel jusqu'à aujourd'hui ou le tout est mélangé. Moi qui est né, vécu et reçu mon éducation en Algérie jusqu'à 22 ans. Ma langue « maternelle » est l'arabe et ma culture est arabo-musulmane. Le début de mon expérience avec les langues et les cultures étrangères a commencé avec le français en primaire, en CE2, à l'âge de 8 ans et l'anglais au collège, en 5^e, à l'âge de 12 ans. En Algérie, le français avait occupé une place privilégiée dans l'enseignement. J'ai

⁸ Dans les citations suivantes les expressions de l'étudiant, dont la langue première n'est pas le français, n'ont pas été corrigées.

fait partie de la génération qui a fait l'objet d'un changement radical dans la politique linguistique ou l'arabe avait remplacé le français même dans l'enseignement des disciplines scientifiques. J'ai suivi mon cursus scolaire entièrement en langue arabe. Le français était évidemment ma 1^{re} langue étrangère et l'anglais la deuxième. Après le Bac j'ai choisi d'étudier l'anglais. Après ma licence, je suis allé vivre en Angleterre et j'y suis resté 3 ans. J'ai quitté l'Angleterre pour m'installer en France où je vie depuis 17 ans. Aujourd'hui, je suis père d'enfants nés en France.

Dans ce condensé de sa trajectoire, il évoque ses expériences de mobilité et ses lieux de vie successifs (l'Algérie, ensuite l'Angleterre, et enfin la France) dans des environnements langagiers et culturels divers. A son répertoire pluriel correspond une expérience culturelle vécue de la diversité.

Extrait 3 : son rapport aux trois langues constitutives de sa biographie langagière

S.M. semble prendre conscience de sa pluralité linguistique et culturelle et de ses compétences plurilingues mettant en jeu trois langues qu'il dit convoquer de manière aléatoire au gré de l'écriture « intime » de son journal qu'il dévoile ici. Il est intéressant de relever dans son discours les concepts théoriques abordés dans le cours (*Cette pluralité linguistique, culturelle et identitaire*), et qu'il s'est appropriés pour rendre compte ici de son propre fonctionnement plurilingue :

Après ce voyage à travers les langues et les cultures, je me suis vu changer plusieurs fois sans nier ma langue ni ma culture. Le français et l'anglais ne sont plus des langues étrangères mais les langues avec lesquelles j'écris mon journal intime, mes notes, etc. à côté de l'arabe. Il y a des moments, je suis à l'aise en m'exprimant en français, d'autres moments en anglais et d'autres en arabe. Cette pluralité linguistique, culturelle et identitaire est certes le résultat d'un parcours personnel dans un environnement plurilingue et pluriculturel.

Extrait 4 : une politique linguistique familiale plurielle avec ancrage arabe

Il considère que cette expérience a influencé son rôle de père comme éducateur qui jongle également avec les langues dans son foyer. La langue de communication familiale est l'arabe, la langue de l'école et de l'environnement le français, mais il chante et parle aussi en anglais à ses enfants. Le choix de l'utilisation et de la transmission de ces trois langues à ses enfants a fait l'objet d'une réelle réflexion commune sur leurs rôles et leurs statuts dans la société et d'une vraie stratégie familiale.

Ils ont compris que l'anglais, l'arabe et le français sont tous importants et chaque un a sa place dans leur vies et qu'aucun n'est supérieur à l'autre mais chaque langue doit être respectée... Mon rôle a été de les éduquer à s'ouvrir aux autres et de considérer la connaissance d'une langue comme une richesse et un passeport à une autre culture. Pour les mettre en pratique, nous communiquant avec eux en arabe devant leurs camarades, voisins, etc. ...

Ayant conservé en milieu français leur langue familiale, l'arabe, S.M. fait part du regard social désapprobateur jeté sur sa famille : « Nous avons été critiqués par des amis et même par la famille sur l'usage de l'arabe à la place du français car cela provoquerait des difficultés scolaires, etc. (...) » Mais au-delà des doutes ainsi provoqués, le couple maintient un fonctionnement plurilingue et de la langue d'origine qui garde sa légitimité et il dit : « Nous étions profondément confiants... »

Extrait 5 : son rôle d'enseignant de langue étrangère en milieu institutionnel

Les deux extraits ci-dessous font état des pratiques *ante* et *post* formation universitaire de S.M. et des questionnements qui émergent. Malgré sa propre aisance en langue anglaise, cet enseignant s'est trouvé confronté à une attitude de démotivation chez ses élèves par rapport à l'apprentissage de cette langue « étrangère », attitude qu'il n'arrive pas à cerner et qui l'amène à se poser certaines questions et à interroger ses pratiques pédagogiques :

En ce qui concerne mon rôle d'enseignant d'anglais, le fait d'emmener mes élèves à communiquer en anglais n'a pas été toujours facile, le défi quotidien est de faire face à une démotivation, un manque d'intérêt et même un blocage dans certains cas. Je ne comprenais pas, des fois, les raisons profondes de cette attitude chez une partie de mes élèves, que j'interprétais souvent à un manque de travail individuel.

Extrait 6 : l'enseignant s'inscrit dans un paradigme monolingue, disciplinaire, institutionnel

Le travail réflexif entrepris lui révèle de manière flagrante comment ses pratiques pédagogiques sont influencées par ses propres représentations empreintes d'un contrat implicite d'« immersion » (*English only* !):

Avant d'assister aux cours et découvrir l'approche plurilingue, d'habitude pour expliquer à mes élèves un fait de langue, je ne comparais jamais l'anglais à d'autres langues en dehors du français, et surtout pas à l'arabe ou une autre langue, car j'étais convaincu que ce n'est pas le but d'un cours d'anglais. Ni de parler des autres cultures pour donner un sens à la culture anglaise et lui donner sa place parmi les autres cultures connus des élèves.

Nous assistons alors à une prise de conscience de pratiques « monolingues » en adéquation avec un certain cloisonnement disciplinaire qui caractérise l'institution scolaire et colore les représentations enseignantes. L'écriture révèle toutefois sa capacité à envisager les élèves comme « pluriculturels » (« la culture anglaise au côté des autres cultures connues des élèves »).

Extrait 7 : une culture plurilingue identitaire en conflit avec un contrat monolingue institutionnel

Tout le poids du paradigme monolingue institutionnel peut se faire ressentir à travers son choix, ou sa décision d'y obéir par conformisme, par devoir, malgré son désir peut-être, d'adopter une démarche plus ouverte :

[...] Pour éviter les risques, j'ai préféré adopter une démarche neutre, sans aventures et à l'image de la société. Par conséquent, selon moi, mon exemple ne pouvait pas être de la réussite surtout que je suis un « étranger » de culture « lointaine » et celle de la minorité et des « ghettos ».

On peut penser qu'à travers les mots « mon exemple », il se réfère à son identité plurielle, douloureusement auto-évaluée ici comme étant néfaste, lue à travers le prisme des représentations sociales circulantes et stigmatisantes liées à sa culture minorisée aux yeux de la société. En cohérence avec cette lecture s'installe un conflit intérieur et S.M. reste pour l'exercice de son métier, bloqué, tiraillé entre deux visions différentes et en opposition.

Extrait 8 : un moment charnière, sortir de l'impasse monolingue grâce aux outils conceptuels

L'écriture et la réflexion qui l'accompagnent font apparaître ci-dessous la volonté de S.M. de rompre avec le paradigme monolingue et d'instaurer un fonctionnement plurilingue plus souple. En s'appuyant sur les contenus du cours sous forme d'outils conceptuels théoriques évoqués explicitement dans l'extrait suivant, il s'approprie un espace de métamorphose qui ouvre la voie à une évolution de ses pratiques.

Grâce au concept du plurilinguisme vu en cours et mes différentes lectures qui ont suivies sur ce sujet, j'ai commencé à modifier mon approche d'enseigner l'anglais en introduisant une Approche plurielle de type Éveil aux langues et Intercompréhension, selon les situations, et mon parcours dans l'apprentissage des langues et des cultures fait désormais parti d'un échange au même titre que ceux de mes élèves sans complexes.

Ce moment dans l'écriture rend compte d'un changement de cap. Nous soulignons l'effet catalyseur produit par la formation universitaire et ses contenus, en matière de démarche réflexive et d'écriture. D'une part ce dispositif l'invite à relier les savoirs-savants à sa vie personnelle, à son identité, et d'autre part il lui fournit une certaine « légitimité » pour amorcer une modification de ses pratiques pédagogiques dans le sens de la pluralité linguistique et culturelle, bien qu'en rupture avec le contrat implicite. C'est une étape décisive qui rompt avec le paradigme monolingue disciplinaire. Ce choix, cette décision consciente ou inconsciente, lui permet de sortir de son déni de langue et de culture, et de les mettre au service de son enseignement de l'anglais.

Extrait 9 : S.M. s'appuie sur sa langue arabe pour faciliter la prononciation de sons « difficiles » pour francophones en anglais

L'exemple cocasse qui suit montre de quelle manière il ose enfin puiser dans son répertoire personnel pour mettre sa langue arabe au service de son enseignement de l'anglais, tout en justifiant « de manière scientifique » cette méthodologie plurilingue grâce aux références théoriques :

Dans une autre classe où le tiers des élèves sont d'origine maghrébine. Lors d'un exercice de prononciation des sons anglais [ð] et [θ], j'ai expliqué comment ces mêmes sons existent en langue arabe, pour permettre, d'une part, aux élèves qui connaissent l'arabe de faire appel à cette expérience pour apprendre l'anglais et activer leurs répertoires plurilingues (Simon, 2005, p. 142) et, de l'autre part, aux autres élèves d'avoir une première expérience sur la relation entre les langues et comment on peut se servir des connaissances de l'une pour l'autre et sans frontières (CECR, 2001, p. 129 ; Moore et Castellotti, 2008, p. 116). Les élèves ont aussi conclu que plus on connaît des langues plus c'est facile d'apprendre d'autres (Moore, 2006, p. 200), et qu'une langue comme l'arabe, mal connus de la majorité des élèves, est proche d'une langue prestigieuse comme l'anglais. Au cours de mon explication, les élèves d'origine maghrébine étaient joyeux et surtout au moment où ils prononçaient ces sons avec succès devant leurs camarades.

Cet extrait très riche mériterait une discussion conséquente. Pointons de manière synthétique la légitimation et la valorisation dans cette classe caractérisée par la pluralité de la langue d'origine de l'enseignant partagée par certains de ses élèves. La langue arabe convoquée se révèle, dans cette situation précise, facilitatrice pour cet aspect phonétique, et permet dans le même temps de valoriser les capacités des élèves aptes à « bien prononcer » grâce à leurs compétences en arabe.

Extrait 10 : la conclusion écrite par S.M. pour clore son devoir d'évaluation

A l'issue de ce processus de réflexion et de retour sur soi, le témoignage que nous livre S.M. en conclusion de son devoir nous révèle la profondeur personnelle de l'impact de ce dispositif, comme prise de conscience saisissante de son identité plurielle et son inscription sociale qu'il peut à présent lire comme « légitime » :

Enfin, 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.

L'interaction des savoirs savants universitaires et du processus réflexif a permis un déplacement de son regard sur lui-même et sur la société, et une construction de nouvelles représentations et connaissances. Une transformation profonde semble s'être produite et dans sa reconnaissance de lui-même comme « homme pluriel », le sujet est à la fois relié à lui-même dans sa complexité identitaire et réconcilié avec la société grâce au paradigme plurilingue.

En guise de conclusion

Cette étude de cas biographique illustre pour cette personne la réussite de modalités de travail universitaires répondant aux exigences formulées dans l'introduction de ce texte par Jeanneret (2010, p. 154). Au-delà de cette analyse qui porte sur la particularité irréductible d'un sujet, et qui, de ce fait ne soit pas généralisable, nous soutenons fortement l'intérêt et la nécessité en formation tant initiale que continue, de mettre au travail le biographique – très particulier car lié à l'intime – de chaque enseignant de langues afin d'allier construction identitaire et compétences professionnelles⁹.

Revenons alors brièvement sur quelques points forts qui émergent de cette analyse.

⁹ Depuis la rédaction initiale de cet article et sa version finale, S.M. s'est engagé dans le cours de Master 2, *Développement plurilingue de l'Enfant à l'École*, où il intervient volontiers en cours pour témoigner auprès des autres enseignants, partageant spontanément son expérience de mise en œuvre du plurilinguisme dans son collège en Savoie. Sa confiance et son ouverture semblent refléter une nouvelle assise professionnelle. Les « acquis » porteraient encore leurs fruits ?

Nous avons pu observer un effet très sensible de conscientisation de son propre répertoire de sujet enseignant et une transformation attestée de ses pratiques. On peut certainement parler avec B. Fortin (2001 cité par Auger 2008, p. 190), d'un phénomène d'*empowerment* entendu comme « une appropriation et réappropriation de son pouvoir ». Nous faisons donc le pari que ces formations peuvent déclencher chez les enseignants en formation un processus de conscientisation par rapport à leur propre processus acquisitionnel (comme sujets plurilingues à part entière), ce qui leur permettrait de mieux appréhender, concevoir et s'approprier des outils de formations (théoriques et didactiques) et de les réutiliser en tant qu'enseignants. C'est la dimension réflexive amenée par le cours et les modalités de travail qui vont rendre plus transparents la théorie et les outils.

Cette étude de cas apporte une réponse à la question que formule M.-R. Moro (2010, pp. 108-109) « Est-ce que mon histoire et ma différence font partie de l'École ? » Elle montre qu'en ce qui concerne le phénomène de libération de souffrances liées à un déni de langue, s'accepter soi-même comme pluriel est une première étape qui peut permettre aux enseignants de s'appuyer sans hésitation sur leurs ressources plurielles pour les mettre au service de leur enseignement en accordant aussi une vraie place à la pluralité linguistique et culturelle des élèves. Au niveau de son profil personnel et professionnel, chaque enseignant est invité à composer avec ce qu'il est, dans sa spécificité irréductible (Porcher, 1981).

La dimension plurilingue exige des savoir-être au-delà des savoirs savants. Comment faire pour « rallumer » en formation les expériences vécues ? M. Causa et L. Cadet (2006) nous précisent qu'« il s'agit plutôt de contribuer à amener l'enseignant(e) à articuler son vécu et ce qu'il (elle) a pu observer dans son entourage avec ses réflexions et connaissances construites durant sa formation pour les constituer en un répertoire didactique qui regroupera alors l'ensemble des savoir faire pédagogiques dont il (elle) dispose », idée qui prend substance grâce à l'étude de cas analysée.

Bien que limitée à un seul sujet, une analyse de cas a l'avantage de permettre d'appréhender quelques traces des effets produits par une formation réflexive (Bangou et Omer, 2008) à partir d'une approche plurielle, surtout quand les modalités de formation engagent le biographique – notre plaidoyer au-delà de ce cas unique. Les transformations produites au niveau de l'identité professionnelle dans l'exemple analysé sont très significatives et constituent de véritables leviers pour développer une didactique du plurilinguisme. Que l'institution universitaire puisse légitimer ce processus nous semble une voie de salut.

ANNEXES

Annexe 1

MASTER 1 – Spécialité *L'enfant et l'apprentissage des langues*, D. Simon

Objectifs

- S'interroger sur la nécessité pour les enfants d'aujourd'hui d'apprendre plusieurs langues et d'être sensibilisés à plusieurs cultures dans un contexte de globalisation.
- Réfléchir au rôle de l'école dans la mise en place chez l'enfant de compétences plurilingues et pluriculturelles à partir de la situation européenne et la citoyenneté démocratique.
- Ouvrir une fenêtre sur l'émergence d'approches plurielles récentes et leur pertinence.
- Découvrir certains des outils didactiques et pédagogiques disponibles pour stimuler l'apprentissage de plusieurs langues – *Éveil aux langues, le Portfolio*.
- Faire émerger des questions didactiques concernant l'enseignement/apprentissage d'une (ou plusieurs) langue(s) à l'école.
- Relier ces questions à votre parcours et/ou projet professionnel actuel et futur.

Méthodologie des cours

- Le cours sera construit sur un certain nombre d'apports théoriques indispensables, mais aussi sur la découverte par les étudiants de certains documents et outils didactiques concernant le plurilinguisme et les enfants.
- Les étudiants seront sollicités pour un travail participatif, actif, réflexif et les échanges en classe contribueront à la construction des connaissances. La présence en classe est donc impérative, et il n'y aura pas de dispense d'assiduité.
- Découverte/réflexion/discussion à partir de documents distribués et analysés par les étudiants individuellement et en groupes.

Contenus

- Émergence d'un questionnement – le vôtre à partir de vos contextes de vie et de travail concernant la question des langues et la société d'aujourd'hui.
- L'enfant comme acteur social dans le contexte européen – la manière dont les questions de langue, citoyenneté et éducation sont étroitement imbriquées.

- Le cadre européen commun de référence (CECR) et les dispositions pour l'école: en particulier: la notion de compétences plurilingues et pluriculturelles. Dans le cadre de la construction de l'Europe, quel est le rôle assigné à l'école concernant l'enseignement/apprentissage des langues? Quels liens avec le plurilinguisme dans d'autres contextes?
- Émergence d'approches plurielles visant une didactique du plurilinguisme – Éveil aux langues, *EOLE*, *Elodil*, mais aussi L'Intercompréhension entre langues romanes, *Redinter*.
- Découverte d'outils didactiques et pédagogiques qui favorisent le développement plurilingue: *Éveil aux langues: Evlang* et *EOLE*.
- *Le Portfolio* comme outil susceptible de contribuer au développement de compétences plurilingues et pluriculturelles – primaire et collège.

Cours: le lundi, 10.30-12.30 en B 105 (6x2 heures = 12 heures – 3 ects.).

Dates: le 28 sept; 5 oct; 12 oct; 19 oct; 2 nov; 9 nov

Évaluation: Petit dossier écrit de synthèse et de réflexion personnelle portant sur une des questions traitées en cours en lien avec votre projet professionnel. Une information spécifique sera donnée à ce sujet ultérieurement. Ce dossier sera à rendre le 4 janvier 2010.

Annexe 2

Extrait du sujet d'évaluation du cours MASTER 1: *L'enfant et l'apprentissage des langues*

Consigne

Il vous est demandé de vous appuyer sur les cours et vos diverses lectures pour construire une réponse personnalisée et réfléchie:

Question 1

Compétences plurilingues et pluriculturelles, une nécessité pour nos enfants

En vous appuyant sur vos connaissances de contextes particuliers, développez une réflexion sur l'importance aujourd'hui (contexte européen et/ou autre) pour les enfants de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles. La vision du plurilinguisme soutenue dans le CECR a-t-elle une pertinence pour d'autres contextes? Donnez quelques exemples d'outils didactiques étudiés en cours qui favorisent la mise en place et le développement de ces compétences plurilingues et pluriculturelles (Approches plurielles, Éveil, Portfolio). Dites en quoi cette réflexion vous semble importante pour votre travail présent/futur et le contexte où vous allez exercer votre métier.

