

FRANÇAIS ET LANGUES ÉTRANGÈRES ET RÉGIONALES À L'ÉCOLE QUELLES INTERACTIONS ?

Sommaire

1. Présentation

De deux monolingüismes 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

Plurilingüisme 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 Perrégaux, université de Genève	147
Les <i>Portfolios</i> européens des langues : des outils plurilingües 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 suffit 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. Décloisonnement 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 monolinguismes.

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 décennie 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 Perreiaux, 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

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 decloisonnements 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.

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

Résumé : L'article prend appui sur une expérimentation menée à l'IUFM de l'académie de Montpellier dans le cadre d'un projet innovant. Dans le contexte de l'école primaire, il s'agissait d'explorer théoriquement et pratiquement l'articulation entre le français langue de l'école et la langue étrangère ou régionale. Nous avons notamment examiné comment et dans quelle mesure la culture littéraire proposée en français peut servir de point d'appui pour faciliter l'acquisition des compétences dans la langue étrangère ou régionale. Notre réflexion sur la création d'outils mettant la démarche en pratique nous a amenées à proposer quelques éléments de cadrage pour leur accompagnement pédagogique. Pour discerner les points d'ancrage et les obstacles à la transférabilité des apprentissages en fonction de nos hypothèses, des activités ont été élaborées puis mises en œuvre et analysées. Ce dispositif, qui a concerné chacun des trois cycles de l'école primaire et quatre langues (anglais, arabe, espagnol et occitan), a donné quelques résultats et il a généré de nouveaux projets.

Pour interroger l'articulation entre le français langue de scolarisation (désormais FLS) et la langue étrangère ou régionale (désormais LVER), nous avons constitué une équipe de formateurs à l'IUFM (professeurs, maitres-formateurs et directeurs d'écoles d'application intervenant dans la formation des maitres), de professeurs des écoles et d'intervenants en LVER ainsi que de professeurs des écoles stagiaires¹. Pendant deux années consécutives (2002-2003 et 2003-2004), dans le cadre d'un projet innovant de l'IUFM de l'académie de Montpellier, nous avons exploré comment la réflexion sur la langue pouvait constituer un objet commun dans la formation des professeurs des écoles en FLS et en LVER, en examinant l'hypothèse d'une transférabilité de certains apprentissages. Outre l'adaptation de la formation IUFM à une problématique nouvellement posée par l'institution, nous envisagions la création d'outils pour une transformation des pratiques enseignantes que nous estimions trop cloisonnées malgré les ouvertures offertes de longue date par la recherche (Ducancel, 1992) et malgré les possibilités d'interaction procurées par la polyvalence des maitres.

Le projet est le fruit d'un questionnement émanant à la fois de la didactique française et de la didactique des langues. La recherche d'une synergie dans nos épistémologies respectives et la mise à l'épreuve du terrain de l'interaction que nous avons construite nous ont progressivement amenées à infléchir nos positions

sur le traitement de l'articulation entre les deux disciplines et à avancer des propositions pour un travail en classe. Dans cette approche heuristique, il convient aussi de souligner l'aspect humain de l'entreprise et notamment la difficulté pour des formateurs d'explorer une problématique aussi ouverte, au risque de remettre en cause des points supposés établis. En nous situant dans une logique de décloisonnement des activités d'enseignement-apprentissage supposant la recherche de zones de convergence dans le travail en FLS et en LVER, la démarche a donc été avant tout exploratoire.

I. GENÈSE ET CADRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE

1.1. Pourquoi explorer l'articulation entre nos deux disciplines ?

Notre projet trouve sa source dans les interrogations pour la formation des maîtres en français et en langues vivantes suscitées par la lecture des nouveaux programmes pour l'enseignement élémentaire (BOEN hors série n° 1 du 14 février 2002). Notre attention a, en effet, été retenue par l'accent mis sur la transversalité des apprentissages à l'école et sur le rôle de pivot alloué à l'enseignement de la langue française. Nous relevons notamment dans la préface de *Qu'apprend-t-on à l'école élémentaire* : « les programmes sont conçus pour que toutes les disciplines concourent à l'apprentissage de la langue française, qui les conforte en même temps, en rendant leur enseignement possible. » Ce présupposé est encore plus nettement souligné dans le cas de la LVER, alors que celle-ci devient matière d'enseignement-apprentissage à part entière (auparavant, elle relevait de la sensibilisation et/ou de l'initiation).

1. Ont été associé(e)s à ce projet :

Formatrices/formateurs:

- Catherine Andevert, IMF école A. Galan, Nîmes : anglais, cycle 2
- Jean-Pierre Andevert, IMF école A. Galan, Nîmes : anglais, cycle 2
- Gilles Arbousset, formateur IUFM de Carcassonne, occitan, cycle 1
- Hélène Astorg, formatrice IUFM Nîmes, anglais, cycle 1
- Pierre Bärel, école D.Casanova, Coursan, Aude : occitan, cycle 1
- Elisabeth Dumas Domergue DEA école A. Galan, Nîmes : anglais, cycle 3
- Frédérique Sicart, école A. Balard, Montpellier : arabe, cycle 2 et cycle 3
- Fabienne Valladier, IMF école de la Tour Magne, Nîmes, espagnol au cycle 1

Professeur(e)s des écoles stagiaires à l'IUFM de Nîmes :

2002-2003

- Coralie Crept-Hermet: espagnol, cycle 1
- Cécile Fontan : espagnol, cycle 1
- Géraldine Munoz Garcia : anglais, cycle 3
- Marjorie Serre : espagnol, cycle 3
- Valérie Ther : espagnol, cycle 3
- Jean-Thomas Tschirret : anglais, cycle 1

2003-2004

- Florence Dugué anglais, cycle 2

1.1.1. Dans le cadre institutionnel

Dans les textes officiels (BOEN du 14 février 2002), l'accent est mis sur l'influence positive d'un enseignement d'une LVER sur le FLS et sur la complémentarité des apprentissages :

- Dès la maternelle, bien qu'il ne s'agisse que d'un « premier contact avec une LVER », son enseignement vise la complémentarité dans la construction d'un apprentissage en FLS et en LVER : « l'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques de la langue étudiée [...]. Il est en particulier sensibilisé aux phonèmes inconnus dans la langue française, à des traits linguistiques non pertinents en français comme la durée dans la réalisation des voyelles, la succession des syllabes accentuées ou non accentuées, les rythmes.. »

- Au cycle 2, l'articulation est à nouveau soulignée : « Toutes les activités reliées aux langues vivantes [...] favorisent une attitude active et confiante dans l'utilisation d'autres langues. Elles facilitent, par comparaison, les apprentissages de la langue française qui caractérisent le cycle 2 : reconnaissance des unités distinctives (phonèmes) nécessaire à l'apprentissage de la lecture, repérage des constructions syntaxiques et première attitude réflexive face au lexique, susceptibles d'améliorer la compréhension. ».

- Au cycle 3, l'accent est mis sur la réflexion sur la langue : « L'enseignement des langues étrangères ou régionales a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française. [...] La découverte de ces langues est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française. » et « L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage. »

1.1.2. Du côté de la recherche

Les thèses récentes développées par la recherche semblent corroborer la position adoptée dans le cadre institutionnel. Des psycholinguistes ayant exploré l'articulation entre la langue de scolarisation (LS) et la LVER ont montré que l'apprentissage de la LVER a un effet positif sur les capacités générales de traitement des textes en L1. Gaonac'h (2002) avance que cet effet bénéfique s'expliquerait par des stratégies impliquant une prise de distance par rapport à la langue en général, qui favoriserait l'apprentissage des langues et qui serait bénéfique dans le passage à l'écrit pour la LS. La pratique de la LVER contribuerait ainsi à renforcer le rôle du métalinguistique dans la maîtrise de la LS. De plus, il serait envisageable que le transfert positif opère dans les deux sens (effet retour). Il apparaît donc pertinent d'opérer un rapprochement des apprentissages dès que possible et en tous les cas à l'école élémentaire. Cette option suppose non seulement que l'enseignement de la LVER tienne compte du contexte général des apprentissages réalisés à cet âge mais aussi, selon nous, que la question de la transversalité des apprentissages soit examinée de près et que des liens soient réellement établis, exploités et analysés en classe.

Si l'on se réfère à la didactique du français et aux didactiques des langues, on constate que la grande majorité des questionnements leur sont propres. Le su-

jet de la transversalité des apprentissages a néanmoins interpellé à plusieurs reprises. Ainsi, Coste (1993) avance qu'il est maintenant admis que la séparation excessive entre les didactiques du FLS et de la LVER est néfaste pour l'apprenant. Certains didacticiens prônent d'ailleurs un décloisonnement. Roulet (1980) considère qu'il doit s'agir d'une démarche intégrée se fondant sur un transfert de compétences. Citons aussi l'approche de Moore (2001) qui propose une « alternance raisonnée des langues » reposant sur la mise en œuvre d'activités susceptibles de favoriser le passage vers la conceptualisation de savoirs qui sont déjà là chez l'apprenant. Par ailleurs, des expérimentations ont eu lieu, parfois à grande échelle comme dans le cas du projet « Bivalence » au Brésil (Chiss, 2001) qui a montré la faisabilité de rapprochements à travers la mise en place d'une didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère. Il s'agissait d'optimiser - tant dans les pratiques d'enseignement que dans les constructions curriculaires - les rapports entre les deux langues dans les apprentissages. Pour conclure sur l'intérêt potentiel d'un décloisonnement, nous pouvons aussi nous référer à Widdowson (2003) qui constate un écart préjudiciable entre d'une part, l'enseignement qui focalise sur la langue à acquérir et coordonne mais sépare les deux langues (« *coordinate bilingualization* ») et d'autre part, le processus à l'œuvre dans l'apprentissage qui suppose la mise en relation concomitante des deux systèmes (« *compound bilingualization* ») comme préalable à l'acquisition de la LVER. Mallet (2003) rejoint cette position lorsqu'il souligne la nécessité d'une « relation différentielle » avec la FLS.

1.2. Acquisition d'une langue : quelques rapprochements didactiques

Dans la réflexion visant une synergie opératoire pour les besoins de l'articulation que nous souhaitons bâtir, nous avons tenté d'intégrer les apports et les spécificités de nos didactiques respectives à propos de la question de l'acquisition de la langue, centrale dans nos questionnements. Dans ce contexte – et bien qu'il nous faille poser en préalable que l'apprentissage de la langue étrangère n'est pas le calque de l'apprentissage de la langue maternelle - la rencontre des deux apprentissages concerne, pour nos didactiques respectives, autant le domaine pragmatique de l'oral, de la situation de communication, que les acquisitions linguistiques ou les connaissances culturelles.

La compétence communicative est très importante à l'école élémentaire où elle se travaille à tous les niveaux et dans toutes les disciplines tant à l'oral qu'à l'écrit, mais les autres compétences n'en sont pas moins essentielles. Pour la LVER, le développement de ces compétences doit faire l'objet d'un entraînement régulier se fondant sur une simplification didactique car il faut garder à l'esprit le fait qu'en situation institutionnelle d'enseignement-apprentissage, il ne s'agit plus d'acquisition mais plutôt d'un apprentissage qui n'est pas un processus « naturel », les notions de « bain de langue », de « dispositif inné » ou de bilinguisme étant très éloignées de nos problématiques. Malgré des différences fondamentales, dès lors que l'on souhaite que les activités communicatives prennent en compte la réciprocité des apprentissages, le décloisonnement devrait viser des rapprochements en prenant appui sur des similitudes dans les processus cognitifs à l'œuvre. Il est, par exemple, admis que le lien entre matériau linguistique et signi-

fication écrite pour le FLS implique la nécessité d'une reconstruction de ce matériau ; pour LVER, la démarche est proche. De ce fait, il est pertinent d'opérer un rapprochement entre les activités de lecture (au sens large) en FLS et en LVER.

Pour la compétence linguistique - qui suppose une mobilisation des savoirs sur la langue dans les savoir-faire pratiques - l'articulation paraît plus difficile à établir. Rappelons que l'entraînement aux quatre savoir-faire (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite) se caractérise par une extrême complexité cognitive. Ainsi, pour la compréhension orale et la compréhension écrite, la réception requiert : représentation, interprétation et reconstitution de l'univers mental d'autrui. Or, si l'automatisation des processus est en voie d'acquisition en FLS, elle l'est exceptionnellement en LVER. Le rapprochement s'effectue ici à un autre niveau : celui de la réflexion sur la langue, dont l'objectif principal est de faciliter le passage de l'épilinguistique (inconscient chez l'apprenant) au métalinguistique, processus conscient et explicite, qui, en retour participe à la construction du système langagier (Bailly, 1998). Aussi bien en compréhension qu'en production, l'accent est ainsi mis sur l'interaction entre langage et cognition qui joue un rôle prépondérant, notamment dans la façon dont les sujets organisent de façon catégorielle la saisie et le traitement des informations extraites de l'environnement. Il en découle que la compétence linguistique est capitale non seulement à l'élaboration du message mais encore à l'élaboration du raisonnement, de la pensée.

Enfin, bien que nous n'écartions pas ici l'apprentissage de l'altérité, qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la LVER, notre approche de la compétence culturelle s'intéresse dans ce projet aux enfants comme « sujets de culture » (Devanne, 1997). En effet, si tous possèdent le potentiel neurobiologique propre à cette construction, certains d'entre eux ne disposent pas, dans leur environnement familial et social, des stimulations qui leur permettent de l'assurer. Dès lors, l'un des enjeux fondateurs de l'école est d'offrir aux enfants un environnement susceptible de favoriser le développement de ces aptitudes culturelles et, par conséquent, d'enraciner les apprentissages dans l'exercice de conduites culturelles. Ainsi, dès la maternelle, permettre à l'enfant de se construire comme « sujet de culture », c'est lui donner les moyens d'apprendre, c'est-à-dire d'organiser la complexité. Une des approches de la complexité de l'écrit en FLS est la lecture en « réseaux », la mise en réseaux étant une opération intellectuelle fondamentale. Les nombreuses lectures proposées ont alors pour souci de créer les conditions pour que les enfants comparent, associent et dissocient, explicitent et, si cela est possible, qu'ils déduisent des « règles ». Cette approche est parfaitement compatible avec notre conception générale de l'enseignement de la culture en LVER, qui ne correspond pas à une accumulation d'un savoir « mort » de type encyclopédique, mais à l'appropriation de concepts susceptibles d'éclairer et de rendre intelligible les valeurs et les modes de fonctionnement de la société qui est l'objet d'étude. Dès lors, pour la LVER et pour le FLS, la lecture relève de cette conception de l'apprentissage et témoigne de l'indissociabilité des activités et des pratiques langagières et culturelles.

1.3. Lecture et construction de sens : nos hypothèses de travail pour bâtir une articulation

1.3.1. *Établir des liens entre écrit et oral, entre FLS et LVER*

Nos choix pédagogiques se fondent sur les corrélations fortes qui ont été établies entre l'acquisition de l'écrit et plus particulièrement de la lecture en FLS et l'apprentissage de la LVER (oral et écrit), situation où il n'y a pas de lien direct entre le matériau langagier et la signification. Vygotski (1934) signalait déjà que l'activité de réflexion sur la langue possède les mêmes propriétés que l'activité de l'écrit et entretient une même relation au langage parlé : prise de conscience, acte volontaire face à l'automatisme des conduites. La difficulté se situe dans la prise de distance : repérage des caractéristiques du matériau, focalisation sur la forme, utilisation (Boutet, 1999). Or, nous savons que ces mécanismes ne sont pas encore assurés en FLS chez les enfants (jusque 8, 9 ans et plus) et que l'apprentissage de la LVER contribue à leur renforcement (Yelland et alii, 1993). L'ensemble des activités proposées aux élèves concerne donc non seulement le discours, objet empirique, observable, enregistrable (alors que la langue est un construit théorique, une abstraction élaborée par les analystes) mais aussi la prise de conscience progressive par les enfants de ce qu'ils ont manipulé (point de vue réflexif ou métalinguistique). Ces deux composantes ne peuvent donc être dissociées. En cela, notre première hypothèse sur la transférabilité d'une démarche d'apprentissage concerne à la fois le discours et la réflexion métalinguistique, puisque apprendre à lire suppose l'articulation de deux activités : compréhension et traitement de la langue. La découverte d'une œuvre dans son intégralité exploite aussi la structure de l'écrit : elle est porteuse de sens et permet à l'élève d'anticiper sur le type de « discours » et donc de « texte ».

1.3.2. *Mettre la littérature enfantine au premier plan*

Bâtir notre projet sur l'exploitation de supports littéraires nous a semblé utile à deux niveaux : celui d'un travail possible dans les deux valences à partir de démarches validées en FLS et celui de l'accompagnement du développement cognitif de l'enfant, dans lequel, comme le souligne Cabrejo-Parra (2002), la littérature peut jouer un rôle essentiel, notamment dans la structuration psychique. Cette inscription de la littérature dans le développement du sujet qui a besoin d'histoires, de récits pour pouvoir se signifier à lui-même la structure du monde, la place qu'il y occupe et celle de l'autre (Mallet, 2003) nous sert aussi de point d'ancrage pour ne pas dissocier langue, littérature et culture, dans l'apprentissage de la LVER et du FLS.

1.3.3. *Privilégier les processus de haut niveau*

Tout un pan de notre travail se fonde sur une conception hypothético-déductive de la lecture, activité qui conduit à comprendre la signification des mots écrits dans le contexte verbal et non verbal qui est le leur. Cette activité, selon les Nouveaux Programmes (2002), n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si les conditions de communication à l'écrit diffèrent (absence d'interlocuteur, permanence du message) et si la langue écrite comporte des spé-

cificités de syntaxe, de lexique ou textuelles assez rarement présentes à l'oral. Comprendre implique donc une articulation entre des processus de bas niveau (décryptage) et de haut niveau (expérience du monde, représentation). Or, ces derniers nécessitent un entraînement intense. Nous avons donc décidé que les activités mises en place devaient privilégier ces processus. D'autre part, il nous a semblé judicieux de délimiter strictement les apprentissages visés dans les différentes tâches ; les chercheurs (PIREF, 2003) nous le rappellent d'ailleurs avec force : « tout lecteur, et à plus forte raison un enfant, a une capacité limitée de traitement de l'information : seul un nombre restreint d'opérations cognitives peut être conduit de manière concomitante » Dans cette visée, un travail en FLS et en LVER, qui serait fondé sur des bases communes et sur des supports partageant certains traits, devrait donc pouvoir favoriser des transferts d'acquisitions.

1.3.4. Mettre en place des réseaux de lecture

Proposer aux élèves une lecture en réseau assez riche pour inclure des œuvres en français et en LVER nous a semblé répondre, en partie au moins, aux besoins du projet. L'utilisation du réseau de lecture vise la mise en place d'une démarche qui combine des stratégies de lecture : stratégies pour asseoir une véritable posture de lecteur actif, en quête de sens, en particulier celles qui relèvent de la prédiction, d'hypothèses à vérifier et stratégies qui s'appuient sur la clarification du sens par l'observation réfléchie de la langue, observations lexicales, syntaxiques éventuellement morphologique. De plus, parce que le réseau est construit sur une approche « interdidactique », l'enfant voit renforcé dans les deux langues simultanément, le vocabulaire du domaine évoqué par le texte, premier élément qui facilite la compréhension. Le travail sur l'anaphore et l'inférence, par exemple, essentiel dans la compréhension, devient, dans cette perspective un élément d'acquisition indispensable dans la LVER. Les relations anaphoriques sont des points à mettre en lumière en LVER et en FLS, d'autant plus qu'ils nous aident à identifier les processus métacognitifs de la compréhension. Réciproquement, le travail accompli en FLS sur les inférences favorise la compréhension de l'œuvre en LVER.

La planification des lectures joue sur la durée afin de rendre perceptible aux enfants des effets de cohérence à long terme, de fonder ainsi leur capacité à s'engager dans chaque nouvelle activité et de les aider à établir des comparaisons. Les états successifs des savoirs sont ainsi à chaque fois déstabilisés et rendus plus complexes. L'objectif de ce mode de lecture est de permettre aux enfants de devenir capables d'identifier certains contextes, de s'attendre à certains types d'événements, de construire le sens à partir de la structure de l'écrit. En effet, les textes narratifs, par exemple, obéissent à des règles de composition qui sont identifiables, dès lors que le dispositif des lectures en ouvre la possibilité. Pour que de tels pouvoirs de lecteurs se développent, les groupements d'ouvrages composés par le maître constituent un premier et fondamental instrument de travail.

2. ASPECTS DE LA MISE EN ŒUVRE

Pour rendre compte des expérimentations dans les classes, nous prenons appui sur des observations et sur les comptes rendus des collègues. Les situa-

tions étant très diverses, nous avons tenté de dégager quelques traits caractéristiques pour donner un aperçu du traitement de la didactisation.

2.1. Sélections dans la littérature enfantine

Les contes ont été privilégiés et, plus précisément les contes à structure narrative répétitive d'une part (histoires cumulatives, réplétives avec ou sans fin ...) ou à formule répétitive d'autre part. L'organisation du conte, fondée sur la récurrence, permettait de mettre les enfants en situation d'attente et d'anticipation, la formule répétitive faisant office de « patron langagier ».

L'album a été fréquemment choisi, notamment pour le rôle des images (ici toujours récurrentes au texte) qui devaient conforter la prise d'indices et l'émission d'hypothèses de lecture, comme l'enfant le fait dès la maternelle pour la lecture des albums en FLS.

Enfin, la liste de référence en littérature pour le cycle 3 nous a fourni des œuvres littéraires étrangères, pouvant aisément être traitées en français et en LVER.

2.2. Mise en réseau d'albums en français et en LVER

2.2.1. Une organisation autour de structures récurrentes

La première année quelques albums seulement ont été retenus. Prenons l'exemple du CP à l'école Galan de Nîmes, où le point de départ a été le manuel de lecture utilisé qui se fonde sur une organisation en fonction d'une structure répétitive tel **J'ai rêvé que...** A ces premiers albums ont été ajoutés, dans le cadre du projet : **Bon appétit, monsieur Lapin** de C. Boujon et **Epaminondas** d'O. Weulersse, d'après S. C. Bryant, dont la structure répétitive est plus complexe car elle porte sur une succession de consignes et d'erreurs. Ces lectures ont été complétées par un album en anglais, **Lazy Jack** d'après J. Jacobs, qui, de la même manière, s'inscrit dans les récits dits « de randonnée » et exploite le ressort de l'erreur comme mode de rebondissement.

Une démarche proche mais spécifique à l'arabe, a mené la collègue enseignant à l'école Antoine Balard à Montpellier à présenter **Prince et Princesse** (qui reprend **La princesse grenouille**) à ses élèves de CE1 et **Le meunier, son fils et l'âne** à deux groupes de CE2.. La version du **Meunier** existe en effet en arabe marocain.

A l'école de Bezouze la collègue qui enseigne l'espagnol a mené une double approche liée dans les deux cas à la permanence d'une structure dans un type d'écrit spécifique : la lettre. Elle a étudié successivement la lettre de Boucle d'or aux trois ours dans l'album : **Le facteur du Père Noël** de J. et A. Ahlberg et la lettre, en espagnol, aux rois mages dans l'album : **Olivia y la carta a los reyes Magos**

2.2.2. Un enrichissement du réseau de lecture

La deuxième année un réseau plus riche a été constitué et exploité avec des variantes dans deux situations différentes au cycle 2 :

Dans un premier temps, le réseau a porté sur le thème de la nourriture et la structure répétitive avec formule récurrente. Les albums sélectionnés pour le français étaient **J'ai rêvé que..** de Françoise et Armand Kaercher, **Bon appétit, monsieur Lapin** de Claude Boujon, **Bon appétit, monsieur Renard, Roule galette** de Natha Caputo (Père Castor) et enfin **Sept souris dans le noir** de ED Young qui souligne la structure répétitive par la présence d'une chronologie (hebdomadaire) fortement évoquée. Ont été ajoutés dans ce réseau des albums en anglais : **Today is Monday** et **The Very Hungry Caterpillar** d'Eric Carle

Ensuite, le réseau a été enrichi de la façon suivante : les contraintes narratives ont été complexifiées et la thématique a changé, les albums donnant cette fois à réfléchir à l'habitat des animaux. Au premier réseau ont donc été ajoutés de nouveaux albums de fiction comme **Les trois petits cochons** qui propose une structure répétitive sur le thème de l'habitat mais aussi **Epaminondas** (repris du réseau de l'année précédente). Enfin le réseau a été ouvert à de la recherche documentaire : **Comment ...bâtir** H Pluckrose (Nathan) **Entrez dans ...les maisons, Les architectes de la nature** C Lauzier

2.2.3. Des créations d'albums en LVER pour compléter le réseau

Sur la thématique de l'habitat, une enseignante en anglais a créé avec l'aide du groupe un nouvel album intitulé **Home, Sweet Home**. Il a la particularité d'être fondé sur une structure répétitive à formule syntaxique récurrente soulignée par un rappel chronologique systématique, et de s'appuyer sur de légers glissements synonymiques. Enfin, la structure joue sur la succession de consignes et d'erreurs qui mettent les élèves en situation de prévoir ce qui va se passer. Lors de sa présentation au CP, il n'a pas posé de problèmes de compréhension majeurs aux élèves ; très vite, ils ont retrouvé la structure narrative et ont anticipé, au moment même de la découverte, les réponses attendues qui se présentaient sous la forme de formules récurrentes fonctionnant alors comme des « patrons langagiers ».

Une démarche proche mais non rigoureusement identique, a été menée en occitan-langue d'oc. en GS à Coursan, où l'enseignant a créé et exploité **Quina familha !**, à partir de l'album **Le chien du lapin**, Dorothee de Monfreid, l'école des loisirs, 1999. Voici son témoignage :

*Ce qui a dicté mon choix est le souhait des enfants de connaître la suite des aventures de « Tonin lo lapin ». Et de retrouver le héros d'un album, déjà exploité en classe Il a donc fallu créer l'album ! Les enseignants habilités en langue régionale adaptent souvent les albums. Ici le travail, énorme, a consisté à fabriquer un album, avec une histoire dont la structure allait ressembler à **La petite sœur de Lisa**, d'A. Gutman et G. Hallensleben que nous venions de lire en FLS et présentant un texte intégrant certaines fonctions langagières, certains points de lexique et de grammaire... sélectionnés dans les documents d'accompagnement des programmes. Il a fallu réaliser des illustrations permettant aux élèves de bâtir des passerelles entre l'album en français et l'album en occitan.*

2.3. Aspects de la didactisation : du côté des stratégies d'enseignement

2.3.1. Simplification didactique et réécriture

Certes, la réécriture n'est pas sans poser des problèmes. Gaonac'h (2001) souligne que le recours à des textes simplifiés (au plan syntaxique) peut avoir des conséquences non négligeables sur le traitement, les stratégies de lecture tendant alors à « privilégier les traitements portant sur la microstructure au détriment des traitements macrostructurels ». Le fonctionnement cognitif est alors faussé (recours insuffisant aux stratégies de haut niveau). Or, c'est précisément par la macrostructure sur laquelle nous voulons nous appuyer. Le danger est donc bien réel mais la réécriture a été estimée nécessaire par bien des collègues parce que les enfants ne disposent que de peu d'items lexicaux et d'un nombre réduit de structures syntaxiques. La difficulté a été de garder au texte simplifié sa nature et son originalité, un travail impossible sans aide pour un non spécialiste de la LVER. D'autres transformations ont été apportées ; elles ont été justifiées par le changement de code pour le passage à la LVER où l'accent est mis sur la pratique de l'oral ainsi que par l'écart culturel dû au caractère daté de certains écrits (des contes notamment).

2.3.2. Pour donner les moyens d'expression : la notion de prérequis

Divers types de choix didactiques viennent palier les difficultés prévisibles mais une question récurrente demeure : celle des pré-requis lexicaux en LVER pour que les enfants puissent entrer dans la lecture de l'album. Parfois, les items lexicaux sont proposés aux élèves sous la forme de banques de données illustrées. Mais cette démarche suppose une sélection puisque tous les mots utilisés dans le texte ne sont pas vus avant la lecture. Plus souvent, les élèves sont amenés à utiliser des images pour reconstituer l'histoire ou pour comprendre des épisodes du récit. Certes, d'un point de vue du strict apprentissage de la lecture, le risque pourrait être d'induire dans l'esprit de ces enfants une confusion : lire ne serait que deviner. Pourtant, parallèlement, cette démarche installe une autre compétence : un mot inconnu dans un texte n'est pas nécessairement un obstacle à sa compréhension, ce qui devrait pouvoir être transféré à la compétence de lecture d'un texte long en FLS.

2.3.3. Pour transformer les lecteurs en acteurs / locuteurs : la dramatisation, le recours à l'expressivité, au mime...

La collègue qui travaille en arabe avec des CE1 (**Prince et Princesse**) et deux groupes de CE2 (**Le meunier, son fils et l'âne**) mentionne la nécessité de matérialiser les personnages du conte et de stabiliser les acquis de la lecture par une phase d'oralisation :

Des figurines représentent les personnages (et les animaux pour Prince) Je les fais parler pour raconter l'histoire. Les enfants s'en sont servi comme de marionnettes (Prince) : mouvement des personnages pour s'embrasser... ce qui a

permis de mettre de la distance entre eux et le personnage joué. Les personnages sont remplacés par les animaux au fur et à mesure des transformations...

Une approche similaire (mais dans une chronologie inversée) a été adoptée par une jeune collègue qui initiait à l'école de la Tour Magne à Nîmes des MS et GS en espagnol : elle a d'abord présenté les personnages sous la forme de marionnettes qu'elle a fait jouer avant de lire l'album : **Donde viven las hadas ?** Les enfants reconnaissent alors des items lexicaux et des structures qu'ils avaient préalablement employés et s'en servaient comme base pour reconstituer l'histoire.

Le collègue d'occitan a éprouvé le même besoin de mettre les enfants en situation d'acteurs :

L'objectif est de mettre rapidement les élèves en situation de conter (de jouer !) une partie (tout le texte !) de l'histoire qu'il connaissent... aux autres (élèves de l'école, aux parents...); d'avoir le projet de transformer les élèves en narrateurs en acteurs de l'histoire. (= former des locuteurs !).

Il constate également que la reformulation permet aux enfants de s'approprier, de façon active, l'histoire de l'album et il ajoute que, pour l'enseignant, cette phase présente l'intérêt de travailler des objectifs communicationnels, linguistiques, culturels bien déterminés.

2.4. Réflexion sur la langue et conceptualisation

La dimension métalinguistique est bien présente - dès la maternelle. Citons ici un collègue PE2 :

Les enfants sont tout à fait conscients que l'anglais n'est pas « leur » langue. Ils ont aussi compris qu'une langue étrangère n'est pas le calque de la FLS puisqu'il m'ont fait remarquer que Father Christmas c'est comme Père Noël alors que Christmas stockings, c'est différent, ça veut dire Christmas chaussettes, soit Noël chaussettes !

Dans une expérimentation au cycle 3, la réflexion sur la langue a été particulièrement mise en relief. Les élèves avaient commencé avec leur enseignante, en FLS, la lecture de **Charlie et la chocolaterie**, de Roald Dahl. Ce livre étant écrit par un écrivain anglais, un chapitre : « The big day arrives » a été choisi pour découvrir le livre dans sa langue originelle. Reprenons ici ce que dit la collègue :

Les objectifs étaient :

1 - reconnaître plus de mots grâce à une écoute plus attentive car la consigne est bien connue ;

2- isoler les mots cités qu'on n'a pas déjà reconnus (c'est noter la prononciation spécifique) ;

3 - exercer sa mémoire auditive ;

4 - prendre le risque de reconnaître des mots, phrases ;

5 - développer de nouvelles stratégies d'écoute, de compréhension ;

6 - pouvoir émettre des hypothèses sur le titre du chapitre.

Dans son bilan, elle constate que :

Les enfants ont pris plaisir à cette chasse aux mots et expressions et ont été étonnés de la longue liste des mots cités.

Durant tout le travail mis en place lors de ce projet nous avons pu constater, de la maternelle au cycle 3, un éveil majeur de la conscience phonique. Le travail sur la discrimination auditive est ici essentiel : l'enfant attentif aux intonations de la phrase anglaise, arabe, espagnole...tente d'identifier des mots et, dans le mot, des unités moindres. Peut-être, plus tard, pourra-t-il s'interroger sur les phonèmes. Pour l'heure, il se montre beaucoup plus attentif à sa propre langue qu'il apprend ou réapprend à entendre et à observer. C'est là un axe d'étude que nous n'avons guère pu exploiter mais qui pointe un nouveau domaine de transférabilité des apprentissages.

3. RETOUR SUR L'EXPÉRIENCE ET PERSPECTIVES NOUVELLES

3.1. Aperçu de la transférabilité des apprentissages et des pratiques

L'analyse des travaux nous a permis de vérifier que le transfert ne peut être considéré comme une disposition naturelle ou spontanée ; nous rejoignons ici Astolfi (2002) lorsqu'il affirme que cela est dû au fait que « transférer c'est encore apprendre, parce qu'il faut désigner aux élèves ce qu'il y a à transférer pour qu'ils puissent le faire ». Voici quelques éléments semblent aller en ce sens.

3.1.1. Rôle clé de l'oral

L'apprentissage du transfert et donc du guidage afférent ont pris des formes variées mais on a pu observer l'importance généralisée et la valorisation de l'oral dans le dispositif : l'oral, d'abord, pour une prise de parole personnalisée en LVER sous des formes aussi diverses que la théâtralisation ou les marionnettes, pour la vérification en français de la compréhension des contenus des albums de LVER ; l'oral encore pour donner aux élèves matière à dire et à écrire et leur assurer, ce faisant, une banque de données ; mais aussi oral « métalinguistique » qui mettait les élèves en situation d'observer des régularités ou irrégularités phoniques et même de formuler des contraintes narratives ou lexicales.

La retranscription suivante témoigne du dynamisme des échanges. La classe est un CP ; il a été lu, en FLS, les livres du réseau à structure répétitive et à formule récurrente. Le maître présente le deuxième livre du réseau en anglais (le premier livre présenté en anglais est **The Very Hungry Caterpillar**) : **Home, Sweet Home**. Il commence la lecture des quatre premières pages et questionne :

- 1-M : *Que savons-nous à présent ?*
- 2-E1 : *C'est le même jour qui continue.*
- 3-E2 : *On est lundi*
- 4-E3 : *Non, jusqu'à Sunday*
- 5-E3 : *L'histoire se passe en une semaine comme les deux autres livres qu'on a lus.*
- 6-M : *Que savons-nous encore ? L'image va nous aider à comprendre.*
- 7-E2 : *La petite fille, elle dort.*
- 8-E4 : *Elle rêve d'une fourmi rouge.*

9-E3 : *On est mardi.*

10-E5 : *Elle rêve d'une fourmi rouge et d'un oiseau bleu.*

11-M : *A quoi le reconnaissez-vous quand je lis ?*

12-E 3 : *Tuesday.*

13-E5 : *Blue.*

14-E6 : *Bird.*

15-E3 : *in Wednesday.*

16-E5 : *A cat, a black cat.*

17-E7 : *Chaque fois qu'elle rêve elle rajoute un animal , elle les pousse, du plus petit au plus grand.*

18-M : *Que va-t-il se passer ?*

19-E4 : *C'est trop gros pour sa tête.*

20-M : *It's too big.*

Durant la lecture de l'album en anglais, les enfants ont des **comportements très semblables à ce qu'ils font lors de la lecture d'albums en FLS**. L'élève E3(5) s'appuie sur la lecture en réseau pour identifier et comprendre la trame temporelle du récit. L'élève E2(7) fait référence à l'image, redondante au texte ici, pour comprendre la situation du personnage . E3(12),E5(13),E6(14) reconnaissent à l'oral des mots déjà rencontrés ; ils sont capables de les identifier, de les isoler dans le continuum oral et de les comprendre. En ce mois de février, ces élèves de CP ont conscience du mot, ce qui n'est pas une opération aisée : pour passer de l'énoncé oral à la segmentation en mots, il faut une certaine analyse plus fine encore quand il s'agit d'une LVER. Enfin les éléments qu'ils ont prélevés durant la lecture sont suffisants pour, grâce aux compétences acquises au préalable, leur permettre d'émettre des hypothèses sur la suite du texte.

3.1.2. Un appui sur des compétences et des savoir-faire développés en français

Une jeune collègue PE2 a proposé à ses élèves de cycle 3 un tri de textes en espagnol. Ils connaissent cet exercice qu'ils pratiquent en FLS. Voici ce qu'elle a constaté :

- **transfert d'apprentissage de connaissances culturelles** : les enfants reconnaissent des « types d'écrits » et déduisent la nature du document en observant le format, le support :

(1)E1 : *c'est un roman , je le vois au format, généralement un roman c'est petit, il n'y a pas beaucoup d'illustrations et il y a beaucoup de pages*

(2)E2 : *un quotidien c'est toujours du papier journal*

- **transfert de connaissances métalinguistiques** : utilisation du paratexte

(3) E1 : *il y a un titre, une image pour les enfants donc c'est un album*

(4) E2 : *celui-là on l'a mis dans les dictionnaires parce qu'il y a d e A à Z*

(5)E3 : *moi je mets celui-là dans les BD , j'ai vu des bulles.*

(6)E2 : *et aussi des onomatopées.*

- **transfert de connaissances linguistiques, essentiellement lexicales** ; il s'agit ici d'une langue romane .L'intuition de leur langue maternelle a pu aider les enfants :

(cf4)E2 : *mais surtout , c'est écrit :diccionario*

(cf1)E1 : *c'est écrit presque pareil :autor*

Dans une autre classe de cycle 3, les enfants viennent de travailler sur l'album **Le facteur du Père Noël** de Janet et Allan Ahberg qui permet à la fois d'initier les élèves à un type de texte, la lettre, et d'en complexifier l'exploitation puisque toutes les lettres proposées sont liées à un conte traditionnel. Ainsi, par exemple, Boucle d'or écrit aux trois ours...C'est un album en espagnol qui leur est ensuite lu : **Olivia y la carta a los reyes magos**. La lettre qu'Olivia écrit est donc proposée. Elle est fort mal rédigée et présentée dans un désordre qui ne respecte aucune des conventions d'écriture d'une lettre :

E1 : *Queridos Reyes magos , doit vouloir dire chers Rois mages*

M : *comment as-tu fait pour dire qu'il s'agit du début de la lettre ?*

E1 : *Olivia écrit aux rois mages pour recevoir des cadeaux, donc c'est le début de la lettre .En plus reyes magos ça veut dire rois mages , donc queridos ça veut dire chers .*

E2 : *moi , je reconnais gracias, c'est la fin de la lettre*

E3 : *non regarde il y a écrit la firma juste au-dessus de sa signature, c'est ça la fin de la lettre.*

Le transfert se fait ici à la fois par une **démarche d'analyse textuelle** et par une **observation-déduction** de type linguistique.

Dans l'expérience menée en CM2 à propos de **Charlie et la chocolaterie**, voici les réponses données par les enfants à la question :

M : *Qu'est-ce qui vous aidé à comprendre ?*

E : *Connaître déjà l'histoire en français l'histoire/les mots répétés/l'accent/les mêmes les mots appris l'an dernier parce qu'on comprend les mots appris en C E 1/les dialogues.*

L'analyse pourrait être complétée par un examen de **l'impact de différents types de transferts** : thématique évidemment, mais aussi par pratique réflexive de référence (démarche d'analyse textuelle, etc.) par approche énonciative (par exemple, ici, reconnaissance et exploitation du dialogue), par objet linguistique (le rapport graphie / phonie, la répétition de mots, de types de phrases...) et enfin par savoir-faire langagier.

3.2. Transferts orthographiques et réciprocité des apprentissages

L'observation des conduites métalinguistiques des enfants montre que l'établissement de liens se traduit spontanément par des allers et retour. A titre d'exemple, nous reproduisons ci-dessous une situation de classe dans laquelle une jeune collègue a mené un travail de réflexion fondé sur les représentations des enfants à propos de la formation du pluriel en anglais (morphologie et phonologie)

comparativement au français. Dans cette séance, alors que les enfants travaillaient sur le vocabulaire des fruits à partir de l'album d'Eric Carle, **The Very Hungry Caterpillar**, elle souhaitait amener les élèves à discerner la différence entre « *one apple* » et « *two apples* ». Elle a d'abord répété plusieurs fois ces mots en insistant sur la fin ; elle a ensuite pris comme exemples : « *one pear / two pears* », « *one orange / two oranges* » :

M : *Que remarquez-vous ?*

E1 : *Le son /es/.*

M : *A quoi sert ce son /Z/ ?*

E2 : *C'est quand il y en a plusieurs.*

M : *Donc c'est ?*

E3 : *Au pluriel.*

M : *Oui, le /z/ est la marque du pluriel en anglais. Comment marquera-t-on le pluriel en anglais ?*

E4 : *En ajoutant un « s ».*

M : *Est-ce pareil pour le français ?*

E5 : *Oui, c'est exactement la même chose, on met un « s ».*

M : *La marque du pluriel en français c'est donc simplement mettre un « s » ?*

E6 : *Oui.*

E7 : *Euh non, hibou, caillou, pou.*

M : *Chou, genou...*

E8 : *Ah, oui...*

M : *Dans ce cas est-ce un « s » ?*

E9 : *Non, on met un « x ».*

M : *Il y a donc des exceptions, ce n'est pas toujours la lettre « s », quelquefois comme dans chou, genou, caillou, hibou, joujou, pou c'est un « x ». C'est tout ?*

E10 : *Oui, oui.*

M : *Vous êtes sûrs ? On dit donc un cheval des cheval(s) ?*

E11 : *Non chevaux...*

Elle ajoute que bien que l'on puisse penser que les enfants ne construisent rien de nouveau, cette remise en mémoire de la formation du pluriel en français n'a pas été complètement inutile, notamment à propos du pluriel pour les mots en -al où certains élèves ont parlé de *carnavaux et de *festivaux...

Nous remarquons par ailleurs que les liens s'établissent à partir d'une interprétation erronée de l'élève E1 qui entend un /z/ et nomme le son : /es/. L'exercice de discrimination auditive n'a pas joué le rôle attendu pour l'apprentissage des spécificités phonologiques de l'anglais mais il sert de tremplin à **des allers et retours qui privilégient le français** et on peut émettre l'hypothèse que la flexibilité mentale requise dans la démarche transversale devrait avoir un **effet favorable sur l'orthographe**. Il aurait aussi été intéressant de faire remarquer aux élèves que

ce « s » qui marque le pluriel des mots s'il est audible en anglais ne peut être perçu à l'oral en français. Là aurait pu être travaillée une compétence orthographique : la chaîne des accords dans un groupe nominal, accords qui vont régir le verbe mais que l'élève en français n'entend pas.

Enfin, dans les transferts constatés, les remarques des enfants et le guidage de l'enseignant participent parfois à un **éveil de leur conscience métalinguistique dans les deux langues**. Les rapprochements sont bien souvent spontanés. Ainsi, dans une situation de classe en début de cours, l'enseignante note la date au tableau et un enfant s'écrie :

E1 : *Maitresse, j'ai compris, « day », ça veut dire « di » !*

Les autres élèves acquiescent et disent les jours de la semaine en anglais et en français.

L'enseignante écrit les jours de la semaine au tableau, d'un côté en anglais, de l'autre en français.

E2 : *Même pour dimanche, ça marche mais le « di » est devant.*

Les rapprochements servent de base à l'émission d'hypothèses sur le sens de « di » et l'enseignante guide ensuite l'observation des similitudes et des différences.

3.3. Transfert méthodologique : l'écriture avec les enfants

3.3.1. « Écriture-crédation » : propositions pour une articulation

Parallèlement à l'introduction timide de l'écrit dans les programmes de LVER à l'école primaire, les résultats des travaux des maîtres de la première année de notre recherche, nous ont menées à nous interroger sur la place et le rôle de la **production d'écrit des élèves** et à ajouter une piste nouvelle à notre expérimentation. En effet, nous avons pu constater qu'à ce stade de l'apprentissage, les écrits produits par les élèves eux-mêmes constituaient un réel point d'appui, non seulement pour mieux lire en FLS mais aussi pour mieux entrer dans l'apprentissage de la LVER. L'écriture que nous avons tenté de développer n'est ni l'acquisition du graphisme ni l'acquisition de normes orthographiques mais bien l'écriture-crédation, même si cette « création » est guidée.

En ce qui concerne, plus précisément, le transfert de compétences de la lecture à l'écriture, nous avons pu vérifier l'intérêt de « construire didactiquement la relation » (Tauveron, 2003) et d'inscrire cette construction dans un « projet d'écriture ». Certes notre projet d'écriture est complexe puisque le réseau de lecture proposé offre des œuvres en FLS comme en LVER. D'autre part, nous avons supposé que le transfert de compétences FLS/LVER nécessitait la durée et la multiplicité des lectures car l'interaction entre les langues suppose la possibilité de retours en arrière, de comparaisons vérifiées *a posteriori*. Ces mêmes réflexions ont engendré l'hypothèse que les compétences en écriture qui en FLS favorisaient l'apprentissage de la lecture pouvaient, dans un contexte semblable, faciliter l'apprentissage de la LVER. Envisager que l'écriture peut aider à une meilleure compréhension en lecture c'est considérer que l'écriture met l'élève en « activité », en position d'utiliser la langue même, qu'il est pourtant en situation d'apprendre. Fût-

ce en LVER, la production en classe qui est construite par l'enfant facilite l'appropriation du matériau avec lequel il travaille, la langue.

3.3.2. Dictée à l'adulte et production écrite en LVER

Comme en cycle 1 en FLS, l'enseignant a recours à la dictée à l'adulte non seulement pour solliciter l'imagination des élèves, même si culturellement cela peut s'avérer riche en LVER, mais aussi pour favoriser une activité réflexive tant en lecture qu'en écriture. L'enfant va ainsi, comme en FLS, mobiliser le stock lexical disponible et l'enrichir, mais aussi analyser la chaîne sonore et donc être sensible à « l'étrangeté » d'un autre rythme, d'un nouveau phrasé. Outre ce travail d'analyse phonographique, l'introduction précoce de l'écriture permet à l'enfant de comprendre ce qu'est l'écrit toutes langues confondues. Produisant lui-même des écrits, il a la possibilité de prendre conscience de la nature langagière de l'écrit, de la qualité du codage qui contribue à la clarté cognitive (Fijalkow, 2003).

Nous avons donc mis les élèves en situation de produire eux-mêmes un album à partir des lectures en réseaux qui leur ont été proposées. Ces activités de lecture-écriture ne sont pas menées nécessairement de façon simultanée mais dans une séquence d'enseignement, ce qui pour notre sujet de réflexion est censé favoriser les situations où peut se mettre en place la « transférabilité des apprentissages ». A ce jour, deux albums ont été rédigés. Le premier en espagnol : **Donde viven las hadas ?** à structure répétitive sur le thème de l'habitat (moyenne et grande section) ; deux en anglais dont : **John** à structure répétitive, avec pour thème l'alimentation.(CP). Un troisième est en cours de rédaction (CE2). Tous sont construits sur une structure répétitive dite « sans fin ».

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Malgré le peu de recul dont nous disposons à ce jour et malgré la nécessité de renforcer la vérification scientifique des pistes nouvelles, le bilan d'un travail à l'articulation entre FLS et LVER peut d'ores et déjà être considéré comme positif sur deux points : un décloisonnement sur des objets précis qui tire profit de la pluridisciplinarité des maîtres et des savoir-faire pédagogiques déjà ancrés en FLS et d'autre part, un phénomène de créativité et d'émulation généré par la nouveauté chez les enseignants, et par le plaisir des découvertes chez les enfants. Nous devrions aboutir sous peu à des productions d'outils pour la classe et nous n'écartons pas l'idée de bâtir de nouveaux projets pour approfondir l'étude de certains aspects de la problématique.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI, 2002, Actualité du transfert, *Cahiers pédagogiques*, 408, p. 9-10.
BAILLY (D.), 1998, *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais*, Paris, Ophrys.
Boutet (J.), 1999, Pour une activité réflexive sur la langue, *Le français aujourd'hui*, 128, p. 28-39.

- CABREJO-PARRA (E.), 2002, Langue, littérature et construction de soi. in H. Zoughebi (Dir.), *Littérature dès l'alphabet*, Paris, Gallimard Jeunesse.
- CASTELLOTTI (V.), 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International, DLE.
- CHISS (J. L.), Dir., 2001, *Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil* ELA, 121, Paris, Didier érudition.
- COSTE (D.), 1993, Diversification linguistique, compétence plurilingue et didactique, *La lettre de la DFLS*, n° 13, Paris, Didier érudition, p. 5-6.
- DEVANNE (B.), 1997, *Lire et écrire, des apprentissages culturels*, Armand Colin, Paris.
- DUCANCEL (G.), Dir., 1992, Langues vivantes et français à l'école, *Repères* n° 6, Paris, INRP.
- FIJALKOW (J.), 2003, Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité du primaire. in *PIREF : L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent*,
URL : <<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/fijalkow.pdf>>
- GAONAC'H (D.), 2001, *Théorie d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.
- GAONAC'H (D.), 2002 *L'enseignement précoce des langues étrangères*, *Sciences Humaines*, 123, p. 16-20.
- GOLDER C. et GAONAC'H (D.), 1998, *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Éducation.
- GOMBERT (J.-E.), 2000, *Le développement métalinguistique* Paris, Presses Universitaires de France.
- LUC (C.), 1992, *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Paris, INRP Volume 1.
- MALLET (B.) 2003, La langue mise en bouche, ELA, 131, p. 291-303.
- MEN, 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP, XO Éditions.
- MOORE (D.) 2001, Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre, ELA, 121, Paris, Didier érudition, p. 71-78.
- O. N. L., 2003, *Le manuel de lecture au CP*, Paris, CNDP.
- PIREF, 2003, *L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent*. Conférence de consensus des 4 et 5 décembre 2003.
URL : <<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-En-parle06.asp>>
- ROULET (E.), 1980, *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Didier-Hatier, coll. LAL.
- TAUVERON (C.), Dir., 2002, *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier.
- TAUVERON (C.), 2003, Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité du primaire, in *PIREF : L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent*,
URL : <<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/tauveron.pdf>>
- TREVILLE (M.-C.), 2000, *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*, Québec, Les éditions logiques.

Quelle(s) articulation(s) entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ?

VYGOSTSKI (L.) Trad., 1985, *Pensée et langage*, Paris Messidor, éd. sociales, coll. Terrains.

WIDDOWSON (H.-G.), 2003, *Defining Issues in English Language Teaching*, Oxford, OUP.

YELLAND (G.W.), POLLARD (J.) et MERCURI (A.), 1993, The metalinguistic benefits of limited contact with a second language, *Applied Psycholinguistic*, 14, p. 423-444.

ENFANTS TUTEURS, ENFANTS EN PROGRÈS

Anne-Marie DINVAUT, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS -
université Lyon 2 - INRP et IUFM de Lyon

Résumé : Comment un dispositif pensé pour l'apprentissage d'une langue étrangère peut-il contribuer aux compétences langagières en français, s'il est associé à une redéfinition des rôles des différents acteurs de la situation d'enseignement / apprentissage ? L'analyse des interactions lors d'un moment de tutorat d'une stagiaire britannique par des enfants français, analyse nourrie d'un regard anthropologique sur la relation pédagogique, peut permettre de repérer les effets bénéfiques d'une situation d'asymétrie.

Envisager l'effet en retour d'une interaction exolingue sur les compétences en langue maternelle est en décalage avec le point de vue le plus répandu, qui considère plutôt que ce sont les compétences acquises en langue maternelle qui facilitent l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ce décalage nous encourage à reconsidérer les rôles des acteurs et les éléments essentiels des situations d'apprentissage.

1. INTERACTIONS, RÔLES, OUTILS D'ÉTAYAGE

L'enseignant organise les modes d'interactions dans la classe. S. Johsua et J.-J. Dupin (1991) repèrent trois grands types d'interaction sociale : l'interaction entre pairs sans intervention du professeur, le débat entre élèves conduit par le professeur, qui est alors simple « meneur de jeu », enfin le débat entre la classe « prise comme un tout » et le professeur qui conduit le débat dans la direction qui lui convient en sélectionnant les réponses qui lui conviennent. Les études, à la suite de Vygotski et Bruner, ont montré comment les interactions entre pairs permettent l'expression de centrations cognitives différentes, amènent les apprenants à reconsidérer leurs conceptions et ainsi à construire de nouveaux apprentissages. Cette conception sociale des apprentissages amène l'enseignant à considérer son propre rôle de manière spécifique : il encourage les élèves à réfléchir ensemble, offre un « guidage dans les itinéraires d'apprentissage », s'applique à « concevoir des procédures d'étayage de l'activité réflexive de l'élève » (C. Bourguignon, 1993) ; il aménage des activités permettent aux élèves de coopérer et de co-construire leurs apprentissages, et « qui dirigent l'attention des apprenants » (vers le sens des mots) pour David Singleton (1993).

Parmi les outils de l'enseignant pour ces activités d'étayage, E. Nonnon (1990) mentionne le questionnement didactique, « tactique privilégiée pour obtenir des 'réponses concluantes' permettant aux élèves de nouvelles connaissances » ; situation la plus souvent fictive, « convention interne au monde de l'école », nous rappelle B. Rey (1996). Sont également génératrices d'interactions et de conflits socio-cognitifs des réalisations socialement reconnues, journaux d'école, enquêtes, au cours desquelles se font les apprentissages scolaires. L'étayage alors n'est pas le questionnement didactique de l'enseignant, mais le sens que l'enfant trouve

dans une activité proche d'une pratique sociale. B. Rey (ibid.) souligne à quel point ces situations fonctionnelles, pour efficaces qu'elles soient, présentent l'inconvénient de masquer ou pour le moins de diluer les finalités des moments d'apprentissage, et l'enjeu fort que sont le développement de compétences et l'accès à des savoirs.

H. Hausendorf (1993) a analysé l'étayage de la narration d'enfants par un adulte auditeur : celui-ci crée le cadre, en incitant l'enfant à raconter, puis prend en charge l'activité, lui attribue à la fois l'intention et la compétence de narrer, et lui rappelle régulièrement son attente. H. Hausendorf compare l'attitude de l'adulte, qui crée régulièrement des intentions communicatives aux propos de l'enfant, à celle décrite par Bruner de la mère avec son enfant, lorsqu'elle participe au développement du langage de son bébé en attribuant à ses cris des intentions de communication. Elle en conclut que c'est dans l'interaction adulte-enfant que pourra apparaître, de manière privilégiée, la « zone proximale de développement ».

Cette dimension sociale des apprentissages amène aussi le didacticien à créer des déficits d'information. Le problème à résoudre « repose sur l'existence de deux individus n'ayant pas accès à la même information, sur le besoin qu'a le récepteur de l'information que possède l'émetteur » (C. Laborde 1991). L'approche communicative pour la didactique des langues s'associe tout naturellement à l'approche socio-cognitive : le déficit en information (*information gap*) est à la fois une situation d'apprentissage (grâce à l'enjeu communicatif), une pratique sociale recréée en classe, et une occasion d'entraînement linguistique, et fait partie des outils privilégiés de l'enseignant.

Une autre spécificité de l'enseignement de la langue étrangère est une asymétrie plus forte encore que dans les autres disciplines entre l'enseignant et les élèves. Si, comme l'écrit M-T. Vasseur (a- 2000), « le modèle idéal de l'échange symétrique est un modèle illusoire », il l'est plus encore dans les échanges entre natif et alloglotte, et il n'est quasiment pas envisagé dans les situations d'enseignement de langue. Les rôles dans une situation didactique sont bien distribués, et la plupart du temps ne sont pas discutés. Ils font partie de ces relations tellement stabilisées, consensuelles, et non-questionnables, que l'asymétrie reste souvent dans le domaine de l'implicite. En classe de langue, cette asymétrie est au moins quadruple :

- asymétrie d'âge, entre l'enfant et l'adulte ;
- asymétrie de statut dans le contexte de l'enseignement, entre l'apprenant et l'enseignant ;
- asymétrie de statut dans le contexte de l'institution, entre l'élève et le professeur (l'enseignant représente l'institution et a le pouvoir d'exclure un élève de son cours, par exemple, ce qui n'est pas réciproque) ;
- asymétrie d'expertise dans la langue, entre l'apprenant et l'expert.

La notion de dynamique dialogique, telle que l'aborde M-T. Vasseur, « provient à la fois des mouvements qui parcourent le dialogue dans son déroulement [...] et des tensions qui concernent les différents plans : statuts, rôles et places, superposés et imbriqués ». À partir d'un corpus de dialogue entre un étudiant français et une étudiante taiwanaise, lui expert pour la langue française, elle spécialiste du tarot, M-T. Vasseur analyse comment les redistributions de statuts et

de rôles, au cours des différents épisodes de l'échange, modifient la situation initiale et créent un espace propice aux apprentissages linguistiques.

L'asymétrie ordinaire de la salle de classe n'est pas le seul élément à prendre en compte pour analyser la relation entre l'enseignant et les élèves. F. Hatchuel (2003) étudie la rencontre pédagogique dans la classe considérée comme une « micro-société » : elle pose sur les codes qui prévalent dans cette relation, et sur la manière dont chaque acteur « comprend et négocie sa place, notamment en termes de rapport au savoir dans l'espace commun » de la classe, une double grille, anthropologique et clinique à orientation psychanalytique : le point de vue de l'anthropologie l'amène à introduire « les notions d'échange, de don et de dette dans le cadre du travail intellectuel », et à estimer le poids de ces notions sur la construction de l'identité d'élève. F. Hatchuel rappelle à quel point les élèves en difficulté sont ceux qui ont « le plus de mal à maîtriser les codes de l'école et donc à trouver leur place, à exister comme individu à l'école ». Pour négocier sa place dans le monde scolaire, l'élève a besoin d'espaces de création et d'élaboration, qu'il pourra aménager, dans un cadre rassurant sans être restreignant. Les indicateurs de cet espace donné à chacun sont :

- le temps de latence accordé à l'élève pour répondre à l'enseignant : il permet à l'élève de répondre et à l'individu de se positionner en fonction de son propre parcours et de la situation présente, il est l'indicateur que l'enseignant accepte le rythme personnel de l'élève ;
- le respect par l'enseignant du fait que l'élève ne correspondra pas forcément à ce qu'il attend ;
- la mise en place d'un rituel que se seront appropriés le groupe et chaque élève, qui autorise chacun à trouver sa place, et donne à l'élève face aux apprentissages ce que F. Hatchuel qualifie d'espace d'« autonomie raisonnable ».

La création d'un étayage pour l'apprentissage naît donc moins d'activités et de dispositifs spécifiques que des attitudes et des dispositions relationnelles de l'enseignant.

Colette Laborde (1991) envisage également les rôles habituels de chacun dans l'interaction scolaire, et considère que leur modification peut être le déclencheur de différents comportements d'apprenants ; selon elle, « l'introduction d'une ou de deux dimensions sociales dans des situations adidactiques contribue à un accroissement de la complexité : (dans un cas), la prise des consciences des exigences de la finalité sociale [...] il ne suffit pas de formuler un message, il faut le formuler en fonction de son destinataire, et donc anticiper les interprétations possibles de ce dernier, tenir compte de ses connaissances (...dans l'autre cas), le travail en interaction implique une pluralité de démarches et de points de vue, donc un travail conceptuel plus grand pour organiser cette pluralité et en dégager une solution commune. (...mais dans les deux cas) la dimension sociale correspond à un accroissement de la complexité de la situation d'apprentissage. Nous postulons que cette complexité cognitive contribue à l'apprentissage ».

Partant de ce triple postulat (un espace de création et d'élaboration, une dynamique et une complexité porteuses d'apprentissage), nous analyserons ici les effets d'une situation décalée par rapport aux situations scolaires habituelles.

2. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF ET ÉVALUATION ÉCRITE

2.1. Le dispositif

Le contexte est la présence, pendant un mois, de stagiaires britanniques dans des classes françaises. Les effets immédiatement attendus sont, pour le futur enseignant britannique, une distanciation et un questionnement sur les pratiques d'enseignement, une formation à la langue et à la culture du pays d'accueil. Pour l'enseignant de la classe, la présence d'un futur enseignant étranger est une ressource précieuse au plan linguistique et culturel. Pour les élèves, c'est la possibilité d'approfondir l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères grâce à la présence d'un natif.

Lors de ce type de stage, dans des classes de cycle 2 et 3, il a été observé que les élèves faisaient des progrès en anglais (la langue anglaise prenant de la réalité et du sens par le contact avec un représentant de cette langue), mais également en français, au contact de ce stagiaire : leur rôle de « tuteurs » d'un jeune adulte alloglotte les a amenés à utiliser leur propre langue avec précision et à manipuler une large palette de stratégies de communication.

Pour mieux cerner cet apport à la maîtrise de la langue de la présence d'un enseignant stagiaire étranger, le dispositif suivant a été mis en place : l'enseignante d'accueil raconte à la classe une histoire en français, langue de scolarisation, en présence du stagiaire étranger ; ce dernier ne dispose pas du texte de l'histoire. Dans une seconde étape, un groupe de cinq à six élèves est invité à aider la stagiaire à comprendre l'histoire : le groupe explique les mots difficiles, répond aux questions (étape enregistrée d'environ trente minutes). Enfin, tous les élèves répondent à une évaluation de compréhension de l'histoire : mémorisation, explicitation du sens de l'histoire, de termes ou d'expressions employées. L'analyse des évaluations, conjointement à celle de l'enregistrement du moment de tutorat, permet de comparer la compréhension de l'histoire, en français, par les élèves qui ont « tutoré » la stagiaire britannique et par ceux qui ne l'ont pas fait. Elle donne également l'occasion d'explorer le tutorat exercé par les enfants.

Ceci nous amène à être particulièrement attentifs au rôle des participants, à considérer ces échanges dans une perspective interactionniste, telle que la propose Marie-Thérèse Vasseur (b - 2002) : « l'interaction envisagée comme regroupant au sein d'échanges langagiers, dia-ou plurilogiques, le travail conjoint et constant d'élaboration de la situation, d'accomplissement de l'activité conjointe et d'élaboration du sens à travers un travail interdiscursif, intersubjectif et plurisémiotique ». Ici, plus particulièrement, nous cherchons comment les enfants développent leur compréhension d'un récit et leur production en langue maternelle, à travers une situation d'interactions associée à une tâche communicative. Nous présenterons plus particulièrement les stratégies des élèves qui mettent en jeu les deux langues du groupe, et peuvent être considérées comme des compétences plurilingues, telles que les définit D. Coste (2002). Il souligne qu'il n'est pas possible de considérer qu'un locuteur exercerait un éventail de compétences dans sa première langue, puis le dupliquerait pour une seconde, puis une troisième langue, etc., mais envisage la compétence plurilingue d'un sujet comme un ensemble de « connaissances et de savoir-faire diversifiés », de différentes « sous-compétences », inégales entre elles, différentes selon les langues pour lesquelles

elles s'exercent, et surtout, articulées entre elles, l'une pouvant faire progresser l'autre, ainsi qu'avec les langues et les domaines de vie dans lesquelles elles sont utilisées.

C'est sous cet angle que nous considérerons les différentes stratégies utilisées par les élèves pour aider la stagiaire à comprendre l'histoire écoutée.

- Il s'agit d'une situation en interaction, mais son aménagement par l'enseignant est minimal. L'adulte présent ne pose pas des questions fictives qui guident les élèves vers un apprentissage ; au contraire, ses questions lui permettent de résoudre un réel problème de compréhension. Il ne s'agit pas non plus de la référence à une pratique sociale, mais d'un besoin authentique de l'adulte, à résoudre par les enfants. Et l'adulte ne fait pas « comme si » les enfants étaient compétents pour les amener à progresser : les élèves sont réellement plus compétents qu'elle en langue française. La situation de communication est bel et bien fondée sur un écart de compétences et d'informations en défaveur de l'adulte. Nous sommes donc dans une situation asymétrique de manière différente des situations scolaires habituelles : l'asymétrie d'âge entre enfants et adulte est présente, mais moindre qu'avec l'enseignante (la stagiaire a une vingtaine d'années) ;
- l'asymétrie de statut entre apprenant et enseignant est également amoindrie, car les élèves sont bien au fait du statut de stagiaire de leur interlocutrice, comme eux en apprentissage ;
- l'asymétrie de statut dans l'institution est inversée : les élèves font partie de l'institution scolaire française, la stagiaire britannique y est invitée pour une durée limitée ;
- une asymétrie importante, vécue au fil du stage : la stagiaire britannique découvre la France au quotidien, et les élèves sont à la fois experts (ils connaissent et maîtrisent les codes culturels français) et informateurs, en particulier sur le monde de l'école ;
- l'asymétrie d'expertise en langue française est elle aussi en faveur des élèves. Et dans le contexte de ce tutorat, cette dissymétrie inhérente à la communication exolingue prend le pas sur celle d'âge et de statut ;
- Enfin, les rôles prévus sont inversés : la stagiaire, qui a été surtout présentée aux enfants comme ambassadrice et enseignante de sa langue et de sa culture, a, dans cette situation, le rôle d'élève du groupe d'enfants, qui deviennent les enseignants.

Nous verrons comment les élèves, dans cette situation, négocient leur place respective, répondent aux besoins de leur interlocutrice ; comment s'élaborent des compétences discursives : l'étayage offert par les enfants crée une zone proximale de développement à la fois pour eux et pour la stagiaire.

Les sept élèves de cette classe de CE1 (26 élèves) ont été choisis par l'enseignante de manière à représenter l'ensemble de la classe (élèves moyens, en difficulté, ou qui réussissent leurs apprentissages sans problèmes, grands et petits parleurs, timides ou assurés). Les élèves n'ont pas commencé l'apprentissage de l'anglais avant l'arrivée de la stagiaire britannique, en janvier ; avec elle, depuis trois semaines, ils font de l'anglais trois fois par semaine, pendant 30 à 45 minutes

par séance. La langue anglaise est donc fortement associée à cette jeune stagiaire. Depuis la rentrée de septembre, l'enseignante de la classe pratique trois fois par semaine la « lecture offerte », les élèves sont bien exercés à l'écoute et à la compréhension en français. Ce jour-là, l'enseignante a raconté le texte intégral de l'histoire¹, sans en transformer le texte². Le moment de tutorat a lieu juste après la lecture de l'histoire par l'enseignante, sans temps de débat ou d'explication en présence de l'enseignante et du grand groupe.

2.2. Les résultats de l'évaluation écrite

Les élèves ont répondu à cinq questions, dont une pour qualifier le héros, trois sur la compréhension des étapes du récit, une enfin sur la compréhension de l'épilogue. Les six tuteurs obtiennent 66,7 % de réponses exactes, les dix-sept non-tuteurs 62,40%. Cet écart positif en faveur des tuteurs est présent également dans les évaluations faites dans trois autres classes, mais reste un résultat peu probant : le nombre d'élèves est faible, et les histoires racontées, le nombre et la teneur des questions posées par écrit aux élèves, la taille des groupes, l'âge des élèves, sont différents d'un groupe à l'autre.

3. LES COMPÉTENCES PLURILINGUES EXERCÉES PENDANT L'ENTRETIEN

Les élèves tuteurs ont recours à un certain nombre de stratégies qui sont à la fois des compétences ciblées pour les apprenants en langues, et des stratégies d'enseignants largement repérées.

3.1. Des stratégies « conventionnelles » pour expliciter le lexique, le sens de l'histoire

Chris pose peu de questions (3) sur le lexique (*puisque*, *raccourcir*, et les noms d'animaux) ; ses questions sont surtout d'ordre sémantique : le rôle des personnages, leurs motivations, leurs actions : la loufoquerie de l'intrigue met à l'épreuve ses connaissances lexicales (des mots simples sont amputés des syllabes « nu » et « cu ») et sa compréhension du français. Les élèves lui répondent par la traduction, par un synonyme, par l'explication,

E : *au cachot*

E : *cachot c'est où y a la prison*

-
1. N. de Hirshing, illustration par H. Fellner : *Le roi puisque*, Folio cadet Bleu Gallimard. Un roi despote et pudibond bannit les syllabes « nu » et « cu » de tous les énoncés prononcés en son royaume. Ce qui contraint ses sujets à des contorsions langagières et à des situations d'incompréhension fort cocasses. C'est finalement en tournant leur souverain en ridi(...)le que le peuple l'amène à se rendre compte de son erreur et à assouplir les règles de son royaume. De manière désopilante, cet album traite du pouvoir arbitraire, de la possibilité de résoudre des conflits par l'humour et la parole, du lien entre langage et réel. Son texte crée de vrais problèmes de compréhension à la stagiaire britannique.
 2. Nous verrons plus loin que les enfants, eux, le font.

en reprenant des éléments de l'histoire. Ils ont aussi recours au vocal non verbal (illustrations sonores plus qu'onomatopées conventionnelles), au gestuel, aux illustrations du livre, qu'ils montrent à Chris ; ils théâtralissent, mettent en scène des fragments du récit :

E : *bienvenue au château !*

ou

E : *au cachot !*

Ils utilisent une large palette des stratégies généralement attendues pour ce type d'activité, et leurs réponses attestent d'une bonne compréhension du récit, qu'il s'agisse de l'enchaînement des événements, du rôle ou des stratégies des personnages :

E : *aussi la fin de l'histoire après que tout le monde a été tout nu ben le roi il annonce que maintenant les gens pourront ils peuvent faire c'qu'ils veulent ils peuvent s'habiller comme ils veulent ils peuvent mettre leurs habits quand comme ils veulent et puis après xxx normal*

E : *et cul et nu on peut le dire*

Ou bien lorsque Chris les questionne sur l'efficacité des stratégies des sujets du roi :

E : *c'est une bonne idée parce que ça ils ont essayé ça parce que c'était xxx*

E : *pour qu'il change d'avis pour que le roi il change d'avis*

3.2. Des stratégies « conventionnelles » pour communiquer

Pour assurer la qualité de la communication, les élèves font reformuler par Chris ses questions

C : *tous les personnes dans le village la ville est (rires) pourquoi pourquoi est ce que c'est sérieux pourquoi c'est grave ?*

E : *pourquoi c'est grave ?*

Chris et les élèves ont là aussi recours au vocal non verbal, aux exemples et à l'illustration.

C : *oui mmmh euh à la fin pourquoi tous les garçons est là oui* (Chris montre l'image)

E : *tous les quoi ?*

C : *ah ah ah alors oui*

E : *xxx rigoler // E: qu'ils rigolent ?*

C : *oui pourquoi*

Ou encore :

C : *pourquoi est-ce qu'il y a un poulet dans le dans l'histoire*

E : *un poulet ?!* (intonation montante, rires)

E : *un **poulet à manger ? comme ça ?*** (mime et imite le bruit)

Chercher à identifier la langue est une stratégie utilisée une seule fois, pour un mot de l'histoire que les enfants n'ont mémorisé ni activement, ni passivement, et qu'ils ne reconnaissent pas dans l'énoncé de Chris.

C : *les vêtements oui d'accord bon ben dans le centre de l'histoire le situation le*

E : *le mot situation ?*

E : *c'est en anglais ou c'est en français ?*

C : *(rit) anglais*

Les stratégies sont à la fois nombreuses et enchâssées, dans une même séquence, ou un même tour de parole. Les élèves et Chris réussissent bien à communiquer : les enfants comprennent les vingt demandes d'explicitation ou questions de Chris sauf trois : l'une parce qu'ils ignorent le sens de « situation », la seconde parce qu'ils ne repèrent pas une possible confusion phonologique de Chris (voir plus loin). La troisième les déstabilise :

C : *oui il y a une erreur dans une dans une livre qu'est-ce que c'est*

E : *de quoi ?*

E : *une erreur dans un livre ? (ton incrédule, forte accentuation montante)*

E : *dans le livre*

C : *non ?*

EEE : *xxx je comprends pas*

E : *non une erreur n'importe quoi*

E : *n'importe quoi*

Cet échange s'arrête là : la question de la stagiaire est jugée irrecevable par les enfants, inconcevable. Ils répondent de manière appropriée aux autres questions.

3.3. Des stratégies pour évaluer les locuteurs

Les élèves sont dans une situation d'expertise, à la place habituelle de l'enseignant. Il peut être intéressant d'étudier si, à cette occasion, ils endossent aussi une attitude d'évaluateur et de correcteur. Or, ils ont au cours de l'entretien une attitude très éloignée de celle de nombreux enseignants de langue. Ils valident fréquemment les énoncés d'autres enfants (9 fois), ou valident et stabilisent la proposition précédente en la reprenant (4 fois) :

E : *et cul et nu on peut le dire*

E : *ouais*

E : *ouais*

E : *à la fin*

Ces validations portent sur des aspects sémantiques, et non sur la forme. Lorsque Chris, par une intonation montante, demande l'approbation de ses interlocuteurs sur un point de forme, la prononciation de « ministre », ils ne la valident pas directement sur la forme, mais répondent à sa question. Bien que les élèves s'impliquent fortement dans l'activité de tutorat, ils font peu de corrections sur des points de forme, ni pour la stagiaire, ni entre eux. En cas d'erreur de la part de Chris, les enfants reformulent au fil de l'échange, sans insistance :

C. : *un vache*

E : *une vache*

De même, lorsqu'un élève repère une erreur lexicale dans l'énoncé d'un camarade, il passe par une reformulation différée et neutre, à laquelle il ajoute une contribution sur le sens du mot : énoncé à la fois destiné au pair et à la stagiaire alloglotte.

E : *en fait c'est euh celui qui est xxx c'est celui qui vient euh mmm qui vient euh qui vient lire xxx qui vient donner le livre au roi et qui dit le numéro alors du coup lui il est **au cageot***

C : *oui*

F : ***au cachot c'est la prison***

Sur d'autres échanges, c'est la « traduction » que fait un enfant à l'intention d'un autre qui joue le rôle de correction, là encore indirecte :

C : *ouais et pourquoi est-ce qu'il y a des animaux dans l'histoire ?*

E : *des annemis ?*

E : *des animaux // C : des animaux*

Ou plus loin :

C : *pourquoi est ce qu'il y a euh des gat*

E : *des cats ?*

EE : *des gardes*

C : *des gardes*

Lorsqu'ils marquent une opposition forte, celle-ci s'adresse à un pair et porte sur la compréhension du récit :

E : *le roi il a mis un xxx sable un vêtement*

C : *ah bon ?*

E1 : *non il a mis sa chemise de nuit alors que tous les gens i sont tout nus*

Ou, plus loin :

E : *parce que c'est pour euh c'est pour mettre les gens au cachot*

E : *pour mettre les gens au cachot*

E : *ouais et puis pour les gens*

EE : *xxxx (opposition plurielle et inaudible)*

E : *si c'est pour mettre les gens au cachot*

E : *si c'est pour mettre les gens au cachot, j'suis désolée*

E : *c'est pour mettre les gens au cachot*

C : *pourquoi tu penses*

E : *et c'est pour le*

C : *ah chut* (Chris régule la parole pour donner la parole à l'enfant qui a un avis différent)

E : *ben moi j'croyais qu'c'était parce que pour qu'i prononcent pas le même mot euh*

E : *ben c'est pareil aussi*

E : *oui parce que ouais c'est vrai*

E : *non c'est des gardes des gardes i sert à envoyer au cachot et aussi à espionner pour pas qu'on dit le mot nu*

E : *et cul*

E : *parce que des fois on peut dire nu xxxx au cachot !*

Pour conclure ce point, les élèves ne considèrent pas qu'ils ont fonction d'évaluateur ou de correcteur, ne pratiquent pas « d'acharnement didactique » ; cela peut, en partie, être induit par la consigne qui leur a été donnée, consigne centrée sur la compréhension du récit. Plus certainement, l'essentiel est pour eux le contenu sémantique du message et la qualité de la communication, plus que la forme.

La réussite de l'échange est due aux différentes stratégies que nous venons de voir, mais également à d'autres, moins souvent répertoriées, voire réprouvées par les didacticiens.

3.4. Une stratégie linguistique « non-conventionnelle », le va-et-vient d'une langue à l'autre

Les élèves n'établissent pas de frontière nette entre les deux langues. Ils utilisent entre anglais et français, en un va et vient que l'on peut qualifier de « tatonnement vocal », pour mieux comprendre la stagiaire. Ils lui font répéter ses questions et les reformulent jusqu'à trouver des proximités entre anglais et français.

Cette stratégie n'est pas toujours couronnée de succès, lorsque les enfants ne repèrent pas l'origine possible de l'erreur de Chris, une confusion d'ordre phonologique entre « fois » et « choix » ou « joie », deux mots présents dans le récit (« la tenue de leur choix » et « leur joie de vivre ») :

C : *d'accord euh ... mmm qu'est-ce que c'est fois en français*

EE : *fois ?*

C : *foias*

E : *le foie c'est le foie dans le cœur*

EE : *fois le foie le pâté de foie euh*

E : ***ben le foie gras oo***

E : *et le foie euh non y a pas de foie y a pas d'foie*

E : *non y a pas'd foie dans le*

C : *non ?*

L'un des enfants coupe le fil que les autres essaient de faire d'un sens à l'autre du phonème [foa], par sa digression gourmande. Mais lors d'autres échanges, ce tatonnement vocal leur permet de répondre aux demandes de Chris. En passant ainsi d'une langue à l'autre, de proche en proche, et en consultant le livre, ils font le trajet de « coukir » à « raccourcir » :

E : *même moi j'comprends pas*

EE : *xxx moi aussi*

E : *xxx moi aussi*

C : *dans l'histoire il recor euh courir le nom*

E : *c'est de l'irlandais Irlande (rires) c'est de l'irlandais*

C : *here xxx cook here*

E : *coukir ?*

C : *pas coukir ?*

E : *coukir...*

C : *le mot*

E : *cour courais xxx raccourci raccourci*

E : **raccourci** oui

Les élèves manipulent vocalement les mots, par éléments isolés, de manière similaire, en fin d'entretien, et cette fois sans pouvoir se référer au texte, puisque la question de Chris ne porte pas sur le récit mais sur la préférence des élèves :

C : *qu'est ce que c'est votre euh euh fabritz*

E : *five teen ?*

E : *fifty ?*

C : *eh xx*

E : *fiche*

E1 : *fiche ?*

E : *tu la places ta fiche*

E1 : *fiche ? fish ? cats ? elephant ?*

E : **qu'est-ce qu'on fait là ?**

C : *ah favorable qu'est-ce que c'est votre favorable*

EE : **xxxx OH j'ai rien fait mais // E : oui mais attends**

E : *fa- vo- rable (reformule avec la prononciation du français)*

E1 : *favorable ?*

C : *oui quel euh non quel euh quel est votre favorable*

E : *Ah le morceau qu'on a aimé dans l'histoire ?*

C : *oui*

EE : *ah // oh*

C : *d'accord ?*

E : *ah oui*

Cette séquence est exemplaire, car l'entretien touche à sa fin, les élèves ont des difficultés à se concentrer plus longtemps, et ils estiment avoir accompli leur tâche : l'histoire a été complètement expliquée. Pourtant, plusieurs stratégies sont mises en place pour comprendre Chris et lui répondre : les élèves recherchent les proximités phonologiques (*fabritz - five teen*), ont recours à leurs toutes nouvelles connaissances lexicales dans la langue de Chris, puisent avec humour dans le répertoire des formules liées aux situations scolaires (*tu la places ta fiche*), dans les champs thématiques (*fish, cat, elephant*). Pendant ce temps, Chris finit par trouver

le mot clé (*favorable*), et après avoir reformulé à son intention (*fa-vo-rable*), les enfants vérifient la question et acceptent d'y répondre. Il ne s'agit pas de formulation transcodique (énoncé dans une langue incluant un ou quelques mots dans une autre langue), ni d'interlangue (l'état de langue intermédiaire parlée par les apprenants d'une deuxième langue) mais bien d'une stratégie **entre les langues**. Ce bricolage linguistique ne se fait pas à partir de ressources lexicales puisées dans plusieurs langues et de traduction, comme Lorenza Mondada (1999) a pu l'observer dans une classe de migrants lusophones en Suisse romande. Il s'agit plus de manipulation vocale des deux langues, triturées jusqu'à extraction du sens. D'aucuns savent tisser des relations, et ont de l'entregent. Les élèves tuteurs, ici, ont certainement de « l'entrelangue ».

4. LES STRATÉGIES SOCIALES

4.1. Dynamique dialogique

La capacité des élèves à comprendre et à expliquer l'histoire entendue à la stagiaire est étroitement mêlée à leurs stratégies sociales. La dynamique dialogique évoquée par M.-T. Vasseur est bien présente : la situation bouscule les schémas habituels, et la modification des statuts et des rôles crée un espace dans lequel la communication se construit. Chris se prête de bonne grâce à l'activité et accepte son rôle d'apprenant : elle a une attitude positive, peu hiérarchique. Lorsque les élèves lisent les notes qu'elle a prises dans sa langue maternelle en écoutant l'histoire, elle accueille positivement cette attitude, traduit ses notes en français pour les enfants, ce qui permet d'élucider sa demande :

E : *attends là c'est écrit en anglais*

C : *ouais you're welcome*

E : *you're welcome*

E : *ça veut dire quoi you're welcome*

C : *hein pourquoi bienvenue tout le*

E : *c'est quoi you're welcome ?*

C : *tout l'histoire il a dit bienvenue pourquoi ?*

4.2. La régulation

La régulation de l'entretien est elle aussi dynamique ; chaque micro-séquence de l'échange se déroule selon à peu près le même schéma : étape 1, question de la stagiaire, explicitation ; étape 2, débat, coopération pour répondre ; étape 3 (non systématique) : illustration sonore, théâtralisation, ou en fin d'entretien digression ; étape 4, synthèse par un élève de la réponse donnée, validation par les pairs. Mais selon les séquences, les élèves n'ont pas le même rôle, il n'y a pas de spécialisation stable des locuteurs. Ils participent activement à la régulation, aux bonnes conditions de la rencontre elle-même, à l'implication de chacun³ :

3. Chris ne régule la parole qu'à deux reprises et prie une fois les enfants de parler plus lentement.

E. : *Depuis tout à l'heure Mathieu i rêve là i parle même pas*

Ils répondent peu à Chris directement par la négative, hormis quatre fois sur le sens de l'histoire, pour indiquer l'absence d'un élément (*non y a pas...*), et une seule fois avec ardeur, pour s'insurger contre l'éventuelle présence d'erreur dans un livre (voir plus haut). Plutôt que d'invalider, ils apportent des précisions :

C : *(...) il y a des enfants dans la fin de le l'histoire*

E : *il y a un petit enfant*

E : *un bébé*

E : *il est tout nu*

Les élèves reformulent les questions de Chris, à la fois à son intention et pour leurs pairs :

C : comment xxxxx favorable

E1 : QUEL EST ton moment préféré ? (l'élève reformule la question correcte assez fortement)

E : **hein c'est quoi ?**

E : *mon moment préféré ?*

C : *oui*

E : *mon moment préféré xxxx c'est quand y a le p'tit bébé*

C : *ah ouais*

E : *moi c'est quand y a le petit bébé ... c'était bien*

E1 : et toi xxx (un élève prend le relais de Chris, pose la question à sa place)

E : *c'est quand y avait le p'tit bébé*

E1 : et toi (distribue la parole)

Même lorsqu'un élève est très désireux de garder la parole, la situation se résout sans heurts :

E1 : c'est pour montrer c'est pour montrer c'est pour montrer ah (répétition à la fois pour garder la parole le temps de la construire, et forte implication)

E : *c'est pour montrer qu'i sont tout nus*

E1 : c'est pour montrer que le village est tout nu voilà

E : *ouais voilà*

Les élèves exercent donc pleinement leur co-responsabilité d'acteurs dans la rencontre : ils prélèvent le plus grand nombre possible d'indices, non seulement dans les propos de Chris, mais dans ceux de leurs camarades. Ils sont dans une double négociation du sens, celui du récit qu'ils expliquent à Chris, et celui des échanges entre les participants à l'activité. Cette dynamique dialogique permet à la stagiaire de comprendre le récit, de pratiquer le questionnement en français sous des formes très variées ; et aux élèves, d'exercer une grande variété de stratégies de communication, de compréhension et d'expression.