Références bibliographiques

- Armand, F. & Maraillet, E. (2006). *Site Elodil* [Page Web]. Accès : <http://www.elodil.com/> (Page consultée le 4 février 2011).
- Armand, F., Dagenais, D. & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Revue éducation et francophonie*, XXXVI(1), 44-64 [Page Web]. Accès : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_044.pdf (Page consultée le 19 mars 2012).
- Auger, N. (2008). Comparons nos langues : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. In M. Candelier (dir.) et al., *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions* (pp. 185-199). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bangou, F. & Omer, D. (2008). L'émergence d'une conscience plurilingue par l'initiation à la posture réflexive. In M. Candelier (dir.) et al., *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions* (pp. 51-63). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Billiez J. (éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Université Stendhal, CDL-Lidilem.
- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot.
- Calvet, L.-J. (2005). *La sociolinguistique*. Paris : PUF.
- Candelier, M. (dir.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M.-Th. (dirs). (2008). *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et intervention*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Carrasco Perea, E. & Piccardo, E. (2009). Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant. *Lidil*, 39, 19-41.
- Causa, M. & Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif : quels discours ? quels modèles ? quelles représentations ? *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 69-83.
- Cavalli, M. (2008). Didactiques intégrées et approches plurielles. *Babylonia*, 1, 15-19.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Vanves : Hachette.
- Fortin, B. (2001). L'impact des transformations dans le système de la santé et des services sociaux sur l'intervention. *Équilibre en tête*, 15(2), 1-5.
- Gadet, F. & Varro, G. (2006). Le « scandale » du bilinguisme. *Langage et société*, 116, 9-28.
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Tranel*, 7, 15-41 (traduction de Grosjean, 1982, *Life with two languages*, London, Harvard University Press).
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.
- Hymes, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.

- Jeanneret, T. (2010). Enseigner et apprendre les langues à l'école : comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissage ? In M. Burger (éd.), *Langue et littératures pour l'enseignement du français en Suisse romande : problèmes et perspectives* (pp. 147-159). Lausanne : Institut de linguistique et des sciences du langage.
- Kervran, M. (éd.). (2006). *Les langues du monde au quotidien* (deux volumes : Cycle 2 et Cycle 3). Rennes : CRDP de Bretagne.
- Kervran, M, Jonckheere, S. & Furlong, A. (2008). Langues et éducation au plurilinguisme : principes et activités pour la formation des enseignants. In M. Candelier (dir.) et al., *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions* (pp. 263-274). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne : Lang.
- Matthey, M. & Simon, D.-L. (2009). Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, 5-17.
- Molinié, M. (2004). Finalités du « biographique » en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, 147, 87-95.
- Molinié, M. (éd.). (2006a). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39.
- Molinié, M. (éd.). (2006b). *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moro, M.R. (2010). *Nos enfants demain : pour une société multiculturelle*. Paris : Jacob.
- 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. (2007). Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche. In M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 143-156). Bruxelles : De Boeck.
- Perregaux, C., Goumoëns, C. de, Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (dirs). (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* (2 Vol.). Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), Secrétariat général.
- Porcher, L. (1981). *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Simon, D.-L. & Thamin, N. (2008). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. In E. Huver & M. Molinié (dirs), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue : réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et didactique*. Amiens : Université de Picardie ; Paris : L'Harmattan.
- Vasseur, M.-Th. (2001). Activités réflexives convergentes pour un apprentissage globalement langagier. *Les langues modernes*, 1, 19-25.

Doc 27

lidil

LE VERBE POUR EXPRIMER LE TEMPS

QUELS APPORTS POUR UNE RÉNOVATION
DE LA DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE ?

REVUE DE LINGUISTIQUE
ET DE DIDACTIQUE DES LANGUES
UNIVERSITÉ STENDHAL DE GRENOBLE

N° 47
Mai 2013

Numéro coordonné par
Jean-Pierre Sautot et Solveig Lepoivre-Duc

ellug

La revue *Lidil* est éditée
par le Laboratoire de linguistique et didactique
des langues étrangères et maternelles (LIDILEM)

Université Stendhal - Grenoble 3 et IUFM de Grenoble

N° 47 / 2013

DIRECTRICE DE LA PUBLICATION

Françoise Boch

RÉDACTRICE EN CHEF

Cathy Frier

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Marielle Rispaïl

Responsables de la rubrique *Varia* :

Marie-Paule Jacques et Virginie Zampa

Responsable des Notes de lecture :

Marielle Rispaïl

COMITÉ DE RÉDACTION

Maryse Bianco, Françoise Boch, Catherine Brissaud, Florence Chenu, Jean-Pierre Chevrot, Francis Grossmann, Marie-Paule Jacques, Agnès Millet, Marielle Rispaïl, Christian Surcouf, Agnès Tutin, Virginie Zampa

COMITÉ DE LECTURE

Georges Antoniadis, Cristelle Cavalla, Daniel Coste, Jacques Crinon, Bertrand Daunay, Jean-François De Pietro, Christine Develotte, Cécile Frérot, Françoise Gadet, Sylviane Granger, Zlalka Guentchéva, Marie-Cécile Guernier, Benoît Habert, Anne Halté, Alice Henderson, Thérèse Jeanneret, Olivier Kraïf, François Mangenot, Marinette Matthey, Maria Antonia Mota, Jean-Paul Narcy-Combes, Iva Novakova, Jean-Christophe Pellat, Marie-Claude Penloup, Maria Antonietta Pinto, François Quet, Françoise Raby, Yves Reuter, Christian Surcouf

POUR CE NUMÉRO, ONT ÉTÉ EN OUTRE SOLLICITÉS POUR ÉVALUER LES ARTICLES

Sonia Branca, Catherine Carras, Encarni Carrasco, Marie-Laure Elalouf, Carole Fisher, Corinne Gomila, Patrice Gourdet, Peter Griggs, Caroline Imbert, Jean-Marc Mangiante, Véronique Paolucci, Alain Rabatel, Dominique Ulma, Dan Van Raemdonck

La revue *Lidil* applique les recommandations orthographiques officielles de 1990 (loi Toubon).

© Ellug 2013

Université Stendhal

BP 25 – 38040 Grenoble cedex 9

ISBN 978-2-84310-247-9

ISSN 1146-6480

Le verbe pour exprimer le temps

Quels apports pour une rénovation de la didactique de la grammaire ?

Numéro coordonné par
Jean-Pierre Sautot et Solveig Lepoivre-Duc

Cécile Avezard-Roger
Jacqueline Billiez
Céline Corteel
Christian Degache
Roxane Gagnon
Caroline Lachet
Solveig Lepoivre-Duc
Françoise Olmo Cazevieille
Claudie Péret
Carmen Rodríguez Gonzalo
Jean-Pierre Sautot
Diana-Lee Simon
Frédéric Torterat

Louise Dabène : un itinéraire hors du commun¹

Jacqueline Billiez, Christian Degache et Diana-Lee Simon *

admirable, amicale; brillante, bilingue; chaleureuse, conviviale, claire, curieuse; dynamique, drôle, dévouée; énergique, exubérante; forte; gaie; humaine; habile; initiatrice, inventive, infatigable; jeune, joviale; kamikaze; lucide; mobile; multilingue; novatrice; ouverte, obstinée; perspicace, pétillante, prolifique; quiète; rapide, réfléchie; stimulante, sympathique, synthétique; trépidante, travailleuse; unique, vive, vivante; Wallah; xénophile; synalephe, zélatrice.

Il fallait bien un « Abécédaire de Louise² » avec ses entrées multiples par lettre pour capter, ne serait-ce que fugitivement, les qualités, les traits de personnalité et les dimensions multiples évocatrices d'une femme, d'une collègue, d'une amie, d'une enseignante, d'une chercheuse, d'une collaboratrice, qui aura marqué ceux et celles qui l'ont côtoyée, connue croisée ou lue sur le chemin de la didactique des langues et du plurilinguisme. Offert en hommage à l'occasion de sa retraite en 1998, cet assemblage lexical frivole prend aujourd'hui une nouvelle tonalité affective au moment même où nous cherchons à créer un espace de recueillement, grave et digne de notre chère Louise, disparue à notre grande tristesse le 8 avril 2013.

Suivons le parcours de Louise...

* Respectivement professeure émérite, professeur des universités et maître de conférence, Université Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040 Grenoble.

1. Nous souhaitons exprimer ici notre profonde reconnaissance à Michel Dabène qui a mis à notre disposition un document très précieux de référence sous forme de note, établie par Louise Dabène elle-même, pour l'obtention de l'éméritat.
2. Foerster, Simon & Galligani. (1998). Abécédaire de Louise. Dans Billiez (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène* (p. 9-16). CDL-LIDILEM, Université Stendhal - Grenoble 3.

Itinéraire biographique et assise du champ didactique

Une solide formation entre 1954 et 1958, en tant qu'élève-professeur à L'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses³, prépare Louise Dabène pour ses fonctions de professeure agrégée d'espagnol, qu'elle exercera au lycée pilote de Sèvres, entre 1958 et 1967. Passionnée de l'innovation méthodologique dans l'enseignement des langues, elle y met déjà en œuvre une approche communicative et audio-visuelle novatrice⁴ et ne tarde pas à établir des liens avec d'autres jeunes professeurs, comme Danièle Bailly, enseignante d'anglais dans le même établissement, donnant lieu à la création d'un petit « Groupe d'études de langues » où règne une ambiance conviviale et productive autour de la recherche et des échanges.

Après l'obtention en 1967 de sa thèse, un doctorat ès Lettres et sciences humaines en linguistique hispanique, elle exerce comme assistante d'espagnol pendant deux ans à l'université de Nanterre, avant d'obtenir en 1969 un poste de maitre-assistante à l'Institut de linguistique appliquée et de didactique des langues de l'université de Vincennes, une nouvelle université dont elle est membre du collectif fondateur.

À partir de 1973, elle s'installe à Grenoble pour occuper à l'université Stendhal un poste de maitre de conférences puis de professeure des universités. Les vingt-cinq ans de carrière suivants seront marquants, tant du point de vue des créations institutionnelles qui ont donné une visibilité et une légitimité scientifique à la didactique des langues et fortement contribué à l'émergence et à la reconnaissance du champ comme domaine à part entière, que des initiatives multiples au niveau de l'innovation dans le domaine de la recherche en sociolinguistique et didactique des langues. On notera ici sa création en 1974 du Centre de didactique des langues (CDL), et celle du Centre de didactique de français (CDF) à l'initiative de Michel Dabène, assurant ainsi une assise institutionnelle à cette jeune discipline didactique en quête de légitimation universitaire. Elle est fondatrice en 1987, avec Michel Dabène, du laboratoire Lidilem (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles), qu'elle dirigera jusqu'en 1998, marquant ainsi

3. Aujourd'hui École normale supérieure des Lettres et Sciences humaines (ENS LSH de Lyon).

4. Elle est auteure de plusieurs manuels d'espagnol, dont *¿Qué tal Carmen?* (1968) et *Tú también!* (1972).

une étape décisive pour la reconnaissance et le prestige internationaux non seulement des recherches en didactique des langues, mais aussi de celles en linguistique et sociolinguistique comme en témoignent encore aujourd'hui la vitalité et la taille de ce laboratoire.

Comme support à la publication et à la diffusion de ces recherches auprès de la communauté des chercheurs, la revue *Lidil* voit le jour en 1989 (date de publication des deux premiers numéros), sous l'impulsion de Louise Dabène, qui devient rédactrice en chef, et le restera jusqu'en 1998.

Une anecdote permettra de saisir au vol quelques dimensions charismatiques et caractéristiques d'une Louise, chef d'équipe, menant le jeu. Nous sommes fin 1994. Oui, votre calcul est bon ! Il s'agit des vingt ans du CDL, et cela se fête selon la tradition de convivialité instaurée par Louise. On se souvient encore de cette occasion festive, à la fois mythique et emblématique, lors de laquelle Louise, déguisée en capitaine, a fait irruption dans la grande salle des colloques, suivie de son équipe d'une vingtaine de chercheurs du CDL, tous en tenue de rugby, se passant habilement le ballon, avec Denis Creissels, déguisé en arbitre et donnant des coups de sifflet !

Tout n'était pourtant pas toujours « de la tarte », pour ainsi dire, et certaines batailles nécessitaient un courage à toute épreuve. Dynamique et dévouée, Louise Dabène ne manquera pas de relever le défi de fédérer les associations françaises de linguistique appliquée pour assurer une présence française au niveau mondial de l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA), en créant la Confédération française de linguistique appliquée (COFDELA) en 1994, avec un premier symposium qui s'est tenu à Grenoble en 1996, et un deuxième à Strasbourg en 1997. Infatigable avec une puissance de travail hors du commun, c'est à cette époque qu'elle occupe la fonction de vice-présidente à la recherche à l'université Stendhal.

Par ailleurs, ses initiatives en faveur de la didactique des langues concernent également la vie associative. Créée dès 1987, grâce aux efforts concertés d'une petite équipe d'*aficionados* autour de Louise Dabène, l'ACEDLE (Association des chercheurs et enseignants didacticiens de langues étrangères)⁵, comme son nom l'indique, offre un espace d'échanges, de dialogue et de réflexion scientifiques sur la didactique de différentes langues, ouvert aux enseignants et aux chercheurs,

5. L'ACEDLE, actuellement sous la présidence de Dominique Macaire, est encore très active : <http://acedle.org/>

encouragés à se rencontrer et à travailler ensemble. Les colloques et publications réguliers de l'ACEDLE ont, par ailleurs, contribué à documenter — sous la plume de Louise Dabène avec d'autres didacticiens fervents — l'évolution épistémologique du domaine⁶. Elle présidera l'association de 1987 à 1999.

Un itinéraire dense et engagé, certes, qui a aussi fortement marqué la recherche sur les contacts de langues en France, tant du point de vue sociolinguistique que didactique. Au moment où elle prendra sa retraite fin 1998, le champ établi et reconnu de la didactique des langues aura considérablement évolué sur le plan épistémologique vers une didactique du plurilinguisme⁷, et maints projets, tous originaux et novateurs, auront été lancés, dont des programmes européens de grande envergure sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes (programme *Galatea* en 1991⁸) et l'éveil aux langues (expériences amorcées dès 1988 dans une école de la banlieue grenobloise, puis participation au programme européen *Evlang*), programmes de recherche au long cours qui, à sa suite, se sont révélés pérennes, comme on le verra ci-dessous.

Itinéraire de recherche : terrains et théorisations

Tous les chercheurs et enseignants qui l'ont côtoyée se souviennent d'un principe intangible qui devait gouverner les travaux de recherche : ceux-ci devaient partir du terrain pour y revenir. Les analyses et théorisations devaient tenter de répondre aux besoins du terrain et déboucher sur des propositions didactiques en direction des différents publics d'apprenants auxquels elle s'est intéressée. En premier lieu ses élèves apprenant l'espagnol langue étrangère en contexte scolaire français pour lesquels elle a conçu, dans une perspective communicative, plusieurs manuels qui ont été utilisés, pendant une très longue période et avec grand profit, par les enseignants, qui leur reconnaissaient un caractère très novateur comme en témoigne Didier Rault (maitre de conférences,

6. Cf. Dabène, L. (2000). Pour une didactique plurielle. Quelques réflexions. Dans Billiez (dir.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité* (p. 9-13).

7. Cf. Billiez (dir.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. CDL-LIDILEM, Université Stendhal - Grenoble 3.

8. Voir http://www.galanet.eu/publication/fichiers/L_Dabene1994_EH22.pdf

université Paul Valéry-Montpellier 3), adressant ses condoléances aux collègues du Lidilem :

J'ai appris en lisant *Le Monde* le décès de notre collègue Louise Dabène. Je ne la connaissais pas personnellement, mais j'ai utilisé avec grand profit les ouvrages qu'elle avait composés (*¿Qué tal Carmen?*, *¿Adónde?*) et lu certains de ses travaux de recherche. Elle a joué un rôle important dans la rénovation de l'enseignement de l'espagnol et je souhaite donc vous exprimer ma reconnaissance envers elle et ses travaux, qui ont été des raisons d'espérer que l'enseignement des langues vivantes, et de l'espagnol tout particulièrement, pouvait être moderne, plaisant et efficace. Il reste beaucoup à faire.

Puis, dès les années 1970, Louise Dabène a développé et impulsé des analyses et des propositions didactiques en direction de publics adultes qui s'inscrivaient à l'université, dans le cadre de la formation continue, pour des cours de diverses langues — dont celles de migrants, comme l'arabe — travaux qui ont rencontré les orientations des institutions européennes. En continuité avec cet intérêt pour les langues et cultures d'origine des populations migrantes, elle s'est alors intéressée, dès les années 1980, à l'ensemble des problèmes posés, dans le contexte scolaire, par leur enseignement à leur descendance. Analysées grâce aux outils de la sociolinguistique, leurs spécificités langagières plurilingues, ainsi que celles étudiées dans de très nombreuses thèses de doctorants en provenance de diverses contrées multilingues du monde, lui permettront d'affiner les stratégies d'approche de ces phénomènes complexes et de proposer des théorisations et notions nouvelles, clairement exposées dans l'ouvrage qui sert de référence incontournable dans ce domaine, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* (1994).

Les recherches conduites par l'équipe de Louise Dabène au CDL, à la fin des années 1970 et ensuite pendant les années 1980, portant sur le développement d'activités métalinguistiques par l'apprenant confronté à l'apprentissage du français et des langues étrangères, disciplines dont elle déplorait le cloisonnement en milieu scolaire, cherchaient à éclairer la question : « Quelles sont les modalités par lesquelles se constitue la conscience métalinguistique ? » Bien au-delà de l'apprentissage d'une langue particulière, c'est l'éducation langagière au sens plus large qui l'intéressait, et surtout des modalités d'apprentissage susceptibles d'aider les enfants, tous, à établir des passerelles entre leurs langues familiales et scolaires et à dépasser leur chauvinisme linguistique. Dans cette optique, et en s'appuyant sur les recherches issues du

courant « Language Awareness » impulsé en Angleterre par Eric Hawkins (1984), se sont développées au CDL et en France sous la désignation « Éveil aux langues », de nombreux travaux et projets. Louise Dabène et son équipe se sont lancées concrètement dans la conception d'activités pédagogiques dont les premières expérimentations furent amorcées à l'école Robespierre, à Fontaine en 1988. Plusieurs articles⁹ publiés dans les années 1990 interrogent le curriculum scolaire sur l'enseignement d'une seule langue, en invitant à une méthodologie plurielle. Une rencontre organisée à son initiative fin 1996 à l'université Stendhal, a permis de réunir des collègues de Paris, de Suisse, d'Italie, d'Allemagne, d'Espagne, d'Autriche, travaillant dans ce sens. Elle a donné lieu à naissance d'un projet européen Socrates Lingua, intitulé *Eylang* (1997-2001), dont la coordination est confiée à Michel Candelier, qui continuera après à en piloter plusieurs autres, dont *Janua Linguarum. À la porte des langues*, et le grand projet CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles*) en cours actuellement. La force de ces propositions, qui font de la diversité linguistique et culturelle un matériau didactique, s'étend dans plusieurs pays européens (Allemagne, Belgique, Espagne, France, Italie, Suisse) et au-delà au Canada¹⁰.

En cohérence avec cette approche, Louise Dabène pense également que l'on ne tire pas tout le parti que l'on pourrait de la parenté linguistique et qu'il est nécessaire d'en reconsidérer positivement le rôle, notamment pour l'enseignement des langues romanes. Ainsi, au début des années 1990, elle reprend cette idée qui lui était chère depuis la publication dans la revue *Langages* en 1975 de son article « L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues "voisines")¹¹ » qui peut être considéré comme fondateur des travaux en didactique des langues sur l'intercompréhension. Le contexte européen est alors très favorable à la relance de ce projet qu'elle choisit d'appeler *Galatea*. En conformité avec le principe de va-et-vient entre le terrain et le recul théorique mentionné ci-dessus, Louise Dabène conçoit son

9. Pour une liste exhaustive des publications de Louise Dabène, voir dans Billiez (dir.) (1998), *De la didactique des langues à la didactique du plurlinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3, 405-410.

10. Cf. <http://www.elodil.com/>

11. *Langages*, n° 39, disponible sur <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dabene.pdf>

projet en deux phases. Une première phase d'études exploratoires pré-alables centrée, d'une part, sur le recueil et l'analyse des stratégies et des représentations d'échantillons représentatifs, et, d'autre part, sur l'analyse contrastive des langues voisines dans la perspective d'identifier des « règles de passage et de vigilance ». Puis une deuxième phase consistant à élaborer un guidage méthodologique à travers la création d'un matériel pédagogique adapté. Cette phase se développera surtout à partir de 1995, dans le cadre du programme *Lingua* de la Commission européenne destiné à encourager l'apprentissage des langues, avec la réalisation de sept cédéroms *Galatea* publiés de 2000 à 2003. Pourquoi *Galatea*? La question est souvent posée. On a pu chercher à l'expliquer par un acronyme mais cela n'avait rien à voir. Louise Dabène justifiait parfois ce choix, non sans malice, par le fait que, dans la mythologie, la nymphe *Galatea* avait préféré l'amour d'*Acis*, le simple berger, à celui de *Polyphème*, le cyclope, fort et puissant mais dont l'œil unique pouvait être vu comme un symbole du monolinguisme. Toutefois, la raison principale était sans doute qu'elle aimait avant tout ce nom. Elle a d'ailleurs transmis cette affection à toutes celles et ceux qui ont participé au projet avec elle de janvier 1992, date de la première réunion à Grenoble, à la fin du projet européen en 1999, puis, ultérieurement, dans le cadre du projet *Galanet* qui en fut la continuité sur Internet et auquel elle a participé activement jusqu'en 2003, notamment pour les développements concernant la compréhension orale. On a pu voir une certaine concurrence du projet *Galatea* avec le projet *EuRom4* lancé également au début des années 1990 par Claire Blanche-Benveniste, mais les démarches étaient sensiblement différentes et en réalité complémentaires, comme l'ont prouvé les contacts établis dès les premières années entre les deux équipes puis le rapprochement effectif en 2006 dans le projet *Diálogos em intercompreensão* et ensuite dans le réseau *Redinter* et les projets *Galapro* et *Miriadi*. Après 2003, Louise Dabène est restée informée de ces développements comme en témoigne le message qu'elle a adressé aux organisateurs du colloque *Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*¹² qui s'est tenu à Grenoble en juin 2012 et à l'occasion duquel un hommage lui a été rendu :

12. Voir <http://ic2012.u-grenoble3.fr/> et <http://podcast.grenet.fr/episode/ic-2012-ouverture-21062012/>

Je suis très touchée par l'hommage que vous avez prévu de me rendre à l'ouverture de votre colloque. Qui aurait pu penser il y a vingt ans qu'à partir d'une modeste hypothèse de travail se développeraient des recherches et des productions de documents aussi impressionnantes, mobilisant autant de compétences de plusieurs pays ?

Je souhaite partager cet hommage avec toutes celles et tous ceux qui ont collaboré à cette entreprise, les anciens avec qui j'ai eu le plaisir de travailler et ceux qui ont suivi et que je ne connais que par leur nom. Il est indéniable que vos travaux apportent une contribution décisive à la didactique des langues.

À toutes et à tous je souhaite beaucoup de réussite dans la suite de vos projets.

Avec mes plus cordiales pensées, Louise Dabène. (Bidart, 5 juin 2012)

Comme le souligne justement Maria Elena Ceberio, de l'université nationale de Rio Cuarto en Argentine où Louise Dabène s'est rendue à plusieurs reprises pour y parler d'intercompréhension, « *su "Galasaga" prosperó* ».

Pendant sa retraite, Louise Dabène, inlassable chercheuse, a poursuivi des travaux personnels et surtout gardé le contact avec de nombreux collègues et anciens étudiants. Redéployant ses racines au Pays basque, elle s'est intéressée notamment à l'enseignement bilingue au niveau pré-élémentaire et élémentaire avec sa collègue et amie Miren Garmendia, conseillère pédagogique à Saint-Jean-de-Luz, tout en théorisant les options et complexités dans un de ses derniers articles intitulé : « Enseigner en langue régionale¹³ ». Elle n'a cependant pas résolu la question de l'origine mystérieuse de la langue basque !

Livrons enfin un dernier élément, éclairant aussi la grande humanité de Louise, relaté à ses obsèques par sa charmante auxiliaire de vie basque qui nous a confié en aparté que Louise lui faisait encore les derniers jours de sa vie un enseignement — ludique ! — de l'espagnol à l'aide de son manuel *¿Qué tal, Carmen?* Elle nous a soufflé : « J'ai eu le privilège de m'occuper d'une grande dame. »

13. Cf. Dabène, L. & Garmendia, M. (2003). Enseigner en langue régionale. *Le Plurilinguisme en construction dans le système éducatif. Contextes-dispositifs-acteurs, Lidil*, hors-série, 165-173.



N° 47

Le verbe pour exprimer le temps

Quels apports pour une rénovation de la didactique de la grammaire ?

Louise Dabène : un itinéraire hors du commun
Jacqueline Billiez, Christian Degache et Diana-Lee Simon

Approches du verbe : apports pour la didactique de la grammaire
Jean-Pierre Sautot et Solveig Lepoivre-Duc

*De l'analyse de productions écrites d'élèves et de ses usages potentiels
pour la formation des enseignants du secondaire en grammaire*
Roxane Gagnon

*L'apprentissage des temps verbaux en espagnol.
Relations entre connaissances déclaratives et usage dans les textes*
Carmen Rodríguez Gonzalo

Construction diachronique des usages scolaires du futur périphrastique
Claudie Péret

*Quelle expression du temps pour les formes non fléchies du verbe ?
Examen de quelques manuels de CM1*
Frédéric Torterat

*Des savoirs scientifiques aux savoirs scolaires :
entre élaboration des connaissances et élaboration du discours.
Application à l'aspect verbal*
Caroline Lachet

*La catégorie de l'aspect : cerise sur le gâteau ou plat de résistance ?
De l'intérêt de lui faire une place en classe*
Céline Corteel et Cécile Avezard-Roger

VARIA

*L'argumentation en français scientifique à un niveau A2
du Cadre européen commun de référence pour les langues*
Françoise Olmo Cazevielle

NOTES DE LECTURE

N° 48

L'émotion et l'apprentissage des langues
(parution en décembre 2013)



UNIVERSITÉ STENDHAL - GRENOBLE 3
BP 25 - F 38040 Grenoble Cedex

numéro 47 - BRETONNIER - Grenoble



Doc 28



Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après

Sous la direction de :

**Violaine Bigot,
Aude Bretegnier,
Marité Vasseur**



éditions des
archives
contemporaines

Copyright © 2013 Éditions des archives contemporaines

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines
41, rue Barrault
75013 Paris (France)

www.archivescontemporaines.com

ISBN : 9782813001337

Avertissement :

Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.

Un projet éducatif socialement inclusif : étude de cas

Diana-Lee SIMON

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040 Grenoble

Marie-Odile MAIRE SANDOZ

Centre Alain Savary-IFE, ENS-Lyon

Cet article est dédié à la mémoire de Louise Dabène, décédée le 8 avril 2013, pour sa contribution marquante à la didactique des langues.

Abstract

This contribution offers an analysis of a didactic project conceived by professionals in the fields of education and health respectively, in response to a crisis caused by the mutism of an Indian pupil in a secondary school. After a training session based on Language Awareness, the teachers design activities which take plurality into account for all pupils in 6th and 4th grades. The analysis shows how the actors accept and integrate plurality, recognition of diversity and the social cohesion generated. This project prefigures socially inclusive language education.

Key words: welcome, inclusive language education, language awareness, language biography, mutism, secondary school

1. Introduction

Cette contribution est sans aucun doute atypique à plusieurs égards. Tout d'abord, elle ne livre pas les résultats d'une recherche pré-construite, mais tente, *a posteriori*, de construire une réflexion portant sur l'impact d'une intervention didactique d'urgence, sur les acteurs d'un collège. Celle-ci naît en effet d'une collaboration encore rare actuellement, entre acteurs issus des champs éducatif et du soin respectivement. Nous nous intéresserons à la notion d'accueil de la diversité en contexte scolaire, sous différentes déclinaisons, au cœur d'une problématique complexe posée au niveau individuel et social, par le mutisme électif¹ d'une collégienne d'origine indienne qui, tout en étant née en France et bonne élève à l'écrit, ne parlait pas au collège au grand désarroi de l'équipe pédagogique. Elle était donc suivie depuis plusieurs années déjà au Centre Médico-Pédagogique, dorénavant CMP, par une psychanalyste. Craignant son exclusion de l'établissement, ce médecin avait adopté une posture interventionniste en

¹ En psychologie, on trouve différents termes : « mutisme électif », Zerdalia Dahoun, 1995, p. 257 ; « mutisme sélectif » ou « extra-familial », Rezzoug, Baubet & Moro, 2009, p. 203-4.

demandant à la principale, avant le conseil de classe, de réunir l'équipe pédagogique au complet et d'y associer des chercheurs travaillant, entre autres, sur la didactique du plurilinguisme en milieu scolaire, afin de tenter de trouver ensemble une issue. La problématique de l'exclusion / inclusion est ainsi posée.

Il conviendra d'esquisser très brièvement dans un premier temps, l'historique du cas menant à la situation de crise, la mise en place de la réunion de concertation qui déboucha sur une intervention / formation pour les enseignants, inspirée de l'éveil aux langues, et le projet pédagogique d'ouverture à la diversité mis en place par les enseignants dans les classes de 6^e et 4^e. Dans un deuxième temps, sera évoqué le mode de recueil de données qui a permis d'analyser l'impact de ce projet pédagogique sur les enseignants, les élèves et les parents d'élèves. Enfin, au-delà de ce cas particulier, nous élargirons la réflexion par rapport à l'École, l'accueil de la diversité et la cohésion sociale plus large.

2. L'École et l'accueil de la diversité langagière et culturelle : jalons théoriques

Le cas particulier, point de départ de nos réflexions ici, pose de manière plus large la question de l'inclusion / exclusion en milieu scolaire, en lien avec la diversité linguistique et culturelle qui caractérise ses acteurs de nos jours. Cette pluralité provient à la fois de la variation linguistique et culturelle interne (cultures endogènes) et des cultures et langues exogènes apportées par des populations migrantes. Si, comme le souligne Louise Dabène dès 1989, la vocation de l'école est d'accueillir tous les enfants, quelle que soit leur origine culturelle, on constate que historiquement, l'institution scolaire en France, n'est pas toujours un lieu d'accueil de cette diversité (Dabène 1989a, 1994 ; Coste et Hébrard 1991 ; Coste, Moore et Zarate 1997 ; et encore Coste 2013). « Elle a longtemps montré une certaine indifférence à la diversité », jouant un rôle d'homogénéisation de la société, remarque Christiane Perregaux (1994b : 86). Cette problématique de l'accueil reste toutefois au cœur de la politique linguistique éducative européenne élaborée au sein du Conseil de l'Europe et constitue par ailleurs, l'un des principes fondateurs d'une Éducation plurilingue et interculturelle (Cavalli, Coste, Crisan et Van den Ven 2009) qui vise l'inclusion et la cohésion de nos sociétés.

La notion d'accueil, qui peut être déclinée de plusieurs façons, au niveau de l'intime, comme au niveau collectif, pose les questions didactiques suivantes. L'école offre-t-elle un espace propice permettant aux acteurs que sont les enseignants et les élèves au niveau intra-individuel, de prendre conscience de leur propre pluralité ? Qu'en est-il au niveau inter-individuel ? Y a-t-il reconnaissance de cette pluralité ? Est-elle légitimée dans les échanges et dans le travail scolaire au quotidien ? Y a-t-il des approches didactiques, des tâches, des activités et du matériel didactique susceptible de favoriser l'accueil de la diversité ?

Dans cette perspective, les orientations développées en Angleterre par Eric Hawkins à partir des années 70 sous le nom « *Language Awareness* » offraient déjà des pistes très prometteuses, comme le suggéraient Louise Dabène (1989a) et Danièle Caporale

(1989 : 135) qui pointaient en particulier trois fonctions fondamentales des démarches, notamment :

- « - une fonction d'accueil dont l'objectif principal était d'aider les enfants à surmonter le décalage qui pourrait exister entre la langue de la maison et celle normée de l'école,
- une fonction de structuration : cette fonction fait de la langue le moteur de l'acquisition des capacités fondamentales de réflexion et de raisonnement,
- une fonction de légitimation pour répondre au problème de la différenciation au niveau linguistique et rendre les langues « autres » égales en dignité à la langue dominante, et permettre ainsi que se développe la conscience identitaire du sujet ».

Par ailleurs, mettons en lumière un point de convergence fort entre les visées « soin » et « éducation langagière », concernant la place de la/des langues de première socialisation² de l'élève. Psychologues et psychanalystes s'accordent sur la place centrale pour le sujet de la / des langue-s de première socialisation, et soutiennent sociolinguistes et didacticiens pour lesquels ces langues « déjà là » sont fondatrices de leurs répertoires langagiers, et de leur construction identitaire et langagière³.

« Essentiellement inclusif, le paradigme plurilingue conceptualise l'accueil et la reconnaissance des langues et cultures « maternelles » et « secondes » d'un sujet – quel que soit le degré de maîtrise – et fait de la diversité une ressource, une richesse pour l'individu et pour la société. » (Billiez et Moro 2011 : 144)

On notera d'ailleurs, que cette convergence de point de vue fut le pivot pour le travail de soin et pour la construction du projet pédagogique autour de l'élève mutique.

3. Éducation langagière et soin : une piste unique d'accueil de la langue identitaire

Une première rencontre eut lieu réunissant les professionnels de plusieurs champs, concernés par la problématique de l'élève, notamment la principale, les enseignants, l'assistante sociale, le CPE, la psychanalyste du CMP et les chercheurs de l'université. La persistance du mutisme de l'élève depuis qu'elle est entrée au collège est source de désarroi au niveau du personnel de l'établissement, qui la considère en échec. La psychanalyste trace brièvement l'historique du cas de la collégienne, datant l'apparition du mutisme à partir d'une remarque désobligeante que lui aurait adressée une maîtresse de l'école maternelle eu égard à son français :

« ...ce qui m'avait été expliqué c'est qu'elle était arrivée en maternelle 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, et à partir de là elle s'était tue. C'est ce qui a été amené par les parents ».

Selon elle, le mutisme de la jeune fille pouvait être lié au non accueil par elle-même de sa langue tamoule. Ce diagnostic clinique portant sur l'absence d'accueil intra-

² « Langue-s de première socialisation » ici peut se référer à la / les langues maternelles, sa langue d'origine, ou plus généralement les langues constitutives de son répertoire à l'entrée à l'école.

³ Le lecteur trouvera dans cette perspective un dossier commun dans la Revue transculturelle *L'Autre*, intitulé « L'enfant plurilingue à l'école » (Billiez et Moro 2011).

individuel de la langue de première socialisation, fut retenu comme piste directrice pour le travail de soin, qui devait tenter de donner à la jeune fille l'occasion d'articuler ses langues identitaires (le tamoul familial et le français de son environnement).

Et du côté de l'école ? Ce positionnement trouva son écho au niveau didactique auprès des chercheuses-didacticiennes présentes, qui, convaincues du rôle clé de la première langue de socialisation dans la construction identitaire et langagière d'un apprenant, ont adhéré à cette même piste, en envisageant d'entreprendre un travail inspiré de l'éveil aux langues (Hawkins 1987 ; Candelier 2003a ; Domp martin 2011), pour ouvrir un espace de travail et d'articulation de plusieurs langues (langues identitaires, langues proposées par l'école et autres langues non apprises en contexte scolaire). La réunion de concertation déboucha ainsi sur une proposition de formation afin de proposer aux enseignants, dans un premier temps, d'accueillir leurs langues biographiques, de prendre conscience de leur propre pluralité, l'idée étant que ce travail leur permettrait par la suite de construire des activités dans leurs disciplines respectives pour les élèves, tous les élèves, étant entendu que l'élève mutique pourrait puiser et s'appropriier des ressources comme autant de propositions pour sortir de l'impasse.

La suite de l'article portera sur les retombées des actions didactiques inspirées de l'éveil aux langues et construites par les enseignants dans leurs disciplines respectives (anglais, latin, français, espagnol, allemand, mathématiques, histoire-géographie) suite à leur formation. On s'intéressera à l'évolution des représentations et pratiques des acteurs afin de montrer comment se sont répandus les effets du projet mis en place par les enseignants, touchant progressivement à un cercle de plus en plus large d'acteurs, y compris hors l'école. Les données ont été recueillies sur le terrain en fin d'année scolaire lors d'entretiens-bilan semi-directifs menés par les auteurs.

4. Les effets « boule de neige » du projet pédagogique ouvert sur la pluralité

Nous avons choisi trois entrées pour mettre en évidence l'impact du projet sur l'accueil de la pluralité, les changements de représentations générées, et les liens sociaux créés.

4.1 De « l'investissement identitaire » des enseignants à une ouverture à la pluralité pour les élèves

Le travail proposé en formation semble avoir créé un espace pour l'accueil personnel par les enseignants de leurs langues, leur permettant d'avancer dans la conscientisation de leur identité « plurielle » qu'ils ont su mettre au service de leurs disciplines par la suite. L'enseignant de français / latin nous confie : « Déjà nous au niveau personnel ça nous intéresse beaucoup. Ça a à voir avec notre histoire ... », alors que son collègue d'anglais, souligne l'intérêt du biographique : « ...c'était ça qui était sympa de pouvoir lier l'utile à l'agréable. Dans le projet, il y a tout un pan de ce qui est à étudier dans le programme. En même temps on pouvait leur parler de choses qui ne figurent pas dans

les manuels d'habitude ». Il convoque sa propre pluralité en osant introduire dans son cours d'anglais, du créole et du patois : « Justement les 4^e ont entendu du créole, je leur avais proposé du créole et du patois (rire) ». En faisant une auto-évaluation, il poursuit avec une certaine fierté :

« Y'a eu à la fois un intérêt tout à fait personnel pour ce qui me concerne et puis un intérêt pédagogique et puis quasiment administratif. Je répondais au garde à vous à tout ce qu'on me demandait au niveau de l'inspection académique. J'y mettais ma patte quelque chose de plus personnel ».