4.3. Autonomie raisonnable et co-travail

Cette activité de tutorat par les élèves, bien qu'atypique, crée les conditions d'un co-travail, d'une co-élaboration des savoirs. Opportunité pour les élèves de trouver leur place d'élève, mais aussi de développer leurs compétences langagières et communicatives. Le cadre est donné par la situation de départ (le moment de lecture offerte par l'enseignant de la classe, rituel familial, inscrit dans la culture de la classe) et par la consigne de travail en groupe, également fortement associée à l'univers scolaire. La situation asymétrique et la responsabilité donnée aux enfants créent un espace de créativité, « l'autonomie raisonnable » envisagée par Françoise Hatchuel. La confiance entre la stagiaire et les élèves se construit autour de fonctionnements qui apportent satisfaction aux différents participants.

4.3.1. La coopération

Les enfants produisent des énoncés successifs complémentaires les uns des autres, affinent et enrichissent leurs réponses. Une situation d'élaboration collective se met en place : reconstruction de l'ensemble de l'histoire au fil de l'entretien, d'une part, et reconstruction successive de micro-passages de l'histoire, d'autre part. On peut considérer que le dialogue s'établit entre deux interlocuteurs : la stagiaire et le groupe d'enfants ; ceci est induit par la consigne donnée (le groupe d'enfants est collectivement chargé d'être tuteur de la stagiaire), mais aussi par la composition du groupe : plusieurs enfants francophones et une seule stagiaire anglophone. Les enfants ont plus de difficulté à comprendre Chris qu'elle-même n'en a à les comprendre, sans doute également grâce à la coopération entre les élèves. La prise en charge collective de la parole finit même quelquefois par annuler la frontière de tour de parole :

E : *tous les autres i sont tout nus*

E : *tout nus en fait*

E : *et c'est le seul qu'était habillé*

4.3.2. L'anticipation des besoins de la stagiaire

Les élèves ne se situent pas, nous l'avons vu plus haut, en position d'évaluateurs, et n'anticipent pas ses erreurs : ainsi n'envisagent-ils pas qu'elle fasse la confusion entre *cachot* et *cochon* (161 à 174), ou plus loin entre *choix* (« la tenue de leur choix »), ou *joie* (« leur joie de vivre ») et *fois*. Mais plusieurs fois, ils anticipent les besoins de Chris. Les théâtralisations sont autant des jubilatons que des illustrations sonores, des compléments aux explications données.

E1 : *alors du coup les gens i se moquent de lui*

E : imitation de rire

Par leur comportement tout au long de l'activité, ils répondent à la définition que donne E. Lhote (1995) des « bons communicateurs » : « des personnes qui observent et détectent rapidement de fins indices (...) chez autrui et qui, par ailleurs, sont capables de réajuster leur propre comportement en nuanciant une opinion ou en régulant des échanges [...] ».

4.3.3. Dons, échanges

Appliquant les notions d'échange et de don au travail intellectuel, F. Hatchuel (2003) pose les questions suivantes : « qu'est-ce que je donne (et donc qu'est-ce que j'attends en retour) et qu'est-ce que je reçois lorsque j'écoute ou lis l'autre ? (...) Lorsque je m'intéresse au travail de l'autre ? À quelles conditions chacun-e peut-il ou elle se sentir satisfait-e et non lésé-e du fonctionnement collectif et va-t-il ou elle pouvoir se construire dans cet échange ? ». Ces questions, appliquées à l'entretien entre Chris et les élèves, mettent en évidence plusieurs dons entre Chris et les élèves, des échanges qui ne se situent pas seulement dans la stricte sphère langagière. Ainsi, les élèves ont-ils recours à la langue de la stagiaire pour faciliter l'échange

E : *y a un cochon*

E : *le cochon c'est*

C : *un vache*

E : *une vache*

C : *en anglais c'est euh*

E : *une vache...*

E : *cow*

E : *cow*

C : *d'accord*

Ils prennent son relais, nous l'avons vu, pour poser des questions à d'autres élèves. Ils expliquent avec soin les éléments les plus difficiles de l'histoire :

C : *ah merci hh par exemple il a dit euh xxx bienve mais*

E : *bienvenue*

C : *mais c'est bienvenue oui*

E : *bienvenue au château !*

E : *bien bien bien ve bienve bienve*

E : *en fait on dit bienve parce que le roi i veut pas qu'on prononce le mot nu*

E : *ouais*

E : *et le mot cul et le Q*

E : *xxx parce que il y a N – U alors i veut pas qu'on prononce ça [...]*

Chris sollicite l'aide des enfants, sur des mots en français,

C : *euh qui est le ministre ministre ? (voix montante).*

En demandant la traduction de mots dans sa langue, elle valorise les enfants, leur donne l'occasion de montrer ce qu'ils connaissent en anglais. Ils s'impliquent fortement dans cet échange, et mentionnent les séances d'anglais :

E : *le cheval c'est Horse (avec une accentuation forte et artificielle du H aspiré),*

...

E : *mais l'cochon il y est pas en anglais non on l'a pas appris*

E : *ben moi mon frère il l'a appris j'me rappelle plus comment ça xxx*

Ces marques d'attention à l'autre interlocuteur assurent la qualité de l'échange, et sont autant de stratégies de communication exercées par les élèves.

5. LA CRÉATION, L'EXPRESSIVITÉ, LES JEUX DE LANGUE

L'activité donne aux élèves un espace de création et de jeu avec le langage, car la forme de leur expression orale n'est pas (pré-)contrainte par l'enseignante ou un adulte évaluateur.

5.1. Digressions, les « sensibles » en situation de production

Si les élèves prennent très au sérieux la tâche qui leur est confiée, cela ne les empêche de s'autoriser quelques digressions et fantaisies. L'un donne une illustration sonore (*ouaaah !*) au propos précédent de son camarade

E : *ouais et il court dans tous les sens,*

puis, entraîné par l'onomatopée, il énonce une expression figée souvent associée à cette onomatopée :

E : *ouaaah on a marqué un but !*

Cette production est proche des manifestations de « force d'attraction réciproque due à l'usage », telles que les décrit C. Schapira (1999), qui rappelle ce qu'a observé U. Weinreich : « il existe dans la langue des termes qui, sans être totalement liés par une syntaxe fixe, s'attirent fréquemment en discours ». Dans le monde musical, *ouaaah* serait la « sensible », la note qui invite à enchaîner sur la tonique qui lui correspond. Pour cet élève, l'onomatopée et la phrase suivante sont les deux composants d'une forme figée, dans l'univers des matchs de foot ou de rugby⁴. Un peu plus tard, d'ailleurs, le même enfant emploie un procédé similaire, à la fin d'un échange difficile, de tatonnements assez longs : il s'éloigne du sujet traité, en extrait un terme qu'il utilise dans une expression figée, citation prise elle aussi dans l'univers des matchs.

C : *les règles alors est enlevées*

E : *au cachot ! // C : on l'enlève*

EE : *xxxx*

E : *pourquoi de quoi de quoi*

C : *les règles est*

E : *ça annulé*

C : *annulé*

E : *annulé*

C : *oui*

E : *non y a pas annulé*

E : ***allez on annule la partie***

EE : *rires*

4. À ce moment de l'activité, c'est peut-être aussi le signe d'une certaine lassitude, d'une attraction vers la récréation.

Ces deux énoncés sont une forme de jeu avec le langage, par l'introduction d'énoncés qui font rire les autres enfants et introduisent la connivence. Ils correspondent à une pratique fréquente chez les enfants, qui aiment faire référence (A. Dinvaux 1998), de manière explicite ou non, à la culture qu'ils partagent : citations de répliques de films ou dessins animés, de slogans publicitaires, ou ici éléments d'une situation langagière fortement ritualisée, le jeu collectif.

5.2. La théâtralisation

Les élèves théâtralisent des fragments du récit :

E : *bienvenue au château !*

Ils ne se contentent pas toujours de citer des répliques de l'histoire, mais les étoffent :

E : *parce que des fois on peut dire nu xxxx au cachot !*

E : *au cachot tout d'suite*

E : *au cachot par la peau des fesses zzzz ip*

Lorsqu'en fin d'entretien, les enfants et Chris sortent vraiment de l'activité, et entrent dans une phase de bilan et d'appréciation, les élèves expriment à quel point ils ont aimé cette histoire : ils inventent de nouveaux éléments, qu'ils théâtralisent de manière jubilatoire et scatologique :

E : *il y a un petit enfant*

E : *un bébé E : il est tout nu*

E : *parce que*

(...)

E : *c'est pour montrer qu'i sont tout nus*

E1 : *c'est pour montrer que le village est tout nu voilà*

E : *ouais voilà*

E : *et il était assis sur un coussin*

E : *comme ça (geste)*

E : *et il pète le coussin i s'envole*

E : *fffff*

E : *ouin ouin !*

EE : rires

F : *il pleurait*

Et plus loin :

E : *ben c'est quand on a vu le le bébé sur l' coussin*

F : *ouais sur le coussin*

E : *I pleurait*

E : *ouinn !!*

E : *et après prtt oh ma couche*

E : *en plus il a pété (rires)*

Ces élèves de CE1 adoptent une vraie position de narrateur ; ensemble, ils décrivent, expliquent, évaluent l'histoire qu'ils retracent à Chris. Ils théâtralisent, tiennent compte du point de vue de leur interlocutrice et, en fin d'entretien, sont capables de retours en arrière appréciatifs :

E : *I disaient même pas un p'tit mot euh nn comme ça comme ça i disaient u au cachot*

EE : rires

E : *i disaient U et lui i dit au cachot*

E : *moi j'aime bien et le roi I voulait pas qu'l finissent leurs phrases*

Si l'on compare cette performance collective aux observations faites par Jean-Marc Colletta (2000), elle est plus celle d'enfants de 9-10 ans que de 7-8 ans.

6. CONCLUSION : UNE ASYMÉTRIE D'EXPERTISE EN FAVEUR DE L'APPRENANT

Cette activité de tutorat permet aux élèves tuteurs de s'approprier la compréhension d'un récit et sa mise en mots, l'explication, le questionnement, l'argumentation, la construction d'un espace de la communication, la notion d'expertise, les statuts des locuteurs. L'un des éléments essentiels de cette situation de tutorat d'un jeune adulte étranger est la présence d'un enjeu fort pour les enfants. Il est plus fort qu'il ne le serait si les enfants étaient seuls ou avec leur enseignant : seuls, ils seraient dans le partage d'une expérience commune, dans une connivence peu génératrice d'explicitations ; avec leur enseignant, l'activité deviendrait une situation d'évaluation, fortement scolaire. Dans cette situation asymétrique et atypique de tutorat, l'enjeu de communication est réel, compte tenu de la maîtrise assez faible du français par la stagiaire et de ses problèmes de compréhension. Par rebond, il donne aux élèves une vraie responsabilité, et un micro-projet : la prise en charge des progrès linguistiques de la jeune adulte étrangère. Il ne s'agit ni d'un questionnement didactique, ni d'un projet pédagogique, mais d'une enclave du réel dans le monde scolaire. Bien sûr, un tel moment ne saurait être la seule modalité d'interactions dans l'espace de la classe, et il doit être analysé dans son contexte : les élèves sont familiarisés à l'écoute d'histoires en classe, la présence de la stagiaire britannique est vécue de manière très positive et valorisée par l'enseignante.

La présence dans la classe d'intervenants ou de stagiaires a des effets qui ne se limitent pas aux apports immédiatement et explicitement attendus. En d'autres termes, l'intervenant de musique, de sport, l'assistant de langue ou le stagiaire étranger n'introduisent pas seulement une pratique musicale, sportive ou linguistique. Leur présence peut redistribuer les rôles des élèves comme de l'enseignant, modifier le regard porté sur la vie de la classe par ses acteurs habituels. Ce décalage peut être le prétexte à observer l'acquisition et à développer l'appropriation de compétences qui n'étaient pas les objectifs initialement envisagés. Or, ce type de situation n'est pas exceptionnelle : de nombreuses écoles accueillent aujourd'hui des stagiaires, intervenants, personnes extérieures à l'école, dont la présence peut permettre de questionner les représentations habituelles sur les rô-

les et statuts de chacun, et mettre en place des activités décalées, qui offrent l'espace nécessaire à des acquisitions ou à des appropriations. Pourquoi souvent ne voyons-nous pas (ou fort peu) ces opportunités ? Peut-être en raison de notre représentation de l'adulte, de surcroît de l'enseignant, comme celui qui guide, mène, et organise ; de notre représentation de l'enfant comme ayant des difficultés à se décentrer et à adopter le point de vue de l'autre ; parce que perdure l'idée que l'on ne peut faire progresser un apprenant dans un domaine que si l'on est expert : ici, les enfants sont plus experts qu'on ne le croit ; mais c'est l'apprenant qui les fait progresser⁵.

Les propos de B. Rey (1996) s'appliquent bien à cette situation de tutorat par les enfants, et à la surprise qu'elle peut créer : « Les enseignants en formation ou en début de carrière sont parfois terrorisés par l'idée qu'ils pourraient avoir un jour à avouer devant leur élèves leur ignorance d'un fait relevant de leur enseignement. Il y a là une profonde erreur sur ce qui doit fonder leur autorité et leur crédibilité. Il n'est pas très intéressant de connaître beaucoup de faits. On peut toujours trouver les faits dans les livres ou ailleurs. Les sources d'information ne pèchent pas par défaut mais plutôt par excès. L'exemple qu'un enseignant a à donner à ses élèves n'est pas celui d'un humain qui sait beaucoup, mais plutôt d'un humain qui a la volonté opiniâtre de comprendre. Telle est l'intention rationnelle. ». Le rôle de la stagiaire britannique, lors de cette activité, est une belle illustration de ces propos, et de ce territoire ouvert pour l'appropriation de compétences.

Conventions de transcription

C : Chris, stagiaire britannique

E : élève

EE : plusieurs élèves

F, E1, E2 : élèves repérés

xxx : inaudible

en caractères gras : renvoie à un commentaire

BIBLIOGRAPHIE

- BOURGUIGNON (C.), 1993, Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère, in *LIDIL 9, La grammaire à quoi ça sert*, Grenoble, Université Stendhal.
- COLLETTA (J.-M.), 2000, Activités discursives par groupes de trois lors d'entretiens semi-directifs avec un adulte, in *LIDIL 22 Les conduites narratives chez l'enfant*, Grenoble, Université Stendhal.
- COSTE (D.), 2002, Compétence à communiquer et compétence plurilingue, in *Notions en Questions. La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions.

5. L'enseignant n'est-il pas souvent dans cette situation d'apprentissage par la position d'enseignant ?

- DINVAUT (A.), 1998, Pratiques langagières des enfants et enseignement des langues étrangères à l'école : confrontation, in *Didactique et pluralité, situations d'apprentissage des langues, politiques linguistiques Actes du Colloque*, Rouen UPRESA CNRS 6065 Dyalang.
- HATCHUEL (F.), 2003, Pour une anthropologie clinique de la rencontre pédagogique, *Spirale 31 Anthropologie de l'éducation et de la formation*, Lille, ARRED.
- HAUSENDORF (H.), 1993, L'adulte auditeur, aspects de l'étayage dans l'interaction avec des narrateurs enfants, in *AILE 2 Interaction et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Encrages.
- JOHSUA (S.) et DUPIN (J.-J.), 1991, Démarches de modélisation et interactions sociales en classe : un exemple en physique, in G. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya, *Après Vygotski et Piaget*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LABORDE (C.), 1991, Deux usages complémentaires de la dimension sociale dans les situations d'apprentissage en mathématiques, in G. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya, *Après Vygotski et Piaget*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LHOTE (E.), 1995, *Enseigner l'oral en interaction ; percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette FLE.
- MONDADA (L.), 1999, Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles, in *Cahiers du français contemporain 5 Alternances des langues et construction de savoirs*, Fontenay-aux-Roses, ENS éditions – plurilinguisme et apprentissages.
- NONNON (E.), 1990, Est-ce qu'on apprend en discutant ? interaction maître-élèves en S.E.S. in F. François, *La communication inégale*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- REY (B.), 1996, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF Pédagogies.
- SCHAPIRA (C.), 1999, *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Paris, Ophrys.
- SINGLETON (D.), 1993, Activités métalinguistiques et apprentissage, in *LIDIL 9, La grammaire à quoi ça sert ?*, Grenoble, Université Stendhal.
- VASSEUR (M.-T.), a-2000, De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère, in *AILE 12 Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, Paris, Encrages ; b-2002, Les analyses interactionnistes et la compétence, in *Notions en Questions. La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions.

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

Résumé : L'article s'appuie sur une recherche INRP portant sur les débuts de l'apprentissage de l'anglais en cycle 3 (1998-2003) qui s'inscrivait dans le contexte institutionnel des opérations mises en place par le ministère visant l'introduction des langues vivantes à l'école primaire.

Les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle, en dépit des méthodologies communicatives très répandues en cycle 3, l'apprentissage d'une LE à l'école ne relève pas de l'activité naturelle. L'apprenant est confronté à des obstacles liés, pour la plupart, à l'écart entre le fonctionnement du français et celui de la langue étrangère. Ces obstacles ne sont pas traités en tant que tels, ce qui explique en partie la rupture entre le CM2 et la 6^e.

À partir d'une réflexion sur la nature de ces obstacles, nous avons élaboré et expérimenté des démarches pédagogiques spécifiques où la réflexion métalinguistique sur le fonctionnement du français joue un rôle essentiel dans la structuration des connaissances dans la langue étrangère. Nous en proposons une illustration pour l'anglais.

INTRODUCTION

Au cours de cette dernière décennie, les langues vivantes étrangères (LE) ont fait une entrée officielle et médiatisée à l'école primaire. Grâce à ce contexte institutionnel particulièrement favorable, l'INRP a développé un domaine de recherche qui lui était déjà familier : celui des débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école. L'équipe de didactique des langues a notamment assuré un suivi des différents dispositifs qui se sont succédés depuis 1994. Conduites en toute indépendance, les recherches de l'INRP avaient pour objet de compléter les informations de type quantitatif et statistique recueillies par le ministère de tutelle. Nous rendons compte ici des travaux les plus récents (1998-2003), qui ont porté sur l'enseignement d'une LE en cycle 3 (8-11 ans).

Les bilans publiés, tant en France qu'à l'étranger, mettent en lumière le caractère paradoxal des effets d'un enseignement pré-secondaire. En France, alors que le nombre d'élèves ayant bénéficié d'un enseignement de langue étrangère avant le collège ne cesse de croître, la continuité entre le CM2 et la 6^e reste problématique et il est manifeste qu'à l'heure actuelle, l'élève de 6^e redémarre, plutôt qu'il ne poursuit son apprentissage de la langue vivante.

Ainsi, malgré la volonté institutionnelle vigoureuse et clairement affirmée d'accroître l'efficacité de l'enseignement des langues, malgré l'incontestable prestige qui auréole celles-ci, malgré les espoirs souvent démesurés des parents, l'avancement de l'âge d'apprentissage ne se traduit toujours pas par une amélioration notable du niveau de langue au collège. L'enthousiasme et l'optimisme des enseignants du primaire qui ont accepté de se lancer dans l'aventure s'érode peu à peu pour faire place au doute. Pourquoi tous les moyens mis en œuvre (formation accrue, matériaux pédagogiques de qualité, implication des enseignants, ...) donnent-ils si peu de résultats ?

Ces constats répétés, irritants dans leur stabilité, nous ont amenés à nous interroger sur les spécificités d'un enseignement de LE à ce stade : quel statut, quel rôle, quelles finalités, sont assignés à la discipline langue vivante ? Quelle place lui est réservée par rapport aux autres disciplines, quelles relations entretient-elle avec le français, langue de l'école ?

1. LA LANGUE ÉTRANGÈRE, DISCIPLINE À PART ENTIÈRE OU SIMPLEMENT... À PART ?

Désormais discipline à part entière de l'école primaire, la langue étrangère n'en reste pas moins une discipline à part ; contrairement à d'autres « matières » de l'école qui s'appuient sur des savoirs, la langue étrangère se fonde sur une pratique sociale de référence : la langue utilisée par des autochtones en milieu naturel, comme moyen d'expression, véhicule de culture et outil de communication. En cela, elle se rapproche davantage de disciplines comme l'EPS, la musique, dont les activités en classe sont fondées sur des pratiques qui existent à l'extérieur de l'école.

Cet ancrage spécifique de la discipline dans une pratique sociale n'est pas sans conséquence sur les choix institutionnels qui ont présidé à l'introduction des LE à l'école primaire. Au-delà de leurs caractères spécifiques, les dispositifs ministériels successifs reposent tous sur le même double postulat : pour améliorer l'apprentissage des langues étrangères, il convient, d'une part, de commencer le plus tôt possible et, d'autre part, d'adopter des stratégies d'enseignement qui jouent sur la simulation d'un milieu naturel utilisant la langue dont on vise l'apprentissage. Les contenus d'enseignement qui en découlent, inspirés du *Cadre commun de référence* du Conseil de l'Europe, ne sont donc pas organisés à partir d'un découpage linguistique de la langue, mais à partir de compétences de communication à acquérir. La langue étrangère de l'école doit servir à communiquer, puisque c'est en communiquant qu'on apprend à parler. Dans une visée essentiellement pragmatique, elle se suffit à elle-même.

De fait, l'observation et l'analyse des pratiques d'enseignement en cycle 3 révèlent l'absence totale d'interactions visibles et volontaires entre la langue de l'école et la langue étrangère.

2. LA SÉQUENCE DE LANGUE ÉTRANGÈRE EN CYCLE 3

2.1. Un îlot où la langue de l'école n'a pas vraiment droit de cité

Fidèle à ces principes, la séance de langue étrangère en cycle 3 repose sur la simulation d'un environnement de vie où se parle une autre langue. L'enseignant crée des situations proches des situations d'acquisition naturelle où seule la langue étrangère est utilisée. L'élève placé dans ces conditions est censé acquérir cette langue rapidement, naturellement, sans difficulté, et l'utiliser de façon spontanée. Durant ces parenthèses ludiques, la classe devient un lieu préservé où le français n'a plus cours, un espace où s'échangent inlassablement, telles des formules magiques, questions et réponses (*My name is ..., I am ten, What's your nationality ?*), où résonnent chants et comptines du patrimoine culturel, où se jouent des parties enthousiastes de « Jacques a dit », de loto ou de « Bingo »...

Les stratégies d'enseignement recourent quasi-exclusivement à la langue étrangère, elles s'appuient en grande partie sur des activités dites communicatives dans des situations simulées. La séance de langue étrangère est un îlot qui proscribit tout enseignement explicite, qui laisse peu de place aux démarches réflexives s'appuyant sur le français, où l'écrit est réduit au strict minimum, et où, le plus souvent, les élèves, pris au jeu, ne soupçonnent même pas qu'ils sont en situation d'apprentissage. Tout compte fait, la traditionnelle méfiance, voire ignorance — au sens anglais du terme¹ qui renvoie plus à une action délibérée qu'à un état — à l'égard du français, fortement implantée dans la culture des enseignants de langue étrangère du secondaire, se retrouve chez les enseignants du primaire.

2.2. Où plaisir et motivation ne vont pas forcément de pair avec apprentissage

Ces méthodologies communicatives, malgré le consensus qui les entoure, n'ont pourtant pas les effets escomptés sur l'apprentissage de la langue étrangère dans le cadre scolaire (il en serait autrement en immersion réelle en pays étranger). La recherche menée à l'INRP sur l'introduction d'une langue étrangère en cycle 3 (Audin, 1999) a mis en lumière les facteurs négatifs qui pèsent sur ce type d'apprentissage : durée très limitée de l'exposition à la langue étrangère (en général deux séances par semaine de 45 minutes en cycle 3), cadre collectif, absence d'enjeux importants, implication affective limitée... Les observations conduites dans les classes ont mis au jour l'absence d'acquis significatifs, en dépit de résultats très positifs en termes de motivation et d'attitude face à la langue étrangère. L'essentiel des prises de parole des élèves relève de la répétition. Les acquis langagiers des élèves restent limités, juxtaposés et très approximatifs. Ce sont essentiellement des mots (noms, adjectifs) qui peuvent être regroupés par rubriques (couleurs, animaux, nourriture, nombre...) et des expressions apprises en bloc dans le cadre de situations de classes souvent ritualisées (donner son âge, sa nationalité ou la demander au camarade, dire le temps qu'il fait, dire qu'on aime les bonbons, qu'on a deux sœurs...).

1. *To ignore* : ne tenir aucun compte de, passer sous silence.

2.3. Une évaluation révélatrice

Ces acquis, dont la pertinence dans une visée communicationnelle n'est pas contestable, ne servent pourtant pas, tels quels, au développement de la capacité à comprendre et à produire des énoncés nouveaux. Aussi, pour aller plus loin dans l'analyse et saisir les facteurs en cause, un outil de recherche était nécessaire : une « évaluation » spécifique a donc été élaborée à l'INRP pour l'anglais. Destinée aux élèves de CM2 et de 6^e, elle ne visait pas à tester directement un niveau de compétences communicationnelles (maîtrise de la compréhension...) ou de connaissances lexicales ou grammaticales, mais plutôt à repérer les traces des opérations mentales (implicites) nécessaires à la mise en œuvre de toute activité langagière² : capacité à segmenter un énoncé entendu pour en identifier les mots, et au-delà, à les mémoriser ; capacité à repérer des éléments autres que lexicaux (qui en anglais sont presque toujours non accentués) ; capacité à repérer le mode d'adresse, à repérer de qui, de quoi l'on parle (identification du sujet grammatical), à différencier l'unique du multiple...(Audin, 2003b).

Ces compétences, considérées comme allant de soi, ne font pas l'objet d'un enseignement particulier. Or, comme on pouvait s'y attendre, sur ce type de compétences, le taux de réussite est faible dans l'ensemble (inférieur à 40 % tous niveaux et items confondus). Les points qui ont posé le plus de problèmes tournent autour de la question de la référence (de qui, de quoi on parle) et de l'identification d'un élément à l'intérieur d'une phrase. Privés de repères stables dans la langue étrangère, les élèves n'ont aucune stratégie pour résoudre les questions posées sur des énoncés connus. *A fortiori* lorsqu'il s'agit d'un énoncé entendu pour la première fois : même si tous les éléments de cet énoncé ont été rencontrés dans d'autres énoncés, les élèves ne semblent disposer d'aucun moyen pour les identifier et tirer parti de cet acquis pour comprendre le sens d'un énoncé nouveau (Audin, 2003a). Il y a bien là matière à réflexion pour nous, enseignants.

2.4. Où l'on s'en remet au caractère naturel de notre accès au langage

En fait, pour devenir objet d'enseignement, la langue étrangère est réorganisée en un répertoire de lexique et de compétences et sous-compétences de communication où chaque unité (mot ou bloc lexicalisé) a sa référence précise dans une situation de la vie quotidienne. Mais comment stocker en mémoire toutes les phrases rencontrées ? *A fortiori* comment passer de ce répertoire fini à l'infini de toutes les phrases potentielles ? Qu'il s'agisse de LM ou de LE, communiquer, c'est-à-dire comprendre et produire des énoncés nouveaux, personnels, nécessite certes des compétences pragmatiques, mais d'abord des capacités de traitement linguistique des données de base. Comprendre et parler une langue suppose des connaissances phonologiques, lexicales, syntaxiques et sémantiques.

En LM, nous mettons sans cesse en œuvre des opérations complexes sans toutefois en avoir conscience car les processus de compréhension et de production sont hautement automatisés (Segui, 2000). En langue étrangère, en milieu non

2. Toutes les phrases proposées oralement dans cette « évaluation » respectaient les contenus du référentiel CM2, cf. BO n° 40 du 11 nov. 1999.

scolaire, quand il s'agit d'une immersion réelle, l'apprenant met en œuvre, de manière inconsciente, des processus de structuration des données linguistiques qu'il reçoit à partir des situations de communication naturelle : cette structuration est rendue possible par l'activité intense de l'apprenant, son implication et le volume très important du temps d'exposition à la langue.

En revanche, pour les raisons évoquées précédemment, il n'en est pas de même à l'école.

2.5. Où l'approche communicative trouve ses limites

Les pratiques pédagogiques mises en œuvre à l'école primaire privilégient des activités très simples, où le contexte est univoque et suggère donc le sens. Elles reposent donc sur son appréhension globale et immédiate, de façon à éviter tout recours explicite au français. Lorsque l'élève entend un énoncé en langue étrangère, sa tâche consiste à en comprendre le sens en mettant directement ce qu'il entend en relation avec la fonction de communication visée par l'enseignant. Pour l'élève, l'énoncé oral *I'm French* est associé à une fonction unique : « dire sa nationalité ». Pour autant, en dehors de l'adjectif *French*, dont la forme phonique est aisément identifiable, aura-t-il repéré dans ce bloc qu'il a appris à reconnaître et à produire, les autres éléments significatifs, porteurs de sens ? Sait-il seulement combien de mots il a entendus ou prononcés ? A-t-il repéré les frontières des mots entendus ? Sait-il qu'il en est un parmi eux particulièrement utile puisqu'il lui permet de parler de lui-même, le marqueur /ai/ (I) ? L'a-t-il identifié ? Saura-t-il s'en servir en d'autres occasions ?

Ces opérations de segmentation et d'identification sont essentielles. En LM elles se mettent en place très tôt, au cours du développement du langage chez le tout jeune enfant. En langue étrangère, en début d'apprentissage, compte tenu du peu d'occasions que l'élève a d'être confronté à la langue, compte tenu aussi du peu d'écrit auquel l'élève est soumis, elles ne peuvent se produire spontanément. Pourtant, on fait comme si la structuration indispensable à l'apprentissage s'opérait naturellement, à force de pratique. Il n'en est rien. Absentes des programmes, ne faisant l'objet d'aucun traitement didactique spécifique, ces connaissances, nécessaires à la mise en œuvre d'opérations complexes, restent dans l'implicite et font cruellement défaut.

En dépit de leur apparente simplicité, les tout premiers savoir-faire proposés dans le cadre d'approches communicatives, relèvent de phénomènes linguistiques extrêmement complexes au regard d'une analyse linguistique classique. Comment, dans ces conditions, dépasser le stade de la répétition de phrases apprises globalement, comment amener les élèves à « créer de l'unique », à comprendre de l'inattendu, voire de « l'inouï »³ ? Comment les aider à comprendre et à produire des énoncés authentiques nouveaux, même très simples, mais qui correspondent à une véritable intention de signifier ? Dès lors que l'on quitte le terrain rassurant de la répétition pour s'aventurer du côté de l'expression personnelle, dès que l'on place les enfants en position de fabriquer des énoncés nouveaux, bien souvent ils sont désemparés. Ils ne parviennent pas à effectuer seuls les opérations cognitives et linguistiques indispensables à la construction de ces énoncés.

3. Au sens premier du terme : qui n'a jamais été ouï (entendu).

Ils sont confrontés, dès les débuts de l'apprentissage, à des obstacles récurrents, munis des structures du français comme seuls repères.

3. LANGUE ÉTRANGÈRE ET FRANÇAIS : UNE COMPLÉMENTARITÉ NÉCESSAIRE

3.1. Influence de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère

Tous les travaux récents portant sur l'apprentissage d'une LE (Odlin, 1990) s'accordent sur la question si controversée des rapports entre langue maternelle et langue étrangère. Il semble indéniable maintenant que, notamment dans les efforts d'expression à titre personnel, la langue maternelle est vraiment le seul élément de repérage dont le débutant dispose et qu'elle joue un rôle essentiel. Quand un enfant (ou, plus généralement, un débutant, quel que soit son âge) veut dire quelque chose qu'il n'a pas mémorisé globalement, c'est à dire construire un énoncé personnel, c'est presque toujours la structure du français, qui au-delà de la transposition lexicale (mot à mot le plus souvent), lui sert de guide.

Déjà en 1978, P. Corder s'insurgeait contre un enseignement de LE qui ne prenne pas en compte les compétences langagières acquises grâce à la LM. Selon le degré de proximité ou d'éloignement entre LE et LM de l'apprenant, l'appropriation de tel ou tel contenu linguistique de la langue étrangère sera plus ou moins facilitée. Hawkins (1998) a constaté que dans un même groupe d'élèves de langue maternelle différente, apprenants hispanophones et anglophones ne réagissaient de la même façon lorsqu'il s'agissait d'appréhender la catégorie du genre en français : les premiers s'attendaient à ce que les noms communs aient un genre masculin ou féminin et à ce qu'adjectifs et pronoms s'accordent avec le nom (comme c'est le cas pour l'espagnol). En revanche, les apprenants anglophones étaient totalement déconcertés du fait de la catégorisation différente de l'anglais et de l'absence de marques d'accord.

Ces observations recourent d'autres travaux conduits dans ce domaine (Harley, 1990) qui attestent de la place incontournable de la langue maternelle, même dans le cas d'une pratique régulière de la langue étrangère. En outre, tous ces travaux s'accordent sur le fait que le degré de maîtrise métalinguistique conditionne l'apprentissage des langues étrangères.

3.2. Une démarche pédagogique alliant français et langue étrangère

Dans les années 88-90, une recherche propédeutique à l'apprentissage d'une langue étrangère en cycle 3 (Luc, 1992a), conduite à l'INRP avait montré que ce qui fait souvent défaut à l'élève débutant, c'est une représentation juste du fonctionnement de la langue étrangère dans sa spécificité par rapport à celui de la langue maternelle. Les conclusions soulignaient la nécessité pour l'enseignement d'une armature conceptuelle qui traite de la relation entre les deux langues. Dans cette perspective, la langue maternelle, loin d'être bannie, est alors considérée comme un élément positif pour l'apprentissage de la langue étrangère : la connais-

sance que l'on possède du fonctionnement de sa propre langue peut faciliter l'apprentissage de la langue étrangère.

La recherche avait donné lieu à une expérimentation en grande nature, deux années de suite, incluant à chaque fois environ 240 élèves de CM répartis dans neuf classes différentes. Les langues choisies étaient alors l'anglais et l'allemand. Cette expérimentation, qui a mis en lumière les possibilités réelles d'élèves de 9 ou 10 ans, a débouché sur un constat de faisabilité et d'efficacité de la démarche préconisée. En dépit de leur âge, ces élèves « tout venant » adoptaient volontiers - moyennant une méthodologie appropriée - une attitude réflexive et en acceptaient les exigences de rigueur parce qu'elles les munissent de véritables clés pour une pratique réussie de la langue, si modeste soit-elle à ce stade.

3.3. De l'intérêt d'une telle démarche aujourd'hui

Aujourd'hui, l'absence d'acquis effectifs à la fin du cycle 3, la difficulté à construire de nouveaux apprentissages en 6^e à partir des acquis du primaire, nous a conduits à reprendre, poursuivre et affiner ces travaux pour l'anglais.

Les données fournies par les observations de classes en CM2 montrent la difficulté pour les élèves à produire un énoncé complet, même lorsqu'il s'agit simplement de le répéter :

M : *The pig is green*

E : *The pig is green*

M : *The whale is white*

E : *The whale is white*

M : *The cat is brown*

E : *The cat is brown*

Le maître montre un animal et une couleur et demande alors aux élèves de réagir. Les élèves lancent des mots au hasard

E : *butterfly ... black ... the giraffe black*

M : *personne n'a gagné !*

L'« évaluation » de recherche a confirmé que les élèves ne maîtrisent pas les éléments linguistiques indispensables à la construction et à la compréhension d'un énoncé simple en langue étrangère. Ainsi, *Today, I'm happy!* a été interprété par de bon nombre d'élèves de cycle 3 comme un énoncé signifiant *Joyeux anniversaire !* : privés de tout repère linguistique (marqueurs morpho-syntaxiques, place des mots dans l'énoncé), les élèves se raccrochent à des indices lexicaux (noms, adjectifs connus). En fait, tout se passe comme si les seuls repères stables dont ils disposent dans la langue étrangère sont les énoncés appris globalement et reliés à une fonction de communication précise. Dans l'exemple cité, l'erreur est d'autant plus surprenante que l'organisation syntaxique de l'énoncé en anglais correspond à celle du français : même nombre de mots, même ordre.

Mais, dans la plupart des cas, en particulier lors des rares occasions où les élèves produisent des énoncés sans modèle préalable, les erreurs tiennent à l'écart entre le fonctionnement du français et celui de l'anglais. L'énoncé produit est calqué sur la structure du français :

E : **It's a pig pink*

E : **You me love ?*

3.4. Propositions d'intervention didactique

Il nous a donc paru nécessaire de répertorier minutieusement les points qui, dès le début de l'apprentissage, résistent aux seules approches de type communicatif et constituent de ce fait des obstacles avérés, que la pratique seule ne permet pas de surmonter. Parmi les faits de langue ainsi répertoriés, nous avons en particulier travaillé (ou re-travaillé), sur les pronoms personnels de 3^e personne et la catégorie du genre, le questionnement, la localisation, la détermination nominale, « être » et « avoir », les deux présents, la prononciation de l'anglais, ... (Audin, 2004).

Source d'échec, de retard ou de confusion dans l'apprentissage, ces contenus nécessitent un traitement didactique spécifique qui repose sur une démarche pédagogique rigoureuse. Nous nous proposons maintenant de la développer sur un exemple précis.

4. TO BE OR NOT TO BE ? ÊTRE OU AVOIR, UN CHOIX RISQUÉ

Le travail proposé ci-dessous vise très concrètement à éviter aux élèves de se tromper dans les cas où l'anglais exige *be* alors que pour exprimer la même idée, le français requiert « avoir ». L'objectif est de faire découvrir aux élèves que « être » et « avoir » entretiennent des relations privilégiées, à l'intérieur d'une même langue (français), mais aussi de langue à langue (français, anglais, allemand). Ces deux verbes expriment un état même si seul le verbe être a droit à l'appellation officielle.

4.1. Délimitation de l'obstacle

Le simple parcours des manuels d'anglais de CM les plus couramment utilisés témoigne de la très grande fréquence du verbe « être » dans les énoncés proposés aux élèves. Ceux-ci sont aisément mémorisés tels quels, mais la difficulté apparaît au bout d'un certain temps, dès lors qu'il s'agit de produire des énoncés de structure analogue, mais avec des sujets différents. Malgré un entraînement intensif dans la langue étrangère, le choix opéré par l'élève dans cette situation nouvelle de production, reste la plupart du temps dicté par le français. Si le français utilise le verbe « être », son équivalent anglais *be* est naturellement utilisé par l'élève ; si au contraire, le français utilise le verbe « avoir » là où l'anglais exige *be*, l'élève, lâché hors du cadre sécurisant de la situation initiale d'apprentissage (dialogue de la leçon, *pair-work* guidé, réponse à une question), a beaucoup de mal à retrouver la structure appropriée dans la langue étrangère : du coup réapparaissent les seuls repères qui lui sont familiers, ceux de sa langue maternelle. Ainsi, on a beau faire pratiquer l'expression de l'âge en anglais,

How old are you?

I'm 10

on se rend compte incidemment, à l'occasion d'un essai de production personnelle, que l'élève n'a aucun moyen de faire le rapprochement entre ce qu'il sait pro-

duire sans erreur lorsque la situation correspond exactement à celle du modèle initial et ce dont il a besoin pour produire sa phrase. Tel élève, voulant donner l'âge de son père, commence vaillamment son énoncé :

E : *My father....* puis s'interrompt et déclare *mais on n'a pas appris à dire « avoir »...*

Ce type de confusion s'accroît lorsqu'ils apprennent l'expression de la possession, *have (got)*. Cette connaissance nouvelle a tendance à déstabiliser la précédente, et surgissent alors des erreurs nouvelles : **I have cold, *I have hungry...*

4.2. Objectifs à court terme et à plus long terme

Ces constatations nous conduisent à formuler l'hypothèse suivante : en aidant les élèves à prendre conscience du lien de parenté qu'entretient « avoir » avec « être » et du rôle qu'ils jouent tous les deux dans la phrase, on peut limiter lors du passage à une langue étrangère, les risques d'erreur liés à des fonctionnements différents selon la langue.

En outre, ce travail peut contribuer à sensibiliser les élèves à la notion d'état et faciliter l'apprentissage ultérieur des adjectifs composés, structure très usitée en anglais pour les parties du corps, qui n'a pas d'équivalent au sens strict en français :

She has got dark hair / She is dark-haired.

This man has got long legs / He is long-legged ou he is a long-legged man.

La possibilité d'utiliser *be* dans ce cas montre d'ailleurs que lorsqu'il s'agit d'attributs physiques, on est plus proche de la valeur de caractéristique du sujet que de celle de possession. D'ailleurs, en français, l'adjectif « bleu » dans « j'ai les yeux bleus » a une fonction d'attribut de l'objet (je les ai bleus), alors que dans « j'ai une voiture bleue », il s'agit bien de l'expression de la possession. Dans le deuxième cas, il est possible de supprimer l'adjectif, alors que dans le premier (« j'ai les yeux »), ce serait absurde.

Ces éléments de réflexion sur la langue permettent de mieux comprendre pourquoi les élèves commettent tant d'erreurs en début d'apprentissage lorsque l'on aborde la description physique. En voici parmi les plus courantes :

**He is long black hair*

**She is blue eyes*

**She's got hair are brown*

**I am no glasses*

**My best friend is brown eyes and her hair is long and fair*

**He isn't glasses*

Ces erreurs, en apparence éclectiques, ont une seule et même origine : *be* a ici un rôle de copule, de lien entre le sujet et ce que l'on en dit. Les élèves le sentent intuitivement à tel point qu'il est carrément omis dans certains énoncés.

À plus long terme, ce travail constitue un premier jalon fondamental dans la mise en place progressive du système aspecto-temporel de l'anglais. En effet, la réflexion sur la notion d'état est indispensable pour aborder le présent simple : un

énoncé comme *he teaches English* peut se gloser par *he is an English teacher*. Les élèves, familiarisés avec la notion d'état, aborderont plus sereinement la valeur de caractéristique du sujet de l'énoncé propre au présent simple en anglais.

4.3. Stratégie d'enseignement

La séquence d'enseignement se déroule en trois étapes distinctes dont la première (réflexion sur le fonctionnement du français) peut se dérouler en dehors du cours de langue proprement dit.

4.3.1. Étape 1 : réflexion conduite en français sur le fonctionnement du français

Ce qui précède montre la nécessité de mettre au jour de façon explicite la parenté entre « être » et « avoir » en français. Un moyen astucieux d'y parvenir serait de convaincre les élèves qu'on peut toujours **remplacer un énoncé contenant « avoir » par une phrase équivalente avec « être »**⁴. Cette étape doit permettre de déboucher sur une réflexion sur la notion d'état, commune aux deux verbes.

4.3.2. Étape 2 : réflexion conduite en français sur le fonctionnement de l'anglais

Une fois la (re)-découverte du fonctionnement de la langue maternelle effectuée, les élèves peuvent aborder le fonctionnement de l'anglais : à partir de l'examen attentif d'un corpus d'énoncés en anglais élaboré collectivement, les élèves constatent qu'en dehors de l'expression de la possession, le verbe privilégié en anglais est *be*.

4.3.3. Étape 3 : entraînement dans la langue étrangère

La pratique de la langue est indispensable pour renforcer l'idée qu'il n'y a pas de correspondance terme à terme entre les deux langues. Il convient alors de circonscrire les énoncés proposés à l'objectif visé : *be* en anglais à la place de « avoir » en français. C'est pourquoi on laissera volontairement de côté l'expression de la possession, qui, du fait de son analogie avec le français est rarement source de confusion, pour insister sur la caractérisation d'une personne : *J'ai faim / I'm hungry, Jane a sommeil / Jane's sleepy, Quel âge as-tu ? / how old are you?, Je n'ai pas peur / I'm not afraid ...*

4. Attention, équivalente ne signifie pas synonyme. Il est clair que lorsque les deux formes sont en concurrence, une analyse fine du sens des énoncés ferait émerger des différences : on ne peut pas mettre la signe = entre deux énoncés paraphrastiques mais plutôt ≃.

4.4. Mise en œuvre de la séquence d'enseignement

4.4.1. Réflexion sur le français

a. Réalisation d'un corpus d'énoncés

L'enseignant demande aux élèves de recueillir ou de constituer un corpus d'une dizaine d'énoncés avec des sujets différents à chaque fois où « être » et « avoir » sont verbes pleins et non auxiliaires, conjugués au présent.

Il dépouille ces corpus, prélève un éventail représentatif des différents champs référentiels abordés. Il y ajoute les exemples pertinents négligés, en particulier ceux qui ne se traduiront pas par le même verbe en anglais. (cf. les énoncés du tableau p.10 : c'est désormais de ce corpus qu'il est question dans la suite des activités).

À partir des corpus des élèves, il prépare et distribue un tableau sur lequel il a reporté les énoncés contenant « avoir » qu'il a retenus (cf. colonne de droite du tableau p.9).

b. Analyse du corpus et correspondances sémantiques

Activité 1 : découverte de la relation entre « être » et « avoir »

L'enseignant demande aux élèves de trouver pour chacun des énoncés contenant « avoir » une glose avec « être ». Précisons ce que l'on entend par glose : ce n'est pas forcément un énoncé qu'ils produiraient spontanément, ce sont même parfois des énoncés non attestés (non utilisés) mais qui restent grammaticalement corrects et compréhensibles ; d'ailleurs un même énoncé pourra avoir plusieurs gloses.

Il est clair que l'on ne parlera pas de glose aux élèves. L'exercice peut faire l'objet d'un jeu présenté de cette façon :

Supposons que vous n'ayez pas à votre disposition le verbe « avoir », comment feriez-vous pour exprimer la même idée avec le verbe « être » ?⁵

Les gloses du tableau qui suit (de même que les énoncés de départ) ont été proposées par des élèves. Nous n'en avons gardé qu'une par énoncé mais l'activité donne lieu à des réponses multiples, originales et judicieuses.

Exemples de gloses d'élèves

ÊTRE	AVOIR
Les cheveux de ma sœur sont blonds	Ma sœur a les cheveux blonds
Je suis âgé de 10 ans	J'ai 10 ans
Deux chats sont à moi	J'ai deux chats
Le bébé est fatigué	Le bébé a sommeil
La voiture du voisin est super	Le voisin a une super voiture

5. Prendre garde à ne pas proposer l'inverse, car « être » et « avoir » ne sont pas exactement symétriques l'un de l'autre.

Les enfants ont été effrayés	Les enfants ont eu très peur
On est assoiffés	On a soif
Je suis occupé	J'ai du travail
On est affamés	On a faim
Tu es chanceux	Tu as de la chance
Le professeur est toujours/dans le vrai	Le professeur a toujours raison
Tu es dans l'erreur/dans le faux	Tu as tort
Ma petite sœur est enrhumée	Ma petite sœur a un rhume
Des rats sont dans le grenier	Il y a des rats dans le grenier
<i>Cet immeuble est haut de cinquante mètres</i>	Cet immeuble a cinquante mètres de haut
Mon envie est d'aller au cinéma	J'ai envie d'aller au cinéma
Des nuages sont dans le ciel	Il y a des nuages dans le ciel

À l'issue de ce travail, on sollicite les remarques des élèves. Ils expriment à leur façon le constat suivant : on peut remplacer « avoir » par « être » et la phrase dit à peu près la même chose. Certains élèves d'origine étrangère parviennent à expliquer comment cela se passe dans leur langue. On découvre à cette occasion que, dans certaines langues, « avoir » n'existe pas, ce qui renforce ce qui vient d'être dit.

Activité 2 : découverte de la valeur de caractéristique du sujet ; mise en lumière de la notion d'état

L'enseignant distribue alors un tableau contenant l'ensemble des énoncés du corpus (colonne « être » et « avoir ») qu'il aura préalablement numérotés. Tous ces énoncés, apparemment très éclectiques, présentent un point commun : ils permettent de caractériser le sujet de l'énoncé. C'est l'occasion de familiariser progressivement les élèves avec la notion d'état.

Tableau distribué aux élèves

	ÊTRE	AVOIR	De qui, de quoi parle-t-on ?
1		Ma sœur a les cheveux blonds	
2		J'ai 10 ans	
3		J'ai deux chats	
4		Le bébé a sommeil	
5		Le voisin a une super voiture	
6		Les enfants ont eu très peur	
7		On a soif	
8		J'ai du travail	
9		On a faim	
10		Tu as de la chance	
11		Le professeur a toujours raison	

12		Tu as tort	
13		Ma petite sœur a un rhume	
14		Il y a des rats dans le grenier	
15		Cet immeuble a 50 mètres de haut	
16		J'ai envie d'aller au cinéma	
17		Il y a des nuages dans le ciel	
18	Maman est secrétaire		
19	Il est en colère		
20	Il est en retard		
21	Cette montre est en or		
22	Papa est gentil		
23	Ma sœur est un peu râleuse		
24	Adva est un bébé		
25	Il est sans travail		
26	Ma voiture est dans le parking		
27	Mon père est pompier		

Il leur demande de remplir la dernière colonne puis guide la réflexion collective par des questions. Les élèves constatent que les réponses correspondent aux **sujets** des phrases du tableau.

Est-ce qu'il y a dans ces phrases une information sur ce que fait le sujet de l'énoncé ?

Les élèves répondent que non. On aboutit dans un premier temps à une sorte de définition en creux de ce que ce n'est pas. Les élèves concluent sans difficulté :

E : *Ce n'est pas une action.*

M : *Qu'exprime la phrase alors ?*

Elle indique non pas ce que fait le sujet mais ce qu'il **est**, comment il est, ce qu'il a... en bref, une **caractéristique du sujet de l'énoncé**. On serait plutôt du côté de l'expression d'un **état**, notion que l'on introduit alors.

Activité 3 : différenciation entre état permanent et état temporaire

Il importe de faire prendre conscience aux élèves que cet état peut être permanent ou temporaire, en les faisant réfléchir sur des énoncés sans ambiguïté. On choisit deux énoncés qui, à première vue, semblent très éloignés l'un de l'autre d'un point de vue sémantique. Par exemple :

le rectangle est un parallélogramme

ma petite sœur a faim

M : *Existe-t-il un rapport entre ces deux énoncés ?*

Tous deux expriment un **état** du sujet de l'énoncé : dans un cas, il s'agit d'une propriété définitoire, dans l'autre, d'un état réversible⁶. Ils illustrent bien l'étendue

6. Il suffit de nourrir bébé !

de la notion d'état et, par la même occasion, le parallélisme entre « être » et « avoir ».

On peut poursuivre la réflexion en leur soumettant deux énoncés plus ambigus. En effet, sortis de leur contexte, certains énoncés ne permettent pas de savoir si l'état dont il est question est permanent ou temporaire : ainsi, *qu'est-ce qu'il est grincheux !* peut vouloir dire *il est grincheux ce matin* ou *c'est un râleur*.

Activité 4 : les différentes valeurs de « être » et « avoir »

On peut maintenant affiner la notion d'état en invitant les élèves à faire des regroupements en fonction du sens des énoncés. Les suggestions des élèves sont exploitées pour définir différents champs de référence. A titre d'exemple, on peut envisager les catégories suivantes :

- ce qui permet d'identifier, c'est-à-dire les caractéristiques et traits distinctifs du sujet de l'énoncé (identité, origine, âge, métier, propriété...);
- ce qui permet de localiser dans l'espace le sujet de l'énoncé ;
- ce qui permet de parler de ce qui appartient au sujet de l'énoncé.

Ce travail sur la langue maternelle aura permis de bousculer les représentations figées des élèves relatives aux différences supposées entre « être » et « avoir », au profit d'une fonction identique : **lien entre le sujet de l'énoncé et ce que l'on en dit.**

Ce résultat fondamental nous permet d'aborder maintenant le fonctionnement de l'anglais.

4.4.2. Réflexion sur l'anglais : be et have ne sont pas le calque de être et avoir

En première année d'apprentissage, les élèves disposent très tôt d'un stock d'expressions leur permettant de parler d'eux. Or, la plupart de ces expressions – pour ne pas dire toutes – utilisent *be* et *have got*. En s'appuyant sur ces acquis, il s'agit d'amener les élèves à découvrir eux-mêmes la valeur centrale d'énoncés contenant *be*. Rappelons que notre objectif principal dans ce dossier est de mettre en lumière la logique d'un système qui apparaît à première vue comme arbitraire aux élèves (en anglais on dit *je suis 10 ans !*). Il convient donc dans un premier temps de leur remettre en mémoire le maximum d'items lexicaux, d'expressions contenant *be* et *have got*.

Partons de ce qu'ils connaissent déjà, pour mener avec eux une réflexion métalinguistique sur leurs propres productions en langue étrangère.

Activité 1 : Production d'énoncés authentiques contenant be et have got

L'enseignant demande aux élèves de donner une information les concernant. Attention : chaque élève prend la parole à son tour pour faire une phrase en anglais, mais il ne doit pas réutiliser la même expression que le camarade qui l'a précédé. Par exemple si un élève donne son nom, le suivant doit trouver autre chose à dire sur lui-même. Cette contrainte a l'avantage de balayer le plus grand nombre d'expressions connues possible. Afin de permettre à tous de s'exprimer, il serait judicieux d'interroger les élèves plus faibles ou plus timides en priorité.

C'est l'occasion de réactiver les structures apprises globalement, en situation, au cours de l'année (ou des années) précédentes. En cycle 3, les élèves proposent surtout des énoncés commençant par le pronom *I* (à l'exception peut-être de l'incontournable *my name's ...*).

Activité 2 : mise en lumière des valeurs de be et de have

L'enseignant récapitule sous forme écrite les énoncés produits par les élèves de façon à obtenir un échantillonnage des différents champs de référence connus à ce stade.

Exemple de corpus proposé à la réflexion des élèves

1	<i>I'm Andrew</i>
2	<i>I'm French</i>
3	<i>I'm from Algeria</i>
4	<i>I'm ten</i>
5	<i>I'm at school</i>
6	<i>I've got two sisters</i>
7	<i>I've got a cat</i>
8	<i>I'm tall</i>
9	<i>I've got brown eyes</i>
10	<i>I've got short hair</i>

Il demande aux élèves d'observer attentivement les énoncés. Puis, en les guidant par des questions, il amène les élèves à décortiquer l'énoncé en prenant garde de ne jamais séparer la morphosyntaxe du sens. Ce qui est indiqué entre crochets correspond à des formulations correctes d'élèves après tâtonnements et discussions souvent passionnées. Le professeur n'intervient que pour recentrer le débat (car c'en est un !) et valoriser les réflexions intéressantes.

M : *De qui parle-t-on dans chacune de ces phrases ?*

E : *[de moi]*

Qu'est-ce qui dans la phrase indique de qui je parle ?

E : *[I]*

Qu'est-ce que j'en dis ?

E : *[mon nom, mon âge, mon origine, ma nationalité, ...]*

Où se trouve ce que je dis à propos de moi ?

E : *[à la fin de l'énoncé]*

Qu'y a-t-il entre ce dont je parle I et ce que j'en dis ?

E : *[I'm, 've got]*

Savez-vous ce que c'est ?

E : *[« être » et « avoir »]*

Est-ce que cela correspond à ce que l'on dirait en français ?

E : [oui sauf pour l'âge]

Est-ce que cela vous paraît bizarre ?

E : [non]

Pourquoi ?

E : [On a remarqué en français que les phrases contenant « avoir » pouvaient s'exprimer avec des phrases équivalentes contenant « être ». De la même façon, certaines phrases avec « avoir » en français se retrouveront avec be en anglais]

Examinez à nouveau les énoncés au tableau. Quand doit-on utiliser be et have got ?

On arrive alors à la conclusion suivante :

En anglais, on réserve have got pour parler de ce que « possède » le sujet de l'énoncé. Pour toutes ses autres caractéristiques, on utilise be.

Activité 3 : différenciation caractéristique permanente / état transitoire (de la propriété définitoire à l'expression d'un état passager

On peut maintenant affiner la réflexion en introduisant des phrases nouvelles (si elles n'ont pas été proposées par les élèves au cours de la première activité). Il s'agit d'élargir le champ référentiel des élèves pour qu'ils n'associent pas systématiquement l'idée de caractéristique à celle de propriété définitoire (nom, nationalité,...).

Exemple de corpus de be

1	<i>I'm Andrew</i>
2	<i>I'm French</i>
3	<i>I'm from Algeria</i>
4	<i>I'm ten</i>
5	<i>I'm at school</i>
6	<i>I'm happy</i>
7	<i>I'm cold</i>
8	<i>I'm tall</i>
9	<i>I'm tired</i>
10	<i>I'm fine</i>

L'enseignant demande aux élèves de réfléchir sur une paire d'énoncés (par exemple le 1 et le 7). Les élèves découvrent rapidement que certaines propriétés du sujet sont permanentes (le nom, la nationalité) alors que d'autres sont transitoires (les sentiments ou sensations que l'on éprouve, ...).

C'est le moment de mettre en place et de faire pratiquer des items lexicaux nouveaux, usuels, utiles en situation de communication. La mise en lumière et la découverte par les élèves du fonctionnement de la langue étrangère – découverte qui s'effectue très souvent par comparaison avec celui de la langue maternelle – sont par conséquent intimement liées à un travail dans la langue, qui, seul, valide ce type d'approche. C'est en effet en « s'essayant » dans la langue, muni des points de repère mis en place, que l'enfant peut « agir » avec la langue et, par là, se l'approprier peu à peu, en communication réelle ou simulée.

CONCLUSION

Cette méthodologie suscite l'intérêt de tous les élèves pourvu que leur activité soit constamment sollicitée, sous forme d'écoute, de recherche de régularités, de réflexion, de manipulations de la langue étrangère, de verbalisations en français. Grâce à ce type d'approche – où la réflexion sur la pratique langagière permet une régulation –, nous espérons progressivement convaincre les élèves que, contrairement aux apparences, au-delà des différences de surface, les langues ne sont pas le règne de l'arbitraire. On peut en comprendre les logiques internes.

Loin d'être incompatible avec les approches communicatives mentionnées plus haut, un enseignement de ce type s'articule sur celles-ci aux moments où l'enseignant le juge utile et notamment lorsque les élèves sollicitent des informations sur tel ou tel aspect du fonctionnement de la langue.

Il est manifeste qu'un projet didactique qui inclut ce type de préoccupations n'est pas facile à mettre en œuvre. Traquer les obstacles suppose de la part de l'enseignant une conscience métalinguistique toujours en éveil. Or, celle-ci ne peut exister que si elle est sous-tendue par une aisance dans la langue étrangère et une connaissance des phénomènes didactiques suffisantes pour que l'enseignant soit à même de mettre à distance les objets d'enseignement, d'établir des relations entre eux, de les organiser. Cette aptitude professionnelle, au croisement du linguistique et du didactique, ne s'invente pas et nécessite d'être prise en compte dans les contenus de formation initiale et continue.

Tout compte fait, apprendre à parler une langue étrangère, c'est un peu comme apprendre à lire et écrire dans sa langue maternelle. Comme l'apprentissage de l'écrit en français (Gaonac'h, 1996), l'apprentissage d'une langue vivante à l'école ne relève pas de l'activité naturelle. En langue maternelle, l'accès au sens est immédiat à l'oral, mais à l'écrit, il nécessite la maîtrise d'un nouveau code linguistique. De même pour la langue étrangère, l'accès au sens suppose l'utilisation de nouvelles liaisons construites entre le code linguistique et les significations qu'il porte. Dans les deux cas, l'apprenant doit mettre en œuvre des capacités d'analyse du code linguistique. Or, ces codes sont arbitraires. Leur maîtrise ne s'invente pas. Si en milieu naturel leur appropriation peut se faire par tâtonnements, essais-erreurs, en milieu scolaire il en va tout autrement : on ne peut pas faire l'économie d'un apprentissage formel. Cela paraît évident à tous pour l'apprentissage de la lecture. Pourquoi tant de résistance lorsqu'il est question d'une langue étrangère ?

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIN (L.), éd., 2004, (à paraître), *Les débuts de l'apprentissage de l'anglais, CM2-6^e*, Dossiers pédagogiques.
- AUDIN (L.), 2003a, L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire : quel(s) enseignement(s) en tirer ?, *Les Langues Modernes*, 3, 10-19.
- AUDIN (L.), 2003b, *Les débuts de l'apprentissage de l'anglais, CM2/6^e*, rapport de recherche, INRP, (non publié).
- AUDIN (L.), LIGOZAT (M.-A.) et LUC (C.), 1999, *Enseignement des langues vivantes au CM2*, INRP.
- BLONDIN (C.), CANDELIER (M.), EDELENBOS (P.), JOHNSTONE (R.), KUBANEK-GERMAN (A.) et TAESCHNER (T.), 1998, *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?*, Bruxelles, De Boeck.
- CORDER (P.), 1978, *Understanding second and foreign language acquisition*, Longman.
- GAONAC'H (D.), 2002, *L'enseignement précoce des langues étrangères*, Sciences humaines, 123, Paris.
- GAONAC'H (D.), 1996, Faut-il apprendre une langue étrangère le plus tôt possible ?, *Les langues à l'école : un apprentissage ?*, Colloque IUFM, Dijon, CRDP de Bourgogne.
- GÉNELOT (S.), 1995, *L'enseignement des langues à l'école élémentaire, Quels acquis pour quels effets au collège ? Éléments d'évaluation : le cas de l'anglais*. Irédu, CNRS-Université de Bourgogne.
- HARLEY (B.), ALLEN (P.), CUMMINS (J.), SWAIN (M.), ed., 1990, *The development of second language proficiency*, Cambridge, CUP.
- HAWKINS (E.), 1998, *Foreign language study and Language awareness*, communication de l'auteur, Québec, ALA.
- LUC (C.), 1998, Deux années d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : réflexions, constats, analyses didactiques, INRP.
- LUC (C.), 1992a, *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Vol. 1, INRP.
- LUC (C.), 1992b, Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire, INRP, *Repères* n° 6, Paris, 23-40.
- LUC (C.), éd., 1991, *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Actes de colloque, INRP.
- ODLIN, 1990, *Language Transfer*, Cambridge, CUP.
- SCOFFONI (A.), 2002, *Rapport de l'IGEN sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire*, MEN.
- SEGUI (J.) & FERRAND (L.), 2000, *Leçons de parole*, Paris, éd. Odile Jacob.

TRAVAILLER L'OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE À TRAVERS LA COMPARAISON ENTRE LANGUES

Sur quels objets d'étude ? À quelles conditions ?

Elisabeth OBER, Claudine GARCIA-DEBANC, Éliane SANZ-LECINA,
GRIDIFE IUFM Midi-Pyrénées

Résumé : À quelles conditions un travail en langues étrangères permet-il un regard réflexif sur le français langue de scolarisation ? Sur quels objets d'étude grammaticaux ? Avec quelles modalités de mise en œuvre ? On connaît les difficultés à adopter une posture réflexive par rapport au français pour les élèves d'école primaire. L'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères peut leur permettre de faire un pas de côté pour questionner le système des marques morphologiques en français : par exemple catégorisation nom / verbe, relation sujet / verbe, accords en nombre. Ces notions, qui sont précisément au cœur des programmes 2002 d'ORL (Observation réfléchie de la langue), peuvent faire l'objet d'observations comparatives. Comment intégrer ce travail d'observation dans un ensemble de séances ? À quel moment ? Comment les enfants focalisent-ils leur observation ? Avec quel point de référence pour les comparaisons ? Par rapport à la langue étrangère ? À la langue de scolarisation ? Comment l'enseignant peut-il les aider à systématiser leurs observations ? Quelle place réserver à l'analogie et au détour par la langue étrangère dans la pratique de la langue ?

L'article présente successivement des analyses d'entretiens avec des élèves de ZEP indiquant leur rapport au français langue de scolarisation et divers exemples de démarches mises en œuvre par des enseignants en formation initiale.

INTRODUCTION

Les programmes 2002, en étant les premiers à assigner un horaire spécifique aux activités d'Observation réfléchie de la langue (ORL) par rapport aux activités de lecture / écriture dans les diverses disciplines, notamment en littérature, à la fois confortent l'importance d'activités autonomes d'analyse du fonctionnement de la langue et en limitent la place. L'appellation même d'Observation réfléchie de la langue focalise l'attention sur l'importance d'un relevé et d'un classement de faits de langue dans une démarche présentant des caractéristiques communes avec la démarche scientifique : formulation d'un problème, relevé et classement

de faits pertinents, formulation de régularités effectives, dans la tradition des démarches d'Éveil à la langue et de Résolution de problèmes en français¹.

Or, construire une posture métalinguistique ne va pas de soi. En effet, l'enfant considère naturellement le langage comme un moyen de communication permettant de réaliser des actes de langage tels que demander, faire faire... Analyser la langue dans ses caractéristiques formelles, aussi bien d'un point de vue phonologique que syntaxique, requiert une autre posture, dans laquelle l'enfant doit observer la matière même du message autant que les effets obtenus. Bernard Lahire (1993) a pu montrer combien ce changement de posture peut être difficile à réaliser pour des élèves de ZEP notamment, qui ont des difficultés à passer d'un oral pratique à l'oral scriptural requis dans les tâches scolaires : en effet, en cours de grammaire, le chien n'est plus l'animal familier à quatre pattes qui aboie mais un groupe nominal sujet. Pour beaucoup d'élèves de CE2, ce changement de posture peut être difficile à effectuer. On peut observer encore, chez des élèves plus âgés, que les caractéristiques sémantiques des messages priment pendant longtemps sur leurs caractéristiques formelles.

L'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères peut permettre aux élèves de faire un pas de côté et ainsi favoriser ce changement de perspective. C'est la direction qu'indique Louise Dabène, dès 1992, en s'inspirant des programmes européens d'éducation au langage. Les objectifs qu'elle énumère sont les suivants :

- éveiller la conscience métalinguistique de l'enfant par des activités portant à la fois sur la langue maternelle et sur diverses langues étrangères mises en confrontation ;
- l'entraîner à jeter ainsi un regard distancié sur sa propre langue et à la relativiser ;
- l'amener à la découverte d'autres modes d'expression, d'autres moyens de rendre compte de la réalité, qui ne constituent pas de simples calques de la langue maternelle ;
- lui faire prendre, plus généralement, conscience du caractère à la fois arbitraire et systématique des faits de langue ;
- prolonger dans le domaine culturel cette attitude d'ouverture linguistique pour développer un esprit de tolérance et d'accueil de l'autre.

À l'exception du dernier objectif, qui concerne plutôt le relativisme des valeurs d'un point de vue culturel, l'essentiel des objectifs énoncés porte sur la place de l'enseignement des langues pour le développement des attitudes et des compétences métalinguistiques. Ces perspectives de travail sont encouragées par les programmes 2002, en divers endroits. Ainsi, au chapitre des Langues étrangères et régionales (ministère de l'Éducation nationale, 2002), dans un paragraphe intitulé « Renforcement de la maîtrise du langage », il est dit que : « L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage. » « À partir d'énoncés

1. Cette appellation reprend le titre de recherches conduites à l'INRP, sous la responsabilité de Gilbert Ducancel au milieu des années 80. Voir, par exemple, *Repères 70*, G. Ducancel (coord.), 1986, *Problèmes langagiers* et *Repères 75*, G. Ducancel (coord.), 1988, *Orthographe : quels problèmes ?*

oraux ou écrits, un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et les rend capables d'un début d'autonomie dans la production »².

Ce travail peut porter sur les divers niveaux de méta, tels qu'on les distingue généralement (Gombert, 1990) : métaphonologique, métalexical, métasyntactique, métatextuel, métapragmatique. Nous présenterons plus particulièrement ici des activités permettant de questionner le système des marques morphologiques en français : accords en nombre, catégorisation nom / verbe, relation sujet / verbe, accord de l'adjectif dans le groupe nominal. Ces notions, qui sont précisément au cœur des programmes 2002 d'ORL, peuvent faire l'objet d'observations comparatives.

En tant que didacticiennes du français, nous nous situons ici plus particulièrement du point de vue des apprentissages de la langue de scolarisation, pour essayer de montrer comment la comparaison de langues peut constituer une occasion favorable au développement d'attitudes de curiosité par rapport au fonctionnement de la langue française et, sous certaines conditions, peut être l'occasion de construire des connaissances utiles pour la maîtrise de la langue de scolarisation. Comment intégrer ce travail d'observation dans un ensemble de séances ? À quel moment ? Comment les enfants focalisent-ils leur observation ? Avec quel point de référence pour les comparaisons ? Prennent-ils leur repères par rapport à la langue étrangère ? À la langue de scolarisation ? Comment l'enseignant peut-il les aider à systématiser leurs observations ? Quelle place réserver à l'analogie et au détour par la langue étrangère dans la pratique de la langue ?

Nous essaierons de montrer tout d'abord, à partir d'entretiens réalisés auprès d'élèves de ZEP, comment le rapport qu'ils ont construit avec la langue française du fait de leur histoire linguistique et les justifications qu'ils donnent à propos de leurs productions écrites en réponse à des exercices sur les accords, fournissent des indications précieuses pour organiser l'enseignement grammatical. Nous montrerons ensuite, à partir d'activités mises en œuvre par des professeurs des Ecoles stagiaires dans le cadre de leur premier stage en responsabilité, après un module de formation, comment la comparaison de langues peut aider des élèves de cycle 3 à questionner le système des marques morphologiques en français, notamment les accords en nombre, la catégorisation nom / verbe, la relation sujet / verbe, l'accord entre l'adjectif et le nom. Nous insisterons sur l'importance de sensibiliser les jeunes enseignants à ces questions dès la formation initiale.

2. De même, en p. 158 : « L'enseignement des langues étrangères ou régionales a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française. Ce n'est pas parce qu'on suppose que la langue étrangère s'acquiert seulement par la maîtrise de la grammaire. Bien au contraire, le programme est tout entier placé sous le signe de l'exploitation de situations de communication [...] La découverte de ces langues est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française. »

1. QUELQUES DIFFICULTÉS À CONSTRUIRE UNE POSTURE MÉTALINGUISTIQUE : ANALYSE DE CAS D'ÉLÈVES DE ZEP

1.1. *J'aime changer les phrases mais j'aime pas prononcer le mot « grammaire » ! : connaître les conceptions des élèves pour élaborer un enseignement d'observation réfléchi des langues*

1.1.1. *Les enjeux de l'étude*

Nous présentons ici des données recueillies dans le cadre d'un DEA³ en cours, posant la problématique suivante : comment le passage par d'autres langues pourrait-il permettre aux élèves de construire un autre rapport à la langue française à l'école ? Ancré dans une pratique de classe en tant que professeur des écoles, ce projet de recherche est issu d'un questionnement de terrain portant sur le lien entre la réussite scolaire et le rapport au langage établi par les élèves : en effet, l'école exige des élèves qu'ils soient capables de considérer la langue comme un objet autonome, étudiable en soi et pour soi. Or, cette mise à distance analytique est socialement marquée : relevant d'un rapport formel et réflexif au langage, au savoir et au monde, elle est difficilement accessible aux élèves issus de milieux éloignés de la culture scolaire et constitue ainsi un espace fortement discriminant pour les différents publics scolaires (Lahire, 1993). Sur les bases de cette analyse, il s'agit donc de concevoir un enseignement de la grammaire qui permette à tous les élèves de construire ce rapport objectif au langage.

Dans ce cadre, l'hypothèse de travail est la suivante : la construction d'une telle posture métalinguistique mais aussi l'acquisition de connaissances spécifiques sur la langue peuvent être favorisées par :

- la prise en compte des expériences et savoirs divers des élèves sur les langues / le langage, et en particulier la prise en compte des langues parlées par les familles ;
- la confrontation à des faits de langue différents / inconnus dans le cadre d'une démarche de type scientifique.

En préalable à l'élaboration et à l'expérimentation de démarches didactiques s'inscrivant dans cette orientation, il a semblé souhaitable de mettre à jour les conceptions et les pratiques effectives des élèves lors d'activités métalinguistiques : comment les élèves s'y prennent-ils face à des tâches de nature réflexive ? quel sens leur donnent-ils ?

C'est à une première analyse des données recueillies à cet effet, selon le protocole détaillé ci-dessous, que nous nous livrerons dans la suite de cet article.

3. Ober E., *Intérêt de la démarche de comparaison inter-langues pour le développement de la conscience métalinguistique à l'école élémentaire*, DEA de sciences du langage sous la direction de Claudine Garcia-Debanc, université de Toulouse-Le-Mirail.

1.1.2. Le protocole de recueil des données

L'enquête se propose de déterminer, d'une part, le rapport à la langue française construit par les élèves et, d'autre part, les connaissances, compétences et processus mentaux qu'ils mettent en œuvre pour résoudre des tâches de type métalinguistique. Pour cela, nous nous appuyons sur les données recueillies auprès de onze élèves de cycle 3⁴, selon un protocole en deux temps :

- réponses individuelles écrites à un questionnaire ;
- entretiens individuels de type métacognitif, visant à expliciter les réponses au questionnaire ;
- D'un point de vue méthodologique, il a semblé intéressant de concentrer les observations sur un élément-clé du programme d'observation réfléchie de la langue de cycle 3 : le concept de pluriel a ainsi été choisi compte tenu de la difficulté qu'il représente pour les élèves, comme l'ont montré les évaluations diagnostiques de début d'année dans les classes impliquées dans cette recherche. Ces constats sont de plus confirmés par de nombreux travaux psycholinguistiques sur l'acquisition de l'orthographe : en effet les marques de pluriel posent problème aux élèves, d'une part, parce que ce sont « des marques supplémentaires, qui s'ajoutent aux mots » (Catach, 1980), contrairement aux morphogrammes lexicaux, qui sont « des marques fixes, intégrées au lexème », et, d'autre part, parce qu'elles sont souvent caractérisées par l'homophonie des flexions finales (Jouclas-Veyries, 2001).

1.1.3. Les caractéristiques du public

Nous avons travaillé avec deux classes de CM1 d'une même école classée ZEP de la banlieue toulousaine, dont tous les élèves sont familiers, à des degrés divers, d'une autre langue que le français. Pour ce qui est des indicateurs scolaires, les évaluations diagnostiques mises en place par les enseignants en début d'année ont montré deux groupes-classes en grande difficulté en français, tant à l'oral qu'à l'écrit. Les constats des maitres sont confirmés par les résultats obtenus par ces mêmes élèves aux évaluations nationales à l'entrée en CE2 en septembre 2002⁵. Dans ces conditions, qu'en est-il du rapport à la langue des élèves ? de leurs compétences et connaissances dans le domaine de l'accord en nombre ? de leurs cheminements cognitifs en situation d'exercice ?

-
4. Conçu dans l'objectif de comparer les réponses d'élèves de ZEP à celles d'élèves scolarisés hors ZEP, ce premier recueil de données a pour l'instant été effectué uniquement dans deux classes de ZEP, qui sont présentées ci-dessous. Le recueil auprès d'élèves d'une classe de centre-ville n'étant pas terminé, l'approche comparative ne pourra être développée que plus tard.
 5. Les deux classes ont obtenu un score moyen global de 40,6% aux items de français, soit 27,6 points de moins que la moyenne nationale et 18,2 points de moins que la moyenne nationale des écoles classées ZEP (source ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche).

1.2. J'ai été élevée dans la langue française : un rapport à la langue spécifique pour les élèves de ZEP ?

1.2.1. Le français comme langue de référence

Pour tous les enfants interrogés, le français est la langue d'identification, qu'ils relient à la naissance sur le territoire français, aux apprentissages linguistiques en famille, voire à la nationalité : *j'ai été élevée dans la langue française, depuis que je suis née je parle français*. Sur le mode de l'évidence, parler français est facile *parce que je suis née ici, je ne suis pas née là-bas*. Bien qu'elle ne soit pas souvent la véritable langue maternelle, c'est la première langue pour tous, celle dans laquelle *on se comprend, même quand on parle vite à la télé*. Pour certains, parler français est même une fierté, et une obligation hors de la sphère privée.

Le français est aussi la langue de référence, à travers laquelle les autres langues sont perçues dans leurs différences : les langues des parents sont unanimement déclarées plus difficiles, parce que *les mots ne sont pas pareils*, parce qu'elles ont *un accent*, la preuve en étant que *je ne comprends pas tout quand je regarde des films en arabe*.

De fait, ces langues de filiation sont devenues langues étrangères : *je connais des mots, je comprends quand mes parents ne parlent pas vite*, et il faut les réapprendre : *je commence à apprendre l'arabe, mais c'est plus difficile quand on a appris à parler le français*.

1.2.2. Le « bien parler » comme équivalent du code commun

Bien parler français signifie d'abord ne parler qu'en français, sans *utiliser les mots d'une autre langue* ; lorsque, rarement, les enfants interrogés estiment qu'eux-mêmes ne parlent pas bien français, c'est parce que *c'est le mot en tunisien qui me vient*. De manière générale, ils considèrent qu'on parle bien français à l'école et dans le quartier, à l'exception de ceux *qui viennent de pays étrangers et qui se bloquent quand ils veulent dire des mots ou qui ne prononcent pas bien parce qu'ils ne sont pas français*. A titre d'exemple, de nombreux enfants citent la CLIN⁶ de leur école : *il y a une classe où ils leur apprennent le français ; ils ne parlent pas bien, parce qu'ils n'ont pas appris, ils étaient dans leur pays*. A la télévision, en revanche, on ne parle pas toujours bien français, en particulier aux informations où *Bush parle en anglais*, ou sur la cinq où *ils parlent espagnol*.

Globalement, quand on leur demande de citer des personnes qui parlent bien français, c'est l'entourage proche qui est évoqué : parents, frères et sœurs, copains et copines, et quelquefois enseignants. Aucune conscience des variations et des normes langagières socio-différenciées ne semble influencer sur ce jugement du « bien parler », le seul écart perçu étant *le langage des jeunes, qui disent des gros mots qu'on ne doit pas savoir*.

6. CLIN : Classe d'initiation au français, qui accueille les élèves non-francophones nouvellement arrivés.

1.2.3. Le rôle déterminant de l'école dans les apprentissages langagiers

Si les enfants interrogés déclarent que parler français est facile, écrire en français est tout de même considéré comme plus difficile par certains à cause de ce qui s'écrit et ne **s'entend pas**, *de ce qui s'entend pareil mais s'écrit de deux façons, par exemple entre J et G je me trompe*.

Quand on leur demande comment faire pour bien parler et bien écrire en français, quelques enfants évoquent des pratiques personnelles, réalisées en dehors du temps scolaire : *tous les soirs, après les devoirs, je lis et j'écris avec les livres de l'étagère de mon père, des fois je recopie des magazines sur des feuilles, chez moi*. Mais, pour tous, c'est avant tout l'école qui joue un rôle déterminant dans ces apprentissages : *pour bien parler et bien écrire, il faut aller à l'école, travailler et faire de longues études*. Les enfants parlent particulièrement des exercices et des devoirs et soulignent l'importance de *se concentrer et de lire et écrire tous les jours*.

Affirmation du français comme langue de référence, équivalence du « bien parler » et du code commun et reconnaissance du rôle fondamental de l'école dans les apprentissages linguistiques constituent les points de convergence majeurs des données recueillies.

Il semble intéressant d'insister sur le premier de ces éléments, qui rapproche les élèves de ZEP des autres publics scolaires : en effet, on a souvent tendance à mettre en relation les difficultés des élèves de ZEP dans le champ de la maîtrise de la langue avec une (supposée) référence linguistique non-francophone, le français n'étant alors posé que comme langue seconde. On en vient alors à se poser la question du champ disciplinaire de référence : sommes-nous encore en didactique du français langue maternelle ou touchons-nous à la didactique du français langue seconde, voire du français langue étrangère ? La réponse des élèves est sans ambiguïté : non seulement ils revendiquent le français comme langue première, mais ils attendent, en plus, de l'école qu'elle leur permette de *bien parler et bien écrire en français*, soit de réussir, de l'intérieur, au même titre que tous les francophones, à en maîtriser progressivement toutes les ressources.

1.3. Pour reconnaître les noms et les verbes, j'ai une technique : quels cheminements en situation d'exercice ?

1.3.1. Les exercices proposés

Construit à partir des travaux de P. Largy (1995), un volet du questionnaire place les élèves face à une série de six exercices mettant tous en jeu les compétences de gestion de l'accord en nombre mais différant de par la nature de la tâche :

- Un premier type de tâche renvoie aux activités métalinguistiques, autrement dit aux processus cognitifs de gestion consciente des objets langagiers (Gombert, 1990)⁷. Il s'agit pour les élèves de repérer les noms et

7. Le métalinguistique désigne, selon Gombert (1990), le « sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant 1 - les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; 2 - les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique ».

les verbes dans un texte et d'expliciter les règles de l'accord en nombre du nom et du verbe :

- Un deuxième type de tâche relève des activités épilinguistiques, c'est-à-dire des processus inconscients de contrôle et de régulation des faits langagiers (Gombert, 1990), les élèves devant, dans ce cas, repérer et corriger des erreurs d'accord en nombre et choisir parmi plusieurs formes celle convenant au contexte (en fonction de la marque du nombre) ;
- Enfin, un dernier type de tâche concerne les activités procédurales, soit les activités qui demandent au sujet de faire (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995), mobilisant les compétences et connaissances langagières de façon spontanée. Il est demandé aux élèves de réécrire des phrases en opérant une transformation du singulier au pluriel et de compléter un court texte en marquant les accords en nombre en situation de production.

A l'intérieur même de chaque exercice, les items ont été choisis de manière à présenter différents types d'accord (verbe, nom et adjectif) ainsi que différents niveaux de difficulté pour un même type de tâche, des cas d'accord les plus simples (formes qui varient à l'oral et à l'écrit, par exemple *va / vont*) aux cas les plus problématiques (flexions homophones, par exemple *amène / amènent* ; homophonie nom-verbe, par exemple *porte / portent* ; rupture de la chaîne morphologique, par exemple *ils les amènent*.).

Les réponses des élèves à ce volet du questionnaire mettent en lumière quatre éléments caractéristiques.

1.3.2. La prééminence du sens

L'exercice 3 demande aux élèves de compléter des phrases en choisissant parmi trois formes la seule forme correcte du point de vue des marques morphologiques. Volontairement très ouverte, la consigne laisse aux élèves le soin de repérer eux-mêmes le critère de choix pertinent. Les deux premières phrases, d'ailleurs, ont été construites de manière à conduire les élèves à choisir entre une résolution sémantique et une résolution morphologique de la tâche : **Le ciel ... annonce l'arrivée du beau temps. (bleus / clair / noirs)** et **Les chevaux ... jusqu'à la ligne d'arrivée. (galope / marche / hennissent)**. En proposant deux associations couramment réalisées (respectivement *le ciel bleu* et *les chevaux galopent*) mais ici erronées du point de vue des marques du nombre, on souhaite tester le poids des informations sémantiques par rapport aux informations morphologiques. Les deux autres phrases, au contraire, neutralisent cette compétition du sémantique et du morphologique, en proposant aux élèves de choisir parmi des formes homophones en /E/ : **Ils les posent sur les (tablent / table / tables)** et **Les enfants ... les livres. (portes / portent / porte)**. Cette dernière phrase ajoute toutefois une difficulté, puisque la séquence [poRt] peut être un verbe ou un nom ; le choix de la forme correcte nécessite donc une analyse du contexte syntaxique.

Pour les deux premières phrases, le sens est systématiquement le premier critère de résolution de la tâche, la prise en compte des marques morphologiques étant quasi-inexistante. Y compris pour les élèves qui ont apporté la réponse attendue (par exemple pour le premier item **Le ciel clair annonce l'arrivée du prin-**

temps.), les justifications sont toutes de l'ordre de la signification et de la connaissance du monde : *mon père m'a dit que quand il allait faire beau il y avait des petits nuages, alors j'ai mis « clair » ; si ça annonce le beau temps c'est pas noir et c'est pas encore bleu, alors j'ai mis « clair »*. Pour le deuxième item, quasiment tous les élèves ont choisi # **les chevaux galope** parce qu'ils font la course ou parce que *les chevaux galopent tous les jours, je le vois à la télé*.

Dans de tels cas, les informations formelles semblent confisquées au profit des informations sémantiques, alors même que les élèves montrent dans les deux items suivants qu'ils sont capables de s'attacher aux marques formelles dès lors que le sens est neutralisé. En effet, dans ces deux phrases, qui présentent trois formes orthographiques du même mot, les formes du pluriel sont presque toujours choisies et justifiées en tant que telles, même s'il y a souvent confusion entre les marques du nom et du verbe.

1.3.3. L'impérialisme du -S

Dans l'exercice 1, les élèves doivent repérer et corriger des erreurs d'accord dans un court texte. Ces erreurs portent présentement trois niveaux de difficulté :

- deux items portent une marque erronée qui s'entend à l'oral : # **Les deux garçons va être en retard.** et # **Ils entend la sonnerie** ;
- cinq items portent des marques erronées qui ne s'entendent pas (homophonie singulier / pluriel) : # **Naïma habitent**, # **ses parent**, # **ses deux grand frères**, # **tous les matin** et # **la porte de l'écoles** ;
- enfin, deux items ajoutent à cette homophonie des flexions une difficulté supplémentaire : rupture de la chaîne morphologique (Jaffré, Bessonat, 1993) par un pronom pour # **ses frères l'amène à l'école** et homophonie nom-verbe (Largy, 1995) pour # **ils cours dans la rue**.

Pour la plupart des élèves, le pluriel est automatiquement associé au morphème -S : *je mets un -S à **ses parents** parce qu'il y en a plusieurs*. Cet automatisme fonctionne d'ailleurs souvent pour les noms comme pour les verbes : *j'ai mis # **ses frères l'amènes** avec un -S parce qu'il y a plusieurs frères*.

Cette association se traduit souvent par un processus de chaîne d'accords en -S, activé par un élément inducteur en début de syntagme, voire en début de phrase. Un enfant corrige ainsi # **la porte de l'écoles en la porte de l'école** en expliquant qu'il n'y a pas de -S à école parce que ce n'est pas # **LES porte de l'écoles**. Un autre choisit l'item **tables** dans **ils les posent sur les ... (tablent / table / tables)** (cf exercice 3 présenté ci-dessus) parce qu'il y a **iIS** avec -S au début. L'élément inducteur peut être un article au pluriel (« ses », « des » et dans la plupart des cas « les »), un pronom au pluriel ou le morphème -S relevé dans un mot en début de phrase : *j'ai mis # **ils entends** parce qu'il y a un « -s » à **iIS***. Cet automatisme fonctionne aussi après remplacement du sujet par un pronom, les pronoms « iIS » et « elleS » (prononcés [iIs] et [eIs]) venant alors activer une forme plurielle en -S.

1.3.4. L'éviction de l'accord verbal

L'exercice 2 consiste à transformer quatre phrases en les mettant au pluriel : **Elle finit l'exercice., La question est difficile., Le petit enfant joue dans la cour et Le chat sauvage court dans le pré.** À nouveau, les élèves sont confrontés à trois niveaux de difficulté :

- transformations qui s'entendent à l'oral (par exemple *est / sont* ou *le petit enfant t/les petits enfants*) ;
- flexions homophones (par exemple *difficile / difficiles* ou *court / courent*) ;
- homophonie nom/verbe (*cour / cours* vs *court / courent*) ;
- Dans cet exercice, seule une élève a produit les formes verbales plurielles correctes. Les autres élèves ont modifié uniquement la forme *est / sont* (phrase 2) ou n'ont pas du tout accordé les verbes : # **Les chats sauvages court dans le pré.** ou # **Les questions est difficile.** De manière générale, tout au long des exercices, on trouve très peu d'occurrences de la marque en -NT du pluriel verbal, celui-ci étant soit marqué par le morphème -S (par exemple # **ils entends la sonnerie** dans l'exercice 1 ou # **Les enfants portes les livres.** dans l'exercice 3), soit non-marqué (par exemple # **Les petits enfants joue dans la cour.** dans l'exercice 2). Ces accords en -S ou ces absences d'accord sont d'ailleurs réalisés de manière indistincte, et en apparence aléatoire, par les mêmes élèves.

1.3.5. Le recours à des techniques

Dans l'exercice 4, l'objectif est de compléter un court texte à partir de débuts de phrases induisant des formes plurielles (nominales et verbales) : **Les sorcières se déplacent sur des balais volants. Elles portent de longues robes noires et des... . Elles utilisent des... . Elles...** Il s'agit d'une tâche ouverte, permettant d'observer la gestion des accords en situation de production. A l'inverse, dans une optique résolument métalinguistique, les exercices 5 et 6 demandent aux élèves, respectivement, de repérer les verbes et les noms dans le texte produit à l'exercice 4, et de formaliser les règles d'accord en nombre du nom et du verbe.

Pour effectuer ces exercices, de nombreux élèves utilisent des « trucs » ou des *technique[s]*. Ainsi, pour reconnaître les noms et les verbes (exercices 4 et 5), certains utilisent la formule « c'est... qui... » et d'autres choisissent de conjuguer : « *portent* » *c'est un verbe parce que je peux dire je portais, tu portais, il porte* ou « *chaussure* » *c'est pas un verbe, parce qu'on peut pas dire « je chaussure »*. Ces techniques sont d'ailleurs plus ou moins assurées et efficaces : *le nom, c'est quand ça va avec « portent » ; pour trouver le verbe dans « elles sont très méchantes », je remplace, je mets « elles être très méchantes »* ou encore « *balais* » *c'est un nom parce que « sur » et « les » ne sont pas des noms, juste des petits mots* et « *fait* » *quand on déplace, c'est pas un nom, parce que c'est « elle fait »*.

De même, lorsqu'on regarde les réponses données par les enfants dans les tâches de réécriture au pluriel (exercice 2, présenté ci-dessus), plusieurs élèves transforment effectivement les phrases de départ mais en les mettant au féminin

ou en utilisant des synonymes (par exemple *la question est difficile* devient *la question est dure*), ou encore en combinant deux transformations (par exemple *la question est difficile* devient *les questions étaient difficiles*). On peut dans tous ces cas faire l'hypothèse d'une focalisation sur la tâche à effectuer (activité de transformation) au détriment de sa finalité et de son sens (le concept de pluriel).

De manière générale, on constate une grande incertitude dès qu'on passe au métalangage et qu'on demande de formaliser les règles (exercice 6) : *le pluriel, c'est masculin – féminin ? ; il n'y a pas de différence entre un nom au singulier et au pluriel, et pour les verbes, je ne sais pas*, répondent à la question de savoir comment former le pluriel des noms et des verbes deux élèves qui globalement ont su gérer les accords dans les exercices de type procédural et épilinguistique. Pour de nombreux enfants, un algorithme semble fonctionner sans que le concept de pluriel ait été véritablement construit. D'ailleurs, la notion même de pluriel n'est pas claire : *je n'ai pas mis de « -s » à « ses frères » parce qu'ils sont que deux, et deux c'est pas plein*.

Concernant la gestion de l'accord en nombre, les éléments recueillis auprès de ces élèves de ZEP font écho aux travaux sur l'acquisition de l'orthographe (Fayol et Got, Fayol et Largy, Largy et Lemaire, cités par C. Escoffier-Brissaud, 1998) sur deux points-clés :

- le caractère problématique de l'accord verbal : en effet, la notion de pluralité appliquée au verbe est plus difficile à percevoir et à concevoir pour les élèves et, de ce fait, le pluriel verbal est acquis plus tardivement que le pluriel nominal. Dans ce cadre, nos élèves semblent se situer dans cette « phase transitoire de surgénéralisation du -S aux verbes », correspondant normalement au CE1, selon C. Escoffier-Brissaud (1998). ;
- la complexité de la gestion des chaînes morphologiques : si on aborde l'accord en nombre selon le concept de chaîne morphologique (Jaffré, Bessonat, 1993), on retrouve chez nos élèves une focalisation sur l'élément inducteur de la chaîne, ou pivot, généralement épargné par les erreurs d'accord, et des risques d'erreur qui vont s'augmentant plus on s'éloigne de ce pivot. A ce titre, l'exercice 2 est très révélateur : alors qu'on leur demande de réécrire des phrases au pluriel, de nombreux élèves ne modifient que le premier mot de la phrase (par exemple * *Elles finit l'exercice*. ou * *Les petit enfant joue dans la cour*).

À la lumière de ces éléments, on peut faire l'hypothèse que ces élèves se situent dans la deuxième étape de l'acquisition de la procédure d'accord décrite par Largy (1995), caractérisée par une mise en œuvre laborieuse et progressive des règles d'accord en situation de production. Lors de cette phase, la procédure d'accord n'est pas encore automatique et implique donc une charge cognitive élevée, ce qui peut expliquer le caractère erratique et non systématique des réponses des élèves. Il semble toutefois que la première étape du développement décrit par Largy, qui consiste en une appropriation des marques morphologiques du nombre des noms et des verbes sous forme déclarative, ne soit que partiellement établie chez nos élèves, puisque la formalisation des règles d'accord (cf exercice 6) leur pose systématiquement problème. On retrouve ici la difficulté, pour ces élèves de ZEP, à adopter une posture strictement métalinguistique, à donner du sens à une

analyse purement formelle de la langue, préalable indispensable pour Largy à l'acquisition de l'automatisme qui caractérise la compétence experte.

Pourtant, ce regard réflexif n'est pas hors de portée des élèves : preuve en est par exemple leur prononciation particulière des pronoms pluriels ([ils] et [els]) en situation de justification, qui marque énonciativement l'adoption d'une posture spécifique par rapport à la langue écrite. On a vu aussi qu'ils sont capables de se concentrer sur les indices formels dès lors que la signification est neutralisée (cf exercice 3). Pourquoi ne pas s'appuyer sur ces observations pour concevoir des démarches impliquant des langues étrangères, qui, en confisquant l'accès direct au sens, baliseraient pour les élèves le chemin vers la posture métalinguistique ?

2. INTÉRÊTS ET MODALITÉS DE COMPARAISON ENTRE LANGUES POUR ÉTUDIER LA MORPHOSYNTAXE

Nous avons pu voir, à travers les productions écrites et les commentaires de ces élèves de ZEP, combien les accords constituent une difficulté majeure pour des élèves de cycle 3. Les trois activités de comparaison de langues présentées ci-dessous se rapportent à des questions relatives aux chaînes d'accord (Jaffré, Bessonnat, 1993). Elles portent respectivement sur les marques du nombre à l'intérieur du groupe nominal au CE 2, la relation sujet / verbe au CM1 et l'accord de l'adjectif avec le nom au CM1⁸.

Les séances présentées ici ont été conçues dans le cadre d'un module optionnel en deuxième année d'IUFM. Afin de préparer les stagiaires à mettre en œuvre de façon efficace dans leurs classes les axes des programmes de 2002 relatifs au parler / lire / écrire dans les diverses disciplines, a été dégagé un horaire de formation de 24 h pour chacun des cycles d'enseignement. Par groupes de 4 ou 5, chaque PE2 choisit de construire un projet de maîtrise des langages associant plusieurs disciplines et de le mettre en œuvre au cours d'un stage en responsabilité. Le module a été intitulé : « Observation Réfléchie DES Langues ». À tout d'abord été proposée une activité sur une langue inconnue, l'Aztèque. La mise en situation des stagiaires a permis de mettre en évidence les hypothèses formulées sur le fonctionnement de cette langue et la manière dont sont mobilisées des connaissances morphologiques relatives à d'autres langues connues. Cette même activité a ensuite été proposée à la classe de CM2 de ZEP de la maîtresse formatrice participant au module⁹. L'observation a permis de dégager les traits communs et les différences entre les observations des PE2 et celles des élèves. Cette même activité a été utilisée par certains stagiaires au cours de leur stage en responsabilité. Les terrains de stage étant connus, les stagiaires ont ensuite préparé des projets

8. Ces séances ont été réalisées au cours de leur premier stage en responsabilité par des stagiaires de deuxième année d'IUFM, dans le cadre d'un projet interdisciplinaire de maîtrise du langage, intitulé « Observation réfléchie des langues ». Le dispositif de formation sera décrit plus loin. Certains activités et extraits de productions d'élèves sont empruntés à leurs dossiers d'évaluation, avec leur accord. Qu'elles en soient ici remerciées, ainsi que Marie-Pilar Ric, formatrice en langues à l'IUFM Midi-Pyrénées, qui a coanimé ce module de formation avec Claudine Garcia-Debanc et Renée Pons.

9. Renée Pons, école Bastide, Toulouse-Le Mirail.

divers, en fonction de l'état de l'enseignement de la langue étrangère dans la classe en responsabilité et des notions à traiter dans la période en ORL.

2.1. Le pluriel au CE 2 : deux démarches comparatives avec l'espagnol et l'anglais

Alors qu'elles sont souvent traitées conjointement dans les manuels, les notions de genre et de nombre n'ont pas la même opérativité pour notre public scolaire. Contrairement aux étrangers, les enfants francophones, qu'ils soient de langue maternelle française ou scolarisés en France depuis plusieurs années, font peu d'erreurs sur le genre des noms. Les difficultés liées au genre sont, pour eux, essentiellement d'ordre orthographique dans les chaînes d'accord, notamment à l'intérieur du Groupe Nominal, en raison de la redondance des marques qui ne s'entendent pas en français.

À ces difficultés s'ajoute, pour le nombre, la distinction entre les classes grammaticales : le pluriel ne se marque pas de la même manière sur les noms et les adjectifs (-S, le plus souvent muet et -X parfois) et sur les verbes (-ENT, -ONT, jamais -S), même si certains mots français peuvent être des noms ou des verbes (*les portes, ils portent*). Nous avons vu, plus haut en 1.3.3., que les élèves de CM1 de la classe observée avaient tendance à survaloriser le marquage du pluriel par le -S, que ce soit sur les noms-adjectifs ou sur les verbes. La notion de nombre doit donc occuper une place importante dans une programmation de CE 2, plus importante que celle de genre. De plus, dans la mesure où elle constitue une bonne entrée pour aider les élèves à construire la distinction nom-verbe, elle nous semble devoir se situer en début de programmation. Les activités présentées ci-dessous ont été mises en œuvre en novembre.

Les activités d'Observation Réfléchie des Langues s'inscrivent après une ou deux séances de langue, au cours desquelles ont été manipulés des énoncés au singulier et au pluriel en situation, pour permettre l'acquisition d'un lexique usuel. Les classes commencent toutes les deux l'enseignement de la langue étrangère. Des vignettes représentent les objets dénommés. Par exemple, en espagnol¹⁰, ces vignettes représentent *1 perro, 2 perros, 1 gato, 2 gatos, 1 cometa, 10 cometas, 1 chica, 12 chicas, 1 libro, 5 libros, 1 bolígrafo, 3 bolígrafos*. La structure syntaxique utilisée est celle du présentatif (*esto es / estos son*) puis la structure interrogative (*? Qué es esto ?*) Les élèves ont ensuite à rechercher l'image qui manque (*? Cual es la viñeta que falta ?*) Il en est de même en anglais¹¹ : les dessins correspondent aux termes suivants : *a tree, trees, a star, stars, an egg, eggs, a colour, colours, a car, cars*. Les structures syntaxiques utilisées sont d'abord la dénomination et le présentatif (*What's this ? It's a tree*) puis la structure impérative (*Give me..*), grâce à laquelle l'enseignante demande à l'élève d'apporter au tableau l'image qu'il a en main. Les élèves sont ainsi conduits à utiliser de façon répétitive un certain nombre des structures syntaxiques usuelles et un vocabulaire courant.

10. Séance menée par Vanessa Bergougne, PE2, 2003-2004, IUFM Midi-Pyrénées, centre de Toulouse, classe A.

11. Séance menée par Emmanuelle Dufrenne, PE2, 2003-2004, IUFM Midi-Pyrénées, centre de Toulouse, classe B.

La séance d'Observation réfléchie de la langue intervient en troisième séance. En anglais, l'enseignante écrit au tableau les mots anglais en deux colonnes (singulier / pluriel). La consigne donnée aux élèves est la suivante : *Nous avons appris de nouveaux mots en anglais. Je les ai écrits au tableau. Aujourd'hui, vous allez essayer de trouver des règles pour voir comment fonctionne la langue anglaise.* Les élèves travaillent individuellement sur leur cahier de brouillon puis se mettent par groupes de deux pour comparer et argumenter leurs réponses. La mise en commun permet la construction, dans chacune des classes, d'un tableau à double entrée.

Classe A

Règle	En espagnol	En français
Le pluriel des noms	Ex : Las chicas On ajoute un « s » au pluriel que l'on <u>entend à l'oral</u>	Les filles On ajoute un « s » mais <u>on ne l'entend pas à l'oral.</u>
Les déterminants au pluriel	Los - Las	Les

Classe B

Règle	En anglais	En français
Déterminant pluriel	Il n'y a <u>pas de déterminant</u> devant le nom au pluriel Exemple : a tree. <u>trees</u>	Devant le nom au pluriel, on utilise un déterminant Ex : un arbre - <u>des</u> arbres
Marque du pluriel sur le nom	A la fin du nom, on ajoute un « s » qui se prononce Exemple : star <u>s</u>	A la fin du nom, on ajoute un « s », mais il ne se prononce pas. Ex : des étoil <u>es</u>

À cette occasion, les élèves ont aussi émis des remarques concernant le genre des noms en anglais¹².

2.2. La relation sujet / verbe au CM 1

S'il est une notion grammaticale qui a une forte rentabilité orthographique parce que sa maîtrise intervient dans chaque phrase écrite, c'est bien la relation syntaxique sujet-verbe. Alors que la plupart des manuels y consacrent seulement une double page comme pour des notions moins essentielles, sa maîtrise néces-

12. Au vu des exemples rencontrés, *a star* et *an egg*, les élèves pensent que *le déterminant a en anglais c'est pour le féminin alors que an c'est pour le masculin*. Le contre-exemple *a tree* a permis dans la classe de contrebalancer cette règle *a tree, c'est un arbre, or c'est masculin, donc la supposition de départ n'est pas vraie*. On peut remarquer toutefois que, le genre étant arbitraire dans les diverses langues, le raisonnement n'est pas ici imparable, puisque, dans une langue, le genre est arbitraire. Cette dimension peut être avordée grâce à la séance prévue dans le matériel Evlang, intitulée « fruits et légumes en tous genres », Candelier 2004, p. 129.

site de nombreuses manipulations. Une séquence d'activités de cinq séances a été proposée en formation¹³.

La comparaison entre langues est mise en place en troisième séance, après la formulation par les élèves des procédures qu'ils utilisent pour reconnaître le sujet d'un verbe et la rédaction individuelle de deux phrases, l'une dans laquelle ils pensent que le sujet est facile à trouver, une dans laquelle il leur paraît difficile à trouver¹⁴. Certains phrases choisies par les groupes ont ensuite été soumises au groupe-classe, qui a pu éprouver la validité des critères de reconnaissance dégagés. L'enseignante a ensuite construit avec les élèves la liste des critères de reconnaissance du sujet pertinents.

Un ensemble de neuf phrases est soumis à l'observation des élèves. Elles sont rédigées en trois langues (français, espagnol, anglais) et correspondent aux trois personnes verbales les plus usuelles (1^{re} personne du singulier, 3^e personne du singulier, 3^e personne du pluriel). Les compléments d'objet directs restent constants. Les élèves ont à classer ces phrases et à formuler des observations individuellement, en réponse à une question très ouverte : *Que remarques-tu ?* Les phrases soumises à l'observation sont les suivantes :

Como zanahorias.
Le lapin mange des carottes.
Les lapins mangent des carottes.
I eat carrots.
A rabbit eats carrots.
Rabbits eat carrots.
Je mange des carottes.
Los conejos comen zanahorias.
El conejo come zanahorias.

Les remarques formulées par les élèves sont plus ou moins précises et pertinentes (nous avons conservé l'orthographe originale). Certaines sont tellement générales qu'on ne peut en tirer d'enseignement :

Je remarque que sa ne c'écrit pas pareiel et que en espagnol est en anglais il y a des mots qui veut dire des choses.
Je remarque que trois phrases sont différante.
Il y a pas les même sont.
Sa ne s'écris pas pareil.
Des mots qui ne sont pas séparer.

13. Cette séquence a été mise en œuvre par Muriel Corrihons à l'école Littré, à Saint-Martin du Touch, école classée ZEP, qui a accepté de mettre à notre disposition les productions de ses élèves. Qu'elle en soit ici remerciée.

14. Exemples de phrases inventées par les élèves : F (facile), D (difficile)

F Camille joue.
D Dans les cahiers se succèdent les exercices.
F Margot mange des frites.
D Le dessin de Thérèse est joli.
F Emilie joue dans sa chambre.
D Qui est là ?

Ces phrases montrent que les enfants sont sensibles aux phénomènes d'inversion du sujet et de distance entre le sujet et le verbe.

D'autres manifestent seulement un constat, qui devra être interrogé :

Je remarque que a la phrases en anglais il n'y a pas de -S dans le mots eat.

D'autres encore utilisent un métalangage :

En anglais, il n'y a pas de -S après le verbes.

On notera ici la difficulté à utiliser la préposition de localisation spatiale : *après* est utilisé au lieu de *à la fin de*. D'autres remarques opèrent des généralisations intéressantes, mais qui seront à nuancer. Ainsi, à propos des phrases au pluriel :

Que remarques-tu ?

Qu'il n'y a pas de déterminant en anglais

Cette remarque est exacte pour les pluriels indéfinis seulement. Enfin, certaines remarques, même si elles sont erronées dénotent une réflexion intéressante sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, dans *como*, un élève a séparé *co* et *mo* et déclare :

Je remarque qu'il y a des mots attaché.

Je remarque qu'il y a peut avoir un sujet et un verbe dans le même mots.

L'élève n'a pas perçu l'absence de pronom et l'indication de la marque de la personne verbale par la seule désinence, alors que le français utilise deux marques, le pronom et la désinence verbale. Cette remarque peut être le tremplin pour une comparaison systématique des paradigmes verbaux dans les deux langues.

De même, un autre élève fait plusieurs remarques sur le pluriel :

C'est au pluriel

Je remarque que y a des déterminant en os

Je remarque qu'il n'y a pas de marque au pluriel en anglais

L'abondance des phrases négatives à propos des langues étrangères indique que les enfants utilisent le français comme langue de référence pour formuler leurs observations.

De plus, l'invitation à l'observation comparative sensibilise les élèves à des observations sur le fonctionnement d'autres langues, notamment celles qu'ils parlent plus ou moins à la maison. Ainsi, Francisca, élève de CM2 indique que *ça ressemble avec ma langue mais chez nous on dit pas zahorias, on dit carotas*. D'autres élèves, d'origine maghrébine, demandent si on pourra le faire en arabe aussi et rapportent les phrases traduites à la séance suivante. Ces observations comparatives ont visiblement déclenché une curiosité, une véritable gourmandise par rapport au fonctionnement des langues.

La confrontation des diverses observations aboutit à la confection collective d'un affichage, qui sera recopié dans le cahier outil du cycle¹⁵. La comparaison est effectuée de chacune des langues au français. L'enseignante fait ensuite récapituler les procédures efficaces pour le français.

15. De plus en plus d'écoles mettent en place un outil de liaison à l'intérieur du cycle 3, dans lequel sont stockées les principales observations grammaticales.

En anglais	En français
<p>Pour le GN : pas de déterminant pour désigner des mots au pluriel mais on entend le « s » après le nom</p> <p>Pour le GV : il y a un s à la fin du verbe à la troisième personne du singulier qui s'entend</p>	<p>Pour le GN : il y a toujours un déterminant pour désigner des mots au pluriel le « s » après le verbe à la troisième personne ne s'entend pas mais s'écrit les lapins</p>
En espagnol	En français
<p>Pour le GN : il n'y a pas de pronom personnel sujet il n'y a pas de déterminant au pluriel comme en anglais</p>	<p>Pour le GN : le GN est obligatoire dans la phrase oui il y toujours un déterminant</p>

Comment sait-on que le GNS est au pluriel en français ?

C'est grâce au déterminant qui nous donne des indices : il nous indique qu'il faut mettre un « s » à la fin du nom ou pas.

La démarche est ensuite poursuivie en français par des exercices de repérage du sujet dans des cas plus ou moins complexes, la mise en relation d'affirmations générales en Vrai / Faux (**Le sujet est à côté du verbe. Le sujet est le premier mot de la phrase**) et d'exemples et des exercices d'entraînement. Le résultat de l'ensemble de la démarche est l'adjonction de deux nouvelles rubriques à la grille d'autoévaluation orthographique utilisée par les enfants :

***J'accorde bien le verbe avec son sujet quand ils sont proches.
J'accorde bien le verbe avec son sujet quand ils sont éloignés.***

2.3. L'accord de l'adjectif dans le groupe nominal : comparaison anglais / français

Dans deux classes de CM1¹⁶, ont été réalisées des observations sur le fonctionnement de l'adjectif qualificatif (place et accord) après un travail à partir de l'album d'Eric Carle, *Brown Bear, Brown Bear, What do you see ?* Cet album se caractérise par la structure répétitive indiquée dans le titre et par le dessin, sur une double page, d'un animal de couleur plus ou moins insolite (**a blue horse, un cheval bleu ; a purple cat, un chat violet ; a red bird, un oiseau rouge**) mais aussi **un ours brun, une grenouille verte**. Le plaisir de lire tient à l'anticipation, à l'effet de surprise et à la dénomination répétitive des animaux, avant une longue énumération récapitulative en fin d'album.

Au cours de deux séances de langue étrangère, l'enseignante a fait manipuler ces structures. Grâce à des cartes représentant les animaux et les couleurs, ont été mémorisées les structures du groupe nominal, en production et en compréhension (*What do you see ? What's this ? Give me...*). Les enfants ont eu ensuite à générer de nouveaux animaux aux couleurs plus ou moins insolites. Les élèves passent ainsi successivement au tableau pour inventer un nouvel animal et écrire son nom¹⁷. Certains élèves, qui pensent en français et traduisent, écrivent l'adjectif

16. Séances réalisées par Charlotte Vuillaume et Jennifer Honrubia, IUFM Midi-Pyrénées, site Haute-Garonne, respectivement groupes A 4 et A 5.

tif de couleur après le nom, ce qui provoque une vive réaction de la part des autres élèves. L'observation des énoncés produits a permis de mettre en lumière la place constante de l'adjectif en anglais avant le nom, alors que l'adjectif se situe le plus souvent en français après le nom. De plus, en français, la position relative du nom et de l'adjectif peut avoir une incidence sur le sens : *un grand homme* n'est pas forcément *un homme grand*, *un petit service* n'a rien à voir avec *un service petit*. Ce travail d'observation permet également de fixer un métalangage relatif à l'adjectif et à son accord.

Au cours de la séance suivante, la maitresse a demandé aux enfants de mettre au pluriel les expressions écrites au tableau. La vérification a été effectuée à partir d'une comptine anglaise :

One little, two little, three little Indians
Four little, five little, Six little Indians
Seven little, Eight little, Nine little Indians
Ten little Indian boys

L'observation de ce texte a permis de montrer que l'adjectif qualificatif ne s'accorde jamais en anglais avec le nom et qu'il ne prend un s que lorsqu'il devient lui-même un nom. Cela peut entraîner une recherche parallèle par rapport au français : quand l'adjectif *rouge* devient un nom, il ne désigne pas la même chose selon qu'il entre dans l'expression *un beau rouge* ou *un bon rouge*...

En prolongement, les stagiaires ont fait observer dans un extrait d'*Astérix chez les Bretons* comment l'auteur de la bande dessinée s'amuse des particularités de l'anglais en faisant employer l'expression de *magique potion*, ce qui conduit Obélix à demander « *Pourquoi parlez-vous à l'envers ?* » et à lui-même inverser la position de l'adjectif et du nom pour parler de *chien petit*. On peut imaginer que le travail engagé développe le contrôle métalinguistique chez les élèves et les aide à une détection plus efficace des erreurs.

CONCLUSION

Le travail de formation, qui a été vécu très positivement par les formateurs et par les stagiaires, a bénéficié de conditions très favorables : les stagiaires ayant choisi ce module sont pour la plupart déjà sensibilisés à cette problématique. On trouve parmi eux les licenciés de langue effectuant leur mémoire en langue et préparant une habilitation, les titulaires du CRPE occitan, mais aussi des post-doctorants ayant séjourné longuement dans un laboratoire étranger ou des bilingues arrivés tardivement en France. Il nous semble, cependant, qu'un tel module devrait pouvoir être généralisé pour tous les PE2.

Le travail conduit dans ce cadre peut être l'occasion de s'interroger plus largement sur les conditions favorisant l'approche comparative des langues et de mettre en garde contre des dérives possibles.

17. L'écriture trop précoce est discutée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment de l'anglais. Certaines études (Audin *et al*, 1999) ont aussi montré que l'absence d'écriture pouvait susciter chez les élèves de nombreuses difficultés de segmentation.

Les notions abordées dans cette perspective peuvent être diverses. Si les exemples présentés ici se rapportent aux dimensions syntaxique et morphologique, peuvent aussi être abordés la composante lexicale (par exemple un travail sur les diminutifs à partir de diverses versions du *Petit Chaperon Rouge* en espagnol et en français) ou les aspects métaphonologiques, par exemple à partir de la comparaison des onomatopées dans diverses versions de *Tintin au Tibet* ou à propos des cris d'animaux.

La mise en œuvre de ce type de démarche suppose chez l'enseignant une attitude d'ouverture et de curiosité par rapport au fonctionnement des langues plus que des connaissances linguistiques techniques. Il doit être à même de choisir les questions à traiter selon une démarche comparative. Leur approche peut être nécessitée soit par la récurrence d'erreurs repérées chez les élèves dans la pratique de la langue étrangère étudiée ou en français, soit par le caractère nodal de cette notion. Les exemples présentés dans cet article correspondent à cet enjeu, dans la mesure où les accords à l'intérieur du groupe nominal ou dans la relation sujet-verbe occupent une place centrale dans la maîtrise de l'orthographe du français.

Toutefois, l'enseignement des langues ne doit pas pour autant être subordonné aux seuls objectifs de maîtrise de la langue française. En effet les objectifs culturels et communicationnels qui lui sont propres doivent rester importants. Dans la mise en œuvre, l'enseignant restera attentif à la place qu'il réserve à la traduction, à l'écrit et au métalangage. Le recours systématique à une traduction irait en effet à l'encontre des objectifs visés dans l'enseignement des langues.

Même si, paradoxalement, la didactique du français a entretenu jusqu'ici davantage de liens avec la didactique des mathématiques ou celle des sciences qu'avec les didactiques des langues, il nous semble crucial de multiplier les travaux de recherche et les collaborations en formation initiale et continue entre formateurs de français et formateurs de langue. C'est là, nous semble-t-il, une manière efficace de renouveler les approches réflexives sur la langue, dans une perspective d'Observation réfléchie de la langue.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- AUDIN L., LIGOZAT M-A, LUC C., 1999, *Enseignement des langues vivantes au CM2*. Rapport du groupe de suivi de l'INRP, 1998-1999, Paris, INRP.
- BESSONNAT (D.), 2001, De la gestion des accords, in BRISSAUD (C.), BESSONNAT (D.), *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Grenoble, CRDP de l'Académie de Grenoble et Editions Delagrave, p. 159-182.
- BRIGAUDIOT (M.) et GOIGOUX (R.), Coord., 1994, Activités métalinguistiques à l'école, *Repères* n° 9, Paris, INRP, p. 15-27.
- CANDELIER (M.), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- CATACH (N.), 1980, *L'orthographe française*, 3^e édition, Nathan.
- 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., *Langues vivantes et français à l'école*, Paris, INRP, *Repères* n° 6, p. 13-21.

- DUCARD (D.), HONVAULT (R.) et JAFFRE (J.-P.), 1995, *L'orthographe en trois dimensions*, Nathan.
- ESCOFFIER BRISSAUD (C.), 1998, *L'acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/, Invariants et procédures*, Thèse, université Stendhal, Grenoble III.
- FAYOL (M.) et LARGY (P.), 1992, Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, *Langue Française* n° 95, Paris, Larousse, p. 80-98.
- GAONAC'H (D.), 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier.
- GOMBERT (J.-E.), 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GUYON (O.), 1997, Acquisition de l'orthographe du CE 1 à la 5^e, morphogrammes grammaticaux –s et –nt, *La linguistique*, vol. 33, Paris, p. 23-40.
- JAFFRE (J.-P.), BESSONNAT (D.), 1993, Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques, *Pratiques* n° 77.
- JAFFRE (J.-P.), BESSONNAT (D.), 1996, Gestion et acquisition de l'accord : erreurs et étimologie, *Faits de Langues* n° 7, *L'accord*, Paris, Ophrys.
- JOUCLAS-VEYRIES (F.), 2001, *L'orthographe chez des collégiens de 15 ans en difficulté, le cas de l'accord du nombre, analyse et remédiation*, DEA de sciences du langage sous la direction de Claudine Garcia-Debanc, université de Toulouse-Le-Mirail.
- LAHIRE (B.), 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaire de Lyon.
- LAHIRE (B.), 1994, L'inscription sociale des dispositions métalangagières. in LARGY (P.), 1995, *Production et gestion des erreurs en production écrite. Le cas de l'accord sujet-verbe. Etude chez l'adulte et chez l'enfant*, thèse, université de Bourgogne.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris, CNDP/XO Éditions.
- Ministère de l'Education Nationale, 1999, *Le collège des années 2000*.
- THEVENIN (M.-G.), TOTEREAU (C.), FAYOL (M.) et JAROUSSE (J.-P.), 1999, L'apprentissage / enseignement de la morphologie écrite du nombre en français, *Revue Française de Pédagogie* n° 126, INRP, Paris, p. 39-52.

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 II, IUFM de Bretagne

Résumé : Les programmes pour l'école de 2002, en langue étrangère et en observation réfléchie de la langue française, proposent de nouvelles pistes pour un travail sur les réalités grammaticales. La formation mise en œuvre à l'IUFM de Bretagne dans le cadre de la dominante langue vivante prend en compte ces recommandations. Pour ce faire, elle met en place des dispositifs qui favorisent une démarche d'exploration des faits linguistiques identique en langue maternelle et en anglais.

L'analyse d'une séance réalisée par un stagiaire PE2 permet de prendre une conscience plus précise des difficultés que celui-ci rencontre pour s'approprier les principes qui guident la conduite des activités de classement et de catégorisation, dues en particulier à un conflit de représentations entre des conceptions archaïques et des injonctions innovantes. Cette étude permet aussi de mettre en évidence des indicateurs de transformation qui donnent des arguments pour garder un optimisme mesuré.

Dans l'appel à contributions pour ce numéro 29 de *Repères*, les coordonnateurs affirment : « On le sait, il ne suffit pas de publier de nouveaux programmes pour que les pratiques enseignantes se transforment. La formation initiale et la formation continue doivent y aider. Mais il nous semble aussi que les recherches en didactique doivent éclairer les problèmes d'enseignement et d'apprentissage que pose ce nouveau cadre interdisciplinaire, apporter des éléments de réponse aux enseignants et aux formateurs. ». Dans cette perspective, il nous paraît intéressant de présenter quelques éléments d'une recherche en cours à l'IUFM de Bretagne à laquelle participent didacticiens d'anglais et de français et maîtres formateurs, qui vise tout particulièrement les problèmes de la formation initiale des professeurs d'école. Après avoir présenté le cadre dans lequel se situe la réflexion, nous analyserons un extrait d'une séance mise en place dans une classe de CM2 par un professeur stagiaire de 2^{de} année (PE2). Les quelques minutes que nous avons sélectionnées nous semblent un support pertinent pour poser un certain nombre de questions sur les difficultés à intégrer une observation réfléchie de la langue maternelle et de la langue étrangère dans la construction de la polyvalence des professeurs des écoles ; cependant ce support permet aussi de penser que l'option

de formation choisie est une gageure certes, mais qui peut être envisagée avec un optimisme raisonnable¹.

1. NOUVEAUX PROGRAMMES, NOUVELLES FORMATIONS

1.1. Les programmes d'enseignement de l'école primaire de février 2002

À l'école primaire, l'étude de la langue, et plus particulièrement de la grammaire, pose problème. Malgré les injonctions successives des textes officiels, depuis plusieurs décennies, pour faire évoluer la perspective, les enseignants sont peu à l'aise devant ce territoire mouvant. A de rares exceptions près, ils préfèrent soit rester dans une molle pratique traditionnelle sans vraiment croire à l'efficacité de ce qu'ils font, soit tout simplement s'abstenir².

Les programmes de février 2002 tentent de franchir une étape : au cycle des approfondissements, un nouveau domaine disciplinaire apparaît, avec une nouvelle dénomination qui se caractérise clairement par la démarche qu'elle entend insuffler et non par des contenus : « L'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe³ ». Le volume horaire très restreint qui lui est dévolu décourage d'emblée toute velléité d'exhaustivité. En revanche, quelques pistes méthodologiques sont proposées ; il s'agit de mettre en œuvre des « techniques d'exploration du langage (classer, manipuler) d'où apparaîtront des ressemblances et différences entre les objets étudiés⁴ ».

Pour la mise en œuvre de cet aspect du programme, dans les formations et les animations en circonscriptions, l'accent est le plus souvent mis sur le lien avec la littérature et avec l'emploi de la langue et du langage dans les autres disciplines. D'autres aspects innovants des nouveaux programmes sont rarement sollicités, comme le lien avec l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale. Cependant, les textes officiels signalent que cet apprentissage « donne la possibilité à ceux qui n'ont pas la chance d'être déjà plurilingues de prendre une distance par rapport à la langue nationale et par là d'en mieux comprendre l'usage⁵ ». Par ailleurs, les programmes relatifs aux langues étrangères ou régionales attirent l'attention sur le fait que : « l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves

1. Ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans l'accord de Sébastien et surtout sans sa participation active à la réflexion. Qu'il en soit sincèrement et vivement remercié.
2. Sur l'évolution de la problématique, on pourra se reporter en particulier à *Repères* n° 14 *La grammaire à l'école : pour quoi faire ? Pour quoi en faire ?* (1996) et à *Repères* n° 28 *L'observation réfléchie de la langue à l'école* (2003).
3. BO hors série n° 1 du 14 février 2002, *Horaires et programmes de l'école primaire*, p. 74.
4. *Ibid.*, p. 75.
5. *Ibid.*, p. 67.

une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage⁶ ».

Le rapprochement de ces extraits de textes officiels permet d'envisager la possibilité de concevoir des pratiques innovantes dont pourraient tirer profit à la fois l'enseignement de la langue maternelle et celui de la langue étrangère ou régionale. Encore faut-il que les professeurs chargés de ces enseignements ne soient pas laissés à leur seule bonne volonté ou imagination et qu'ils puissent recevoir une aide pour les guider dans la mise en place effective d'activités d'observation réfléchie dans les classes.

1.2. Un nouveau plan de formation pour les professeurs des écoles : les choix de l'IUFM de Bretagne

Afin de prendre en compte les nouvelles exigences du métier et les nouvelles directives des programmes de 2002, l'IUFM de Bretagne a fait évoluer son plan de formation. Pour le propos qui nous concerne, l'infléchissement est net en deuxième année pour le français⁷ et pour la dominante « langues vivantes ». La question la plus contradictoirement débattue concerne le choix stratégique fait sur l'enseignement de la langue vivante. Pour faire simple, la question se pose de la façon suivante : est-il préférable de réserver cet enseignement à un spécialiste en valorisant les compétences linguistiques ? ou doit-on privilégier la polyvalence en mettant les démarches d'apprentissage de la langue vivante en cohérence avec celles pratiquées par le maître polyvalent pour les autres champs disciplinaires ? Pour l'ensemble des dominantes de formation, le choix de l'IUFM de Bretagne est clair : « La dominante est avant tout une stratégie de formation à la polyvalence [...] la perspective n'est donc pas la spécialisation mais l'approfondissement⁸ ».

La dominante « langues vivantes » ne fait pas exception. Elle s'insère dans une réflexion sur la polyvalence du professeur des écoles. Pour la mise en œuvre effective, les contenus de formation s'organisent autour de trois axes de travail qui visent à amener les professeurs stagiaires à, premièrement et prioritairement, approfondir leurs connaissances et compétences linguistiques, culturelles et didactiques, deuxièmement, réfléchir aux articulations entre le domaine des langues vivantes et ceux des autres champs disciplinaires, tels que la maîtrise de la langue, l'éducation musicale et l'éducation physique et sportive et, enfin, à s'initier au travail en partenariat en participant à un projet en relation avec une classe d'appui.

6. id, p.77. Il est à noter que l'annexe relative à l'enseignement de l'anglais (*BO* hors série n° 4 du 29 août 2002) parle de « réalités linguistiques », ce qui est plus vaste, mais aussi plus flou que les « réalités grammaticales ».

7. Cette prise en compte se traduit dans la formation en didactique du français, par l'apparition d'une référence explicite aux **lectures littéraires** et à l'**observation réfléchie de la langue française** et par l'émergence d'un nouveau domaine de formation : **Maîtrise du langage et de la langue française au travers des disciplines**. Voir en particulier : IUFM de Bretagne. *Projet d'établissement 2000-2003*, IUFM de Bretagne, *Projet d'établissement 2004-2007*, IUFM de Bretagne, *Programme de formation, professorat des écoles 2^e année, 2003-2004*.

8. IUFM de Bretagne. *Projet d'établissement 2004-2007*, p. 27.

C'est ainsi que sur le site de Rennes⁹, compte tenu de l'ensemble des aspects mis au programme, même si la relation avec la langue maternelle est considérée comme particulièrement intéressante, sur les cinquante heures de formation de la dominante, c'est, dans les faits, un modeste volume de six heures qui est consacré à la mise en relation de démarches et de contenus communs à la langue maternelle et à la langue étrangère.

2. METTRE EN PLACE UNE DÉMARCHE D'OBSERVATION RÉFLÉCHIE DANS L'UNE ET L'AUTRE LANGUES

L'objectif est de faire en sorte qu'une démarche issue de la didactique de la langue maternelle puisse également être mise en œuvre pour la langue vivante. Les six heures sont co-animées par les deux enseignants. La première demi-journée est conduite par le formateur en didactique du français, mais avec des interventions de son collègue d'anglais qui signale des accrochages, des transpositions ou des prolongements possibles dans sa discipline. La situation est inversée et symétrique l'après-midi.

2.1. Quelques situations et supports pour induire l'observation réfléchie de la langue maternelle

Les situations qui provoquent une réflexion sur le fonctionnement de la langue et qui suscitent spontanément la curiosité des élèves, sont relativement peu nombreuses. La plupart des stagiaires n'en connaissent pas et n'en ont pas observé au cours de leurs stages de pratique accompagnée. Le formateur se propose d'en faire expérimenter par les stagiaires eux-mêmes et d'en présenter d'autres, mises en place dans des classes. Voici un bref aperçu de ce travail.

Le matériel de la première situation est emprunté à un ouvrage déjà ancien de Jean-Pierre Balpe¹⁰. Il s'agit de 60 « cartes de poèmes » comportant des morceaux de phrases parmi lesquelles les stagiaires sont invités à en tirer au hasard et, par groupes de deux, à composer un poème. Bien entendu, toutes les combinaisons ne sont pas possibles. Il faut, dans un premier temps, garder les cartes telles qu'elles sont, puis envisager les transformations nécessaires pour que d'autres associations soient envisagées. Le problème rencontré est celui des accords, tout particulièrement entre le groupe nominal et le verbe. Les stagiaires recherchent ensuite des variantes à ce jeu et se rendent compte de sa grande productivité en diversifiant les contraintes ou en introduisant une ou des cartes à faire rédiger par l'élève. Par ce biais, l'accord sujet-verbe peut être abordé par un dispositif ludique, qui conduit à une observation précise du fonctionnement de contraintes syntaxiques et morphologiques.

La seconde situation évoque un travail conduit entre deux classes de la même école, les CM1, partis en classe de neige, et les CE1 restés en Bretagne. Après toute une série d'échanges, les CE1 font état du travail qu'ils sont en train

9. Il est à noter que sur le site de Rennes, depuis deux ans, la dominante « langues vivantes » n'est suivie que par des stagiaires dont la langue étrangère est l'anglais.

10. BALPE J.-P. (1974) *Les moments de poésie à l'école élémentaire*, Paris, Armand Colin / Bourrelier.

de faire sur les femelles des animaux (chien / chienne, cheval / jument...) et demandent quels sont les animaux qui vivent à la montagne, comment s'appellent leurs femelles. La réponse qu'ils reçoivent n'est que partielle, seuls les noms des animaux sont communiqués par les CM1. Ils décident donc d'envoyer un tableau que devront remplir leurs correspondants :

mâle	femelle
	marmotte
aigle	
bouquetin	
chamois	
	martre
écureuil	
lapin	

Face au mutisme de leurs camarades, les CE1 entreprennent des recherches et s'aperçoivent que ce qu'ils avaient comme « règle » pour les animaux familiers n'est pas valable pour la totalité des espèces, loin de là, comme les en a persuadés une rapide enquête. C'est ainsi qu'est abordée la différence entre sexe et genre, valable aussi pour les humains, comme les CE1 l'observent facilement : un homme peut être une vedette ou une star et une femme un assassin. Le travail de la classe s'est poursuivi avec une règle provisoire sur les accords en fonction du déterminant, mise à mal par la phrase brandie par un élève : « mon écharpe verte est usée » comme le scandale d'un accord au féminin avec un nom précédé d'un déterminant masculin. Ce travail de morphologie et de syntaxe est un exemple très convaincant de ce que peut être, pour de jeunes élèves, une observation réfléchie de leur langue.

La troisième situation prend appui sur un livre de Hans-Joachim Schädlich¹¹ : *Le coupeur de mots*, qui permet, quant à lui, d'aborder la classification en catégories grammaticales : un élève paresseux rencontre un personnage qui se charge de ses devoirs s'il lui cède le premier jour les verbes conjugués, le deuxième les déterminants... peu à peu le jeune garçon n'est plus compréhensible et il doit successivement reconquérir toutes les catégories grammaticales qu'il a perdues. Façon ludique, là encore, d'aborder un problème bien délicat de catégorisation.

Un rapide rappel de fonctions utiles et souvent méconnues, présentes dans tout traitement de texte, donne la possibilité de mettre en place une recherche sur des terminaisons intéressantes comme -ent, -ons, -es... qui peuvent faire l'objet de classements mettant là aussi en jeu des faits de morphologie et de syntaxe.

Pour conclure, l'accent est mis sur la démarche d'observation et d'analyse qui permet aux élèves d'être en situation de recherche. Les « règles » de fonctionnement des faits grammaticaux ne sont pas énoncées puis appliquées dans des

11. SCHÄDLICH H.-J. (1980, 1990) *Le coupeur de mots*, Paris, Flammarion, Castor Poche.

exercices mais progressivement élaborées, précisées, remises en cause à partir de l'activité de conceptualisation mise en œuvre par les élèves.

2.2. Pour une observation réfléchie de la langue vivante

Sous la responsabilité du formateur d'anglais, la journée s'est poursuivie par une exploration des pistes de travail visant à faire construire, par les professeurs stagiaires, des activités d'observation réfléchie de la langue étrangère s'inspirant des démarches proposées pour la langue maternelle. Dans une phase précédente du travail dans la dominante, les stagiaires ont construit une séquence d'apprentissage de la langue étrangère à partir d'un album de littérature de jeunesse en anglais. Afin de disposer d'un « corpus de langue contextualisée favorable à l'appropriation de la structuration interne de la langue » (Quivy et Tardieu, 1995¹²), les stagiaires sont invités à identifier, dans le même album, quelles « réalités grammaticales » ou quelles « réalités linguistiques » pourraient faire l'objet d'une démarche de découverte et d'exploration dans l'esprit de ce qui avait été présenté pour la langue maternelle, puis ils doivent proposer des pistes pour une éventuelle mise en œuvre dans un stage en responsabilité.

La mise en commun de ce travail a très vite permis de constater que les « réalités » relevées dans les albums recoupaient assez fidèlement les éléments syntaxiques et morphosyntaxiques qui figurent dans le programme transitoire des Langues étrangères et régionales¹³. Ainsi des points tels que les éléments indicateurs du nombre et du genre ont été très fréquemment cités parmi les phénomènes linguistiques susceptibles de bénéficier d'un début de réflexion comparative entre le fonctionnement des deux langues.

Les amorces de mises en œuvre proposées par les professeurs stagiaires étant naturellement très proches de celles préalablement présentées, les formateurs ont alors proposé des pistes d'activités supplémentaires s'inspirant de démarches ancrées dans un *language awareness* (Hawkins, 1984¹⁴, 1992¹⁵) explicite qui suppose une comparaison entre les deux systèmes linguistiques à la suite, notamment, des expériences de conceptualisation menées à l'école élémentaire par Bailly et Luc (1992¹⁶) et Luc, Audin et Ligozat (1993¹⁷). C'est ainsi qu'un travail de confrontation systématique entre des pages extraites de l'album *Winnie the Witch* de Korky Paul et Valerie Thomas¹⁸ et de sa version traduite en français sous

12. QUIVY M., TARDIEU C., 1995, *Réussir l'épreuve du dossier du CAPES*, Ellipses, collection CAPES/Agrégation anglais, Paris.

13. BO hors série n° 4 du 29 août 2002.

14. HAWKINS E.W., 1984, *Awareness of language : an introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.

15. HAWKINS E.W., 1992, La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire, in *Langues vivantes et français à l'école*, Repères n° 6, INRP, Paris.

16. BAILLY D. et LUC C., 1992, *Approche d'une langue étrangère à l'école*, 2 vol., INRP, Paris.

17. LUC C., AUDIN L. et LIGOZAT M.C., 1993, *Apprendre à poser des questions en anglais : du cours moyen à la 6^e*, INRP, Paris.

18. PAUL K. et THOMAS V., 1988, *Winnie the Witch*, Oxford University Press.

le titre *Pélagie la sorcière*¹⁹, a permis, notamment, de montrer comment mettre très facilement des élèves en position de recherche sur des notions telles que l'invariabilité de l'adjectif et la place de l'adjectif épithète en anglais et amorcer avec eux une « réflexion métalinguistique intégrée dans les deux langues », telle que la préconise Castellotti (2001²⁰).

La journée s'est terminée par une analyse des activités proposées pour susciter une réflexion sur la langue dans les *Documents d'accompagnement des programmes*²¹ ; ce temps de travail visant à développer, chez les professeurs stagiaires, une prise de recul nécessaire par rapport à des ressources « clé en main », parfois contestables, mises à disposition.

3. LES DONNÉES EMPIRIQUES

3.1. Un projet au cours du stage filé

A l'IUFM de Bretagne, le stage en responsabilité comporte trois segments. Sur le site de Rennes, il est composé de deux périodes de 3 à 4 semaines en continu chacune, et d'une troisième sous forme dite « filée », comprenant 4 fois 2 jours consécutifs. Certains des stagiaires engagés dans la dominante langue vivante ont l'opportunité de mettre en œuvre, dans la classe qui leur est confiée, les dispositifs élaborés au cours de la formation. C'est le cas de Sébastien, qui choisit de construire une séquence d'apprentissage autour de l'album *Winnie the Witch*²². Les 4 premières séances visent les objectifs d'apprentissage suivants :

- Fonctions langagières : décrire son environnement et localiser une personne ;
- Structures : en réactivation, *What's this ? It's the living-room* et, en apprentissage, *Where's the cat? The cat is in the garden, Is the cat in the kitchen? Yes or no* ;
- Lexique: en réactivation, les couleurs et, en apprentissage, les pièces de la maison.

La cinquième séance est précisément celle qui prend pour objet l'observation réfléchie de la langue.

3.2. Un moment d'une séance d'observation réfléchie de la langue

Pour sa séance d'observation réfléchie, Sébastien a choisi de travailler sur la comparaison entre les articles définis et indéfinis utilisés en anglais et en français. A cet effet, il a bati une séance, d'une durée initialement prévue d'une trentaine de minutes, dont il a programmé la réalisation de façon décrochée par rapport aux

19. PAUL K. et THOMAS V., traduction BARBE C., *Pélagie la sorcière*, Toulouse, Ed. Milan.

20. CASTELLOTTI V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international.

21. *Documents d'accompagnement des programmes*, Anglais, Cycle 3, Collection École, CNDP, août 2002.

22. *ibid.*

séances d'anglais. Le stagiaire part d'une page adaptée de *Winnie the Witch*²³, l'album en cours d'étude, et propose en regard trois textes en français qu'il a lui-même élaborés²⁴. Un seul est la traduction fidèle de la version anglaise, les deux autres, construits pour les besoins de la cause didactique, visent, comme on le verra de façon plus détaillée plus loin, à entraîner les élèves vers des hypothèses relatives au fonctionnement des articles. Les objectifs d'apprentissage relatifs à ce moment de la séance sont formulés dans la fiche de préparation de Sébastien de la façon suivante :

Il s'agit de reconnaître les propriétés des articles définis et articles indéfinis :

- ***Un/une variables en genre. A/an invariables en genre. An devant un nom commençant par une voyelle.***
- ***Le/la/les variables en genre et en nombre. The invariable en genre et en nombre***²⁵

L'annexe 2 présente de façon cursive le déroulement de l'ensemble de la séance d'observation réfléchie de la langue. Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de faire porter notre analyse sur la façon dont Sébastien avait conçu et mis en œuvre le dispositif visant à amener les élèves à opérer des rapprochements entre le fonctionnement des déterminants dans les deux langues. Ainsi, notre travail se centre sur ses choix didactiques et pédagogiques afin d'analyser, d'une part, la nature de l'activité des élèves et, d'autre part, la façon dont s'opère (ou non) la construction des savoirs.

3.3. Le dispositif d'analyse de la séance

Afin de disposer du matériau empirique indispensable à notre analyse, nous avons demandé à Sébastien de filmer intégralement sa séance. A partir du synopsis détaillé²⁶ nous avons sélectionné le moment où le stagiaire recentre le travail des élèves plus précisément sur l'observation des articles : *Je vais vous demander de regarder de plus près les articles + est-ce que vous savez ce que c'est un article + article défini article indéfini + vous pouvez me donner des exemples + ouais (1)*²⁷ jusqu'au moment où les règles de fonctionnement des articles en anglais ont été énoncées²⁸. Nous avons également à notre disposition la fiche de préparation, les traces écrites qui figurent au tableau, et les exercices écrits proposés aux élèves.

Pour compléter les données indispensables à notre étude, peu de temps après la séance, nous avons demandé à Sébastien de nous accorder une interview (guidée par un canevas d'entretien préalablement établi) dans laquelle il pourra d'abord dire ses réactions « à chaud », expliciter ses intentions et la façon dont il

23. Pour sa séquence d'anglais, Sébastien a choisi de prendre appui sur une version didactisée de l'histoire originale (adaptation de Jane Cadwallader).

24. On trouvera en annexe 1 le texte anglais et les textes français élaborés par Sébastien.

25. Extrait de la fiche de préparation fournie par l'enseignant.

26. Voir annexe 2.

27. La notation (1) renvoie au tour de parole n°1 de la transcription, voir annexe 3.

28. Voir annexe 3.

a perçu globalement le travail des élèves. Dans un second temps, Sébastien est invité à regarder l'enregistrement de la séance. Au cours du visionnement, des arrêts à l'initiative soit du stagiaire soit des interviewers, permettent à Sébastien de commenter son action, de l'analyser, de la justifier ou de prendre des distances avec elle, de comparer ce qui se déroule effectivement à ce qui était prévu et, à plusieurs reprises, de proposer le scénario de ce qu'aurait pu ou dû être le déroulement d'une séance mieux aboutie²⁹.

4. ÉLÉMENTS POUR UNE ANALYSE DE LA SÉANCE DE SÉBASTIEN

4.1. Des défauts qui sautent aux yeux

Il n'est bien entendu pas question de faire ici une analyse exhaustive, mais un formateur en didactique de langue étrangère³⁰ ne saurait passer totalement sous silence un certain nombre d'erreurs évidentes qui pèsent sur la conduite de la séance. Ce qui frappe d'emblée, dans la situation mise en œuvre par Sébastien, c'est sa conception inutilement compliquée. Il se trouve qu'une comparaison systématique du texte anglais et de la (bonne) traduction aurait à elle seule fourni un matériau suffisamment riche pour permettre de repérer les différentes formes que peuvent prendre les articles définis et indéfinis dans les deux langues. Il y avait là un point de départ idéal pour une recherche ultérieure à faire par les élèves pour confirmer ou remettre en cause les hypothèses émises. Au lieu de cela, Sébastien a recours à trois traductions différentes³¹ car, comme il le dit dans l'entretien, il pense que la confrontation de la version originale avec une seule traduction ne pouvait constituer un enjeu de travail suffisamment fort pour les élèves. Il imagine qu'en truffant de pièges les deux traductions supplémentaires, il va faire émerger des points de vue concurrentiels propices au débat entre les élèves.

En fait, Sébastien perd de vue la logique du dispositif qu'il a lui-même mis en place : pour faire le choix entre les versions candidates, il est possible de procéder par élimination et, pour cela, il suffit de repérer dans l'un des textes un seul élément erroné (au niveau du lexique par exemple) pour que la totalité de la version

29. La transcription de cet entretien existe. Elle ne peut être reproduite dans le cadre de cet article, mais nous l'utilisons dans le cadre de notre analyse. Ce temps d'interview, inscrit dans le cadre de l'individualisation de la formation de Sébastien a constitué, pour lui, un moment très fort. A la fin de l'entretien il déclare : *Là j'suis pas venu pour rien, hein, j'ai un gros mémoire à faire mais, quand même, ça valait le détour.*

30. Le changement de posture est sciemment assumé.

31. La traduction 1 est fidèle au texte anglais ; en revanche, les traductions 2 et 3 ont été rédigées par Sébastien avec comme objectif d'induire délibérément chez les élèves certaines associations erronées qui lui permettraient ensuite de rebondir pour introduire d'autres régularités. Dans la traduction 2, de façon systématique, « a » a pour équivalent « un », « an » renvoie à « une » et « the » correspond aux trois articles définis, « le, l', les ». Dans la traduction 3, a contrario, « a » est traduit systématiquement par « une », « an » par « un » et « the » par le seul et unique article défini « la ». Le pari pris par le stagiaire était donc que la confrontation de ces trois traductions différentes serait source d'une activité réflexive riche, et que, finalement, les élèves prendraient appui sur leurs connaissances lexicales pour trancher et choisir la première traduction comme étant la « bonne ».

soit légitimement écartée. Sébastien focalise la totalité de son attention sur le système des articles, perdant de vue tout ce qui concerne la cohérence du texte et la complexité du système linguistique. Ce n'est qu'au cours de l'interview qu'il se rend compte que les élèves n'ont très probablement pas identifié les pièges qu'il leur a délibérément tendus. C'est à ce moment seulement qu'il prend conscience que la comparaison entre le texte anglais et la première traduction aurait largement suffi à provoquer, chez les élèves, des moments de doute porteurs d'apprentissage. Il tire lui-même cette conclusion : *j'ai essayé, ben, de mettre un autre enjeu pour les élèves, c'était ah ouais quelle est la bonne traduction alors qu'en fait ça pouvait être un objectif pour eux de leur dire clairement voilà on va regarder bien les deux textes, quels sont les articles en français et en anglais.*

Lors de la mise en commun qui suit le relevé, par les élèves, des différences entre les trois traductions proposées, Sébastien a préparé le tableau en traçant quatre colonnes qui ont respectivement pour titre : **Texte original / Traduction 1 / Traduction 2 / Traduction 3**³². Dans un premier temps, il reporte fidèlement les éléments relevés par les élèves dans les colonnes respectives, mais bientôt, pour ne pas perdre de temps, il fait remarquer aux élèves qu'il est inutile de reporter l'adjectif de couleur. Ce faisant, il se prive d'indicateurs de différenciation qui existaient effectivement dans le texte, mais surtout, il se trouve confronté au problème de **an orange body** dont il a absolument besoin dans la suite de son travail pour l'alternance a / an. Il change donc à nouveau de règle du jeu et réintroduit des notations de couleur dans les colonnes, mais pas partout et pas de façon cohérente. Au bout du compte, la trace écrite sera source d'une grande confusion lorsque le stagiaire demandera de choisir la bonne traduction : par exemple : **une tête rouge** de la traduction 1, la *bonne*, ne correspond pas à **a head** dans la colonne du texte original ! La gestion du tableau et des traces écrites est donc, elle aussi, extrêmement problématique et ne peut qu'induire un certain nombre d'interprétations erronées chez les élèves.

L'extrait transcrit de la séance commence alors que le stagiaire demande aux élèves de se recentrer sur le repérage des articles : *Je vais vous demander de regarder de plus près les articles. (1)*³³. Afin de s'assurer qu'ils connaissent bien les articles définis et indéfinis en français, il leur demande de les énumérer ; il écrit au tableau la liste ainsi obtenue. C'est alors que se produit un incident tout à fait révélateur de la façon dont Sébastien conduit la séance, entièrement dans la logique de sa préparation et dans l'incapacité d'en sortir. Lorsque les élèves lui proposent d'inscrire **des** (20) dans la liste des articles indéfinis, il ne le prend pas en compte immédiatement et demande aux élèves de vérifier s'il est présent ou non dans les traductions proposées. Comme jusqu'à présent ils n'ont jamais été renvoyés aux textes pour valider leurs propositions, les élèves répondent aussitôt *Non* (23), ce que l'enseignant entérine immédiatement en disant *Je vais le mettre entre parenthèses, il existe mais pas dans cet extrait de texte. (24)*, alors que l'article **des** est bel et bien présent dans les trois traductions rédigées par Sébastien lui-même, **des moustaches bleues**, mais comme c'est le seul article sur lequel aucune va-

32. Le relevé complet des éléments qui figurent dans ces colonnes est consigné au début de l'annexe 3.

33. La notation (.1) renvoie au tour de parole n° 1 de la transcription, voir annexe 3.

riation n'est proposée, il est absent de sa « mémoire didactique ». Interrogé sur cet épisode lors de l'interview, Sébastien déclare *Ben, non, parce qu'on a des moustaches bleues partout. [...] Comme j'avais pas mis dans les objectifs, je voulais pas traiter ça, c'est vrai* ; il a occulté l'article indéfini pluriel au point de l'écrire dans ses traductions sans se poser la question de la pertinence de sa présence au regard des apprentissages visés au cours de la séance. Par ailleurs, sa démarche qui le fait aller de la détermination en anglais vers la forme en français fait en sorte qu'il laisse échapper le **des** correspondant à l'article zéro en anglais, qu'il n'a, bien évidemment, pas repéré.

Les quelques difficultés répertoriées ci-dessus, et il y en a d'autres, ne doivent pas conduire à une condamnation sans appel de l'enseignant en formation. Ces problèmes de maîtrise des gestes professionnels sont rencontrés par la majorité des professeurs stagiaires et par beaucoup de professeurs débutants. Le travail de préparation est celui qu'ils considèrent comme le plus efficace car c'est lui qui balise avec le plus de soin l'itinéraire à parcourir. Il est souvent assorti d'un dispositif très élaboré pour montrer au formateur et à soi-même qu'on domine bien son sujet, ce qui révèle un souci de perfection fort louable, mais qui a souvent comme effet pervers un enfermement dans une stricte logique d'enseignement qui peut aller jusqu'à la perte de conscience des aspects les plus élémentaires de la situation et qui, dans presque tous les cas, laisse très peu de place pour une prise en compte effective des réactions des élèves. Le dispositif élaboré par Sébastien correspond peu ou prou à cette description, mais, il est aussi riche d'autres aspects, moins immédiats, qu'il faut analyser plus précisément pour rendre compte des choix opérés par Sébastien.

4.2. Répondre à des consignes ou conduire une activité réflexive ? Quelle place pour l'élève ?

Les intentions de Sébastien sont claires, l'entretien est à cet égard sans équivoque ; pour lui, il ne fait aucun doute qu'il cherche à susciter chez les élèves une curiosité intellectuelle et à les engager dans une démarche d'exploration des réalités grammaticales. Mais si l'on regarde la fiche de préparation, qu'en est-il ? La principale tâche dévolue aux élèves est de souligner les différences entre les traductions proposées. La mise en commun, moment où la confrontation devrait permettre un maximum d'échanges et d'interactions s'appuyant sur la diversité des propositions, est conçue de la façon suivante :

- **À travers les propositions, mettre en évidence que les écarts reposent sur les articles et les noms.**
- **Au tableau, relever et classer les différences dans une grille à double entrée.**
- **Demander aux élèves quelle traduction leur semble exacte.**
- **Écrire la règle au tableau. Rappeler que, comme en français, il y a aussi quelques exceptions : « an hour, a uniform »**

La phase déterminante pour l'activité réflexive est exclusivement envisagée en termes d'actions de l'enseignant lui-même, ne laissant à l'élève qu'un rôle de pourvoyeur d'informations à exploiter, de spectateur face à la représentation du savoir construit devant lui par le professeur. Fondamentalement, malgré la consigne de recherche donnée aux élèves, la démarche est celle d'une pédagogie

transmissive. C'est le maître qui met en évidence, classe, énonce la règle et indique les exceptions.

L'analyse du déroulement de la séance confirme les dispositions de la fiche de préparation. Le rôle des élèves se limite à la collecte des occurrences de différences entre versions. Ils jouent très correctement le jeu, ils fournissent une liste d'éléments linguistiques mais ne savent pas dans quel but ils le font. De façon très caractéristique, c'est l'enseignant qui entoure systématiquement les articles qui figurent au tableau, alors que les élèves se bornent à lire en chœur, au rythme de la progression de l'enseignant, les articles entourés (26). Cette scansion produite à l'unisson, ainsi que le jeu sur l'enchaînement *un, deux, trois* (17 et 29), sont tout à fait révélateurs de l'aspect mécanique et non-signifiant du travail produit par les élèves à ce moment de la séance.

Le maître balise la progression du travail par une succession de consignes enchaînant tâches et sous-tâches dont la finalité échappe à ceux qui les exécutent. Voici quelques exemples du début de l'épisode retenu :

Vous allez souligner les différences entre les trois traductions (avant le début de l'épisode) ; je vais vous demander de regarder de plus près les articles (1) ; Est-ce que vous savez ce que c'est un article + article défini article indéfini + vous pouvez me donner des exemples ? (1) les articles indéfinis... par exemple ceux qu'on peut trouver dans ce tableau (11) ; je vais vous demander maintenant d'observer le texte original et à partir de cet article + à partir du texte original de trouver la traduction qui se rapprocherait le plus de l'anglais (32).

Par la suite, lorsque les élèves tentent de trouver des correspondances entre les articles en anglais et en français, c'est l'enseignant, véritable homme orchestre, qui relance constamment les échanges entre les élèves (40, 53, 68). Il est meneur de jeu, c'est lui qui tire les conclusions... parfois de façon hative et abrupte, mais de plus, par ses reformulations, il infléchit le propos des élèves dans le sens de ce qui s'intègre dans sa propre logique. Parfois, l'intervention prend même une forme extrême : alors qu'Erwann tente d'argumenter sur les difficultés de classement : *c'est marqué la jardin + on peut pas* (37), l'enseignant tranche et conclut, attribuant à l'élève des propos qu'ils n'ont pas formulés : *alors le jardin + donc le correspondrait à the* (38), sorte de coup de force pour faire avancer le temps didactique. Un autre exemple de la même volonté de forcer le pas se retrouve dans la manière de poser de « fausses » questions pour provoquer l'adhésion des élèves : *Est-ce que the veut dire les ?* (44) qui ne peut qu'entraîner un *ben oui* (46) accompagné de rires. Plus le déroulement de la séance progresse, plus l'enseignant multiplie les remarques fortement conclusives. Il valide : *une + une + une + c'est bon* (80) ; il écarte les éventuelles contradictions de l'échange : *non, non, ils ne se sont pas trompés dans leur observation* (.84) et tranche par un splendide argument d'autorité : « *Eh ben c'est la traduction exacte de garden, dans le dictionnaire c'est jardin* (93).

Si l'on entre dans la logique de Sébastien, le débat devrait déboucher sur la mise en évidence d'un conflit cognitif³⁴ et donc sur des confrontations passion-

34. Le terme n'est pas utilisé par Sébastien, mais la logique qu'il met en œuvre est manifestement inspirée de la formation en sciences expérimentales et technologiques.

nées d'arguments contradictoires. Or, la controverse tourne court, Sébastien la fait avorter en affirmant successivement : *votre première intuition était la bonne* (95) et *la traduction trois est fausse* (97). Reste cette assertion qui peut laisser désarmés bien des élèves (et des formateurs) : *Non la plus logique c'était la trois + c'est-à-dire que a est égal à une + an est égal à un et the est égal à la + mais c'est une énormité + en anglais la grammaire n'est pas comme en français* (109)

Lors de l'entretien, revoyant l'enregistrement de la séance, il prend conscience de ses erreurs et conclut lui-même : *en fait, c'est guidé, ils me suivent pas à pas [...] J'ai l'impression aussi que je me construis peut-être des balises, heu , c'est peut-être possible parce que je ne suis pas sûr de ce que je prépare, de la manière dont va se dérouler la séance, et c'est vrai que je me rends compte qu'il y a un moment de construction là des élèves et d'activité sur lesquels il fallait rebondir et heu y a peut-être cette crainte là qui joue, quoi ++ de trop laisser les élèves [...] Je suis en temps réel sur une situation que je n'ai jamais rencontrée et peut-être que ça me fait un peu peur, je pense, ouais, ouais, mais, bon voilà, ça a des travers, quoi.*

En travaillant à objectifs cachés, le stagiaire cantonne le plus souvent les élèves dans un rôle d'exécution de tâches simples, qu'ils n'auront aucun mal à réaliser avec succès, sans pour autant qu'ils soient mis en position de construire les connaissances visées. L'activité proprement dite a déjà eu lieu, au moment de l'anticipation de la séance, elle se propose comme représentation, sous forme de déroulement d'une dramaturgie devant des élèves qui donnent la réplique.

4.3. Et pourtant, ils sont actifs...

Si on se fie à l'analyse qui vient d'être faite, il y a de quoi désespérer à la fois stagiaires et formateurs. A l'évidence, il manque à l'enseignant débutant l'expérience qui lui permettrait d'accueillir de façon pertinente et constructive les suggestions des élèves et à la formation la possibilité d'influencer avec efficacité les actions professionnelles des professeurs novices. Le tableau n'est pourtant pas aussi sombre qu'il y paraît à première vue.

D'une certaine façon, malgré son caractère exagérément complexe et ses imperfections, le dispositif proposé est porteur d'une paradoxale incitation à la remise en cause. Peu à peu, les enfants sortent de leur soumission aux règles du métier d'élèves pour faire quelques tentatives d'émancipation qui les amènent à proposer d'autres solutions possibles, pour établir un authentique débat entre deux et même trois élèves. C'est le cas en particulier entre Erwann, Julien et Tanguy pendant une trentaine de tours de parole (entre 37 et 67).

Erwan ouvre la discussion en déclarant que, pour lui, la bonne traduction c'est la une (37). Curieusement, c'est également lui qui propose de valider la troisième traduction en citant, pour justifier son changement d'opinion, les correspondances qui peuvent être établies *eah + j'pense que c'est la trois + parce que y a + euh une c'est a ++ euh et euh + une c'est a + un c'est a/n* (56) et *et the c'est la* » (59). Ce faisant, il passe d'une réaction spontanée à une recherche d'indices soigneusement guidée par le maître, il va là où on veut le conduire. La deuxième affirmation provoque toutefois, chez Julien, des réactions contradictoires ; d'abord convaincu *Ah ouais t'avais raison + t'avais* » (57), il remet très vite en cause ce que son camarade a affirmé « *Oui mais regarde à la fin y a marqué a* (66). Il est intéressant de souligner que ces deux temps, d'adhésion et de rejet, sont en

fait, les deux seuls moments où l'enseignant ne vient pas interrompre les interactions entre élèves (56 à 59 et 64 à 67). Un autre temps de débat s'amorce, peu après, autour du choix entre *le jardin* et *la pelouse* (90 à 92) mais, malheureusement, l'enseignant y met rapidement fin (93).

Il ne faut pas croire non plus que les propos de l'enseignant soient acceptés sans examen. Julien, par exemple, refuse de valider la correspondance entre *le* et *the* proposée (.38) et validée par Sébastien *d'accord* (40) ; il poursuit en faisant ressortir la contradiction si on accepte la logique imposée par le maître : *Ben oui mais alors si le est bon qu'est-ce que veut dire té (the) et les trois autres t/h/e* » (41).

Mais le moment le plus fort est sans conteste celui où Julie, sans être sollicitée, prend l'initiative de venir au tableau (74) afin d'indiquer pourquoi elle n'est pas d'accord avec les conclusions de ses camarades. Pour sa démonstration, et en ne respectant pas la consigne explicite, elle prend appui sur ses connaissances lexicales *Oui mais euh à la fin y a marqué a tree et vous vous dites que ça voulait dire une alors pourquoi y a marqué un arbre* (74). Elle donne sens à l'activité, elle est toujours dans la perspective de choisir entre les trois traductions et l'argument qu'elle expose lui permet d'invalider la troisième version. Pour elle, le traduction de *a tree* par *une branche* est inacceptable, elle constate fort justement : *Alors là y a un problème là* (77). Elle n'hésite pas à rejeter catégoriquement la validation proposée par l'enseignant (80) en proférant haut et fort *ben, non* (81). A ce moment, en voulant aller jusqu'au bout de sa démonstration, désirant avoir à sa disposition un relevé exhaustif des faits grammaticaux à prendre en compte, l'enseignant laisse passer une remarquable occasion de susciter la confrontation entre deux logiques. Julie lui offre cette opportunité. Il la gache en ne tenant qu'un seul terme de l'alternative, celui qui est guidé par la logique qu'il a insufflée : *non non ils ne se sont pas trompés dans leur observation* (84). Julie retourne à sa place, elle ne reprendra plus la parole. C'est l'enseignant lui-même qui doit se lancer dans une démonstration solitaire, ne recueillant, loin d'une adhésion enthousiaste, que des encouragements de pure forme *euh* (85) et *hm* (88).

5. DES PROBLÈMES DE FORMATION

5.1. Quels enseignants pour la langue vivante en primaire ?

L'observation de la seule séance de Sébastien ne saurait donner d'arguments pour trancher dans l'un ou l'autre sens. Rappelons que les stagiaires qui choisissent la dominante langue n'ont pas tous, loin de là, fait des études supérieures d'anglais, beaucoup ne sont même pas des « littéraires ». Sébastien, quant à lui, est titulaire d'une licence de sciences naturelles et d'une maîtrise de sciences de l'environnement. C'est à l'IUFM qu'il a repris contact avec un enseignement un peu systématique de la langue étrangère. Il fait des progrès encourageants, mais son niveau est encore perfectible.

On voit bien, dans la séance observée, quelles sont les erreurs que n'aurait pas faites un spécialiste de la discipline : sa maîtrise insuffisante des règles qui régissent les changements de formes ou de prononciation des articles en anglais le conduit à des approximations ou à de franches erreurs. On peut très légitimement s'offusquer du fait qu'il affirme que l'article *a* se transforme en *an* devant un mot commençant par une voyelle, alors qu'il s'agit bien entendu d'un *son* voyelle. Mais

ce faisant, malgré la mise en garde faite au cours de la formation, il ne fait que reprendre presque mot à mot ce qui est explicitement dit dans les documents d'accompagnement des programmes³⁵. Pour être tout à fait exact, il faudrait ajouter que les hésitations sur les aspects grammaticaux et linguistiques ne concernent pas que la langue étrangère. Dans sa langue maternelle, il est tout aussi hésitant. Les enseignements de première année de formation à l'IUFM lui ont permis de réussir le concours, mais ne combrent pas la totalité des insuffisances, même celles qui concernent des compétences de base. Il y a sans doute là des résistances profondément ancrées que quelques heures (ou même quelques dizaines d'heures) ne peuvent effacer.

En revanche, on peut observer que, comme cela a déjà été signalé, le dispositif que Sébastien met en place, aussi imparfait et critiquable soit-il (ce que nous n'avons pas manqué de faire observer), prend en compte certaines des pistes explorées lors de la formation. Les élèves sont amenés à observer, à classer, à se rebeller contre la logique qu'on prétend leur imposer, et cette attitude est bien celle qui est recherchée par la tactique déployée par le stagiaire. On n'est pas très loin de certaines des attentes en formation. Manquent une expérience de la pratique de la classe, des savoirs plus assurés, un accueil des propositions des élèves et une compétence mieux maîtrisée des débats contradictoires.

Toujours est-il que ce cheminement encore embryonnaire pour établir une démarche comparative entre langue maternelle et langue étrangère et pour s'inscrire dans une perspective d'observation réfléchie de faits grammaticaux et linguistiques est (très) rarement observé chez des professeurs plus aguerris et spécialistes de la discipline. Les pratiques des enseignants spécialisés, nettement mieux établies sur la connaissance de la langue, se rattachent bien davantage à une tradition issue du second degré et prennent très peu en compte les spécificités de l'école primaire. Or, il apparaît que la polyvalence, conçue comme une cohérence dans la démarche mise en œuvre dans les différents champs disciplinaires, n'est possible que lorsqu'on a affaire à un seul et même enseignant. C'est lui, uniquement, qui peut mettre en harmonie la progression qui permettra de rendre possible et efficace la confrontation des deux systèmes et inviter les élèves à adopter des conduites identiques de classement, de comparaison, de catégorisation des faits linguistiques dans les deux langues. Difficile donc de trancher. Cependant, l'IUFM de Bretagne persiste dans l'option qu'il a prise (priorité à la polyvalence, mais aussi recherche d'un niveau de compétence aussi élevé que possible dans la discipline³⁶), d'une part, en prévoyant, dès l'année prochaine, pour les stagiaires qui n'ont pas fait d'études spécialisées, un renforcement concernant la maîtrise de la langue étrangère, avec l'aide de formateurs dans le cadre de la personnalisation de la formation et, d'autre part, en leur ouvrant l'accès au site du CAREL³⁷ pour les soutenir dans une démarche volontaire d'auto-formation.

35. *Documents d'accompagnement des programmes, Anglais, Cycle 3, Collection École, CNDP, août 2002. Voir p. 27 : « L'article indéfini s'écrit « a » devant un nom commençant par une consonne et « an » devant un mot commençant par une voyelle ».*

36. Mais cela n'est pas vrai (ou ne devrait pas l'être) que pour la langue étrangère...

37. Dans le cadre de l'IUFM de Bretagne (IUFM virtuel), le CAREL (Centre d'Auto-formation et de Ressources pour l'Enseignement des Langues) propose des modules d'auto-formation disponibles *in situ* ou à distance en complément des modules de formation encadrés.

5.2. Le difficile apprentissage du métier de professeur des écoles

Les recommandations données au cours de la formation, appuyées sur une lecture commentée des textes ministériels, d'ouvrages et d'articles de didactique, mais aussi et surtout sur des pratiques personnelles des stagiaires eux-mêmes, sur le visionnement de moments de séquences réalisées par des maîtres formateurs dans leur classe ou de stagiaires dans des moments d'essai, sur la rédaction de préparations de séances... bref, toute cette formation didactique permet aux enseignants débutants de se construire une représentation plus ou moins précise de ce qui est attendu d'une pratique de classe. Pour le cas que nous avons analysé, il apparaît que Sébastien a clairement perçu qu'il fallait mettre les élèves en situation de recherche, que, pour ce faire, il était indispensable de mettre en place un dispositif didactique qui permette des confrontations et fasse émerger des contradictions entre des régularités attendues et des faits discordants, qui provoquent des réactions des élèves telles que *ça marche pas ton truc, c'est nul*, relevées dans des séances analysées en formation et que nous nommons dans notre jargon des *scandales*. Nous avons observé des réactions de cette nature par exemple lorsque des élèves constatent que les –ent peuvent se prononcer de façon très différente dans *il ment* et dans *ils aiment* ou que le mot *mine* ne veut pas du tout dire la même chose en anglais et en français, moments très intéressants que mettent à profit les enseignants expérimentés pour faire rebondir la réflexion. C'est dans cette logique que s'inscrit Sébastien, même si le dispositif est d'une inutile complexité et si l'exploitation du *scandale* (que Julie a formulé de façon très percutante) est loin d'être au point.