À partir de cet accueil et cette reconnaissance de leurs langues/cultures biographiques, certains enseignants réinvestissent dans la conception de tâches pédagogiques plus ouvertes à la pluralité pour les élèves. Ces derniers sont à leur tour, invités à mobiliser leurs langues/cultures identitaires pour réaliser ces tâches au sein d'une discipline, étendant l'effet de diffusion.

4.2. De l'accueil de leurs langues, à la construction d'attitudes et de connaissances pour les élèves

Grâce à l'expérimentation et l'innovation pédagogique, des élèves ont pu s'autoriser à accueillir leurs langues (accueil intra-individuel) et celles de leurs pairs (inter-individuel). Une évolution se dessine clairement pour un élève locuteur de deux créoles et nouvel arrivant en métropole à la rentrée scolaire, par exemple. Un changement d'attitude se produit depuis la première séance d'Éveil aux langues, où la mention en classe de sa langue donnait lieu à une réaction de honte, vers une acceptation positive de ses langues, les créoles haïtien et guyanais :

[l'enseignant d'anglais] « s'était adressé à lui en lui disant qu'il parlait créole et il s'était recroquevillé. Et la dernière fois au contraire quand il a réalisé sa fleur⁴, il est arrivé à dire qu'il parlait deux créoles guyanais et haïtien. Il y a eu toute une discussion avec la classe pour savoir si ça prenait un pétale ou deux. Une élève a proposé de mettre créole avec un « s » et on a dit non, une langue, un pétale ».

Ce témoignage reflète un accueil à double sens car il accueille ses propres langues qui sont « publiquement » légitimées en classe.

Un des résultats intéressants qui se dégage des classes expérimentales, où les élèves sont encouragés à puiser dans leur répertoire langagier pluriel pour effectuer une tâche d'écriture en langue étrangère, par exemple, concerne un gain observé au niveau de leur investissement plus serein dans leurs apprentissages. C'est le cas pour Mandy⁵, l'élève mutique d'origine indienne, mais aussi pour deux autres élèves, A. d'origine haïtienne, et V. d'origine turque. Mandy, par exemple, a pu utiliser des éléments biographiques la concernant pour construire, en groupe, un texte en anglais. La dimension identitaire convoquée a pu non seulement être affichée, mais aussi validée officiellement amorçant le travail d'articulation, comme le confirme la chercheuse auprès de la principale : « et Mandy y a mis une part puisqu'il y a toute une partie

⁴ Une des démarches proposées par l'Éveil aux langues aboutit à la réalisation de fleurs qui représentent leur biographie langagière.

⁵ Nous avons modifié son nom afin de préserver l'anonymat.

autour du tamoul, et la première partie de l'histoire est écrite en anglais c'est un peu son histoire, l'histoire d'un enfant de 15 ans ».

La langue première et familiale de Mandy est ainsi présentée en contexte scolaire. L'histoire se rapproche étrangement de son histoire personnelle. En mobilisant sa langue intime et son histoire biographique, elle construit des connaissances (ici un texte en anglais), processus que montre aussi Luci Nussbaum (2008) dans ses travaux sur le plurilinguisme en Catalogne.

L'ouverture de l'espace didactique à la pluralité semble propice à l'appropriation personnelle et identitaire, comme le montrent très bien les travaux développés par Jim Cummins sur la réussite scolaire de migrants en milieu canadien et notamment ceux concernant *Identity texts* (Cummins et Early 2011 ; Cummins 2012). Ces recherches mettent en évidence de manière convaincante, comment l'engagement identitaire des apprenants dans leurs productions scolaires, et l'autorisation à utiliser leurs langues, quelles qu'elles soient, facilitent le processus d'échafaudage « *scaffolding* », ou l'étayage inhérent à la construction des connaissances.

4.3. Ouverture des disciplines à la pluralité : un petit pas vers le dépassement du cadre institutionnel monolingue ?

Le projet a eu, par ailleurs, des effets novateurs d'ouverture de certaines disciplines à la pluralité, rare en collège. L'engagement et l'intérêt de deux professeurs de langues pour les propositions de l'Éveil aux langues qu'ils ont ajustées et actualisées en fonction des contenus des programmes disciplinaires, a généré un effet incitatif sur leurs collègues d'autres disciplines, notamment : allemand, espagnol, mathématiques, histoire-géographie et français, invités à travailler alors en interdisciplinarité.

Ens. Fr / Lat : « Après est-ce qu'il y a eu des fleurs en allemand ou pas ? »

Ens. Ang : « Oui ça été fait en allemand et en anglais avec d'autres collègues. Le prof d'allemand a été partie prenante du projet. Je lui ai expliqué le truc, ils l'ont fait eux en français en anglais et en allemand. On a adapté. Ça nous a permis de travailler sur l'interdisciplinarité, sur les classes bilangues ».

La dynamique instaurée par les enseignants-pilotes entraîne certains collègues réticents au départ. Ils s'impliquent progressivement, étendant petit à petit le cercle d'expansion :

« Je sais pas si la journée « Portes ouvertes » vous êtes passée dans leur salle, sur le projet de mémoire, ils ont fait un voyage en Hongrie. Pour aller en Hongrie il faut passer dans plusieurs pays. Ils ont mis bonjour dans quatre autres langues. Le hongrois, l'italien, ils sont même passés en Croatie je crois quatre langues au moins. Ils ont fait ça et oui c'est par rapport à l'Éveil aux langues. Comme quoi ponctuellement... ».

À partir du moment où s'est installé dans le collège le projet inspiré de l'Éveil aux langues, toutes les langues rencontrées, celles des personnes ou des projets scolaires, sont identifiées, relevées, signalées, donnant une nouvelle visibilité à la pluralité dans une démarche inclusive. Le programme d'anglais est abordé en incluant divers pays dont les élèves sont issus, dans une perspective didactique interdisciplinaire et inclusive :

Ens Ang. « ...moi je l'ai fait il faut cibler. Ça a été un travail de déblayage avant. Après il faut que ça puisse s'inscrire dans un projet. Je suis parti de l'histoire du *Thanksgiving* jusque pour arriver en Inde finalement et puis revenir et puis faire une sorte de boucle sur Haïti de montrer comment ces trois pays qui étaient différents et qui ont été touchés par la colonisation avaient quelque chose en commun ».

Ces extraits, qui révèlent des pratiques plus ouvertes et une certaine inventivité dans la conception de contenus et de tâches à la fois ouverts à la pluralité et en lien avec les dimensions identitaires de leurs élèves, donnent certainement un sens accru à leurs apprentissages et rompent avec le fort cloisonnement disciplinaire. On décèle à travers ces actions *bottom-up* (modèle ascendant), un début de désenclavement et une ouverture des disciplines à la pluralité, un pas en direction d'« Une éducation plurilingue et interculturelle » (Cavalli, Coste, Crisan et Van den Ven 2009) ?

4.4. Effets « boule de neige » et dynamique : de l'élève mutique à la communauté scolaire et au-delà

Mandy se serait-elle emparée de cet espace propice à l'accueil de ses langues ? Est-ce effectivement ce lieu d'accueil⁶ de l'intime qui a fonctionné pour elle comme espace de métamorphose, en synergie évidemment avec ses soins au CMP ? Force est de constater que l'évolution a été perceptible et marquante pour elle – comme pour d'autres élèves – ainsi que pour l'ensemble de la communauté scolaire, comme nous le révèle le CPE lors de l'entretien :

« Mais l'entrée du projet était effectivement autour de Mandy mais je pense qu'il y a tellement à retirer pour tout le monde, les gens se sont largement appropriés ça. Chacun y voit des entrées enrichissantes. Pour moi il y a vraiment une logique d'ouverture, une curiosité sur les autres qui est très intéressante. Et puis même pour les enfants, les petits sixième qui parlent deux langues, je pense par exemple aux petits turcs ou aux maghrébins, on a plein d'enfants turcs ici, je sais pas si ils se disaient que c'était une richesse de maîtriser plusieurs langues et là ça leur fait dire mais si, je sais des choses - c'est pas la langue reconnue, c'est pas la langue que je peux prendre en LV1 en LV2 au collège mais c'est une langue à part entière - je pense que c'est stimulant, leur donner une image valorisante d'eux-mêmes. Plus que banalisé, ça les pousse à s'interroger « Ah ouais, c'est pas juste ah c'est ma famille qui parle turc alors je parle turc, mais c'est comme si je parlais anglais », comme si y a pas de hiérarchisation. On pose les langues toutes à égalité sans jugement de valeur. Rien que pour une valorisation de soi-même je trouve ça bien et j'espère que ça a eu cet effet là ... ».

Ce témoignage du CPE, qui pose un regard sur l'ensemble du projet, souligne les apports éducatifs profonds en termes d'ouverture et de reconnaissance de la diversité, non seulement pour Mandy, mais pour bien d'autres élèves dont les langues se voient ainsi incluses, légitimées et valorisées.

Par ailleurs, les productions des élèves dans les différentes classes et disciplines liées au projet, ont été présentées et valorisées publiquement lors de la « Journée Portes Ouvertes », qui accueille non seulement les acteurs de l'école, mais aussi des personnes de l'extérieur : de futurs élèves de 6e et leur famille, des parents d'élèves, des politiques,

⁶ Voir aussi Maire-Sandoz, Simon et Lambert, « Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langues », *L'Autre*, 35, 12, 2, 2011, p. 169-177.

des institutionnels et d'autres visiteurs. Cet événement a généré de nombreuses interactions entre enseignants-élèves-parents, qui, découvrant ces productions, étaient invités à partager une nouvelle vision de la pluralité :

« Moi j'étais dans la salle. Ils se sont arrêtés devant les fleurs. Certains élèves étaient un peu incrédules 'c'est pas possible toutes ces langues'. Les parents manifestaient eux un contentement de voir leurs enfants en contact avec autant de langues. (...) Ce sont des apports de la découverte de l'autre ce qu'on ne fait pas en cours. Non seulement nous on découvre des choses par rapport aux élèves mais aussi entre eux. Les 4e C ont vu les fleurs des 6e 'ah je ne retrouve pas la fleur d'A, c'est dommage je ne trouve pas le créole haïtien et le créole guyanais'. C'était Ch. 'oui, oui, on l'a entendu parler dans le bus avec sa cousine, ah oui c'est du créole' ; elles avaient fait le lien ».

Il y a prise de conscience au niveau individuel et collectif de la pluralité à travers ce projet « largement ouvert sur le monde, les autres, son voisin, de proximité ou loin mais vraiment une idée d'ouverture... » dans les mots du CPE.

Cette mise en exposition valorisante des productions d'élèves, ou « *show-casing* » (Schechter et Cummins 2003), représente dans le même temps, une vision plus inclusive de la pluralité linguistique et sociale, mise en partage socialement à cette occasion.

Conclusion : une éducation langagière inclusive

À l'issue de nos réflexions, parties d'un cas particulier qui pose la question de l'exclusion en milieu scolaire, quel sens donner à la démarche commune entreprise par les acteurs de l'éducation et du soin dans ce collège ordinaire pour accueillir l'élève, mais surtout les élèves, dans leur pluralité identitaire ? Nous nous limiterons à trois dimensions fondamentales qui se dégagent du projet mis en place et qui méritent explicitation.

Tout d'abord, la décentration par rapport à l'élève mutique, et la focalisation sur les élèves de plusieurs classes, a permis un travail prenant en compte leurs identités plurielles dans le travail scolaire, exposées et légitimées à travers les productions et leur affichage, avec des retombées marquantes pour tout le collège, et au-delà, comme on l'a vu. L'école devient un espace social où la pluralité est visible et valorisée institutionnellement et symboliquement, incluant la diversité singulière des acteurs, plutôt qu'un espace monolingue et monoculturel qui tend à lisser les différences.

Deuxièmement, la prise en compte des identités plurielles, par les enseignants eux-mêmes, qui se muent au-delà de leur carcan disciplinaire en « professeurs du plurilinguisme » (Coste 1998 : 269) et par les élèves, respectivement, les implique profondément dans la conception de démarches didactiques novatrices, car plus ouvertes à la pluralité, quelles que soient les disciplines, et dans la construction des connaissances qui s'en trouve facilitée. Il y a « *empowerment* » au sens de Cummins (2012 : 45-48), et la mise en place de nouvelles relations collaboratives de pouvoir entre élèves, et entre élèves et enseignants, qui ont non seulement le potentiel d'augmenter les chances de réussite de tous malgré les différences, mais qui peuvent contribuer à renverser un certain déterminisme social.

Troisièmement, soulignons la dimension de cohésion sociale à travers le tissage de nouvelles relations à l'altérité observées, et la création de lien social entre acteurs dans et hors de l'école.

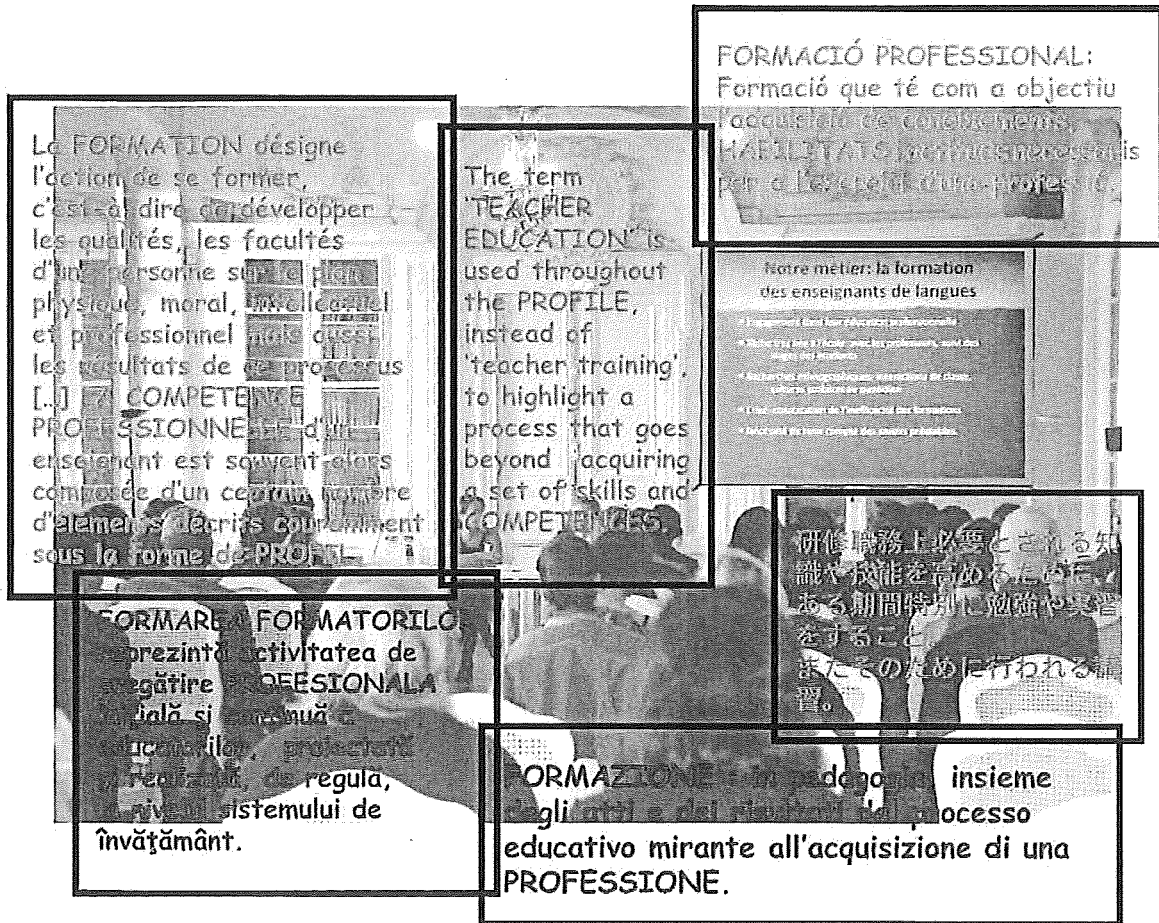
Ces trois dimensions mettent en lumière à travers le projet analysé, la manière dont une fonction d'inclusion sociale est étroitement articulée à l'éducation langagière (comme travail sur la pluralité) et ouvre la perspective dessinée dans Coste (2013) d'une « éducation langagière inclusive », ou le terme « inclusif » désigne « un projet éducatif visant à œuvrer contre les multiples formes d'exclusion qui affectent la société » (Coste 2013 : 15).

Doc 29

Actes académiques

Série *Langues et perspectives didactiques*

Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels



Sous la direction de

Mariella CAUSA, Stéphanie GALLIGANI
et Monica VLAD

Riveneuve
éditions

Ressources biographiques et conscientisation en formation : pour une didactique du plurilinguisme

Diana-Lee SIMON

Université Grenoble Alpes, Lidilem F-38040 Grenoble

1. Introduction

Pourquoi s'intéresser tout particulièrement à la question biographique dans le cadre de la formation des enseignants aujourd'hui ? C'est à partir de cette question que nous nous proposons de développer une réflexion en nous appuyant, dans un premier temps, sur une étude de cas portant sur une expérience particulière de terrain dans un collège en Isère et, dans un deuxième temps, sur des considérations théoriques. Alors que cette étude semble à première vue relever essentiellement du singulier, de l'inattendu, de l'inhabituel, elle permet à notre sens de pointer quelques éléments clés pour une formation d'enseignants en synergie avec la dimension plurielle complexe de nos sociétés contemporaines. Elle servira donc en quelque sorte de loupe pour éclairer le phénomène biographique sous divers angles auxquels renvoient les questions suivantes : qu'entend-on par biographie langagière ? Quel lien y a-t-il entre la biographie langagière de l'élève et celle de l'enseignant ? Comment sensibiliser les enseignants à leur propre biographie langagière en formation initiale et continue ? En quoi le biographique peut-il constituer une ressource pour l'enseignant de langues, pour l'enseignant d'autres disciplines, pour l'enseignant tout court dans l'exercice de ses fonctions ? Quel lien y a-t-il entre les biographies langagières des acteurs (enseignants et élèves) et le plurilinguisme plus largement ?

Notre réflexion s'inscrit directement dans les orientations du Conseil de l'Europe pour une formation au plurilinguisme tout au long de la vie où l'importance du biographique et son expansion sont explicitées, par exemple, dans l'étude de référence de Beacco (2005) intitulée *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme manière d'être en Europe*.