Or, toute cette orientation didactique entre en conflit avec des conceptions archaïques, souvent inconscientes ou, plus exactement, subconscientes. Lors de l'entretien, Sébastien fait allusion à ses propres souvenirs d'élève de primaire face aux leçons de grammaire qui n'ont pas laissé que des traces agréables : *Peut-être aussi l'idée que les élèves ne vont pas s'intéresser à la grammaire et donc je mets en place un dispositif qui embellit heu l'activité parce que, moi-même, enfant, je, j'ai pas eu de problèmes d'écriture, de correction grammaticale, je m'en sortais assez bien. J'ai le souvenir par contre que quand j'étais enfant, c'était, heu, ça me gavait royalement, quoi !* L'aveu explose, le niveau de langue change, la rancœur contre la matière refait surface. L'« usine à gaz » construite pour comparer les trois traductions n'est pas un dispositif didactiquement fonctionnel, il cherche avant tout à « embellir », à faire passer ce qui ne peut qu'être douloureux. Un peu plus tard, Sébastien, regardant l'enregistrement de sa séance, constate que les élèves se passionnent pour défendre leur point de vue sur des faits grammaticaux, ce qui amène chez lui ce commentaire : *je croyais que c'était pas possible.*

Le conflit entre ces représentations archaïques intimes et les incitations à la mise en œuvre de pratiques innovantes est à l'origine de bien des malentendus. Sans doute peut-on y voir aussi une des raisons de l'apparente inefficacité de la formation professionnelle des enseignants, si unanimement dénoncée, mais rarement analysée de façon sérieuse. Ce serait l'objet d'un tout autre article qui, dans le prolongement de l'analyse des effets produits par un dispositif de formation, se donnerait comme projet de mieux en cerner les lieux problématiques pour faire évoluer les pratiques.

5.3. Des raisons pour un optimisme mesuré

Comme nous l'avons dit, malgré les imperfections, le dispositif finit par avoir un effet positif et un travail centré sur la gestion du débat devrait pouvoir permettre à Sébastien de faire des progrès sensibles. Mais d'autres indices sont des indicateurs intéressants d'un cheminement en train de s'accomplir. Lorsque Sébastien analyse l'enregistrement de la séance, il est souvent très conscient des problèmes rencontrés. C'est lui-même qui arrête le déroulement de la cassette et constate : *tiens, là ça ne marche pas*. Mais il ne se contente pas de localiser les moments de flottement, il fait souvent des diagnostics : *Y a un écart entre euh... l'objectif que je souhaite atteindre et la tâche des élèves, et l'enjeu que j'avais mis pour eux*. Il sollicite les conseils, enchaîne sur la première remarque du formateur, la complète : *ouais, parce que ça s'appuie sur ma stratégie et pas sur celle des élèves*. Il va parfois jusqu'à construire le scénario de ce qui aurait pu ou dû être proposé aux élèves à la place des moments qui dysfonctionnent : *je me rends compte que j'aurais dû travailler avec une situation beaucoup plus simple et anticiper, heu, ben, anticiper davantage toutes les stratégies que je pouvais imaginer en sachant qu'il y en a, ben, qui sont toujours des surprises [...] ils auraient pu les classer tout seuls...* Enfin, il découvre que les élèves peuvent être authentiquement actifs et se passionner pour ce qu'il croyait le moins susceptible de susciter l'intérêt : *Ben ouais, ça marche [...] voilà, ça les intéresse*.

En référence à Vygotski, il est possible de faire l'hypothèse que cette prise de conscience, cette projection vers une autre façon de procéder ultérieurement, anticipe sur des compétences en cours de construction. Pourquoi le concept de zone de développement proche ne serait-il pas pertinent également pour la formation des enseignants ?

6. POUR TENTER DE CONCLURE

Il est de tradition, dans la recherche en didactique, de présenter des situations de classe abouties, mises en œuvre par des enseignants participant à une réflexion à long terme sur la transformation des savoirs à enseigner et sur l'élaboration de dispositifs les plus pertinents et les plus efficaces. Ces travaux sont à coup sûr légitimes et sont à plus d'un titre importants pour résoudre des problèmes et ouvrir de nouvelles perspectives afin de rendre les enseignements plus efficaces. Cependant, il nous semble qu'il peut être parfois tout aussi instructif de mettre au centre de la réflexion les difficultés que rencontrent les (certains) enseignants à mettre en place des pratiques dont ils sont par ailleurs convaincus du bien-fondé. C'est particulièrement le cas lorsqu'on se penche sur les obstacles auxquels se heurtent les professeurs au cours de leur formation, et principalement en formation initiale.

Par rapport aux hypothèses d'action qui étaient les nôtres, il nous semble possible de dire que la recherche d'une convergence dans les démarches mises en place pour l'observation réflexive de la langue maternelle et pour celle de la langue vivante offre des perspectives intéressantes, et que, malgré les maladresses dans la maîtrise des gestes professionnels, la démarche aboutissant à des classements, à des catégorisations, à des essais de formulation de régularités, à la prise de conscience de l'existence de scandales (dans chacune des langues, dans les

relations de convertibilité entre les langues) est bénéfique pour la construction de savoirs et de compétences linguistiques et langagières à la fois en français et en anglais.

La réflexion sur les options du plan de formation et les choix qui ont présidé à son élaboration nous permet de dire que l'option de la polyvalence garde sa pertinence. Toutefois, il ne faudrait pas perdre de vue que l'aspect qui a servi de support à la réflexion ne concerne que six heures sur les cinquante de la dominante langue. L'essentiel du travail est bien entendu centré sur la didactique spécifique de la langue étrangère et des dispositifs de mise à niveau sont proposés pour ceux qui ont besoin de parfaire leurs compétences linguistiques. Ceci étant dit, il semble indispensable de renforcer la cohérence de l'ensemble du plan de formation pour qu'une réflexion plus précise soit faite sur certains gestes professionnels comme, par exemple, la conduite des échanges pour l'élaboration des savoirs dans les différents domaines disciplinaires, ou encore comme la conception et la rédaction des fiches de préparation.

En ce sens, l'exemple que nous avons choisi de soumettre à une analyse détaillée nous semble présenter un intérêt autre qu'anecdotique. Le travail de réflexion accompli par Sébastien avec l'aide de ses formateurs est, pour lui, un moment important de prise de conscience de difficultés que jusque là il n'avait pas encore cernées, une étape qui le projette vers de nouvelles façon de concevoir sa relation avec les savoirs à enseigner et avec les élèves. Cependant, même si des comportements relativement voisins peuvent être observés chez d'autres stagiaires confrontés à des situations comparables, il ne saurait être question de tirer de cette analyse des enseignements généralisables. En revanche, ce que permet une telle étude, c'est, comme le dit Paul Veyne, « l'allongement du questionnaire³⁸ », la possibilité pour les formateurs et les formés de se poser d'autres questions ou de les poser autrement face à des difficultés de gestion d'une séquence d'apprentissage.

38. VEYNE P. (1971) *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Le Seuil.

Annexe n°1

Texte en version originale :

Wilbur has got a red head, an orange body, a pink tail, blue whiskers, and four purple legs.

But his eyes are still green.

Now Winnie can see him when he sits *in* the kitchen, *in* the bedroom, *in* the garden. And even when he climbs to the top of a tree.

Wilbur sits at the top of the tree because he is miserable.

Even the birds laugh at him.

Traduction 1 :

Wilbur a une tête rouge, un corps orange, une queue rose, des moustaches bleues, et quatre pattes violettes.

Mais ses yeux sont toujours verts.

Maintenant, Winnie peut le voir quand il est assis dans la cuisine, dans la chambre, dans le jardin. Et même quand il grimpe en haut d'un arbre.

Wilbur est assis en haut de l'arbre car il est malheureux.

Même les oiseaux se moquent de lui.

Traduction 2 :

Wilbur a un front rouge, une poitrine orange, un derrière rose, des moustaches bleues, et quatre pattes violettes.

Mais ses yeux sont toujours verts.

Maintenant, Winnie peut le voir quand il est assis dans la cuisine, dans la chambre, dans le jardin. Et même quand il grimpe en haut d'un arbre.

Wilbur est assis en haut de l'arbre car il est malheureux.

Même les oiseaux se moquent de lui.

Traduction 3 :

Wilbur a une tête rouge, un corps orange, une queue rose, des moustaches bleues, et quatre pattes violettes.

Mais ses yeux sont toujours verts.

Maintenant, Winnie peut le voir quand il est assis dans la cuisine, dans la chambre, dans la pelouse. Et même quand il grimpe en haut d'une branche.

Wilbur est assis en haut de la branche car il est malheureux.

Même la pie se moque de lui.

Annexe 2**Sébastien, Stagiaire PE2, IUFM de Bretagne**

Vendredi 27 février 2004

École de Mernel, CM2

Minutage	Nature de la tâche	Support	Dispositif
00.00	<ul style="list-style-type: none"> Choisir parmi 3 traductions du même texte anglais, laquelle est « la bonne » Souligner les différences 	Feuille photocopiée	Travail individuel
02.30	<ul style="list-style-type: none"> Confronter les choix des élèves Vérifier le repérage des différences <ul style="list-style-type: none"> - A head (03.00) - An orange body (06.30) - A pink tail (07.25) - The garden (08.20) - The birds (09.40) - The tree (11.20) - A tree (12.30) 	Tableau Mise en colonnes : <ul style="list-style-type: none"> • Texte original • Texte n°1 • Texte n°2 • Texte n°3 	Travail collectif Le stagiaire questionne et écrit au tableau
14.35	Observation du fonctionnement des articles <ul style="list-style-type: none"> • Différence entre article défini et indéfini en français • Repérage des articles dans le texte en anglais (16.50) • The = le, la, les (18.15) • A = un ; an = une (19.00) • Emergence d'un problème (20.25) • A/an article indéfini, variation selon l'initiale du mot qui suit (24.00) 	Tableau	Travail collectif Le stagiaire questionne et écrit au tableau
Suite l'après-midi 24.40	Rappel des apprentissages du matin <ul style="list-style-type: none"> • <i>Un article défini</i> : the • <i>Deux articles indéfinis</i> : a et an 	Tableau	Travail collectif Le stagiaire questionne
28.20	Exercices sur <ul style="list-style-type: none"> • article défini / indéfini • singulier / pluriel Problème de la traduction de « des »	Oral	Travail collectif Le stagiaire questionne

Intégrer une observation réfléchie de la langue maternelle et de la langue étrangère...

29.30	Exercices d'application des règles <ul style="list-style-type: none"> • Distribution des fiches • Lecture des consignes 	Fiche polycopiée <ul style="list-style-type: none"> • Choisir entre 3 traductions dont une seule est correcte • Ex. à trous, mettre a ou an 	Travail collectif Le stagiaire questionne
32.55	Réponse aux questions des exercices	Fiche	Travail individuel
37.20	Correction des exercices <ul style="list-style-type: none"> • Lecture par un élève de la phrase anglaise • Indication du choix de la traduction • (éventuellement) justification du choix 	Tableau	Travail collectif Le stagiaire questionne et, pour chaque exercice, écrit au tableau le nombre d'élèves qui ont réussi
47.50	Rappel de la règle de l'alternance a / an	Oral	Travail collectif Le stagiaire questionne
48.30	Collage des fiches dans le cahier d'anglais Fin de la séance	Cahier d'anglais	Travail individuel

Annexe 3

Sébastien

Vendredi 27 février 2004

École de Mernel, CM2

L'extrait de la séance enregistrée commence par une recherche individuelle de la « bonne » traduction d'une page de Winnie the Witch parmi trois propositions. Les élèves doivent souligner l'ensemble des différences entre les textes en français. Cette phase est suivie d'une mise en commun. Les éléments signalés sont notés au tableau, au fur et mesure, par le professeur. A l'issue de la collecte des éléments, le tableau se présente sous la forme ci-dessous :

Texte original	Traduction 1	Traduction 2	Traduction 3
a head an orange body a pink tail the garden the birds the tree a tree	une tête rouge un corps orange une queue rose le jardin les oiseaux l'arbre un arbre	un front une poitrine un derrière le jardin les oiseaux l'arbre un arbre	une tête un corps une queue la pelouse la pie la branche une branche

La transcription suivante correspond à la 3^e phase de travail, de 14'35'' à 24'00 après le début de la séance.

TP	E	Actions langagières et non-langagières
1.	M	(14'35) <i>Je vais vous demander de regarder de plus près les articles + est-ce que vous savez ce que c'est un article + article défini article indéfini + vous pouvez me donner des exemples + ouais</i>
2.	EE	La le la le
3.	M	[M écrit au tableau : articles définis] <i>articles définis ++ allez je vous écoute + en français + Erwann</i>
4.	Er	Euh: la
5.	M	[M écrit la] <i>la</i>
6.	Ma	le
7.	M	[M écrit le] <i>le [geste vers Julien qui lève le doigt] oui</i>
8.	Ju	Les
9.	M	<i>Oui: les [M écrit les] Est-ce qu'on les trouve ici ou pas ? [M montre les colonnes déjà remplies]</i>
10.	EE	Oui
11.	M	<i>Les articles indéfinis [M écrit les articles indéfinis] ++ Je demande à Alexis + tu les connais ou pas ? les articles indéfinis ou par exemple ceux qu'on peut trouver par dans ce tableau ?</i>
12.	Al	<...>

Intégrer une observation réfléchie de la langue maternelle et de la langue étrangère...

13.	M	Pas sûr, il va falloir l'aider + alors Amandine
14.	Am	un
15.	M	<i>Un</i> [M écrit un]
16.	E	Une
17.	E	Un deux trois
18.	E	[rires]
19.	M	Un et une, d'accord
20.	Es	(16'08) Des
21.	E	L apostrophe
22.	M	<i>Des/Ah oui il y avait l apostrophe qu'on n'a pas mis [M écrit ' avec les articles définis] alors est-ce qu'on trouve des ? [M écrit des avec les articles indéfinis]</i>
23.	E	Non
24.	M	<i>Je vais le mettre entre parenthèses [M met des parenthèses de part et d'autre de des] il existe mais pas dans cet extrait de texte.</i>
25.	Ma	Le jardin
26.	M	<i>[M se déplace vers les colonnes déjà remplies et entoure systématiquement les articles. Les élèves lisent en chœur au rythme de la progression du M]</i>
27.	EE	Un + un + une + le + les
28.	M	Voilà je continue comme ça et maintenant je vous demande de: +++
29.	EE	<i>Un, deux</i> [rires]
30.	M	Ca va aller, hein.
31.	Ta	(16'48) J'ai compris !
32.	M	Je vais vous demander maintenant d'observer le texte original et à partir de cet article ++ à partir du texte original de trouver la traduction qui se rapprocherait le plus de l'anglais
33.	EE	Moi moi
34.	M	Je continue à entourer puis réfléchissez + en silence
35.	Ta	La traduction de une, un + le, la, les + l apostrophe +++
36.	M	<i>[M continue à entourer les articles alors que les élèves font des commentaires, certains en gardant le doigt levé.] Erwann</i>
37.	Er	Euh + je pense que c'est la une, euh parce qu'on peut dire le jardin et c'est marqué le jardin + on peut pas
38.	M	Alors le jardin: + donc le correspondrait à the
39.	Er	Oui
40.	M	<i>D'accord ++ Est-ce que quelqu'un a une autre idée + est-ce que quelqu'un: + aurait observé autre chose [désigne Julien] Ouais</i>
41.	Ju	Ben oui mais alors si le est bon qu'est-ce que veut dire té (the) et les trois autres t/h/e

42.	M	Ah d'accord
43.	Ju	Parce que
44.	M	<i>Tu veux dire que si the veut dire le + qu'est-ce que veut dire the ici [montre le tableau : passe de la colonne du texte original à celle de la traduction 1] + est-ce que the veut dire les</i>
45.	E	Ah oui
46.	E	<i>Ben oui [rires]</i>
47.	M	Alors Tanguy
48.	Ta	(18'24) Alors the + ça veut dire tous les articles définis
49.	M	<i>Alors Tanguy pense que the ++++ [montre de la craie les différents the au tableau] est égal à le + la +</i>
50.	Ta	Y a aussi l apostrophe
51.	M	<i>Est-ce que tout le monde est d'accord avec ça ? Et aussi l apostrophe +++ [écrit en disant à haute voix : the signale un LE, LA, L']</i>
52.	EE	Oui oui oui
53.	M	Quelqu'un qui ne serait pas d'accord ?
54.	Ma	<i>[montre Erwann qui lève le doigt] Erwann</i>
55.	M	Erwann + vas-y
56.	Er	Euh + j'pense que c'est la trois + parce que y a + euh une c'est a ++ euh et euh + une c'est a + un c'est a/n
57.	Ju	Ah ouais t'avais raison + t'avais
58.	M	Tu veux dire
59.	Er	Et the c'est la
60.	M	<i>Ah oui alors là tu voudrais dire que à ce moment là [montre au tableau avec la craie]</i>
61.	E	Il a raison parce que
62.	M	A c'est une et an c'est un
63.	EE	Hm hm
64.	Er	Et puis aussi je me disais
65.	Ma	Ah ouais pour t/h/e t'avais raison et puis à la fin pour le premier c'est un
66.	Ju	Oui mais regarde à la fin y a marqué a
67.	Er	Oui mais c'est exactement pareil tu vois
68.	M	Alors ça ça serait dans la trois + et ++ dans la trois + regardons la comparaison
69.	EE	T/h/e là, là
70.	M	Oui
71.	EE	<i>T/h/e, le et la [au fur et à mesure que M montre au tableau]</i>
72.	E	Tous les mots anglais

Intégrer une observation réfléchie de la langue maternelle et de la langue étrangère...

73.	M	Oui
74.	Je	(19'40) <i>Oui mais euh à la fin y a marqué a tree et vous vous dites que ça voulait dire une alors pourquoi y a marqué un arbre [Julie se lève et montre au tableau]</i>
75.	Ma	Ouais
76.	M	Où est-ce que tu vois dans la trois ? tu vois l apostrophe ?
77.	Je	<i>Non là [montre a tree] y a marqué a tree et là i disent que a ça veut dire une [montre a pink tail] et ça [montre an orange body] un</i>
78.	M	Oui oui, a, une
79.	Je	Alors là y a un problème là
80.	M	<i>[montre avec sa craie dans la colonne de la traduction 3] une + une + une + c'est bon</i>
81.	Je	Ben non
82.	M	Ca correspond à leur logique
83.	Ma	C'est ce qu'on dit
84.	M	<i>[à Julie] regarde + [vers les autres élèves] chut + bon ben elle observe+ [pointe au tableau dans la colonne de la traduction 3] a une + an un + a une + a une + non non ils ne se sont pas trompés dans leur observation [Julie retourne à sa place] hein ++ alors au niveau de la logique de la grammaire quelle traduction vous semble la plus correcte ?</i>
85.	E	Euh !
86.	Er	La trois
87.	M	La trois vous semble plus correcte c'est-à-dire que pour un article défini on a un/un article défini en français on a un article défini en anglais
88.	E	Hum !
89.	M	D'accord ++ et au niveau du vocabulaire + laquelle vous semble la plus correcte ?
90.	Op	<i>Moi je/moi je dirais la une parce que dans le/dans le/dans: comment: dans le texte en version originale y a marqué/pour le jardin/et puis là y a marqué la pelouse et dans la version originale y a marqué the garden</i>
91.	M	Ouais
92.	Ju	Non ben là c'est écrit dans la/dans la pelouse
93.	M	Eh ben c'est/la traduction exacte de garden dans le dictionnaire c'est jardin
94.	Ju	Ben oui
95.	M	(21'02) Et votre première intuition était la bonne
96.	Ju	Oh !
97.	M	<i>La traduction trois est fausse [barre la colonne d'un trait en diagonal]</i>
98.	Al	La deux
99.	Ta	La deux aussi
100.	M	<i>La deux aussi [barre la colonne d'un trait en diagonal]</i>
101.	Op	Et la une ?

102.	M	Seulement la plus logique
103.	Ju	C'était la une
104.	M	C'était la trois
105.	Ju	Ben et la une !
106.	M	Vous aviez trouvé la logique
107.	Ta	C'était la une
108.	E	La une
109.	M	<i>Non la plus logique c'était la trois + c'est-à-dire que a est égal à une + an est égal à un et the est égal à la + mais [parle plus fort en détachant les mots] c'est une énormité+ en anglais la grammaire n'est pas comme en français ++ Tanguy avait raison [M écrit au tableau, the : le, la, les !] the égal à le + la + les + l apostrophe +++[M continue à écrire dans la partie articles indéfinis, a : un, une, puis, an : sans rien en face] et an alors an + ça résout pas ce problème + qu'est-ce que ça veut dire an ? ++ Ophélie +++ tu as une idée Ophélie ? [Ophélie fait signe non de la tête] + Tanguy +</i>
110.	Ta	Euh: ben non
111.	M	<i>Non [montre au tableau]</i>
112.	Ta	Pareil
113.	M	Amandine
114.	Am	Pareil
115.	M	(22'20) Ce serait pareil ? +++ regardez bien je vous donne un indice + regardez bien la première lettre + du mot qui succède à l'article ++
116.	E	O
117.	M	La première lettre qu'il y a après l'article
118.	Er	Ah oui !
119.	E	Oui
120.	M	Oui Erwann
121.	Er	C'est euh a/n c'est pareil que a
122.	M	Oui
123.	Er	Euh c'est c'est euh/le n on le met quand y a une voyelle
124.	M	<i>Exact [M écrit au tableau, un, une en face de an] +++</i>
125.	EE	[rires]
126.	M	<i>Ben c'est vrai c'est très bien + c'est ça ++ an ça veut dire un et une et on l'utilise [écrit au tableau : a : un, une, puis en dessous, an : un, une, puis une dernière ligne sous le a, an correspondant à an, on l'utilise devant une voyelle]</i>
127.	Es	Quand y a une voyelle +++une voyelle
128.	M	<i>Voilà + alors y a des petites exceptions + hein + en anglais comme en français y a toujours des exceptions + comme par exemple an hour, une heure, ça commence par un h [M écrit au tableau an hour] an hour [bruits dans la cour] alors, écoutez, comme il est l'heure, il est midi cinq + ce qu'on va faire/on continuera cet après midi + on continuera un petit peu tout ça + on a bien avancé + alors je vous souhaite un bon appétit (24'00)</i>

PLURILINGUISME ET APPROCHE INTERCULTURELLE, QUELQUES RÉFLEXIONS À PROPOS D'EXPÉRIMENTATIONS DE TYPE « ÉVEIL AUX LANGUES OU AUX LANGAGES » À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Martine DREYFUS, IUFM de Montpellier,
DIDAXIS DIPRALANG Montpellier III

Résumé : On discutera, dans le cadre de cet article, de la place et de la pertinence d'approches de type « éveil aux langues et aux cultures » à l'école primaire, à partir de la présentation et de l'analyse de différents projets¹.

Les données principales qui serviront de base à cet article proviennent principalement de la recherche *EVLANG* à laquelle un groupe d'enseignants de Montpellier a participé, et, complémentirement, d'un Groupe d'études et de recherches (GER)² sur l'apprentissage des langages en Réseau d'éducation prioritaire (REP) par des d'enfants et des adolescents pour qui le français, langue de scolarisation, est soit une langue très éloignée de leurs pratiques langagières et sociales soit une langue seconde ou étrangère. Cette recherche était destinée, entre autres objectifs, à produire et/ou à mutualiser des outils de formation pour les enseignants, à partir de l'observation et de l'analyse des pratiques existantes. J'ai, dans le cadre de ce groupe, travaillé plus spécifiquement avec des enseignants de CRI et de CLIN³.

1. Il s'agit du programme européen Socrates (Lingua) « Eveil aux langues à l'école primaire (Evlang) » coordonné par M. Candelier (1998-2002). Pour une présentation du projet voir Candelier (1998) .L'équipe de Montpellier était rattachée à l'équipe de Grenoble, dirigée par J. Billiez. Participants de l'équipe de Montpellier I. Aliaga, (IUFM de Montpellier), Elisabeth Dumas Domergue, (IUFM de Nîmes), P. Escudier (IUFM de Montpellier). Quatre classes de cycle 3 (CM1, CM2) ont expérimenté les supports pédagogiques du curriculum *EVLANG* sur une année de scolarité : classes d'E. Bastide (Massillargues Attuech), de S. Fayollet (Saint Jean du Gard), de A. Michelet (Montpezat), de M. Roux (Nîmes). Huit classes (quatre classes témoins et quatre classes expérimentales) dans le département de Nîmes ont participé à l'évaluation quantitative et qualitative. Deux ensembles de supports pédagogiques expérimentaux ont été élaborés par l'équipe : « Le voyage de mon ami » I. Aliaga., M. Dreyfus, E. Dumas Domergue, F.Escudier. 1999. « Les couleurs du français », M. Dreyfus, E. Dumas Domergue, F.Escudier. 1999. (Doc. non publiés). Cf. Dreyfus (2004)
 2. Groupe d'étude et de recherche piloté par D. Bucheton.
 3. Classe de rattrapage intégrée et Classe d'initiation.
-

INTRODUCTION

On voit apparaître, depuis quelques années, dans le cadre de projets structurés ou d'approches individuelles, des pratiques pédagogiques de type « Eveil au langage ou éveil aux langues et aux cultures » à l'école⁴. Ces approches, qu'elles soient organisées dans le cadre de vastes projets nationaux et européens ou abordées de façon empirique et souvent ponctuelle par des enseignants qui ont dans leurs classes des enfants non francophones, visent généralement plusieurs objectifs : intégrer (ou sensibiliser à) la réalité multilingue et multiculturelle, préparer à l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères et développer des compétences de type « métalinguistique » susceptibles d'être transférées à l'analyse de la langue de scolarisation ou de la langue maternelle (Cf. Hawkins, 1984, James et Garrett, 1991). Dans le cas d'enfants non francophones, c'est aussi la perspective d'insérer dans l'enseignement, fût-ce de façon fragmentaire, sur des moments relativement courts et à propos d'observations de matériaux linguistiques simples, les langues d'origine de ces enfants, de les situer dans l'espace social et langagier de la classe et, donc, de travailler à une reconnaissance de leurs langues et de leurs cultures.

1. INTÉRÊT DES DÉMARCHES « D'ÉVEIL AUX LANGUES ET AU LANGAGE » DANS LA PERSPECTIVE D'UN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE DE SCOLARISATION AUX ENFANTS « NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE »

1.1. Apprentissage d'une langue / éveil aux langues

Ces approches bouleversent, d'une certaine façon, les pratiques de l'enseignement d'une langue étrangère ou d'une langue seconde à l'école, puisque le matériel pédagogique ne porte pas sur une mais sur plusieurs langues inconnues⁵, souvent non apparentées, aux systèmes graphiques parfois très éloignés les uns des autres. Elles bouleversent aussi les conceptions de l'apprentissage d'une langue : dans l'approche communicative et ses avatars, qui a fortement marqué l'apprentissage des langues étrangères ces dernières années, le recours à la traduction comme à la (ou aux) langue(s) source(s), langues premières des apprenants, est généralement exclu, de même que les pratiques de comparaison inter-langues (analyses contrastives). Il s'agit pour l'enseignant d'utiliser uniquement la langue d'apprentissage, langue cible, dans la classe et d'en exclure tout autre.

Cette conception semble partagée par la plupart des enseignants en charge de Classe de Rattrapage Intégrée (CRI) ou de Classes d'initiation (CLIN) où sont scolarisés, pendant un certain temps, les « enfants non francophones nouvellement arrivés en France » (ENA⁶) : très souvent, pour des raisons diverses, les lan-

4. Voir notamment les premières expérimentations menées par Louise Dabène et son équipe (1991) en France, par C. Perregaux, (1995) à Genève et dans le canton de Neuchâtel, en Suisse (cf. De Pietro, 1999, Goumoëns, De Pietro, Jeannot, 1999) .

5. Ainsi, dans un des supports d'EVLANG organisé autour des jours de la semaine (équipe d'Evreux), voit-on apparaître des langues telles que l'allemand, l'arabe, le chinois, le grec, le japonais, le mongol, le russe, le persan, l'espagnol, l'italien, le roumain.

gues comme les cultures d'origine des enfants sont exclues des interactions en classe au profit de l'emploi exclusif de la langue de scolarisation. De même, dans les recherches portant sur l'acquisition des langues secondes, Py (1997) rappelle combien la ou les langues maternelles ont longtemps occupé une place « ambiguë », par exemple les notions de transferts ou d'interférences linguistiques ont souvent été accompagnées de connotations négatives par rapport à l'acquisition ou à l'apprentissage des langues et les travaux de recherche sur l'interlangue des apprenants ont souvent gommé l'influence de la langue première au profit d'universaux d'acquisition⁷. Ce n'est qu'assez récemment, corollairement à la diffusion de projets didactiques de type « Éveil aux langues », et dans le cadre des recherches sur le bilinguisme et sur l'acquisition des langues dans des sociétés plurilingues, que ces notions ont été ré-interrogées et, en partie, réintroduites dans la didactique des langues.

Les approches d'éveil aux langues ou aux langages, qui ont pourtant montré des effets très positifs dans d'autres pays⁸, trouvent actuellement difficilement leur place, en France, dans les nouveaux programmes de l'école primaire entre l'enseignement précoce d'une langue vivante et les pratiques d'observations raisonnées de la langue (ORL) de scolarisation. Pourtant les dernières instructions officielles soulignent que « l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage » (BO, n°1, février 2002 : 77).

1.2. Le contexte des classes pour « nouveaux arrivants »

Ces approches semblent pouvoir s'insérer plus aisément dans des programmations et des *curricula* de classes de type CRI ou CLIN, car il n'existe pas de programme officiel, ni de manuels ou d'ouvrages spécifiques et les pratiques de classe sont très diverses. Le type de matériau⁹ développé dans les supports pédagogiques expérimentaux peut, en effet, tout à fait s'adapter à des classes hétérogènes : hétérogénéité de l'âge et du développement cognitif des apprenants, hétérogénéité des répertoires linguistiques, diversité des langues et des cultures d'origine, hétérogénéité du niveau d'entrée dans les langages et du rapport à l'écrit. Certains enfants alloglottes, venant d'un même pays, ont appris à lire et à

6. Cette appellation d'Enfants Nouvellement Arrivés reprend dans les textes officiels la dénomination « d'enfants de migrants », sans doute jugée trop « stigmatisante » ou stéréotypée.
7. Voir notamment les travaux développés autour du programme « Acquisition des langues étrangères par des adultes migrants », organisé par la Fondation Européenne de la Science (ESF, Strasbourg, 1986).
8. En Suisse, notamment, voir les travaux de l'IRDP de Neuchâtel à ce sujet.
9. Les principaux domaines travaillés généralement dans ce type d'approche sont les relations entre les langues et les cultures, l'histoire et évolution des langues (les emprunts) la distinction langue parlée langue écrite, les systèmes d'écriture, les relations son-graphie, l'étude de certaines régularités dans la langue (morpho-syntaxe, lexique, texte), la variation, les systèmes phonologiques, les langues dans l'espace, les langues et l'environnement, Europe, monde. Le bilinguisme et la diglossie, le statut des langues.

écrire dans leurs langues maternelles, d'autres, dans une langue seconde, selon les types d'écoles dans lesquelles ils ont été scolarisés (pays plurilingues d'Afrique, par exemple) . D'autres élèves ont commencé un cursus bilingue langue(s) nationale(s)/ français, langue seconde (certains pays d'Asie, d'Afrique noire, d'Afrique du Nord) à partir de l'apprentissage de la langue maternelle dans les deux premières années du cycle primaire puis passage au français, à l'oral d'abord, puis à l'écrit. Dans ce type de cursus, particulièrement, les compétences à l'oral dans les deux langues enseignées comme les compétences en lecture ou en écriture des élèves sont parfois très diverses. Comment, dès lors, prendre en compte cette diversité cognitive, linguistique et culturelle et en faire un outil d'apprentissage ?

Je voudrais ici, pour conforter ce type de besoin, rendre compte de l'observation de pratiques de classe et de témoignages d'enseignants de CRI ou de CLIN qui cherchent précisément à intégrer les réalités linguistiques et culturelles des enfants alloglottes. L'un a enseigné dans une école où plus de 99 % d'enfants sont d'origine étrangère dont 40 % non francophones, avec une majorité d'enfants marocains et huit à dix autres nationalités présentes dans la classe dont des enfants turcs et des enfants pakistanais et kurdes. L'organisation même des classes a cherché à prendre en compte la dimension multilingue et multiculturelle, par exemple à garder les fratries pour favoriser la communication intra-groupe et à conserver les repères affectifs et linguistiques. Les enseignants de cette école ont aussi souligné l'importance de confronter les enfants à des pratiques artistiques, théâtrales, qui sollicitent plusieurs langages et des univers sémiotiques différents. Le travail d'apprentissage, celui de socialisation mais aussi celui de construction identitaire de l'enfant s'est surtout réalisé à partir de « l'échange » des langues et des cultures en présence et en contact dans la classe, c'est à dire de la reconnaissance de la langue de l'autre et du travail à partir de cette diversité linguistique et culturelle : *on travaillait le langage à partir de cette connivence l'enseignant rentrait dans le jeu et ne comprenait pas, c'était l'inverse ++¹⁰ on inversait les rôles on apprenait les mots de leur langue¹¹ on échangeait des mots [...] on avait pris le biais de partager la culture de tout le monde donc euh on a joué sur des petites comptines en différentes langues en marocain en turc etc on a joué sur les différentes façon de compter en turc en arabe les mots simples qu'on pouvait avoir connaître tous ces jeux de langue là on les a fait à chaque fois c'était dans plusieurs langues on a choisi le pli de faire vivre cette ++ ces langues maternelles pour faire vivre le français on a eu des ELCO¹² en langue maternelle en arabe et en turc les ELCO étaient dans la classe avec nous une heure de conte comptine ils étaient avec nous pour l'activité et traduisaient l'activité [...]*. Cet enseignant souligne à plusieurs reprises le partage des cultures : *L'équipe enseignante faisait venir des conteurs turcs et la valorisation de la culture de l'autre passait par exemple par une collecte*

10. +, ++, +++ signalent les pauses plus ou moins longues dans la transcription.

11. Trois enseignants sur quatre de cette école ont suivi des cours de turc.

12. Enseignants en *Langue et Culture d'Origine*. Cet enseignement est donné par des enseignants étrangers, « en dehors du temps scolaire ». Ces cours ont été institués par une circulaire de 1975 qui précise que « l'expérience a fait apparaître que le maintien d'enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français »..

*de contes de tradition orales, recueil auquel étaient associées les familles ; ces contes étaient traduits en français et devenaient le support d'activités en classe*¹³

Ce type de pratiques et, surtout, de choix d'enseignement va de pair avec le refus de l'usage exclusif d'une langue : *je me méfie des bains de langage et de l'idée de mettre un enfant en immersion dans une classe d'enfants français sans s'intéresser à sa langue là où on a été plutôt performant c'est dans les jeux sur la langue dans l'accueil de cette langue là dans l'intérêt que l'on portait à la langue de l'autre tous les mots que l'on sortait étaient traduits en français, turc, arabe et pakistanais.*

Le second enseignant travaille avec un groupe d'enfants de 6-12 ans dans le cadre d'une CRI, dans une école primaire : neuf enfants marocains, deux enfants algériens, un enfant turc. Il les a à mi-temps. Pendant l'autre moitié du temps, les enfants sont scolarisés dans une classe normale. Il souligne l'extrême complexité de ces situations d'apprentissage et la difficile gestion de l'hétérogénéité linguistique, culturelle et cognitive. Il revendique un choix de pratiques qui adaptent et recomposent des outils à partir d'un « bricolage » : *je n'utilise pas de méthode, je rassemble tout ce que je crois savoir faire (...) il y a une extrême variabilité et c'est pour ça que les prises en charge sont extrêmement différentes +++ par exemple un enfant qui vient du nord de l'Algérie ou du nord du Maroc est totalement différent de celui qui vient du Sud qui n'a jamais été scolarisé ++ c'est à dire qu'on réunit des enfants avec une extrême diversité il y en a qui savent déjà lire en arabe pour qui il suffit de donner le code + de la combinatoire et en trois mois ils savent lire ++ sans problème et il y en d'autres qui n'en sont pas du tout là ils ne savent ni parler en arabe ni lire en arabe ils parlent un berbère qui n'est pas forcément compris des autres (...) ++ c'est vraiment extrêmement variable c'est pour ça que les prises en charge sont très différentes.*

1.3. Éveil aux langues et identités culturelles

Les approches du type « Éveil aux langues et aux langages » permettent précisément de travailler cette diversité et le matériel proposé peut servir d'outil de différenciation pédagogique. Certaines activités traitent particulièrement de la discrimination auditive et d'une sensibilisation à la relation phonèmes / graphèmes dans différentes langues. D'autres ensembles de séances abordent la comparaison entre les systèmes graphiques (classement des jours de la semaine sur la base de l'écrit, découverte de différents systèmes de formation des noms des jours et prise de conscience de leur origine commune pour certains groupes de langues puis regroupement autour de la notion de famille de langues). D'autres séquences pédagogiques abordent la comparaison de structures syntaxiques simples (ordre des mots, groupe nominal) entre langues apparentées ou non apparentées. Dans d'autres séances, on aborde l'écrit et la lecture à partir de la comparaison d'un

13. Rappelons l'importance qu'il y a à travailler ensuite, dans le cas d'enfants alloglottes, l'apprentissage de la lecture à partir de supports textuels familiers aux enfants, il faut que le lexique utilisé dans ces supports et les références culturelles et anthropologiques leur soient accessibles et fassent sens pour eux. En ce sens, le travail à partir des contes populaires, à l'oral et à l'écrit, en complément de la rencontre avec d'autres textes, s'avère tout à fait pertinent.

même conte « Le petit chaperon rouge¹⁴ » rédigé dans des langues différentes et situé dans différents contextes culturels : prise d'indices à partir des couvertures et du titre, repérage de l'ordre des mots dans un texte en langue inconnue, repérage du nom des personnages principaux, des dialogues, comparaison des formules d'ouverture et de clôture du conte, etc.) On rejoint là tout un ensemble de compétences travaillées dans l'apprentissage d'une langue de scolarisation. Ce type de matériel pédagogique peut aussi unifier la très grande hétérogénéité des pratiques dans les classes d'initiation en s'inspirant de l'approche curriculaire développée par *EVLANG*.

Cette approche peut aussi permettre de faire le lien, pour l'élève, entre les structures de type CRI et les classes de même niveau où les enfants d'origine étrangère sont aussi scolarisés¹⁵ : on peut réserver des moments de classe pour travailler sur ce type de matériau ensemble, élèves francophones et non francophones. Or, le plus souvent, ces enfants demeurent terriblement isolés dans des classes normales : ils ne connaissent pas le français et communiquent peu ; ils n'ont pas d'activités adaptées à leur niveau de maîtrise de la langue de scolarisation. Travailler un temps ensemble sur des matériaux de type « éveil aux langues », qui utilisent précisément les langues d'origine de ces enfants et le français, langue de scolarisation, permet sans aucun doute de mieux les intégrer à la vie de la classe, de reconnaître leur identité et de les replacer dans une dynamique d'apprentissage. De plus, beaucoup d'activités proposées trouvent des prolongements dans d'autres disciplines : géographie et histoire pour les emprunts, par exemple.

2. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Nos objectifs, en participant à la recherche et en élaborant ou en expérimentant des matériaux de type « éveil aux langues et aux langages », étaient, pour notre groupe, plus particulièrement de :

1. Travailler à une certaine reconnaissance de la réalité sociolinguistique multilingue et multiculturelle et/ou à l'approche de la variation linguistique, dans un pays traditionnellement et idéologiquement marqué par une référence forte au monolinguisme et au principe de l'unicité de la langue (Achard, 1987). Les représentations vis à vis des langues sont très souvent marquées d'ethnocentrisme et favorisent en général peu les apprentissages des langues secondes¹⁶. Les travaux actuels, qui se situent dans les réflexions autour de l'image des langues et des stéréotypes qui y sont associés, images et stéréotypes qui circulent à travers les discours de différents

14. École de Provence, B. Pufal, A. Barral, Marie-Louise Bial et *al.* et Équipe de Paris V : M. Candelier et D. Macaire.

15. Les enfants après avoir été scolarisés à temps complet dans des classes de type CRI ou CLIN durant une certaine période, sont scolarisés à mi-temps ou à tiers temps dans les classes qui correspondent à leur niveau d'âge, ce qui permet de les intégrer plus vite dans le système scolaire mais ils sont très souvent livrés à eux-mêmes dans ces classes

16. Voir à ce sujet Garabato, Auger, Gardies, et Kotul (2003).

« locuteurs-énonciateurs » : apprenants, enseignants, auteurs de méthodes d'enseignement montrent combien ceux-ci sont ambivalents et peuvent faire obstacle à l'apprentissage d'une langue. (Voir à ce sujet Garabato, Auger, Gardies, et Kotul, 2003.)

2. Faire évoluer les représentations concernant les langues de la migration en France, parfois minorées dans les sentiments épilinguistiques¹⁷ des locuteurs, et donc, de modifier des attitudes susceptibles d'être un obstacle à l'apprentissage du français et plus généralement aux apprentissages scolaires. Les activités concernant l'éveil aux langues nous permettent de travailler à une reconnaissance de certaines des langues de la migration en France.
3. Permettre de travailler sur l'approche et la compréhension du bilinguisme et du bi-culturalisme individuel, celui de l'enfant nouvellement arrivé en France, qui parle une ou plusieurs langues acquises en tant que langue(s) première(s) et qui apprend à l'école une langue seconde.
4. Faire évoluer les représentations subjectives et individuelles du rapport à soi et à l'autre et travailler sur des processus qui concernent l'élaboration de l'identité linguistique, culturelle, et sociale.

Sur un plan relativement proche, plusieurs recherches ont démontré les effets des représentations des enseignants sur les apprentissages des élèves dans différents domaines. Par exemple : des phénomènes inconscients « d'expectation » se transforment en effet d'étiquetage ou de stéréotypes avec des conséquences sur les résultats scolaires, quel que soit le degré de diversité ou d'hétérogénéité de la classe ; les enseignants prodiguent, selon l'appartenance ethnique des élèves, plus ou moins de conseils de rétroaction (Wang, 1995, Weiner, 1995) ; d'après Woods (1990) les élèves sont sensibles à certaines postures discursives ou attitudes d'enseignants notamment à ce qui peut être interprété comme des allusions à leurs attributs ethniques ou sociaux.

Le travail sur les représentations et les attitudes vis à vis des langues que peuvent parler les élèves d'une classe, leurs familles, notamment dans le contexte de classes où se trouvent des enfants nouvellement arrivés ou issus de l'immigration, nous apparaît fondamental. Il permet, à notre sens, de faire évoluer les représentations des élèves, notamment vis à vis des langues qui ne figurent pas parmi les langues les plus fréquemment proposées dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère au primaire ou au secondaire (par exemple le turc, le vietnamien, le berbère, mais aussi les langues d'Afrique noire comme le soninké, le mandingue, le tamashek)¹⁸ . Certaines de ses langues peuvent ne pas être considérées par les locuteurs comme langue de prestige, à côté d'autres langues socialement et économiquement jugées plus prestigieuses et valorisées. Faire travailler les élèves sur des matériaux langagiers et culturels multiples les conduit à aller au-delà des représentations qu'ils ont vis à vis de leurs propres langue et culture et des représentations ou stéréotypes¹⁹ qu'ils ont pu développer vis à vis

17. Épilinguistique est ici pris dans une acception large, non pas la seule manifestation des sentiments inconscients vis à vis des langues, de type lapsus, mais aussi conscients : modalisations autonymiques, reformulations, commentaires vis à vis des langues dans les discours des locuteurs.

des langues et des cultures « autres ». Nombreuses sont, en effet, les études, en Amérique du Nord et en Europe, qui démontrent que l'apprentissage d'une langue seconde est souvent corrélé avec la valorisation de la langue d'origine. Plus la langue d'origine est dévalorisée et minorée dans la société d'accueil, plus l'apprentissage et la maîtrise d'une langue seconde sera problématique ; à l'inverse plus la langue d'origine sera valorisée, plus l'apprentissage se fera facilement.

3. QUELQUES TRAITEMENTS DE L'INTER CULTURALITÉ ET DU MULTILINGUISME À TRAVERS LES THÈMES ABORDÉS DANS LES SUPPORTS EXPÉRIMENTÉS

Le travail sur les représentations et les attitudes vis à vis des langues nous a conduits à élaborer des séances²⁰ qui suscitent un intérêt et une acceptation positive de la diversité, à faire comprendre aux enfants que cette diversité linguistique est un enrichissement. Dans le support conçu par l'équipe de Montpellier « Les couleurs du français », nous traitons de la valorisation de la variation linguistique. Il s'agit d'éveiller l'élève à la diversité d'une langue, le français, et aux procédés d'enrichissement de cette langue au contact d'autres langues et d'autres cultures.

Dans une première séance les élèves écoutent différents énoncés et expressions en français (français d'Afrique, français du Québec, français de Suisse romande, français du Sud de la France, français du Nord de la France). Une discussion s'engage avec les élèves à propos des enregistrements, sur les locuteurs qui parlent « ces variétés de français » et sur l'identification des espaces géographiques où ils sont parlés. Ce travail peut se prolonger, dans d'autres séances, par une recherche documentaire sur les pays, sur les régions d'un même pays, et d'un travail à partir d'ouvrages de littérature de jeunesse qui ont pour cadre ces pays.

Une autre séance les amène à aborder, à partir de comparaison d'énoncés simples, les différences lexicales, phonétiques, les emprunts aux autres langues et certains variantes grammaticales. Les élèves inventent des dialogues qui mettent en scène les variations de la langue.

Dans d'autres séances les élèves mènent une enquête dans leur environnement pour repérer les différents accents, les expressions locales, et les mots empruntés à d'autres langues. Un travail particulier s'organise autour de la chanson

-
18. Les langues utilisées dans les supports pédagogiques et les cultures auxquelles il est fait référence, concernent non seulement les langues et les cultures européennes mais aussi les langues et les cultures régionales, comme les langues et les cultures africaines et asiatiques. Par exemple : l'occitan, le français, le wolof (langue du Sénégal) l'espagnol et l'anglais se trouvent dans les deux supports que nous avons réalisés. Dans d'autres supports on retrouve des langues telles que le chinois, l'arabe, le mongol, le malgache, le malinké, le tamashek au côté de langues telles que le breton, le hongrois, le gallois, le catalan.
 19. C'est ce que nous avons pu observer dans l'expérimentation conduite dans les classes expérimentales de la région de Nîmes.
 20. Un support didactique comprend trois à cinq séances d'environ 45 minutes.

de J.M. Enjalbert « Chanson de l'accent » (groupe des *Fabulous Trobadors*), il permet de définir ce qu'est un accent et de voir que certains accents peuvent être « minorés » ou stigmatisés injustement, alors que ce sont des accents dont les locuteurs revendiquent la légitimité culturelle, et qui correspondent à leur identité. Des personnes venues d'Afrique, de Sicile, parlent le français avec un accent différent de l'accent toulousain mais on peut aussi parler des accents différents des locuteurs qui vivent dans différentes régions en France ou dans les différents pays de la francophonie, comme de différents accents italiens ou d'Afrique du Nord.

Dans le second support « Le voyage de mon ami », conçu par l'équipe de Montpellier, on cherche à éveiller une réflexion sur les systèmes des repères spatiaux dans quatre langues, l'espagnol, l'occitan, l'anglais, le wolof, à partir de quatre voyages effectués par quatre personnages différents. On espère ainsi susciter une réflexion sur le lien que la langue entretient à l'espace géographique. La démarche consiste à proposer un voyage dans quatre espaces et mondes différents par le biais de quatre personnages, à familiariser les enfants avec des représentations visuelles diverses, à leur faire écouter un court discours dans les langues d'origine des personnages qui accompagnent et illustrent le déplacement.

De façon plus précise, on espère faire repérer aux élèves les prépositions concernant le déplacement dans chaque langue et peut-être, les découpages et représentations de l'espace que cela implique. Ils pourront à partir de là établir des catégories, relier des concepts et des extraits de discours, discriminer les phonèmes ou les caractériser pour le moins.

La première séance consiste en une mise en situation où on propose aux élèves des cartes géographiques, des cartes postales, des photographies, et des images représentant des lieux, des paysages, de villes, des pays auxquels appartiennent les quatre personnages à présenter : que voient-ils ? Que connaissent-ils ? A quelles images relieront-ils les personnages ? Puis les élèves écoutent l'enregistrement dans lesquels les personnages se présentent et associent photos et cartes postales avec les personnages en plaçant sur la carte des pays. Ce travail se fait en groupe et amène toute une série d'échanges sur les indices qui les ont amenés à découvrir l'origine des personnages.

Dans une autre séance, les élèves sont amenés à entendre sur la bande audio la description du déplacement de chaque personnage et à le relier aux images, et aux itinéraires représentés sur les cartes, puis à réécouter la bande avec la transcription écrite de l'enregistrement : ils suivent ainsi le voyage de chaque personnage dans son espace et sont sensibilisés à l'utilisation des noms de lieux et des repères spatiaux dans les quatre langues. En fin de séquence, les élèves sont chargés de créer eux-mêmes un voyage propre à partir des éléments qui auront su attirer leur attention vers des lieux, des régions et des villes et des langues spécifiques.

Les objectifs spécifiques d'une telle séquence sont de plusieurs ordres :

- Sensibiliser à la diversité des lieux, des personnages et des langues parlées ;
- Réfléchir sur le lien entre l'espace et les langues ; une langue comme l'occitan ne coïncide pas avec un espace politique ;

- S'intéresser aux langues sans critères de valeur (le wolof a la même place que l'anglais) ;
- Éduquer l'audition pour discriminer des phonèmes très différents ;
- Développer des compétences de compréhension orale ;
- Relier des représentations visuelles et auditives ;
- Sensibiliser à la différence des cultures ;
- Repérer des éléments qui marquent le mot ou les repères de l'espace ;
- Développer la créativité, la sensibilité, l'expression en créant son propre voyage.

4. QUELS EFFETS ?

4.1. Résultats généraux

Je reprends ici, tout d'abord, les résultats généraux de l'évaluation quantitative et qualitative d'*EVLANG* qui ont été élaborées, coordonnées et analysées par F. Tupin et S. Genelot²¹. Un ensemble d'outils diversifiés ont été utilisés pour l'évaluation. L'évaluation quantitative²² a été faite à partir de tests linguistiques (oraux et écrits) dans la langue de l'école et dans des langues étrangères en début et en fin d'expérimentation (comparaison de classes expérimentales et de classes témoins). L'évaluation qualitative a été faite à partir d'observations de situations de classe, de questionnaires auprès des enseignants, d'entretiens avec les enseignants et les élèves, de l'analyse des cahiers de bord de l'enseignant et de productions des élèves (cahiers d'éveil aux langues des enfants). Ces résultats sont à prendre avec une certaine réserve car l'expérimentation a été relativement courte (une ou deux années selon les classes) et les conditions de l'expérimentation comme celles de l'évaluation (guides d'entretien et observation de classes, par exemple) n'ont pas été rigoureusement les mêmes dans toutes les classes et dans tous les pays.

À propos de l'évaluation quantitative, S. Genelot (2001) note : « [...] en ce qui concerne l'effet d'Evlang sur les attitudes, on a testé d'une part l'intérêt des élèves pour la diversité, et d'autre part leur ouverture à ce qui est non familier. Pour le développement d'aptitudes relatives aux langues, l'examen portait sur la discrimination et la mémorisation auditives ainsi que sur les capacités d'ordre syntaxique, sous la forme d'une décomposition-recomposition d'énoncés dans une langue inconnue. Dans les deux cas, attitudes comme aptitudes, l'impact de l'éveil aux langues sur la première des deux composantes citées (intérêt des élèves pour la diversité, compétences auditives) est attesté dans une grande majorité d'échantillons²³. Pour la seconde composante « ouverture et managements syntaxiques »

21. L'évaluation du projet a été menée par l'IREDU, Institut de Recherche en Économie de l'Éducation, CNRS, université de Dijon.

22. Les tests ont été réalisés auprès de 1892 élèves des classes expérimentales *EVLANG* et de 951 élèves des classes témoins.

23. Par exemple, en France métropolitaine et en Italie le cursus *EVLANG* fait baisser le désir d'apprendre des langues telles que l'anglais.

l'effet est également avéré, mais seulement dans quelques cas. Ces différences sont explicables : l'ouverture constitue à l'évidence une exigence plus forte que le simple intérêt, et nous savons que les activités de composition-décomposition ont été bien moins fréquemment exercées que l'écoute et la discrimination dans les différents supports. La seule déception, toute relative, concerne les effets sur les compétences en langue de l'école, qui ne sont pas clairement constatés, même si les maîtres, dans les entretiens et questionnaires qui ont été menés, tendent à considérer qu'ils existent²⁴. L'étude des liens entre le nombre d'heures et l'intensité des effets montre clairement qu'un cursus plus long a toutes les chances de conduire à des effets plus généralisés et d'ampleur plus importante. »

Les effets à long terme, lorsque ce type de cursus est intégré dans les programmes d'enseignement, sont sans aucun doute davantage marqués en ce qui concerne les apprentissages métalinguistiques et il reste, dans cette perspective, à analyser précisément les conséquences sur l'apprentissage de la langue de scolarisation par les élèves alloglottes et francophones, de même que, sur un autre plan, les effets sur l'apprentissage ultérieur d'une ou de plusieurs langues dans le cadre scolaire (voir à ce sujet les travaux engagés par D. Moore, 1993, 1995.) L'entraînement à l'écoute, à la compréhension orale, à la discrimination auditive entre phonèmes, à la décomposition / recombinaison d'énoncés, ne peut que favoriser les apprentissages d'autres langues. Dans les classes expérimentales que nous avons suivies dans la région de Nîmes, les enseignants ont effectivement constaté une amélioration au niveau de la réflexivité vis à vis du langage, notamment chez des enfants qui avaient des difficultés dans la maîtrise de la langue française (développement de la capacité à manipuler des énoncés, à comparer, à classer, à formuler des hypothèses, à analyser, à argumenter) mais cela n'a pas pu être évalué de façon précise et fine, en raison notamment de la brièveté de l'expérimentation (une année)

4.2. Attitudes et représentations

Ce qui nous intéresse particulièrement, par rapport à nos propres objectifs de recherche et par rapport à l'évaluation de l'ensemble du projet européen, est qu'il y a eu précisément modification des attitudes et des représentations vis à vis des langues. Ainsi, la hiérarchie des langues a-t-elle été bouleversée, et il y a eu, corollairement, un développement significatif pour tous les élèves du désir d'apprendre plusieurs langues étrangères. Les résultats ont également montré un renforcement de l'intérêt pour l'apprentissage de langues traditionnellement « minorées » ou « minoritaires », dont les langues de l'immigration. Cette modification d'attitude et de représentation par rapport aux langues de la migration est importante parce qu'elle participe à la socialisation et à la construction identitaire de l'apprenant alloglotte : en général, ce sont les élèves issus de la migration qui déclarent avoir tiré le plus de profit de la démarche.

24. Sur les aptitudes en langue de l'école, un an d'EVLANG n'apparaît pas suffisant pour améliorer significativement les résultats dans la langue de l'école. Mais globalement, l'effet EVLANG favoriserait les élèves « faibles ». Ces résultats valent pour un cursus d'une durée générale de 35 heures.

Dans l'équipe de Montpellier, nous nous sommes plus spécifiquement intéressés, dans les classes expérimentales (CM1/CM2), à l'évaluation qualitative (observation de mise en activité des élèves et interactions dans les groupes lors d'une situation recherche) et à l'analyse des entretiens que nous avons pu mener auprès des élèves et de certains enseignants qui ont expérimenté les supports pendant une année. Les entretiens, conformément au protocole d'enquête suivi par toutes les équipes, sont menés auprès d'enfants considérés par le maître comme « moyens » « faibles » ou « fort », individuellement ou par groupe de deux. Pour démarrer l'entretien, l'enquêtrice propose aux élèves de présenter et d'expliquer ce qu'ils ont fait avec *EVLANG* à une enseignante nouvellement arrivée dans l'école ou à d'autres enfants qui sont en correspondance avec l'école qui ne connaissent pas *EVLANG*, à qui on enverra ensuite la cassette de l'entretien.

Nous analysons ici quelques extraits d'entretiens avec les élèves, réalisés dans la classe d'E. Bastide, du point de vue des attitudes et des représentations et des effets produits par la démarche.

À propos de la compréhension des objectifs d'*EVLANG*, Is²⁵. (d'origine algérienne par sa mère et turque par son père) distingue plusieurs types d'objectifs : expliquer le langage, c'est à dire adopter une posture réflexive vis à vis du langage et rentrer dans des processus métalinguistiques, apprendre non pas une mais plusieurs langues étrangères et communiquer, plus tard, avec le plus grand nombre de personnes :

Is : *Evlang ça vient du mot élève et lang ça vient du mot langue pour expliquer le langage xxx²⁶ et donc vous avez mis Evlang c'est pour ça+ pour que les élèves apprennent les langues +++*

(...)

E. : *à quoi elles servent ces choses ?*

Is : *à nous expliquer que c'est mieux d'apprendre que c'est bien d'apprendre d'autres langues c'est utile quoi ça va être utile après quand on sera plus grand voilà ça sera utile quand on sera plus grand si on a besoin de quelque chose+++*

En même temps qu'un intérêt plus grand pour la diversité linguistique et culturelle, ce projet suscite pour Is. une réelle curiosité pour différents systèmes d'écriture (le braille) mais aussi pour mieux parler et mieux connaître ses langues d'origine : *je saurai parler plus d'algérien* (et le turc). Pour Is, cela représente un moyen de retrouver les langues de ses parents, de se situer dans une filiation linguistique et culturelle :

E. : *et qu'est-ce que c'est Evlang exactement mis à part le mot ?*

Is : *et pour qu'on apprenne comme ça quand on sera un peu plus grand à se parler un peu plus de langues et comme ça par exemple ++ on saura parler des langues qu'on est en train d'apprendre là par exemple si on devient un jour par exemple comme aveugle parce que notre maître là*

25. Is. a été désigné par l'enseignant comme faisant partie du groupe des élèves faibles.

26. xxx signale les mots ou les énoncés incompréhensibles, +, ++, +++ les pauses courtes, moyennes ou longues.

est en train de nous apprendre le braille²⁷ c'est comme ça une langue et là si jamais on devient aveugle ou quoi on saura par - on saura faire on saura le braille comme si on va au Portugal ou quoi ou en Algérie c'est comme venir en Algérie par exemple comme je suis algérien je saurai parler plus algérien ou par exemple en Turquie voilà ça veut dire ça++

Is. fait aussi le lien entre sa langue d'origine et son futur métier. Il relie bien entendu cette idée à la nécessité de connaître les langues pour voyager et pour communiquer et surtout pour expliquer (traduire) aux autres, à ceux qui ne comprennent pas le français, il se projette en médiateur et en passeur de langues :

E. : et est-ce que tu trouves que c'est utile ces leçons d'Evlang ? ça sert à quelque chose ?

Is : oui ça sert parce que si jamais on veut partir dans les autres pays par exemple quand je serai grand moi je veux faire informaticien et je veux passer mon diplôme et j'ai envie d'apprendre l'informatique en Turquie [...] mon père est turc et comme ça au moins quand je saurai parler un peu le turc je pourrai leur expliquer en turc comment on fait et le français je pourrai aussi leur expliquer le français par exemple je dirai le mot en turc et après je mettrai la reproduction en français quoi ça m'aidera à leur expliquer.

4.3. Construction identitaire

Il fait peu après référence, au cours de l'entretien, à son isolement à l'école lorsqu'il ne comprenait pas le français, d'où l'utilité d'apprendre des langues pour ne pas se sentir rejeté, ni exclu de la communauté dans laquelle on vit. Le lien avec sa langue, son identité, son pays d'origine (celui de son père) la Turquie, apparaît de façon très forte. Et c'est sans doute le fait d'avoir travaillé en classe autour de matériaux de ce type qui lui a permis d'exprimer cela. Beaucoup d'élèves, qui ne s'étaient jamais exprimés à propos de leur langue d'origine, des langues parlées par leurs parents, souvent « cachées », « tues », l'on fait ainsi spontanément, échangeant ainsi les langues des uns et des autres. Il y a sans aucun doute eu un effet sur la construction identitaire et la construction du sujet à travers la reconnaissance et la valorisation de toutes les langues :

E. : et après ça sert à quoi est-ce que ça sert à autre chose à parler avec des gens ou des étrangers ou à voyager ?

Is : oui c'est bien parce que par exemple quand par exemple moi je suis moi-même moi je suis turc et algérien et par exemple quand il y a des Français quand j'étais petit je ne comprenais pas le français donc après euh c'était un peu bête parce que j'avais des copains et tout et il y avait des Français ils étaient gentils avec moi et je pouvais pas leur ++ je ne les comprenais pas et c'est bien comme ça par exemple si je veux aller en Italie ou quoi je pourrai comprendre ce qu'ils disent et je pourrai mieux m'amuser avec eux ça me servira quoi ++

On retrouve ce même type d'attitudes chez d'autres élèves d'origine étrangère. D'après une enseignante de Grenoble (propos rapportés par J. Billiez et

27. Un des supports d'EVLANG porte sur le Braille.

C. Sabatier, 1999), la « gêne » de parler une autre langue diminue. Les enfants d'origine maghrébine éprouaient de la gêne à utiliser des mots en arabe dans la classe, même s'ils suivent par ailleurs des cours dans la langue et dans la culture d'origine. Cette gêne s'estompe puisque des supports introduisent cette langue ; de même, il y a un déblocage à l'oral : *les enfants maghrébins se sont tellement ouverts au point de vue oral grâce aux séances il y a vraiment un éveil au langage c'est à dire pas seulement parler de soi mais parler de plein de choses.*

C'est aussi, pour des enfants nouvellement arrivés en France, ne plus se considérer en insécurité linguistique (ou affective) et accepter de parler français dans la classe même s'ils le parlent mal. On sait combien la pression de la ou des normes environnantes, pression exercée par les locuteurs natifs, peut représenter un obstacle à l'apprentissage.

4.4. Apprendre des langues / apprendre une langue

Is. a conscience que ce type de démarche favorise les apprentissages linguistiques en général et non l'apprentissage d'une langue en particulier : *on apprend des langues*, sans aller jusqu'à pouvoir verbaliser des progrès précis, de type métalinguistique, dans l'observation et le raisonnement à propos de ces langues. Il perçoit bien qu'il s'agit d'une sensibilisation aux différentes langues et que cela peut préparer à l'apprentissage plus systématique d'une nouvelle langue, plus tard, au collège. Les langues qu'il mentionne, à l'exception du chinois, sont toutes, pour lui, des langues familières, langues de l'entourage familial ou des langues de l'école (espagnol). Il n'a pas cité dans l'entretien les noms des langues non familières présentées dans les différents supports.

Is : *xxx comme leçons on apprend des langues le maitre nous dit/ nous apprend à chaque fois des langues par exemple il y avait le repas et tout il nous a appris des blagues par exemple il y avait des phrases en espagnol anglais un peu de toutes les sortes et puis après on devait essayer de chercher xxx des fois on est en groupe comme là le chaperon rouge il y avait marqué xxx on savait que si c'était en italien on devait essayer de comprendre que ça voulait dire et voilà on essaye de comprendre toutes les langues ++ comme l'alphabet on était en train d'apprendre un peu l'arabe et là-bas il y a l'alpha- on a on essaye de dire l'arabe on essaye de comprendre et des fois il y avait aussi il nous mettait une cassette pour essayer d'apprendre et après i y avait par exemple « walkman » comment ça veut dire +++ comme « I love you » ça veut dire « J'aime toi » il y a plein de choses comme ça qu'on apprend et comme ça quand on sera un peu plus grand cinquième quatrième on saura un peu plus parler espagnol voilà +++*

Son récit des différentes tâches que lui a proposées le maitre montrent une certaine prise de conscience des démarches d'apprentissage linguistique. Is. s'avère capable de distinguer écoute / discrimination orale / production orale / compréhension écrite / décomposition de mots. Il distingue aussi nettement les différentes phases des séances (situation de recherche, travail en groupe, mise en commun), :

E. : *si tu devais expliquer à d'autres élèves d'autres classes ce que vous faisiez en classe en détail*

Is : *voilà en premier il nous fait écouter des choses par exemple le guide un guide et après on essaye de bien écouter et puis après il y a les mots en espagnol par exemple italien et tout et puis après avec les mots qu'on a entendu on doit essayer de dire par exemple avec les mots « I love you » on devait essayer de reproduire qu'est-ce ça veut dire par exemple « I love you » le maître il nous a dit « je aime toi » et puis après il nous met des choses voilà pour le braille il nous donne des petites feuilles comme ça en plastique et puis après il nous a donné ils nous a donné quelques mots xxx et puis après des mots mélangés et puis après avec les mots mélangés on devait essayer de avec en touchant qu'est-ce que ça voulait dire et en voyant les trois lettres et pour le petit chaperon rouge on devait essayer de dire comment c'est juste en voyant avec les yeux comment si ça ressemblait à quoi et puis voilà +++ [...] c'était ça on devait essayer de trouver les mots qu'est-ce que et par exemple comme il y a « walkman »++ on devait essayer qu'est-ce que ça voulait dire et il y avait des mots en chinois chinois et on devait essayer de comprendre qu'est-ce que ça voulait dire parce que euh euh ça veut dire une lettre ça ne veut pas dire un ++ mot voilà et on nous a essayé de d'apprendre un peu les langues voilà ++*

Ga., déclarée par l'enseignant être dans le groupe des « forts », mais d'origine non étrangère, justifie aussi l'intérêt d'EVLANG par le fait que cela prépare à l'apprentissage d'une langue au collège et par le fait de pouvoir communiquer avec d'autres, et elle y ajoute une autre dimension, le plaisir de découvrir d'autres langues :

Ga. : *et bien c'est bien parce qu'au moins après tu peux apprendre des mots et puis après s'il y en a un qui parle une autre langue lui dire quelques mots et puis t'apprends ce que c'est si c'est bien si ça te plaît xxx et après par exemple quand tu vas en sixième que tu dois parler une langue et t'as déjà compris un peu ++ comment il faut faire et puis moi ça me plaît moi ++ parce que ça me plaît j'aime bien parler d'autres langues ça xxx bien au moins je pourrais avoir d'autres copains qui parlent d'autres langues qui ne sont pas Français*

À un autre niveau, elle distingue ce que peut être un véritable apprentissage d'une langue²⁸ du type de démarche qui est proposée à travers les différents supports pédagogiques et qui représente plus, pour elle, une sensibilisation à la diversité linguistique : *on a vu les mêmes langues mais on n'a pas vu beaucoup de mots.*

Chez d'autres élèves on retrouve cette idée qu'on n'a pas véritablement « appris » les langues (souvent exprimé comme un regret). Ce n'était effectivement pas l'objectif de ce type de démarche, puisqu'il s'agit d'une sensibilisation à la diversité et au multilinguisme, à l'altérité comme à l'interculturalité, mais cette perspective les a beaucoup déroutés et questionnés également.

E. : *t'as appris++ tu trouves que t'as beaucoup appris*

28. Elle a suivi des cours d'anglais.

Ga : *ben c'est dur quand même parce qu'on a vu plusieurs langues et on n'est pas resté trop longtemps dessus on a vu les mêmes langues mais on n'a pas vu beaucoup de mots*

Ga. sait aussi pointer les difficultés d'apprentissage des langues étrangères qu'elle a rencontrées dans les séances : la prononciation, la segmentation des mots dans un énoncé, les différents systèmes d'écriture, faisant preuve d'une capacité assez fine de réflexion métalinguistique :

Ga. : *ben déjà y a la prononciation c'est difficile ++ et comment ça s'écrit parce que des fois il y a par exemple la maison et c'est en une fois et pas en plusieurs fois alors on sait pas où partager le mot ça c'est dur puis y a les lettres ça s'écrit pas pareil qu'en français ça c'est dur*

Par contraste, certains paraissent avoir une autre attitude par rapport à cette démarche, notamment parmi les enfants qui ne sont pas des enfants de migrants. Nous ne disposons pas évidemment d'assez d'entretiens pour que cela soit statistiquement significatif, mais cela a été observé dans des entretiens conduits par d'autres équipes (Grenoble, notamment). Ainsi Hu. (élève déclaré « moyen ») s'avère tout aussi capable qu'ils. de parler à propos des activités qu'il a menées, de les présenter de façon précise, de se remémorer le contenu des différentes séquences et d'expliquer la façon de résoudre les tâches proposées, à partir d'indices graphiques, phonétiques ou prosodiques :

Hu. : *des fois on fait des groupes et on fait des choses sur les langues ++ par exemple + des fois on fait des mots avec des chiffres écrits en vietnamien par exemple et je dois faire un autre chiffre et je dois écrire un chiffre qui n'est pas dans la liste il me donne des chiffres qui sont écrits xxx l'autre fois je - on a un peu de tout et xxx écrire les lettres dans d'autres pays et des trucs comme ça comment ils vivent enfin xxx il y avait des choses sur les animaux et c'était des par exemple nous on dit « coco rico » pour le coq et on devait deviner + avec + il y avait une cassette on écoutait on devait deviner quelle langue c'était et quel animal*

E. : *c'est-à-dire vous - c'est ça vous écoutiez des sons dans d'autres langues ?*

Hu : *oui et on essayait de deviner quelle langue c'était et quel animal et puis après on reliait des trucs à des animaux sur une feuille*

(...)

E. : *vous avez travaillé sur quoi par exemple ?*

Hu : *on a travaillé sur la pluie et le beau temps xxx on entendait des personnes qui se téléphonaient par exemple il y a quelqu'un qui téléphone de New York en Chine il dit « ici il fait beau » on devait deviner s'il faisait s'il disait en leurs langues alors on devait deviner s'il faisait beau ou s'il faisait mauvais temps : xxx*

E. : *et comment vous faisiez en classe pour trouver des réponses toi comment tu faisais pour trouver les réponses*

Hu : *et ben y avait des fois des lettres qui se ressemblaient et l'accent aussi un peu des fois ++*

Mais Hu. ne trouve pas cette démarche utile pour apprendre des langues, il trouve que les supports associent trop de langues : *on a un peu de tout* et, pour lui, l'aspect ludique des activités proposées semble s'opposer à un réel apprentissage ou tout au moins à la conception qu'il s'en fait. Il dit plusieurs fois son regret de ne pas apprendre vraiment les mots des langues :

Hu. : *parce qu'on apprend pas tellement quoi on n'a pas appris très sérieusement [...] on n'a pas vraiment appris quoi on s'amusait un peu+++*

Paradoxalement, il dira plus loin, au cours de l'entretien, le plaisir qu'il a eu, comme Ga., à travailler à partir de situations problèmes, à manipuler les mots dans différents langues, à inventer des mots dans d'autres langues. Il relèvera aussi le plaisir de jouer avec les langues, de découvrir de nouvelles sonorités, celui aussi de décrire son propre répertoire linguistique, cette sorte de « jubilation » que peut donner la découverte des langues :

Hu. : *oui j'aime bien deviner et mélanger les mots pour en faire des nouveaux enfin pour en faire de nouveaux +++*

E. : *pour faire des phrases tu veux dire*

Hu. : *oui pour en faire un qu'on n'a pas sur une liste avec deux trois morceaux de mots et aussi un jour on avait fait quelle langue on connaissait quelle langue on parlait et qu'on comprenait pas des langues qu'on comprenait mais on parlait aussi ça c'était bien ça aussi en tous cas pour moi c'est facile*

CONCLUSION : QUELLE PLACE POSSIBLE POUR DES DÉMARCHES DE TYPES « ÉVEIL AUX LANGUES » À L'ÉCOLE PRIMAIRE ENTRE ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES ?

Les autorités éducatives des cantons de Suisse Romande ont pris la décision d'introduire l'approche de l'éveil aux langues dans le cadre des programmes de l'enseignement primaire, en intégrant ces activités dans les programmes et les moyens d'enseignement déjà existants. Les textes actuels du programme de l'enseignement primaire²⁹, en France, sont très fortement orientés vers l'apprentissage d'une langue « étrangère ou régionale », de la grande section de maternelle au CM2. Dans le programme pour la grande section de maternelle et le début de l'école élémentaire (cycle 2) on trouve, entre autres objectifs, le souhait de faire découvrir aux élèves « l'altérité et la diversité linguistique et culturelle. (Il s'agit de) développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes, curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue, [...] de familiariser les élèves à l'unité accentuelle et prosodique d'une langue [...] Toutes les activités reliées aux langues vivantes entretiennent le plaisir qui doit nécessairement accompagner l'acquisition d'autres modes d'expression et de communication. [...] Elles facilitent, par comparaison, les apprentissages de la langue française. » Ce sont, précisément, ces capacités qui sont travaillées dans les séquences d'éveil aux langues

29. *Bulletin officiel* du 14 février 2002. n° hors série. MEN.

Seule restriction, les langues concernées par cet apprentissage : « le choix de la langue ou des langues enseignées dans une école est dicté par la nécessaire continuité de cet apprentissage jusqu'au collège(...) outre les principales langues étrangères enseignées en France, il peut donc s'ouvrir aux langues régionales et aux langues frontalières concernées. » Cette restriction élimine beaucoup de langues parlées par les enfants issus de la migration, notamment les langues minoritaires.

Il est sans aucun doute possible d'adapter ces démarches d'éveil aux langues à l'école primaire, en en faisant un préliminaire à l'enseignement d'autres langues et en préparant à d'autres apprentissages linguistiques concernant la maîtrise de la langue. Il est tout aussi nécessaire, à notre avis, d'adapter cette approche pour les classes d'enfants nouvellement arrivés, et ce, d'autant plus que des démarches de ce type existent parfois de façon empirique dans ces classes et demandent à être organisées autour de progression et de programmation (travail autour de contes, comptines et chants dans différentes langues, par exemple). Cela peut sans aucun doute contribuer à aider les enfants nouvellement arrivés en France à mieux gérer l'écart entre normes linguistiques, sociolinguistiques et culturelles de leur environnement familial et celles du monde scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACHARD (P.), 1987, Un idéal monolingue, in G. Vermès et J. Boutet (Dir.) : *France, pays multilingue*, Paris, L'Harmattan.
- ALÉN GARABATO (M.-C.), Auger (N.), Gardies, Kotul (E.), 2003, *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*, Paris, L'Harmattan.
- DREYFUS (M.), 2004, La prise en compte du plurilinguisme à travers une approche interculturelle expérimentale in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, p. 89-108.
- BILLIEZ (J.), SABATIER (C.), 1999, Mais combien y a de langues dans le monde ?, *Babylonia* n° 2, 1999, p. 20-23.
- CANDELIER (M.), 1998, L'éveil aux langues à l'école primaire le programme européen EVLANG , in J. Billiez (textes réunis et présentés par) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM.
- DABÈNE (L.), 1991, L'éveil au langage : compte rendu d'une expérience en cours, in Ch. Luc (Ed.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris, INRP.
- DE PIETRO (J.-F.), 1999, S'ouvrir aux langues, *Babylonia* n° 2, 1999, p. 6-8.
- GENELOT (S.), 2001, *Rapport d'évaluation quantitative*, Dijon, CNRS-IREDU.
- GOUMOËNS de (C.), De Pietro (J.-F.), Jeannot (D.), 1999, Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires, *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 69/2. p. 12-21.
- HAWKINS (E.), 1984, *Awareness of Language : An Introduction*, Cambridge University Press.
- JAMES (C.), GARRETT (P.), Eds, 1991, *Language Awareness in the Classroom*, Longman.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2002, *Bulletin Officiel*, n° 1, février 2002.

- MOORE (D.), 1993, Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout d'apprentissage, in *Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolarisés*, *Études de linguistique appliquée* n° 89, p. 97-106.
- MOORE (D.), 1995, Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues, *Babylonia* n° 2, 1995, p. 26-31.
- PERREGAUX (C.), 1995, L'école, espace plurilingue, *Lidil* n° 11, p. 125-139.
- PY (B.), 1997, Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, in *Alternance et apprentissage des langues*, *Études de linguistique appliquée* n° 108, p. 495-503.
- WANG (M.-C.), 1995, Student Diversity and Classroom Teaching, in L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York, Pergamon.
- WEINER (G.), 1995, Gender and racial differences among students, in L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York. Pergamon
- WOODS (P.), 1990, *L'ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin.

PRENDRE APPUI SUR LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE POUR DÉVELOPPER AUSSI LA LANGUE COMMUNE

Christiane PERRÉGAUX, université de Genève¹

Résumé : La mondialisation et, notamment, la mobilité des populations a modifié la place et le statut du français, qui doit accepter de vivre, jusque dans l'école, avec d'autres langues également légitimes. La reconnaissance de ce changement, qui s'opère parfois avec de grandes résistances, modifie la relation aux langues des enseignants et celle des élèves, qui sont assez fréquemment plurilingues. La description et l'analyse sociolinguistique des situations individuelles et collectives, sociétales, familiales et scolaires révèlent alors des situations linguistiques très complexes.

L'émergence d'une compréhension nouvelle de ces situations, où le plurilinguisme perd son exceptionnalité et le monolinguisme sa normalité, aurait donc une influence sur l'enseignement / apprentissage qui ne négligerait plus ce que certains appellent le *déjà là* ou les *arrières plans* de l'apprentissage. Les ressources des élèves demandent alors à être reconnues et à être introduites dans des propositions didactiques. Certaines sont avancées dans le présent article. C'est dans cet environnement plurilinguistique que s'inscrit aujourd'hui l'enseignement / apprentissage du français.

La réflexion et le discours politique et scolaire récents² montrent que le français s'est peu à peu fait à l'idée qu'il lui fallait vivre avec d'autres langues, non pas dans une co-existence indifférente ou dans une peur quasiment malade de la contagion de l'autre, mais en sachant, comme le dit si bien Glissant (1993) que

« ce n'est pas une question de parler des langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte ; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache. »

-
1. Avec tous mes remerciements à Nilima Changkakoti et Myriam Gremion pour leur relecture attentive.
 2. Certes, ce discours est loin d'être homogène dans tous les lieux, régions et états, où le français est la langue commune et la langue de la scolarité.
-

C'est bien de cela dont il sera question dans cet article. Comment aujourd'hui, enseigner le français, langue commune³, langue scolaire⁴, dans un contexte qui commence à reconnaître la légitimité des autres langues⁵ et leur intérêt pour le développement d'une culture langagière des élèves et leur insertion dans la société actuelle. Cet élément est certainement un des changements les plus importants qui aient eu lieu au cours de ces dernières années en ce qui concerne le français. Il est en train de transformer l'enseignement / apprentissage de cette langue et exige qu'une formation à la sociolinguistique soit donnée aux enseignants afin qu'ils puissent analyser et comprendre les situations langagières et culturelles dans lesquelles ils enseignent (Alleman-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999). Nous analyserons quelques-unes des modifications apportées dans l'institution scolaire par ce changement de paradigme (passage d'un imaginaire social monolingue à un imaginaire plurilingue) pour chercher ensuite à interroger les approches *EOLE* (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École, Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro, 2003⁶) comme une des propositions possibles à insérer aussi dans un programme d'enseignement/apprentissage du français.

1. MONOLINGUISME / PLURILINGUISME

La représentation collective du monolinguisme⁷, construite en filiation évidente avec le principe de l'État-Nation, s'érode pour de nombreuses raisons dont notamment la mondialisation, la construction de l'Europe plurilingue et, dans le cas du français, son changement de statut sur la scène internationale. Le grand chambardement de ces dernières années est causé par l'abandon, parfois résistant et douloureux ou tout simplement inacceptable pour certains, du paradigme du monolinguisme exclusif pour un plurilinguisme ouvert qui, par détour et altérité, redonne force et vitalité au français. Là où le français est à la fois la langue première de nombreux ressortissants, la langue commune et la langue scolaire d'une région ou du pays⁸, le plurilinguisme est souvent considéré comme un danger pour le français qui sent le besoin d'être constamment en état de légitime défense ou de recherche d'expansion. Depuis quelques années, la *Délégation générale à la*

-
3. Cette expression est surtout utilisée au Canada et plus précisément au Québec où elle se définit comme la langue de l'espace public, de la citoyenneté et de l'intercompréhension entre les habitants-citoyens d'une région, d'un état.
 4. La langue scolaire est en quelque sorte la langue commune de l'espace scolaire, la langue de l'enseignement et de la socialisation – elle peut être accompagnée d'autres langues d'enseignement (dispositifs bilingues immersifs, langues secondes) et de celles de la population scolaire, reconnues par l'institution sans toujours être enseignées.
 5. Qu'elles soient régionales et nationales, langues dites étrangères, langues de la population allophone souvent issue des mouvements migratoires et langues anciennes.
 6. *EOLE* est une des propositions didactiques de Suisse romande, relevant de l'éveil au langage tel que Dabène (1991a, 1991b) les a nommées à partir du terme anglais Language Awareness (Hawkins, 1987). Deux projets européens (EVLING et JA-LING) ont réuni des chercheurs de plusieurs pays dès 1998 pour entreprendre, dans ce domaine, de la recherche *in situ* et créer des supports didactiques (Candelier, 2003a, 2003b).
 7. Aussi bien au niveau macro (politique, économique et social) que micro (psychologique et identitaire).

*langue française et aux langues de France*⁹ cherche à promouvoir dans ses textes un français qui s'inscrit dans une vision plurilingue du monde ; une reconnaissance qui élargit dès lors la présence de cette langue dans de nombreux pays. Des sociolinguistes comme Calvet (1994, 2002), Chaudenson & Calvet (2001) développent particulièrement ce propos en relatant des résultats de recherches très diversifiées à travers le monde et dans l'espace francophone. Ils proposent la disparition d'un linguocentrisme exacerbé aux références universalistes pour arrimer le français dans un rapport pacifié et partenarial avec d'autres langues utilisées dans le même contexte.