La notion de *biographie langagière* connaît dans la littérature scientifique de nombreuses formulations diverses¹. Nous retiendrons, comme élément cadrant, la définition aboutie proposée dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ouvrage collectif dirigé par Cuq :

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.
(2003 : 36-37)

L'enjeu pour la formation est précisément d'aider les enseignants à prendre conscience de ce capital qu'ils possèdent à leur insu souvent, et de les aider, grâce à un travail à forte composante réflexive (Causa & Cadet, 2006 ; Candelier & al. 2008, Bangou & Omer, 2008 ; Kervran & al., 2008 ; Bigot & Cadet, 2011), à conscientiser leurs atouts pour que ces derniers deviennent des ressources mobilisables *dans* et *pour* leur action didactique. D'un intérêt nouveau pour l'institution scolaire, 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 » (Perregaux, 2002 : 83-84) engage le sujet dans une réflexion à partir de son rapport aux langues avec des incidences sur sa construction identitaire et agit, selon Deprez (1996), comme un instrument puissant qui permet la *réunification* du sujet en lui proposant aussi l'expression de ses affects. La conscientisation du

1. Voir historique et discussion dans Simon & Thamin (2009).

savoir sur soi (Ricoeur, 1990) et sur la/les langues déjà là ouvre la voie à l'appropriation de nouvelles connaissances, ce qui aura toute sa pertinence pour les enseignants et les apprenants dans l'étude de cas qui suit.

2. Activation biographique lors d'une intervention-formation : l'étude de cas

Dans l'étude de cas que nous allons présenter ici, les enseignants d'un collège en Isère ont été invités à effectuer un travail sur leurs rapports aux langues, sur leurs propres biographies langagières. Nous proposons une analyse « en cascade » pour laquelle il s'agira de mettre en évidence le réinvestissement de ce travail de conscientisation sur soi et son rapport aux langues, dans la conception et la mise en œuvre d'activités pédagogiques dans leurs disciplines respectives. Enfin, nous dégagerons les effets de ces actions en termes d'éducation plurilingue et interculturelle sur l'ensemble des acteurs du collège et au-delà.

2.1. Contexte et caractérisation de l'intervention-formation

L'intervention en termes de « formation » fut une réponse originale et collective à une situation de crise et de tensions aiguës dans un collège en milieu semi-rural en Isère. Les enseignants, confrontés au silence persistant d'une élève d'origine indienne en classe de 5^e, manifestaient leur désarroi, leur détresse. Quant à l'élève en question, que nous nommerons Mandy dorénavant, elle était suivie par une psychologue clinicienne² du CMP (Centre Médico-Pédagogique) depuis plus de deux ans déjà. Cette dernière, craignant l'exclusion de la jeune fille, est intervenue pour demander à la Principale du collège de mettre en place d'urgence une réunion de l'équipe pédagogique au complet à laquelle étaient associées des chercheuses du laboratoire Lidilem de l'Université Grenoble Alpes, travaillant, entre autres, sur la didactique du plurilinguisme en contexte scolaire. À l'origine de l'intervention donc, une situation de crise avait paralysé l'équipe pédagogique, démunie et fortement déstabilisée par le refus de parler

2. Et psychanalyste expérimentée en dehors du CMP.

de la jeune fille, interprété par certains comme une remise en cause de leur autorité avec, comme conséquence, le raidissement de leurs positions et attitudes.

Complétons ce premier tableau contextuel par quelques informations complémentaires sur la collégienne et ses rapports aux langues. Mandy est née en France de parents indiens d'origine tamoule. Il faut souligner le fait qu'elle est très bonne élève à l'écrit (fait avéré par les enseignants d'anglais, de latin, de français, entre autres), avec une bonne maîtrise de la langue française, sa langue de scolarisation depuis le primaire. C'est la psychologue clinicienne du CMP qui nous apprendra l'apparition du mutisme, apparemment suite à une remarque désobligeante d'une maîtresse sur son français, très tôt dans le primaire :

[...] 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.

À partir de là, l'enfant s'est tue dès lors qu'elle quittait le domicile familial. Ce phénomène, appelé « mutisme électif » (Rezzoug & al., 2009 : 203-4) en pédopsychiatrie transculturelle en lien avec les enfants de migrants et les relations complexes qu'ils entretiennent avec leurs langues (maternelle et celle du pays d'accueil) est moins rare³ qu'on ne l'imagine en contexte scolaire. Ses enseignants en collège disaient n'avoir pas entendu sa voix alors qu'elle parlait normalement à ses parents, à sa sœur et à son frère à la maison, et la voyaient en échec scolaire pour les futurs oraux du brevet.

C'est donc dans ce contexte fort particulier et complexe et à l'initiative de la psychologue du CMP, que la Principale a réuni l'équipe pédagogique élargie de la classe de 5^e (enseignants, mais aussi la psychologue du CMP, la Principale, le Conseiller Pédagogique d'Éducation, dorénavant CPE), tout en nous⁴ conviant à cette

3. Cf. aussi Dahoun (1995) ; Duvillié (2001) ; Baubet & Moro (2009).

4. Le « nous » se réfère à Marie-Odile Maire Sandoz (Centre Alain Savary, Institut Français d'Éducation), et à moi-même, auteure de cette contribution (Université Grenoble Alpes, Lidilem). Nous avons en commun de travailler et conduire des recherches, entre autres, sur des questions concernant la didactique du plurilingue.

première réunion de mai 2009. Nous soulignons ici la rare et riche rencontre d'acteurs issus de trois milieux professionnels différents – les Services de Santé (psychologue clinicienne du CMP), l'Éducation nationale (membres de l'équipe pédagogique) et l'Université – engagés autour de l'avenir d'une élève ! Un espace de parole s'est ainsi ouvert permettant de dégager le souhait commun de co-construire un projet dans l'espoir de sortir de l'impasse. C'est l'hypothèse émise à cette occasion par la psychologue clinicienne que le problème de la jeune fille résidait sans doute dans son non-accueil de sa langue d'origine (le tamoul) qui allait servir de fil conducteur pour guider le travail commun, côté soins et côté pédagogique.

2.2. Les modalités de formation, les contenus et les démarches

L'adoption commune de cette orientation en faveur de l'accueil de la langue d'origine (cf. Dabène, 1989 et 1994 ; Perregaux, 1994 ; Billiez & Moro, 2011) et des langues du sujet, a déterminé la conception de l'intervention/formation sur le tas. Premièrement, le travail à engager se ferait par voie de détour, en mettant en œuvre des démarches de type *Éveil aux langues* dans plusieurs classes de l'établissement, notamment les 6^e et 4^e et non seulement celle de Mandy alors en 4^e, afin de se décentrer de l'élève elle-même et d'offrir une ouverture à la diversité aux élèves de plusieurs classes du collège. De ce choix stratégique découle la nécessité d'effectuer au préalable un travail avec les enseignants sur leurs propres biographies langagières, tout en les sensibilisant aux démarches de type *Éveil aux langues* non familières, d'où la conception de l'intervention/formation en deux temps. Une première phase de travail avec les enseignants avait un double objectif : faire prendre conscience de sa propre biographie langagière et de sa pluralité ; faire réfléchir sur la notion de plurilinguisme et s'initier à une démarche didactique susceptible de développer le plurilinguisme individuel et social. Une deuxième phase de travail visait le réinvestissement de ces savoirs nouveaux dans la construction par les enseignants eux-mêmes d'un projet pédagogique dans leurs disciplines respectives intégrant les démarches novatrices acquises.

guisme en contexte scolaire et plus largement sur l'éducation langagière d'enfants à l'école, notamment dans le cadre du groupe de recherche Sodilac (SOciolinguistique et DIdidactique des LANGues et des Cultures) au sein du laboratoire Lidilem.

2.2.1. La durée de l'intervention/formation

La première phase (formation centrée sur les biographies langagières des enseignants) a duré trois mois (d'octobre à décembre 2009) à raison de trois demi-journées le mercredi après-midi au collège. La deuxième phase (mise en œuvre du projet pédagogique dans les classes) s'est étalée sur six mois (de janvier à juin 2010).

2.2.2. Les contenus et démarches

Les contenus et démarches ont concerné :

- des savoirs académiques sous forme d'un petit recueil d'articles issus de la recherche en science du langage concernant le plurilinguisme et la mise en œuvre d'activités d'*Éveil aux langues* dans des classes et qui ont servi de base de discussion ;
- une sensibilisation concrète⁵ à la démarche de l'*Éveil aux langues* (Hawkins, 1984 ; Candelier, 2003) et à la notion de biographie langagière en particulier ;
- un travail de réflexion et de retour sur soi centré sur la biographie langagière à partir d'une mise en situation directe grâce aux supports de la démarche de l'*Éveil aux langues* (*I live in New York but... je suis né en Haïti* et *Des langues de l'enfant aux langues du monde* – activité Chaska)⁶ ;
- une amorce d'une réflexion sur les prolongements possibles dans leurs disciplines respectives préparant au projet pédagogique.

2.2.3. Observations et remarques sur le déroulement de la formation

À partir du moment où le travail biographique était engagé grâce aux modules de l'*Éveil aux langues*, il y a eu, grâce à ces séances de formation, l'instauration de riches échanges entre enseignants et formateurs et entre enseignants sur les langues faisant partie de leur expérience de vie et non conscientisées jusque-là. Cette instance

5. Les enseignants s'étaient montrés très sceptiques par rapport à « trop de théorie » de l'université et réticents suite à certains mauvais souvenirs de stages de formation continue, jugés trop théorisants.

6. Cf. Kervran (dir.) (2006).

de formation a favorisé une « mise en partage », une circulation de ces savoirs nouvellement conscientisés. Par ailleurs, cette phase d'échanges a aidé progressivement les enseignants à « décentrer » par rapport au mutisme de Mandy. Il nous est apparu que le travail biographique a permis, lors de cette première phase, de les ancrer et de les engager dans cette formation « à risque », tout en faisant naître une forte motivation pour élaborer un projet commun.

Cet engagement s'est confirmé à travers la prise en main autonome par ces enseignants de la conception et de l'élaboration d'activités à mettre en œuvre dans leurs disciplines respectives (l'anglais, le latin/français et, dans une moindre mesure, l'italien et l'espagnol)⁷. L'enseignant d'anglais s'est vite senti très à l'aise et n'a pas souhaité notre soutien dans ses classes, dont celle de Mandy. L'enseignante de latin/français, par contre, a souhaité qu'on intervienne en co-animation pour les séances inspirées de l'*Éveil aux langues* destinées aux 6^e.

3. Retombées du travail biographique sur les acteurs

À la fin de l'année 2010, à titre de bilan, une série d'entretiens semi-directifs a été conduite par les chercheuses avec les acteurs du projet, notamment la Principale (GM), l'enseignant d'anglais de la classe de 4^e (PP), l'enseignante de latin/français de la classe de 6^e (AD), le CPE. Les enseignants interviewés avaient réussi à inscrire dans leurs programmes disciplinaires officiels des activités inspirées de l'*Éveil aux langues*. La psychologue clinicienne, qui n'a pu être présente ce jour-là, a accordé un entretien à la rentrée suivante. Les échanges enregistrés, puis transcrits, permettent de dégager certains des effets produits, dont nous livrons ici les plus marquants. Ces entretiens peuvent être considérés comme un déclencheur réflexif supplémentaire, car le personnel éducatif avait été prévenu de l'objet de l'enquête qui a pu très certainement prolonger et approfondir le processus de conscientisation engagé.

7. Ces collègues « moteurs » ont réussi à entraîner d'autres collègues d'autres disciplines (allemand, mathématiques, histoire-géographie, etc.).

3.1. Découverte de sa propre pluralité et ouverture de l'espace scolaire à la diversité linguistique et culturelle⁸

La phase initiale de formation centrée sur le biographique a généré chez chaque membre du personnel éducatif participant, une découverte d'expériences familiales et sociales personnelles du plurilinguisme jusque-là restées en sommeil. La Principale (GM) observe avec pertinence : « *Que ce soit Monsieur PP ou Madame AD, ils ont été surpris de voir que dans leur vie privée, ils rencontrent chacun autant de langues. Ils pensaient que tous ils rencontraient que le français, et ben non, et ben non !* ». Les échanges entre collègues et intervenantes lors de la formation ont permis cette explicitation et une prise de conscience par chacun(e) de son propre plurilinguisme. Les collègues se sont découvert « autres » et autrement, ouvrant petit à petit un espace d'accueil de la pluralité.

Force est de constater, lors de la deuxième phase – celle de la mise en œuvre du projet dans les classes à travers des activités pédagogiques inspirées par l'*Éveil aux langues* (confection de fleurs biographiques pour les 6^e, par exemple, et rédaction d'un texte en anglais pour les 4^e, inspiré de l'histoire de la migration d'Adrien) – que cet effet s'est davantage amplifié touchant aux élèves, les éveillant à la pluralité linguistique et culturelle de leurs copains et de l'espace scolaire plus largement. Les productions écrites et orales obtenues ont permis de croiser les regards d'enseignants et collégiens, invités mutuellement à se redécouvrir « autrement pluriel » et de faire évoluer petit à petit leurs représentations.

À titre d'exemple, cet échange entre les chercheuses et la Principale lors des entretiens bilan est révélateur de l'impact du changement de regard d'un autre élève que Mandy sur lui-même, de ses enseignants sur cet élève, et de la Principale également :

Chercheuse 1 : à la première séance d'Éveil aux langues, PP s'était adressé à lui disant qu'il parlait créole et il s'était recroquevillé. Et la dernière fois au contraire quand il a réalisé sa fleur, il est arrivé à dire qu'il parlait deux créoles guyanais et haïtien. Il y a eu toute une discussion avec la classe pour savoir si ça prenait un pétale ou deux. Une élève a proposé de

8. Voir aussi Maire Sandoz, Simon & Lambert (2011 : 169-177).

mettre créole avec un « s » et on a dit non, une langue, un pétale. Du coup il a refait avec deux pétales. AD pense qu'il s'est vraiment joué beaucoup de choses pour ce gamin là dans l'accueil, dans l'activité.

Principale : oui, doublement parce que c'était un gamin qui est arrivé agité, perturbé euh manquant de repères on va dire, refus de l'école. Tout ce qu'on peut imaginer sur l'étiquette « élève perturbateur », voilà. Je lui ai dit « ben oui, au niveau du comportement tu as fait des progrès puisque je ne te vois plus ».

Chercheuse 2 : rires.

Principale : et il est parti tout fier, je pense que c'est ce que vous êtes en train de dire sur l'acceptation de sa langue, parce qu'il y a une souffrance au niveau de ce gamin...

Le travail biographique semble agir par ricochet : une place légitime est accordée aux langues créoles du répertoire de cet élève haïtien. Reconnues ici, alors que souvent minorées, elles ont droit de cité dans une activité scolaire et valorisées, font la fierté de l'élève qui, dans le même élan, en prend conscience. L'importance de cet accueil est finalement conscientisée par la Principale dans cet entretien. C'est un moment poignant de forte lucidité sur l'importance de l'accueil des élèves dans leur pluralité.

L'amplification des effets d'ouverture à la pluralité au sein du collège et au-delà de ses murs, peut être attribuée à l'événement « Portes Ouvertes » du collège, organisé en mai. À cette occasion, toutes les productions didactiques et pédagogiques réalisées par les collégiens dans le cadre du projet mené par les enseignants furent exposées dans une grande salle. Parmi celles-ci figurent une spirale murale (mathématiques) présentant toutes les fleurs biographiques des 6^e ; des posters colorés exposant les travaux de rédaction en anglais des 4^e (dont celle du groupe de Mandy, la plus aboutie selon son enseignant) ; des statistiques issues des calculs faits en informatique à partir des réponses aux questionnaires donnés aux parents sur leurs langues biographiques ; des productions en histoire-géographie et éducation civique ayant intégré à des degrés divers différentes dimensions de la pluralité linguistique et culturelle.

Cet ensemble de travaux divers, proposé à la découverte de tous, avait un certain effet de « vitrine magique » reflétant les nouvelles teintes de pluralités devenues visibles. Cet espace hautement symbolique où circulaient librement, parents, enseignants et personnel éducatif, élèves, futurs collégiens et autres visiteurs, échangeant de vive voix au fur et à mesure de leurs découvertes, fonctionnait à la fois comme instance de légitimation et valorisation des travaux exposés ou *show-casing* (Schechter & Cummins, 2003) et comme lieu de création de lien social comme le reflètent ces observations faites par l'enseignant d'anglais lors du bilan :

Enseignant d'anglais : Moi j'étais dans la salle. Ils se sont arrêtés devant les fleurs. Certains élèves étaient un peu incrédules « c'est pas possible toutes ces langues ». Les parents manifestaient eux un contentement de voir leurs enfants en contact avec autant de langues. (...) Ce sont des apports de la découverte de l'autre ce qu'on ne fait pas en cours. Non seulement nous on découvre des choses par rapport aux élèves mais aussi entre eux. Les 4^e C ont vu les fleurs des 6^e. Je disais « ah je ne retrouve pas la fleur d'A, c'est dommage je ne trouve pas le créole haïtien et le créole guyanais » c'était Ch. « oui, oui, on l'a entendu parler dans le bus avec sa cousine, ah oui c'est du créole » ; elles avaient fait le lien.

Cette journée qui a permis des interactions sociales, entre acteurs intérieurs et extérieurs au collège, fut sans aucun doute un événement marquant non seulement du point de vue de l'évolution des représentations mais aussi en termes d'évolution vers un milieu scolaire plus ouvert à la pluralité.

3.2. Impact du travail biographique sur l'évolution de l'identité personnelle et professionnelle

Les échanges au moment du bilan ont permis de confirmer l'intérêt intrinsèque que représente le travail biographique pour les enseignants de français/latin et anglais, en particulier :

Enseignante de français/latin : déjà nous au niveau personnel ça nous intéresse beaucoup. Ça a à voir avec notre histoire c'est pour ça qu'on est peut-être ...