1.1. L'apport européen

Les pays européens ont débattu récemment de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires qui, elle aussi, rompt avec la vision monolingue d'une société qui croit fermement que la reconnaissance de la diversité linguistique qui la traverse est mortifère et va saper les principes idéologiques et politiques qu'elle défend. Les propositions du Conseil de l'Europe concernant les politiques linguistiques d'enseignement des langues se réfèrent au plurilinguisme en affirmant la nécessité d'un enseignement/apprentissage où d'autres langues accompagnent la langue du lieu (CDIP, 2004, Lang, 2001), ce qui modifie évidemment la place donnée aux langues dans le système scolaire. C'est une tradition du Conseil de l'Europe que de prévoir des projets pédagogiques et d'évaluation formative, nés de la concertation internationale, afin de développer des curriculums plurilingues qui reconnaissent les acquis langagiers formels et informels des élèves (comme les portfolios par exemple). À partir du Centre Européen pour l'Enseignement des Langues Vivantes de Graz (CELV), ce même Conseil initie et soutient des projets innovateurs qui touchent de nombreux pays¹⁰ et proposent une réflexion anticipatrice (notamment Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Castellotti & Moore, 2002) et

8. Notamment en France, Belgique, Suisse et au Québec, considérant qu'ailleurs le français peut être langue officielle tout en étant langue seconde. Coste (2000) considère trois ensembles ou espaces francophones distincts, un peu bancals, écrit-il, mais où une diversification didactique de l'enseignement du français est nécessaire. 1) les pays ou les régions où le français est la « langue maternelle », « langue première » d'une majorité de la population; 2) les pays où le français, du fait de circonstances historiques le plus souvent liées à la colonisation, joue encore un rôle important (français « langue seconde »); 3) des espaces plus flous où le français est enseigné dans les systèmes scolaires ou universitaires par des spécialistes francophones (français « langue étrangère »). Dès lors, comment développer « une interdidactique » (p. 22) reprenant des éléments de didactique du « français langue première » et du français « langue seconde », dans des situations où l'école de l'espace francophone 1 est constituée d'élèves qui, vu leur trajectoire familiale, ne considèrent pas le français comme leur langue maternelle
9. Appelée jusqu'en 2001 *La Délégation à la langue française*.
10. Le projet *Janua Linguarum – La porte des langues : l'introduction de l'Éveil aux langues dans le curriculum* (Candelier, 2003b) s'est développé dans 12 pays (France, Grèce, Hongrie, Pologne, Portugal, Slovaquie, Lettonie, République tchèque), Roumanie, Russie, Slovaquie et Suisse). Ce projet avait comme objectif de faire connaître, dans les pays européens intéressés, les approches d'Eveil aux langues qui seront développées plus loin.

un *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues* (1998). Les axes de travail que ce Conseil propose devraient conduire à une meilleure connaissance réciproque des populations des différents pays européens, favoriser les compétences linguistiques des élèves et les préparer à leur participation citoyenne¹¹. L'Union Européenne soutient des initiatives qui vont dans le même sens : le projet *Evlang* (Candelier, 2003a) en est une. Le français se situe donc dans un nouveau contexte géo-et sociopolitique ou le plurilinguisme (proche ou lointain) est une réalité qu'il s'agit d'assumer jusque dans le programme scolaire. Comment en est affecté l'enseignement / apprentissage du français ?

1.2. Des débats passionnés

Les points développés ici s'inscrivent dans le débat actuel sur les mutations qui traversent la société et les institutions scolaires concernant leur rapport aux langues et leur enseignement / apprentissage, celui du français restant prioritaire pour au moins trois raisons : la réussite scolaire concourant à l'insertion sociale et professionnelle, l'intégration de la population scolaire issue de la migration et la lutte contre l'illettrisme (Hélot, 2003). Cependant, l'enjeu est de savoir quelle sera l'orientation didactique de cet enseignement et comment elle considérera les variations socioculturelles et linguistiques :

- de la langue française ;
- des autres langues de l'environnement.

Dans les recherches menées depuis plusieurs années sur le bilinguisme, le bilingue n'est plus seulement celui qui maîtrise deux langues « comme un natif » (Bloomfield, 1935 ; Renaud, 1998), mais celui dont le répertoire linguistique possède au moins une des quatre modalités langagières (compréhension et production à l'oral, compréhension et production à l'écrit) dans une ou des autre(s) langue(s) que sa (ses) langue(s) de référence. Les approches variationnistes, quant à elles, renvoient à l'usage des variétés du français dans l'école (Delabarre & Leconte, 2003). Le rapport à la norme est alors interrogé (Lüdi & Py, 1986) et les pratiques communicationnelles des élèves plurilingues s'offrent parfois des « bricolages linguistiques » qui peuvent intégrer deux langues ou plus (Gajo, Koch & Mondada, 1996), l'usage de chaque langue influençant l'autre (Py & Grandjean, 2002 ; Perregaux, 2002a). Lorsque la population scolaire est fortement hétérogène, du point de vue linguistique notamment (ce qui présage également d'une hétérogénéité socioculturelle), les différentes ressources linguistiques des élèves vont devoir être traitées de façon différenciée, ce qui demande une formation particulière des enseignants qui les outille à l'observation et à la compréhension des variations langagières de leurs élèves¹². Caitucoli (2003) note que la notion d'hétérogénéité est convoquée surtout lorsqu'il s'agit d'évoquer des difficultés d'enseigner, de gérer une classe (comme si l'homogénéité restait une forme idéale, un paradis perdu) alors que la notion de diversité rencontre un écho plus favorable et peut devenir un appui pour l'enseignement.

L'approche sociolinguistique de l'éducation servira de fil rouge - comme champ et épistémologie - pour sortir de l'ombre les ressources langagières des

11. Le projet *Ja-Ling* (Candelier, 2003b) en fait partie.

élèves et les contextes socioculturels et socioéducatifs dans lesquels elles peuvent se mobiliser. Cette intention, encore trop peu inscrite dans les *curricula*, les programmes scolaires et les pratiques de classe, modifie le rapport aux langues des acteurs de la vie scolaire (principalement les enseignants, les élèves et les parents) ; elle est indispensable pour une adaptation participative aux sociétés d'aujourd'hui. Les propositions didactiques qui ont l'ambition de remplir de tels objectifs sont encore dans une phase d'émergence. Cependant, une ambiguïté doit être levée. Lorsqu'on évoque l'ouverture de l'école au plurilinguisme, la tentation est forte de penser qu'il ne s'agit que de répondre aux difficultés que peuvent rencontrer des élèves issus de familles migrantes ou d'origines non-nationales. Pour nous, l'école, sans discrimination mais dans la différenciation, devrait s'inscrire simultanément dans « un mouvement plurilingue et dans la nécessité de maîtriser la langue de l'école » (Perdereau-Bilski, 2000), et ceci pour tous les élèves.

1.3. Une période de transition

La période actuelle est, pourrait-on dire, une ère de transition où les représentations d'un monde majoritairement monolingue sont en train d'être déstabilisées. Les acteurs scolaires, dont les enseignants, n'y échappent pas. Bailly (2000) relève l'importance de travailler

« sur la Représentation. Pour la langue comme pour la culture. [...] Si on ne met pas à jour cet aspect subjectif, fantasmé, relatif donc, dans la Représentation et la Pensée à travers une langue donnée, les apprenants seront longtemps pris au piège de l'ethnocentrisme de leur vision du monde et de ses catégories de référence, et croiront dur comme fer que les mots de leur langue expriment les seules "vraies choses" existant universellement » (p. 98).

Dans un article de 1990 de la revue *Migrations-Formation*, Varro signale que le bilinguisme est valorisé lorsqu'il est pratiqué par l'élite et, dans une recherche qu'elle a menée auprès d'enseignants accueillant des élèves dits « non-francophones », elle n'a jamais entendu prononcer le terme de bilinguisme pour définir leurs connaissances langagières. Ces enseignants n'attribuaient que peu de valeur à la langue familiale qu'ils considéraient d'abord comme un obstacle pour apprendre le français. Cette attitude était assez généralisée. On la retrouve intacte, pourrait-on dire, treize ans plus tard, dans la même revue (dont le titre est devenu *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux* puis *Ville-École-Intégration-Diversité*), consacrée aux pratiques langagières urbaines. Bier (2002) reprend cette vision déficitaire des pratiques langagières des *jeunes, en difficulté* et souligne que

« le discours des enseignants et des formateurs est assez univoque : déficit, pauvreté, mauvaise maîtrise, bilinguisme qui serait un handicap, incapacité à entrer

-
12. Cette perspective exige de la part des instituts de formation des maîtres d'inscrire dans leur programme des cours théoriques et une réflexion sur la pratique concernant la sociolinguistique de l'éducation. Comme nous le verrons plus en détails, ce domaine disciplinaire demande à être développé. Il propose une compréhension des situations linguistiques telles qu'elles se vivent dans les familles, à l'école, dans les lieux les plus divers où les élèves développent des compétences sociodiscursives. Les enseignants seront dès lors mieux outillés pour comprendre comment leurs élèves construisent leur *répertoire linguistique* (Gumperz, 1982).

dans la forme scolaire de la langue... un certain nombre de travaux nous permettent de remettre en question ces affirmations simplificatrices et non étayées par des savoirs [...]»¹³. Certains de ces jeunes sont d'ailleurs de fait bilingues, voire plurilingues, réalité qui leur est le plus souvent déniée, alors même que – paradoxe! – insistance est faite par le ministre chargé de l'éducation sur le nécessaire plurilinguisme, à l'heure de l'Europe et de la mondialisation, de la multiplication des échanges et de la mobilité (forcée ou choisie). Force est de constater que certaines langues gardent un statut de langues dominées » (p. 6).

Véronique (1998) remarque que nous manquons de travaux sur le bilinguisme des élèves issus de familles migrantes autres que ceux qui ont, dit-il, « glosé sur l'incapacité des enfants issus des minorités sociales à devenir bilingues » (p. 179). Et il ajoute que, jusqu'à une période récente, la langue première des élèves d'origine étrangère était occultée (sauf, précise-t-il, dans les travaux grenoblois de l'équipe de Louise Dabène). Or, des résultats de recherche, certes peu nombreux encore, montrent l'intérêt du bilinguisme comme déclencheur des habiletés métalinguistiques favorables à l'apprentissage de la lecture (Perregaux, 1994).

La problématique n'est pas nouvelle mais on peut s'interroger sur le fait que les travaux menés depuis plus de vingt ans n'ont pas réussi à modifier le discours, les représentations et sans doute les pratiques des enseignants. En effet, le numéro 61 de *Repère* (1983) s'intitule *Ils sont différents : cultures, usage de la langue et pédagogie* et l'accent est porté à la fois sur les différences sociales et linguistiques qui nécessitent la prise en compte par l'école des variétés du français, puis ce sont les langues régionales qui sont étudiées et enfin le langage des enfants de migrants.

Les éditeurs du numéro 67 de la même revue (Marcellesi, Romian & Treignier, 1985) proposent déjà, sous le titre *Ils parlent autrement – Pour une pédagogie de la variation langagière* une réflexion sur le questionnement des enseignants qui devraient tenir compte «des normes sociales, d'un traitement plurinormaliste de la variation» (p. 1).

Le bilinguisme – tout comme le monolinguisme d'ailleurs – ne peut pas être étudié sans tenir compte du milieu socioculturel dans lequel il s'inscrit. Dans une recherche menée auprès de cent enfants (50 bilingues et 50 monolingues appariés au niveau socioculturel favorisé et défavorisé), Perregaux (1994, 1997) discute les liens entre milieux sociaux et bilinguisme: les élèves bilingues de milieu socioculturel élevé sont les meilleurs dans l'apprentissage de la langue écrite. Vient ensuite le groupe des monolingues de milieu socioculturel favorisé puis les bilingues et enfin les monolingues de milieu défavorisés. Ainsi, dans le même milieu social, les habiletés métalinguistiques issues du bilinguisme pourraient jouer un rôle favorable dans l'apprentissage.

En référence à ma pratique d'enseignante, j'ai remarqué une évolution dans les représentations des étudiants qui suivent mes cours¹⁴ ou dans celles des enseignants que je rencontre en formation continue.

13. Les concepts de *bilinguisme soustractif* et de *semilinguisme* tels que Cummins (1979) les a développés circulent toujours sans nuances dans le monde enseignant.

14. Cours de 2^e cycle : *Pluralité des langues et des cultures dans les systèmes éducatifs*, université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (section des sciences de l'éducation).

À la question posée dans un questionnaire de début d'année : « y a t il plus de personnes monolingues que de personnes bilingues dans le monde ? », les étudiants répondaient majoritairement, il y a encore cinq ans, que les locuteurs monolingues étaient de très loin les plus nombreux. Aujourd'hui, pas plus d'un tiers d'une cohorte de 150 étudiants continue de le penser (ce tiers étant formé principalement de monolingues francophones), ce qui montre un changement, notamment dans les connaissances que les étudiants ont de la constellation géographique des langues, de leur utilisation à travers le monde et de la définition même du bilinguisme¹⁵. Un tiers de ces étudiants suit un parcours universitaire les conduisant à l'enseignement dans l'école primaire du canton de Genève. La question est de savoir si le changement dans les représentations des langues et surtout du rapport aux langues des apprenants, les engageront dans de nouvelles pratiques didactiques.

1.4. Une langue maternelle polymorphe

L'ère de transition est encore visible dans les discussions récentes que des chercheurs ont engagées sur la nécessité de continuer ou non à nommer *langue maternelle* le français enseigné à l'école¹⁶, vu la diversité linguistique représentée par les élèves (Perregaux, 2002b). Classiquement, ce terme définit la langue de la mère (la première langue) qui coïncide ou coïncidait souvent avec l'appartenance nationale du locuteur (Perregaux, 1994). Or, les mouvements de populations et les besoins de reconnaissance linguistique obligent à une extension et à une relativisation de la définition et montrent que la question est plus complexe qu'il n'y paraît. Vermès (2002), constate que le rôle construit, symbolique et identitaire extrêmement fort représenté par le français peut l'être également pour d'autres langues ; elle pose donc la question de la dignité même à revendiquer la reconnaissance et la transmission de la langue maternelle par et pour ceux et celles qui se sentent pluri-identitaires. Dabène (1994) souligne bien l'ambiguïté de ce concept en posant la question de savoir si la langue maternelle serait notamment : la langue de la mère, la première langue acquise, la langue la mieux connue, la langue de référence, la langue d'appartenance (p.10-20). L'étude de situations pluri-lingues ont montré que ce terme, qui pouvait être assez simple de compréhension dans des situations monolingues, ne l'était plus du tout et qu'il correspondait à « une constellation de notions » (p. 27) et de réalités langagières très diverses.

Une recherche sur le discours de jeunes âgés de 20 à 30 ans, issus de familles migrantes, sur leur bilinguisme (Cuthbert & Perrier, 1999) met en évidence le mouvement qui s'opère autour du terme *langue maternelle* de la petite enfance à l'âge adulte : pour la plupart des jeunes, leur langue maternelle avait été leur langue familiale dans leur petite enfance, le français prenant la relève pendant la pé-

15. Derrière ces réponses se trouve une autre question : quand peut-on dire que l'on est bilingue ? La référence est-elle la théorie de la maîtrise où le bilingue est comparé au natif ou est-ce la théorie de l'usage où le bilinguisme correspond aux connaissances nécessaires au locuteur pour qu'il puisse communiquer (à l'oral ou à l'écrit) en plusieurs langues (Perregaux, 1994) ? Certaines recherches en sociolinguistique et les propositions didactiques dont nous parlerons plus loin s'inscrivent dans une définition du bilinguisme (ou du plurilinguisme, le bilinguisme en étant un cas particulier) social tel que Dabène le décrit (1994)

16. Enseignement du français langue maternelle.

riode scolaire et l'adolescence. À l'âge adulte, certains revendiquent *deux* langues maternelles : « *La première langue que j'ai parlée c'est l'italien. Et puis ensuite, la langue que je parle le plus, c'est le français. Donc, c'est normal que je considère les deux comme étant mes langues maternelles (Veronica)* » (p. 140). *Ma langue maternelle est l'espagnol, étant donné que c'est la langue que mes parents parlaient entre eux dès ma naissance. Mais j'ai également entendu parler français quand je suis allé à l'école. Au début, ce n'était pas évident car je faisais un méli-mélo entre une langue et l'autre. Je ne savais plus à quelle langue appartenait tel mot. Mais mes langues maternelles sont l'espagnol et le français (Loïc)* (p. 140).

Bouziri (2002) développe cette question dans un article au titre tout à fait évocateur : « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine ». Dans son étude du capital linguistique des jeunes, l'auteur souligne qu'ils se sont construits *deux langues maternelles* précocement et simultanément avec lesquelles ils expriment leur appartenance à deux cultures. Enfin, après d'intéressants et vifs débats entre ses membres (voir DFLM 27, 2000), le changement de nom de l'Association internationale de la didactique du français langue maternelle (DFLM) qui s'appelle aujourd'hui Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) est un signe visible d'une perspective nouvelle et complexe qui allie la reconnaissance de la diversité linguistique de l'espace francophone et spécialement de l'espace scolaire et des questions d'ordre théorique et didactique comme le rappelle Chiss (2001) : « il s'agit en fait aussi de désenclaver des recherches qui pour l'instant se rangent sous des étiquettes FLM, FLE, FLS, étiquettes elles-mêmes problématiques » (p. 25).

2. CHANGEMENTS DANS L'ÉCOLE

2.1. Conflits de modèles

Les responsables politiques affirment que les élèves doivent sortir de l'école en connaissant plusieurs langues mais les praticiens attendent encore trop souvent que les élèves mobilisent des ressources de type « monolingues » dans les situations d'apprentissage. La reconnaissance sociale du plurilinguisme n'affecte que peu les curricula et les programmes. Dans le recensement que fait Baker (1996) des modes de prise en charge institutionnels des ressources linguistiques des élèves, elle constate que l'institution, souvent implicitement, pratique une politique d'assimilation ou d'intégration en octroyant un rôle différent aux ressources linguistiques des élèves – soit en les ignorant (elles ne sont que sources d'obstacles pour les apprenants) soit en les reconnaissant (en cherchant à construire des ponts entre la (les) langue(s) ou variations de langue utilisée par les élèves hors de l'école). Encore faut-il que les enseignants puissent avoir accès à des propositions didactiques qui leur permettent de construire des situations d'enseignement / apprentissage dans lesquelles les élèves vont pouvoir mobiliser les savoirs qu'ils se sont déjà appropriés : tantôt ils utiliseront une langue, tantôt une autre, tantôt un parler bilingue (Lüdi & Py, 1991)¹⁷ selon les personnes avec lesquelles ils vont interagir et selon les thématiques qu'ils vont développer.

La contradiction persiste entre un modèle social mono- et les épistémologies actuelles de l'apprentissage, de type socio-constructiviste et socio-historique qui s'intéressent à l'élève comme appartenant à l'institution scolaire certes, mais ne

nient pas son appartenance à des groupes sociaux et culturels préexistants à l'entrée à l'école (Schubauer-Leoni, 2002)¹⁸. L'intrication entre les appartenances des élèves à des groupes socioculturels variés et la place qu'ils vont prendre dans la situation didactique. Schubauer-Leoni propose un contrat didactique différentiel mettant en évidence la nécessité de considérer des positions relatives d'élèves au sein de la classe (2002, p.137). Sarrazy (2002) fait l'hypothèse que la variété individuelle des élèves serait une sorte de *culture épistémologique* de l'élève qui émergerait à la fois des pratiques d'enseignement et des pratiques d'éducation familiale (p. 28) qu'il considère comme les *arrière-plans* du contrat.

Dans l'enseignement du français à l'intention d'une population aux ressources linguistiques très diverses, la question est de savoir quelles propositions didactiques vont permettre aux élèves de mobiliser, confronter, utiliser leurs *Arrière-plans*, appelé par certains le *déjà là* ? La réflexion théorique donne de nouvelles entrées pour comprendre les enjeux scolaires qui rejettent l'immobilisme ou la neutralisation comme effet de la confrontation pour s'orienter vers la stimulation intellectuelle et le désir d'apprendre produits par la reconnaissance de savoirs particuliers, sachant que l'élève en tant que sujet original est non seulement acteur de ses apprentissages mais que l'environnement historique et social dans lequel il interagit joue un rôle central dans la construction de ses connaissances. En 1934, Vygotsky écrivait que le développement cognitif résulte d'une interaction constante entre les capacités de formulation et de compréhension dont dispose l'individu à un moment donné de son développement et ce qui lui est proposé par sa famille, l'école et la société en général dans le processus d'éducation et de socialisation.

L'éducation informelle ne serait pas sans conséquence sur les apprentissages formels. Les élèves sont porteurs d'un *déjà là* particulier, reconnu, à partir duquel ils poursuivront leurs apprentissages qui vont les entraîner à modifier, élargir, réélaborer leurs représentations du monde. Or, l'institution scolaire à du mal à leur proposer des entrées différenciées afin qu'ils puissent donner du sens à leurs apprentissages.

Comment peut-on alors, en prenant au sérieux les postulats cités plus haut, négliger les savoirs construits par certains élèves qui appartiennent souvent à des groupes minorés ou proviennent de groupe social et/ou culturel dont la légitimité n'est pas reconnue dans la société dans laquelle ils se trouvent ?

2.2. La complexité du *déjà là* familial

Les résultats de plusieurs recherches menées ces dernières années dans le domaine de la *sociolinguistique familiale* nous paraissent de première importance

17. Dans cet ouvrage, Lüdi et Py utilisent le concept de *parler bilingue* pour définir le parler que des bilingues, connaissant les mêmes langues, utilisent entre eux. La référence au monolinguisme voudrait que cette variation soit bannie du répertoire langagier ou soit en tout cas désavouée et considérée comme une méconnaissance des deux langues parlées par les locuteurs.
18. Il paraît intéressant de trouver une réflexion idoine pour notre propos dans des champs disciplinaires variés: ici la didactique comparée et la didactique des mathématiques.

pour que les enseignants, le plus souvent monolingues, aient accès, au cours de leur formation notamment, à la complexité langagière de certaines biographies d'élèves et de leur famille. C'est ici tout un nouveau champ qui s'ouvre et qui donne à voir des réseaux sociolinguistiques tout à fait passionnants qui influencent les apprentissages des élèves et en particulier l'apprentissage du français. Le sujet apprenant se trouve alors défini, circonscrit avec une certaine finesse en fonction de ce que Dabène (1994) appelle des *paramètres sociolinguistiques* que nous savons être pertinents pour l'apprentissage des langues (Deprez, 1997). Dans le cadre des activités didactiques proposées par EOLE, la perspective sociolinguistique est centrale afin de mettre en évidence les changements qui s'opèrent dans un répertoire linguistique (celui de l'élève et/ou de la famille), la déstabilisation de représentations inhibitrices de l'apprentissage et l'engagement dans de nouveaux savoirs et dans une socialisation élargie.

Reid (1988) a recueilli les productions langagières d'enfants issus de familles migrantes (dans plusieurs lieux d'interaction, à savoir la famille, l'école et les loisirs) qu'il a catégorisées selon les langues et les variations utilisées, laissant apparaître une alternance courante entre les langues et leurs variations selon les lieux, les locuteurs et les thèmes abordés. Deprez (1994), à partir d'un très large corpus d'entretiens, investit en détail les pratiques langagières mises en œuvre au sein du groupe familial plurilingue et montre notamment que l'école joue un rôle capital comme facteur de changement du profil linguistique. Tout se rapporte au français en tant que langue et culture, l'enseignement, les références, les implicites. Certains enseignants «souhaitent parfois intervenir dans la politique linguistique familiale en demandant aux parents de parler français à leurs enfants pour faciliter sa scolarité» (p. 77).

Leconte (1997), pour sa part, décrit les pratiques langagières de familles africaines et souligne que l'insécurité linguistique en français « est corrélée chez les enfants à l'intériorisation de la dévalorisation dont leurs langues font l'objet dans l'espace social » (p. 213). Elle souligne que «les enfants qui se trouvent en grande insécurité linguistique vis-à-vis du français et surtout de la norme scolaire ressentent le besoin de protéger l'univers familial, qui semble séparé par une frontière culturelle de l'environnement et donc de l'univers scolaire » (p. 252). Elle considère la reconnaissance réciproque des ressources des élèves par l'école et la famille comme la meilleure situation pour qu'ils s'investissent dans le français et continuent à se sentir à l'aise dans leur langue familiale.

La recherche exploratoire de Cabral et Farajollahy (2003) sur la scolarisation de l'ainé dans des familles bilingues montre que les choix familiaux peuvent être différents, certains autorisant le passage d'une langue à l'autre, d'autres allant jusqu'à le sanctionner. Elles ont dressé les profils linguistiques de 20 familles (10 familles portugaises et 10 familles sri-lankaises) présentant de fortes ressemblances et certaines différences: tous les parents interagissent entre eux dans la (les) langue(s) familiale(s) alors que tous les enfants se parlent en français. En revanche, les interactions entre parents et enfants peuvent être assez différentes : certaines familles exigent que seule la langue familiale soit utilisée, d'autres favorisent le français et d'autres encore développent un *parler bilingue* original.

3.3. Les pratiques enseignantes

Trois approches, en particulier, se sont intéressées à des propositions didactiques qui favoriseraient la confrontation, la comparaison, l'intégration de connaissances acquises dans une discipline pour l'utiliser dans d'autres. Roulet (1980) pensait qu'il était possible de préconiser une *pédagogie intégrée des langues* dans l'école et d'abandonner le principe additif sur lequel le programme scolaire est construit pour proposer une logique complémentaire et intégrative¹⁹. Le concept d'*intercompréhension* qui cherche à faciliter l'apprentissage des langues écrites d'une même famille par la comparaison entre ces langues (on pourrait s'intéresser, par exemple, au français, au portugais, à l'italien, à l'espagnol, à l'occitan et au roumain), s'est développé dans l'équipe de Dabène (1995) à Grenoble et Blanche-Benveniste (1997) à Aix. Nous allons développer ici la troisième approche, EOLE, qui s'inscrit dans la poursuite des travaux du chercheur anglais Hawkins²⁰ (1987), qui engage les élèves dans un travail de réflexion et de compréhension interlinguistique afin de développer des compétences plurilingues (Coste, Moore & Zarate, 1997), cognitives, affectives et sociales.

3.3.1. Le projet EOLE

C'est avant tout à travers des propositions de nouvelles pratiques telles qu'elles émergent, par exemple, des initiatives prises par les chercheurs et praticiens intéressés par l'*Éveil aux langues*²¹ (traduction de *Language Awareness*, Hawkins, 1987) que cet axe sera traité. Ces propositions pourraient s'appeler *approche pluridimensionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues* ou *perspective d'éducation langagière générale* pour reprendre le *Cadre européen de référence* (Conseil de l'Europe, 1998, p.130) ou encore *développement d'une culture langagière plurielle*, nécessaire pour les élèves appelés à vivre dans un monde plurilingue et pluriculturel. Le terme EOLE, utilisé ici, reprend la dénomination ayant cours

-
19. Voilà déjà plus de vingt ans que ce linguiste propose de rompre avec une vision isolationniste de l'apprentissage des langues et propose une *pédagogie intégrée des langues*. Les approches didactiques EOLE, qui n'ont pas comme ambition d'enseigner les langues mais de les accompagner et de faciliter leur apprentissage, sont en accord avec cette perspective.
 20. Rappelons qu'Hawkins a collaboré au n° 6 de *Repères* (1992) avec un article intitulé « La réflexion sur le langage comme « matière pont » dans le programme scolaire », p. 41-56.
 21. Ce terme n'est pas encore stabilisé. Ainsi *Éveil au langage* (Moore, 1995), *Éveil au langage / Ouverture aux langues* (Perregaux, 1998), *Éducation et ouverture aux langues à l'école – EOLE* (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003) circulent également. En retournant aux sources, à savoir le premier numéro de la revue *Language Awareness*, on trouve une définition très large : *It's a cover terme for almost anything to do with language*. Les différents projets de recherche européens aujourd'hui terminés (Evlang, projet Socrates-Lingua de l'Union Européenne et Jaling, projet du Conseil de l'Europe) ont cherché une définition plus rigoureuse de cette approche didactique qui a l'ambition de promouvoir et développer chez les élèves et plus largement chez les acteurs scolaires des attitudes et des aptitudes favorables à l'apprentissage des langues (savoirs) et à une ouverture altéritaire (socialisation) pour les locuteurs et locutrices qui les parlent.

dans le milieu scolaire de Suisse romande, à savoir *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École (ÉOLE)*, un *curriculum* prévu pour les élèves de 4 à 12 ans.

Les traits principaux de ces approches sont les suivants:

- toutes les langues, quel que soit leur statut, peuvent être incluses dans les activités didactiques ;
- la langue de référence est habituellement la langue scolaire ;
- les activités didactiques sont construites à partir des situations sociolinguistiques du lieu où l'école est implantée mais ne négligent pas une perspective plus large ;
- le curriculum prévu précède et accompagne l'enseignement / apprentissage des langues ;
- l'apprentissage participe au processus de décentration des élèves par rapport à leur propre patrimoine linguistique, et facilite une socialisation basée sur la pluralité des langues, des cultures et des locuteurs qui les parlent.

3.3.2. Une culture des langues à l'école

Ces approches didactiques font entrer une nouvelle culture des langues à l'école dont on a vu plus haut la nécessité socioculturelle en fonction de la situation actuelle. Les langues qui sont la plupart du temps absentes de l'espace scolaire et qui ne sont donc pas enseignées vont se confronter, dans les interactions entre élèves, avec les idiomes habituellement présents. Toutes, quel que soit leur statut socioculturel, vont prendre le rôle de matériaux nécessaires pour l'enseignement / apprentissage. Elles vont aider les élèves à surmonter de nouveaux obstacles socio-cognitifs et affectifs pour découvrir, par exemple, le fonctionnement du pluriel en passant par d'autres langues comme le aymara, l'espéranto, le javanais et le turc ; le rôle des déterminants et la notion de genre à partir des langues romanes ; un nouveau champ lexical ; des ressemblances et des différences dans et entre les familles de langues, les périodes historiques, les lieux et les langues dans lesquels le français a puisé et puise encore pour son propre enrichissement.

3.3.3. Les séquences didactiques

Un des objectifs d'*ÉOLE* n'est pas d'apprendre plusieurs langues à l'école, dont certaines font partie de l'environnement social des élèves, mais de contribuer à faire connaître et reconnaître la réalité macro et micro-sociolinguistique²² et de l'utiliser pour des apprentissages langagiers.

22. La première concerne les langues à travers le monde : leur histoire spécifique et commune (à travers l'étude des emprunts, par exemple) et la géographie linguistique (notamment la cartographie des langues parlées dans certains pays, dans certaines régions – la disparition et la création de certaines langues). La seconde s'intéresse à l'environnement plus immédiat des élèves, la classe, l'école, le quartier, la localité et les causes des changements qui s'opèrent.

Les séquences didactiques d'enseignement / apprentissage sont organisées assez classiquement en trois phases a) la mise en situation ; b) la situation-recherche et c) la synthèse, au cours desquels le français restera la langue de référence et servira notamment au partage des observations, des comparaisons et pour la découverte de règles. Loin de « parasiter ou de retarder le travail proprement dit sur la langue cible, la réflexion et l'analyse consciente, par exemple, de fonctionnements d'autres systèmes comparés à ceux de la langue maternelle²³, vont favoriser la distanciation par rapport au code pour mieux se l'approprier» (Moore, 1995)²⁴.

Lors de la mise en train, l'activité va prendre du sens en s'ancrant dans la vie de la classe, en permettant l'émergence des représentations et des connaissances des élèves sur la thématique proposée. Un espace nouveau d'interactions plurilingues se développe, dans lequel les élèves se déplacent en modifiant, à travers la *permissivité linguistique* institutionnalisée, leurs rapports à l'objet d'apprentissage.

Au cours de la situation-recherche, les élèves vont s'approprier de nouvelles connaissances, recourant à différentes procédures « pour organiser et analyser des données langagières, pour manipuler les formes du langage, pour trouver des éléments de règles de fonctionnement, etc. ». (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003, p. 31). Nous sommes ici dans un entraînement métalinguistique souvent intensif et Perdereau-Bilski, (2000) considère que les situations problèmes proposées aux élèves dans le cadre d'activités d'Éveil aux langues, les ont entraînés dans un travail « de réflexion sur la langue, de mise à l'épreuve des variations langagières d'une langue à une autre par la découverte de points communs et de différences, de variables à travers des manipulations, des émissions d'hypothèses, des échanges, des négociations au sein du groupe classe ».

3.3.4. L'attitude métalinguistique

Toujours dans la perspective de développer des habiletés métalinguistiques, Bautier (2002) rappelle le lien entre apprentissage de la langue et attitude, et souligne la difficulté de certains élèves de milieux populaires « de considérer la langue comme un objet, (et non comme ce qui permet de s'exprimer dans l'ignorance même de ce qui permet de le faire » (p. 11). Elle ajoute que l'attitude métalinguistique est nécessaire et pourtant elle est peu souvent travaillée par les enseignants, pour « la compréhension de la langue comme système » pour l'attention au « détail » (qui peut être la terminaison d'un verbe, le sens d'un « petit » mot comme une préposition, la place d'un élément dans la phrase). Cette attitude favorisée par les activités *ÉOLE* n'est pas spontanée et « elle se construit aussi dans une socialisation qui se doit d'être scolaire quand elle n'a pas été non scolaire» (p. 11). La

23. Ou de la langue scolaire.

24. Dans cet article, Danièle Moore relève que ces mêmes préoccupations se trouvaient déjà dans le numéro 55 (1979) de *Repères* « qui fait état de travaux en cours dans la réflexion pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire en France ». Elle cite : « Nous avons essayé de mettre directement les enfants en situation d'éveil à la langue devant des corpus linguistiques [...], nous avons voulu leur permettre d'exprimer leurs représentations spontanées de la langue : voir quelles réactions, quelles curiosités, quels problèmes qu'elles hypothèses...naissent en eux à l'occasion de l'observation et/ou de la manipulation des faits linguistiques (M. Mas, p. 47).

revue *Repères* a consacré récemment un numéro à cette problématique (2003) dont le titre *L'observation réfléchie de la langue à l'école* montre bien la perspective. De Pietro (2003) développe, à ce propos, une réflexion approfondie sur la mise en réflexion des élèves au sujet de la langue, et ceci à partir d'exemples tirés d'*ÉOLE*. Comme le soulignent Grossmann & Manesse (2003) à propos de cet article, « de cet enseignement, qui n'est pas un enseignement en langues étrangères, mais se fonde sur des enseignements métalangagiers, on peut escompter des retombées importantes pour l'apprentissage du français » (p. 11).

3.3.5. Conflits cognitifs et résolutions de problèmes

Lorsque les activités didactiques répondent réellement aux nécessités d'une situation-recherche, les élèves vont devoir mobiliser leurs connaissances préalables qui seront interrogées (déstabilisées) au contact du problème posé. Bange (1994, cité par Schubauer-Leoni, 2002) pose les buts interdépendants d'une telle situation qui sont ici, écrit-il, « enseigner et apprendre, à propos desquels ils (les élèves) ont un certain savoir, qu'ils actualisent en même temps qu'ils le constituent dans l'interaction même et qu'ils supposent partagé » (p. 203): Ils vont apprendre le mouvement de va-et-vient entre distanciation et appropriation, entre langues et langue scolaire, entre le connu personnel et le connu de l'autre... Cette seconde phase se caractérise également par l'apparition chez les élèves de *conflits cognitifs* entre leurs représentations *a priori*, leurs connaissances acquises et le problème posé (prendre conscience, par exemple, que les ressemblances entre langues romanes sont plus nombreuses que celles qui existent entre langues germaniques et langues latines – qu'en arabe, finnois et allemand, par exemple, la numération a une autre logique que celle du français ou tout simplement que le coq ou le canard n'ont pas le même cri dans toutes les langues). Le travail de groupe, la collaboration ou la coopération sont privilégiés afin que les élèves puissent se trouver dans des situations communicationnelles *rapprochées* de confrontation de points de vue et d'explicitations mutuelles.

Lors de la phase de synthèse collective, d'institutionnalisation des apprentissages, les élèves et l'enseignant vont mettre en forme leurs découvertes, les procédures de résolution de problèmes et les stratégies mises en œuvre, de sorte qu'ils s'approprient de nouveaux outils conceptuels et pratiques (les notions, par exemple d'emprunt, de genre, de famille de langue, d'onomatopées, de biographie langagière) transférables dans d'autres contextes (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003, p. 30-32). Alors que la décentration était le moteur et l'enjeu des deux phases précédentes, cette dernière demande aux élèves une recentration sur les points précis de l'enseignement/apprentissage.

3.3.6. La place du français

Qu'en est-il de la pratique discursive du français pendant ces activités ? Tout au cours de la séquence, les interactions langagières se dérouleront dans la langue scolaire, mais elles auront pour contenu des découvertes, des observations, des manipulations et un questionnement élaboré à partir de matériaux plurilingues (Perregaux, 1998).

Dans la mise en train, il s'agira pour les élèves de reconnaître la thématique (de découvrir, par exemple, des systèmes d'écriture et leur histoire), de partager leurs connaissances culturelles et linguistiques, de recenser le matériau offert par la classe, de s'étonner parfois des savoirs exprimés par leurs pairs (*Tu sais écrire ton prénom en arabe, explique-nous, tu te trompes pas quand tu écris en français... Tu pourrais écrire mon nom ? Peter*).

Lors de la situation-recherche, les élèves utiliseront notamment un métalangage dont l'absence est une des causes de difficultés scolaires de certains élèves (*Tu as vu qu'en anglais, il y avait toujours le même déterminant. Comment ils font pour savoir si c'est masculin ou féminin ? Patricia*) En travail de groupe, ils vont devoir s'appuyer sur les transparences et les opacités des langues qui ne seront pas forcément les mêmes pour tous les élèves, chercher à trouver des indices leur permettant de résoudre le problème posé, tenir compte de l'expertise de certains d'entre eux. Ils seront dans une phase d'hypothèses à poser, de recherche de confirmation, de vérification. Les rapports que les élèves ont construit avec les langues en jeu dans l'activité (en terme de rapport social, affectif, cognitif) seront particulièrement visibles dans cette phase d'apprentissage.

Lors de la synthèse, les élèves seront à la fois dans le discours narratif (racontant la séquence : *On a d'abord écouté des personnes qui disaient bonjour dans beaucoup de langues et après on a essayé de les reconnaître. Je savais pas que Blerim connaissait l'albanais et aussi l'allemand. Ali*) et dans l'organisation des découvertes, la reformulation pour aboutir à la construction collective de nouvelles connaissances dont ils garderont la trace. Durand (1998) traite de la question du *langage structuration* qui est privilégié dans cette dernière partie : « il s'agit plus de comprendre le phénomène objet du questionnement que de le faire comprendre à autrui [...]. Son observation méticuleuse des échanges entre élèves le conduit à penser que dans l'interaction, «chaque locuteur-formulateur assume un rôle et construit différemment son savoir [...] et il s'interroge sur les moyens à mettre en œuvre pour mieux assurer et articuler le « parler pour apprendre » et « l'apprendre à parler » (p. 220-221).

Lors de la recherche menée dans le cadre du projet *EVLANG* (Candelier, 2003a), un des objectifs était d'évaluer l'influence d'activités d'Éveil aux langues sur la langue de l'école. auprès d'élèves de 10-11 ans de France métropolitaine et de l'île de la Réunion, d'Autriche, d'Italie, d'Espagne et de Suisse. Tous avaient suivi un programme d'activités d'Éveil aux langues, certains pendant 18 mois et d'autres pendant 12 mois. Les résultats ont été nuancés et on peut se demander si, en fin de scolarité primaire, il est possible de renverser statistiquement les tendances en si peu de temps « alors que les compétences des élèves dans la langue de l'école sont déjà bien installées » (Candelier, 2003a, p. 133-134). En revanche, plusieurs classes ont eu de bons résultats concernant le développement de certaines habiletés métalinguistiques comme la décomposition et la recomposition de mots à l'écrit. Du point de vue sociolinguistique, cette recherche a montré que, dans la plupart des sites, les élèves avaient élargi leur intérêt pour la diversité des langues et s'intéressaient à l'apprentissage de langues minorées ou de langues dont l'apprentissage n'est pas offert dans l'école.

3.3.7. *Le mécanisme du détour*

Le *mécanisme du détour* (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003) est également une des originalités des démarches EOLE. Lors des mises en train et des situations recherche, le questionnement prévu entraînera les élèves dans des observations, des comparaisons et des discussions qui leur permettront d'aborder des phénomènes dont l'appréhension est difficile en français sans altérité (l'arbitraire du signe, par exemple, qu'ils vont découvrir à travers les onomatopées). Le détour permet donc aux élèves de *sortir* de leur langue maternelle et de la relativiser notamment à travers la comparaison. Le phénomène est le même pour la langue scolaire, dans la mesure où l'activité entraîne les élèves à confronter des éléments propres à certaines langues autour d'un thème particulier pour en faire ressortir les ressemblances et les différences. Au moment de la synthèse, la centration se fera sur le français, une des langues étudiées, donc une langue parmi d'autres, mais également la langue de l'enseignement et la langue commune.

CONCLUSION : POUR UN APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CONTEXTES

Notre passage de l'analyse d'une macro- à une micro-sociolinguistique avait comme objectif de mieux appréhender les contextes de vie et d'apprentissage dans et hors de l'école et reconnaître les ressources des élèves à travers leur biographie langagière (Perregaux, 2002). Nous ne pouvons pas réduire la complexité de ces situations nouvelles mais nous avons à trouver des outils conceptuels qui nous permettent d'essayer d'y répondre. Un certain courage institutionnel pourrait favoriser le changement de paradigme par des propositions curriculaires innovantes, une formation des enseignants qui s'attacherait à former à la diversité linguistique et culturelle par la diversité (Foerster C., Simon D., 2003).

La, les langue(s) commune(s) (selon les régions et les États) garde(nt) toute leur importance pour autant qu'elle(s) ne recherche(nt) pas une exclusivité réductrice. Ce sont elles qui vont, entre autres, véhiculer l'itinéraire d'apprentissage des élèves qui, lors des activités *ÉOLE*, s'organisent dans un espace scolaire plurilingue. Dans cette nouvelle configuration, comme l'écrit Ducancel en 1992, l'heure est au décloisonnement des disciplines. Des interactions et des recherches sont à construire entre l'enseignement des langues vivantes et le français. Il importe alors de reconsidérer le sens donné au français et au plurilinguisme de l'espace public, d'innover dans l'école pour en faire un lieu d'enseignement / apprentissage qui prépare les élèves à remplir leur rôle participatif dans la société où plutôt dans les sociétés où ils sont appelés à vivre. La mobilité formative, professionnelle, familiale, les migrations économiques et politiques sont facilitées par la connaissance des langues, par les compétences sociodiscursives et par les attitudes et motivations des locuteurs à chercher la communication dans des situations où ils n'ont pourtant que peu de références.

Le mouvement est pluriréférentiel dans la mesure où si tous les élèves ont besoin d'acquérir une forte motivation à apprendre les langues, tous n'entretiennent pas le même rapport à la langue commune et à d'autres langues tant familiales qu'étrangères, enseignées ou non pendant la scolarité. Si nous demandions aux élèves (mais également aux enseignants) de dresser un diagramme de leur rapport

aux langues en leur donnant comme consigne de mettre au centre la (leurs) langue(s) de référence, nous verrions se dessiner des aires linguistiques fort différentes correspondant à des réalités et à des imaginaires où les proximités et les éloignements s'organisent en fonction de l'expérientiel et des représentations individuelles et collectives. C'est dans cette multiperspectivité que s'inscrit aujourd'hui l'enseignement / apprentissage du français.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEMAN-GHIONDA (C.), de GOUMOENS, (C.) & PERREGAUC (C.), 1999, *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg, Éditions universitaires.
- BAILLY (D.), 2000, Courant rationaliste vs courant relativiste en didactiques des langues étrangères. in Billiez (J.), Forster (C.) & Simon (D.-L.), 2000, *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, p. 29-42.
- BAILLY (S.), CASTILLO (D.) & CIEKANSKI (M.), 2003, Nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire. *LIDIL*, hors série, n° 47-59.
- BAKER (C.), 1996, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BAUTIER (E.), 2002, Des points de vue différents qui pointent la complexité de la question langagière : individuelle et sociale, institutionnelle et quotidienne. *Ville-École-Intégration-Enjeux* n° 130, p. 9-13.
- BIER (B.), 2002, Éditorial, *Ville-École-Intégration-Enjeux*, n° 130, p. 5-9.
- BLANCHE-BENVENISTE (C.), & VALLI (A.), Ed., 1997, L'intercompréhension : le cas des langues romanes, *Recherches et Applications du Français dans le Monde*, n° spécial, janvier.
- BLOOMFIELD (L.), 1935, *Language*. Londres, Allen & Unwin Ltd.
- BOUZIRI (R.), 2002, Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine. *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, n° 130, p. 104-116.
- CABRAL (I.) & FARAJOLLAHY (K.), 2003, *La scolarisation de l'aîné : étape d'acculturation de familles immigrées : questions linguistiques*, Mémoire de licence, université de Genève, Bibliothèque FPSE.
- CAITUCOLI (C.), 2003, À propos de la notion d'hétérogénéité linguistique, in C. Caitucoli, Ed., *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, PUR, p. 117-134.
- CALVET (L.-J.), 1994, *Les voix de la ville*, Lausanne & Paris, Payot.
- CALVET (L.-J.), 2002, *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- CANDELIER (M.), Dir., 2003a, *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, de Boeck.
- CANDELIER (M.), Ed., et al, 2003b, *Janua Linguarum – la porte des langues, L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, GRAZ, CELV.
- CASTELLOTTI (V.), & MOORE (D.), 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique), 2004, *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP*

- programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*, Berne, CDIP, www.edk.ch.
- CHAUDENSON (R.) & CALVET (L.-J.), 2001, *Les langues dans l'espace francophone – de la coexistence au partenariat*, Paris, L'Harmattan.
- CHISS (J.-L.), 2001, Malaise dans la dénomination, *DFLM* n° 28, p. 24-25.
- Conseil de l'Europe, 1998, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, 1998, *Cadre européen de référence pour l'enseignement des langues Strasbourg*, Conseil de l'Europe.
- COSTE (D.), 2000, Université et diversité des diactiques des langues dans l'espace francophone. Quelques repères pour l'analyse, in Billiez (J.), Forster (J.) & Simon (D.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, Grenoble Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (ACEDLE), p. 15-28.
- COSTE (D.), MOORE (D.) et ZARATE (G.), 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CUMMINS (J.), 1979, Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of educational research*, n° 49, p. 222-251.
- CUTHBERT (H.) & PERRIER (S.), 1999, *De jeunes adultes bilingues analysent leur première scolarité et leur bilinguisme*, Mémoire de licence, Genève, bibliothèque de la FPSE.
- DABENE (L.), 1991a, Enseignement d'une langue ou Éveil au langage. *Le français dans le monde, recherches et applications*, août-septembre, p. 57-65.
- DABENE (L.), 1991b, L'éveil au langage, compte rendu d'une expérience en cours. in Luc (C.), Ed., *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris, INRP.
- DABENE (L.), 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DABENE (L.), 1995, Apprendre à connaître une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? *Études de linguistiques appliquées* n° 98, p. 103-112.
- DELABARRE (E.) & LECONTE (F.), 2003, L'évaluation de l'hétérogénéité linguistique par les enseignants de collège, in Caitucoli (C.), Ed., *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen PUR, p. 59-82.
- DE PIETRO (J.-F.), 2003, La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères* n° 28, p. 161-186, ouvr. cité.
- DEPREZ (C.), 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris, Didier-Hatier.
- DEPREZ (L.), 1997, L'apprenant et ses langues : Représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques. *Notions en questions* n° 2, p. 113-128.
- DUCANCEL (G.), 1992, Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école : des interactions et des recherches à construire, INRP, *Repères* n° 6, p. 3-12.
- DURAND (J.M.), 1998, La construction de la formulation dans une tâche à visée explicative. *Repères* n° 17, p. 197-220.
- FOERSTER (C.) & SIMON (D.-L.), 2003, Éduquer 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*, p. 201-214.

- GAJO (L.), KOCH (P.) & MONDALA (L.), 1996, La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition. *Vals/asla (Bulletin suisse de linguistique appliquée)*, n° 64, 61-86.
- GLISSANT (E.) 1993, Entretien avec Gauvin (L.), Montréal, *Littératures* n° 12, Strasbourg, Édition spéciale du Carrefour des littératures européennes.
- GROSSMANN (F.) & MANESSE (D.), 2003, L'observation réfléchie de la langue à l'école, *Repères* n° 28, p. 3-12.
- GUMPERZ (J.-J.), 1982, *Discourse strategies. Studies in Interactional Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HAWKINS (E.), 1987, *Awareness of language: an introduction*, New York, Cambridge University Press.
- HAWKINS (E.), 1992, La réflexion sur le langage comme « matière pont » dans le programme scolaire, dans DUCANCEL G., *Repères*, n° 6, p. 41-56, ouvr. cité.
- HELOT (C.), 2003, Language policy and the ideology of bilingual education in France. *Language policy* n° 2, p. 255-277.
- LANG (J.), 2001, *L'application du plan langues vivantes à l'école primaire* (www.education.gouv.fr/discours/2001/dlangviv.htm).
- LECONTE (F.), 1997, *La famille et les langues : une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'Harmattan.
- LUDI (G.), & PY (B.), 1986, *Être bilingue*, Berne, Lang
- MARCELLESI (C.), ROMIAN (H.) & TREIGNIER (J.), 1985, Vers des pratiques pédagogiques plurinormalistes, INRP, *Repères*, n° 67, 1-2.
- MOORE (D.), 1995, Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia* n° 2, p. 26-31.
- PERDEREAU-BILSKI (M.-P.), 2000, De la maîtrise de sa langue à l'apprentissage des langues autres. in Billiez (J.), Forster (C.) & Simon (D.-L.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, Grenoble, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères (ACEDLE), p. 75-88.
- PERREGAUX (C.), 1994, *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Berne, Lang.
- PERREGAUX (C.), 1997, L'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrantes. in Boyzon-Fradet (D.) & Chiss (J.-L.), Eds., *Enseigner le français en classes hétérogènes*, Paris, Nathan pédagogie, p. 124-141.
- PERREGAUX (C.), 1998, Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Vals-asla (Bulletin suisse de linguistique appliquée)* n° 67, p. 101-111.
- PERREGAUX (C.), 2002a, Entre Langue 1 et langue 2, de l'allégeance à la construction solidaire, *Notions en question* n° 6, p. 29-35.
- PERREGAUX (C.), 2002b, Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation. in Dasen (P.) & Perregaux (C.), Eds., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck, p.181-197.
- PERREGAUX (C.), 2002b, (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Vals-asla (Bulletin suisse de linguistique appliquée)* n° 76, p. 81-94.

- 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.) & GRANDJEAN (F.), 2002, Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue : une approche expérimentale. *Notions en question* n° 6, p. 19-27.
- REID (E.), 1988, Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires, *CILA* n° 47, p. 144-154.
- RENAUD (P.), 1998, Exonerated for a native speaker, *The French in Africa* n° 12, p. 257-272.
- Revue *Repères*, 1983, *Ils sont différents : cultures, usages de la langue et pédagogie*, p. 61, Paris, INRP.
- ROULET (E.), 1980, *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-Crédif.
- SARRAZY (B.), 2002, Contribution à l'étude des rapports entre l'expérience quotidienne « réelle » et l'expérience quotidienne scolaire dans l'enseignement des mathématiques : Cas de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak, avec Blanché (P.), *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 22, 1, p. 7-30.
- SCHUBAUER-LEONI (M.-L.), 2002, Didactique comparée et représentations sociales, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, p. 127-149.
- VARRO (G.), 1990, Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants, *Migrants Formation* n° 83, p. 24-40.
- VERONIQUE (D.) 1998, Étudier la dynamique des bilinguismes issus des migrations. in Billiez (J.), Ed., *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, p. 179-186.
- VERMES (G.), 2002, La « Langue maternelle », une figure holiste de l'identité individuelle et collective, *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux* n° 130, p. 24-38.
- VYGOTSKY (L.-S.), 1934, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

LES PORTFOLIOS EUROPÉENS DES LANGUES : DES OUTILS PLURILINGUES POUR UNE CULTURE ÉDUCATIVE PARTAGÉE

Véronique CASTELLOTTI,
université François Rabelais, Tours,
JE « Dynamiques et enjeux de la diversité »,
Danièle MOORE, université de Vancouver,
ERADLEC et DELCA-SYLED

Résumé : Le développement du plurilinguisme constitue un pôle désormais important des politiques éducatives européennes, telles qu'elles se trouvent définies dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues 2001*, et qu'on les trouve mises en œuvre dans les *Portfolios* européens des Langues. La compétence plurilingue y figure comme l'objectif privilégié de l'apprentissage, à travers notamment la prise de conscience et l'évaluation par les élèves de leur biographie langagière, témoin de répertoires pluriels et diversifiés.

Notre étude vise à montrer comment les *Portfolios* école et collège s'inscrivent directement dans les orientations européennes d'ouverture au plurilinguisme et à la pluralité, en favorisant la prise en compte de contacts avec des langues diverses, en encourageant la mise en place de représentations positives des langues et de leur apprentissage, et en permettant chez les apprenants la valorisation et la construction de compétences plurilingues, qui incluent à la fois la (les) langue(s) première(s) et les autres langues apprises.

1. INTRODUCTION

Depuis plusieurs décennies, le Conseil de l'Europe œuvre dans le domaine de l'enseignement des langues et des politiques linguistiques, dans le but de promouvoir le plurilinguisme comme une condition de la participation aux processus démocratique et social dans les sociétés multilingues (voir Beacco & Byram, 2002). Depuis 1991 notamment, il a impulsé différentes études destinées à repenser le cadre dans lequel on apprend, on enseigne et on évalue les langues en Europe, de manière à développer une culture éducative commune pour l'usage et l'enseignement des langues. Ces travaux ont permis en 2001 la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, dont les principaux objectifs visent une meilleure cohérence pour l'enseignement / apprentissage des langues associée à un effort de transparence en ce qui concerne les objectifs et les moyens d'apprentissage.

2. LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

Les années récentes ont été marquées par des changements importants dans le domaine des langues et de leur enseignement, en lien avec les bouleversements d'ordre social et géopolitique qui ont affecté la fin du XX^e siècle. Ces changements concernent à la fois les situations dans lesquelles on a besoin de recourir à des compétences dans plusieurs langues, les caractéristiques des publics destinataires des enseignements et les représentations sociales à propos du rôle des langues, de leur utilité et de leur appropriation (voir Castellotti, 2001a et b et Castellotti & Moore, 2002). L'élaboration du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR) s'inscrit dans ces évolutions, en se fondant sur des orientations fondamentales qui s'organisent autour de :

- l'affirmation d'une **approche plurilingue** dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ;
- la définition d'une **compétence à communiquer** comportant des dimensions d'ordre linguistique, sociolinguistique et pragmatique ;
- l'incitation à une **diversification des modes d'apprentissage** des langues.

Ce Cadre donne des repères communs pour l'élaboration de programmes d'apprentissage articulés entre eux, pour l'organisation des certifications en langues et pour la facilitation d'apprentissages auto-gérés.

Le CECR opère, de fait, – plus ou moins explicitement –, quelques déplacements majeurs dans les conceptions présidant jusqu'alors majoritairement aux objectifs et à l'organisation des enseignements de langues, tout au moins dans leurs formes institutionnelles. Nous retiendrons ici deux de ces déplacements, qui apparaissent comme particulièrement en rapport avec la thématique de ce numéro quant aux conséquences qui en découlent pour la prise en compte des relations entre les différentes langues dans l'apprentissage.

2.1. La remise en question d'un modèle idéal : celui du natif monolingue

« L'apprentissage des langues étrangères est encombré par la figure du natif, référence constante, visée ultime, perfection inatteignable, mais toujours présente dans l'horizon d'attente de l'apprentissage [...] Et jusqu'à récemment en effet, tout se passe comme si cet objectif inatteignable restait la pierre de touche de tout apprentissage, comme si chaque apprenant devait devenir espion ou faux semblant, ersatz de l'autochtone autre » (Coste, 2001b : 15)

Cette citation résume bien la portée du premier déplacement opéré. Il ne s'agit plus en effet, dans le CECR, de profiler la figure du natif en ligne de mire de toute tentative d'appropriation, mais plutôt d'établir les connaissances en langues et sur les langues comme des ressources d'apprentissage, dans le but de constituer, d'élargir et de faire évoluer des répertoires plurilingues, composés de langues plus ou moins familières, plus ou moins maîtrisées, plus ou moins pratiquées. Il n'est donc plus question d'apprendre UNE langue, de manière isolée, complète et parfaite, mais de favoriser les cheminements de parcours diversifiés, au sein des-

quels l'apprenant est considéré comme un acteur social, doté d'un répertoire linguistique et d'un capital culturel.

Cette conception découle de la manière dont on définit le plurilinguisme, comme caractérisé par des compétences de types et de niveaux différents dans le cadre d'un répertoire de langues et de variétés de langues, qui intègre le fait que les savoir-faire de l'apprentissage des langues sont transférables (Dabène, 1994 ; Coste, 2002 ; Coste, Moore & Zarate, 1997). Ces options correspondent à une orientation plus fondamentale, d'un point de vue politique, qui considère que « le plurilinguisme est une condition de la participation aux processus démocratique et social dans les sociétés multilingues » (Beacco & Byram, 2002).

D'un point de vue plus directement didactique, ce déplacement conduit à proposer une définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle, comme :

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer 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 composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12).

Ce premier déplacement permet d'entrevoir autrement la place respective des langues, familiales ou scolaires notamment, et invite à repenser les modalités de leur prise en compte, de leur enseignement et de leur évaluation.

Un deuxième déplacement est également opéré dans le CECR, qui concerne la conception même des processus d'appropriation.

2.2. De l'apprentissage pour soi à l'usage social

La communication est depuis longtemps un objectif primordial de l'apprentissage des langues, mais elle était jusque là conçue, dans les outils d'enseignement et d'apprentissage, comme une compétence sécable en « quatre habiletés », chacune étant enseignée et évaluée de manière distincte, comme si le fait de pouvoir, séparément, « s'exprimer » ou « comprendre » suffisait pour s'insérer dans des interactions sociales réussies.

Le CECR remet en question les quatre habiletés au profit de quatre catégories descriptives qui sont la production, la réception, l'interaction et la médiation. Ces deux dernières catégories permettent de mettre l'accent sur des pratiques communicatives effectives ; elles mettent en avant la relation dynamique entre la communication et l'apprentissage des langues, et entre l'utilisateur /apprenant de la langue et le contexte dans lequel la communication et l'apprentissage se produisent, en introduisant d'une part la notion d'interlocuteur bienveillant¹, inspirée

1. Qui correspond également, dans le domaine des contacts de langues, au développement de ce que Porquier et Py (2004) nomment une « compétence exolingue », c'est-à-dire la capacité à gérer les ajustements conversationnels en fonction du degré supposé de compréhension de l'alloglotte.

des travaux de Vigotski et en incluant, d'autre part, la gestion des passages interlinguistiques.

On trouve un exemple de cette mise en œuvre dans le passeport commun à tous les *Portfolios* européens des langues, qui propose notamment comme descripteur, pour le niveau A1 :

« je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. »

On voit ici comment sont valorisés les aspects interactionnels de la communication, qui engagent la co-responsabilité des participants de la rencontre, en intégrant en particulier les signes de coopération dans les échanges, sous la forme notamment de processus d'adaptation et d'étayages qui resituent l'apprenant dans son identité d'(inter-)locuteur.

3. LES PORTFOLIOS

Les *Portfolios* européens des langues (PEL) constituent les outils privilégiés de mise en œuvre des orientations du CECR. Les *Portfolios* sont des outils européens de reconnaissance et de valorisation des savoirs linguistiques et culturels, construits sur une grille commune de références, et une même échelle de compétences. Cette grille, telle qu'on la trouve proposée dans le CECR, comprend les six niveaux suivants² :

A. Utilisateur élémentaire

A1. niveau introductif ou découverte

A2. niveau intermédiaire ou de survie

B. Utilisateur indépendant

B1. niveau seuil

B2. niveau avancé

C. Utilisateur expérimenté

C1. niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective

C2. maîtrise

On peut attribuer aux *Portfolios* trois fonctions principales :

2. Zarate & Gohard-Radenkovic (2004) regrettent, notamment en ce qui concerne la reconnaissance des compétences culturelles, le système de grille proposé, qui offre un caractère trop rigide, hiérarchisé, et dont le modèle de référence reste abstrait. Elles lui préfèrent, à la suite de Richterich, la notion plus souple de « cartes ». Nous retiendrons ici, pour notre part, l'effort de proposer des pistes communes pour la reconnaissance et la valorisation des compétences, la prise en compte de savoirs élargis incluant, notamment, l'interactant dans la compétence de communication, la possibilité de rendre compte de savoirs différenciés selon les langues, et la prise en compte des possibilités d'évolution et de transformation de ces savoirs dans le temps et selon les situations (voir aussi Richterich, 1998).

- une fonction **d'information**, dans le sens où il s'agit d'un document personnalisé, qui appartient à l'apprenant, et qui l'accompagne pendant tout un cycle de sa scolarité, pour évaluer ses compétences en langues et mentionner ses expériences d'utilisation et de découverte des langues ;
- une fonction **pédagogique** où l'évaluation participative joue un rôle de prise de conscience des critères pertinents d'apprentissage et de valorisation des savoirs et savoir-faire ;
- une fonction **éducative**, de valorisation du plurilinguisme par la prise en compte et le développement de compétences dans plusieurs langues chez l'apprenant dès le début et tout au long des apprentissages.

Les portfolios présentent une structure commune reconnaissable, qui permet ainsi la **mobilité**, par la circulation interne d'un cycle à l'autre du système éducatif, aussi bien qu'externe, d'une institution à l'autre, d'un pays à l'autre, et favorise la **continuité** des apprentissages :

- le **passport** permet de reconnaître, de prendre en compte et, éventuellement, de certifier des connaissances, compétences et aptitudes d'origines diverses et à portée fonctionnelle ;
- la **biographie langagière** retrace les parcours individuels marqués par les contacts et les rencontres avec les langues et leurs locuteurs, aussi bien que les expériences d'apprentissage et les niveaux de compétences acquis dans les différentes langues ;
- le **dossier** rassemble les documents, travaux, traces diverses qui témoignent de ce parcours et l'illustrent³.

Les portfolios européens des langues ont un statut quelque peu différent selon les pays dans lesquels ils sont adoptés. Certains états choisissent de les diffuser gratuitement aux collégiens et lycéens, alors que d'autres, comme la France, n'ont pas de politique unifiée en la matière. Certaines académies peuvent ainsi recommander l'utilisation des portfolios, certaines régions peuvent choisir de subventionner son achat, comme c'est déjà le cas pour les manuels scolaires. En l'absence d'une politique concertée, son achat reste à l'heure actuelle de la responsabilité des enseignants et des familles.

Nous présenterons ici certains descripteurs et quelques unes des activités proposés pour *Mon Premier Portfolio* (Debyser & Tagliante, 2000)⁴ et pour le *Portfolio Européen des Langues Collège* (Castellotti, Coste, Moore & Tagliante, 2004) pour montrer comment à travers des questions, des incitations à la réflexion ou

3. Les **dossiers** constituent pour l'élève le lieu où celui-ci choisit ce qu'il souhaite « montrer » (projets, certifications, documents culturels, etc). On peut considérer que d'autres aspects des **Portfolios** (comme la première partie de la **biographie langagière**) constituent des lieux plus privés, que l'apprenant pourrait choisir de ne pas informer. Ils constituent, remplis ou non, des déclencheurs privilégiés pour la réflexion et la découverte, et leur potentiel de valorisation et de légitimation des pratiques ne saurait en être réduit.
4. Voir aussi Tagliante (1999).

des propositions de tâches à effectuer individuellement ou en groupes, peut être associée à l'apprentissage, pour les apprenants, la compréhension du plurilinguisme, tout en favorisant la réflexion sur les fonctionnements du langage, les stratégies de communication, et celles d'apprentissage⁵.

Nous nous attacherons notamment à étudier la façon dont la mise en oeuvre de ces activités demande chez les apprenants une réactivation de connaissances construites préalablement (dans d'autres langues ou dans celle de l'école), pour analyser et interpréter des environnements linguistiques nouveaux.

4. PRINCIPES DIRECTEURS POUR UN *PORTFOLIO* PLURILINGUE

Tout en restant dans le schéma général décrit ci-dessus, les *Portfolios* primaire et collège tiennent compte des spécificités du public en termes d'âge, de pré-occupations et de contexte d'utilisation (essentiellement scolaire), de manière à en faire un outil de réflexion pertinent pour les élèves mais aussi pour les enseignants.

Ce souci a conduit à opérer des simplifications et des adaptations terminologiques, de manière à ce que les enfants et les adolescents utilisateurs perçoivent directement la portée des descripteurs. Par exemple, le descripteur conversation niveau A1 « peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif » (CRCE, p. 62), se décline notamment, dans *Mon premier Portfolio*, en « Quand je parle, je peux dire que je ne comprends pas, demander de répéter » et dans le *Portfolio collège* en « Je peux dire que je ne comprends pas et demander de répéter plus lentement ou de reformuler, quand je ne connais pas un mot, je peux demander comment on le dit et le répéter, je peux demander à quelqu'un d'épeler un mot que je ne comprends pas ou que je ne connais pas » (p.17).

Ces deux versions (primaire et collège) des *Portfolios* proposent également, pour chaque niveau de compétence, un espace ouvert et plus individualisé, où les élèves, en complétant l'énoncé « je peux aussi », peuvent voir reconnues des capacités spécifiques.

Ils intègrent ainsi la prise en compte de parcours diversifiés d'apprentissage des langues, mais aussi la construction d'une compétence plurilingue et la prise de conscience de sa construction, par la mise en regard, dans la même grille, de niveaux de compétence dans les différentes langues.

Un accent tout particulier est également porté sur l'importance des méthodes de travail et des stratégies mobilisées, notamment pour tout ce qui concerne la question des passages d'une langue à d'autres. Ces opérations impliquent de prendre appui sur le « déjà-là » en termes à la fois linguistique, culturel, métalinguistique et cognitif, c'est-à-dire en articulant le plan des pratiques et celui des représentations. Quatre principes ont dirigé l'élaboration concrète des *Portfolios* : la non-séparation des apprentissages scolaires et, plus généralement, sociaux ;

5. En ce sens, les *Portfolios* sont des outils complémentaires des manuels, offrant aux apprenants et aux enseignants un espace de réflexion distanciée sur leurs pratiques conjointes, tout en les incitant éventuellement à expliciter ces pratiques ou à les réorienter.

l'articulation des apprentissages linguistiques entre eux ; l'intégration des activités réflexives et stratégiques dans les processus d'apprentissage ; et le décloisonnement et la transversalité entre les différents types de connaissance.

La valorisation du plurilinguisme, en tant que ressource et objectif, s'impose comme le fil directeur de ces quatre principes⁶.

4.1. Une articulation entre les vécus scolaires et non-scolaires, ainsi qu'entre la langue de scolarisation et les autres langues

Dans *Mon premier Portfolio*, la partie **dossier** intitulée « Mes contacts avec d'autres langues et d'autres cultures », permet de visualiser l'espace linguistique et culturel dans lequel évoluent les élèves, en prenant en compte le fait que certaines langues et cultures peuvent être plus ou moins familières, plus ou moins pratiquées, plus ou moins reconnues :

Je parle, je comprends, je connais...

Je parle..... 
Je parle aussi.....
avec.....

Je comprends une ou plusieurs langues
à l'oral seulement..... 
à l'écrit seulement.....
à l'oral et à l'écrit.....

Je peux reconnaître d'autres écritures :
..... 
.....

Et aussi :
.....
.....

Dans la première partie de la **biographie langagière** du *Portfolio collège*, intitulée « Mes contacts avec plusieurs langues et cultures », cette dimension s'élargit pour inclure, dans une perspective plus sociolinguistique, l'histoire des rencontres avec les langues et les cultures :

« Tu pourras indiquer les langues que tu parles dans différents lieux, y compris ta langue maternelle : à la maison, à l'école, avec d'autres membres de ta famille, avec tes copains, etc. même si tu penses que tu ne les parles pas très bien. » (p. 5).

6. Ce qui, là aussi, conduit à prendre de la distance vis-à-vis des manuels en usage, destinés à l'apprentissage d'une seule langue et peu à même, généralement, de valoriser des acquis transversaux et / ou extérieurs à l'école.

Ces exemples traduisent la volonté de restituer la place des langues familiales dans l'éventail que constituent les répertoires linguistiques et culturels, et remettent en cause l'habituelle rupture entre acquis sociaux et apprentissages scolaires. Les Instructions officielles de l'école primaire insistent sur le fait que l'enseignement des langues étrangères et régionales « vise aussi à faire découvrir l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe » (BOEN hors série n° 1, 14 février 2002, p.76)⁷.

On retrouve cette préoccupation dans le choix de présenter dans une même grille d'auto-évaluation, des descripteurs communs qui permettent de situer ses compétences dans les différentes langues considérées, y compris la langue de l'école et les langues de la famille⁸.

C'est aussi ce qui a conduit à décliner l'ensemble des six niveaux d'échelle contenus dans le CECR, les niveaux plus avancés (C1, C2), qui peuvent difficilement être atteints dans les langues enseignées uniquement à l'école à ce niveau d'étude, pouvant en revanche décrire des compétences acquises dans la langue de l'école ou dans celles des familles.

MA BIOGRAPHIE		Date : / /				
		L1	L2	L3	L4	et en français
		⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙	⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙	⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙	⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙	⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙
B1	Écouter et comprendre					
	Je peux comprendre les points principaux de ce que l'on me dit sur des sujets familiers tels que le travail, l'école, les loisirs.					
	Je peux comprendre les points principaux d'une longue discussion qui se déroule en ma présence, si les gens articulent bien et parlent relativement lentement.					
	Je peux comprendre globalement quels arguments utilise une personne dans une discussion sur un sujet que je connais bien.					
	Je peux suivre un exposé à condition que le sujet soit familier et que la présentation soit simple et bien structurée.					
	Je peux comprendre des informations techniques simples, comme un mode d'emploi pour un appareil d'usage courant (appareil photo, caméra, etc.).					
	Au téléphone, je peux suivre sans difficulté une conversation portant sur des domaines quotidiens.					
	À la radio ou à la télévision, je peux comprendre les points principaux des bulletins d'information ou des programmes sur des sujets familiers.					
	Je peux suivre de nombreux films si l'histoire repose essentiellement sur l'action.					
	Je peux aussi...					
B1	Parler avec quelqu'un : mes stratégies					
	Je peux essayer de nouvelles expressions et demander si on m'a compris.					
	Si je ne connais pas le nom d'un objet, je peux le décrire pour que tout le monde comprenne de quoi je parle.					
	Si je ne connais pas un mot, je peux en donner d'autres qui l'expliquent, par exemple : « un camion pour transporter les gens » pour dire « un autobus ».					
	Quand je ne connais pas un mot, je peux l'inventer et demander si « c'est comme ça qu'on dit ».					
	Je peux reformuler ce que quelqu'un vient de me dire pour vérifier si j'ai bien compris.					
Je peux aussi...						

Les répertoires sont ici conçus comme des ensembles composites, qui incluent différentes formes de pluralités constitutives qui le configurent de façon dynamique : pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des contextes, des stratégies et compétences, distribuées et évolutives dans l'espace et dans le temps. La prise en compte de l'ensemble des langues du répertoire

7. Notation dans le texte.
8. Rappelons en effet que, d'une part, la langue de l'école n'est pas nécessairement la langue parlée à la maison par tous les enfants et que, d'autre part, même lorsque c'est le cas, différentes variétés peuvent en être pratiquées. Enfin, cela permet de prendre en compte que, même en français, certaines compétences restent en cours de constitution.

dans un outil de description permet ainsi de réinvestir d'autres aspects que ceux purement fonctionnels ou instrumentaux sur lesquels se fonde généralement l'enseignement des langues, en particulier la dimension identitaire.

4.2. La prise en compte et la valorisation des circulations interlinguistiques

Le *Portfolio collège* propose, de manière explicite, des méthodes qui favorisent les appuis et légitiment les passages d'une langue à d'autres (y compris la langue de l'école). La compétence de médiation, comprise comme la capacité à gérer les passages, bien que constituant une orientation importante du CECR, se trouve toutefois rarement mise en avant dans les outils d'apprentissage des langues. Un effort particulier pour le développement de cette dimension est mis en oeuvre dans différentes parties de la biographie langagière. Les exemples suivants thématisent les formes de relais plurilingues et les étayages réciproques que les langues peuvent apporter dans les apprentissages (à la fois linguistiques et disciplinaires) (voir aussi Coste, 2001a).

J'ai déjà communiqué en me servant de plusieurs langues traduit des textes d'une langue dans une autre	
	servi d'interprète
	résumé dans une langue un texte d'une autre langue
	travaillé avec des dossiers où il y avait des textes dans différentes langues
	fait des exposés en changeant de langue, en résumant d'une langue dans une autre
	participé à des conversations où on parlait des langues différentes et où on se comprenait
	fait des exposés dans une langue à partir de notes que j'avais prises dans une autre
	Écouté des programmes de télévision où je pouvais changer la langue en cours de route en essayant de ne pas perdre le fil
	Dit au professeur d'une langue ce que je faisais ou avais fait quand j'en apprenais une autre

(« *Tout ce que j'ai déjà fait* », p. 11)

Les extraits qui suivent répondent à un double objectif : d'une part, ils visent la déstabilisation des représentations qui conduisent à n'entrevoir que les influences négatives des relations entre les langues, tant chez les élèves que chez leurs enseignants. A travers les extraits présentés ci-dessus, on vise à sensibiliser au fait que les langues ne sont pas des ensembles stables et finis, qui s'apprennent de manière séparée, linéaire et régulière. Leur appropriation se construit selon des processus dynamiques, marqués par des phénomènes de contacts entre les langues et les cultures.

D'autre part, ils exemplifient des stratégies inter et translinguistiques où l'appui sur des langues connues joue le rôle de tremplin pour l'entrée dans les systèmes moins connus, mais où on peut aussi espérer un bénéfice en retour, de l'approche de langues inconnues vers la réflexion sur les langues familières :

...pour me servir des autres langues que je connais :

« Apprendre une nouvelle langue n'est pas « commencer à zéro » ! La langue ou les langues de la famille, celle de l'école, les langues étrangères déjà apprises servent aussi à découvrir mieux et plus vite une nouvelle langue » (p.14)

« Si deux langues se ressemblent un peu dans leur prononciation, leur vocabulaire, leurs constructions, je peux les « mélanger » sans m'en rendre compte, en parlant ou en écrivant. C'est normal, c'est utile et c'est transitoire » (p.14)

« Je peux essayer de deviner le sens des mots que je ne connais pas en m'aidant de leur ressemblance avec ma langue ou avec une autre langue que je connais » (p. 18)

De tels conseils invitent ainsi explicitement à rapprocher les expériences diverses d'apprentissages linguistiques, comme l'appelait déjà de ses vœux un précédent numéro de *Repères* (voir en particulier Charmeux, 1992 ; Ducancel, 1992. Mais voir aussi Perregaux et al Dir. 2003).

4.3. Un travail de réflexion plus général sur les langues, leurs usages et leur apprentissage

La **biographie langagière** du *Portfolio collège* intègre également des parties consacrées aux manières d'apprendre les langues, à la fois en termes de représentations et d'expériences déjà disponibles, ainsi que de conseils pour mieux apprendre et s'appuyer sur des « astuces et méthodes » qui permettent de réfléchir aux stratégies possibles ou déjà mises en oeuvre.

Le premier objectif consiste donc à démonter des représentations ordinaires circulantes, souvent observées notamment chez de jeunes apprenants, comme le fait de considérer les langues comme des catalogues de mots, ou encore de concevoir l'apprentissage comme le résultat mécanique de répétitions solitaires (voir Castellotti & Moore, 2002).

« Apprendre une langue, ce n'est pas seulement bien se souvenir de mots de vocabulaire ou savoir par cœur des règles de grammaire. C'est aussi participer à des conversations, essayer de lire un article de journal ou de suivre une émission à la télévision, chanter une chanson dans la langue étrangère, jouer un petit rôle dans une pièce de théâtre, « se débrouiller » lors d'un voyage à l'étranger aussi bien que savoir consulter un dictionnaire bilingue ou monolingue. Les langues s'apprennent à l'école et en dehors de l'école, en écoutant, en lisant, en parlant, en écrivant. » (ce que j'ai fait pour apprendre les langues, p. 8)

Il s'agit aussi de contribuer à enrichir la compétence stratégique (Richterich, 1998), à la fois pour valoriser les méthodes spontanément mobilisées par les apprenants en situation, et en élargir l'éventail, ainsi que pour suggérer aux enseignants d'autres voies pour diversifier les outils et méthodes d'enseignement :

« Pour bien apprendre et pour mieux choisir telle ou telle démarche, il est important que tu connaisses aussi d'autres façons d'apprendre que celles que tu utilises le plus ou que tu penses préférer. Apprendre les langues peut se faire de bien des manières et on n'apprend certainement pas une

deuxième ou troisième langue comme on a appris une première ». (Mes manières d'apprendre les langues. Astuces et méthodes, p. 12).

Le *Portfolio européen des langues* invite l'apprenant à mieux prendre conscience de ce qu'il fait ou pourrait faire pour apprendre les langues. En l'incitant à réfléchir sur ses manières de mobiliser des savoirs et des savoir-faire susceptibles de l'aider à améliorer sa façon de parler, à mieux comprendre ou vérifier ce qu'il entend ou lit, à apprendre de nouveaux mots, à augmenter ses connaissances grammaticales, etc., on contribue à développer son autonomie, à faire évoluer ses représentations et à consolider ses stratégies d'apprentissage. Comme le rappelle Daniel Coste, « c'est une véritable "culture d'apprentissage" qui se construit ainsi peu à peu, cependant que s'affine et s'affirme la capacité d'autoévaluation et de prise de conscience de son propre "style" pour apprendre. » (Coste, 2003 : 11).

4.4. Plurilinguisme et perspective intégrée des apprentissages

Le *Portfolio collège* présente la particularité d'introduire un deuxième livret intitulé « Les langues et leur diversité », dont l'objectif est à la fois de contextualiser la diversité des langues, leur fonctionnement, ainsi que leurs rôles, statuts et fonctions et de contribuer à alimenter la réflexion et les dossiers, notamment pour les élèves n'ayant que peu de contacts avec des cultures diverses.

Ce livret adopte une démarche appuyée sur des décloisonnements disciplinaires, qui permettent d'envisager les langues dans leurs dimensions historique, géographique et socioculturelle, comme le laisse entrevoir l'extrait ci-dessous :

« Certaines de ces langues sont comprises et utilisées dans le monde entier, tandis que d'autres langues ne le sont que dans une région particulière. Il arrive que les personnes plus âgées parlent encore des langues qu'on parlait couramment autrefois, mais qui sont de moins en moins utilisées aujourd'hui dans la vie courante. Certaines langues sont parlées par de grands nombres de locuteurs, d'autres ne sont parlées que par des petits groupes.

[...]

Il suffit de nous promener dans notre propre pays, ou dans notre région, pour entendre parler d'autres langues : dans la rue, dans le bus ou le métro, en faisant les courses au marché ou dans un grand magasin. Peut-être que dans ta classe aussi, certains de tes camarades connaissent et parlent d'autres langues, à la maison ou avec certains membres de leur famille ». (Ce que je peux découvrir à propos des langues et de leur diversité, p.3)

Cette présentation du livret 2 donne corps au plurilinguisme et le démystifie, en le rapprochant de l'expérience des élèves et en l'insérant dans leur quotidien. Les élèves peuvent alors se reconnaître comme les acteurs de ce plurilinguisme ou du moins se trouver en passe de le devenir.

Une des particularités du livret « Les langues et leur diversité » est de se présenter comme un objet multilingue : diverses langues et écritures sont proposées, à titre illustratif, ou le plus souvent comme support des activités. L'objectif de ce livret n'est pas seulement d'apporter des informations sur des langues connues, en cours d'apprentissage, ou inconnues. Son enjeu principal est de développer une conscience du plurilinguisme, en même temps que des pratiques réfléchies d'entrée dans les langues. Il propose des pistes pour réaliser des projets collectifs,

en classe ou à l'extérieur, afin de mieux comprendre et d'expérimenter la diversité des langues dans le monde, leur caractère historique (« familles de langues »), les contacts que les langues entretiennent entre elles (« emprunts »), les liens entre leurs usages et les rapports sociaux, etc. (voir aussi Dabène, 1992 et 2003 ; Hawkins, 1992 ; Perregaux, 1993 ; Moore, 1995 et Moore éd. 1995 ; Candelier éd. 2003 entre autres).

Six domaines thématiques, déclinés chacun sur une ou deux pages, s'offrent comme un guide de réflexion sur les langues dans le monde, les différents systèmes d'écriture, les emprunts et les racines, les familles de langues, leurs fonctionnements, et sur la découverte de leur caractère à la fois universel et culturellement situé.

Ces différentes entrées, appuyées sur des démarches comparatives réflexives, cherchent à favoriser les nécessaires mises à distance des fonctionnements de son propre système linguistique et culturel, pour mieux appréhender à la fois les éléments communs et les éléments de différenciation entre sa (ses) langue(s)/ culture(s) et les autres.

La décentration s'inscrit ici comme un élément-clef de l'apprentissage :

« Le rapport premier au langage, pour chacun d'entre nous, est fait d'évidence, de connivence, de transparence, d'automatisme. Il conduit les élèves - surtout ceux qui sont monolingues - à assimiler leur langue maternelle au langage, à confondre le fonctionnement de leur langue avec le fonctionnement de toutes les langues. Or, c'est là un des obstacles les plus importants lorsqu'il s'agit de réfléchir au fonctionnement de la langue, d'apprendre une autre langue et, peut-être surtout, de s'ouvrir aux autres. La prise en compte de langues diverses, présentes ou non dans la classe, le « détour par d'autres langues » constitue ainsi un mécanisme clé de ces démarches, qui permet aux élèves d'aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent « voir » en français » (De Pietro, sous presse).

Les activités proposées s'articulent autour de trois moments-clefs : un apport d'informations sur les situations linguistiques, que les apprenants vont être encouragés dans un second temps à contextualiser et à ancrer dans leur quotidien. Des tâches orientées de découverte sont en effet proposées, individuellement ou en groupe. Ces mises en situation de recherche, qui doivent permettre aux élèves de construire leur propre corpus de données linguistiques, encouragent la réflexion, l'analyse et la manipulation des données langagières, orientées par un certain nombre de tâches que propose le livret. Un troisième temps, celui d'une théorisation collective, permet la synthèse des informations, la confrontation des hypothèses et la mise en forme des observations. Cette dernière étape s'ouvre en général sur une confrontation avec les fonctionnements des langues que l'on connaît déjà, ou sur la préparation à l'apprentissage de langues nouvelles (avec, par exemple, la confection de lexiques multilingues, de grammaires comparatives, de règles d'usages).

Les tâches encouragent les apprenants à manipuler les langues et à analyser leurs fonctionnements (linguistique ou socioculturel), à construire et valider des hypothèses, à envisager des solutions de remplacement. Elles invitent à observer et organiser, systématiser et théoriser les expériences.