Enseignant d'anglais : *c'était ça qui était sympa de pouvoir lier l'utile à l'agréable. Dans le projet, il y a tout un pan de ce qui est à étudier dans le programme. En même temps on pouvait leur parler de choses qui ne figurent pas dans les manuels d'habitude.*

La dimension identitaire inhérente au travail biographique devient une ressource qui contribue à nourrir et à forger la construction d'une posture professionnelle⁹. L'appui sur l'identitaire pour innover dans l'exercice de ses fonctions n'écarte pas l'enseignant d'anglais de ses devoirs de fonctionnaire d'État, dont il est très conscient et respectueux :

Enseignant d'anglais : *[...] ce que j'explique dans le CR que j'ai fait, plutôt que de demander du travail ça a demandé des heures de recherche. Et puis on a tâtonné c'est normal il faut mettre tout ça en place. Malgré tout ça a apporté un matériau, un support sur lequel travailler pour faire fructifier ces projets. Y a eu à la fois un intérêt tout à fait personnel pour ce qui me concerne et puis un intérêt pédagogique et puis quasiment administratif. Je répondais au garde à vous à tout ce qu'on me demandait au niveau de l'inspection académique. J'y mettais ma patte, quelque chose de plus personnel.*

Le fait de mettre ses propres ressources plurielles au service de son action pédagogique s'accompagne d'un renforcement identitaire et d'une satisfaction plus profonde au niveau professionnel. Il y a pour lui, à travers le biographique, réappropriation de son propre pouvoir et réinvestissement dans l'agir professionnel, donc *empowerment* d'après Cummins. L'accueil et la valorisation de sa propre pluralité identitaire agissent très positivement sur l'estime de soi comme le témoigne également le CPE dans ce même établissement quand il dit avec fierté lors du bilan : « *Je ne suis pas que le petit CPE* » sous-entendant qu'il se reconnaît lui aussi, comme un « homme pluriel », comme un CPE-acteur de la pluralité sociale. Par ailleurs, son regard lucide sur l'ensemble de l'établissement

9. Voir aussi Galligani (2011) dans un projet mettant en œuvre un travail biographique pour étudiants à distance avec e-portfolio.

et les effets produits par le projet, donnent la mesure de l'étendue des retombées des démarches expérimentées :

Mais l'entrée du projet était effectivement autour de Mandy mais je pense qu'il y a tellement à retirer pour tout le monde, les gens se sont largement approprié ça. Chacun y voit des entrées enrichissantes. Pour moi il y a vraiment une logique d'ouverture, une curiosité sur les autres qui est très intéressante. Et puis même pour les enfants les petits sixième qui parlent deux langues, je pense par exemple aux petits turcs ou aux maghrébins, on a plein d'enfants turcs ici, je sais pas si ils se disaient que c'était une richesse de maîtriser plusieurs langues et là ça leur fait dire mais si, je sais des choses – c'est pas la langue reconnue, c'est pas la langue que je peux prendre en LV1 en LV2 au collège mais c'est une langue à part entière – je pense que c'est stimulant, leur donner une image valorisante d'eux-mêmes. Plus que banalisé, ça les pousse à s'interroger « Ah ouais, c'est pas juste ah c'est ma famille qui parle turc alors je parle turc, mais c'est comme si je parlais anglais », comme si y a pas de hiérarchisation. On pose les langues toutes à égalité sans jugement de valeur. Rien que pour une valorisation de soi-même je trouve ça bien et j'espère que ça a eu cet effet là...

La posture enseignante modifiée grâce au travail biographique réflexif et l'appropriation d'une démarche inspirée de l'*Éveil aux langues* ont généré des pratiques ouvertes à la pluralité au bénéfice de l'ensemble des élèves (Mandy, et bien d'autres encore) et l'extrait ci-dessus reflète les effets d'une dynamique entre les acteurs qui a fait système dans ce collège.

4. Élargissement de la réflexion : biographies langagières et didactique du plurilinguisme

À l'issue de cette intervention impliquant une dialectique terrain-formation-recherche (Nussbaum, 2008) centrée sur le biographique, nous tenons à souligner les points qui se dégagent comme porteurs pour la formation des enseignants en général, à la fois initiale et

continue. La dimension biographique (Perregaux, 2002 et 2007 ; Molinié, 2006a et b ; Jeanneret, 2010 ; Simon & Thamin, 2012) représente à nos yeux la graine par excellence à fertiliser en formation pour faire fructifier le plurilinguisme social. Il existe des outils didactiques nombreux¹⁰ tels le *Portfolio européen des langues* et *L'autobiographie interculturelle* développés par le Conseil de l'Europe, mais aussi une abondance de matériel didactique et pédagogique conçu selon les principes des *Approches plurielles* (Candelier, 2008), de type Éveil aux langues, intercompréhension, didactique intégrée. Mais nous insistons sur la nécessité d'un travail biographique réflexif préalable qui agit sur la posture professionnelle de l'enseignant et facilite ensuite l'exploitation efficace et appropriée du matériel à disposition.

Le cas spécifique étudié donne à voir les jalons ou les prémices d'une didactique du plurilinguisme qui prend en compte le plurilinguisme des acteurs et des apprenants en particulier, tout en ayant des répercussions sur le plurilinguisme social environnant dans sa grande complexité (Coste & Simon, 2009). Définie par Jacqueline Billiez dans le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (Blanchet & Chardenet, 2011 : 450), la didactique du plurilinguisme renvoie à la fois au plurilinguisme individuel et social :

En prenant appui sur l'idée de Louise Dabène exprimée dans Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, (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 œuvre volontariste et planifiée d'un plurilinguisme social ». Ces actions ne visent donc pas seulement l'enseignement/apprentissage des langues mais des modalités spécifiques variées de soutien et de construction de comportements plurilingues, censées favoriser l'instauration de plurilinguismes sociaux diversifiés.

10. Voir aussi Kervran & al. (2008).

Elle s'inscrit dans les orientations majeures d'une éducation plurilingue et interculturelle telle celle défendue et promue par le Conseil de l'Europe et la Division des Politiques linguistiques, notamment dans le projet *Langues de l'Éducation, langues pour l'éducation* (Cavalli, Coste & al., 2009), où l'éducation plurilingue et interculturelle est posée comme un vaste projet et comme un droit, droit à une éducation de qualité (Coste, 2010). Ces principes sont, par ailleurs, exemplifiés également dans l'ouvrage intitulé *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions* sous la direction de Daniel Coste (2013), où le cinquième chapitre est entièrement consacré à la formation des enseignants.

Dans ce cadre, l'enseignant est un acteur social privilégié qui se voit confronté dans son action éducative à différentes instances de socialisation/individualisation, comme la famille, les groupes de pairs, les communautés diverses, mais aussi les médias etc. ; d'où les pressions qui s'exercent sur lui pour l'enjoindre à devenir plurilingue et sensible aux dimensions interculturelles de l'éducation (Matthey & Simon, 2009). Gardons précieusement à l'esprit, à l'issue de notre réflexion, le fait que les enseignants en exercice et les futurs enseignants, tout comme les élèves citoyens en devenir, font partie des acteurs sociaux qui construisent et configurent cette nouvelle réalité plurielle et complexe.

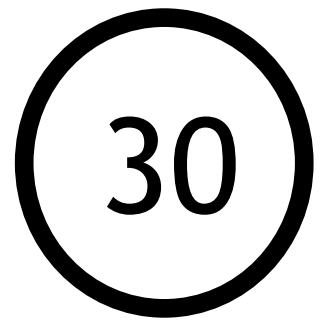
Bibliographie

- Bangou F. & Omer D. (2008). « L'émergence d'une conscience plurilingue par l'initiation à la posture réflexive ». In Candelier M. & al. (dir.), *Conscience du plurilinguisme*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. pp. 51-63.
- Baubet T. & Moro M.-R. (2009). *Psychopathologie transculturelle*. Paris : Masson.
- Beacco J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Disponible en ligne <http://www.coe.int>. [consulté le 5-09-2012].
- Bigot V. & Cadet L. (dir.) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en : enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions.

- 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. & Moro M.-R. (dir.) (2011). « L'enfant plurilingue à l'école ». Dossier dans la revue *L'Autre* n° 35, vol.12 n° 2, pp. 144-177.
- Blanchet P. & Chardenet P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : EAC/AUF.
- Candelier M. (dir.) (2003). *Eulang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Candelier M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Cahiers de l'Acedle* n° 5, pp. 65-90.
- Candelier M., Ioannitou G., Omer D. & Vasseur M.-T. (dir.) (2008). *Conscience du plurilinguisme*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Causa M. & Cadet L. (2006). « Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? ». *Le français dans le monde. Recherches et Applications* n° 39, pp. 69-83.
- Cavalli M., Coste D., Crişan A. & Van de Ven P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Langues dans l'éducation/ langues pour l'éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Disponible en ligne http://www.coe.intwww.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr [consulté le 5-09-2012].
- Coste D. (2010). « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle ». *Cahiers de l'Acedle* n° 7-1, pp. 141-165.
- Coste D. (dir.) (2013). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles : E.M.E. & Intercommunications.
- Coste D. & Simon D.-L. (2009). "The plurilingual social actor. Language, citizenship, education". *International Journal of Multilingualism*, Routledge 6/2, pp. 168-185. Disponible en ligne <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14790710902846723> [consulté le 5-09-2012].
- Cuq J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

- Dabène L. (1989). « Langues et cultures des migrants : quel défi ? ». *Lidil* n° 2. pp. 3-16.
- Dabène L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, coll. « Références ».
- Dahoun Z. (1995). *Les couleurs du silence*. Mesnil-sur-L'Estrées : Calmann-Lévy.
- Deprez C. (1996). « Parler de soi, parler de son bilinguisme ». *AILE* n° 7. pp. 155-180.
- Duvillié R. (2001). *Une ethnopsychiatrie à l'école*. Paris : Bayard Éditions.
- Galligani S. (2011). *Travail sur les biographies langagières dans un M@ster en e-formation : vers une reconnaissance de l'identité linguistique et professionnelle des étudiants*. Présentation vidéo disponible en ligne <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.univ-paris3> [consulté le 5-09-2012].
- Hawkins E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University : Press Cambridge.
- Jeanneret Th. (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. pp.147-160.
- Kervran M. (dir.) (2006). *Les langues du monde au quotidien. Cycle 2 et Cycle 3*. Rennes : Scéren, CRDP Bretagne.
- Kervran M., Jonckheere S. & Furlong A. (2008). « Langues et éducation au plurilinguisme : Principes et activités pour la formation des enseignants ». In Candelier M. & al. (dir.). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. pp. 263-274.
- Maire Sandoz M.-O., Simon D.-L. & Lambert P. (2011). « Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langues ». *L'Autre* n° 35. pp. 169-177.
- Matthey M. & Simon D.-L. (dir.) (2009). *Altérité et formation des enseignants, nouvelles perspectives*. *Lidil* n° 39.
- 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 : Encrage-Belles Lettres.
- Nussbaum L. (2008). « Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche ». In Candelier M. & al. (dir.). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. pp. 125-144.
- Perregaux C. (1994). *Odyssea. Accueil et approches interculturelles*. Neuchâtel : Corome.
- Perregaux C. (2002). « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues ». *Bulletin Vals-Asla* n° 76. pp. 81-94.
- Perregaux C. (2007). « Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche ». In Verdelhan-Bourgade M. (dir.). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck. pp. 143-156.
- Rezzoug D., Baubet T., Moro M.-R. (2009). « Enfance : entre vulnérabilité et créativité ». In Baubet T. & Moro M.-R. (dir.). *Psychopathologie transculturelle*. Paris : Masson. pp. 190-215.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Schechter S. & Cummins J. (dir.) (2003). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth : NH, Heinemann.
- Simon D.-L. & Thamin N. (2009). « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières, in Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et didactique ». *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*. Disponible en ligne <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article260> [consulté le 5-09- 2012].
- Simon D.-L. & Thamin N. (2012). « Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme ». In Balsiger C., Betrix-Kohler D., De Pietro J.-F. & Perregaux C. (dir.). *Éveil aux langues et Approches plurielles*. Paris : L'Harmattan. pp. 285-302.



Doc 30

Didactique du plurilinguisme

Les Sociétés

Approches plurielles
des langues et des cultures

Autour de Michel Candelier

SOUS LA DIRECTION DE

CHRISTEL TRONCY

AVEC LE CONCOURS DE

JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO, LIVIA GOLETTA ET MARTINE KERVAN

PUR

Presses Universitaires de Rennes

Jacqueline BILLIEZ et Diana-Lee SIMON

L'EXTENSION DU DOMAINE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES À LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

INTRODUCTION

En partant de la contribution commune de Michel Candelier et Louise Dabène « Relations entre les didactiques de diverses langues » (CANDELIER M. & DABÈNE L., 1988a¹), nous tentons de repérer les différents jalons qui permettent de retracer la genèse d'une « didactique du plurilinguisme » et des « approches plurielles ». Dans cet article, paru en 1988, et un autre de la même année encore plus détaillé (CANDELIER M. & DABÈNE L., 1988b), ils posaient plusieurs questions à propos des relations entre les didactiques, didactique de la langue maternelle et des langues étrangères, didactique de chaque langue singulière et des langues en général. Questions qui représentent, selon nous, les premiers signes de complexification du champ didactique qu'en chercheurs infatigables ils n'ont cessé de dynamiser aux plans théorique et empirique.

En repartant de ces questions nous examinons comment ils ont cheminé : Louise Dabène plaide pour une « didactique de la variation » (DABÈNE L., 1990a, p. 7) prenant son ancrage, entre autres, dans les recherches sociolinguistiques sur le bilinguisme et l'enseignement des langues d'origine en situation migratoire, ainsi que dans celles sur l'intercompréhension entre langues romanes, « didactique variationniste » qui débouche sur la proposition de « didactique du plurilinguisme » ; Michel Candelier crée la notion d'« approches plurielles » qu'il cherche à caractériser par rapport à ces propositions d'extension (CANDELIER M., 2008).

Puis, nous tentons de prolonger la définition de la didactique du plurilinguisme, à partir de deux exemples concrets d'interventions. En fin de parcours nous revenons sur les liens entrevus entre « didactique(s) du plurilinguisme »,

1. CANDELIER M. & DABÈNE L., 1988a ; CANDELIER M., 2000a, 2008, sont reproduits dans cet ouvrage, au début du présent chapitre (V).

« approches plurielles » et les « axes de variabilité du Grand Continuum et de la *Didactica Magna* » (CANDELIER M., 2000a).

L'EXTENSION DU DOMAINE : PREMIERS SIGNES DE COMPLEXIFICATION

En juin 1987, Michel Candelier et Louise Dabène, qui collaborent à de nombreux projets depuis plusieurs années, dont celui des relations entre langues maternelle et étrangère (DABÈNE L. & BOURGUIGNON C., 1979), sont chargés de coordonner et d'animer l'atelier 5, « Relation entre didactiques de diverses langues », du colloque « Didactique des langues ou didactique de langues ? Transversalités et spécificités ». La problématique centrale, qu'ils ont posée dans le texte préparatoire au colloque, est celle des « passages et cloisonnements » entre ces didactiques qu'ils appréhendent, dans leur synthèse des communications, en termes de « circulations et blocages », sans doute pour marquer l'absence de recherches croisant les regards dans cette perspective (CANDELIER M. & DABÈNE L., 1988a). En recherchant les causes de ces phénomènes de circulations et de blocages, les deux auteurs recensent les multiples facteurs qui peuvent jouer un rôle, en insistant toutefois sur celui du statut des langues « apparu d'emblée comme fondamental » (CANDELIER M. & DABÈNE L., 1988a, p. 27). Puis en se référant au modèle établi et présenté dans l'atelier par Michel Dabène, ils constatent, en le déplorant, que l'apprenant est le grand absent des considérations alors qu'il est situé au cœur de l'acte pédagogique :

« Pas ou peu de circulation entre la didactique des deux enseignements linguistiques auxquels un élève de collège et de lycée est (au minimum) confronté simultanément : l'enseignement du français langue maternelle et l'enseignement des langues vivantes étrangères. » (CANDELIER M. & DABÈNE L., 1988a, p. 30)

Du même coup c'est la nécessité des collaborations entre didactiques de langue maternelle et de langue étrangère qui est soulignée. Les auteurs insistent sur le fait qu'aucun des didacticiens et praticiens de langues étrangères présents n'adhère à des positions extrêmes, soit « une didactique *totale*ment unifiée pour toutes les langues étrangères », soit « des didactiques particulières *parfaitement isolées*, spécifiques à chaque langue étrangère » (CANDELIER M. & DABÈNE L., 1988a, p. 30). Tous critiquent pour l'heure un « excès de particularisme » qui est à la source des blocages et des cloisonnements et les auteurs appellent de leurs vœux « une didactique des langues vivantes étrangères certes unique, mais capable d'accueillir et de *théoriser* en son sein les effets de différences réelles entre les situations – au sens le plus large – de chaque langue et de chaque culture, dans diverses conditions d'apprentissage » (CANDELIER M. & DABÈNE L., 1988a, p. 30).

Cette courte présentation met parfaitement en valeur les premiers signes d'une complexification des phénomènes de « circulation » dans une perspective d'unification de la didactique tout en insistant sur la nécessité de prise en compte des contextes.

L'EXTENSION DU DOMAINE :
À LA RECHERCHE « D'AXES DE VARIABILITÉ DIDACTIQUE² »

Considérer de manière conjointe les élèves ciblés et les différences de statuts entre les langues proposées à l'enseignement/apprentissage nous paraît représenter l'un des jalons primordiaux de la genèse de la réflexion développée, dans les années quatre-vingt au Centre de didactique des langues, à partir de la question de l'enseignement des langues d'origine aux enfants de migrants. Il s'agissait là de prendre au mot la centration sur les élèves apprenants et leurs besoins pour faciliter et améliorer les apprentissages scolaires des langues dont on découvre qu'ils ne relèvent pas que des domaines cognitivo-langagiers mais tout autant de ceux plus vastes de la sociologie et de la psychologie.

Au premier rang de la variabilité, Louise Dabène (DABÈNE L., 1990a, p. 17) insiste ainsi sur l'importance de « l'acquis informel antérieur à l'apprentissage proprement dit. Dans certains cas, celui-ci peut être tellement important que l'on peut dire que la frontière entre langue maternelle et langue étrangère devient floue ». Le « profil métalinguistique » qui en découle est du coup soumis à variation selon les habitudes d'apprentissage antérieures elles-mêmes, qui s'inscrivent « dans un vaste ensemble constitué par des pratiques culturelles de transmission du savoir langagier et attitudes par rapport au langage dont on sait qu'elles diffèrent profondément d'une société à une autre » (DABÈNE L., 1990a, p. 17). La diversité des modes de transmission des savoirs, culturellement marqués, constitue ainsi l'un des axes de variabilité. Toujours du côté de l'apprenant, un autre facteur de variabilité – inhérente aux rapports que celui-ci entretient avec les langues – est celui de l'identité dans une conception non essentialiste, mais plurielle.

On ne saurait détailler de la même manière tous les axes de variabilité qui relèvent du pôle enseignant. Tout en étant en partie identiques, ils sont encore plus nombreux et diversifiés. Car ce qui importe, selon Michel Candelier (CANDELIER M., 2000a) « c'est la variabilité dans toutes les nuances de son continuum, et pas les cloisonnements ». En effet, la variabilité se décline à l'infini ce qui amène Michel Candelier à envisager le « Grand Continuum », qui renvoie à cette extrême complexité : « C'est plus varié encore qu'on ne le dit, et on peut se demander si faire des catégories, des coupures, des classes, cela a beaucoup de sens ? » (CANDELIER M., 2000a) Il rejoint ainsi Louise Dabène qui prône, face à cette extrême diversité, que « la didactique des langues donne un statut à la variation, non simplement pour

2. CANDELIER M., 2000a.

la mentionner comme une sorte d'inévitable épiphénomène mais pour la placer au centre de son univers épistémologique » (DABÈNE L., 1990a, p. 21).

LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME : À LA RECHERCHE DE CONVERGENCES

Ancrées sur ces axes de variabilité vont se développer des approches nouvelles visant, entre autres, à créer des circulations entre les enseignements des langues, redonner du sens aux apprentissages langagiers à l'école, dissocier les habiletés, prendre en compte les passages entre cultures, prendre appui sur les stratégies, développer les capacités métalinguistiques. Quatre approches vont être catégorisées par Michel Candelier comme « plurielles ». Sans les développer, nous les rappelons ici pour montrer ensuite les nouvelles synergies qui en résultent à travers deux expériences, indicatrices, selon nous, de la construction d'une didactique du plurilinguisme.