Ainsi, dans l'exemple suivant, on invite les élèves à travailler sur des documents connus (ici les bandes dessinées) dans des langues qui ne le sont pas. L'enjeu est de leur faire prendre conscience des fonctionnements très diversifiés des différentes langues, qui ne peuvent se concevoir comme un simple calque de leur(s) propre(s) langue(s) :

« Les langues ne fonctionnent pas toutes de la même façon. Certaines langues collent ou séparent les mots (comme par exemple les verbes et leurs temps), ou ordonnent les mots d'une certaine façon, qui n'est pas la même pour d'autres langues ».

Avec Astérix

Avec ta classe, choisissez une bande dessinée (par exemple Astérix ou Tintin) dans une langue que personne ne connaît (vous pouvez trouver des extraits sur l'Internet).

Photocopiez une page du livre dans la langue inconnue, et la même en français, pour chacun dans la classe.

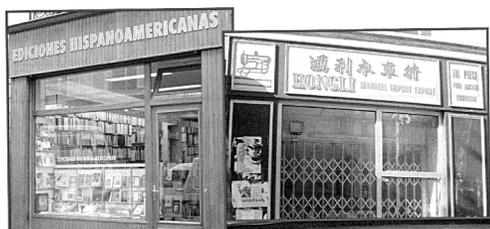
- En ne regardant d'abord que la version en langue inconnue, que pouvez-vous découvrir sur cette langue ? Par exemple, quels sont les mots que vous pouvez comprendre sans avoir besoin de vérifier leur sens dans un dictionnaire ?
- Pouvez-vous essayer de comprendre comment fonctionne cette langue ? Par exemple, est-ce qu'il y a des articles ? Comment distingue-t-on le féminin du masculin ? Comment indique-t-on le pluriel dans cette langue ? Que remarquez-vous sur la conjugaison des verbes ?
- Pouvez-vous établir une petite grammaire de vos découvertes dans cette langue ? Si possible, vérifiez-en l'efficacité en la proposant comme aide de lecture à un camarade d'une autre classe.
- Ensuite, en comparant la version en langue inconnue avec la version française, pouvez-vous faire des remarques complémentaires, par exemple à propos des mots qui se ressemblent, ou sur les différences de construction des éléments grammaticaux. Remarquez-vous d'autres choses encore ? » (les fonctionnements des langues, p. 12)

Ce type de travail vise à la fois à faire évoluer des représentations, à permettre l'appréhension de phénomènes d'ordre linguistique et sociolinguistiques, à s'approprier des outils conceptuels (« emprunts », « racines »), et à développer des stratégies d'entrée dans les langues, transférables d'un contexte et d'une langues à d'autres.

Cela correspond en tous points aux orientations des Instructions officielles pour l'école primaire, qui indiquent que « la découverte de ces langues [étrangères ou régionales] est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française » (BOEN hors série n° 1, 14 février 2002, p. 65).

Une partie importante du livret 2 est réservée à l'étude des systèmes d'écriture et permet de situer les alphabets à l'intérieur d'un ensemble plus vaste de co-

dification graphique, de même que ce travail de découverte invite à d'autres lectures de l'environnement scriptural urbain⁹.



Ce type d'approche ouvre aussi sur une interdisciplinarité plus large. Ici, par exemple, après avoir proposé aux élèves une réflexion sur les langues présentes dans leur environnement, leur diversité, leurs rapprochements et les différents moyens de les transcrire, on notera les rapprochements possibles avec des activités en histoire ou plus généralement, dans les autres disciplines des sciences humaines :

Tu peux aussi t'intéresser aux hiéroglyphes des Anciens Egyptiens. Il peut s'en trouver des illustrations dans ton livre d'histoire. Si ce n'est pas le cas, tu peux aussi vérifier sur une encyclopédie ou en visitant les sites internet de différents musées. Quelles images se cachent derrière les hiéroglyphes ? Peux-tu trouver d'autres langues, anciennes ou modernes, qui fonctionnent un peu de la même façon ? (Les systèmes d'écriture, p. 7)

5. CONCLUSION

Les *Portfolios européens des langues* présentent ainsi plusieurs zones d'originalité. Ils se présentent comme des outils transversaux pour les langues, marqués par une forte dimension européenne (un outil commun, présentant la même structure, la même grille de références et les mêmes échelles de compétences), **plurilingue** (un seul objet pour l'ensemble des langues, un outil multilingue aux fonctions inter et translinguistiques, dont l'enjeu est de construire une compétence plurilingue chez l'élève), et le développement d'une **culture éducative commune** (notamment autour de la valorisation du capital linguistique et pour son rôle de pont entre l'école et les familles).

Ce travail s'inscrit directement dans les orientations européennes d'ouverture au plurilinguisme et à la pluralité, en favorisant l'accès à des langues diverses, en

9. Pour G. Haas (1995) par exemple, il est très difficile pour les élèves de comprendre le fonctionnement de l'écriture du français, qui suit à la fois un double principe, phonographique et sémiographique (noter du son / noter du sens). En particulier, la fonction sémiographique du français est masquée sous des expressions telles que « marques d'accord », ou « terminaisons ». Un travail centré sur l'étude de différents systèmes d'écritures (anciens et modernes) permet d'appréhender l'écriture du français comme un système parmi d'autres, qui fonctionne selon des principes qui peuvent être identifiés et décrits. Le détour par d'autres systèmes permet aussi de resituer le système du français au sein d'un ensemble plus large, et de mieux percevoir la notion de « code » dans l'écriture (voir aussi Moore, 1995).

encourageant la mise en place de représentations positives des langues et de leur apprentissage, et en permettant chez les apprenants la valorisation et la construction de compétences plurilingues. Le plurilinguisme est ici à la fois objectif et atout d'apprentissage.

De telles perspectives entraînent des déplacements importants. En particulier :

- les compétences en jeu ne sont pas conçues comme des ensembles stables ; les répertoires linguistiques et culturels sont à la fois complexes, pluriels, et dynamiques ;
- les contacts de langues et les passages et mises en écho d'une langue à d'autres sont ici constitués en ressources, pour en exploiter le potentiel d'apprentissage ;
- les représentations sociales et linguistiques sont prises en compte dans leurs liens avec les pratiques ; en ce sens elles constituent aussi des ressources pour le locuteur-apprenant ;
- l'exploitation de ces différentes ressources, visualisées et valorisées dans les portfolios, dessine l'itinéraire identitaire de bi-/plurilingue et d'apprenant (tel que celui-ci souhaite le faire apparaître) de chaque titulaire de *Portfolio*.

Les *Portfolios* permettent de reconnaître différents seuils, mais aussi la possibilité de ruptures, passagères ou plus durables, dans le développement des compétences dans les différentes langues. Ils offrent un espace de reconnaissance aux pratiques métissées et aux alternances de langues, que celles-ci marquent des usages communicatifs, des indices d'apprentissage liés aux contacts entre les langues, ou qu'elles contribuent à la mise en relation des savoirs.

Sur le plan de la gestion des apprentissages, les interactions visées entre les langues invitent à l'innovation dans les méthodologies et les démarches pédagogiques, et la transformation des pratiques enseignantes. Ces orientations impliquent notamment la prise en compte et la valorisation des circulations interlinguistiques, une articulation entre les vécus scolaires et non-scolaires, et un travail de réflexion sur les langues et leur apprentissage. Elles plaident pour une perspective intégrée des apprentissages appuyée sur des décroissements disciplinaires, et incitent à réfléchir à la mise en place d'une culture éducative partagée, autour d'une didactique des langues et du plurilinguisme (Billiez éd. 1997).

Bibliographie

- BEACCO, (J.-C.) et BYRAM, (M.), 2002, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BILLIEZ (J.), éd, 1997, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-Lidilem.
- CANDELIER (M.), éd, 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

- CASTELLOTTI (V.), 2001a, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.
- CASTELLOTTI (V.), 2001b, Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ?, *Études de linguistique appliquée*, 123-124, 365-372.
- CASTELLOTTI (V.) & MOORE (D.), 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Politique linguistique, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI (V.), COSTE (D.), MOORE (D.), & TAGLIANTE (C.), 2004, *Portfolio européen des langues collège*, Paris, Didier / ENS / CIEP.
- CHARMEUX (E.), 1992, Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues, *Repères*, n° 6, 155-172.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- COSTE (D.), 2001a, De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ?, dans V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Collection Dyalang, Publications de l'université de Rouen, 191-202.
- COSTE (D.), 2001b, Compétence bi/plurilingue et *in* sécurité linguistique. *L'École Valdôtaine*, Supplément au n° 54, 10-18.
- COSTE (D.), 2002, Compétence à communiquer et compétence plurilingue, *Notions en questions*, n° 6, 115-123.
- COSTE (D.), 2003, Le Portfolio Européen des Langues (PEL). Un instrument au service de la continuité et de la mobilité, *L'École Valdôtaine*, n° 61 Supplément, 7-11.
- 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.), 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DABENE (L.), 1992, Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, *Repères*, n° 6, 13-21.
- DABENE (L.), 2003, Préface, dans CANDELIÉ, M. (éd.) : *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck, 13-17.
- DE PIETRO (J.-F.), 2003, La diversité au fondement des activités réflexives, *Repères*, n° 28.
- DEBYSER (F.) & TAGLIANTE (C.), 2000, *Mon premier portfolio*, Paris, Didier / CIEP.
- DUCANCEL (G.), 1992, Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école : des interactions et des recherches à construire, *Repères* n° 6, 3-11.
- HAAS (G.), 1995, Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond, dans Moore (D.), (éd.) : *L'Éveil au langage, Notions en Questions*, n° 1, 153-162.
- HAWKINS (E.), 1992, La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire, *Repères* n° 6, 41-56.

- MOORE (D.), (éd.), 1995, *Notions en questions* n° 1 « L'éveil au langage », Paris, ENS Éditions.
- MOORE (D.), 1995, Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues, *Babylonia*, n° 2 /95, 26-31.
- PERREGAUX (Ch.), 1993, Awareness of Language. Prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues, *La Lettre de la DFLM* n° 13, 7-10.
- PERREGAUX (Ch.), de GOUMOËNS (Cl.), JEANNOT (D.) & DE PIETRO (J.-F.), (Dir.) 2003, *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, secrétariat général de la CIIP.
- PORQUIER (R.) & PY (B.), 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère et contexte*, Paris, Didier / CREDIF « Essais ».
- RICHTERICH (R.), 1998, La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, 188-212.
- TAGLIANTE (Ch.), 1999, Mon premier portfolio des langues. Portfolio pour l'apprentissage et l'évaluation des langues étrangères pour les enfants de 9-11 ans, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 10, 230-241.
- ZARATE (G.) & GOHARD-RADENKOVIC (A.), 2004, (éds), La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. *Les Cahiers du CIEP*.

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, Alain DI MEGLIO, IUFM, université de Corse

Résumé : Il est établi que les enseignants corses n'échappent pas aux effets de la diglossie sur l'individu. Pour autant, la mise en place, dans le premier degré public, d'un enseignement bilingue français / corse reposant sur la parité horaire laisse entrevoir la fécondité des expériences sur des thèmes comme le rapport à l'autre et la gestion du plurilinguisme scolaire.

À partir d'une série d'enregistrements audio et audiovisuels effectués en février 2004 sur cinq sites bilingues en Corse, ce travail s'attache à lier de façon pertinente les aspects sociolinguistiques avec les aspects didactiques de la mise en place d'un bi-(pluri)linguisme. Il en ressort que l'introduction du corse à l'école induit un dépassement de la diglossie, resitue le rôle social de l'école primaire dans la gestion des diversités culturelles, agit sur la motivation, prépare au plurilinguisme individuel et renforce la didactique des langues et du langage (à l'écrit et à l'oral).

Dépenser la diglossie, sortir des attitudes de la minoration est une conscience qui naît en Corse après l'identification de tous les stigmates d'une politique linguistique peu encline à la reconnaissance des langues régionales. L'entrée du corse dans les domaines les plus concernés comme la littérature, les médias ou l'école entamera « l'élaboration linguistique » (Thiers, 1989), processus d'équipement et d'adaptation d'une langue jusque là figée dans le temps et confinée aux registres de la famille et de l'intimité des communautés urbaines ou villageoises.

Ainsi le corse entre dans l'enseignement officiel en 1974 (extension de la loi Deixonne à la Corse) et entame un mouvement de passage d'un état de répartition diglossique vers un rééquilibrage de type bilingue.

L'originalité du développement du corse dans l'enseignement se situe à plusieurs niveaux qui vont intéresser notre propos :

- Cet enseignement choisit très tôt de concentrer son développement dans l'école publique ;
- Le concept de polynomie vient apporter des réponses à la question de la norme ;
- Le bilinguisme est une donnée qui s'impose très tôt dans l'enseignement, y compris chez les plus militants ou radicaux : le monolinguisme est combattu par un appareil critique favorable au bilinguisme. La revendication de monolinguisme corse est aussi exclue de tout discours non

seulement pédagogique et demeure très marginale du point de vue politique.

Dans nombre de situations, ces trois critères conjugués donneront une couleur particulière à l'évolution de la prise en compte de l'enseignement du corse à l'école. Le premier inscrira la langue corse dans un système républicain où les valeurs seront revisitées (rapport à l'autre, intégration, vivre ensemble) sans être remises en cause ; le second vient réformer la représentation de la norme en matière de langue et de langage ; la troisième vient construire un nouveau rapport à l'approche pédagogique des langues à l'école.

Or, on sait que la différence des statuts des langues en usage sur un même territoire a des effets sur la qualité du bilinguisme, sur les compétences de l'individu bilingue (Hamers/Blanc, 1983). Pour la Corse, Jacques Thiers (1989) le premier s'est penché sur la complexité des effets de la diglossie sur l'individu. Le récent rapport INRP/IUFM/Université de Corse (2002) avance, à partir d'une enquête d'évocation, l'hypothèse d'une prégnance des effets de la diglossie sur l'enseignant. Dans le cadre de « questions socialement vives » dans l'école, l'enseignant oscillerait, dans ses représentations de la « langue corse », entre être diglotte et enseignant bilingue. Nous-mêmes, au cours d'une première série de rencontres dans des sites bilingues en école primaire, avons décelé les prémices d'une mise en commun des langues dans le cadre d'actions pédagogiques innovantes (Cortier/Di Meglio, à paraître). Dépasser la diglossie, innover par le plurilinguisme, c'est dans ce rapport socio-didactique que s'inscrit ce nouveau travail.

Une première partie sera consacrée à la genèse psychosociale du pourquoi de l'éducation bilingue à travers une mise en perspective historique et le discours des maîtres bilingues. Comment est gérée la transformation de la langue de l'intime, de l'identité, des racines en objet enseignable ? Comment les maîtres intègrent-ils cette donne *a priori* communautaire dans la sphère publique ? Globalement, la diglossie, qui peut engendrer des attitudes nostalgiques et sclérosantes, peut-elle être dépassée pour voir des maîtres s'investir dans des stratégies pédagogiques dynamiques nouvelles ? Nous posons, en effet, que la question du sens, liée au statut et au projet des langues dans la société, vient déterminer un engagement scolaire positif. La seconde partie ira observer les pratiques pédagogiques nécessairement issues de cette donne sociale du dépassement de la situation diglossique. Ces effets induits conduisent à un mouvement vers un plurilinguisme intégré qui constitue sans doute une dernière étape où la langue de l'identité trouve son espace et son sens dans un projet d'école publique engagé mais fortement ancré sur ses fondamentaux.

1. LE BI(PLURI)LINGUISTIQUE SCOLAIRE COMME DÉPASSEMENT DU CONFLIT DIGLOSSIQUE

1.1. Les premiers éléments d'une relation pédagogique français / langue régionale

Dans le rapport français / langue régionale, l'approche contrastive des langues à l'école a constitué très tôt (dès le XIX^e siècle, Boutan, 1998) un débat. Cela ne débouchera sur aucune démarche ou expérience officielle. En Corse, c'est

l'instituteur Lucciardi⁽¹⁾ qui, par le truchement d'une réponse à son inspecteur de circonscription, pose le débat pédagogique en 1923 par un ensemble de propositions visant à démontrer tout le parti didactique que l'on peut tirer du corse pour aller vers le français.

Il s'agit de développer un argumentaire afin de démontrer l'intérêt du corse, langue maternelle et orale des enfants d'alors, comme référence dans un usage contrastif de l'apprentissage du français. La proposition a achoppé sur deux principaux obstacles liés à la situation diglossique : l'impossibilité statutaire du corse d'être présent dans l'école publique française et ses insuffisances en matière de norme et de patrimoine reconnu (langue essentiellement orale, marquée par la variation géographique, jouissant d'un faible patrimoine de textes écrits).

Pourtant les éléments avancés s'avèrent aujourd'hui encore dignes de considération et tirent tout le parti de la présence sociale de deux langues dans l'environnement de l'enfant. Citons un exemple (sur les sept) de la partie qui concerne l'orthographe :

« Pour savoir si un mot prend un s ou un c, il n'y a qu'à traduire le mot en corse : si à la traduction on prononce l's il faut un s. Exemples : sein (senu), serein (serenu), serf (servu), etc... mais si à la traduction on prononce tch, il faut un c. Exemples : centuple (tchentula), cerf (tcherviu), prince (printchipe), cens (tchensu), etc. »

ou l'élucidation lexicale :

« On peut se servir du dialecte pour expliquer les textes. Voyez La Fontaine : Le galant avait un brouet... Un Corse comprendra de suite que brouet a la même signification que brudettu (corse), etc. » Aspect non moins perçu par l'inspecteur qui demande : « Vous direz si l'on pourrait se permettre [...] de substituer à la définition du dictionnaire la simple énonciation de l'équivalent dialectal. »

Le long rapport multiplie les exemples de ce type basés sur l'approche contrastive où il est clair que l'inspecteur pressent un double bénéfice : une fécondité pédagogique et didactique ; un moyen d'aller vers la langue cible en douceur. Nul doute que ce bon instituteur de la IIIe République partait d'une expérience pédagogique honnête (qu'il avait dû éprouver avec succès) mais hors la loi. Ses préconisations sont restées lettre morte. Il posa malgré tout le débat **sans conflit** d'une prise en compte par l'école de la globalité langagière de l'enfant pour atteindre les objectifs linguistiques de l'école (ici « apprendre le français par le dialecte »). Le bilinguisme était avancé comme un instrument efficace qui pouvait faire sens. Le système de la diglossie par la différence des statuts et sa dimension linguistique (méfiance ou rejet d'un système moins normé, existence acceptée de patois et/ou dialectes) ont rendu cette innovation officiellement impossible.

1.2. L'enseignement du corse

C'est l'individuation sociolinguistique qui érige le corse en langue dans les années 70. Cet acte qui reconnaît la langue par différenciation historique se distin-

1. Cette lettre est publiée dans son intégralité en annexe de l'ouvrage de Jacques Fusina (1994). Il s'agit d'un rapport commandé par l'Inspecteur Biron sur « l'utilisation de la langue corse dans l'enseignement du français ».

gue des processus par « déclaration » qui fondent la plupart des grandes langues officielles (Marcellesi, 2002).

Il est d'emblée évident que l'avènement de telles langues dans le contexte du renouveau des cultures régionales des années 70 (Baggioni, 1997) ne va pas sans une somme d'éléments problématiques sur l'objet (problèmes d'équipement linguistique) et sur le sujet (idéologie diglossique).

Sur le premier point, la notion très générale d'« équipement linguistique » va se traduire par un parcours de développement / adaptation jalonné par l'institution qui ouvrira par le jeu des circulaires et instructions officielles de plus en plus de possibilités et de moyens en ce sens :

- La codification s'affine en 1971 (Marchetti/Geronimi, 1971) et propose une norme écrite souple qui réussit à tenir compte de la variété interne du corse tout en postulant son unicité linguistique.
- La littérature se dote d'une première anthologie et propose par le CRDP fondé en 1977 les premiers manuels didactiques pour les classes de lycées. Les instruments didactiques s'étofferont à mesure que l'on avance dans les décennies 80 et 90 jusqu'à couvrir l'ensemble du système éducatif scolaire. Cette élaboration didactique sera essentiellement constituée de la diffusion (notamment par le biais de publications du CRDP Corse, voir par ailleurs en 2.1) d'expériences telles que le « corse intégré », premières démarches d'enseignement bilingue au cours des années 80 (Fusina, 1994).
- L'université de Corse (créée en 1981) affine l'appareil conceptuel autour d'une approche de la langue qui conjugue unicité et multiplicité. En relation, entre autres, avec l'université de Rouen, ce travail de réflexion débouche en 1983 sur le concept de langue polynomique². Par son utilité pour la légitimation des langues minorées, le concept va connaître un réel succès et servira de base aux premiers discours dans la formation initiale lors de l'avènement des IUFM en 1990 (Comiti, 1999). L'approche polynomiste permettra une réelle réflexion sur la norme linguistique. L'orthographe et l'orthoépée se déclinent dans le cadre d'une plurinorme cherchant à refléter la réalité plurielle de la langue corse. La finalité emblématique étant d'aller vers une démocratie linguistique qui récuse une hiérarchisation de variétés et qui s'inscrit dans une gestion de la variation.

Sur le second point concernant le sujet, le domaine de l'école a connu plusieurs conséquences liées aux effets de la diglossie. La plus aigüe se traduit par des formes de conflit interne (rejet de la langue par le locuteur natif) qui peut aller jusqu'au refus de l'acceptation de l'entrée de la langue régionale dans l'école. En symétrie,

2. Le linguiste J.-B. Marcellesi, de l'université de Rouen, propose pour la 1^{re} fois le concept en 1983 au XVII^e congrès des romanistes à Aix-en-Provence. Il le définit ainsi : « langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues ». Le choix d'un standard (nécessairement arbitraire) pour la langue corse est écarté au profit d'une norme plurielle qui codifie pour les besoins inhérents à la stabilité d'une langue enseignable.

J.-M. Comiti (*in* INRP/IUFM et université de Corse, 2002) perce à jour un ensemble de positionnements qui tendent à soumettre « le sujet enseignant diglotte à une forte affectivité » et le rendre prioritairement soucieux de « la sauvegarde d'un patrimoine qui souligne une identité culturelle » alors que « l'ouverture à l'Europe, la constitution d'un outil de communication moderne, la possibilité d'apprendre plus facilement d'autres langues » sont des notions qui arrivent au second plan.

L'observation directe du terrain en février 2004 dans cinq sites bilingues d'écoles maternelles et élémentaires vient toutefois nuancer ces conclusions. Lors d'entretiens semi-directifs avec les différents maîtres sur le thème du sens de l'engagement dans le site bilingue, nous avons pu effectivement constater une auto-assignation de rôle, une sorte de mission de sauvegarde de la langue et du patrimoine identitaire mais en dépassement d'une logique de conflit. Il est clair que la perte identitaire ressentie dans l'évocation des parcours individuels des maîtres et rendue très fortement visible dès les années 60 (Cortier/Di Meglio, à paraître) constitue le plus souvent la première émergence dans l'énumération des raisons d'un engagement dans les cursus bilingues français / corse. Il n'en demeure pas moins que, dans le cadre d'une école publique qui a bien marqué son rôle intégrateur, la langue régionale est chaque fois ressentie et présentée comme une ouverture. Elle ne peut en aucun cas signifier le repli sur soi mais enrichit et pose les jalons des autres apprentissages linguistiques qui ne manquent pas d'arriver dans le cursus scolaire.

1.3. Prégnance diglossique ou redéfinition des rôles ?

« Bilingues les Corses ? Oui, mais incontestablement diglottes, par la manière dont ils vivent le conflit linguistique comme l'expression même d'une déchirure identitaire [...] » (Thiers, 1989 : 53).

L'individu diglotte se trouve confronté à des phénomènes de minoration ou de contestation de sa spécialité et de sa pratique en même temps qu'il gère une disparité sociale, linguistique et scolaire entre deux codes - le corse et le français - qui affichent des parcours fondamentalement différents : le premier étant un savoir et un média nouveau en cours d'installation scolaire, l'autre une langue d'enseignement et un objet d'étude bien établi, inscrit dans une tradition républicaine monolingue.

À partir de là, nous avons eu à cœur d'aller plus loin dans la connaissance de ce qui sous-tendait l'engagement d'un enseignant dans le cursus bilingue français / corse. Nous avons ainsi interrogé vingt enseignants bilingues. L'enquête de représentations à travers un entretien semi-directif nous a permis d'affiner la question du sens, le pourquoi d'un engagement délibéré dans le cursus bilingue. Le maître tend-il à s'affranchir totalement des effets de la diglossie ? Comment hérite-t-il d'une situation conflictuelle ? Comment ses motivations s'en trouvent-elles alors renégociées ?

Dans un premier temps, il semble que l'entrée du corse à l'école publique règle la problématique du conflit. L'engagement affirmé par les maîtres bilingues ne se pose jamais en termes de stratégie exclusive. Traitant de l'entrée du corse, l'expression *c'est un plus* est récurrente et affirme l'enrichissement éducatif en posant implicitement le français comme une base acquise, normale et non conflictuelle. La reconnaissance statutaire du corse dans le site bilingue inscrit donc d'emblée

ces enseignants comme des individus ayant franchi le stade d'un conflit diglossique individuel engendrant le plus souvent de la culpabilité (Lafont, 1971) ou une impossibilité à penser, à vivre les deux langues en même temps voire de façon intriquée, ce qui est le reflet même de la réalité langagière de la Corse³.

Si les formes d'un conflit diglossique interne semblent dépassées, la « déchirure identitaire » évoquée plus-haut apparaît comme le premier critère à faire sens dans l'évocation de l'engagement dans l'éducation bilingue. C'est, en effet, la conscience d'une perte identitaire qui s'impose comme motivation principale. Cette perte est vécue comme un vide générationnel qui crée une béance culturelle identifiée la plupart du temps au niveau des parents directs de l'enseignant. Le lien identitaire de référence se recrée alors au niveau des grands-parents maintes fois cités au cours des entretiens. Les parents, souvent en situation d'exode, incarnent la rupture de transmission. Les maîtres bilingues évoquent alors ce *manque*, cette *souffrance*, le fait de n'avoir *pas pu parler jusqu'à 18 ans* cette langue *qu'il ne faut pas laisser mourir* (PG-CS). Il faut *conserver ce patrimoine et le sauver coûte que coûte par l'école, je me sens investie d'un devoir moral* (MJF-F) dira encore cette jeune professeur des écoles (dorénavant PE).

L'école se présente alors comme l'entité qui retissera le lien générationnel, qui comblera la parenthèse de l'acculturation exclusive. Paradoxe apparent, c'est bien l'école publique française, accusée d'être à l'origine de l'éradication des dialectes, qui est investie de la mission de rattrapage par ces maîtres bilingues.

1.4. Le plurilinguisme comme ré-conciliation

Cette mission de sauvegarde patrimoniale ou de maintien identitaire pourrait d'emblée apparaître comme contraire aux fondements de l'école de la République. Il est vrai qu'un argument du type : *Il y avait pour moi une volonté de retour aux sources, aux racines* (MJF-F) pourrait être considéré comme une introduction de la sphère du privé ou du particularisme dans l'école. Cette notion d'enracinement peut aussi apparaître comme la rémanence ou la persistance d'une forme angoissée liée à l'héritage diglossique. Elle demeure de toute façon d'ordre identitaire et peut à ce titre poser problème dans le cadre d'une gestion pédagogique sereine. Il faut alors voir comment et dans quelles conditions cette motivation peut faire sens et comment « l'enracinement » n'est pas source de vision manichéenne de la présence des langues, où les codes seraient concurrents et mis à distance par le conflit. On a pu voir que, dans l'histoire, le français et le corse pouvaient faire l'objet d'options pédagogiques intégrées. L'instituteur Lucciardi (voir plus haut) verrait son problème aujourd'hui résolu par un changement de contexte qui règle sur un front triple les questions de norme, de statut et de sens. La finalité est toutefois inversée : aujourd'hui, c'est le vernaculaire en danger qui batit un projet comme base d'une perspective plurilingue citoyenne.

Comment alors les maîtres bilingues se défendent-ils lorsqu'on leur oppose l'argument du « danger de communautarisme »⁴. Il s'avère qu'à l'annonce de cette réserve, les maîtres font preuve d'abord d'étonnement ou resituent leur

3. Ensemble de faits de discours que Thiers (1989) englobe dans le concept d'« épilinguisme »

4. C'est par cette expression que nous avons relancé les entretiens sur le thème.

cheminement : *dans ma tête, il a fallu que je puisse me retrouver et au bout du compte, il y a ce choix* (de l'éducation bilingue) (FS-F). Le discours d'ouverture est totalement récurrent et vient intégrer l'identitaire comme le montre, par exemple, ces propos d'un PE, concours spécifique⁵ sortante : *C'est vrai que c'est casser une certaine image de la République mais en même temps c'est reconnaître que d'autres personnes ont des doubles cultures, c'est ouvrir un peu plus [...] corse, français : deux langues romanes, deux langues complémentaires [...] on peut se baser là-dessus pour faire passer beaucoup de choses au niveau des parents, au niveau de l'enseignement.* (CB-F).

Cette représentation ouverte, complémentaire et non conflictuelle, peut-elle alors (ré ?) ouvrir la voie d'une approche intégrée des langues ? Les maîtres sont-ils en situation d'un dépassement de la diglossie qui réunit les conditions d'une utilisation globale des langues présentes dans l'environnement social direct ? Il s'agirait alors d'un temps nouveau qui tirerait parti de conditions croisées issues d'une réflexion sur le caractère des langues (option polynomique corse) et d'une vision intégrée et plurielle des langues de et à l'école.

1.4.1. Faire socle au plurilinguisme et penser l'intégration

Deux grands principes viennent affirmer le discours de l'ouverture, du non repli sur soi.

Le premier tire parti de l'abondante littérature scientifique et officielle⁶ en faveur du bi- puis du plurilinguisme sur deux temps forts de cette fin de siècle : le regain d'intérêt pour les cultures régionales à partir de la décennie 70 et l'avènement de l'Europe avec une forte incitation dans le système scolaire à partir des années 90. Après s'être lui aussi interrogé sur les conséquences de la perte d'identité, Claude Hagège (1996 : 207) argumente dans ce sens : « il existe en faveur des langues régionales un argument scientifique très clair. C'est, tout simplement, leur utilité dans l'apprentissage des langues étrangères ».

Dans le discours des maîtres bilingues, le corse est *tremplin*, *élan* vers une autre langue. Le bilinguisme français / corse devient alors une sorte de socle développemental prédisposant à un meilleur apprentissage des futures langues. Les plus citées sont en général les grandes langues européennes proches linguistiquement et géographiquement : l'italien et/ou l'espagnol. On note ainsi souvent le rapport à une *latinité*, voire à une *méditerranéité*⁷. Il est vrai qu'en cela, c'est

5. Depuis 2002 (mesures Lang en faveur de l'enseignement des langues et cultures régionales de France), le concours spécifique de recrutement des PE dégage un quota déterminé de postes à profil « bilingue ». Les mêmes épreuves que le concours standard sont enrichies de trois épreuves (2 écrits 1 oral) de langue régionale.

6. « Les nouvelles orientations pour le développement de l'enseignement des langues régionales », (BO avril 2001) donnent entre autres finalités : « - ouverture aux communautés linguistiques proches par le développement des relations créées par ces voisins. Cette perspective, déjà présente dans certaines zones géographiques transfrontalières, s'inscrit également dans la volonté de faire de cet enseignement un élément de la construction de l'identité européenne à laquelle le système éducatif a pour mission de préparer les élèves ; contribution au programme de développement des langues vivantes dès l'école primaire »

globalement le discours officiel de l'Académie de Corse qui est, en substance, repris. En matière d'incitation à l'enseignement du corse, le slogan officiel de l'Académie n'est-il pas : « S'ancrer pour mieux s'ouvrir ».

Le second argument avancé s'inscrit davantage dans un engagement de type sociologique. On retrouve chez l'ensemble des maîtres un argumentaire plus ou moins élaboré sur les bénéfices du bi(pluri)linguisme en matière d'intégration, de gestion de la diversité des publics fréquentant aujourd'hui l'école. N'oublions pas que l'école corse n'échappe pas, tant s'en faut, à la présence d'un public issu de l'immigration⁸.

Les maîtres bilingues tentent de répondre à une problématique sociologique qui met en question la qualité du creuset républicain de l'intégration par la pratique monolingue. Il s'agit aussi de poser la question à travers l'évolution du réflexe de vie communautaire qui consiste à déléguer à l'école une mission patrimoniale dévolue traditionnellement à l'éducation familiale et ambiante. Ce parcours amène par là à une problématique du sens de l'école aujourd'hui : peut-on éduquer dans l'exclusive linguistique et culturelle ?

Pour tous ces maîtres, le site bilingue est une *école ouverte, ouverte à toutes les cultures, s'ouvrant au monde, variant les codes et les cultures* qui met l'enfant en disposition d'accueil. Telle enseignante de la Plaine orientale, où la proportion d'immigrés est supérieure à la moyenne de l'île, prend position pour une laïcité de la diversité. À la question du communautarisme elle répond : *Pas chez nous, Corses, Pinzuti⁹, Maghrébins ou Portugais... Tout le monde vit à l'école en bonne intelligence : pas plus de voile que de corsisme aigu [...]. La culture de l'autre, tu ne l'occultes pas non plus. C'est pas le nivellement, c'est pas ça du tout.* (MCL-GM) Dans cette même école, l'une des actions pédagogiques en faveur du bilinguisme tend à investir les familles dans l'usage / apprentissage des langues de l'école (Cortier/Di Meglio, à paraître).

Globalement, le site bilingue en école primaire tend à revisiter la mission d'intégration de l'école en reconsidérant le rôle de la langue régionale qui va de l'école vers le social, se donnant pour mission un objectif explicite de « vie pacifique en société » (Perrenoud, 2004). Ce sens fait aller la langue corse vers le privé pour retisser du lien école-familles en renvoyant une image décloisonnée des cultures. L'école met en commun, définit de l'enseignable et recrée du sens social. Le sens inverse de la sphère du privé vers l'école n'entre pas dans les considérations de nos maîtres les plus avancés, ce qui semble les inscrire dans une mission conforme à l'esprit de l'école publique pour tous. En lien avec d'autres expériences autour de la langue régionale (Eloy, 2003), les premiers résultats en terme de rapports avec les communautés immigrées majoritairement marocaine et portugaise sont déjà patents. *Réfléchir, vivre ensemble, s'accepter, c'est à l'école* (MM-CS) conclura une enseignante cortenaïse.

7. Considérations qui fondent par ailleurs les « parcours langues romanes » ou « classes méditerranéennes » de certains collèges de Corse.
8. Selon l'INSEE la Corse arrive juste derrière Créteil en pourcentage de populations immigrées. Aujourd'hui les communautés les plus importantes sont les Marocains et les Portugais.
9. Terme corse (non péjoratif) pour désigner les français continentaux.

1.4.2. Vers un plurilinguisme intégré ?

Le mouvement d'intégration du corse à l'école prend un sens nouveau que l'on sent déjà chez certains sujets en phase de dépassement de l'idéologie diglossique et tendant à raisonner en termes d'options pédagogiques et didactiques nouvelles. Les sites bilingues apparaissent alors comme un espace d'innovation et/ou de réflexion qui se dédouble sur des aspects sociaux et sur des aspects didactiques.

Ces derniers constituent une part importante de la motivation des maitres. Il est entendu que notre enquête de motivation porte sur un échantillon très précis. Il manque un état comparatif à partir d'autres maitres non engagés dans la voie du bilinguisme, voire non engagés dans l'enseignement de la langue régionale. Pourtant le volet didactique et pédagogique est en étroite relation avec le parcours de l'engagement que nous venons d'effectuer. Il est patent que le praticien tire de son engagement dans le bilingue une émancipation professionnelle. On constate le rejet d'une pédagogie pré-conçue : *le tout fait, tout cuit est inintéressant. Le bilinguisme mobilise de l'imagination, de la créativité [...] Je ne pourrais plus redevenir une maitresse monolingue* (MJM-CS).

Les discours sont sans ambiguïté sur cet aspect des choses, *sortir de la routine* est alors redondant. Le discours peut parfois apparaître seulement comme un sentiment : *c'est une autre façon d'enseigner* ou alors il affirme une réelle mutation dans l'approche pédagogique : *au fur et à mesure que je me suis investie au niveau pédagogique, je me suis aperçue que ça avait un sens tout aussi important. C'est un nouveau souffle. On réfléchit plus¹⁰, on se pose plus de questions pour dépasser un enseignement figé, disciplinaire. On travaille plus en transversalité, de façon liée. On se projette sur l'année au lieu d'ouvrir le livre du maitre. Là, on s'investit dans le projet.* Telle autre relève la qualité de *la gymnastique mentale* (ML-CM) que l'on s'impose et que l'on propose aux élèves en *passant d'une langue à l'autre, en faisant des connexions rapides.*

La notion d'économie (Cavalli, 2003 : 35), qui apparaît ici de façon implicite, affranchit de l'argument de surcharge cognitive ou de « l'alourdissement de l'éducation » (*ibid.*)

Induites, construites ou intégrées à partir d'une formation didactique, les pratiques des sites bilingues en Corse apparaissent comme la résultante d'une situation sociolinguistique qui débouche sur un projet d'école. Cette démarche utilise la diversité des langues comme un instrument probant de développement cognitif au service d'une construction sociale, au service d'une intégration par le rôle accordé à la langue corse. L'engagement premier d'ordre identitaire semble renégo-cié à l'aune des valeurs de l'école. **Le champ ainsi ouvert prend un caractère socio-didactique.** Il s'avère en effet que le rapport français / langue régionale comme instrument innovant d'éducation langagière et citoyenne ne devient possible que dans une prise de sens qui se construit par un cheminement socio-historique donné.

10. Ici au sens de « davantage »

2. DES PRINCIPES DE L'ÉDUCATION BILINGUE À UNE PRAXIS BILINGUE

2.1. Principes et valeurs

L'organisation de l'enseignement bilingue dans les vingt-deux sites qui existent actuellement sur l'ensemble de l'île, repose sur un principe peu répandu sur le territoire français (Duverger, 2000) qui associe parité horaire et bilinguisme des enseignants dans le cadre habituel un maître / une classe. Ce fonctionnement est, de notre point de vue, porteur d'une dynamique spécifique pour le maître et pour les élèves, favorable au bi-plurilinguisme, chaque enseignant étant de ce fait à la fois libre et contraint de choisir, d'organiser ses programmations, son emploi du temps et ses activités sur la journée, la semaine et l'année scolaire dans un cadre commun défini dans l'académie, sur l'ensemble du site et dans le respect des instructions officielles¹¹.

Les principes et valeurs de l'éducation bilingue se traduisent dans les pratiques, par **un bilinguisme alterné** (Coste, 2000 : 88), **alternance planifiée des langues** dans le déroulement de la classe et la mise en œuvre d'une **pédagogie différenciée et/ou d'une pédagogie coopérative**, l'une permettant de moduler des apprentissages spécifiques en fonction des compétences langagières à développer, l'autre offrant par la mise en œuvre de « projets », des situations d'interactions où la dimension socio-pragmatique ne peut qu'être favorable à une dynamique d'acquisition motivée : *il est important pour les enfants d'avoir des espaces de parole permettant d'exprimer, dans l'une ou l'autre langue, ce qui les préoccupe, d'intervenir dans le fonctionnement de l'école, de la classe, de définir ensemble des projets porteurs de leurs apprentissages* » (CS-2002).

Dans les deux cas, pédagogie coopérative ou pédagogie différenciée, sont affichées des valeurs qui donnent du sens à la fonction enseignante et à la place des élèves dans l'école ainsi que la volonté de créer un enseignement représentatif de l'ensemble de la population scolaire. L'enfant-élève est mis délibérément *au centre des apprentissages*, l'enseignant est à *l'écoute de ce qu'il peut proposer* (ML-CS-04), de ses possibilités et va *construire son travail à partir de là (ibid.)*. Ce sont des choix de pédagogie et d'éducateur, ce sont aussi des choix de société compatibles avec la mixité sociale, ouverts aux apports interculturels, dans la mesure où « derrière l'élève standard, uniforme, abstrait, existe un élève réel, pluriel, concret, que l'on ne peut ignorer surtout si l'on veut l'aider à ne pas en rester à ce qu'il est, à sortir de lui-même et à s'ouvrir aux autres. » (Zakhartchouk, 2001 : 23).

Le rôle des associations dans leur contribution à l'élaboration didactique est souligné par A. Di Meglio (1997 : 233), mais davantage que ce rôle, c'est l'organisation d'universités d'été, de journées d'études ou de stages – lieux de confrontations, d'échanges et de recueil d'expériences plus que de formation – qui s'avèrent utiles pour la transformation des attitudes pédagogiques et sont à même de susciter une réflexivité indispensable à l'élaboration d'une *praxis* bi-plurilingue : « le fait

11. B.O spécial, hors série n° 2, 19 juin 2003 et circulaire rectorale « Dispositif académique d'enseignement des langues étrangères et régionales dans le premier degré, rentrée 2003. »

de privilégier les comportements pédagogiques et la formation des maîtres par rapport aux contenus linguistiques dans les méthodes sera récurrent dans le discours sur la langue à enseigner » (ibid : p. 171). Les équipes rencontrées pour la plupart issues des expériences de corse intégrée témoignent d'une volonté délibérée de travailler en commun pour construire objets et contenus d'apprentissage, outils et matériels didactiques mais également, plus localement, continuité et complémentarité entre les différents cycles et niveaux. Ceci implique un travail concerté des équipes d'école, de l'encadrement et de l'accompagnement formatif (conseillers pédagogiques, inspecteurs, formateurs IUFM et université), qui n'existe que rarement dans l'Education nationale et qui s'appuie, il faut le souligner, sur un engagement nécessairement « militant » des uns et des autres. Ces réseaux de mutualisation (institutionnels et associatifs) contribuent à l'équipement didactique de l'enseignement bilingue en même temps qu'à l'analyse des pratiques, permettant au maître bilingue de se construire aussi comme un praticien réflexif.

2.2. La constitution d'une praxis bilingue

Les enseignants, après quelques années d'expérience dans ce parcours bilingue, sont à même d'en mesurer les implications. Devenir un enseignant bilingue, c'est aussi nécessairement se remettre en question : *Même si on n'a pas beaucoup de temps pour analyser ce qui se passe, on voit bien les changements [...]. Cela demande une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques, un renouvellement de ces pratiques porté par une motivation renforcée du fait qu'il s'agit pour nous de travailler en langue corse.* (ibid.). Concertations et confrontations contraignent à *mettre à plat, à expliciter ses pratiques* mais aussi au respect des obligations, librement acceptées : *Je n'ai jamais fait autant d'histoire, de géographie et de sciences que depuis que je suis en site bilingue.* (FB-BC-03).

Le bilinguisme entraîne une modification de la *praxis* enseignante, spécialement dans le domaine langagier, car contrairement au maître « ordinaire »¹², l'enseignant bilingue est aussi ou avant tout un enseignant de langue : *on ne peut plus penser au français comme une langue acquise par les élèves, [...] on comprend l'importance de l'entrée dans les apprentissages par la communication.* (ibid.). Face à de jeunes enfants dont peu actuellement sont corsophones, l'enseignant est, de fait, pour partie enseignant de langue étrangère ou seconde. Formé à l'éducation de l'oreille et à l'enseignement phonétique, il est à même de comprendre les difficultés ou les facilités des élèves d'origine étrangère, que ce soient les difficultés de prononciation des voyelles du français pour les enfants arabophones ou les facilités en corse des enfants portugais, pour citer des communautés fortement représentées sur le territoire corse.

L'observation et l'analyse des interactions didactiques font apparaître des aspects habituellement soulignés par les travaux en didactique des langues : l'enseignant est amené à utiliser pour les plus jeunes mimiques et gestes contextuels, contrôle son énonciation (rapidité, complexité). Il guide davantage la compréhension des enfants, questionne, sollicite pour vérifier ce qui est compris. Il verbalise ses actions, reformule davantage, tout en suscitant la verbalisation des élèves.

12. Le mot « ordinaire » ne doit pas être perçu comme une qualification mais comme un mode de désignation commode.

Le rapport aux normes langagières se trouve également modifié. La formation sociolinguistique des enseignants leur permet d'être sensibilisés aux phénomènes d'interlangue liés aux contacts de langue, et donc de modifier l'analyse des comportements langagiers habituels des élèves, dans une perspective d'étayage plus que de correction. L'attention accordée aux erreurs en corse et les remédiations qui y sont apportées permettent également de construire une relation à la langue française moins normative. On sait qu'en didactique des langues, les erreurs sont perçues et analysées comme relevant du processus normal d'acquisition et témoignent précisément des stratégies de compréhension du fonctionnement de la langue cible. Ainsi, face à deux occurrences de ce type : *ils sontaient dans la cour* et *i zitelli lançanu (lampanu) u ballò*, l'enseignante constate que, dans les deux cas, la règle correcte de désinence est appliquée et qu'il y a simplement méconnaissance de l'irrégularité de la base verbale. (M. Lacave, 2004).

La pratique du bilinguisme alterné implique en outre des choix permanents dans la gestion des interactions de classe, qui, dans le cas corse sont d'ailleurs susceptibles de constituer des indices ou traces d'une permanence du conflit diglossique. Comme l'explique une enseignante, donner une consigne en corse ou en français correspond à un choix. *Au début, on se dit, ce serait bien d'écrire la consigne en corse. Si je l'écris en français, je vais valoriser quelle langue ? Ce sera dommage pour quelle langue ? Maintenant cette question je ne me la pose plus, mais à un moment je me la suis posée.* (MJP-CS-04)

Le changement de *praxis* induit par l'enseignement bilingue est l'un des points saillants du dépassement de la diglossie individuelle : veiller à la parité des enseignements, à son mode d'être en action, utiliser didactiquement l'alternance des langues confèrent à l'enseignant bilingue une responsabilité particulière mais aussi des pouvoirs ou une efficacité accrue dans le développement chez les élèves de stratégies d'adaptation et autres formes de « flexibilité cognitive » et discursive repérées d'emblée par les travaux sur le bilinguisme (Hamers/Blanc, 1983 ; Pinto ¹³, 1997 : 23) : *l'enseignement bilingue développe les capacités des enfants, ils arrivent très vite à faire les choses, à faire les liens entre les choses, entre les apprentissages. Ils réagissent très vite. Ils arrivent à se servir de tout ce qu'on leur apprend au moment où ils en ont besoin, à mobiliser leurs connaissances.* (FB-BS-03).

3. L'ALTERNANCE DES LANGUES

L'alternance codique ou *code switching*¹⁴ et l'alternance des langues en classe envisagée d'un point de vue didactique ont fait l'objet de nombreux travaux (Castelloti et Moore, 1997 ; Castelloti et Moore, 1999 ; Lüdi, 1999 ; Gajo, 2001 ; Causa, 2002) qui « concourent à interpréter ces alternances comme les traces de ressources discursives complexes, reflétant des procédures originales de

13. Notamment Pearl, E., Lambert, W.E., (1962) , « The relation of bilingualism to intelligence », *Psychological Monographs : general and Applied*, n°76, pp.1-23,

14. Précisons que nous ne nous intéresserons pas ici à l'étude des *marques transcodiques* comme phénomènes de contact des langues ni aux *interférences*, objet des travaux des didacticiens, qui désignent les phénomènes d'interlangue transitoires et individuels liés à la situation d'apprentissage.

gestion et de négociation des échanges dans la classe » (Castelloti, 2000 : 118), travaux qui ont conforté l'idée que le bi(pluri)linguisme constituait une compétence originale (et non l'addition de deux compétences distinctes et isolables) permettant « la gestion non divisible de deux ou plusieurs répertoires linguistiques », même si le bilingue est capable ou doit fonctionner en mode monolingue, notamment à travers des tâches scolaires définies pour une langue ou l'autre (Gajo, 2000).

Coste et Pasquier (1992), Coste (1994 et 2000), Castelloti (2000), Cavalli (2003), à propos de l'enseignement bilingue du Val d'Aoste, s'attachent non plus tellement aux alternances codiques en classe relevant de la gestion ordinaire des interactions, ou micro-alternance, s'inscrivant en continuum avec les pratiques langagières de l'environnement (Thiers, 1989 : 70) mais à une alternance voulue et didactiquement pensée dans le cadre de la transmission / construction des savoirs ou macro-alternance. Ils mettent en évidence un mode de conceptualisation interactif plus riche sur le plan culturel et cognitif.

Dans l'enseignement bilingue corse, nos observations ont permis de différencier trois types d'alternance didactique, visibles chacune à un niveau macro (planification) et micro (interactions quotidiennes) : dans la communication et vie scolaire, dans les enseignements de langue (langue-objet) et dans les enseignements « disciplinaires » (langue, vecteur d'apprentissage).

3.1. Rituels et communication scolaire

Le choix du corse comme langue de communication scolaire est particulièrement visible dans les écoles maternelles où il correspond à une pratique de semi-immersion liée aux premiers modes de socialisation, visant à compenser dans l'école, par une position de langue 1, symbolique et pragmatique, une situation effective de langue 2 dans les pratiques langagières (Thiers, 1989 : 244).

Les rituels de salutations avec les enfants et les familles qui le souhaitent, les conversations avec celles-ci si possible, les échanges au sein de l'équipe éducative se déroulent en corse et confèrent à ces écoles maternelles un rôle prépondérant dans l'entrée en scolarité bilingue. Il en va de même pour les autres moments rituels de l'école maternelle, lors desquels chaque enseignante veille à privilégier les échanges duels avec chaque enfant : accueil au début de chaque demi-journée, préparation à la sieste, conférant à la langue corse une fonction affective et sécurisante :

Des responsabilités collectives (ou services) sont confiées à tour de rôle à chaque enfant l'obligeant à interagir avec ses pairs, qu'il s'agisse de la distribution du goûter, du matériel scolaire ou de l'inscription à la cantine.

Ces interactions en corse favorisent l'imprégnation et la mémorisation de structures langagières que les enseignants réactivent ou réutilisent ensuite dans les séances d'apprentissage, par exemple sous forme de jeu de rôle :

*O M'à intremu à a scola !
Di quale sò tutti issi ghjoculi ?¹⁵
(ML-BC-04)*

Il en va de même pour les rituels matinaux de l'appel, de la date, de la « météo », qui sont pratiqués jusqu'à la fin du cycle 2, parce qu'ils permettent une prise de parole quotidienne et réglée d'un grand nombre d'enfants, parce qu'ils peuvent être progressivement complexifiés en introduisant des variantes et donner lieu à des prises de responsabilité diversifiées voire des situations problèmes (FB-BC-04).

Il en va de même pour les rituels matinaux de l'appel, de la date, de la « météo », qui sont pratiqués jusqu'à la fin du cycle 2, parce qu'ils permettent une prise de parole quotidienne et réglée d'un grand nombre d'enfants, parce qu'ils peuvent être progressivement complexifiés en introduisant des variantes et donner lieu à des prises de responsabilité diversifiées voire des situations problèmes (FB-BC-04).

La mise en place de l'immersion ou « bain de langue en corse » facilitant une « appropriation naturelle » et fonctionnelle des structures langagières amène les enseignantes bilingues à mesurer l'importance de cette langue de communication scolaire qui installe « un climat linguistique et social » (M. Lacave, 2004) dans l'école et la classe et dont les spécificités ne sont que rarement didactisées dans les classes ordinaires (Bouchard, 2003).

3.2. Les consignes

Comme nous l'avons souligné plus haut, le choix de la langue pour la passation ou l'écriture des consignes fait l'objet, au moins pour l'enseignant débutant, de réflexions ou précautions particulières : *parce que nous n'avons pas de repères, pas de garde-fou que l'administration aurait pu nous donner, c'est nous qui nous les construisons tout seuls.* (MJP-CS-04).

L'utilisation simultanée des deux codes facilite depuis le cycle 1 des comparaisons implicites entre les formulations sur lesquelles l'enseignement systématisé de l'une et l'autre langue peut ensuite s'appuyer :

*vai à piglià un libru ! / va prendre un livre !
vai à lavà ti e mani ! / va te laver les mains !*
(ML, 2004).

Lorsque l'enseignant, notamment de jeunes enfants (CP) souhaite s'assurer de la compréhension de la consigne et son exécution par tous, il peut formuler la consigne dans les deux langues, à la suite, sans variation de tonalité, le changement de langue étant marqué par des formes à fonction phatique comme « hein », « bon » en français ou « allora » en corse :

M : scrivite nantu à a tavulella e parolle di u tavulone hein ! vous écrivez sur votre ardoise les mots qui sont au tableau en écriture du tableau +++ alors on écrit champignon¹⁶.

Lorsqu'il reformule, précise la consigne individuellement pour un élève présentant des difficultés particulières, il peut utiliser les deux codes :

M : chì hà cambiatu di culore è trovu a volpe ?¹⁷

15. Maman, nous entrons à l'école ! À qui sont tous ces jouets ?

16. Transcription : xxx (inaudible) + ou ++ ou +++ (pause plus ou moins longue), bravo (insistance)

(M s'approche d'une élève et regarde la fiche de lecture)

M : *cerca a volpe ; hein, alè ! ++ cherche cherche*

E. : xxx

M : *ah ! bravo ! corrige sans te tromper + Cerca à finisce*¹⁸

(M s'approche d'une autre élève)

E. : xxx

M. : *Alors c'est le seul ?*

E : montre quelque chose sur la fiche

M : *ah tu vois Marie-Hélène, allez avanza u to duvere*

ou pour reprendre l'attention de la classe :

M (à toute la classe) : *bon ! bon ! bon ! chi ci vole à truvà dopu à a parolla cunigliulu ?*¹⁹

(FB-BC-0204)

Ces derniers types d'alternances codiques, également repérés par Castelloti (2000 : 120), sont des témoignages de « l'alternance fluide » (Gajo, 2001 : 180) ou du « parler bilingue » (Causa, 2002 : 220-222) : les alternances qui contribuent au bon fonctionnement de la classe, au maintien du contact ne diffèrent pas des alternances codiques en milieu non scolaire, à ceci près que ce parler bilingue en situation scolaire contribue à l'équilibration des codes pour les maîtres comme pour les enfants. Il permet également aux enseignants de compenser pour les jeunes enfants la situation d'insécurité que peut susciter l'immersion. Nos observations ne nous permettent pas de dire si elles disparaissent pour des élèves plus âgés ou à un niveau plus avancé.

La plupart des enseignants harmonisent la langue des consignes à celle des activités. Cependant, certains manifestent une volonté de compensation favorable au corse tout en souhaitant *développer l'habileté à comprendre les consignes dans les deux langues pour éviter d'induire des réponses ou des fonctionnements systématiques dans l'une ou l'autre langue.* (MM-CS-04). « Cette forme de mise à parité accentue substantiellement les efforts en faveur du corse sans impliquer un recul du français : au contraire la connaissance et l'usage de cette langue seront améliorés par l'exercice de la discrimination-différenciation au plan cognitif » (Thiers, 1989 : 244). On peut ainsi voir au tableau, puis sur le cahier des élèves pour une activité de lecture en français :

Lettura/scrittura

La famille de César.

Lessicu.

Leghje/scrive. (MM-CS-04)

17. Qui a changé de couleur et retrouvé le renard ?

18. Essaie de finir

19. Que faut-il retrouver après le mot lapin ?

3.3. Les enseignements de langue (langue objet d'apprentissage)

3.3.1. L'oral

Dans les enseignements qui ont pour cible langagière la compréhension et l'expression orale en langue corse, nous avons repéré deux axes fortement représentés qui, accordant un statut privilégié à l'une des deux langues sont à même de favoriser les apprentissages en français tout en suscitant un plaisir et un désir de langue. Ce sont d'une part les activités qui relèvent de la tradition orale et d'autre part les activités couramment utilisées dans l'enseignement-apprentissage précoce des LVE.

A. Di Meglio (1997 : 234) a montré comment, à l'instar d'autres expériences d'introduction d'une langue de tradition orale dans l'école, l'élaboration didactique de la langue corse s'était appuyée, dès l'origine, sur les quatre piliers de l'oralité : *a fola* (le conte merveilleux), *u teatru* (le théâtre), *u cantu* (le chant) et *a puesia* (la poésie), ces deux derniers se trouvant étroitement liés dans un seul concept dans la culture traditionnelle : *u versu*, à la fois chant et poésie. En effet, « la fréquentation permanente du patrimoine depuis l'enfance et l'éducation de l'esprit critique sur ses manifestations empêcheront le repliement passéiste [...]. Former et forger l'imaginaire collectif de la communauté par la confrontation du passé et du présent des Corses, développer les travaux sur la valeur sémiotique du patrimoine et son aptitude à inspirer des œuvres et attitudes qui s'enracinent dans le présent, est la condition nécessaire à l'élaboration de l'équilibre souhaité » (Thiers, 1989 : 245). On sait que le conte, comme genre littéraire, est désormais inscrit dans les programmes de français du cycle 3 et dans les programmes de langues vivantes étrangères et régionale. Lorsque la tradition corse rejoint la tradition française ou internationale, un travail comparé sur les deux versions peut être conduit. En cycle 2, il commencera en français, en cycle 3 en langue corse. La mise en correspondance de chaque phase du conte permet de construire une analyse comparée sur le plan culturel, textuel et linguistique en fonction du niveau.

L'exploitation d'un conte peut également motiver divers exercices : exercices structuraux, exercices phonétiques, jeux de langage et comptines, jeux de rôles et saynètes, création de variantes. Ces activités, très couramment pratiquées, s'inscrivent dans les dynamiques d'apprentissage utilisées par la didactique des LVE, impliquant l'expression gestuelle ou corporelle. Il en est de même pour l'importance accordée dans le volume des activités aux aspects sonores du langage, au développement des capacités d'écoute et d'analyse phonologique. Leurs effets dans l'enseignement-apprentissage précoce des LVE sont bien connus (voir par exemple Calaque, 2002). L'enseignement bilingue permet de ne pas faire rupture et d'amener ensuite progressivement les enfants vers l'apprentissage de techniques d'expression. Dans l'un des sites bilingues, la radio scolaire émet une fois par semaine en corse et en français et s'est ouverte aux 17 classes de la ZEP. La préparation des émissions est une motivation régulière pour les activités d'écriture et la production des discours, saynètes et sketches. Le développement marqué de l'oral dans ces écoles est significatif en regard des pratiques ordinaires.

3.3.2. Lecture et faits de langue

Les choix en matière d'apprentissage de la lecture sont révélateurs des craintes que peut susciter le mélange des langues et les risques d'interférence. Ce moment, qui représente l'une des étapes importantes, sinon l'étape clé d'un parcours scolaire, est traité en respect des instructions officielles : il se fait en français d'abord, l'année de CP, puis en CE1 pour la langue corse. Nous avons pu, cependant, constater qu'à l'exception d'une enseignante assez récemment nommée en CP bilingue, les trois autres pratiquaient de façon régulière des activités de lecture en corse, se reposant, grâce à la tranquille certitude de l'expérience, sur un principe de transfert partiel, avec cependant des précautions jugées indispensables : les enfants sont confrontés à des mots et structures qu'ils connaissent par imprégnation orale et à des textes dont ils ont compris le sens grâce à des travaux préalables.

On pratique de même pour l'observation et l'analyse des faits de langue, très progressivement à partir du CE1, selon une démarche inductive. D'une comparaison implicite, comme on l'a vu en maternelle, on passe ensuite à mise en correspondance des structures pour l'analyse, en activités décrochées mais subordonnées à l'étude des textes et des discours. Soulignons qu'un manuel publié récemment *in cor di Lingua* (2003) propose des exercices de traduction ou de mise en correspondance facilitant l'observation, la comparaison et l'analyse des structures grammaticales et des formes dans les deux langues :

U castragnu hè un alburu chi sfronda / Le châtaignier est un arbre qui perd ses feuilles

Babbu face e legne in furesta / Mon père fait du bois dans la forêt. (p.79)

Les enseignants de cycle 3 soulignent l'utilité de l'approche contrastive pour l'observation réfléchie de la langue : *La langue corse nous sert, comme c'est une langue latine, à expliquer beaucoup de vocabulaire français et beaucoup de règles d'orthographe en français. On s'appuie très souvent sur le corse.* (JC-GH-04). Certains développent résolument une démarche comparatiste en langues romanes, intégrant l'italien enseigné comme LV en CM2, s'appuyant sur les régularités contrastives pour l'acquisition orthographique : *forêt/furesta, pâte/pasta, art/arte, quand/quandu* et sur des bases latines communes pour l'enrichissement lexical.

3.4. L'alternance des langues dans la transmission / construction des connaissances

Le principe de l'alternance n'est pas développé de façon homogène ou dogmatique dans l'enseignement bilingue corse, mais laissé au choix des équipes d'école et/ou des maîtres qui s'efforcent de construire la complémentarité entre les différentes composantes d'un parcours. Dans tous les cas, les compétences travaillées et attendues à la fin de chaque niveau ou cycle sont consignées précisément dans le livret d'évaluation de l'élève. Certaines écoles élaborent dans le détail les progressions et les activités pédagogiques conduites dans chacun des enseignements, autorisant par exemple que l'ensemble des mathématiques se fassent toujours en langue corse, d'autres fonctionnent par modules : arithmétique en corse, géométrie en français et peuvent inverser l'année suivante.

On constate également des phénomènes de bifocalisation (Bange, 1992), de double énonciation montrant un habitus métalinguistique à même de susciter la ré-

flexion métalinguistique des élèves. L'observation en CP d'une séance d'activités sur la numération rend saillant le caractère culturel et idiosyncrasique des systèmes de numération et souligne encore une fois les aspects positifs de la comparaison des deux langues, notamment pour la compréhension et l'acquisition des nombres de 69 à 99, qui posent ordinairement des difficultés à tous les élèves de CP, en raison des irrégularités du français :

six → soixante sei → sissanta

sept → soixante-dix sette → settanta

huit → quatre-vingt otto → ottanta

neuf → quatre-vingt dix nove → novanta

M : *qu'est-ce qu'on entend dans soixante-dix hein ?*

E : *soixante et dix*

M : *en français on dit soixante + dix*

M : *in corsu cumu si chjama issu sciffru ? (M montre le nombre 70) ?*

E : *settanta*

M : *chì si sente in settanta ?²⁰ (M montre son oreille) + in settanta chì si sente in settanta ?*

E : *in settanta + si sente sette*

M : *vous savez qu'y a des pays où on parle français (M montre la carte)+ par exemple en Belgique + aussi en Suisse eh bien les Suisses et les Belges disent soixante mais ils ne disent pas soixante dix ++ (M montre le nombre) ils disent bien comme nous ils disent x septante et c'est pareil pour quatre vingt +++*

(FB-BC-0504)

Dans les disciplines dont les programmations à l'école primaire sont plus souples (histoire, géographie, sciences), la présentation des savoirs nouveaux peut se faire tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, dans le cadre d'une séquence thématique ou, s'il s'agit de travaux en continuité sur plusieurs semaines (jardinage et botanique à l'école maternelle par exemple) en complémentarité dans les deux langues : des notions abordées en corse seront réemployées en français et donneront lieu à insertion et reformulation dans des contextes ou sur des supports différents, permettant acquisition et stabilisation des connaissances. Comme le soulignent Coste et Pasquier (1992 : 15), cette forme d'alternance repose « sur le postulat que l'acquisition de savoirs nouveaux ne se fait pas nécessairement mieux dans une langue plus familière que dans une langue moins familière parce que, dans la plupart des cas, en langue maternelle aussi, la mise en place de connaissances nouvelles est fonction de la maîtrise d'éléments linguistiques nouveaux et introduits ».

Un ensemble d'activités observées et filmées (classe de CP/CE1) sur le thème de « la naissance des montagnes corses » (découverte du monde et de l'environnement) fournit un exemple d'alternance planifiée et de complémentarité construite entre langues. Ce thème avait suscité l'intérêt de deux élèves (CP et

20. En corse comment se nomme ce nombre/rep./qu'entend-on dans « settanta »/...

CE1), qui ont choisi d'y consacrer un exposé préparé en dehors de la classe. Le jour de la présentation, les dessins, supports de l'exposé, légendés en français sont affichés depuis le matin sur une partie du tableau, précédés du titre :

Découverte du monde. La naissance des montagnes

Au moment de la présentation, les élèves se contentent de lire leur texte, de façon pas très audible :

Les couches sédimentaires se sont lentement soulevées jusqu'à former des collines puis des montagnes. Quand deux plaques de la croûte terrestre portant des continents entrent en collision, leurs croûtes se compriment, se plissent et s'élevèrent lentement vers le haut. Des montagnes naissent à la suite d'éruptions volcaniques. Ainsi naissent les montagnes.

L'exposé va faire l'objet de commentaires sur sa forme, en français, par les élèves, reformulés en corse par l'enseignante. Une synthèse en corse est ensuite rédigée collectivement au tableau. Avant d'écrire chaque phrase au tableau, l'enseignante sollicite les élèves sur ce qu'elle doit écrire, elle questionne ou formule le début de la phrase en corse, stimulant leurs interventions en corse :

M : *Chì regule di presentazione di sposti ?*

E : *lire un peu plus fort*

M : *leghe ? +++*

E : *leghe più forte*

E : *scrive più grossu*

M : *scrive più grossu , abbastanza grossu allora +++²¹*

Ce texte est finalement recopié par les élèves, afin que les consignes soient respectées lors du prochain exposé :

Regule di presentazione di i sposti :

Scrive abbastanza grossu.

Leghe forte.

Privede un lessicu pè cunnosce u significatu di e parolle difficiule.²²

Dans un troisième temps de travail, l'enseignante commente avec les élèves un panneau en langue corse comportant dessins et légendes sur « A nascita di e muntagne ». La plupart des enfants, sur ce thème difficile, s'expriment en français et l'enseignante en corse, mais ils sont sollicités pour lire en corse ou répondre à une question de vérification de la compréhension par un ou deux mots. Une synthèse est ensuite préparée et écrite en corse au tableau, puis recopiée par les élèves dans leur cahier de découverte :

Millioni d'anni fa, e lastre chì cumponenu a scorza di a pianetta si sò spiazate. Spiazendusi, certe lastre si sò scuntrate. Tandù, si sò piecate è pianu i pianu si sò pisate.²³

21. Règles de présentation des exposés + écrire plus gros + écrire plus gros + suffisamment gros alors+++
22. Règles de présentation des exposés : lire à haute voix, écrire suffisamment gros, prévoir un lexique pour le sens des mots difficiles.
23. Il y a des millions d'années, les plaques qui composent l'écorce de la planète se sont déplacées. En se déplaçant, certaines plaques se sont rencontrées. Elles se sont alors pliées et très lentement se sont dressées.

Ce travail sera repris la semaine suivante en français, notamment pour la compréhension des notions comme « sédiments » ou « plaques »²⁴, où l'on pourra souligner les différences de connotation suivant les langues.

Même si les enregistrements montrent que ces jeunes élèves produisent encore assez peu en corse, ils font preuve d'une activité et d'une réactivité témoignant de leur compréhension et participation, que ce soit à l'oral ou à l'écrit et sur des supports variés. Le développement des compétences de production relève des objectifs de la classe suivante (CE2) où la langue corse devient celle des interactions didactiques de type socio-constructiviste dans le cadre d'une alternance planifiée. On constate que les deux formes d'alternance, micro et macro permettent d'effectuer des tâches complexes dans les deux langues et de garder une cadence comparable aux rythmes habituels de l'école primaire (Gajo, 2001 : 225).

L'enseignante de CP-CE1 souligne qu'elle utilise systématiquement ce type de *transferts de compétence*, que ce soit pour travailler les différents types d'écrits : *en français ou en corse, les critères sont les mêmes* ou pour passer d'un type à un autre : *Pour passer, par exemple d'un texte documentaire en français à une fiche d'identité en corse, il faudra classer les informations, rendre le texte plus synthétique, adapter la langue corse à ce type d'écrit.* (MM-CS-04). Les formulations en deux langues sont donc à même de favoriser une approche progressive et un éclairage bi/pluriculturel de la conceptualisation (Castelloti, 2000 : 122 ; Cavalli, 2003 : 42), mais également une approche comparée, distanciée des types discursifs.

Par ce principe d'alternance didactique planifiée, la langue, les langues prennent donc « une fonction constitutive », qu'il s'agisse d'activités fortement marquées culturellement (histoire, géographie) ou de disciplines fondamentales comme les mathématiques. Le fait que des savoirs scolaires, académiques se construisent en corse dans les interactions didactiques confère à cette langue un nouveau statut, une nouvelle dignité soulignée par Gajo dans d'autres contextes (2000 : 116) et dont l'enseignant est le médiateur. Cette possibilité quotidienne de décrire, de faire décrire et exister les objets de savoir en corse confère un « pouvoir de langue », qui est de nature à transformer un individu diglossique en maître bilingue, d'autant plus marqué que la plupart des enseignants collaborent activement à l'élaboration de l'outillage linguistique et conceptuel, nécessaire à une langue scolaire (chercher / discuter la meilleure traduction pour un terme, forger un néologisme).

24. Ce terme est traduit en corse par « lastre » signifiant couramment « pierre tombale ».

4. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANGE (P.), 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier, Paris
- BOUTAN (P.), 1998, *De l'enseignement des langues Michel Bréal, linguiste et pédagogue*, Hatier, Paris
- BOUCHARD (R.), 2003, Didactiques de l'oral et éducation communicative implicite, in MAURER (B.), *Didactiques de l'oral*, SCEREN-CRDP de Basse-Normandie.
- CALAQUE (E.), (éds.) 1997, *L'enseignement précoce du français langue étrangère. Bilan et perspectives*, LIDILEM, Grenoble.
- CASTELLOTTI (V.), 2000, *Alterner les langues pour construire des savoirs bilingues*, in DUVERGER, p. 118-124.
- CASTELLOTTI (V.), MOORE (D.), (éds.) 1999, *Alternance des langues et construction des savoirs*, Cahiers du français contemporain, 5, ENS Editions.
- CASTELLOTTI (V.), MOORE, D., (éds.), (1997), *Alternance des langues et apprentissages*, *Études de linguistique appliquée* n°108.
- CAUSA (M.), 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue*, Peter Lang.
- CAVALLI (M.), 2003, Discours bilingue et apprentissage des disciplines. Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste, in LIDIL, numéro spécial, *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs en situation formelle d'apprentissage*, p. 31-46.
- CHIORBOLI (J.), Ed., 1991, Corti 90, *Actes du colloque international des langues polynomiques*, (université de Corse, 17-22 sept 1990), PULA nos 3/4, 415 p. (consultable en ligne sur <http://www.interromania.com/>)
- CORTIER/DI MEGLIO (à paraître) Modalités de scolarisation des enfants migrants, rapport à l'autre et construction du plurilinguisme dans les contextes d'enseignement bilingue français et langue régionale. L'exemple corse. in VAN DEN AVENNE, C., (coord.), *Actes du III^e colloque du réseau français de sociolinguistique*, Lyon, 13-14 mars 2003, L'Harmattan.
- COSTE (D.), 2000, Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances, in DUVERGER, p. 86-94.
- COSTE (D.), PASQUIER (A.), 1992, Principes et méthodologies, langues et savoirs, *Due Lingue per Sapere, Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la Vallée d'Aoste*, Supplément à *L'Ecole Valdôtaine* 14, Assessorat de l'instruction publique, Aoste, 13-26.
- DI MEGLIO (A.), 1997, Doctorat NR, *L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de documents didactiques entre 1974 et 1994*, Soutenu le 29 octobre 1997 à l'Université de Corte, Directeur : M. le Professeur Jacques THIERS.
- DUVERGER (J.), 2000, Florilège de pratiques pédagogiques spécifiques, in DUVERGER (coord.), p.178-186.
- DUVERGER (J.), coord., 2000, *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde, recherches et applications*, Hachette EDICEF.
- ELOY (J.-M.), 2003, Langues d'origine, langue régionale, français. Intégration et plurilinguisme in *Ville-École-Intégration-Enjeux* n° 133, p. 134-147
- FUSINA (J.), 1994, *L'enseignement du corse : histoire, développement, perspectives*, Ajaccio, Edizione Squadra di u Finusellu.

- GAJO (L.), 2000, Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage, in DUVERGER, p.110-117.
- GAJO (L.), 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier LAL.
- HAGEGE (C.), 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.
- HAMERS/BLANC (1983) *Bilinguisme et bilingualité*, P. Mardaga éd., Québec
- INRP/IUFM et université de Corse, 2002, *La Circulation des Savoirs. La Situation de l'enseignement de la Langue et de la Culture Corses*, Rapport d'enquête, Recherche INRP dirigée par Jean-Louis Derouet
- LACAVE (M.), 2004, *Enseigner / apprendre deux langues en site bilingue français / corse : une démarche unique en grande section maternelle*, Mémoire professionnel pour le CAFIPEMF, Bastia.
- LAFONT (R.), 1971, Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane, *Langue française* n° 9.
- LEE-SIMON (D.), SABATIER (C.), coord., *LIDIL*, numéro spécial, *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs en situation formelle d'apprentissage*, université Stendhal, Grenoble.
- MARCHETTI P/GERONIMI (D.), 1971, *Intricciate è cambiarine (manuel pratique d'orthographe et d'orthoepie corse)*, Nogent-sur-Marne, Ed. Beaulieu.
- PERRENOUD (P.), 2004 *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?*, Paris, Chronique sociale.
- OTTAVI (R.-M.), ACQUAVIVA (M.) et OTTAVI (P.), 2003, in *cor di lingua*, Cycle III, SCEREN-CRDP Corse.
- PINTO (M.-A.), 1997, Capacités métalinguistiques, bilinguisme et acquisition des langues étrangères, in CALAQUE, *L'enseignement précoce du français langue étrangère*, p. 22-29.
- THIERS (J.), 1989, *Papiers d'identité(s)*, Levie, Albiana.
- ZAKHARTCHOUK (J.-M.), 2001, *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP

FRANÇAIS ET LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE (LSF) : QUELLES INTERACTIONS AU SERVICE DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ?

Étude de cas d'une classe d'enfants sourds de CE2

Agnès MILLET & Saskia MUGNIER,
Lidilem, université Stendhal Grenoble III

Résumé : On exposera ici quelques résultats d'une étude en cours¹ qui nous permettent de rendre compte des interactions entre le français et la Langue des Signes Française (LSF) chez un public d'apprenants sourds de CE2. Grâce à un protocole qui nous a permis d'isoler les variables langues, un corpus de tests écrits a été recueilli. La première partie est consacrée à l'analyse de ce corpus. On note que, d'une manière générale, la LSF favorise une meilleure intégration de la langue française, puisque, après étude d'un texte en LSF, les scores obtenus aux tests sont globalement plus élevés. La seconde partie repose sur une analyse des interactions en classe, où l'on a pu mettre en évidence que la prise en compte des pratiques langagières bilingues des enfants est le moteur principal des transferts de compétence d'une langue à l'autre.

1. UNE SITUATION LINGUISTIQUE PARTICULIÈRE

C'est sans doute un truisme de le rappeler, mais la différence profonde entre les sourds et les entendants est que les sourds n'entendent pas et l'on ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur les implications linguistiques de cet état de fait. et leurs corollaires didactiques. La problématique de « la langue maternelle » est dès lors inévitablement posée et soulève, d'entrée de jeu, la question de l'acquisition d'une langue première, alors même que l'environnement ne fournit le plus souvent pas de modèle linguistique complet – et ce, pour deux raisons principales. La première est que quatre-vingt dix pour cent des enfants sourds naissent dans une famille entendante qui, même si elle est favorable au bilinguisme français/LSF, ne maîtrise pas *a priori* la LSF. La seconde est que les enfants sourds, du fait de la barrière physiologique, ne bénéficient pas d'un « bain de langue » en langue française.

L'enfant sourd ne peut donc accéder de façon naturelle à une langue vocale et il est nécessaire de mettre en place une prise en charge : l'apprentissage du français est, de fait, artificiel. Il repose sur un travail de « ré-éducation » long et fastidieux qui s'effectue au moyen de techniques orthophoniques spécialisées. Les enfants sourds ne sont donc pas porteurs de cette « intuition linguistique » qui fait qu'un locuteur natif d'une langue peut facilement apprécier des écarts ou des inco-

1. S. Mugnier : *Enseignement bilingue français / LSF : quels développements curriculaire*, thèse de doctorat, à soutenir, Grenoble III, 2005.

hérences linguistiques et plus généralement langagières. En outre, en l'absence de LSF, cette barrière sensorielle perturbe le processus même d'entrée dans le langage, à savoir la dimension communicative des relations humaines.

Les langues gestuelles (ou signées) sont les réponses linguistiques naturelles à la surdité. Elles permettent de répondre à la nécessité sémiotique, symbolique et sociale de tout être humain. Les personnes sourdes peuvent les acquérir sans aucune limitation et se construire, à travers elles, comme sujet parlant (Bouvet, 1982). Si la LSF est aujourd'hui acceptée comme un fait², les avis divergent quant à son degré d'utilisation et sa fonction dans l'éducation des jeunes sourds. Même si la LSF est présente dans pratiquement tous les établissements, les programmes bilingues sont quasi-inexistants sur le territoire français (Dalle, 2003). Quand la LSF n'est pas rejetée par les parents, elle est le plus souvent considérée comme une aide à la communication, et beaucoup plus rarement comme une langue d'enseignement et un objet d'enseignement / apprentissage spécifique.

Or, on sait aujourd'hui qu'une langue première, construite et naturelle, permet à l'enfant d'accéder plus facilement à une autre langue grâce aux concepts préalablement acquis (Klein, 1989). Posséder une première compétence dans une langue donne en effet la possibilité d'avoir une idée générale du fonctionnement d'un système langagier. Les processus ainsi acquis permettent d'étayer, dans une dynamique interlinguale et réciproque, la construction de connaissances spécifiques dans une autre langue. C'est, sans doute, pourquoi les nouveaux programmes de l'Éducation nationale, qui, rappelons-le, placent « le langage au cœur des apprentissages », tablent sur une dynamique transversale puisque « on attend aussi de l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale qu'il renforce la maîtrise du français en attirant l'attention sur les ressemblances et les différences entre les langues et qu'il élargisse l'horizon culturel des élèves » (MEN, 2003 ; 84).

On peut se demander dans quelle mesure ces propositions peuvent avoir des échos sur la scolarisation des enfants sourds. Une étude antérieure (Millet, 1993) avait permis de montrer que la langue française ne fonctionnait pas pour certains sourds adultes, en ce sens qu'elle n'était pas investie par un « je ». Suite à une formation bilingue français / LSF de deux cents cinquante heures, ces personnes ont pu, grâce à un travail métalinguistique préalable sur la LSF, (re)donner sens à la langue française. Cette première recherche conforte donc l'idée qu'une pédagogie bilingue pour les sourds permet des transferts de compétence d'une langue à l'autre. Parallèlement, même si les données sont quelquefois contradictoires, de nombreuses études anglo-saxonnes (Marschark et al, 2002, Chamberlain, 2000) confirment que les performances en langue écrite (spécialement en compréhension³) sont corréées aux performances en langue des signes. Là encore, on peut supposer que des transferts de compétences se font d'une langue à l'autre.

Cette contribution vise, à travers, d'une part, un ensemble de résultats de format scolaire et, d'autre part, un corpus d'interactions en classe, à interroger cette

-
2. Le Sénat a adopté, lundi 1^{er} mars 2004, l'amendement n° 132 tendant à reconnaître la Langue des Signes Française au titre du projet de loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
 3. Le pôle expression n'a, à notre connaissance, été étudié que très marginalement.

question des transferts de compétences dans cette situation si particulière que l'on vient de présenter brièvement.

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET HYPOTHÈSE MAJEURE

Nous avons pu recueillir dans une classe de CE2 comprenant 8 enfants sourds (notés S1 à S8 dans les extraits de corpus qui suivent⁴) un corpus construit autour de deux variables : une variable « type de texte » et une variable « langue(s) utilisée(s) ». S'agissant de la variable « type de texte » on a opté pour un conte : *La soupe magique* – donnée en annexe 1 – et un récit quotidien : *La clef perdue*. Chacun des deux textes a été étudié selon deux protocoles d'enseignement. La première partie du texte a été travaillée sans recours à la LSF, la seconde a été travaillée d'abord en LSF avec l'enseignant sourd pour être repris ensuite avec l'institutrice de la classe en français et/ou LSF. Nous avons ainsi quatre situations d'enseignement / apprentissage : étude du récit quotidien en français (RqFr) ; étude bilingue du récit quotidien (RqBil) ; étude du conte en français (Cfr) ; étude bilingue du conte (CBil). Toutes ces séquences ont été filmées et transcrites. À la suite de chacune de ces séquences, une batterie de tests a été présentée aux enfants. Ces tests seront explicités lors de l'analyse et un exemple type – référant à la situation CBil – est donné en annexe 2. L'ensemble du protocole peut se résumer sous la forme du tableau suivant.

Tableau 1 : le corpus de tests

Tests	Récit quotidien		Conte	
	Sans LSF RqFr	Avec LSF RqBil	Sans LSF Cfr	Avec LSF C
a) Closure	✓	✓	✓	✓
b) Compréhension / mémorisation	✓	✓	✓	✓
c) Compréhension globale	✓	✓	✓	✓

L'hypothèse générale est que la LSF favorise une intégration du français en résolvant partiellement les difficultés liées à la compréhension, dans une dynamique langagière bilingue⁵. Partant de ce principe, on se concentrera ici sur les données issues des séquences « Cfr » et « Cbil ». La difficulté y est plus importante ; les éléments d'appui sur la LSF et de transferts de compétence entre les langues y sont plus marqués. En effet, l'étude des séquences " RqFr " et " RqBil " montre que les

- Même si le classement des surdités pose quelques questions, tous les enfants ne sont cependant pas sourds au même degré : S1 et S3 sont malentendants avec des troubles associés, S2, S4, S5 sont sourds profonds, S6 est malentendant S7 et S8 sont sourds sévères. On précisera que nous n'avons pas pris en compte les résultats de S1 et S3, leurs performances étant vraisemblablement moins liées à la surdité qu'aux autres « handicaps ».
- Suivant en cela B. Py et G. Ludi (2003 ; 107) nous considérons le bilinguisme de l'enfant sourd non comme « une situation stabilisée » mais comme un « ensemble de pratiques langagières ».

stratégies des enfants, face à un texte accessible, utilisant des structures syntaxiques simples et du vocabulaire connu, sont globalement des stratégies unilingues français. Ce phénomène étaye bien l'idée d'un bilinguisme dynamique s'appuyant sur l'ensemble du « répertoire communicatif » (Hymes, 1972) sensible par ailleurs aux aspects sociolinguistiques : lorsqu'ils en ont la possibilité, les enfants choisissent d'utiliser la langue de l'École.