En effet, dans sa réflexion épistémologique, le terme générique d'« approches plurielles » est proposé par Michel Candelier (CANDELIER M., 1994³, 2003a, 2008) pour réunir plusieurs voies didactiques convergentes, notamment l'approche interculturelle, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre langues parentes et l'éveil aux langues. Ces démarches, étayées par une littérature scientifique abondante, s'accompagnent de ressources didactiques et pédagogiques variées et nombreuses qui ont en commun de faire développer des compétences et des capacités métalinguistiques globales de l'apprenant à partir d'un travail sur plusieurs langues et aussi, à des degrés divers, de le sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle. Au niveau européen, l'élaboration d'un *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) piloté par Michel Candelier avec une équipe européenne témoigne de la formalisation et de la volonté de diffusion de ces démarches qui constituent une pierre pour l'édifice d'une didactique du plurilinguisme.

CONVERGENCES ENTRE APPROCHES PLURIELLES DANS LA CLASSE : UNE EXPÉRIENCE AU LIBAN

La présentation rapide d'une expérience en cours au Liban d'introduction du changement dans l'enseignement/apprentissage des langues au sein d'un établissement scolaire catholique nous montre l'existence de convergences importantes entre les trois approches plurielles dites « linguistiques » recensées par Michel Candelier (CANDELIER M., 2008), à savoir la didactique intégrée, l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre langues parentes.

3. La première apparition de la dénomination se trouve dans la synthèse du dossier présenté en vue de l'HDR de Michel Candelier : « Dans un certain nombre d'écoles, il n'y a pas de langue de rencontre unique privilégiée, mais une approche totalement plurielle » (CANDELIER M., 1994, p. 111).

Le point de départ de la Recherche-action-formation (RAF) mise en place par une équipe de recherche pilotée et financée par l'ambassade de France à Beyrouth⁴ est le constat d'un échec important dans les apprentissages de la langue de scolarisation (le français) et de la langue arabe littéraire, objet d'enseignement obligatoire. Pour diverses raisons, des élèves manifestent, soit des attitudes de rejet, soit un manque de motivation vis-à-vis des enseignements de ces deux langues, qui expliquent en partie leurs échecs scolaires. L'hétérogénéité des élèves dans les classes y relève de plusieurs dimensions, qu'il s'agisse des pratiques des langues française et arabe (nommée par les uns « le libanais » et par d'autres « l'arabe libanais »), des pratiques religieuses, des origines sociales, sans parler des niveaux de réussite scolaire. Face à ces facteurs de complexité, les catégories de « langue maternelle », « langue étrangère » et « seconde » volent forcément en éclats puisque pour chaque élève il faudrait affecter aux langues des statuts différents d'où le sentiment identitaire est loin d'être absent. Compte tenu des spécificités de ce contexte et de la situation sociolinguistique libanaise, les moyens à choisir pour enseigner, susceptibles de pouvoir répondre aux besoins des apprenants, des enseignants et de la direction, ont fait converger au moins trois des approches plurielles. En partant dans un premier temps du principe qu'il était absolument nécessaire de prendre en compte le « déjà-là langagier » chez les élèves, une démarche de didactique intégrée français/arabe a été initiée par les deux enseignantes de français et d'arabe auprès de deux classes de 5^e à partir du support sur le plurilinguisme *I live in New York but... je suis né en Haïti* (BILLIEZ J., 2000). Avec l'accompagnement soutenu de membres de l'équipe, les deux enseignantes ont adapté et mis en œuvre dans les deux classes le support, d'une part, en faisant alterner les langues avec les tâches (à l'écrit comme à l'oral) et, d'autre part, en autorisant les élèves à recourir si besoin à l'arabe libanais⁵ pour faciliter l'expression des idées, qui étaient alors reformulées par les enseignantes ou d'autres élèves dans la langue cible. Chaque séance était prise alternativement sur l'heure de cours d'arabe et de français. L'ensemble des activités du support ainsi que les passations de questionnaires auprès des élèves (avant/après), et des séances de bilan se sont étalés sur plusieurs semaines, et ce à la satisfaction générale. L'expérience doit se poursuivre auprès des deux classes et, si possible, s'étendre à d'autres. En tout cas, en décloisonnant les enseignements/apprentissages de ces deux langues et en leur donnant du sens par rapport aux plurilinguismes de fait de la société libanaise et des élèves, ce sont des changements profonds de postures qui sont observés : du côté des élèves par rapport aux savoirs et dans leurs rapports aux langues, et du côté des enseignantes dans leurs pratiques de classe, en offrant des possibilités non seulement de faire alterner les langues mais aussi de les comparer dans leurs

4. Rapport de recherche à paraître sous la direction d'Isabelle Grappe (2011).

5. Il s'agit pour l'Institution scolaire d'abandonner « pour une fois la stigmatisation des usages familiaux qui est souvent son fait, pour s'appuyer sur ceux-ci et en faire un objet d'observation » (DABÈNE L., 1995, p. 140).

structures pour faciliter leur apprentissage. Cette expérience illustre parfaitement ce que Michel Candelier écrit (CANDELIER M., 2008) :

« Il est impossible de parvenir à "articuler les enseignements de langues les uns aux autres" si l'on ne propose pas "des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles" », remplissant l'un des enjeux de la recherche en didactique des langues qui est de « cultiver ces convergences et de favoriser les synergies dans la classe concrète ». (CANDELIER M., 2003a, p. 337)

INTERCOMPRÉHENSION ET DÉVELOPPEMENT PLURILINGUE : UNE EXPÉRIENCE AU SÉNÉGAL

L'intérêt porté à la notion d'intercompréhension dans plusieurs régions des continents africain et américain, de par leurs situations sociolinguistiques particulières (DEGACHE C., 2009), exemplifie une nouvelle dimension d'expansion du domaine de la didactique des langues vers celle du plurilinguisme. Une intervention sous forme de séminaire à Saint-Louis a réuni des participants du Sénégal et des pays voisins. Elle visait non seulement à présenter et soumettre à discussion le concept de l'intercompréhension, mais avait aussi comme ambition de le faire circuler et diffuser dans des pratiques pédagogiques tout en respectant un processus de contextualisation. Dans sa description de leurs spécificités, Christian Degache (DEGACHE C., 2009, p. 87) souligne le fait que le multilinguisme de ces sociétés d'Afrique Sub-saharienne connaît des variations importantes aussi bien au niveau du nombre très élevé de langues en circulation, qu'au niveau de la diversité des familles de langues représentées, ne serait-ce qu'à travers les langues officielles de ces pays (familles nigéro-congolaise, afro-asiatique, indo-européenne, la famille nigéro-congolaise recouvrant encore quatre sous-groupes). Il s'agit donc de contextes où beaucoup de langues sont brassées quotidiennement et où l'intercompréhension entre locuteurs aux répertoires de langues variées est une nécessité ordinaire. On comprend que, quand il s'agit de mettre ces concepts en circulation, de tels espaces de variabilité linguistique invitent à interroger les définitions et leur conceptualisation. C'est ainsi que les actions didactiques en question, analysées par Christian Degache, l'ont amené à faire évoluer la définition d'« intercompréhension » vers une acception plus interventionniste et plus conforme aux usages ordinaires révélés par les études sociolinguistiques, comme : « une forme de communication plurilingue où chacun s'efforce de comprendre la langue des autres et s'emploie à se faire comprendre » (DEGACHE C., 2009, p. 85) ; il suggère même que le terme « pluricompréhension » (DEGACHE C., 2009, p. 83) puisse mieux rendre compte de l'habileté d'interaction sollicitée lors de l'activité inter et intra-langagière du sujet. Malgré une complexité contextuelle qui dépasse le décryptage immédiat du didacticien, il y a un appel implicite à l'action : « l'initiative didactique ne peut attendre d'avoir une connaissance complète du contexte

pour proposer d'agir » (DEGACHE C., 2009, p. 91). Il s'agit là d'une démarche didactique interventionniste en réponse aux besoins communicatifs des populations, visant à faciliter l'acquisition de compétences plurilingues, tout en œuvrant explicitement au développement d'un plurilinguisme sociétal.

Ces deux expériences de terrain montrent à l'évidence que les liens entre le plurilinguisme sociétal et la construction du plurilinguisme individuel sont placés au centre des démarches pour favoriser le développement de compétences plurilingues, ce qui conduit à des déplacements en didactique des langues (COSTE D., 2004).

Cette attention portée à la pluralité des langues en tant que telle, ainsi qu'à la labilité des comportements langagiers plurilingues, plaide pour l'édification d'une didactique du plurilinguisme, qui recouvre pour l'instant « les approches plurielles des langues et des cultures » dont le référentiel est en voie de constitution (CANDELIER M. & DE PIETRO J.-F., 2011). Cette didactique du plurilinguisme a été installée sans avoir été définie explicitement, en titre du volume d'Hommage à Louise Dabène (BILLIEZ J., 1998), ce qui n'a pas manqué d'être relevé par Michel Candelier dans son exploration des définitions (CANDELIER M., 2008). Jacqueline Billiez avance une définition forcément encore provisoire dans le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, dirigé par P. Blanchet et P. Chardenet :

« 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 œuvre volontariste et planifiée d'un plurilinguisme social". Ces actions ne visent donc pas seulement l'enseignement/apprentissage des langues mais des modalités spécifiques variées de soutien et de construction de comportements plurilingues, censées favoriser l'instauration de plurilinguismes sociaux diversifiés. Ces modalités ne peuvent être conçues sans que soient menés, expérimentés puis validés des travaux de didactique du plurilinguisme, qui prennent un de leurs ancrages privilégiés dans les recherches sociolinguistiques sur les terrains plurilingues. » (BILLIEZ J., 2011, p. 450)

CONCLUSION

L'évolution des recherches et des demandes d'intervention émanant du terrain va dans le sens d'une complexification grandissante, tout à la fois par l'extension des domaines d'application à des contextes du monde entier, la multiplication des contacts et des échanges où les langues sont constamment sollicitées et s'entre-

mêlent, et l'ouverture à des disciplines très diverses qui tendent à rendre plus perméables les territoires constitués. Les chercheurs, acteurs de l'internationalisation de la recherche, sont par ailleurs eux-mêmes en interaction permanente avec la pluralité où les idées en didactique des langues circulent à grande vitesse subissant des transformations dans le processus de diffusion d'un aire géographique à l'autre (ZARATE G. & LIDDICOAT A., 2009) et mettant ainsi à nu la question de la formulation du concept didactique dans différentes langues. En effet, comme nous le précise A. Liddicoat (LIDDICOAT A., 2009, p. 40), « faire circuler les idées n'est pas simplement une question de traduction, mais vise à créer des liens entre diverses traditions mondiales ». L'extrême complexité à laquelle renvoie le champ didactique – que ce soit au niveau de la pluralité sociale, de l'environnement avec un nombre inépuisable de langues et les relations qu'elles entretiennent avec le territoire, le pouvoir, les situations de communication, ou que ce soit au niveau des acteurs (enseignant et apprenant) dans leur pluralité individuelle compte tenu des interrelations multiples et infinies qu'ils tissent entre les différentes langues avec lesquelles ils sont en contact – nous incite à défendre une vision holistique d'une didactique complexe. Cette complexification met par ailleurs en évidence la transversalité des approches plurielles qui convergent vers la *Didactica Magna* ou, selon nous, vers la « didactique du plurilinguisme ». Comme le dit si bien Michel Candelier (CANDELIER M., 2000a) :

« Si on accepte l'idée du grand continuum, sans absence totale d'un axe de variabilité donnée, dans quelque domaine que ce soit, on arrive à l'idée d'une Grande Didactique, d'une didactique unique et plurielle, qui vit de ses variations internes, ce serait peut-être ce qui serait de mieux. »

C'est cette didactique unique et plurielle qu'on préfère nommer « didactique du plurilinguisme » parce qu'elle permet d'insister sur la visée sociale et individuelle des usages des langues par les locuteurs et les apprenants dans des contextes sociolinguistiques d'une extrême diversité. C'est cette même idée qui conclut un article de M. Candelier et V. Castellotti (CANDELIER M. & CASTELLOTTI V., 2013, p. 212) :

« Cette didactique globale trouve donc toute sa place dans le domaine des contacts de langues, en articulation avec la (socio)linguistique et en s'interrogeant tout particulièrement sur les nécessaires contextualisations qu'elle se doit d'opérer pour répondre aux enjeux d'un monde à la fois divers et globalisé. »

À l'issue de cette réflexion, il nous paraît que l'usage du singulier est donc le mieux à même de rendre compte de l'unité du champ par ses questionnements et ses modalités d'intervention, trouvant ainsi un écho qui brise les frontières.

Doc 31

diversité

2^e TRIMESTRE 2014

N° 176

LANGUES DES ÉLÈVES, LANGUE(S) DE L'ÉCOLE

ENTRETIENS

Magyd Cherb
Yves Reuter
Fatima Sissani

CANOPÉ
EDITION

Quand le biographique engage enseignants et élèves

Voie pour une didactique du plurilinguisme inclusive

La mission confiée à l'enseignant par la société d'accueillir à l'école tous les enfants, de cultures exogènes et endogènes¹, semble une évidence. De même, la responsabilité de tout enseignant de créer les conditions propices pour que chaque élève puisse développer savoirs, savoir-faire et savoir-être et réussir sa scolarité et sa vie sociale va sans dire. Et pourtant, malgré leur éthique, leur dévouement et leur forte implication professionnelle, un cri de détresse

■ Diana-Lee SIMON

peut être entendu du terrain², traduisant le fort désarroi de certains enseignants face à la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves. Si cette difficulté se cristallise très souvent autour de questions langagières,

plus aiguës dans le cas d'enfants allophones qui ne parlent pas encore le français – langue de scolarisation, des apprentissages et de la socialisation –, elle renvoie plus largement, à notre sens, à tout un faisceau de questions inhérentes à une éducation langagière citoyenne, dans ses dimensions individuelles et sociales, et qui concerne à ce titre chaque élève et chaque enseignant, dans leurs rapports à la pluralité de plus en plus complexe de nos sociétés.

Nous nous proposons dans cet article de faire émerger dans un premier temps quelques questions que se posent les enseignants confrontés à l'hétérogénéité de leurs élèves et qui sont révélatrices des tensions dans lesquelles ils sont pris autour de l'éducation au langage, invitant à travailler « autrement » sur les langues et la diversité. Cette ouverture nous permet de poursuivre une réflexion qui focalise plus étroitement sur la notion de « biographie langagière », d'abord du point de vue de l'enseignant et son rapport à la pluralité, et ensuite du point de vue de l'élève, comme le moyen

privilegié pour développer ses compétences langagières et culturelles, avec des effets de retour positifs sur son appropriation de la langue de l'école. Notre contribution vise ainsi à faire découvrir l'intérêt de la « voie biographique » au sein des approches plurielles, et plus particulièrement « l'éveil aux langues », où démarches et matériaux didactiques et pédagogiques abondent et

■ 1 Voir Dabène (1994).

■ 2 L'université est sollicitée pour travailler avec des enseignants qui se sentent démunis face à la diversité. Les CASNAV font un travail louable dans ce sens, offrant conférences, formations, journées d'études. Des actions de formation (par exemple, « Que faire de la diversité linguistique et culturelle à l'école? », qui a eu lieu à l'IFE-ENS Lyon en avril 2013) ainsi que la journée d'études qui s'est tenue à l'ESPÉ 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 », en témoignent.

sont exploitables, pourvu que l'enseignant ait effectué au préalable un travail sur sa propre pluralité. Enfin, les bénéfices de telles approches pour les différents acteurs de la communauté éducative sont soulignés à travers quelques exemples d'expérimentations initiées en milieu scolaire pour répondre aux défis d'une éducation langagière par et pour la diversité.

LE DÉSARROI DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant a affaire au quotidien à un public scolaire généralement hétérogène du point de vue linguistique et culturel. Ainsi la langue de scolarisation ne va pas de soi pour bon nombre d'élèves, qu'il s'agisse d'enfants issus de la migration et non familiarisés avec le français, ou tout simplement d'enfants ayant dans leur milieu familial ou environnemental d'autres cultures et langues de communication, ou d'autres variétés de langues. Un premier nœud de tensions se manifeste alors entre la diversité flagrante qui caractérise le public scolaire, reflétant la complexité plurielle de nos sociétés contemporaines dont les acteurs sociaux relèvent de nos jours d'appartenances linguistiques, culturelles, religieuses composites, et les injonctions institutionnelles qui imposent pour tous une langue de scolarisation unique³ qui conditionne par ailleurs l'accès aux savoirs. On comprend aisément le dilemme de l'enseignant : face à la diversité, comment assurer l'égalité des chances pour tous (et donc pour chacun) ? En découlent les questions épineuses suivantes.

– Comment faire pour que tous les élèves suivent, apprennent, réussissent malgré leurs différences ?

– Quelle place donner aux langues et cultures autres dont les élèves sont porteurs et qui sont peu ou pas connues de l'enseignant ? Et quelle place pour la langue de scolarisation parmi les autres langues ?

– Comment gérer la relation à l'altérité qui caractérise la relation didactique ?

– Comment s'y prendre avec les élèves allophones, et avec les autres, pour un développement langagier efficace en français ? Comment les aider, les accompagner ? Avec quels outils didactiques et pédagogiques, quels types de tâches et quelle gestion des interactions ?

– Comment donner sa place à chaque élève et faire en sorte qu'aucun ne reste en marge, scolairement ou socialement ?

Ce questionnement⁴ appelle quelques remarques. La nature plurielle et complexe de la société que reflète le public scolaire place d'office les acteurs que sont les enseignants et leurs élèves dans le paradigme de la pluralité (contacts de langues et de cultures, relations à l'altérité, etc.). Ce contexte interroge de fait le rôle et la responsabilité de l'enseignant par rapport à l'éducation langagière des élèves au sens large du terme, dans la mesure où ils « construisent et configurent cette nouvelle réalité » (Matthey, Simon, 2009, p. 5). Dans cette perspective résolument sociale et dynamique, tous les enseignants sont concernés par le plurilinguisme, quelle que soit la discipline qu'ils enseignent d'ailleurs, et tous sont appelés à être, pour ainsi dire, des « professeurs de plurilinguisme » (Coste, 1998, p. 269), ce qui impliquerait, dans l'idéal, que la pluralité soit constitutive du profil professionnel et anime l'agir professoral. Étroitement lié à de tels enjeux éducatifs, le rôle que joue le langage (et donc les langues au pluriel) est alors essentiel dans l'élaboration des savoirs, mais aussi dans la construction identitaire et la préparation à l'exercice de la citoyenneté responsable. L'importance du langage est signifiée par la métaphore du cœur – organe vital irriguant l'ensemble du corps et assurant son bon fonctionnement – dans le titre de l'ouvrage récent dirigé par Daniel Coste, *Les Langues au cœur de l'éducation*.

Cet ouvrage collectif « entend montrer de manière concrète et argumentée que l'enseignement des langues et en langues est une dimension centrale de tout système éducatif et que cette évidence souvent affichée n'est pas pour autant pleinement prise en compte (que ce soit dans les activités et dispositifs

■ 3 Voir la contribution de Marie-Odile Maire Sandoz dans ce numéro (p. 138-143), qui traite en détail cette question complexe.