Nous exposerons les analyses de nos données en deux temps : description des résultats généraux aux tests, puis étude des séquences d'interactions issues des corpus « Cfr et « CBil ». Auparavant, il convient de souligner quelques limites liées à une méthodologie basée sur des tests. Tout d'abord, il est évident que les tests ne mesurent pas l'ensemble des compétences des enfants. Nous restons en tout état de cause conscientes du fait que ces tests ne nous révèlent pas un niveau « réel » de compétence, mais nous en donnent un aperçu à un moment donné dans une situation donnée. Ensuite, compte tenu de ce que les dernières recherches en didactique de la lecture ont mis en avant, il est évident qu'un ensemble de variables n'est pas contrôlé dans notre dispositif. Ainsi, la représentation que les enfants se font de l'acte de lecture, le sens que les enfants attribuent aux activités de lecture ne sont pas pris en compte. Or, nous savons que le fait, par exemple, de percevoir l'exercice de questionnement comme une fin en soi ou, au contraire, en tant que moyen pour l'apprentissage de la lecture, va plus ou moins reléguer l'activité de lecture en second plan et occulter ses dimensions sociales, culturelles et fonctionnelles (M-C Guernier ; 1999 ; 167). Par ailleurs, la conception même que se font les élèves de la tâche exigée, ainsi que leurs représentations de « l'attente de leur enseignant dans une tâche précise » (Giasson ; 1990 ; 85) va influencer la forme des réponses⁶.

3. RÉSULTATS AUX TESTS

3.1. Aspects quantifiés

On se gardera de croire qu'il s'agit de traitement quantitatif puisque le nombre d'enfants et le nombre d'items dans les tests⁷ restent très faibles. Il s'agit donc ici tout au plus d'une quantification des données pour permettre une meilleure lisibilité.

3.1.1. La photo de classe : résultats globaux

D'une manière générale, si l'on totalise les scores de tous les tests, on observe que l'ensemble des résultats obtenus aux tests effectués après le cours bilingue sont meilleurs pour tous les enfants – à l'exception de S4, sur lequel nous reviendrons ultérieurement. Ce résultat ne saurait être dû au seul hasard et conforte donc grandement notre hypothèse. Face à ces résultats globaux, il apparaît intéressant

6. C'est l'enseignante de la classe qui s'est chargée de l'élaboration et de la passation des tests.

7. On donne ici le nombre d'item comme suit Test Cfr / Test Cbil : Test de closure : 18 / 17 ; test de compréhension/mémorisation : 11 / 10 ; test de compréhension globale 5 questions / 6.

de faire une analyse plus détaillée de chacun des tests proposés et de ne pas négliger non plus les aspects qualitatifs.

3.1.2. Le test de closure : sens ou « par cœur » ?

Dans ce test, les phrases à compléter sont des phrases issues du conte et la liste des mots à insérer est donnée à l'enfant. Les compétences mises en œuvre peuvent donc n'être que des compétences purement mémorielles – saisie globale et mémorisation de la suite de mots. Cependant, puisque les résultats sont meilleurs dans la situation bilingue, on est amenés à penser que la LSF permet une meilleure mémorisation, parce qu'elle consolide le sens et améliore les processus de compréhension tant globale que locale.

Tableau 2 : Résultats au test de closure
% réponses justes

Sujets	Situation CFr	Situation CBil
S2	18%	50%
S4	76 %	39 %
S5	41 %	78%
S6	100 %	100 %
S7	76 %	100 %
S8	88 %	89 %

Deux enfants méritent quelques commentaires approfondis. Tout d'abord S8, pour qui la LSF ne paraît pas, dans ce test, améliorer des résultats déjà bons dans la situation unilingue. En fait, S8, a reçu une éducation jusque là oraliste avec LPC⁸, et n'est dans la classe – et donc en contact avec la LSF – que depuis deux mois. Cependant, comme on le verra, la LSF améliore ses résultats aux autres tests. On peut donc penser que sur un test de closure, sa stratégie principale reste la mémorisation vraisemblablement liée à une stratégie de « par cœur » délaissant au besoin la question du sens⁹. Le cas de S4, qui, pour ce test de closure, se démarque très nettement du groupe classe, est un peu plus complexe. On observe en effet un écart conséquent et inversé des résultats, puisque le pourcentage de réponses justes est quasiment deux fois supérieur dans la situation monolingue. Parallèlement à cet élément, il convient d'en examiner un second, à savoir, le fait que S4 est le seul enfant pour lequel la LSF a permis d'améliorer les résultats aux tests relatifs au récit quotidien. Il est donc le seul enfant de la classe qui s'appuie très largement sur la LSF pour construire le sens d'un texte très simple. Le genre narratif du conte présenterait dès lors, pour lui, une somme de difficultés (phrases complexes, vocabulaire spécifique, appel à l'imaginaire) telle qu'il lui serait impossible d'opérer des transferts d'une langue à l'autre, alors même que ses stratégies de par cœur se-

8. Le LPC (Langage Parlé Complété) consiste un codage manuel autour du visage, qui, associé à la lecture labiale permet de désambigüiser les sosies labiaux.
9. Dans l'étude déjà citée (Millet, 1993), ces stratégies de « par cœur » ont été observées chez des adultes sourds en grande difficulté face à la langue française.

raient ébranlées par une prise de sens meilleure. Ces différentes hypothèses, nous amènent à interpréter les résultats singuliers de S4 à la lumière de la théorie de Cummins (1986 ; 82). En effet, S4 est un enfant dont les parents avaient tout d'abord choisi l'oralisme avec LPC, mais qui, face à l'échec général de la méthode, ont décidé d'introduire la LSF tardivement – à l'âge de 7 ans. S4 n'a donc durant sept années pas pu développer de façon satisfaisante les bases mêmes de la communication. Il semble que deux années plus tard, il n'ait pas encore stabilisé ces compétences de base. Selon l'hypothèse de Cummins, c'est donc le socle de la compétence sous-jacente – socle commun aux différentes langues des sujets bilingues – qui, dans ce cas, ferait défaut.

3.1.3. Le test de compréhension / mémorisation

Il s'agit d'un ensemble de tests courts : dessin, tests de closure, QCM, qui permet d'observer la compréhension de différentes notions abordées dans le cadre de l'étude du conte dans un contexte différent, afin de vérifier l'acquisition du vocabulaire, l'application des règles morpho-syntaxiques ou encore la compréhension de concepts explorés au cours du travail de groupe. On attend ici, par rapport au test précédent, une décontextualisation / recontextualisation des matériaux linguistiques ; la stratégie de « par cœur » ne semble donc pas pouvoir être utilisée pour pallier les éventuelles difficultés sémantiques.

Tableau 3 : Résultats au test de compréhension/mémorisation
% réponses justes

Sujets	Situation CFr	Situation CBil
S2	11 %	45 %
S4	44 %	45 %
S5	11 %	73 %
S6	78 %	100 %
S7	56 %	82 %
S8	56%	82 %

Le tableau met en évidence que, pour tous les enfants, les scores de bonnes réponses sont nettement améliorés, et ce, même pour S8, qui semble, lorsque l'exercice est plus difficile et exclut les stratégies de « par cœur », bénéficier des acquis – même récents – de la LSF. Pour S5 et S2, sourds profonds, il semble que le passage par la LSF soit un passage obligé pour la construction de compétences flexibles en français.

3.1.4. Le test de compréhension globale

Ce test évalue, à travers des questions générales, la compréhension du texte par l'élève. Il suppose des connaissances acquises par la mise en œuvre de compétences de lecture sélectives. C'est le test qui présente *a priori* le plus haut degré de difficulté pour les enfants. Cependant, les résultats sont difficiles à interpréter pour deux raisons principales : d'une part, certaines réponses – justes au demeu-

rant – ne présentent aucune reformulation par rapport au texte étudié et ne nous autorisent pas à conclure sur la prise de sens et l'appropriation des éléments linguistiques ; d'autre part, la non-maitrise des outils linguistiques en langue française ne nous permet pas de décider de façon tranchée si l'enfant a compris ou non. On ne donne donc les données quantifiées qu'avec une extrême prudence en soulignant néanmoins que sur ces questions de compréhension globale les chiffres rejoignent les tendances précédentes, sauf pour S2.

Tableau 4 : Résultats au test de compréhension globale
% réponses justes

Sujets	Situation CFr	Situation CBil
S2	33 %	20 %
S4	33 %	40 %
S5	33 %	60 %
S6	67 %	100 %
S7	67 %	80 %
S8	33 %	60 %

Pour mieux comprendre ce tableau de chiffres il nous apparaît opportun d'entrer dans le détail qualitatif des réponses des élèves, spécialement en analysant les rapports entre réponses et non-réponses ce qui nous permettra de pointer les stratégies mises en œuvre selon les situations, stratégies que nous interprétons globalement comme un pas vers l'autonomie linguistique.

3.1.5. Vers l'assurance linguistique

Si le tableau 4 montre globalement un pourcentage de bonnes réponses supérieur dans la situation bilingue, il faut néanmoins souligner que, pour quatre des sujets, le pourcentage de réponses fausses est en nette augmentation lui aussi¹⁰. De plus, si l'on examine parallèlement le score des non-réponses, on note à l'inverse que, toujours dans la situation bilingue, il diminue très sensiblement pour tous les élèves – jusqu'à être nul pour quatre d'entre eux. Certes, les non-réponses peuvent révéler un manque de temps ou des effets de fatigue, mais peuvent être aussi une marque d'abandon face à un « vide de sens », ou encore un choix délibéré d'élèves qui savent ne pas savoir et qui ne veulent pas risquer de produire une réponse erronée. Le fait que les non réponses soient supérieures dans la situation d'apprentissage monolingue, nous incite à pencher pour ces deux dernières interprétations¹¹. Ainsi, si, là encore, les savoirs acquis en LSF semblent être réinvestis en français, ce qui nous apparaît comme le résultat le plus important est le fait que les enfants inscrits dans le sens grâce à la LSF osent répondre aux questions, abandonnant ce qu'on pourrait appeler la « **stratégie du mutisme** ». Cependant, le fait que les réponses fausses soient plus élevées montre qu'ils n'ont pas encore acquis

10. Réponses fausses (CFr / CBil) S2 : 0 / 40 ; S4 : 17 / 60 ; S5 : 17 / 40 ; S6 : 0 / 0 ; S7 : 0 / 0 ; S8 : 17 / 40 ; Non réponses (Cfr / CBil) S2 : 67 / 40 ; S4 : 50 / 40 ; S5 : 50 / 0 ; S6 : 33 / 0 ; S7 : 33 / 0 ; S8 : 50 / 0.

la maîtrise formelle et/ou sémantique de tous les éléments linguistiques. Il semble bien que la difficulté centrale des sourds face à la langue française soit la linéarité, inhérente à la vocalité, ce que nous allons étudier maintenant dans une perspective qualitative, en nous penchant sur les productions écrites des élèves.

3.2. Aspects qualitatifs

3.2.1. S'inscrire dans la linéarité : des difficultés persistent

Le travail métalinguistique sur la comparaison des structures du français et de la LSF n'est pas toujours suffisant. On prendra pour exemple la phrase « Elle souleva le couvercle », présente dans le conte et étudiée dans le cours de français ainsi que dans celui de LSF. Cette phrase correspond à des structures syntaxiques très divergentes dans les deux langues. En effet, sa structure en LSF est une structure extrêmement compacte, qui correspond et qui répond à la globalité du sens de la vue et que l'on peut gloser comme suit : [CL-POT CL-COUVERCLE – SOULEVER] où l'on note par convention entre crochet et en majuscule la traduction la plus centrale du signe utilisé, la notation [CL] renvoyant, quant à elle, à l'utilisation d'un « classificateur » ou « proforme », éléments linguistiques spécifiques aux LS dont la fonction syntaxique se rapproche de celle d'un pronom. Par ailleurs, on notera que la structure linguistique en LSF est ici une structure supportée par une « prise de rôle », c'est-à-dire que le signeur adopte le point de vue du personnage.

Dans le cadre du travail préalable du sens en LSF, l'enseignant sourd (PLS), pour aborder cette structure, commence par signer le mot [COUVERCLE] que les enfants doivent retrouver sur le texte écrit.

1. PLS UN AUTRE MOT. [COUVERCLE]¹²
2. S2 [POT]
3. PLS [COUVERCLE] CE QUI EST DESSUS LE POT.
4. S4 *Moi, moi.*
5. PLS ATTENDS, SOIS PATIENT.

Les enfants cherchent mais ne trouvent pas.

Face à l'absence de réponse, PLS reprend sa question en la contextualisant : le mot [COUVERCLE] est associé à [POT] ; il est intéressant de noter que l'ensei-

11. Cette hypothèse peut être étayée par ce que l'on sait de l'influence des connaissances préalables des élèves sur la compréhension d'un texte. Comprendre un texte signifie construire sa signification ou construire une représentation mentale cohérente. Pour arriver à une représentation cohérente, le lecteur met en œuvre des processus de traitement et d'interprétation des informations qui puisent abondamment dans ses structures de connaissances (Deschênes A-J., et al ; 1993 ; 77).

12. Légende : ordinaire = français ; souligné = LPC ; entre crochets majuscules = LSF, entre crochets, majuscules séparées par des tirets = dactylogogie, *** = bimodal ; I : enseignante entendante ; S : enfant sourd ; PLS : enseignant sourd de LSF.

N.B. Pour les extraits provenant du cours de LSF, afin de faciliter la lecture, on a noté en majuscules la traduction en français du discours de PLS. Ont été laissés entre crochets les éléments métalinguistiques de son discours.

gnant inscrit son explication dans l'utilisation métalinguistique de la LSF, en « montrant » le signe [COUVERCLE] représenté par sa main.

6. PLS BON IL Y A UN POT ET LA DESSUS UN COUVERCLE ALORS ÇA
(montrant sa main) C'EST QUOI ? /// (à S5) TU AS TROUVE QUOI ?

7. S5 Tu auras.

8. S6 Moi je sais, je sais [C-O-U-V-E-R-C-L-E]

9. S4 [S-O-U- ..

À l'initiative de S4, en dactylogogie – c'est-à-dire en français épellé manuellement – la structure globale [SOULEVER LE COUVERCLE] est ensuite travaillée.

10. PLS Ah ! [COUVERCLE-SOULEVER]

11. SSS Couvercle ! couvercle.

12. PLS écrit **un couvercle** au tableau.

13. PLS MAIS ATTENTION QUAND [COUVERCLE-SOULEVER] ça veut dire
(il écrit au tableau **soulève le couvercle**) S4 A RAISON, IL Y A AUS-
SI [COUVERCLE-SOULEVER]. [COUVERCLE-SOULEVER] ET ON
VOIT CE QUI EST DEDANS.

Si l'enseignant sourd, sans doute plus conscient de la difficulté liée à la délinéarisation de la structure LSF dans les opérations de traduction, a attiré l'attention des enfants sur ce point, on observe que dans la classe de l'enseignante entendante, cette structure est abordée de nouveau mais sans ancrage métalinguistique. L'enseignante se contente de signer la structure et d'en demander la forme française exacte, que les enfants ne parviennent pas à donner. S'appuyant sur une traduction non-conforme « ouvrir le couvercle », elle donne elle-même la réponse attendue en l'accompagnant de LPC.

1. --- INS Ah attends ! qu'est-ce que c'est [COUVERCLE-LEVER] ?

2. --- SSS Couvercle !

3. --- S3 Elle ouvre.

4. --- INS Elle ouvre le pot oui. Mais [COUVERCLE-LEVER] [QUOI] Comment on dit ? Elle soulève le couvercle

À travers ces extraits on entrevoit que le principal obstacle des enfants sourds reste **l'inscription dans la linéarité qu'imposent les langues audio-vocales**. Ce savoir étant à construire malgré la surdité, on peut supposer qu'un travail métalinguistique sur la LSF peut aider cette construction. Néanmoins, il est indispensable de relier de façon explicite les deux langues, faute de quoi la difficulté à construire des phrases syntaxiquement correctes en français persistera. Les réponses écrites données par les enfants à l'évaluation viennent appuyer ce constat. En effet, dans cet exercice, les enfants doivent écrire en français ce que l'enseignante signe – la réponse attendue étant : « Je/Elle/Il soulève le couvercle » – proposent : S2 : *le pot couvercle* ; S4 : *Le pot couvrole* ; S5 : *le pot a couvercle* ; S7 : *Le pot soulève* ; S8 : *le pot enlève* .

On le voit, les difficultés sont réelles et spécifiques. Aussi convient-il d'apprécier, spécialement dans le cadre d'une pédagogie bilingue, les progrès des élèves dans leur globalité, sans se focaliser outre mesure sur l'aspect formel – plus superficiel. En effet, puisqu'ils ont compris la phrase en LSF, nous pensons que les

obstacles ne sont pas sémantiques, mais découlent des problèmes de la mémorisation des structures linéaires. Une vision globale des performances de l'enfant permet alors d'apprécier les progrès plus généralement discursifs.

3.2.2. Vers l'autonomie discursive

D'une manière générale, au plan qualitatif, on note que les enfants n'ont pas les mêmes stratégies dans la production des écrits selon que le texte a été étudié dans un cadre monolingue ou bilingue. Dans le cadre monolingue, de même qu'ils développaient dans les autres tests des stratégies de par cœur, ils s'appuient très largement sur des « stratégies de copie » du texte tant pour répondre à des questions ouvertes que pour résumer. Nous nous attarderons plus précisément sur les productions de S4 et S5.

Dans les écrits de S4, le changement de stratégie est manifeste. En effet, dans le contexte monolingue, son écrit consiste essentiellement en un collage de segments du texte-source – notés sans italique dans le tableau suivant. Dans le contexte bilingue, il amorce son écrit avec la même stratégie, puis s'écarte du texte pour trouver une expression plus personnelle : certes la syntaxe est défectueuse, mais la cohérence textuelle est rendue.

Tableau 5 : résumés de S4 en contextes Cfr et CBil

Cfr	<i>Il était une fois une pauvre fille avec la mère. prends ce pot dit la vieille femme. La petite fille ramarciera la femme vielle. Elle timer le comvele.</i>
CBil	Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là. « Cuis, petit pot, cuis » <i>dit-elle soupe rempli le pot.</i> <i>Elle mange de soupe</i> <i>Soupe des bordes.</i> « Arrête, petit pot, arrête ! » <i>dit-elle.</i> <i>ils mangeant de soupe</i> <i>Dehors de la soupe.</i>

Chez S5, la stratégie, dans le contexte monolingue, est celle du « mutisme » évoquée plus haut et dont les raisons, comme on l'a vu, peuvent être diverses. En revanche, dans le contexte bilingue, S5, tout comme S4, après avoir reproduit à l'identique la phrase introductive de la seconde partie du conte, s'essaye à une expression plus personnelle, qui constitue – malgré les difficultés syntaxiques et lexicales « cart » pour « à l'écart » et « viglard » pour « village » – un véritable résumé.

Tableau 6 : résumés de S5 en contextes Cfr et CBil

Cfr	néant
CBil	Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là. <i>La mère envie de la soupe. Elle dit « cuis petit pot cuis ».</i> <i>Elle ne sait pas dire arrête. Elle débordé, la soupe monte à la maison aussi les voisines la soupe et sauf la maison cart. En viglard des gens mangent de la soupe.</i>

On peut donc, pour conclure sur ces éléments, avancer l'idée que, grâce à la LSF qui (ré)-introduit les enfants dans le sens et dans l'oralité, ces derniers ont la possibilité d'acquérir une autonomie langagière qu'ils essaient de réinvestir dans la langue française et dans l'écrit en utilisant d'autres formes que celles inscrites dans le texte – y compris des formes interlinguales non adéquates aux normes. On serait donc bien dans une dynamique bilingue de construction des compétences communicatives et linguistiques que nous allons étudier de façon plus précise dans notre seconde partie en nous penchant sur les interactions en classe où l'on verra que l'accueil des langues par les enseignants est un facteur clé de cette dynamique. Mais, auparavant, nous souhaitons interroger cette notion d'accueil dans les productions écrites.

3.2.3. Accueillir l'autonomie

L'étude des écrits de S2 conforte l'idée que le jeune enfant sourd éprouve de réelles difficultés à s'investir **à la fois** dans la dimension discursive et dans la construction syntaxique de la langue française. Ses parents étant sourds, S2 a bénéficié tôt de la LSF et montre une autonomie langagière quelle que soit la situation d'enseignement, alors même qu'il présente les moins bons scores à tous les tests, ce qui nous ramène aux limites que l'on évoquait plus haut.

Tableau 7: résumés de S2 en contextes Cfr et CBil

Cfr	<p><i>Il était une fois une petite fille la pauvre sa mère Prends un pot dire la vieille dire femme. S'arrête le pot s'arrête</i></p> <p>Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là. la mère faire bouillonner de la soupe ! <i>la fille n'était pas là.</i></p>
CBil	<p><i>le pot déborder de la soupe la maison monte de la soupe du village aussi la maison monte de la soupe la personne mange la soupe</i></p>

Ainsi, les productions de S2 nous paraissent pouvoir illustrer la question de « l'accueil de l'écrit du sourd »¹³ puisque si l'on évalue l'aspect formel de la langue, il est clair que S2 est en difficulté ; alors que si l'on veut évaluer la compréhension, la cohésion et les dimensions énonciatives, cette production peut être accueillie favorablement. Les structures interlinguales doivent, à notre sens, être prises en compte pour être retravaillées. Elles sont vraisemblablement la manifestation d'une volonté discursive en langue française, tandis que des structures « trop parfaites » peuvent masquer un comportement de strict psittacisme, de « prêt à parler », selon l'expression de F. Cicurel, comme il a été souvent observé (Terriez, 1994 ; Millet, 1993).

Nous pouvons maintenant compléter ces premiers résultats liés à des exercices de type scolaire et reposant sur la dimension écrite, en mettant en évidence la dynamique entre les langues au sein même des interactions pour comprendre mieux comment les deux langues peuvent s'étayer. On s'appuiera sur plusieurs ex-

13. Pour reprendre le titre d'un article de Ph. Sero-Guillaume (1996)

traits issus des transcriptions du corpus « CBil » ainsi que sur quelques séquences réalisées avec l'enseignant sourd dans le cadre du cours de/en LSF et portant sur le même conte. On observera les pratiques bilingues et les pratiques à orientation monolingue forte pour en apprécier les effets tant dans les interactions que dans ce que l'on peut supposer de l'intégration – voire de l'acquisition – des différents mécanismes linguistiques.

4. LE FRANÇAIS SEUL MAIS MULTIFORME... DU MYTHE DE LA TRANSPARENCE À L'IMPASSE

Rappelons que les éléments décrits ci-après portent sur des séquences spécifiques, et ne peuvent en aucun cas être généralisables à l'ensemble des pratiques pédagogiques de l'enseignante. Par ailleurs, les pratiques décrites de cette enseignante ne sauraient non plus être généralisées à l'ensemble des pratiques des enseignants travaillant auprès d'enfants sourds. Par ailleurs, les phénomènes reliant représentations sociales des enseignants et pratiques de classe, bien établis par la littérature didactique de ces dernières années (entre autres Moore, 2003) s'observent également auprès d'enseignants travaillant avec des enfants sourds dans des termes qui ont pu être spécifiés (Mugnier, 2005). Brièvement, même si la LSF est perçue par les enseignants comme un atout possible, l'idée d'une exposition permanente au français prédomine : dans les pratiques, la LSF est donc très peu utilisée. Les données que nous avons observées semblent refléter ce type d'articulation pratiques / représentations.

En effet, la langue française est omniprésente dans la classe et ce sous trois formes : orale / vocale¹⁴, orale / vocale codée avec LPC et écrite. On remarque d'ailleurs que, dans les interactions, l'oral / vocal et l'écrit sont très interdépendants : l'oral / vocal vise à faire retrouver les éléments du texte-source des échanges. Il fonctionne ainsi comme de l'écrit oralisé. Parallèlement, l'écrit balise la progression des échanges, les réponses attendues – celles extraites du texte – étant écrites au tableau. Ainsi, on retrouve globalement le texte-source au tableau à la fin de la séquence. Le monolinguisme assoit en quelque sorte une circularité du contenu des échanges, qui ne garantit nullement que les enfants l'aient au minimum compris et, au mieux, se le soient approprié. Conjointement, l'oral / vocal avec LPC est employé par l'enseignante pour pointer les éléments jugés didactiquement importants : il semble être utilisé de même manière que la langue maternelle sous forme d'alternances codiques dans le cadre de situations d'enseignement / apprentissage de langues étrangères – à savoir : transmettre des consignes, s'assurer de la compréhension, se rapprocher de l'apprenant (Causa, 2002). Il semble donc bien que l'enseignante « pressente » l'inadéquation de la seule langue française à la situation et investisse la modalité orale / vocale avec LPC d'un statut de « langue maternelle », i.e. entièrement accessible par l'enfant. La séquence suivante illustre particulièrement bien l'ensemble de ces phénomènes.

14. On distingue « oralité » renvoyant aux dimensions anthropologique de la communication – opposée à la « scripturalité » (Goody, 1994) – et « vocalité » renvoyant à l'aspect phonatoire par contraste avec la gestualité. La dimension « orale » peut en effet être soit vocale (français) soit gestuelle (LSF), quant à la dimension écrite elle n'est actualisée qu'en français puisque la LSF n'a pas d'écriture (Mugnier, Millet, 2004 à paraître).

Dans les trois premiers tours de parole (TP), l'enseignante introduit une question de compréhension en « comment » qu'elle répète deux fois en français avec LPC.

1. I *Alors, encore une question ? Regardez ! Comment vit la pauvre fille ?*
2. S6 *je sais. dans la forêt*
3. *** [FORET]
4. I *Alors attention, j'ai dit, j'ai dit : Comment vit-elle ? Je n'ai pas dit Où vit-elle ?*

Suite à la réponse décalée de S6 – appelant une question en « où » – l'enseignante, dans les tours de paroles 4 à 20 exploite cette brèche en précisant les modalités d'utilisation de ce « où » et en faisant écrire la réponse attendue au tableau.

5. S?? *Dans la forêt*
6. S2 *Dans la mer.*
7. I *Alors attention !* I écrit au tableau **Où vit la pauvre fille ?** puis entoure **où** en répétant la question *Où vit la pauvre fille.*
8. I *vous vous rappelez, on a vu ici (montrant un panneau au mur) où, où quand on pose la question où*

*** maintien de la clé LPC (où)

9. S6 répète silencieusement la clé LPC de « où »
10. S??? *Dans la forêt*
11. S4 (cris d'appel) [DANS] [FORET-DEDANS - Loc]
12. I à S4 *Alors vient l'écrire.*
13. S4 va au tableau et commence à écrire
14. I *Quand on dit Où? Ca veut dire qu'on répond par un lieu*
15. S4 écrit : **Dans vit tous les f**
16. I *Vous vous rappelez, un lieu, on avait vu tous les lieux. (elle montre à nouveau le panneau, puis retourne vers le tableau)*
17. I à S4 Suivant du doigt ce que S4 a écrit. **Dans qu'est-ce que tu écris ? Tu m'as dit ... tu m'as dit « dans la forêt »**
18. S4 efface vaguement **vit**
19. I *Non, non, comme il faut on voit rien. (elle efface tout ce qui est écrit après **dans**)*
20. S4 écrit **dans la forêt**
21. I *Dans la forêt, bon d'accord. Alors où vit la pauvre fille ? Dans la forêt. (elle entoure la phrase au tableau) On répond par un lieu. ...*

Dans le TP19, l'enseignante reprend, pour la troisième fois, sa question initiale, toujours en français avec LPC, puis l'écrit. Face à l'absence de réponse adéquate des élèves (TP 21), elle introduit le signe [COMMENT] qui va alors susciter des réponses en adéquation avec la question.

22. I *Mais attention, maintenant je dis Comment vit la pauvre fille ? Je l'écris (l écrit la phrase au tableau)*
23. S6 *Pas bien.*
24. S1 et S2 ont une conversation en signe
25. I *Qu'est-ce que ça veut dire ma question ? Comment*
***[COMMENT]
26. S1 *Comment*
***[COMMENT]
27. S4 *Pas contente, pas contente !*
28. S6 *Elle est pauvre*
***[PAUVRE]
29. I *Elle est pauvre*
30. S5 *Elle est triste parce que y'a pas de maison à elle*
***[TRISTE] [PARCE QUE] [Y'A PAS] [MAISON] [ELLE]
31. S1 à S5 *Non, elle est triste, grand mère est morte*
***[TRISTE] [GRAND-MERE] [MORTE]
32. ----S6 : *Elle a pas à manger*
33. I *Elle n'a pas à manger. Alors, si je dis ... on va l'écrire ici.*

Ainsi, pour compléter ce que nous disions précédemment, on soulignera que la communication écrite / orale en français est extrêmement redondante : face aux impasses communicationnelles des modalités auditives (français vocal), l'enseignante cherche à proposer des modalités visuelles (écrit, LPC) dont l'objectif serait d'assurer une transparence des contenus. Néanmoins, cette transparence relèverait plutôt d'un mythe, puisque, malgré cette prégnance, le français reste, semble-t-il, imperméable. En effet, seule l'introduction de la LSF par l'enseignante – pourtant minimale ici, puisque utilisée de façon ponctuelle et lacunaire – permet aux enfants d'entrer dans la communication et de participer grâce à des échanges bilingues dans lesquels ils retrouvent l'autonomie langagière dont on parlait plus haut. Il nous paraît important de préciser que c'est lorsque l'enseignante « autorise » la LSF – soit qu'elle l'utilise directement comme dans l'exemple ci-dessus, soit qu'elle sollicite des réponses en LSF, comme on va le voir – qu'une dynamique bilingue peut commencer de s'instaurer dans la classe et assurer les éventuels transferts de compétences.

5. LA LSF : DU DÉVELOPPEMENT DE L'ORALITÉ À L'AUTONOMIE LANGAGIÈRE

D'une manière générale, les cours de LSF se construisent essentiellement sur la traduction du texte-source. Il s'agit donc, d'entrée de jeu, d'un espace bilingue, dans lequel l'objet du travail est certes la compréhension du texte-source, mais aussi la consolidation de l'apprentissage de la LSF... et du français, puisque la démarche n'est pas limitée à la stricte traduction et génère des ouvertures contextuelles, soit en français soit en LSF.

Selon nos observations, c'est à travers le cours de LSF que les enfants sourds peuvent utiliser pleinement – i.e. sans limitation – leurs capacités langagières, et ainsi s'inscrire dans un réel apprentissage tant des contenus linguistiques (sens, syntaxe) que des savoirs sur les usages pragmatiques du langage.

Ainsi, par exemple, à partir de la phrase « elle eut assez mangé » se met en place un échange autour du sens du mot « assez » : visiblement les enfants essayent, à partir de la saisie des premières lettres, d'en deviner le sens.

PLS montre "elle" et la suite de la phrase "eut assez mangé"

1. S2 [ELLE] [S'ASSEOIR]
2. S6 [ELLE] [VOULOIR] [ESSAYER]

*** elle veut essayer.

3. PLS C'EST AVANT, AVANT.
4. S1 [ESSAYER]

*** essaye

5. PLS montre "assez"
6. PLS CA VEUT DIRE "ESSAYER" ?
7. S7 Non, assez.
8. S6 [A-S-... [MANGER] [TROP]
9. --- S5 [ASSEZ]

Lorsque le signe qui assure la traduction la plus centrale est trouvé, l'enseignant peut, en prenant appui sur une des réponses des enfants proposer un affinement du lexique en LSF et par ce biais, sensibiliser à la nuance linguistique.

1. PLS LE MOT [A-S-S-E-Z] CA VEUT DIRE QU'ELLE MANGE TROP ? C'EST VRAI ?
2. S5 [ASSEZ]
3. PLS OUI, ON PEUT SIGNER [MAMAN] [MANGE] [ASSEZ]. MAIS ON PEUT AUSSI DIRE [MAMAN] [MANGE] [REPU] PAS TROP, NON [REPU] CA VA.
4. S6 Après [VENTRE QUI GONFLE]
5. PLS SI ON SE GAVE, OUI APRES [VENTRE QUI GONFLE] OUI. MAIS LA, EST-CE QU'ON DIT QUE LA MAMAN MANGE TROP ? JE VOUS EXPLIQUE LA MAMAN MANGE [REPU]
6. S7 [MANGER]
7. S6 [MANGER] [REPU] [JUSTE-JUSTE-JUSTE]
8. PLS LA MAMAN EST REPUE ET APRES QU'EST-CE QU'ELLE FAIT ?¹⁵

15. Si on compare cette séquence avec la séquence traitant du même sujet dans le cours de français, on s'aperçoit sans difficulté des limites qu'impose l'utilisation du seul français.

1. I Pourquoi tout va bien ? Pourquoi ? Parce que la petite fille et sa maman mangent bien /// mangent assez. Qu'est-ce que ça veut dire ?
2. S7 On a assez de manger
3. I On a assez à manger. (à S2) Tu as compris ? // Bon ///
4. I Alors, tout va bien, mais après il se passe quoi ?

Dans le même esprit, à un autre moment, on note à partir de la phrase « Immédiatement, le petit pot se mit à gonfler et à bouillonner et à se remplir d'une délicieuse soupe » une extrapolation des élèves sur le thème du feu. Les interventions des enfants, à orientation monolingue LSF, sont longues et relativement complexes et, petit à petit, s'éloignent du texte-source. Dans un passage constitué de sept tours de parole, on observe la construction progressive d'un véritable discours en LSF où à force d'incompréhension S2 est obligé de grammaticaliser son discours pour parvenir à exprimer correctement son idée à savoir : « s'il y a le feu il faut le couvrir avec une couverture ». Ce travail nécessaire sur une production normée est, selon nous, un passage obligé pour intégrer les dimensions tant systémiques que sociales du langage. Ce n'est d'ailleurs que sur la LSF que les élèves interviennent pour s'autocorriger ou corriger leur camarade car les normes du français leur sont encore trop éloignées – lecture labiale incertaine, maîtrise de la syntaxe insuffisante.

Cet ensemble de phénomènes nous incite à conclure que, dans le cours de/en LSF, les échanges s'inscrivent dans la construction d'une dimension communicative. On constate une compétence syntaxique naissante et des compétences interactionnelles et conversationnelles manifestes et possibles justement grâce au fait que l'enfant s'inscrit dans une oralité gestuelle. Le mime, la manipulation d'éléments concrets et la mise en scène, stratégies auxquelles l'enseignante de français recourt fréquemment pour ancrer la signification d'un mot ou d'une expression, ne sont plus ici d'aucune utilité : par le biais de la LSF, les enfants sont de plein pied dans la symbolisation et la distanciation langue / réel. Cependant, il faut admettre qu'un grand décalage temporel est nécessaire pour que les habiletés développées grâce à la LSF soient réinvesties dans la langue française, d'autant que ces enfants – à l'exception d'un – n'ont pas bénéficié d'un bain langagier précocement accessible. Ceci peut en partie expliquer les difficultés que l'on observe à articuler la co-construction des deux langues. Au plan pédagogique, il s'avère nécessaire d'établir, de façon explicite, des « ponts » entre les deux systèmes linguistiques, faute de quoi se manifesterait le phénomène de « rigidité »¹⁶ souvent attribué aux sourds (Sero-Guillaume, 1996) – que l'on oppose ici à l'autonomisation, la distanciation et la symbolisation.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, ces « ponts » sont nécessaires mais non suffisants, car pour opérer les transferts linguistiques il convient de créer une dynamique bilingue dans laquelle la prise en compte, par les enseignants, de toutes les productions des enfants est essentielle. Cette dynamique permettrait en outre de réduire l'asymétrie et l'inégalité linguistique dans le rapport enseignant/enseigné puisque, comme on l'observe dans notre corpus, les enfants s'appuient sur toute intervention compréhensible pour eux, qu'elle soit en français ou en LSF, qu'elle émane d'un autre élève ou d'un enseignant.

16. Par « rigidité », on entend le fait que très souvent les enfants sourds n'associent un mot qu'à un seul référent, limitant ainsi la conceptualisation du signifié, ce qui engendre des difficultés de compréhension. Dans notre corpus, on observe à ce titre, entre autres exemples, que le mot « liquide » n'a, pour S3, que le sens « produit à vaisselle », selon ses propres termes.

6. VERS UNE DYNAMIQUE BILINGUE

Des recherches antérieures¹⁷ ont montré que l'accueil des réponses des enfants sourds était souvent focalisé sur l'aspect formel du français et que les « tâtonnements [...] étaient] constamment considérés comme les symptômes d'une insuffisance » (Sero-Guillaume, 1996 ; 24). Dans notre corpus, on observe en outre que les réponses faites en LSF, dans la classe de français, ne sont pas réellement accueillies. Ainsi, il apparaît que le bilinguisme est émergent, mais qu'il est davantage le fait des enfants eux-mêmes, la tendance principale de l'enseignante restant, comme on l'a vu plus haut, au monolinguisme français. Au travers de trois exemples, dans lesquels les deux langues sont présentes, on distinguera trois types de séquences, que l'on peut situer le long d'un continuum de pratiques interactives bilingues.

6.1. Deux langues pour deux discours

Le premier type de séquence est lié au non accueil par l'enseignante des réponses des enfants faites en LSF. L'enjeu en est la compréhension de l'expression française « se frayer un chemin ». Au TP 3, l'enseignante, en faisant appel à la légitimité de la production de l'enseignant de LSF, suscite une traduction en LSF pour s'assurer de la compréhension. Les enfants saisissent cette « autorisation » et reprennent l'ensemble des termes apparus lors du cours de LSF pour expliquer cette expression.

1. I *Ah qu'est ce que ça veut dire se frayer ?*
 2. S4 [lécher] S4 mime les gens qui lèchent la soupe.
 3. I *Qui se rappelle ? Pour manger comment PLS l'a signé ?*
 4. S7 [SOL]
- ****par terre.*
5. I *par terre ? On écarte et on mange la soupe vous vous rappelez ? I fait des gestes.*
 6. S1 [CHIEN]

*** *mange comme les chiens.*

Au TP 7, S2 retrouve le signe précis équivalent, dans ce contexte, à « se frayer », toutefois cette réponse juste ne donne pas lieu à une validation formelle de la part de l'enseignante. Cet « accueil peu explicite » n'est pas pris en compte par les enfants, qui continuent TP 10, en LSF, de construire le sens de « se frayer » et ignorent la nouvelle question posée en français par l'enseignante au TP 9 : *Et ça qu'est ce que ça veut dire ça « quiconque » ?*

7. S2 *comme ça comme ça.* S2 tourne le dos à la caméra et se retourne vers un camarade.
[SE RAPPELER] [SE FRAYER] [VOIR] [SAVOIR]
8. S1 *INS comme les chiens.*

17. Pour une revue de questions voir Lepot-Froment (1996)

9. ---- INS *Oui, oui comme ça voilà.* A S1 *Voilà. Et ça qu'est ce que ça veut dire ça quiconque ? Qu'est ce que ça veut dire ?* I montre le mot au tableau.
10. S4 *Ah oui* [SE FRAYER]
11. I fait non avec la tête. *Quiconque ça veut dire quoi ?* I montre le mot au tableau.
12. S1 S3 *Discutent ensemble en LSF . Invisible.*

Il apparaît important de souligner ici que pour l'enseignante, la simple opération de traduction terme à terme « frayer »-[FRAYER] semble suffire, tandis que les enfants recherchent, d'une part, un contexte plus large et, d'autre part, l'assurance formelle qu'il s'agit du « bon signe ». De ce fait, les enfants étayent une construction commune du savoir à travers des interactions en LSF qui isolent l'enseignante et sa langue (le français), à tel point qu'on croirait deux discours évoluant en parallèle. On peut rendre compte de cette séquence qui davantage que bilingue est « bi-monolingue » par un schéma mettant en évidence la dynamique des interactions enfantines à laquelle l'enseignante ne participe pas, ses prises de paroles n'étant que très rarement intégrées dans l'échange¹⁸.

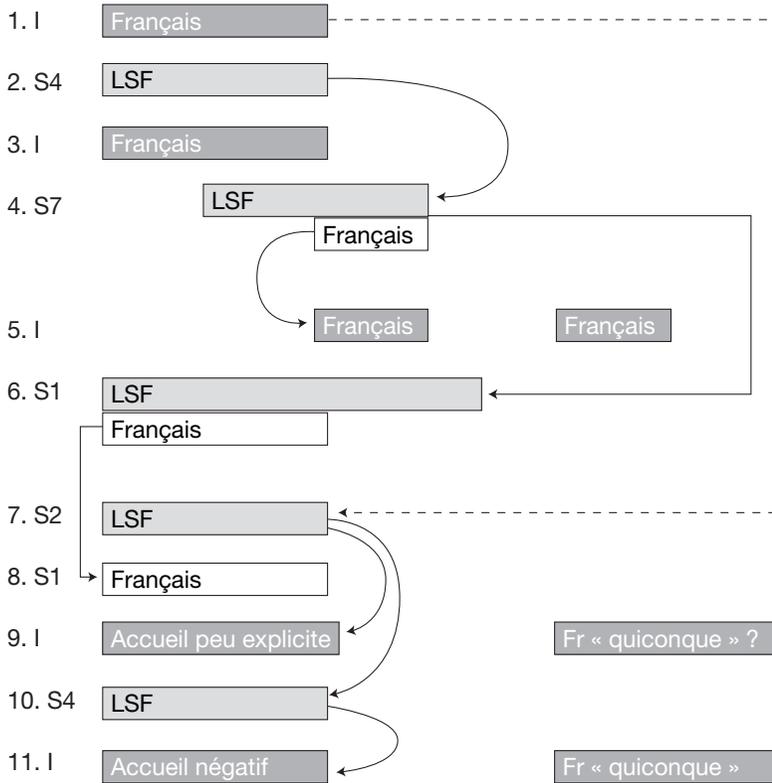
L'engagement dans une dynamique d'échanges bilingues enseignant / enseigné permettrait sans doute d'asseoir véritablement les connaissances dans chacune des langues, et éviter que s'opère un « **décalage interactionnel** » à trois niveaux fortement imbriqués : le contenu [« se frayer » vs « quiconque »], la forme [pratiques bilingues vs pratiques monolingues], les protagonistes [élève / élève vs enseignant / groupe classe – qui ne répond pas].

6.2. Deux langues mais une seule reconnue

Dans notre seconde séquence, nous voulons mettre en évidence le désir des enfants d'être accueillis dans leurs réponses bilingues. Au TP 2, S5 propose à une question « pourquoi » une réponse exhaustive en LSF et tronquée en français ; au TP 3 seul le français est validé par une reprise orale ainsi que par une inscription au tableau, ce qui amène S5 à traduire au TP 4 la seconde partie de la phrase proposée au TP2.

1. I *Pourquoi ? Pourquoi ?S5, qu'est-ce que tu as dit ?*
*** [POURQUOI]
2. S5 [MAMAN] [POT] [CI-POT-PRENDRE] [CL-POT] [COUVERCLE]
*** *La maman prend le pot*
3. I *Alors. La maman prend le pot*
4. I écrit au tableau **La maman prend le pot**
5. S5 *Soulève le couvercle.*
6. INS écrit **et soulève le couvercle**

18. Légende : en gris, interventions de l'enseignant ; en blanc, interventions des enfants ; avec des points, LSF ; sans point, français.



Si la dynamique langagière de S5 est bien bilingue, l'enseignante s'en tient à la validation des seules productions vocales. Sans doute prend-elle en compte les possibilités langagières des enfants, et, sachant que S5 peut produire cette phrase en français, elle l'incite tacitement à le faire. En cela elle renforce les savoirs bilingues de l'enfant. Néanmoins, un accueil des productions en LSF fermerait la « boucle bilingue » des interactions et permettrait d'intégrer dans l'échange tous les enfants, y compris ceux qui n'auraient pas encore construit des habiletés linguistiques dans les deux langues.

6.3. Deux langues pour un discours

Dans notre dernière séquence, extraite du cours de/en LSF, l'enseignant sourd veut expliquer l'expression « remettre en place ». Suite à la proposition de traduction [PLACE] par S6, l'enseignant va expliquer les divers contextes dans lesquels le mot « place » peut être employé en français. Cette activité métalinguistique le fait s'éloigner du texte-source puisqu'il évoque tout d'abord la « place de voiture » qui donne lieu à 5 interactions en LSF et qu'il poursuit en amorçant la ré-

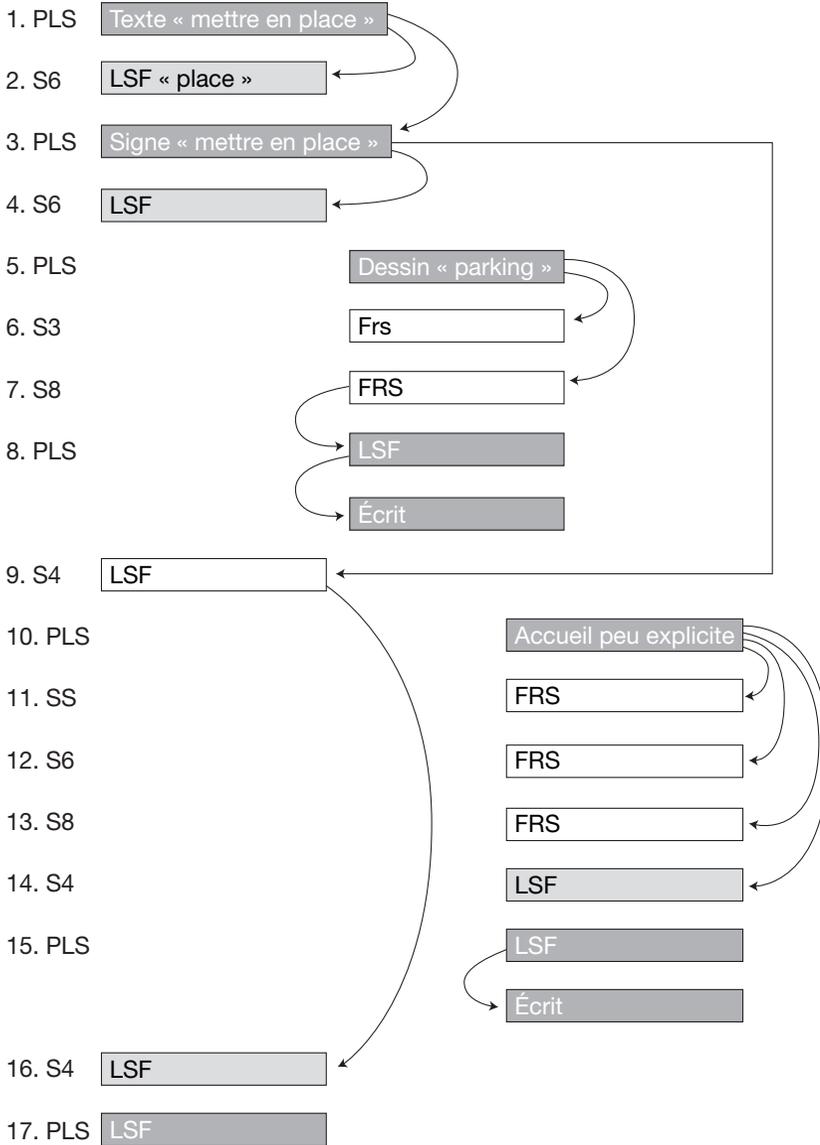
flexion au moyen de dessins TP 1 et 7 ainsi qu'à partir de l'expression française écrite « il y a de la place » au TP 13b.

1. PLS a dessiné 3 places de parking
2. S3 *Parking ! parking !*
3. S8 *Un parking, un parking !*
4. PLS montre l'un des emplacements du parking. QU'EST-CE QUE C'EST ? [PARKING] LE MOT POUR [MAIN PLATE POSEE] ? PLS écrit **une place de parking**. S4 va au tableau
5. S4 [SAVOIR] [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS]
6. PLS [PARKING-PLACE-PLACE-PLACE] EN FRANÇAIS C'EST LE MEME MOT (il montre le mot "place")
7. PLS dessine une place genre Place Ch De Gaulle à Paris
8. SSS *Un parc ! Un parc !*
9. S? *Rond point.*
10. S6 *Un rond point. Un rond point.*
11. S8 *Au milieu*
12. S4 [CENTRE]
13. PLS CA POURRAIT ETRE UN PARC. [SIGNE ADAPTE] EN FRANÇAIS C'EST COMMENT ? PLS écrit **une place**. [...]
14. PLS [...]Dans un autre endroit du tableau PLS écrit **Il y a de la place**.
15. [IL Y A DE LA PLACE] (montrant chacun des dessins) CA, ÇA ÇA, C'EST PAREIL ? PLACE DE VOITURE, PLACE DE PARKING.
16. S4 [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS]
17. PLS AH ! VOILA ! [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS avec précision] [E-N-P-L-A-C-E-] ÇA VEUT DIRE OU EST LA PLACE DU COUVERCLE ? IL Y RETOURNE. [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS avec précision] VOUS VOYEZ CE N'EST PAS LA PEINE DE SIGNER [PLACE] ON SIGNE [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS avec précision], C'EST TOUT.
18. S6 [MAMAN] [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS avec précision]

Dans cette séquence les interactions bilingues s'inscrivent dans une boucle « français écrit – LSF – français/LSF – LSF – français écrit » où enseignant et enfants utilisent les deux langues. On ne peut qu'être frappé par la dynamique interactive qui prend forme et qui intègre les dimensions de désir et de plaisir – d'apprendre et de savoir, quelle que soit la langue. Sur ce point, on remarque que l'utilisation d'une oralité gestuelle n'empêche pas les échanges oraux/vocaux quand les compétences des enfants le permettent comme c'est le cas quand ils essaient de deviner « place Charles De Gaulle » (TP 8 à 11).

On présente ci-après le schéma de cette séquence où les deux langues servent la co-construction d'un discours enseignant / enseignés, caractérisé par sa dimension métalinguistique. Ce modèle, qui contraste avec le schéma des interac-

tions dans le cours de français, nous parait offrir le plus de potentialités pour les étayages mutuels langues/savoir d'une part français/LSF d'autre part.



L'ensemble des éléments que l'on vient d'observer à travers ces trois séquences montre la complexité des transferts de connaissance d'une langue à

l'autre dans le cas de la surdité. La présence des deux langues dans l'espace classe, si l'on s'en réfère aux résultats aux tests, semble manifestement bénéfique à la construction des savoirs. Cependant, l'analyse des interactions, si elle renforce l'idée de la nécessité du bilinguisme, laisse apparaître le fait qu'une présence juxtaposée des langues ne paraît pas suffisante.

EN MANIÈRE DE CONCLUSION, QUELQUES PISTES GÉNÉRALES...

Les enfants sourds – contrairement aux enfants entendants – ne possèdent pas une compréhension par « l'expérience » ou « l'imprégnation » de la langue, ils n'ont pas construit de « grammaire intériorisée » ni acquis les règles d'usage de la langue orale dans le cadre des conventions et des interactions sociales. Ainsi, l'Ecole est un des lieux privilégiés d'apprentissage de ces règles – à la fois en LSF quand la LSF n'est pas présente à la maison comme L1 et en français.

L'étude des résultats obtenus par les enfants aux divers tests met en relief les impacts positifs de la LSF sur les performances des enfants en français. Nous avons interprété globalement ces performances en terme de transfert(s) de compétences même si nous ne sommes pas en mesure de caractériser plus formellement ces transferts. Cependant, l'étude plus particulière des interactions nous a permis d'esquisser quelques freins et moteurs les favorisant.

Ainsi, d'une manière générale on peut dire que, face à une immersion dans la langue française qui, seule, ne leur permet d'élaborer que très peu de compétences et de connaissances, les enfants construisent un bilinguisme qui prend des formes multiples : français seul / bimodal / LSF seule. L'accueil par l'enseignant de toutes ces formes langagières nous paraît être le meilleur moteur des transferts de compétences spécialement par le fait que cette validation constituera le point d'ancrage des ponts – nécessaires selon nous – entre les langues.

Ceci étant, il convient de souligner qu'un enseignement bilingue se doit de « didactiser l'alternance » (Moore, 2003) en fonction de l'ensemble des objectifs fixés par l'équipe pédagogique faute de quoi aucun des deux systèmes linguistiques ne sera construit de façon autonome par les enfants¹⁹. Le cadre bilingue permettrait alors d'éviter le leurre du « prêt à parler » tout en construisant simultanément les deux langues sachant que la LSF doit être envisagée comme langue première susceptible d'asseoir les compétences transférables à la langue française.

19. Ceci souligne à nouveau la nécessité de former les enseignants certes à la LSF, mais aussi à l'enseignement bilingue afin d'éviter des processus de minorisation de la LSF et de marginalisation des énoncés des enfants (Millet, Mugnier, 2004).

RÉFÉRENCES CITÉES

- BOUVET (D.), 1982, *La parole de l'enfant sourd*, PUF
- CAUSA (M.), 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Peter Lang
- CHAMBERLAIN (Ch.) et al., 2000, *Language acquisition by eye*, Lawrence Erlbaum associates
- CUMMINS (J.) et SWAIN (M.), 1986, *Bilingualism in education*, London, Longman
- DALLE P. (2003) : La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution, in *La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels, Langue Française*, 137, p.32-59
- DESCHÈNE (A.-J.) et al., 1993, L'hétérogénéité des connaissances et la compréhension en lecture, in *L'Hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*, actes de colloque, sous la dir. de LEBRUN M. et PARET M.-Ch., DELACHAUX et NIESTLÉ
- GUERNIER (M-C.), 1999, Lire et répondre à des question en cycle 3, in *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, INRP, Repères, 19, p. 167-181
- GIASSON (J.), 1990, *La Compréhension en lecture*, Gaetan Morin
- GOODY J. (1994) : *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF
- GUMPERZ (J.) et HYMES (D.), 1972, *Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication*, Holt, Rinehart and Winston
- KLEIN (W.), 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, A. Colin
- LEPOT-FROMENT (Ch.) et CLEREBAUT (N.), 1996, *L'enfant sourd : communication et langage*, Bruxelles, De Boeck
- MARSCHARK (M.) et al., 2002, *Educating deaf students : from research to practice*, Oxford University Press
- MEN, 2003, *Programmes 2003 / 2004 : qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP.
- MILLET (A.), 1993, Surdité : déficience sensorielle innée, mutité linguistique acquise, in *Tranel*, 19, p.145-158
- MILLET (A.) et Mugnier (S.), 2004, Pratiques et représentations en jeu dans les processus de minorisation de la LSF, Colloque *Contact de langues et processus de minorisation*, Sion, septembre 2003, actes à paraître.
- SERO-GUILLAUME (Ph.), 1996, *L'accueil de l'écrit du sourd*, Journée régionale de formation ARPAS, Actes.
- TERRIEZ (H.), 1994, L'enfant sourd à l'école primaire, in *L'intégration d'élèves sourds dans l'enseignement secondaire*, Stage national 7-11 février 1994, collège des Buclos Meylan, MEN, exemplaire photocopié, p. 55-61
- MOORE (D.), 2003, *Plurilinguismes et école : représentations et dynamiques d'apprentissage*, HDR, université Grenoble 3
- MUGNIER (S.) et MILLET (A.), 2004, *L'oral et les enfants sourds : des textes officiels à la classe*, Colloque Oral, Grenoble, octobre 2003, actes à paraître
- MUGNIER (S.), *Enseignement bilingue français/LSF : quels développements curriculaire*, thèse de doctorat, à soutenir, 2005, Grenoble 3
- PY (B.) et LUDI (G.), 2003, 3^e éd., *Être bilingue*, Peter Lang

ANNEXE 1*LA SOUPE MAGIQUE,*

in Lecture CE1, cycle 2, niveau 3, « Comme un livre », Hachette éducation.

Il était une fois une pauvre fille qui vivait seule avec sa mère. Un jour, elle se rendit dans la forêt pour y cueillir des mûres. Elle rencontra une vieille femme qui vit tout de suite qu'elle était pauvre et avait faim.

« Prends ce pot, dit la vieille femme. Tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire : « Cuis, petit pot, cuis ! » Et quand tu auras assez mangé, il te suffira de dire : « Arrête, petit pot, arrête ! » Et tu n'auras plus jamais faim. »

La petite fille remercia la vieille femme et emporta le pot chez elle. Sitôt rentrée, elle souleva le couvercle et dit : « Cuis, petit pot, cuis ! » Immédiatement, le petit pot se mit à gonfler et à bouillonner et à se remplir d'une délicieuse soupe. Quand la petite fille eut assez mangé, elle dit : « Arrête, petit pot, arrête ! » Le pot s'arrêta et elle remit le couvercle.

La petite fille et sa mère n'avaient plus jamais faim et tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là.

« Cuis, petit pot, cuis ! » dit-elle en soulevant le couvercle du pot qui se mit à bouillonner et à se remplir de soupe.

Quand elle eut assez mangé, la mère essaya d'arrêter le pot. Mais elle ne savait pas quels mots prononcer. Elle remit le couvercle en place, mais le petit pot continuait à bouillir et la soupe se mit à déborder.

Le petit pot bouillait toujours : la maison entière fut remplie de soupe, puis la maison voisine, et la suivante, et toutes les maisons du village à l'exception d'une maison qui se trouvait un peu à l'écart.

C'est alors que la petite fille rentra chez elle. « Arrête, petit pot, arrête ! » dit-elle en voyant la soupe qui dévalait devant la porte de la dernière maison. La soupe arrêta de bouillir et de gonfler, et le petit pot s'arrêta de cuire.

Mais à partir de ce jour, quiconque voulait se rendre au village devait se frayer un chemin en mangeant de la soupe !

ANNEXE 2

Test proposé dans le cadre de la situation CBil

Test de closure

Voici une liste de mots. Écris-les au bon endroit pour compléter le texte :

prononcer – en soulevant – voisine – bouillait – se frayer un chemin – à l’exception – plus jamais faim – assez mangé – déborder – quiconque – arrêter – couvercle – entière – à l’écart – voisine.

La petite fille et sa mère n’avait, et tout alla bien jusqu’au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n’était pas là.

« Cuis, petit pot, cuis ! » dit elle en le couvercle du pot qui se mit à et à se remplir de

Quand elle eut, la mère essaya d’..... le pot. Mais elle ne savait pas quels mots Elle remit le en place, mais le petit pot continuait à bouillir et la soupe se mit à Le petit pot toujours : la maison fut remplie de soupe, puis la maison, et la suivante, et toutes les maisons du village d’une maison qui se trouvait un peu

C’est alors que la petite fille rentra chez elle. « Arrête, petit pot, arrête ! » dit-elle en voyant la soupe qui devant la porte de la dernière maison. La soupe arrêta de bouillir et de gonfler et le petit pot s’arrêta de cuire. Mais, à partir de ce jour, voulait aller au village devait en de la soupe !

Test de compréhensions / mémorisation

Complète les phrases avec les mots suivants :

à l’exception de – prononcer – déborder – bouillonne – remettre en place.

- Marie-Joëlle à dit : « Il est bientôt l’heure des taxis ; il faut tous les livres avant de partir. »
- Tous les élèves de l’école ont été punis, des enfants de la classe 4.
- Quand on arrose les fleurs, il faut faire attention de ne pas faire l’eau.
- Quand on fait chauffer de l’eau, elle
- Isabelle nous apprend à bien les mots difficiles.

Mets une croix pour la bonne réponse

à l’exception de, c’est pareil que

- à l’écart
- sauf
- tous les jours

Elle remet le couvercle en place, c'est pareil que

- elle ferma le couvercle
- elle souleva le couvercle
- elle posa le couvercle sur une chaise

La soupe arrêta de bouillir, ça veut dire :

- La soupe se mit à bouillonner
- la soupe commença à bouillir
- la soupe arrêta de bouillonner

Écris ce que je signe :

1- (Je / elle / il soulève le couvercle)

2- (Le pot bouillonne)

3- (Le pot déborde)

Questions de compréhension globale

- De quoi la mère a-t-elle envie quand sa fille n'est pas là ? (Quand sa fille n'est pas là, la mère a envie de quoi ?)
- Que fait la mère quand elle a envie de soupe ? (Quand elle a envie de soupe, la mère fait quoi ?)
- Pourquoi la maison de la petite fille est remplie de soupe ?
- Pourquoi une maison du village n'est pas remplie de soupe ?
- À partir de ce jour, pour aller au village, il faut faire quoi ?

MON CHAT JE LUI PARLE EN ALLEMAND MÊME S'IL VIENT DE FRANCE CONTACTS DE LANGUES ET REPRÉSENTATIONS DU PLURILINGUISME CHEZ LES JEUNES APPRENANTS FRONTALIERS

Sofia STRATILAKI, ERADLEC université Paris III – Sorbonne nouvelle

Résumé : Dans cet article, des exemples issus d'entretiens semi-directifs avec de jeunes apprenants bilingues issus de familles françaises, allemandes ou binationales illustrent quelques uns des liens qui existent entre les pratiques langagières plurilingues des enfants et les représentations sociales du plurilinguisme ainsi que les compétences plurilingues sous-tendant de telles pratiques et pour partie marquées par ces représentations. Les représentations verbalisées, à travers les exemples présentés, permettent de penser que certaines pratiques sont potentiellement reliées à la dynamique des représentations. Dans cette perspective, la langue maternelle est à la fois un point d'ancrage linguistique et affectif ainsi qu'un pont vers la construction de la compétence plurilingue chez l'enfant bilingue. Les réflexions qui sont proposées visent une meilleure compréhension des échanges langagiers en classe de langue.

INTRODUCTION¹

Nombreuses sont aujourd'hui les situations éducatives dans lesquelles, pour nombre d'apprenants, la construction de savoirs disciplinaires s'opère par le *medium* de plusieurs langues autres que leur langue première : sections internationales, écoles européennes ou établissements bilingues. En ce sens, l'analyse des dynamiques d'apprentissage passe, d'une part, par la description des conditions et des formes de l'interaction verbale par laquelle s'élaborent et se constituent des ressources plurilinguistiques mobilisées ou activées par des apprenants à des fins d'apprentissage. Une telle perspective implique un regard sur les pratiques langagières en tant qu'activités langagières conjointement construites dans l'interaction qui devraient permettre des ajustements, des rapprochements, des comparaisons ainsi que des rectifications des sens préalablement attribués aux référents par chacun des interlocuteurs en fonction de son répertoire plurilingue. D'autre part, un intérêt particulier est attribué aux liens entre les représentations sociales du plurilinguisme et les dynamiques d'apprentissage.

1. Nous tenons à remercier les évaluateurs anonymes de la revue dont les remarques critiques nous ont été précieuses.

Dans cette perspective, les représentations sociales sont envisagées en tant que valeurs, idées ou images qui ont une double fonction : celle de permettre aux apprenants de structurer leur action dans les parcours d'apprentissage et celle de leur permettre de communiquer en les dotant des codes communs. À partir de ces réflexions, une série d'interrogations inter-reliées émerge : « Quelle(s) image(s) se font les locuteurs de ce qu'apportent à leur développement individuel et à leurs relations interpersonnelles les ressources bi-/plurilingues de ce qui sera désigné comme étant la compétence plurilingue ? » Ou, si l'on formule l'interrogation du point de vue de l'apprentissage et de la communication : « Que disent-ils de leurs pratiques langagières, de leurs stratégies plurielles d'apprentissage de ces langues, ainsi que des difficultés d'apprentissage qu'elles leur posent ? » Mais surtout : « Comment est-ce qu'un environnement formel institutionnellement et historiquement dédié à l'apprentissage, en l'occurrence l'école, peut éduquer au plurilinguisme et œuvrer pour la construction d'une compétence plurilingue des apprenants ? ».

Ces questionnements nous conduisent à nous interroger ici sur les dynamiques entre, d'une part, les pratiques langagières plurilingues des élèves et les représentations sociales du plurilinguisme et, d'autre part, sur les compétences plurilingues sous-tendant de telles pratiques et pour partie marquées par ces représentations. Dans le cadre de cette contribution, une attention particulière sera accordée aux apports réciproques des représentations du plurilinguisme et de l'enseignement bilingue des disciplines en termes de construction de la compétence plurilingue des élèves. Dans notre argumentation, il sera proposé de considérer qu'il y a bien imbrication réciproque entre les enjeux disciplinaires et les enjeux linguistiques. De ce point de vue, l'apprenant plurilingue dispose d'un capital linguistique qu'il gère en fonction des situations et des tâches à accomplir, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes de ce capital sont activées. Notre réflexion s'articulera, en particulier, autour des situations d'enseignement bilingue dans lesquelles des ressources linguistiques plurielles sont utilisées par l'apprenant pour rendre explicite ses représentations des pratiques de langues. Nous proposerons ensuite des analyses de transcriptions d'interactions verbales où l'apprenant plurilingue met en œuvre certaines stratégies et tactiques conversationnelles qui lui permettent de gérer le déséquilibre entre lui et son interlocuteur, en négociant avec celui-ci, de manière dynamique et non statique, le contact de langues. Enfin, nous souhaitons aborder, dans notre perspective, une question complexe, à savoir les effets de la langue maternelle² sur l'apprentissage d'autres langues.

Nous ne prétendons pas, dans cette contribution, présenter des réflexions abouties mais bien plutôt poser des questions à partir de nos recherches en didactique des langues directement concernées par la didactique du plurilinguisme. En ce sens, est-ce que, par exemple, l'expérience de l'apprentissage du français langue maternelle dans et par l'interaction verbale permet aux enfants de développer des ressources plurilinguistiques appropriées à l'apprentissage d'autres langues, res-

2. Nous entendons dans notre contribution « langue maternelle » comme un générique englobant le terme de *langue première*. Cette dénomination présente l'intérêt de prendre en compte, quand cela est possible et nécessaire, que deux langues *ensemble* peuvent jouer le rôle de la langue maternelle. Sur cette problématique, voir en particulier Lüdi & Py (2002).

sources telles que le traitement métalinguistique des données, le renforcement d'une conscience linguistique³ ou les stratégies de liens entre les langues et de passage d'une langue à une autre ? Pour apporter un éclairage à cette problématique, nous définirons à très grands traits la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* et esquisserons brièvement le cadre dans lequel s'inscrivent nos réflexions.

1. COMPÉTENCES PLURILINGUES, APPRENTISSAGES ET PRATIQUES DE LANGUES EN CONTEXTE SCOLAIRE

« Parler de compétence plurilingue et pluriculturelle, c'est s'intéresser à la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels, à même aussi de gérer et de remodeler cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle »

C'est sur ces mots que Coste, Moore, Zarate (1997) ouvrent leur étude intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle* en s'inscrivant dans une perspective de respect du pluralisme linguistique et culturel et de diversification dans l'enseignement / apprentissage des langues. Comme la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* avait eu le succès que l'on sait et que, phénomène fréquent, ce succès n'allait pas sans transformer bien des perspectives et bien des paysages, il nous paraît essentiel d'en revenir à l'une des sources les plus autorisées dont le texte nous semble être le plus accessible et le plus fécond de ceux mettant en place la notion. Si nous avons donc choisi ces quelques lignes, c'est pour démontrer que la notion phare de *compétence plurilingue et pluriculturelle*⁴, au sens

3. Notion polymorphe et dynamique, illustrée notamment par Eric Hawkins (1981) et nommée en anglais *awareness of language* ou *language awareness*. Pour étayer et préciser les aléas de cette notion traduite en français par *Eveil au langage*, on pourra se reporter, par exemple, à Moore (1995, 1998). Selon Coste, Moore, Zarate (1997 : 13) « La construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle favorise l'émergence d'une conscience linguistique, d'une forme d'*awareness*, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre conscience et de garder contrôle de ses modes "spontanés" de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière ».
4. Notons que la définition qui servira de point de départ à notre réflexion a à être formulée comme suit : « 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, plusieurs langues, et a, 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 composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12). Cf. aussi Coste (1991, 1998), Porquier (1995) et Coste & Moore (1995) pour une analyse de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle en termes de construction curriculaire et de trajectoires d'une biographie langagière et culturelle ainsi que le *Portfolio européen des langues*, développé sous l'égide du Conseil de l'Europe, et constituant un vecteur puissant d'apprentissage des langues dans des parcours individuels.

d'une compétence modulaire et partielle nécessairement marquée par un déséquilibre ordinaire, est de ces notions-ponts dont la portée et la signification s'avèrent primordiales dans la conception des scénarios curriculaires prévoyant des différenciations et des complémentarités dans la diachronie d'un cursus scolaire de langues et tendant à tenir compte de ce que l'apprenant doit développer au cours de sa trajectoire personnelle : la construction d'une compétence langagière, culturelle et stratégique d'apprentissage.

En ce sens, le travail sur le contact de langues, induit par le déséquilibre et produit du processus de construction de la compétence plurilingue, peut se traduire par des constellations de différentes stratégies⁵ telles que le commentaire métadiscursif (cf. Güllich, 1986a), l'hétéroachèvement (cf. Güllich, 1986b), la séquence analytique (cf. Kraft & Dausendschön-Gay, 1993) ou même la co-énonciation (cf. Jeanneret, 1991)⁶. Ainsi que l'explique Coste (1984b : 126-127), « s'interroger sur la constitution, la transformation et l'interrelation de divers micro-systèmes dans la compétence en construction de l'apprenant, poser le problème des passages d'un état de système à un autre, constater que coexistent, en un moment donné de l'apprentissage, des restes de systèmes intermédiaires "dépassés", des amorces de systèmes intermédiaires "à venir" et des zones du système transitoire alors prédominant, c'est, [...], y réintroduire en force la diachronie pour ce qui est de la mise en place des compétences linguistiques individuelles ».

Plus récemment, ces préoccupations didactiques conduisent Gajo (2001, 2003 : 51) à souligner que la dynamique de la compétence bi-/plurilingue est étroitement liée à des stratégies d'apprentissage et de négociation de sens. « L'interactivité des pratiques langagières plurilingues signifie une constante négociation, plus ou moins explicite, et dans tous les cas un ajustement au discours de l'autre, à son rôle. La complémentarité et l'asymétrie des répertoires peut aussi conduire à des stratégies communicatives plus sociales, plus collaboratives »⁷. Une telle perspective reconnaît que les pratiques langagières plurilingues sont fondamenta-

5. Nous retiendrons ce terme, chaque fois que faire se peut, dans son sens usuel de moyens mis en œuvre par chacun des partenaires de l'interaction pour atteindre un certain but. Cf. sur ce terme Gajo (2001).

6. Par exemple, Moore & Simon (2002) montrent que, dans les interactions en classe de langue étrangère, le locuteur / apprenant émerge dans sa double dynamique identitaire comme sujet social à part entière et comme acteur de son apprentissage. Leur étude met en évidence la richesse des procédures mobilisées par les apprenants en fonction de leurs besoins, et aussi la façon dont ils reconfigurent le discours de la classe et leurs ressources plurilinguistiques à des fins d'apprentissage. À propos de la notion de compétence stratégique dans des situations de communication et d'apprentissage, voir en particulier Holec, Little & Richterich (1996).

7. Gajo (2003 : 50) remarque, à propos des pratiques langagières plurilingues des apprenants : « Ordinairement, l'on perçoit les pratiques langagières plurilingues comme opaques : le discours fait écran ; la restitution du sens se montre problématique ; les activités métalinguistiques occupent une large place, hétérogènes : diversité et imbrication des moyens d'expression ; alternances de code, marques transcodiques, polygérées (interactives) : le locuteur moins compétent doit s'appuyer sur des stratégies compensatoires, en sollicitant par exemple la bienveillance ou l'intervention de l'interlocuteur plus compétent dans la langue de l'interaction, instables : un répertoire plurilingue apparaît comme moins équilibré, [...] plus changeant, et sa dynamique s'évalue souvent en termes de gain et de perte ».

lement dynamiques et instables, et que leurs objets sont en constante restructuration et évolution. Ainsi conçues, les pratiques langagières des apprenants sont envisagées en tant que matériau premier d'une réflexion didactique visant une compétence évolutive qui ne soit ni une compétence stabilisée et idéale, ni une construction homogène et équilibrée et surtout qu'elle ne résulte pas d'une simple addition de compétences monolingues. Un répertoire plurilingue apparaît, au contraire, comme moins équilibré, plus riche et dynamique. Il autorise des stratégies d'accomplissement de tâches reposant sur cette variation interlinguistique et interculturelle, lorsque les circonstances le permettent⁸. En ce sens, la production discursive de l'apprenant se module au fil de son émergence dans l'interaction, de façon à maintenir et ajuster son caractère approprié par rapport à l'interlocuteur et au contexte. Comme l'expliquait déjà Coste (1984b : 122) « ce qu'on voit ici prendre forme, c'est l'idée que l'interaction langagière peut contribuer à l'apprentissage d'une langue en cela qu'elle met nécessairement en jeu l'interaction entre compétence langagière et utilisation de la parole et que, par conséquent, indirectement, elle met en branle au niveau même de la compétence langagière des mouvements intrasystémiques de nature à modifier l'équilibre et/ou l'extension de cette compétence ».

Cette conception dynamique des parcours d'apprentissage, recentrée sur l'apprenant, prend en compte pleinement que la construction de la compétence plurilingue s'inscrit à l'intérieur d'une éducation au long cours qui verrait les apprentissages se poursuivre, se compléter et se renouveler tout au long de la vie car « elle permet de cumuler et de combiner l'expérience d'appropriation⁹ de plusieurs langues à des moments et dans des contextes divers » (Castellotti, Coste, Moore, 2001 : 103). Ainsi, comme le fait remarquer Coste (1998 : 267), « diversifier les langues apprises, c'est aussi diversifier les voies pour les apprendre, et l'école devrait avoir les moyens d'assurer ici, comme dans d'autres domaines, le rôle propédeutique qui est le sien en dotant les élèves d'une panoplie de stratégies (et d'une réflexion sur ces stratégies) pour leur permettre d'engager ou de poursuivre ensuite l'apprentissage d'autres (ou de ces mêmes) langues ». D'où se dégagent et s'inspirent les propositions à propos ou à partir de la notion de variation linguistique et de diversification des choix de langues en contexte scolaire « le premier enjeu pour l'école en matière de langues et de cultures serait donc [...] de contribuer à l'éta-

8. Nous pensons, en particulier, aux travaux portant sur l'interlangue, qui ont fortement contribué à renouveler la réflexion sur l'acquisition des langues secondes. Comme le relèvent Besse & Porquier (1984) les interlangues sont relativement instables car elles se modifient au gré des circonstances communicatives. Ainsi, l'apprenant construit ses connaissances intermédiaires en réinterprétant certains échantillons de L2 au moyen de certaines catégories inhérentes à une compétence linguistique antérieure. De même, Py (1991 : 150) met en évidence que « dans la mesure où les connaissances en langue d'origine et en langue d'accueil sont intégrées à un répertoire unique, on se demandera si les modifications internes de l'interlangue – inhérentes à l'acquisition de la langue d'accueil – ne sont pas accompagnées de modifications systémiques de la compétence en langue d'origine ». Conformément à la tradition, *interlangue* désigne ici l'ensemble linguistiquement organisé des connaissances intermédiaires (de compréhension et de production) dont l'apprenant dispose à un moment donné de l'acquisition / apprentissage d'une langue seconde. Sur cette problématique, voir aussi les travaux de Pienemann (1985), Véronique (2000), Vogel (1995) et Coste (1981), notamment sur la notion d'*interlangage*.

blissement d'un profil plurilingue et pluriculturel des apprenants, à une familiarisation avec les ressources permettant de faire évoluer ultérieurement ce profil, à une maîtrise progressive des moyens de gestion dynamique de cette compétence plurielle, à une reconnaissance et à une valorisation des divers savoirs et savoir-faire ainsi acquis » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 35). Dans la perspective ainsi tracée, Coste (1995) relève pertinemment que les enjeux didactiques de l'éducation au plurilinguisme restent clairs : comment faire en sorte que la partie scolaire d'un parcours d'expériences d'apprentissage à la fois prenne en compte, exploite, optimise et prépare les autres expériences d'apprentissage, tout en assurant, de manière aussi cohérente et économique que possible, son apport propre à ce parcours qui la dépasse ?

En prolongeant cette piste de recherche, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'école suscite et favorise, chez les apprenants, une intégration réflexive de la diversité et l'originalité des pratiques et des expériences vécues dans les divers domaines de leur vie langagière quotidienne. Pour aborder cette question, nous nous proposons, dans les lignes qui suivent, de comparer les pratiques langagières et les représentations du plurilinguisme chez de jeunes apprenants frontaliers placés, du fait de leur biographie langagière ou de leur mode de scolarisation, dans un établissement institutionnellement réputé comme l'école franco-allemande de Sarrebruck / Sarre¹⁰. Mais avant d'en arriver là, nous tenons à présenter nos choix méthodologiques relatifs au contexte et au recueil de données.

9. À propos de l'articulation entre acquisition et apprentissage en ce qui concerne l'appropriation des langues voir Coste (1984a, 2002). Il convient de souligner que dans ses travaux Coste illustre une perspective écologique de la classe comme lieu qui fait apparaître des déplacements, des (re)structurations, des négociations, des ajustements ainsi que des transformations dans la durée en termes d'appropriation des langues, ou d'élaboration discursive, ou même d'action en contexte social. Selon Py (1995 : 160) s'approprier signifie « mettre la main (ou plutôt la langue) sur un élément encore inconnu mais présent dans le discours d'autrui (en principe un interlocuteur plus compétent linguistiquement) et le reproduire de manière fonctionnelle sous une forme ou une autre ». Précisons que dans les termes de Py, acquisition désigne l'appropriation de nouveaux éléments du système linguistique, qu'ils coïncident ou non avec les normes utilisées par l'interlocuteur natif. On utilisera le terme hyperonymique d'*appropriation* comme terme neutre recouvrant *acquisition* et *apprentissage*. Cf. aussi Krashen (1981), Porquier (1994) et Véronique (1997).
10. Quelques repères historiques et géographiques : l'école franco-allemande de Sarrebruck a ouvert ses portes en septembre 1961, date historiquement et linguistiquement précoce en regard de l'histoire turbulente des relations franco-allemandes d'après-guerre. La création de l'école franco-allemande à Sarrebruck peut s'expliquer par le caractère particulier qu'a joué la Sarre dans les relations entre la France et l'Allemagne ainsi que par l'existence d'un établissement français sur place. La transformation du collège Maréchal Ney en une école Franco-Allemande de Sarrebruck a constitué pour sa part une pierre angulaire de cette amitié et de ce rapprochement. Ainsi, l'école franco-allemande est devenue pour les français habitant en Sarre ou à proximité l'établissement « national » le plus proche, tandis que les frontaliers de Lorraine ont pris conscience de l'avantage d'une école binationale proche de la réalité et de l'avenir économique transfrontalier qui exigeait une très bonne connaissance de la langue et de la culture de leur voisin. Pour une discussion plus approfondie de l'enseignement bilingue actuel de l'école franco-allemande, nous nous permettons de renvoyer à Stratilaki (2004a).

2. CONTEXTE ET RECUEIL DE DONNÉES

À l'école franco-allemande de Sarrebruck, où l'enseignement bilingue est structuré autour d'une dynamique sociale et pédagogique d'enseignement de plusieurs disciplines scolaires dans la *langue du partenaire* (français et allemand) et du développement d'activités d'une prise de conscience des rapports interlinguistiques entre les langues (anglais, espagnol et italien), il nous paraît qu'un plurilinguisme en construction trouve son sens. Dans cette perspective, la dynamique du système d'éducation bilingue à l'école franco-allemande est d'offrir non seulement un enseignement *de* la langue seconde, mais surtout un enseignement *en* langue seconde, c'est-à-dire d'enseigner aux enfants frontaliers à apprendre et à communiquer au moins *en deux langues*.

Cette particularité de la scolarisation à l'école franco-allemande, marquée par la création, dès la 6^e, et la mise en place au collège des *classes biculturelles*, permet l'accueil des enfants qui étaient en mesure, dès l'école élémentaire, de suivre des cours dans les langues allemande et française. Ainsi, avec l'aide des enseignants, l'enseignement à parité des deux langues et la présence commune et quotidienne, dans une même classe, d'enfants issus de familles françaises, allemandes ou binationales visent à développer de manière dynamique leurs compétences plurilingues par l'interaction des langues en contact et la gestion de l'alternance codique comme stratégie « ordinaire » caractérisant le parler bi/plurilingue en situation. En même temps, la valorisation de la langue régionale, le voisinage frontalier et le contact avec des natifs de la langue apprise (française / allemande) contribuent à la construction d'une relation suivie et intense avec plusieurs langues qui favorise une ouverture au plurilinguisme, en particulier la reconnaissance du caractère déséquilibré et pluriel de la compétence plurilingue. Dans une telle perspective, les classes biculturelles constituent, à travers la prise de conscience de la diversité linguistique inhérente à ces classes, le pilier d'une « aventure commune » vers la construction d'une compétence plurilingue au sein de l'école franco-allemande.

Avant de procéder à l'analyse de nos exemples, précisons que nous utilisons comme données des discours situés, tels qu'ils peuvent être observés sous la forme stabilisée du document oral enregistré¹¹, en particulier des entretiens semi-dirigés de groupe. Les entretiens ont réuni de jeunes apprenants de la sixième sélectionnés en fonction de leur biographie langagière, ayant effectué leur scolarité

11. Les transcriptions sont orthographiques. Conventions principales de transcriptions adoptées : ... pauses petite/moyenne, 1" pauses en secondes, : allongement de la syllabe, / \ intonations montante/ et descendante\, PLUringue segment accentué, xxx segment inaudible, & enchaînement rapide, (question) commentaires du transcrip-teur, ^ liaison. Remarques complémentaires : les huit apprenants et les personnes citées sont rendus anonymes et caractérisés par un pseudonyme ou par un code qui identifie à la fois un enregistrement et une transcription et qui signale leur position au sein du corpus dans sa totalité. Afin de faciliter la lecture, les références numériques (notées entre parenthèses) dans les analyses renvoient aux séquences de notre corpus et les caractères mis en italique ont été ajoutés pour mettre en évidence ces séquences dans les extraits proposés en exemple. Nous remercions de leur collaboration les enseignants, les élèves et les membres de l'école franco-allemande de Sarrebruck sans qui ce travail d'aurait pu être fait.

sation élémentaire à une école sarroise ou à l'école française de Sarrebruck et Dillingen qui fait partie de l'école franco-allemande et se caractérise par un apprentissage très précoce et très intensif des deux langues. La répartition est équilibrée en ce qui concerne le sexe des enfants ainsi que leur âge et leur origine socioculturelle. Les enfants sont tous considérés comme bilingues, dans la mesure où ils pratiquent régulièrement les deux langues à l'école et/ou en famille. Le choix que l'on a fait nous permet, nous semble-t-il, de rendre compte de la complémentarité des représentations et des pratiques du plurilinguisme chez les apprenants frontaliers dans les extraits analysés.