■ 4 Cette problématique a fait l'objet de journées de formation à l'IFE-ENS de Lyon du 8-10 avril 2013, « Que faire de la diversité langagière à l'école ? Pratiques, enjeux et défis », organisées par Patricia Lambert et Marie-Odile Maire Sandoz, avec des ateliers divers, dont un sur le biographique.

didactiques, l'économie des curriculums ou encore la formation des enseignants) » (Coste, 2013, p. 5). C'est dans ce cadre que se situe notre réflexion.

UN PROFIL PROFESSIONNEL OUVERT À LA PLURALITÉ

Une des voies particulièrement stimulantes pour fonder et construire un profil professionnel ouvert à la pluralité est celle qui se développe depuis une quinzaine d'années sous diverses dénominations, notamment « approche biographique », « itinéraire biographique », « récits autobiographiques » ou encore « (auto)biographie langagière »⁵. Il s'agit d'effectuer un travail sur son propre plurilinguisme (souvent non conscientisé), sur ses rapports avec les langues de son répertoire, en d'autres termes, sur sa biographie langagière, riche de ressources potentielles insoupçonnées à mettre au service de son action didactique.

Un ingrédient essentiel au développement professionnel, cette option biographique, invite l'enseignant, en tant que sujet dans sa singularité irréductible, à effectuer un travail sur lui-même à partir de son expérience de vie et des langues, à prendre un recul réflexif, ce qui lui permet de prendre conscience de sa pluralité et de ses ressources plurilingues. Ce travail sur soi, sur ses propres représentations, rejaillit ensuite sur ses pratiques didactiques et pédagogiques, et notamment sur la gestion de la diversité dans ses relations à l'altérité avec

les élèves, collègues et parents d'élèves, comme nous allons le voir.

L'approche biographique qui inclut une dimension temporelle et historicisante concerne l'intime, s'appuie sur l'expérience de vie du sujet, sur ses contacts avec différentes langues et variétés de langues à différents moments de la vie, sur l'affectivité aussi qu'il entretient avec les différents idiomes : « 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, p. 36-37).

La singularité de la biographie de chacun, articulée à l'identité, ressort clairement dans cette définition complexe qui met en évidence l'idée d'un répertoire de langues unique et composite en constante évolution. Comment alors envisager un travail réflexif biographique ?

Nous puiserons dans les approches plurielles⁶, et notamment celle de « l'éveil aux langues⁷ », pour mettre en évidence des démarches et outils didactiques adaptés à un travail biographique⁸. Il existe en particulier deux modules qui se prêtent parfaitement à un travail réflexif biographique en formation, bien que conçus initialement pour des enfants de cycle 3. Il s'agit du module de découverte « Des langues de la classe aux langues du monde » et du module intitulé « *I live in New York but... je suis né en Haïti* » (Kervran, 2006); le second, construit autour de l'histoire d'Adrien, né en Haïti et immigré à New York, 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. Plusieurs expérimentations en formation à partir de ce module dans différents cadres sont documentées dans la recherche⁹ et montrent son efficacité en donnant aux sujets l'occasion d'une réflexion distanciée sur le bi-plurilinguisme et sur leurs compétences plurilingues, qu'ils découvrent souvent à leur grande surprise, modifiant

⁵ Voir l'article de synthèse de Nathalie Thamin et Diana-Lee Simon (2009), « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières ». Disponibles sur Internet (sur www.u-picardie.fr).

⁶ Voir Candelier (2008); Troncy (2014).

⁷ Voir Hawkins (1984); Candelier (2003); Balsiger et al. (2012).

⁸ Il existe aussi l'« Autobiographie de rencontres interculturelles », un outil élaboré au sein du Conseil de l'Europe, très adapté et enrichissant pour un travail biographique sur l'expérience des rencontres interculturelles. Disponible sur Internet (sur www.coe.int).

⁹ Voir Lambert (2014); Galligani (2014); Billiez, Simon (2014); Maire Sandoz, Simon, Lambert (2011); Simon, Maire Sandoz (2014), entre autres.

ainsi leurs représentations, et les ouvrant à la pluralité.

À la question : « Quels sont les apports des approches biographiques pour les enseignants ? », nous avançons les observations suivantes. Premièrement, une telle démarche permet à chaque enseignant de prendre en compte sa singularité, de prendre conscience de son propre rapport à la pluralité et de le valoriser, et de se reconsidérer acteur du plurilinguisme, comme en témoigne cet enseignant d'anglais d'origine arabe exerçant dans un collège en Isère : « Finalement, 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 ou 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 différences¹⁰. » Deuxièmement, le fait de travailler sur leurs vies et leurs langues et de les découvrir comme « ressources potentielles » pour l'action didactique engage les enseignants identitairement et semble agir comme facteur à la fois de motivation et d'empowerment au niveau de leur identité professionnelle : « Déjà nous, au niveau personnel, ça nous intéresse beaucoup. Ça a à voir avec notre histoire », nous confirme une enseignante de français/latin suite à une formation sur site dans un collège¹¹. Troisièmement, ce travail valorisant pour le « soi pluriel » retentit sur la conception des tâches pédagogiques et sur les démarches didactiques, dans le

sens d'une ouverture à la pluralité. À titre d'exemple – même pour l'enseignement monodisciplinaire –, l'enseignant d'anglais tire profit du biographique sur plusieurs plans : « Il y a eu à la fois un intérêt tout à fait personnel, pour ce qui me concerne, et puis un intérêt pédagogique, et puis quasiment administratif. Je répondais au garde-à-vous à tout ce qu'on me demandait au niveau de l'inspection académique. J'y mettais ma patte, quelque chose de plus personnel » (Simon, Maire Sandoz, 2014).

Cet enseignant a réussi à inclure de manière inventive dans son projet d'anglais sur *Thanksgiving* plusieurs aires géographiques dont les élèves de sa classe de 4^e étaient originaires : « Je suis parti de l'histoire du *Thanksgiving* pour arriver en Inde finalement, et puis revenir, et puis faire une sorte de boucle sur Haïti, de montrer comment ces trois pays, qui étaient différents et qui ont été touchés par la colonisation, avaient quelque chose en commun » (*ibid.*).

Cette démarche didactique inclusive et ouverte à la pluralité de sa classe a permis à des élèves d'origines différentes¹² de s'engager pleinement, car ils se sont sentis identitairement concernés, et de mobiliser leurs compétences et connaissances linguistiques et culturelles personnelles pour les mettre au service d'une tâche de rédaction en anglais, qui s'inspirait du texte d'Adrien (adapté du module mentionné ci-dessus) et relevait aussi du biographique à partir d'une activité de décentration. Par ailleurs, ces productions finales en anglais ont été affichées et valorisées publiquement.

A ACTIVITÉS BIOGRAPHIQUES ET ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES

Par effet de ricochet, l'enseignant identitairement investi et ouvert est à même d'exploiter la pluralité de ses élèves, dont les langues et cultures diverses peuvent être mobilisées, activées, mises à contribution comme objets de travail dans l'espace classe, acquérant ainsi un nouveau statut de légitimité, comme nous allons le voir. Deux expérimentations¹³ nous permettent de mettre en lumière quelques bénéfiques pour les apprenants, à partir de l'exploitation d'une activité biographique dans le module d'éveil aux langues « Des langues de

■ 10 Simon, Thamin, in Balsiger et al. (2012), p. 297.

■ 11 Voir Maire Sandoz, Simon (2014).

■ 12 Voir aussi l'impact sur des enseignants et élèves libanais rapportés dans Billiez (2014), et sur les élèves dans une recherche conduite par Patricia Lambert (2014), avec des effets positifs sur la langue de l'école.

■ 13 Beaucoup d'autres sont documentées dans Candelier (2003); Balsiger et al. (2012); Coste (2013); Troncy (2014); mais aussi dans les travaux canadiens (ÉLODIL), et suisses (ÉOLE).

■ 14 Voir l'article de Marie-Odile Maire Sandoz dans ce numéro (p. 138-143).

la classe aux langues du monde » (Kervran, 2006, p. 9-16), mise en œuvre en primaire¹⁴ pour l'une, et au collège (Maire Sandoz et al., 2011; Simon, 2014) pour l'autre.

Il s'agit dans les deux cas d'une activité biographique autour de la vie d'une petite fille bolivienne, Chaska, et des langues avec lesquelles elle est en contact – celles de son répertoire –, offrant aux apprenants une situation de décentration. Grâce à un code couleur qui renvoie aux « langues que je parle », « langues que je ne parle pas, mais que je comprends », « langues que je ne parle pas, mais que j'ai vues écrites », « langues que je ne parle pas, mais que j'ai entendues », chaque élève confectionne sa fleur biographique, unique, aux pétales de différentes couleurs représentant ses modes de contact avec différentes langues. Les fleurs biographiques sont alors exhibées dans l'espace pédagogique de manière artistique : en primaire, elles sont suspendues à un arbre en forme de sculpture pour devenir « l'arbre polyglotte¹⁵ », représentatif de toutes les langues des élèves ; au collège, 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 portes ouvertes de l'établissement. Une enseignante observe : « Moi j'étais dans la salle. Ils se sont arrêtés devant les fleurs. Certains élèves étaient un peu incrédules : "C'est pas possible toutes ces langues." Les parents manifestaient eux un contentement de voir leurs enfants en contact avec autant de langues » (Simon, Maire Sandoz, 2014, p. 318). Ce témoignage permet de souligner le fait que la pluralité linguistique et culturelle de ce collège rural, ordinaire en Isère, est ainsi

devenue visible, appelant remarques et étonnements de la part des enseignants, mais aussi de parents et d'élèves qui circulaient dans la salle et échangeaient entre eux. L'espace habituellement monolingue du collège prit les teintes de la pluralité, légitimée par cet affichage symbolique valorisant le plurilinguisme. Par ailleurs, une prise de conscience individuelle et collective du plurilinguisme insoupçonné a généré beaucoup d'interactions et d'échanges entre élèves, enseignants et parents, confrontés ainsi à l'altérité et fascinés par la découverte des différentes langues des élèves, créant de ce fait de nouveaux liens de socialisation.

À la question : « Quels sont les apports des approches biographiques pour les apprenants ? », nous soulignons plusieurs bénéfices. Sur le plan identitaire, elles favorisent la reconnaissance et la prise en compte de la singularité de chaque apprenant du point de vue de son plurilinguisme, de sa vie propre¹⁶, et l'aident dans la construction d'une identité plurielle¹⁷. Le travail sur les langues de son répertoire, avec la prise de conscience que cela représente, assure un ancrage pour la construction de compétences langagières et d'autres connaissances¹⁸. Par ailleurs, les travaux de Jim Cummins sur la réussite scolaire des migrants au Canada¹⁹ confirment que l'apprentissage est plus efficace quand les apprenants sont autorisés à s'appuyer sur leurs langues/cultures identitaires lors du processus d'apprentissage, avec des retombées positives pour la langue de scolarisation. Accorder une place dans le processus d'apprentissage à la langue de première socialisation (et aux langues du répertoire de l'élève) se révèle fructueux, voire essentiel, autant pour éviter un sentiment de rupture affective (Guyon, Giampino, 2012) que comme échafaudage pour construire de nouvelles connaissances à partir du déjà là, dans le respect du « continuum biographique » (Goï, 2009).

P POUR UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME INCLUSIF

Nul doute que les approches biographiques méritent de faire partie intégrante de la formation professionnelle de tout enseignant et d'être proposées à un moment ou à un autre de leur scolarisation à tous les élèves. Elles sont un moyen par excellence d'assurer l'accueil de la diversité linguistique

■ 15 Voir Maire Sandoz (2008); et Maire Sandoz dans ce numéro (p. 138-143).

■ 16 Le « Portfolio européen des langues » (PEL) est un outil didactique à composante biographique, compatible avec ces objectifs. Accessible sur www.coe.int.

■ 17 Voir Maire Sandoz, Simon (2008).

■ 18 Voir aussi Perregaux, Athlan (2000).

■ 19 Voir Cummins, in Balsiger et al. (2012), p. 41-54.

et culturelle, d'engager identitairement le public scolaire grâce à l'inclusion des langues de leurs répertoires dans l'espace classe, de faciliter la construction de leurs connaissances langagières et disciplinaires et, au-delà, de favoriser le tissage de liens sociaux. Ce type de démarche peut être posé comme pierre fondatrice d'une didactique du plurilinguisme inclusif (Coste, 2013), didactique intégrant des formes diverses de travail sur la pluralité linguistique et culturelle, tout en assurant une fonction d'inclusion sociale.

L'idée d'« engagement » présente dans le titre de cette contribution se décline dans ces pratiques de plusieurs manières : engagement identitaire d'enseignants et d'élèves dans leurs « métiers » respectifs par le biais d'une approche ouverte à la pluralité ; engagement dans l'accueil et la reconnaissance de la diversité ; engagement aussi, au niveau plus large, de la cohésion sociale dans et hors l'école.

En effet, comme le dit Christiane Perregaux (2014, p. 357), les approches biographiques, et plus généralement les approches plurielles, « portent notre (une de nos) utopie(s) sociétale(s) dès lors qu'elles mettent en mouvement et en relation des élèves et leur entourage scolaire et familial, porteurs de langues et de cultures qui jusque-là n'avaient jamais partagé leurs ressources existentielles ». À ce titre, elles participent d'un projet éducatif plus vaste aux dimensions plurilingues, interculturelles, œuvrant à l'inclusion sociale.

■ DIANA-LEE SIMON
maître de conférences,
Université Grenoble Alpes/LIDILEM

RESSOURCES DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES SUR LES BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES

Supports pédagogiques

- KERVRAN M. (2006), *Les Langues du monde au quotidien*, cycle 3, Rennes, SCÉRÉN-CRDP de Bretagne (nouv. éd. 2012, coll. « Au quotidien ») :
 - ÉVLANG, *Des langues de la classe aux langues du monde*, p. 9-16 :
 - ÉVLANG, *I live in New York, but... je suis né en Haïti*, p. 43-54.
- Créole (journal du Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève, Suisse), n° 3, Encart didactique, p. 1-3. Disponible sur www.unige.ch/fapse/creole, rubrique « Journal ».
- ÉLODIL en ligne (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) : www.elodil.com
Biographie langagière : voir « La fleur des langues » dans les « Activités » des rubriques « Préscolaire » et « Primaire ».
- ÉOLE en ligne (Éducation et ouverture aux langues à l'école) : www.irdp.ch/eole

Outils du Conseil de l'Europe

- Portfolio européen des langues :
 - www.coe.int/portfolio/fr
 - www.coe.int/t/dg4/linguistic/portfolio_FR.asp
- Autobiographie interculturelle :
 - www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_autobiography_fr.pdf

Mémoires de master soutenus à l'université Stendhal, Grenoble

- BARATEAU M. (2013), *Prise en charge d'élèves allophones en maternelle. Expérimentation de séances d'éveil aux langues en petite et grande sections*, Mémoire master 2 FLE professionnel. Disponible sur <http://dumas.ccsd.cnrs.fr> (recherche avec nom de l'auteur et année de soutenance).
- BOYER C. (2012), *Prendre en compte la diversité des langues à l'école maternelle. Expérimentation d'une séquence en maternelle*, Mémoire master 2 FLE professionnel. Disponible sur <http://dumas.ccsd.cnrs.fr> (recherche avec nom de l'auteur et année de soutenance).

RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALSIGER C., BÉTRIX KÖHLER D., PIETRO (DE) J.-F., PERREGAUX C. (dir.), (2012), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan.

- BILLIEZ J., SIMON D.-L. (2014), « L'extension du domaine de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme », in TRONCY C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 443-450.
- CANDELIER M. (2003), *L'Éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- CANDELIER M. (2008), « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, n° 1, p. 65-90.
- COSTE D. (1998), « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », in BILLIEZ J. et al. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Université Stendhal Grenoble : CDL-LIDILEM, p. 259-269.
- COSTE D. (dir.), (2013), *Les Langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Fernelmont (Belgique), Éditions modulaires européennes (EME).
- CUQ J.-P. (dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.
- DABÈNE L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- GALLIGANI S. (2014), « Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? », in CAUSA M., GALLIGANI S., VLAD M. (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve, p. 209-228.
- GOÏ C. (2009), « Réflexivité et plurilinguisme. De l'outil d'apprentissage à la cohérence du continuum biographique. Observations et interactions entre jeunes plurilingues en milieu scolaire », *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Carnets d'Atelier de sociolinguistique, 4.
- GUYON R., GIAMPINO S. (2012/10), « Notre société oublie que les petits sont petits » (Entretien avec Sylvianne Giampino), *VEI Diversité*, n° 170 : « Premiers pas dans la vie, premiers pas dans la ville », p. 7-12.
- HAWKINS E. (1984), *Awareness of Language : An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KERVRAN M. (dir.), (2006), *Les Langues du monde au quotidien, Cycle 2 et Cycle 3*, Rennes, Scéren-CRDP de Bretagne.
- LAMBERT P. (2014), « Élaboration de contenus d'éveil aux langues et dynamiques relationnelles en classe : deux dimensions qui s'entremêlent », in TRONCY C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 149-158.
- MAIRE SANDOZ M.-O. (2008/06), « Un arbre polyglotte », *VEI Diversité*, n° 153 : « Le principe d'hospitalité », p. 155-159.
- MAIRE SANDOZ M.-O., SIMON D.-L., LAMBERT P. (2011/02), « Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langues », *L'Autre*, vol. 12 : « L'enfant plurilingue à l'école », p. 169-177.
- MATTHEY M., SIMON D.-L. (dir.), (2009), « Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives », *Lidil*, n° 39 : *Altérité et formation des enseignants*, Grenoble, ELLUG, p. 5-18.
- MOLINIÉ M. (dir.), (2006), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 39.
- PERREGAUX C. (2014), « L'Éveil aux langues : action sociodidactique et utopie sociétale », in TRONCY C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 331-338.
- PERREGAUX C., ATHLAN N. (2000), « Biographie langagière : ressource pour les apprentissages scolaires ? », *Créole 3*, p. 3-6. Disponible en ligne (www.unige.ch).
- SIMON D.-L. (2014), « Ressources biographiques et conscientisation en formation : pour une didactique du plurilinguisme », in CAUSA M., GALLIGANI S., VLAD M. (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve, p. 191-207.
- SIMON D.-L., MAIRE SANDOZ M.-O. (2008/03), « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », *Éla, Études de linguistique appliquée*, n° 151 : « Langues-cultures à l'école primaire : quelle diversité pour quelle cohérence ? », p. 265-276. Disponible sur www.cairn
- SIMON D.-L., MAIRE SANDOZ M.-O. (2014), « Un projet éducatif socialement inclusif. Étude de cas », in BIGOT V., BRETEGNIER A., VASSEUR M. (dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 311-319.
- THAMIN N., SIMON D.-L. (2009), « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières », *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Carnets d'Atelier de sociolinguistique, 4. Disponible en ligne (sur www.u-picardie.fr).