3. DYNAMIQUES DES REPRÉSENTATIONS DES LANGUES EN CONTACT ET DES PARCOURS D'APPRENTISSAGES CHEZ LES JEUNES APPRENANTS FRANCO-ALLEMANDS

En mettant l'accent, dans les quelques considérations qui vont suivre, sur la valorisation des compétences plurilingues, certaines stratégies d'apprentissage en classe de langue maternelle, telles que métalinguistiques, discursives, métalangagières ou même affectives, peuvent s'avérer très précieuses pour l'économie d'ensemble de l'apprentissage de langues. Dans sa complexité même et dans sa dynamique d'ensemble, une telle perspective permet de rendre compte du fait que les pratiques langagières ne peuvent pas être conçues comme une simple mise en œuvre de ressources plurilinguistiques qui leur préexisteraient, mais elles peuvent être traitées, potentiellement, en tant qu'observables de la façon dont les apprenants eux-mêmes les considèrent, les traitent, les excluent ou les généralisent. Pour décrire et interpréter donc la diversité des pratiques et des représentations des contacts de langues qui pourraient être observées chez les apprenants franco-allemands – comme d'ailleurs annoncé dans nos questionnements de départ, nous proposons l'analyse de quelques séquences dans les extraits suivants.

3.1. Choix de la langue en fonction des contextes

Extrait 1 (corpus SB-6^ebi)

***SBbi-A 01.** la plupart du temps français\ &car je suis née en France &mais avec tous mes amis de l'école primaire allemand\ parce que je parle mieux cette langue\ & parce que c'est ma langue maternelle et: et j'ai plus de vocabulaire\ &même si mes amis ou ma famille me parle en allemand\ je: je leur réponds le plus souvent en français\ parfois/ j'oublie quelques mots &mais après un certain temps ils reviennent\ mais quand je ne trouve pas un mot en français je le dis en allemand parce que ici on est en Allemagne\ xxx la grammaire est le plus compliqué en français au début\ & mais : mais ensuite c'est le vocabulaire\ pour les mots qu'on connaît pas\ comme en français*

***SBbi-B 09.** moi\ je parle allemand avec les allemands et français avec les français à l'école\ et: et ceux qui parlent mieux allemand que français je parle avec eux la langue qui veulent\ je parle des fois allemand ET français dans une phrase\ parce que on utilise les mêmes lettres\ je: je mélange les mots quand je parle\ et:et quand y a quelqu'un qui parle qu'une langue\ alors ça dépend si on veut qu'il nous comprenne/ je préfère français &car j'ai un bon accent que: que en allemand' on me dit les profs que j'ai un bon accent &mais je me gêne un peu\ parce que: parce que*

l'allemand je l'ai entendu depuis ma naissance\ et: et je parle très très très bien/ je parle de la même façon les deux langues\ xxx l'allemand est un peu plus compliqué par la grammaire\ il faut donc faire attention avec le datif le génitif le neutre et l'accusatif\ enfin/ un peu/ pas beaucoup/ c'est au début surtout/ qu'il faut faire attention quand on parle

À travers un jeu complexe de contacts de langues, les jeunes apprenants franco-allemands recourent de façon située aux ressources plurilinguistiques de la compétence plurilingue qui peuvent se modifier pour mieux s'ajuster au contexte. Parmi les différentes ressources dont dispose l'enfant, la langue maternelle occupe une place dont l'importance peut varier selon les personnes (s.1-4/s.9-10), les activités verbales à effectuer (s.12-13) ou même les situations de communication nouvelles (s.1-6). En d'autres termes, la diversité des moyens d'expression détermine le choix ou non-choix de langue par l'enfant afin de répondre le mieux possible à ses besoins propres. En ce sens, l'enfant bilingue interprète chaque situation de communication en vue de déterminer laquelle ou laquelle(s) langue(s) qu'il maîtrise est ou sont appropriée(s). Parmi ces besoins, figure en très bonne place celui de communiquer avec des amis du même âge à l'école (s.1-2), c'est-à-dire de maîtriser avec succès *par deux langues* des situations de communication plus ou moins complexes. Dans une certaine mesure, le souci de la norme adulte est remplacé au moins partiellement par celui de l'efficacité. Ceci signifie que les liens que le jeune apprenant fait entre les systèmes des langues (*on utilise les mêmes lettres*) peuvent être conçus en termes de stratégies de bricolage linguistique ou de création langagière par approximation, autrement dit, des ressources discursives originales soutenues plutôt par la « transparence » du discours. Nous remarquons que ces ressources ne sont pas négligeables mais, en revanche, elles sont prises en charge de façon systématique par l'enfant bilingue et suscitent un travail permanent d'élaboration sur la langue pour la plier aux exigences de l'interaction (s.11-12).

Ainsi conçue, la compétence plurilingue, étant *évolutive* et *malléable*, peut amener l'apprenant à majorer son répertoire d'outils linguistiques, à mettre en jeu son système linguistique et à l'adapter au contexte et aux participants de l'interaction (s.9-10). Au cours de cette interaction, il y a donc une orientation préférentielle vers une *négociation* de la langue entre les sujets dont les compétences de communication ne sont jamais identiques, ce qui suppose une volonté, des structures et des moyens de négociations. De cette manière, la dynamique de la construction de la compétence plurilingue s'inscrit en quelque sorte en continuité (*au début ; depuis ma naissance*) entraînant une instabilité plus marquée de la langue, c'est-à-dire relative à des états de l'interlangue dans laquelle elle s'insère : *parfois j'oublie quelques mots mais après un certain temps ils reviennent* (s.5-6/s.16-17). Une telle perspective permet de faire ressortir les expériences diverses liées à l'apprentissage informel et formel des langues et des dialectes, comme nous le verrons plus tard, de lier les langues aux aspects communicationnels et aux échanges, tout en valorisant des compétences en construction.

Dans le cadre de ces séquences essentiellement argumentatives, on signalera le recours fréquent à des articulations syntaxiques pouvant ainsi être le lieu de ruptures-reprises, voire de relance, tels que *parce que*, *car*, *donc* ou *alors* qui signalent qu'on justifie ou qu'on explique / argumente une évaluation à un commen-

taire. Cette stratégie, peu habituelle entre enfants, augmente considérablement lorsque ceux-ci interagissent avec l'enquêtrice pour exprimer leur position par rapport à un thème ou par rapport à l'autre. En ce sens, ils s'investissent personnellement dans leurs propos et ils utilisent les formes linguistiques comme des ressources *pour* leur discours et ses visées discursives. Ces marqueurs nous permettent surtout de décrire le rapport intime qu'entretiennent les procédés de choix de langues et les représentations du plurilinguisme et fournir par là des points de repères essentiels pour comprendre la mise en relation des langues et les points d'ancrage développés par les jeunes apprenants.

3.2. La langue maternelle, repère pour comprendre la diversité des langues, passerelle vers la langue seconde

Extrait 2 (corpus SB-6^ebi)

SBbi-C 19. *mo\ je ne sais pas\ je parle aussi bien l'un que l'autre\ si: si je ne sais pas un mot en français je le dis en allemand &ou en sarrois\ parce que les deux langues ne sont pas très lointains &mais pas très proches non plus\ &car il y a quelques mots qui se ressemblent &ou se prononcent de la même façon\ xxx ou\ l'alphabet est aussi pareil*

SBbi-D 23. *ou\ il y des liens et moi je les utilise dans le train\ ou à l'école\ &mais le sarrois c'est une dialecte c'est pas une langue\ souvent je parle français &mais je ne sais pas pourquoi et: et avec ma famille je parle allemand\ &parce que j'aime bien les mots et: et j'aime aussi parler\ &mais moi j'habite en France pas en Allemagne comme Sylvain\ je suis FRAnçais &mais je peux aussi très bien parler allemand*

SBbi-E 28. *mo\ aussi je parle les deux langues &car ce sont les langues de mes parents\ si: si je suis en France je parle français avec les gens que je ne connais pas mais mon chat je lui parle en allemand même s'il vient de France\ je crois que c'est parce que je parle avec ma famille allemand\ &aussi car tous mes oncles et tantes sont allemandes\ xxx j'aime plus le français\ je: je trouve que c'est plus beau\ et: et j'écris plutôt français\ c'est plus simple avec l'orthographe &et la grammaire auss\ la grammaire est plus compliqué en allemand qu'en français*

Dans les deux extraits, les pratiques langagières activent l'observation des enfants qui témoignent de la plus ou moins grande sensibilité au développement de leurs activités d'apprentissage (s.4-6/s.13-16/s.24-25/s.31-33). Ainsi est-il intéressant de remarquer les processus d'interprétation et de production de discours par lesquels les enfants identifient et rendent reconnaissables leurs difficultés dans l'apprentissage d'une langue seconde : il s'agit plutôt de façon progressive au fil de la progression du discours et au fil de sa propre élaboration. De ce fait, l'orientation vers l'explication se passe comme si les stratégies d'apprentissage pour le jeune apprenant se basaient avant tout sur les principes sémantiques et pragmatiques du langage, c'est-à-dire sur les *besoins communicatifs* de l'apprenant, et moins sur ses aspects morpho-syntaxiques, comme ceux-ci apparaissent seulement à la fin des séquences. C'est dans cette perspective de la reconnaissance d'une compétence communicationnelle flexible que l'apprentissage de la langue seconde s'appuie essentiellement sur les connaissances linguistiques à différents niveaux ou les catégories plus familières que l'enfant a de sa langue maternelle, en

particulier la grammaire, le lexique, l'orthographe et la phonologie (s.7-8/s.20-22/s.32-33).

Ce mode de projection n'est pas sans conséquences sur la construction du répertoire plurilingue de l'apprenant : la langue maternelle sert de point d'attache ou de repérage en matière de distance interlinguistique, pourrait-on dire, qui permet, d'une part, de comprendre la diversité des langues en faisant des parallèles et, d'autre part, d'établir des passerelles d'appuis à la construction des significations (s.19-21). En d'autres termes, l'ancrage linguistique et affectif à la langue maternelle reste un passage nécessaire, un pont indispensable pour aller vers l'autre langue. Dans cette optique, le travail sur le contact de langues par approximation qu'effectuent les jeunes apprenants montre leur capacité à construire un système de correspondances entre les deux langues qui leur permet ensuite d'exploiter leurs ressources plurilinguistiques pour surmonter une difficulté particulière et construire un discours cohérent dans un contexte discursif et pragmatique déterminé : *oui il y a des liens et moi je les utilise dans le train ou à l'école* (s.5-6/s.23). Et souvent, il semble qu'il y ait une réelle conscience des règles linguistiques, car l'élaboration d'une métalangue explicative de la part des enfants nécessite des va et vient entre les représentations des contacts de langues et les pratiques du plurilinguisme.

Notons, par ailleurs, que la construction de l'identité plurilingue de l'enfant semble également liée à son expérience langagière et ses relations affectives avec ses proches : *moi aussi je parle les deux langues car ce sont les langues de mes parents* (s.28-31). En ce sens, les pratiques langagières de la famille, tant en termes de choix de langue, que de fonctions symboliques pour lesquelles ces langues sont utilisées vont également déterminer la construction de la compétence plurilingue chez l'enfant. On peut penser que ces pratiques langagières acquièrent encore plus d'importance lorsque les apprenants sont des enfants, qui font preuve d'un fort investissement affectif dans la communication verbale : *je parle français avec les gens que je ne connais pas mais mon chat je lui parle en allemand même s'il vient de France*.

3.3. Les deux langues mises à contribution pour l'apprentissage d'une troisième langue

Ces considérations montrent que les compétences communicationnelles des élèves plurilingues peuvent intégrer assez profondément deux langues comme ressources dans leurs pratiques langagières et dans leurs connaissances métalinguistiques¹² à la fois riches, complexes et très élaborées. Ces dernières pourraient être mises à profit, par exemple, dans l'apprentissage d'une troisième langue par une sélection / progression des données linguistiques ou des types d'interaction. À titre d'illustration, nous donnons ci-dessous quelques exemples :

Extrait 3 (corpus SB-6^ebi)

SBbi-F 34. *c'est ma maman qui m'a appris le français depuis que j'ai 2 ans\ et avec l'école à la maternelle avec Monsieur Dedalieu\ j'ai appris l'allemand &et je suis en train d'apprendre l'anglais car l'allemand m'aide un peu en anglais\ et lorsque je ne connais pas un mot en anglais je le dis en allemand\'eh: eh si jamais je*

12. Au sens de Bailly (1980), comme contenu et comme activité psycholinguistique.

voudrais faire latin ou italien ça serait le français qui m'aiderait \ &car les mots en anglais ressemble un peu aux mots allemands et les mots italiens un peu à la langue française

SBbi-G 40. *mo\ je suis venu pour faire l'allemand pour parler avec mes grands parents\ et: et le français que je connaissais déjà &mais je ne sais pas pourquoi\ et depuis cette année l'anglais &car quelques mots anglais ressemblent dans la langue française &ou allemande\ oui/ par exemple/ table &et table\ j'apprends aussi le hongrois car j'ai deux frères adoptés en Hongrie &et j'ai des copains là-bas*

SBbi-E 45. *mo\ je suis venue parce que ma mère a toujours voulu que je continue à parler deux langues &mais moi\ j'aime l'espagnol &même si je ne le parle pas car je: je trouve que c'est une belle langue\ &et le français m'aide à apprendre l'espagnol\ car cette langue est plus proche du français que de l'allemand\ mais: mais l'allemand m'aide pour l'anglais &parce que il y a plusieurs mots en commun et: et j'aimerais bien apprendre le croate\ car c'est une langue un peu bizarre*

Ainsi que l'explique Vygotsky (1985 : 226), « l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle. Moins évident et moins connu est le rapport de dépendance inverse entre ces deux processus : la langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant. [...]. L'analyse montre que si l'assimilation d'une langue étrangère peut prendre appui sur la langue maternelle de l'enfant et en retour exercer sur elle une influence au fur et à mesure de son propre développement, c'est parce qu'elle ne suit pas la même voie de développement que la langue maternelle et que la force et la faiblesse de l'une diffèrent de celles de l'autre ».

Dans cette perspective, il est indispensable de mettre en relief les rapports entre la construction de la compétence plurilingue et les représentations métalinguistiques chez les enfants. Ces représentations métalinguistiques, conscientes et verbalisables dans les trois extraits, souvent nées de transferts implicites ou « illicites » entre les deux systèmes linguistiques, peuvent s'accompagner de véritables réflexions sur les démarches d'apprentissage des langues. En ce sens, on peut penser que les enfants créent leurs propres règles et stratégies de *médiation* ou de *transposition* des connaissances qui vont parfois se nourrir à la fois du français comme système linguistique, mais aussi des représentations métalinguistiques, conformes au contexte et à la cohérence sémantique, que les enfants ont sur le français (s.46-48). D'où proviennent des hypothèses inconscientes ou conscientes sur les recouvrements et différences entre les deux langues (proches ou distantes), difficilement isolables parfois, et qui s'appuient tantot sur l'une, tantot sur l'autre, dans une activité sémantique, discursive et langagière en un mot : *quelques mots anglais ressemblent dans la langue française ou allemande, oui, par exemple, table et table*. Les oppositions systématiques ne se construisent pas au sein du système cible mais entre les deux systèmes, ou du moins les représentations métalinguistiques que les enfants en ont. Par conséquent, on peut inférer que même si la distance et la proximité objectives entre les deux langues forment la base des évaluations subjectives, omniprésentes dans le discours des enfants, ce sont en revanche les évaluations subjectives qui influent, nous semble-t-il, sur les pratiques langagières (s.19-23) et les stratégies d'apprentissage des langues (s.34-38/s.39-43/s.46-50)¹³.

Ces témoignages montrent que les représentations subjectives des enfants sur les connaissances *déjà-là* semblent être des repères cohérents et avoir un impact déterminant dans la construction dynamique et progressive de la compétence plurilingue ($L1 \leftrightarrow Lx$), en tout cas en production sinon en reconnaissance : *moi j'aime l'espagnol même si je ne le parle pas car je trouve que c'est une belle langue et le français m'aide à apprendre l'espagnol*. Cette construction ne va pas sans exploiter les ressources plurilinguistiques de l'enfant : elle permet souvent d'aller vers une prise en charge des savoirs langagiers qui peuvent s'acquérir par le biais de l'une ou de l'autre langue et se transférer de l'une vers l'autre : *je suis en train d'apprendre l'anglais car l'allemand m'aide un peu en anglais et lorsque je ne connais pas un mot en anglais je le dis en allemand*.

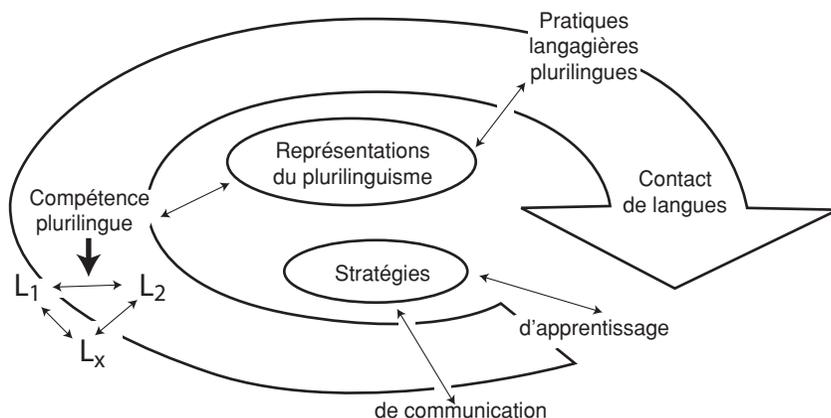
3.4. Un modèle de la compétence plurilingue

Nous proposons ainsi un modèle récapitulatif de nos réflexions sur les relations qui existent entre la compétence plurilingue *plurielle*, les représentations du plurilinguisme et les pratiques langagières plurilingues qui s'enrichissent aux différents moments de contact des langues par les stratégies d'apprentissage et de communication de l'apprenant. Ce modèle est représenté par le schéma ci-dessous. Un premier cercle schématise une première notion, celle de représentations sociales du plurilinguisme qui guident la construction et l'interprétation des pratiques langagières plurilingues en situation de contact de langues. Un deuxième cercle représente une deuxième notion, celle de stratégies mises en œuvre par l'apprenant lors de gestion de l'interaction, que ce soit des stratégies *d'apprentissage et/ou de communication*. Un troisième cercle désigne les dynamiques entre, d'une part, les stratégies, les pratiques langagières plurilingues des élèves et les représentations sociales du plurilinguisme et, d'autre part, les compétences plurilingues sous-tendant de telles stratégies et de telles pratiques et pour partie marquées par ces représentations. La relation entre les composantes des trois cercles, représentée par des flèches, est à double sens. C'est par cette réflexivité qui interroge les rapports des notions que peuvent, à notre sens, être reconnues les dynamiques de la compétence plurilingue et ses ressources plurilinguistiques mobilisées ou activées par des apprenants à des fins d'apprentissage.

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Les réflexions à propos du plurilinguisme présentées ici nous ont permis de faire apparaître que l'objectif communicatif se trouvait être le plus fréquemment et spontanément activé dans les discours des enfants jonglant constamment avec une pluralité des langues. À travers les données recueillies, qui illustrent la pluralité des représentations et des pratiques langagières, notre recherche entend développer des procédures d'observation en mesure de reconnaître qu'au delà d'une formation traditionnelle en langues, la chance d'une langue est de devenir aussi une langue d'enseignement pour le développement des compétences stratégiques d'apprentissage.

13. Voir Castellotti, Coste, Moore (2001) pour une discussion plus approfondie à propos de la distance et la proximité entre les langues.



Ces procédures, qui s'ancrent dans l'analyse détaillée des interactions, permettent de comprendre que, *tout naturellement*, l'enjeu didactique, à la fois disciplinaire et linguistique, devrait s'orienter vers un plurilinguisme qui, pour reprendre la jolie formule de Lüdi & Py (2002 : 1), « n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normativité, une des manifestations de la compétence linguistique humaine offertes à l'observation de celui qui considère son entourage avec l'optique du linguiste ». De la sorte la didactique des langues n'est pas « uniquement responsable des contenus à enseigner » -pour reprendre l'éclairante formulation de J.-C. Beacco- mais elle l'est aussi de la construction d'une compétence langagière, culturelle et stratégique d'apprentissage.

C'est dans cette perspective que nous pensons que le premier enjeu pour l'école en matière de langues devrait être de doter les jeunes apprenants d'une connaissance active et réflexive de plusieurs langues et de leur offrir les moyens d'une gestion dynamique de cette compétence plurilingue, souvent sanctionnée ou mal interprétée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAILLY (D.), 1980, Synthèse de la discussion sur connaissance implicite et connaissance explicite en langue non maternelle, *Encrages*, numéro spécial, p. 118-121.
- BEACCO (J.-C.), 1990, L'intervention didactique et les variables culturelles, *Le Français dans le Monde. Recherches et applications : Publics spécifiques et communication spécialisée*, p. 8-16.
- BESSE (H.), & PORQUIER (R.), 1984, *Grammaire et didactique des langues*, Crédif, Paris, Hatier.
- BIALYSTOK (E.), 1990, *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Oxford-Cambridge (MA), Blackwell.

- BÖRNER (W.), & VOGEL (K.), 1997, *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*, Tübingen, Gunter Narr.
- CAPORALE-MOORE (D.), 1989, L'Eveil au langage : une voie nouvelle pour l'apprentissage des langues, *LIDIL*, 2, p. 128-141.
- CASTELLOTTI (V.) & MOORE (D.), 1999, Schémas en coupe du plurilinguisme, *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 70, p. 27-49.
- CASTELLOTTI (V.), COSTE (D.) & MOORE (D.), 2001, Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage, dans D. Moore (Coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier/Crédif, coll. Essais, p. 101-131.
- COSTE (D.), & MOORE (D.), (1995) : Profil d'apprenant et gestion des passages, dans J. Pochard (Éd.) *Profils d'apprenants*, Actes du IX^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Saint-Etienne, mai 1993, Publications de l'Université de Saint-Etienne, p. 411-431.
- COSTE (D.), 1981, Spéculations sur la relation langue décrite-langue enseignée en classe, dans R. Richterich, H.G. Widdowson (Éd.) *Description, présentation et enseignement des langues*, p. 33-44.
- COSTE (D.), 1984a, Les discours naturels de la classe, *Le Français dans le Monde*, 183, p. 16-25.
- COSTE (D.), 1984b, Note sur la notion d'interaction, activité langagière et apprentissage des langues, *Études de linguistique appliquée* n° 55, Paris, Didier Érudition, p. 118-128.
- COSTE (D.), 1991, Diversifier, certes..., *Le Français dans le Monde. Recherches et applications : Vers le plurilinguisme ?*, p. 170-176.
- COSTE (D.), 1995, Curriculum et pluralité, *Études de linguistique appliquée*, 98, Paris : Didier Érudition, p. 68-84.
- COSTE (D.), 1998, Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire, dans J. Billiez (Coord.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, p. 258-269.
- COSTE (D.), 2002, Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ?, *AILE* n° 16, p. 3-22.
- COSTE (D.), MOORE (D.) & ZARATE (G.), 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Repris dans *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, L'apprentissage des langues dans le cadre européen, juillet 1998.
- GAJO (L.), 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Langues et apprentissages des langues (LAL), Paris, Didier.
- GAJO (L.), 2003, Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours, dans J. Buttet-Sovilla, G. De Weck & P. Marro (Éd.). *Analyses des pratiques langagières*, Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 38-39, mars-oct. 2003, p. 49-62.
- GÜLICH (E.), 1986a, Saôul c'est pas un mot très français. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en situation de contact, *Cahiers de linguistique française* n° 7, p. 231-258.
- GÜLICH (E.), 1986b, L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactifs en situation de contact, *DRLAV*, 34/35, p. 161-182.

- HAWKINS (E-W.), 1981, *Awareness of Language : An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HOLEC (H.), LITTLE (D.), & RICHTERICH (R.), 1996, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- JEANNERET (T.), 1991, Fabrication du texte conversationnel et conversation pluri-locuteurs, *Cahiers de linguistique française* n° 12, p. 83-102.
- KRAFT (U.) & DAUSENDSCHÖN-GAY (U.), 1993, La séquence analytique, *Bulletin CILA*, p. 137-157.
- KRASHEN (S.-D.), 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- LÜDI (G.) & PY (B.), 2002, *Être bilingue*, 2^e édition, Bern, Peter Lang.
- MONDADA (L.), 1995, La construction interactionnelle du topic, *Cahiers de l'ILSL*, n° 7, université de Lausanne, p. 111-135.
- MOORE (D.) & SIMON (D.-L.), 2002, Déréalisation et identité d'apprenants, *AILE* n° 16, p. 121-144.
- MOORE (D.), 1998, C'est tout du chinois on a l'impression Quentin. Approches de la distance et mises en proximité chez les enfants éveillés aux langues, dans J. Billiez (Coord.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, p. 309-322.
- MOORE (D.), Coord., 1995, *L'éveil au langage*, Notions en Questions, 1, Didier/ Crédif/Lidilem.
- PIENEMANN (M.), 1985, Learnability and syllabus construction, dans K. Hylstentamm, M. Pienemann (Éd.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon : Multilingual Matters, p. 171-201.
- PORQUIER (R.) 1994, Communication exolingue et contextes d'appropriation. Le continuum acquisition / apprentissage, dans B. Py (Éd.) *L'acquisition d'une langue seconde*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)* n° 59, p. 159-169.
- PORQUIER (R.), 1995, Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours, *Études de linguistique appliquée* n° 98, p. 92-101.
- PY (B.), 1991, Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2, *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)* n° 17, p. 147-161.
- PY (B.), 1995, Interaction exolingue et processus d'acquisition, *Cahiers de l'ILSL*, n° 7, université de Lausanne, p. 159-175.
- STRATILAKI (S.), 2004a, Pluralité des représentations sociales et des pratiques bi-/plurilingues dans les lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebrück, *Cahiers du Français Contemporain* n° 9, Lyon : ENS Éditions, p. 173-190.
- STRATILAKI (S.), 2004b, Représentations et pratiques du bi-/plurilinguisme : une enquête auprès d'élèves des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck, *Marges Linguistiques*, M.L.M.S Editeur.
- TRÉVISE (A.), 1994, Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique, dans B. Py (Éd.) *L'acquisition d'une langue seconde*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 59, p. 171-190.
- VÉRONIQUE (D.), 1997, La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation, *Études de linguistique appliquée* n° 105, p. 93-110.

VÉRONIQUE (D.), 2000, Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères, *Études de linguistique appliquée* n° 120, p. 405-417.

VOGEL (K.), 1995, *L'Interlangue*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

VYGOTSKY (L.-S.), Trad. 1985, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

LES LANGUES NATIONALES À L'ÉCOLE BURKINABÉ : ENJEUX D'UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE MAJEURE

Georges SAWADOGO,
École normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Résumé : Notre propos montre d'abord que la problématique de l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs a toujours été une préoccupation majeure dans la plupart des pays et particulièrement ceux d'Afrique subsaharienne francophone. Au-delà d'un constat souvent alarmant, il fait ensuite le point sur les différentes innovations pédagogiques, notamment la prise en compte des langues nationales dans l'enseignement du premier degré au Burkina Faso qui semble avoir opté pour un bilinguisme institutionnel. Il montre enfin que les différentes formules alternatives, dans une démarche originelle, visent l'amélioration du système éducatif burkinabè en manque de nouvelles méthodes pédagogiques et didactiques aptes à atteindre les objectifs d'un enseignement qui réponde à la fois aux normes de l'efficacité et de la qualité, tout en s'inscrivant dans le cadre d'une éducation de masse.

INTRODUCTION

Plus de quarante ans après les indépendances politiques africaines, les systèmes éducatifs d'Afrique noire francophone restent caractérisés par les mêmes phénomènes inquiétants : pléthore des effectifs, déperdition scolaire, déscolarisation, échecs linguistiques et pédagogiques, inadaptation des programmes et des méthodes d'enseignement, manque cruel de moyens matériels et financiers, absence d'outils didactiques, démotivation des enseignants, etc. Tout cela dénote, sinon une agonie, du moins un profond malaise de nos systèmes éducatifs à bout de souffle.

Le système éducatif burkinabè n'échappe pas à ce triste constat face auquel des formules alternatives ont été adoptées, avec pour particularité l'introduction et la promotion des langues nationales dans l'enseignement, non seulement en harmonie avec les autres langues comme le français, mais surtout dans la perspective d'un bilinguisme de transfert de type institutionnel comme l'a si bien montré Tariam (2002) : institutionnaliser la pratique pédagogique qui consiste à partir des acquis liés à l'apprentissage de la première langue pour faciliter l'apprentissage de la seconde, d'autant plus que les réussites scolaires des enfants semblent tributaires de l'utilisation des langues maternelles comme langues d'enseignement.

Si les systèmes éducatifs importés se sont surtout imposés par la langue, élément incontournable dans l'acquisition des savoirs scolaires ainsi que le relève Hagège (2000), l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'enseignement n'entraîne-t-elle pas *ipso facto* une dévalorisation immédiate de la culture d'origine

puisque celle-ci apparaît d'entrée de jeu comme étant incapable de fournir ne serait-ce que le support de la formation ? C'est ainsi que le recours quasi exclusif au français entraîne d'importantes conséquences psychologiques et se retrouve à l'origine des énormes taux de déperditions scolaires. En effet, empêcher l'enfant de pratiquer sa langue maternelle pourrait provoquer un traumatisme psychologique dans le domaine de son développement affectif et cognitif, d'où cette réflexion de Zerbo (1993 ; p. 457) : « Le jeune africain a au moins cinq ans de retard sur son homologue français quand il entre à l'école car le petit français a appris sa langue maternelle par la méthode la plus active et la plus efficace qui soit, c'est-à-dire par le truchement de la vie et de l'action, ce qui n'est pas le cas chez le petit africain ». Diop (1979 ; p. 415) ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme : « Un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance ».

Dans les pays où, de l'école primaire à l'université, l'enseignement est entièrement en français, en anglais ou en portugais, remarque Erny (1989), l'affection aux langues africaines est très forte. Nous ne pouvons donc renoncer à nos langues, cela n'est pas possible estime Zerbo (1990). Dans la plupart des pays, relève Belloncle (1994), l'enseignement primaire est déjà inadapté pour la minorité des enfants qui y ont accès. Il le serait encore plus s'il était généralisé sans être en même temps rénové dans ses contenus et dans ses méthodes. Aujourd'hui, le problème de la grande majorité des pays africains n'est plus de s'acharner à poursuivre une scolarisation universelle totalement hors de portée, mais de s'efforcer, avec patience et ténacité, de mettre au point de nouveaux systèmes éducatifs permettant de donner une éducation de base à la grande partie de la population. Le recours aux langues nationales est un gage pour l'atteinte de cet objectif. Aussi, la prise en compte de ces langues dans le système éducatif formel au Burkina Faso constitue-t-elle l'une des innovations pédagogiques majeures au regard de ses avantages supposés ou réels, d'où notre réflexion dont la problématique situe les véritables enjeux d'une telle perspective.

1. PROBLÉMATIQUE ET ENJEUX ÉDUCATIFS

Si enseigner une langue, c'est enseigner la culture qu'elle véhicule et si l'inadaptation de nos systèmes éducatifs aux véritables besoins et réalités du continent est à la base de son sous-développement, force est de reconnaître que l'un des problèmes majeurs qui minent ces systèmes éducatifs reste sans conteste la prééminence du français, à la fois langue officielle et – surtout – langue d'enseignement. Cette prépondérance du français par rapport aux langues nationales n'est pas sans conséquences majeures, même si, en soi, les langues nationales ne sauraient constituer un obstacle à l'apprentissage du français. Bien au contraire, il est possible et même souhaitable que les apprenants puissent mobiliser et projeter leurs compétences et leurs connaissances liées à la première langue (langue nationale ou L1), dans la perspective d'un meilleur apprentissage de la seconde (langue étrangère ou L2). Le colonisateur, en imposant sa langue et sa culture, n'a-t-il pas créé un contexte sociolinguistique essentiellement caractérisé par un bilinguisme où les langues, potentiellement interactives, peuvent et doivent véritablement contribuer à l'instruction et à l'éducation interculturelle du jeune Africain francophone ? Dans cet objectif, il est important de savoir passer d'une « guerre

des langues » qui ne dit pas son nom, à une véritable « cohabitation pacifique des langues »¹, sans hiérarchisation ni cloisonnement linguistique et culturel et ceci dans le cadre d'un « nouveau partenariat linguistique » tel qu'envisagé par la Francophonie.

Partant de là, notre problématique pourrait se résumer à ces deux questions fondamentales : pourquoi et comment les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne francophone peuvent-ils et doivent-ils s'orienter vers une perspective d'intégration des langues nationales dans l'enseignement, dans un contexte sociolinguistique largement marqué par le français, langue transversale de toutes les disciplines ? Comment concevoir un système éducatif qui réponde à la fois aux normes de l'efficacité et de la qualité tout en s'inscrivant dans le cadre d'une éducation de masse ?

De telles préoccupations relèvent des champs théoriques de la sociolinguistique, de la pédagogie et de la didactique du français langue étrangère ou seconde. Leur prise en compte pourrait partir de ces deux hypothèses : l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement de base serait l'un des meilleurs moyens pour assurer un parfait épanouissement de l'enfant. Aussi l'enseignement de ces langues permettrait-il un transfert rapide et facile de la langue maternelle à la langue seconde, d'où ces principaux objectifs de notre propos : contribuer à éclairer la réflexion sur la didactique du français langue étrangère ou seconde, montrer les enjeux de la prise en compte des langues nationales dans nos systèmes éducatifs et démontrer, à partir de l'exemple du Burkina Faso, que les objectifs des différentes innovations pédagogiques peuvent être atteints, aussi bien dans leurs fondements que dans leurs pratiques, à condition que les finalités, les méthodologies et les contenus des apprentissages soient clairement définis et que des stratégies adéquates soient envisagées pour soutenir et accompagner ces innovations.

2. LA QUESTION DE L'INSTRUCTION EN LANGUES NATIONALES

Dès 1960, les jeunes états africains récemment indépendants se sont fixés comme objectif l'éducation universelle à l'horizon 1980, idée reprise par les Conférences de Jomtien en 1990 et de Dakar en 2000. Mais la finalité de l'Éducation universelle, telle que conçue par les leaders africains de l'époque, ne répondait véritablement pas aux réalités des pays du tiers monde, d'où un bilan plus que décevant, aggravé par l'utilisation exclusive d'une langue doublement étrangère sur le plan linguistique et culturel. Après la reconnaissance par l'UNESCO du droit d'éducation et d'alphabétisation en langues nationales, des campagnes d'alphabétisation de grande envergure ont été entreprises un peu partout en Afrique : Mauritanie, Sénégal, Tanzanie, Nigeria (1970), Mali (1985), Zimbabwe(1988), etc. En Afrique du Sud, par exemple, en 1990, un programme bilingue de transition

1. Il s'agit d'une véritable cohabitation pacifique et d'un partenariat entre les langues comme le montrent Dumont P. (1983) : *Le français et les langues africaine au Sénégal*, Paris, Kartala et l'ouvrage collectif de Calvet J.L. et Moussirou M.A. (Eds). (2000) : *Le plurilinguisme urbain*, Institut de Francophonie, Paris, Didier Diffusion Erudition. Il ne s'agit aucunement d'une guerre linguistique telle qu'évoquée par Calvet J.L. (1987) : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot

prévoyait le remplacement de la langue maternelle comme langue d'instruction par l'anglais dès la troisième année de l'enseignement primaire.

Au Burkina Faso, des campagnes intensives d'alphabétisation dénommées « Alpha commando » et « Alpha bantaare » ont été organisées de 1984 à 1987. Au Burkina, on note une utilisation exclusive du français dans l'éducation formelle, contrairement à la composante non formelle qui privilégie les langues nationales, ce qui, *a priori*, favorise l'existence d'un fossé entre ces deux composantes. Notre préoccupation porte essentiellement sur le système formel qui consacre cette sorte de rupture linguistique entre le milieu originel de l'enfant et l'école. Cette discontinuité est à la base des dysfonctionnements de notre système éducatif où le français jouit d'un statut privilégié, en dépit des conséquences liées à cette prééminence.

3. LE STATUT DU FRANÇAIS AU BURKINA FASO

Depuis 1962, le français est à la fois la langue officielle et la langue d'enseignement au Burkina Faso, alors même que le pays compte plus d'une soixantaine de langues nationales dont les plus connues sont le moore, le jula et le fulfulde. Bien que la Loi d'orientation de l'éducation nationale (1996 ; p. 7) insiste sur le fait qu'au Burkina, « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales », le français occupe tout le champ pédagogique au détriment des langues nationales, reléguées dans les arrières-cours linguistiques, notamment dans l'éducation non formelle. Nul doute que cette hégémonie du français pourrait être préjudiciable au développement des capacités affectives et cognitives du jeune écolier africain. Généralement issu d'un milieu analphabète et, de surcroît, étranger à la langue et à la culture occidentales, ce dernier éprouve un sentiment de désarroi dès son premier contact avec l'école, notamment sous sa forme « classique », responsable de la plupart des problèmes culturels, pédagogiques, politiques, idéologiques et économiques de nos états.

La dégradation de nos langues, il faut en convenir, date de l'époque coloniale où, subtilement, l'idéologie prédominante commença par les humilier en les baptisant « langues indigènes » ou « vernaculaires », avant de les enterrer définitivement grâce à une interdiction formelle grossièrement imaginée et symbolisée : c'est l'origine du fameux et de l'affreux symbole, accompagné d'une sanction punitive à l'encontre des écoliers fautifs, c'est-à-dire ceux surpris en flagrant délit d'usage de leur langue maternelle ! Et dire que nous y avons cru ! Certains intellectuels africains se sont même laissés convaincre de la pauvreté et de l'incapacité de nos langues à traduire des concepts scientifiques et à s'intégrer ainsi dans la communauté universelle des langues et des sciences, ce qui n'est pas du tout du gout de Diop (1979 ; p. 418) qui estime que « rien ne nous empêche d'introduire dans les langues africaines, des concepts et des modes d'expression capables de rendre les idées scientifiques et philosophiques du monde moderne ». Notre attitude négative envers nos langues, tant que nous ne voulons pas les utiliser, renchérit Bangose (1991), est un frein à notre développement, ce que semble confirmer Midiohouan (1994 ; pp. 83-84) : « Le français tire son statut privilégié, dans nos pays, du manque de foi des élites intellectuelles et des dirigeants politiques dans la capacité de nos langues à s'adapter aux exigences du monde moderne, à être des instruments de développement ».

Il ne s'agit pas pour nous de nier les énormes difficultés qui sous-tendent cette problématique. Mais, reconnaissons-le, l'école classique est à la base du démantèlement du tissu social africain du fait de sa grande capacité de dépaysement, d'aliénation et de déculturation. Ce n'est sûrement pas le héros de *L'Aventure ambiguë*², le jeune Diallobé Samba Diallo qui prétendra le contraire ! N'empêche, à en croire La Grande Royale, personnage mythique de la même « aventure », l'école moderne reste un « mal nécessaire » qui permettra sans doute aux africains de « lier le bois au bois » dans la perspective d'une éducation interculturelle qui tienne compte du nouveau contexte de la mondialisation.

4. LE SYSTÈME ÉDUCATIF BURKINABÉ

Au Burkina, le taux de scolarisation est de 42,70 % contre 28 % d'analphabétisme. Le système éducatif a deux composantes : l'une formelle, l'autre, non formelle. L'école classique, sélective et chère, reste inadaptée aux véritables besoins et réalités des Burkinabè, avec une efficacité interne et externe très réduite. Elle se caractérise par les redoublements, les abandons, le déracinement, la discrimination, le favoritisme selon les régions ou les sexes, etc. et ne scolarise que 18 % des enfants en âge d'aller à l'école (de 6 à 16 ans). La durée de la scolarité est de 6 ans tandis que le taux de succès moyen est de 40 % au Certificat d'études primaires avec seulement 17 % des élèves qui évoluent dans le système sans aucun redoublement. Sur 1 000 enfants qui entrent au CP1, seulement 205 arrivent au CM2 sans redoubler et 599 d'entre eux y arrivent après 8 ans de scolarité ! La durée moyenne des études primaires par élève sortant diplômé du cycle primaire est de 12, 2 années contre normalement 6 et le ratio *input /output* n'est que de 16, 5 %³.

Face à ces constats, et depuis plus d'une décennie, l'état burkinabé a voulu trouver des solutions alternatives à ce système de base classique qui fait l'unanimité sur la nécessité de sa réforme, dans la perspective d'une école plus efficace et ouverte à tous, prenant en compte toutes les dimensions et les aspirations de l'Homme, finalité et agent incontournable d'un développement endogène, intégral et durable. Dans cette optique, a été autorisée l'expérimentation de plusieurs formules alternatives : centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), écoles satellites (ES) et écoles bilingues (EB). Le fondement de toutes ces innovations repose sur l'instruction en langues nationales.

5. LES FORMULES ALTERNATIVES AU BURKINA FASO

5.1. Nature et finalités de l'éducation bilingue

Selon Hamers et Blanc (1989 ; p.301), « L'éducation bilingue désigne tout enseignement dans lequel, à un moment variable, pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément l'instruction est donnée dans au moins deux langues dont l'une est généralement la première langue de l'élève ». On distingue

2. Cheick Amidou Kane (1961) : *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.

3. Document de synthèse du ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA), p. 8.

trois types d'éducation bilingue : soit l'enseignement est donné parallèlement dans les deux langues avec ou sans décalage dans l'emploi de ces langues, soit il est d'abord donné dans la langue de l'élève qui reçoit des cours de seconde langue jusqu'à ce qu'il soit en mesure de poursuivre ses études dans cette deuxième langue, soit la plus grande partie de l'enseignement se fait initialement dans la seconde langue des élèves, leur première langue étant introduite ultérieurement, d'abord comme matière scolaire, ensuite comme moyen d'instruction.

Le Burkina Faso, après l'échec de la réforme dite de Damiba expérimentée de 1979 à 1984, pratique depuis 1994, une « éducation bilingue accélérée ». La finalité des écoles bilingues, selon Napon (2003 ; p.62), est d'accroître le taux de scolarisation, de créer les conditions d'un système éducatif intégré, de systématiser la participation des populations et d'améliorer les rendements internes et externes du système éducatif. Dans leur conception et dans leur philosophie, les écoles bilingues visent essentiellement l'amélioration de la qualité de l'enseignement⁴ et l'enracinement de l'enfant et de l'école dans leur milieu naturel afin d'éviter, selon Zerbo (1993 ; p. 16), que le système scolaire ne devienne « une usine de chômeurs, une poudrière sociale et une braderie culturelle ».

5.2. Principes de base et situation actuelle de l'éducation bilingue au Burkina

L'éducation bilingue consiste à utiliser les langues nationales comme *medium* d'enseignement, lier l'éducation à la production, revaloriser la culture, impliquer les parents et la société civile et respecter l'équité entre les genres. La durée de la scolarisation est de 5 ans au lieu de 6 ans. La première année correspond au CP1 – CP2. À l'issue de la 5^e année, les enfants se présentent à l'examen du CEP. L'effectif global est de 60 élèves dont 30 garçons et 30 filles. En première année, la langue nationale représente 90 % contre 10 % de français, 80 % contre 20 % en deuxième année, 50 % en troisième année, au même titre que le français, 20 % contre 80 % en quatrième année et, enfin, en cinquième année, 10 % contre 90 % de français. Le programme et l'emploi du temps sont ceux de l'école classique mais avec des programmes conçus en langues nationales.

Au Burkina, l'expérimentation a d'abord porté sur la première option précédemment décrite (1994-2001) avant de s'orienter actuellement vers la seconde (depuis 2001-2002). Il s'agit de valoriser la première langue (L1) de l'enfant, tout en œuvrant à lui conférer des compétences et des connaissances susceptibles de l'aider à un meilleur apprentissage d'une seconde langue (L2), dans la perspective d'une éducation interculturelle et d'un bi-plurilinguisme à l'image de celui du Niger tel que décrit par Barreteau (1997). À la rentrée scolaire 2003-2004, l'éducation bilingue touchait 8 527 élèves dont 4 588 garçons (54 %) et 3 939 filles (46 %). Ces élèves sont répartis dans 88 écoles, dont 55 publiques et 33 privées, pour un total de 212 classes. Ces écoles sont implantées dans 24 des 45 provinces du pays. Outre le français, sept langues nationales dont le moore, le jula, le lyéllé, le dagara, le gulmatchéma, le fulfuldé et le bissa sont utilisées comme langues d'enseignement.

4. Ouédraogo (2001) le montre dans son étude : *Langues nationales et enseignement : l'éducation bilingue au secours de l'école burkinabè*, Ouagadougou.

5.3. Les écoles satellites

Les écoles satellites comme les écoles bilingues sont des formules alternatives au service d'un système éducatif plus efficace, plus performant et ouvert au plus grand nombre. À cet effet, elles s'appuient sur la participation communautaire, la valorisation des ressources du milieu et le développement d'un partenariat multisectoriel. Ces écoles correspondent aux trois premières années du primaire. Elles accueillent les enfants de 7 à 9 ans non scolarisés à raison de 40 enfants par classe avec la parité garçons / filles. La principale innovation est l'utilisation des langues nationales pendant les trois premières années de scolarisation pour les apprentissages instrumentaux de base (lecture, écriture, calcul et disciplines d'éveil). La langue nationale est utilisée dès la première année et le français n'est introduit qu'à l'oral. À partir de la deuxième année, le français devient une matière d'enseignement. La différence entre les écoles satellites et les écoles bilingues est que les premières n'utilisent les langues nationales que pendant les trois premières années de la scolarisation tandis que les secondes les utilisent pendant tout le cycle de la formation. Il s'agit, pour les unes, d'un bilinguisme de transition ou de transfert, comme le montrent Napon (2001) et Ganamé (2002) et, pour les autres, d'un bilinguisme additif.

5.4. Difficultés et perspectives liées à ces innovations

Toute innovation pédagogique comporte des difficultés d'ordre socioculturel, linguistique⁵ et didactique, matériel, technique et économique, méthodologique et psychologique, comme le montre Ouédraogo (2003). Pendant que ces innovations sont en pleine extension, la question de leur pérennisation se pose déjà, à en croire l'analyse de Yaméogo (2004). Celle-ci va, selon lui, nécessiter une campagne d'information, de formation, de sensibilisation, un décloisonnement entre écoles bilingues et écoles classiques et une mobilisation de ressources conséquentes. Le « jeu » en vaut la chandelle au regard de ses enjeux définis par Kinda (2003 ; p. 45) : « La généralisation des écoles bilingues génère des gains en ressources humaines, matérielles et financières substantielles ». Selon ses évaluations, l'élève économiserait une année de scolarité et l'État, plus de 10 milliards de francs CFA, soit 1/6 du budget de financement.

CONCLUSION

La question de la qualité et de l'efficacité⁶ de nos systèmes éducatifs mérite, comme l'a préconisé Drabo (1985), un débat fort soutenu sur l'ensemble des formules alternatives, tout en insistant sur les politiques éducatives, les contenus des enseignements, les méthodologies, les pratiques enseignantes, les supports pédagogiques, les outils didactiques, l'évaluation des compétences et des enseignements ainsi que sur la formation initiale et continue. Aussi, le partenariat linguistique français / langues nationales devrait-il se fonder sur l'affirmation de

5. Kaboe A. (2002) les analyse dans son étude : *Les obstacles linguistiques à l'enseignement du français au Niger*, ENSK, Koudougou.
6. Tiendrebeogo S. (2002) : *L'impact de l'éducation bilingue sur l'efficacité interne de l'école au Burkina Faso*, Ouagadougou.

l'égalité des langues-cultures, en dehors de toute velléité de hiérarchisation ou d'exclusion. Dans cet esprit, le bi-plurilinguisme n'est ni une tare, ni une malédiction et l'acquisition des mécanismes fondamentaux tels que la lecture et l'écriture doit être assurée dans la langue du milieu de l'apprenant, c'est-à-dire celle à laquelle il se trouve le plus fortement exposé.

La mise en place d'une telle stratégie doit s'accompagner de mesures relatives à l'aménagement des langues d'enseignement : mise en place d'alphabet, découpage des mots, publication de grammaires pédagogiques, de dictionnaires, etc. Aussi, cette prise en compte des langues nationales, promues au rang de langues d'enseignement, doit-elle se traduire par la définition d'une didactique de toutes les langues en contact. C'est un fait, en Afrique, les langues sont allées plus vite et plus loin que les hommes sur la voie de la convergence et de la rencontre des cultures. Dans ce nouveau contexte où émerge une nouvelle vision africaine de l'école, le bien-fondé du concept « langues partenaires » doit se traduire, au niveau des systèmes éducatifs, par une volonté de voir se mettre en place une vraie articulation entre langues, cultures et enseignement.

Il est plus que jamais nécessaire de privilégier la diversité linguistique et culturelle au sein de nos systèmes éducatifs qui ont tout à gagner, d'un point de vue linguistique, pédagogique et didactique, à élaborer des stratégies éducatives incluant un bilinguisme de type fonctionnel. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'amélioration de la situation du français dans nos écoles dépend de l'effort constant et soutenu qu'appelle la revalorisation des langues africaines. C'est la seule façon, non pas d'empêcher, mais de limiter le phénomène de rejet dont l'importance dans la dégradation du français est incontestable, à tel point que Dumont (1986) s'interroge d'abord sur la capacité réelle de l'Afrique noire à parler encore français, avant de laisser entendre que cette langue est la sienne ! (Dumont ; 1990).

Le problème linguistique, on l'imagine, ne doit plus faire l'objet d'un débat théorique, encore moins relever de la seule compétence des linguistes. Il importe cependant d'œuvrer, sans précipitation ni démagogie, mais activement, à la promotion effective des langues nationales majoritaires, comme l'envisagent Gnamba (1981) et Bogua (1984), surtout quand on prend en compte l'alarmant avertissement de Crystal (2000) qui estime que, dans cent ans, la moitié des 6000 langues de la planète aura disparu !⁷. Il nous appartient désormais de faire en sorte que nul ne puisse un jour parler de nos langues au « passé décomposé » en empruntant, comme l'a fait Idiata (2002), cette formule d'ouverture du conte populaire : « Il était une fois... les langues africaines... ».

BIBLIOGRAPHIE

BANGBOSE (A.), 1991, Language and the Nation. *The Language Question in Sub-Saharan Africa*, Edinburgh, Edinburgh University Press

7. Cité par Idiata F. (2002, p. 9).

- BARRETEAU (D.), 1997, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger*, Paris, Orstom.
- BELLONCLE (G.), 1994, *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Kartala.
- BOGUA (M.), 1984, La promotion de la langue maternelle en tant qu'instrument de l'éducation et de la culture, *Le Mois en Afrique*, n° 215-216.
- CALVET (J.-L.), 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- CALVET (J.-L.), et MOUSSIROU (M.A.), Eds, 2000, *Le plurilinguisme urbain, Institut de francophonie*, Paris, Diffusion Didier Érudition.
- CRYSTAL (D.), 2000, *Courrier International*, n° 486.
- DIOP (C.-A.), 1979, *Nations nègres et cultures*, Paris, Présence Africaine.
- DRABO (H.), 1985, *Les langues nationales dans l'enseignement : pour ou contre ; analyse et suggestions*, Ouagadougou, ECAP .
- DUMONT (P.), 1983, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, Karthala.
- DUMONT (P.), 1986, *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?*, Paris, L'Harmattan.
- DUMONT (P.), 1990, *Le français, langue africaine*, Paris, L'Harmattan
- ERNY (P.), 1989, *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan.
- GANAME (S.), 2002, *Application du bilinguisme de transfert à l'enseignement de la lecture en 2^e année des écoles satellites du groupe linguistique mooré : description, analyse, suggestions*, Koudougou, ENSK.
- HAGEGE (C.), 2000, *Halte à la mort des langues*, Paris, Lattès.
- HAMERS (J.-F.), et BLANC (M.), Eds., 1989, *Bilinguisme et bilinguisme*, Pierre Mardaga, Liège, Bruxelles.
- IDIATA (D.-F.), 2002, *Il était une fois les langues gabonaises*, Libreville, Raponda Walker.
- KABOE (A.), 2002 *Les obstacles linguistiques à l'enseignement du français au Niger*, Koudougou, ENSK.
- KANE (C.-H.), 1961, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.
- KINDA (R.), 2003, *L'impact d'une généralisation de l'éducation bilingue sur le PED-DEB : cas des écoles bilingues*, Koudougou, ENSK.
- MEL (G.-B.) 1981, *Stratégie relative à la promotion des langues africaines*, Conakry, Guinée.
- MIDIOHOUAN (G.-O.), 1994, *Du bon usage de la francophonie*, Bénin, CNPMS.
- NAPON (A.), 2001, *Le bilinguisme de transfert langues nationales / français dans les écoles satellites au Burkina Faso*, Rapport d'étude.
- NAPON (A.), 2003, *Monographie de cinq types d'innovations éducatives au Burkina Faso*, Rapport d'étude.
- OUEDRAOGO (S.-S.), 2001, *Langues nationales et enseignement : l'éducation bilingue au secours de l'école burkinabè*, Ouagadougou, ECAP.
- OUEDRAOGO (E.), 2003, *Obstacles à la généralisation de l'éducation bilingue au Burkina Faso : cas de la province du Sanmatenga*, Koudougou, ENSK.
- TARIAM (P.), 2002, *L'éducation bilingue, un continuum éducatif de base formelle au Burkina Faso*, Ouagadougou, OSEO, RBF.
- TIENDREBEOGO (S.), 2002, *L'impact de l'éducation bilingue sur l'efficacité interne de l'école au Burkina Faso*, Ouagadougou, OSEO, RBF.

- YAMEOGO (V.), 2004, *Quelles stratégies pour une pérennisation de l'éducation bilingue dans le système éducatif formel burkinabè ?*, Koudougou, ENSK.
- ZERBO (J.-K.), 1990, *Éduquer ou périr*, Dakar, Unicef .
- ZERBO (J.K.), 1993 *Éducation et développement, Perspectives n° 4*, Paris, Payot.

REVUE... DES REVUES

NOTES DE LECTURE

REVUES

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

CRAP

- N° 416 : *Analysons nos pratiques 2*
- N° 417 : *Poésie poésies ; l'école et la commune*

CARREFOURS DE L'ÉDUCATION

CURSEP université de Picardie Jules Verne

- N° 16 Juillet - décembre 2003 : *Éducation et genre*

ENJEUX

CEDOCEF facultés universitaires de Namur

N° 59

N° 60

ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

Didier Érudition

- N° 132 : *Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère*

FAITS DE LANGUES

Revue de linguistique, Ophrys

- N° 22 (2003) : *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires.*
Dir. J.-P. Jaffré

LANGAGE ET PRATIQUES

- N° 31 juin 2003 : *Comprendre les textes*

J. Bernardin : Les dimensions socio-culturelles de l'entrée en lecture

T. Jeanneret : Une approche linguistique de la simplicité des textes

C. Tauveron : Des vertus homéopathiques de la littérature

R. Goigoux : Quelques points de repères pour une didactique de la compréhension

J. David : Construction du lexique et acquisition de la lecture

E. Eme : Compréhension en lecture et développement métalinguistique

N. Avanthey-Granges et S. Botteron : Compréhension de trois types de textes oraux et écrits par des enfants avec / sans troubles de la lecture

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI

AFEF

- N° 146 : *Le rapport à l'autre*

LIRE ÉCRIRE À L'ÉCOLE

IUFM et CRDP de Grenoble

- N° 20 : *Des chiffres et des lettres*
- N° 21 : *La naissance*
- N° 22 : *Le conte*

PRATIQUES

CRESEF

- N° 119-120 : *Les écritures théâtrales*
- N° 121-122 : *Les écrits universitaires*

OUVRAGES REÇUS

- BASTIEN C et BASTIEN-TONIAZZO M. (2004) : *Apprendre à l'école*. Paris, A. Colin.
- DANON-BOILEAU L., HUDELLOT C., SALAZAR ORVIG A., 2002, *Usages du langage chez l'enfant*. Paris, Ophrys, Bibliothèque de faits de langues.
- DANVERS F., 2003, *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation toute la vie*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- DESCO, 2004, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Les actes de la Desco, MEN, Scéren, CRDP de Versailles (Actes de l'université d'automne de Royat, octobre 2002, resp. C. Tauveron).
- GARCIA-DEBANC C. et PLANE S. (coord.), 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école ?* Paris, Hatier.
- HAMON H., 2004, *Tant qu'il y aura des élèves*, Paris, Seuil.
- KAHN P., 2002, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- MARICOURT T., 2003, *Ateliers d'écriture : un outil, une arme*, Amiens, Licorne diffusion, Paris, L'Harmattan.
- MARICOURT T., 2003, *Entre l'ordre établi et la détresse humaine. De quelques travailleurs sociaux en formation, de quelques exclus, aujourd'hui*, Amiens, Licorne diffusion, Paris, L'Harmattan.
- PIOTROWSKI D., 2004, *L'hypertextualité ou la pratique formelle du sens*, Paris, Champion.
- RABATEL A., 2004, *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, PUL.
- TOCZEK M.-C. et MARTINOT D., 2004, *Le défi éducatif*, Paris, A. Colin.
- VARGAS (dir.), 2004, *Langue et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques*, Aix, PUP, coll. Langues et écritures.

NOTES DE LECTURE

- Michel Candelier, dir., *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, de Boeck, 2003, 381 p.

Cet ouvrage vise à rendre compte d'un vaste travail de recherche et d'évaluation, développé dans le cadre du programme Lingua, qui s'est étalé sur plusieurs années en faisant appel à des enseignants et chercheurs de plusieurs pays européens (Allemagne, Espagne, Italie, Suisse, France métropolitaine et île de la Réunion) et qui s'est terminé par la tenue d'un Colloque international à l'université de Neuchâtel en février 2002.

L'ampleur de l'entreprise et le nombre des contributions à cet ouvrage (26) ne permettent pas d'en faire une présentation exhaustive dans les limites de cette note de lecture. J'essaierai seulement d'en reconstituer les principaux objectifs, d'en dégager les hypothèses et de donner une idée des résultats et de leur évaluation.

Précisons d'abord, à la suite de Michel Candelier, responsable scientifique du programme et coordonnateur de l'ouvrage, le sens de l'intitulé *Evlang*. Cet acronyme (pour « Éveil aux langues à l'école primaire ») désigne un mode original d'introduction des langues étrangères à l'école primaire, faisant l'objet de diverses appellations telles que *Éveil aux langues*, *Éveil au langage*, *Éducation aux langues et cultures*, *Language awareness* ou encore *Sprach und Kulturerziehung*, pour ne citer que les plus connues parmi celles qui renvoient spécifiquement à cette même orientation. On en attend des effets favorables chez l'élève que Michel Candelier résume ainsi : le développement de représentations et attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique et culturelle et de la motivation pour l'apprentissage des langues ; le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique / métacommunicatif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris celle de l'école, qu'elle soit maternelle ou non ; le développement d'une culture langagière aidant à la compréhension du monde multiculturel et multilingue dans lequel l'élève est amené à vivre.

On ne peut parler d'éveil aux langues que lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner et qui peuvent être ou non la langue maternelle de certains élèves. On a pris soin de faire figurer tout à la fois des langues typologiquement et géographiquement éloignées (c'est ainsi que sont proposées, entre autres, des activités de découverte à partir de la graphie chinoise), et des langues parentes où le jeu consistera à repérer les analogies (le travail sur les langues romanes est éloquent à cet égard).

Outre que de telles activités achemineront l'élève vers une prise de conscience de l'existence de familles de langues, elles jouent parallèlement un rôle décisif dans le phénomène fondamental de décentration progressive des sujets en favorisant un certain recul par rapport aux spécificités de la langue première. Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette ouverture n'est pas l'apanage des seuls élèves mais qu'elle touche aussi les enseignants, qui découvrent à cette occasion la diversité inhérente aux différents systèmes linguistiques dont ils n'étaient pas forcément conscients jusque là ; ce qui souligne l'importance de la formation des maîtres dans la mise en œuvre d'opérations de ce type.

D'autres traits sont caractéristiques des contenus langagiers présentés : il s'agit du choix délibéré, dans certains cas, de langues qui se trouvent en position de minorisation, soit parce qu'elles sont parlées par des populations socialement infériorisées, soit parce que l'évolution historique leur a fait perdre tout ou partie de leur ancien prestige. Le rôle d'une approche inspirée par l'éveil au langage est alors d'œuvrer dans le sens de leur revalorisation en les faisant accéder au statut d'objets pédagogiques légitimes et d'outils de d'élaboration du savoir, utilisables dans une perspective transdisciplinaire.

L'ouvrage rend compte par ailleurs des enjeux, des démarches et des supports didactiques utilisés dans différents domaines : relation entre langues (histoire, évolution, famille), langage oral et écrit, alphabets et système d'écriture, structure des langues (niveaux morphologique, syntaxique, lexical et textuel), emprunts et néologismes, le monde sonore des langues, le langage dans l'environnement de l'enfant, registres et variétés de langue, plurilinguisme et diglossie, statut des langues.

C'est ainsi que, pour sensibiliser les élèves à la notion fondamentale de l'arbitraire du signe, très utile pour entrer dans d'autres langues, on utilise un support intitulé « les animaux prennent la parole » qui présente le chant du coq dans huit langues (russe, luxembourgeois, arabe, anglais, portugais, chinois, roumain et tchèque) ; de même, le caractère arbitraire du genre devient manifeste lorsqu'on observe les variations d'un même nom à travers les langues. Ce qu'illustre le support « Fruits et légumes en tous genres » élaboré par l'équipe suisse. De même, le personnage mythique d'Adrien, support forgé par l'équipe de Grenoble, est issu d'une situation familiale plurilingue : il raconte son histoire « I live in New York but je suis né en Haïti » et compose un rap qui mélange français, créole, anglais et espagnol pour donner un exemple de multilinguisme et souligner l'importance de la biographie langagière des individus.

Notons la présence, au fil des chapitres, de ce que les auteurs appellent des « Intermèdes » consacrés à des transcriptions de séquences de classe, de réflexions méthodologiques sur l'élaboration du matériel et d'extraits d'entretiens avec des enseignants engagés dans la mise en œuvre du programme.

Dans le but de déterminer, autant que faire se peut, le degré de réussite et d'efficacité de l'ensemble des activités par rapport aux hypothèses initiales, l'expérience a été soumise à une double évaluation : une évaluation quantitative, destinée à dégager les effets produits, et une évaluation qualitative, dite « interne », destinée à dégager les éléments du vécu, les conditions de mise en œuvre de l'approche étudiée et ses effets en termes d'attitudes et d'acquisitions. Un dispositif complexe et rigoureux a été établi, comportant des classes expérimentales et des classes témoins choisies dans l'ensemble des pays concernés. On trouvera dans l'ouvrage un compte-rendu détaillé de ces évaluations à laquelle les auteurs ont accordé une attention toute particulière, notamment dans les domaines de la construction des aptitudes (en particulier métalinguistiques), la construction des attitudes (représentation des langues, motivation à l'apprentissage), et la construction des savoirs chez les élèves.

Au vu des résultats, les auteurs ne tentent pas d'imposer des certitudes méthodologiques mais font preuve d'un optimisme mesuré : cette entrée dans l'univers des langues ne peut manquer de faciliter les apprentissages langagiers, qu'il

s'agisse d'un autre regard sur la langue de l'école ou de l'acquisition d'une ou plusieurs langues étrangères au cours de la scolarité.

Au moment où l'Europe accueille de nouveaux partenaires, ce travail d'une grande ampleur vient à point. Nous ne doutons pas que de telles activités, proposées aux enfants de l'école primaire, pourront aider à sensibiliser les futurs citoyens européens à la diversité de leur patrimoine linguistique et développer chez eux le respect de l'autre à travers sa langue et sa culture. Encore faudrait-il qu'il ne figure pas seulement dans la bibliographie des chercheurs en didactique des langues mais qu'il contribue à donner un sens et des perspectives plus larges aux orientations des nouveaux programmes parus en 2002 qui prévoient en effet que les élèves du cycle 2, à côté de l'apprentissage d'une langue particulière, découvrent « que l'on parle différentes langues dans leur environnement comme sur le territoire national ».

Louise Dabène

■ Jean-Pierre JAFFRE (Dir), 2003, *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*. Ophrys. *Faits de langue* 22.

Ce numéro de *Faits de langue* est consacré à la variation, au changement de l'/des écriture(s). Dans sa présentation, Jean-Pierre Jaffré rappelle d'abord que ce n'est qu'assez récemment (depuis le milieu des années soixante-dix) que les linguistes ont admis que le langage changeait. Si le changement de la langue parlée a fait l'objet de multiples études, il en va autrement de l'écriture, « plus volontiers considérée comme un objet immuable, figé une fois pour toutes. »

« C'est ce fixisme, réel ou supposé, que nous avons souhaité interroger. Le sentiment de confiance généré par la *snorme* est souvent mis à mal par l'usage. Nous interrogeons ici les erreurs, les hésitations, les difficultés de ceux qui s'en servent : elles révèlent des facettes moins rassurantes sans doute, mais vivantes, traversées par des forces antagonistes. »

Jean-Pierre Jaffré met en avant le concept de « dynamique graphique ». Cette dynamique « est déterminée par un choix potentiel entre des options qui dépendent elles-mêmes des principes sous-jacents [...] qui varient avec les écritures. L'étude de ces principes relève de l'approche linguistique, celle des causes du changement relevant des approches psycho et sociolinguistiques.

Ces trois approches structurent le numéro, sachant que l'approche linguistique est quasiment toujours présente dans les contributions centrées sur l'approche psycholinguistique comme dans celles où domine l'approche sociolinguistique, sachant aussi que la plupart des contributions combinent les trois points de vue, ne se distinguant que par leur centre de gravité.

Les systèmes alphabétiques ou syllabiques sont fondés sur les relations phonographiques, mais ils ne se résument pas à ces relations. Les usagers attendent aussi d'une orthographe « qu'elle leur donne à voir une langue de la façon la plus *imagée* possible ». Ainsi, l'orthographe française du XVII^e siècle a, notamment, réinvesti les consonnes finales de « fonctions dérivatives qui, aujourd'hui, partici-

pent à une conception idéovisuelle de la lecture », constituant l'orthographe « en une sémiologie plus ou moins autonome ».

Cette coexistence entre phonographie et sémiographie génère conflits et zones de fragilité (par exemple : **terrain**, * **térain**, ***térrain**), mais elle est, en même temps, « un facteur essentiel de la dynamique orthographique » dans les différentes écritures. La dimension linguistique trace les contours d'une *potentialité*. « Reste à essayer de mieux comprendre pourquoi, selon les lieux et les époques, certaines options l'emportent quand d'autres, pourtant plausibles, tombent en désuétude. » Ce rôle est dévolu aux approches psycho et sociolinguistiques.

« Le changement graphique dépend avant tout des interactions entre les usagers et le système. » L'acquisition, les erreurs sont « les révélateurs de zones de résistance et donc de la possible évolution d'un système. » S'agissant du français, plusieurs contributions analysent des domaines dans lesquels les erreurs sont particulièrement fréquentes, y compris chez des adultes dits cultivés : les accords en genre et en nombre sans correspondant phonologique, les homophones verbaux en /E/. « Les sujets expérimentent des possibles pour sélectionner le probable (à partir) de ce qu'ils savent du fonctionnement de l'orthographe. » Un des auteurs parle d'un « véritable système de l'erreur ». On relève des analyses semblables dans des contributions qui s'attachent à d'autres langues alphabétiques ou non alphabétiques comme le chinois. « Les erreurs sont fréquemment annonciatrices de changements à venir. Elles montrent surtout que, sans créativité, il n'est pas d'acquisition possible. »

Autre facteur majeur de changement, les évolutions des sociétés. Il s'agit, bien sûr, des nouvelles technologies, mais, plus largement, du besoin d'« adapter la langue et son écriture à des situations nouvelles. »

Une contribution propose une « sémiologie de l'écriture électronique ». D'autres se penchent sur des tentatives de « démocratisation de l'outil » avec les exemples de la Chine, de la Corée ou encore du persan. D'autres enfin étudient les tendances conservatrices observées, par exemple, en France dès le XVII^e siècle et relayées paradoxalement, au moins en apparence, par l'avènement de la scolarité obligatoire. Les différentes tentatives de « simplifications » ou de « rectifications » depuis plus d'un siècle se sont heurtées aux levées de boucliers des conservateurs et ont rencontré l'indifférence de la plupart des enseignants. Les mêmes conflits ont eu lieu en Allemagne, débouchant même sur des actions en justice ! La remarque de Mézeray (1673) semble rester la devise des conservateurs avides de reconnaissance sociale et culturelle : « Il faut suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gents de lettres, d'avec les ignorants et les simples femmes. »

Ce volume, on le voit, était l'introduction du concept de « dynamique graphique ». Il en propose trois approches heuristiques complémentaires : linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique. Il en appelle à l'extension et à l'approfondissement des recherches. Jean-Pierre Jaffré souligne, en particulier, que « dans la plupart des pays, les enquêtes sur les pratiques orthographiques font défaut. »

La problématique et la méthodologie présentées ici, les contributions rassemblées constituent d'ores et déjà une référence indispensable pour les didacticiens du français et pour les formateurs de maîtres. Elles incitent à regarder « ce qui se passe réellement », à interroger les « représentations normatives » et la

« conception fixiste » de l'orthographe, à voir variations et erreurs d'un autre œil et à mesurer les (en)jeux sociaux et politiques qui traversent le domaine.

Gilbert Ducancel

- VARGAS C. dir., 2004, *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Coll. Langues et écritures, Publications de l'université de Provence.

L'ouvrage présente les actes du Colloque international de Marseille, organisé les 4-6 juin 2003 par l'IUFM d'Aix-Marseille, en collaboration avec l'Association internationale DFLM (pour le développement des recherches en didactique du français langue maternelle), devenue AIRDF (Association Internationale pour la recherche en didactique du français). Il s'était fixé comme objectif « de faire le point sur la situation actuelle en matière de langue et d'études de la langue » aussi bien au niveau de la réflexion épistémologique que des pratiques effectives et des représentations « chez les enseignants et les élèves. » C'est bien sur l'état des lieux, ou du moins ce que les actes du colloque permettent d'en percevoir, que portera cette note de lecture.

C. Vargas, dans sa présentation, souligne l'urgence, à la fois institutionnelle et scientifique, de retravailler l'étude de la langue dans sa dimension phrastique. D'une part, en elle-même, tant « les problèmes liés à la langue dans ses dimensions phonologique, morphologique, syntaxique et lexicale restent nombreux au niveau des apprenants ». D'autre part, en relation avec ses dimensions textuelles et discursives de plus en plus présentes dans les programmes français. Raison de plus pour remettre en chantier l'étude de la langue, florissante dans les années soixante-dix mais très en retrait depuis, et actualiser, voire renouveler les problématiques.

De ce point de vue, si l'intérêt intrinsèque de bon nombre de communications ne fait pas de doute, l'ensemble interpelle fortement la communauté des didacticiens de Français, comme en témoigne à tout le moins l'intervention finale du « grand témoin » du colloque S. Chartrand.

Pour l'essentiel, il ne semble pas que la problématique didactique ait vraiment progressé depuis les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, voire depuis les années soixante-dix. On en reste, fondamentalement, pour ce qui est de l'étude de la langue au sens où la définit C. Vargas, à la problématique des années soixante-dix... Il est vrai, comme le souligne B. Combettes dans son éclairante mise en perspective des recherches sur la langue et l'étude de la langue depuis les années soixante-dix, que les contenus de la syntaxe n'ont pas subi de transformation notable depuis l'époque du Plan de rénovation INRP et ses propositions pour une grammaire scolaire d'esprit structuraliste, fondée sur des manipulations linguistiques. Encore que l'évolution du lexique didactique traduise des référenciations théoriques et une formulation des problèmes de plus en plus opératoires, au fil du temps, ce qui n'est pas rien. Mais on reste sur la même lancée.

Le relevé des problèmes évoqués dans les communications, comme s'ils étaient nouveaux, mais qui sont en fait récurrents depuis les années soixante-dix, voire la reprise dans les mêmes termes de débats didactiques anciens, est significative à cet égard. Tout aussi significative l'absence quasi générale de référence aux propositions des recherches antérieures aux années quatre-vingt-dix. La didactique du français aurait-elle la mémoire courte, quitte à reprendre des chemins déjà bien balisés ? Bien des questionnements en effet resurgissent périodiquement, sans qu'on avance véritablement :

- quelles relations entre d'une part grammaire scolaire et d'autre part linguistique, analyses textuelles et discursives : application ou « transposition didactique » de « savoirs savants » ? simple « recomposition » en patchwork (dont les textes officiels n'ont pas l'apanage) ou « reconfiguration » impliquant emprunts, « retraitement » et mise en cohérence en fonction des problèmes didactiques auxquels il s'agit de répondre ?
- faut-il bannir les emprunts (nécessairement) partiels et les réinterprétations didactiques (de modèles théoriques et d'analyses conçues dans d'autres champs) ? un domaine de référence donné – fût-ce la linguistique, la psycholinguistique ou la sociolinguistique – peut-il et doit-il primer sur les autres, la didactique n'étant, dans ce cas de figure, qu'une « extension » de ce domaine ? (c'est ce que donnerait à penser le sous-titre des actes : « Approches linguistiques et didactiques... ») ou bien conviendrait-il de considérer la didactique du français comme une discipline à part entière située au carrefour de nombreuses disciplines de référence, et pas seulement les sciences du langage et les sciences de l'éducation ?
- quelles finalités assigner à l'étude de la langue ? l'enjeu est-il de constituer une norme de référence, non seulement en orthographe mais aussi en matière de syntaxe et de lexique ou de faire construire des savoirs sur le fonctionnement de la langue par l'observation et le raisonnement, base d'une « représentation dynamique et efficiente de la langue » ? Doit-elle servir « d'abord et surtout à la connaissance du fonctionnement de la langue "et/ou viser essentiellement la maîtrise de l'écrit, en réception et en production ? le second point de vue – qui « instrumentaliserait » la grammaire selon certains – est le plus largement représenté dans le colloque, notamment au primaire ; C. Vargas pose la question de la compatibilité des deux points de vue, mais se refuse à entrer dans le débat (dommage...)
- quelles articulations didactiques entre activités langagières (pratiquer le langage oral, écrit) et « travail de systématisation ou de structuration » (observer la langue et construire des savoirs organisés sur l'objet-langue) ? S. Chartrand pose la question – sans réponse dans le cadre du colloque : si le modèle dichotomique (du Plan de rénovation INRP) : activités de communication / activités de structuration, ne suffit plus à modéliser la dynamique de la démarche, quels autres modèles sont actuellement proposés et/ou expérimentés ?
- « travailler sur la langue en écrivant » et/ou programmer des temps de structuration de la langue ? grammaire « occasionnelle » en situations

de lecture, de production et/ou grammaire « systématique » en situations « décrochées » d'observation et de construction de savoirs sur les fonctionnements du système-langue ? Quelle articulation entre résolutions de problèmes discursifs et résolutions de problèmes linguistiques, construction de savoirs métalinguistiques progressivement structurés ? travail sur texte(s) et/ou sur corpus ? quelle démarche pour favoriser le « lent travail de conceptualisation sur le fonctionnement de l'écrit ?

- grammaire intuitive, implicite et /ou grammaire réflexive, explicite ? connaissances d'ordre épilinguistique et/ou activités métalinguistiques ? quelle progression des unes aux autres, quelles articulations, pour entrer dans un questionnement, des raisonnements, une démarche, une posture métalinguistiques, opérant ainsi une rupture épistémologique avec la posture langagière ?
- comment (re)penser les rapports didactiques entre grammaire de phrase, et domaines du texte, du discours ? Une communication souligne à cet égard l'intérêt d'une « entrée sémantico-pragmatique » dans les textes pour amener les élèves au morphosyntaxique, celui d'une étude de la variation langagière pour les amener à celle du code linguistique commun ?

Il est de fait que la connaissance des débats et des travaux relatifs à ces questions récurrentes ne semble pas la chose du monde la mieux partagée dans notre communauté didactique. Comment éviter que la communauté didactique ne reprenne les mêmes questions, sans guère trancher depuis trente ans ? Comment éviter de voir présenter comme nouvelles des pratiques plus ou moins anciennes ? L'« observation réfléchie de la langue » préconisée par les Instructions de 2002 en France ouvrirait des perspectives nouvelles, selon certains. C'est pour le moins à prouver, si l'on considère les recherches sur la question depuis trente ans. Il est vrai que, de façon surprenante, le contexte de référence de certaines communications se situe plus du côté des Instructions officielles que du côté des recherches en didactique... Et, surtout, comment faire un bilan critique des recherches antérieures de manière à faire le point des acquis, à en cerner les aspects dépassés, les avancées heuristiques ?

Il me semble qu'il y a là à tout le moins un problème de mise en mémoire, d'appropriation collectives des recherches en didactique sur l'étude de la langue à l'école, accentué par une pratique dominante de la référencement qui privilégie les publications les plus récentes en sciences du langage et occulte la didactique... Les recherches des années soixante-dix sur l'étude de la langue, fort nombreuses à l'École comme au Collège, souffriraient d'une double occultation, celle du temps et celle de leur objet didactique. Les recherches INRP des années quatre-vingt – relativement singulières à l'époque il est vrai – auraient contre elles le fait même qu'elles inscrivent l'étude de la langue dans des problématiques plus larges : je ne peux pas ne pas citer ici ces recherches dont on est loin d'avoir utilisé les apports, particulièrement heuristiques : VARIA sur la prise en compte de la variation langagière, EVA sur les dimensions pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques d'une évaluation formative des écrits en classe, RESO sur les résolutions de problèmes langagiers et linguistiques, META sur les activités méta-

linguistiques... Mais j'anticipe sans doute sur la seconde partie de ces notes, qui elle, se tourne du côté des perspectives.

Si l'ensemble des communications traduit une forte stabilité de la « syntaxe » didactique, certaines me paraissent proposer des pistes sinon totalement nouvelles, du moins ouvertes sur un autre monde grammatical possible.

Avec plusieurs communications, le sillon des activités « méta » se creuse et se diversifie dans la perspective d'une construction progressive de concepts par les élèves, s'organisant en continuum. Un métalinguistique réflexif structuré se différencierait ainsi, d'une part d'un métalangagier plus ou moins structuré impliquant des problèmes plus ou moins bien définis, et d'autre part d'un épilinguistique intuitif plus ou moins occasionnel.

Plusieurs contributions mettent l'accent sur la construction d'une maîtrise orthographique dans cet esprit, appuyés sur des dispositifs de « négociation » ou de justification métagraphiques (ateliers de négociation graphiques, dictée négociée, textes lacunaires...). Ces dispositifs, qui tendent à l'appropriation du raisonnement méta-orthographique, impliquent un vigoureux réexamen des relations entre grammaire, conjugaison et orthographe et, notamment, de problèmes plus que mal définis, comme le sujet ou le verbe. On peut regretter cependant que les communications qui traitent de ces questions n'évoquent pas leur filiation évidente avec les recherches INRP RESO et META, et n'analysent pas, et leurs emprunts (et/ou les rencontres ?), et les (éventuels) dépassements.

Un autre sillon se profile, celui des représentations que les enseignants et les élèves se font de la langue, et de son enseignement. Selon C. Fisher, l'étude des représentations des apprenants dans le domaine de la langue a donné lieu à des recherches dispersées dans diverses disciplines (psychologie, psychopédagogie expérimentale, psycholinguistique, psychologie cognitive, linguistique génétique...), mais sans aboutir à des synthèses critiques, sans travail de didactisation du concept de représentation. Ce qui n'est pas tout à fait exact. Certaines recherches (INRP notamment) depuis les années soixante-dix, ont étudié les représentations des maîtres et des élèves en matière de langue et d'enseignement de la langue (sans employer nécessairement le terme de représentations dont l'usage est relativement récent). Ces études n'avaient pas bonne presse à l'époque, compte tenu du fait – disait-on – qu'elles ne portaient que sur des discours, et non pas sur la réalité des pratiques de classe. Est-il admis par tous aujourd'hui que les représentations des acteurs apportent des informations indispensables pour interpréter les données d'observation des pratiques ? Il est vrai que la description des pratiques de classe n'est pas la préoccupation dominante des participants au colloque, beaucoup plus centrés sur les savoirs à enseigner.

C. Fisher a donc raison de « mettre sur la table » des didacticiens de français le concept de représentations en didactique des sciences : le rôle des conceptions existantes dans les apprentissages, les obstacles qu'elles génèrent, les modalités didactiques pour les traiter. Soulignant la difficulté de l'entreprise pour ce qui est de la langue – à la fois composante d'une compétence langagière complexe exercée en situation d'action et objet d'étude abstrait à observer, manipuler, analyser –, C. Fisher en souligne la nécessité dès lors qu'on s'intéresse au versant appropriation par les élèves du triangle didactique. Elle appelle à « inscrire résolument l'étude des représentations dans le champ de la didactique, dont la visée est la

pratique de la classe » afin de « comprendre comment les élèves apprennent, pourquoi ils n'apprennent pas, pour éclairer la problématique du transfert des connaissances en situation de production », et « mieux comprendre les problèmes d'enseignement et d'apprentissage liés à des savoirs et des savoir faire ».

B. Combettes lui, trace un sillon historique – trop peu travaillé par notre communauté didactique, du moins en France – traitant de l'évolution de la didactique de la grammaire depuis les années soixante-dix, en relation avec l'évolution des textes officiels. Il distingue trois étapes :

- les années soixante-dix, marquées par le Plan de rénovation INRP, qui rompt avec la grammaire scolaire traditionnelle et son approche psychologisante pour construire une grammaire d'inspiration structurale enseignée et apprise selon une démarche inductive se rapprochant de celle des sciences expérimentales ;
- les années quatre-vingt déplacent le débat vers l'opposition grammaire de phrase (en gros, sur la lancée du Plan de rénovation) / grammaire de texte (en réalité étude de la grammaire dans les textes), qui a le mérite de prendre en compte la dimension textuelle et les aspects pragmatiques (tout en laissant de côté la morphosyntaxe au collège, mais c'est moins vrai des recherches au niveau du primaire) ;
- plus récemment, les textes officiels du collège, dans le même mouvement, ajoutent un niveau d'analyse supplémentaire, le discours, sans modifier les contenus existants, et la syntaxe demeure essentiellement distributionnaliste, sans changement notable, malgré une volonté déclarée de lier didactiquement grammaire de phrase et domaines du texte, puis du discours.

B. Combettes ne s'enferme pas dans une histoire-constat, si éclairante soit-elle. Il invite les didacticiens à une mutation profonde de leur conception de la syntaxe et de son enseignement, par référence à la linguistique fonctionnelle, en tant que celle-ci permet d'étudier les rapports entre le système linguistique et les réalités extralinguistiques. La grammaire y serait « une théorie de la composante grammaticale de la compétence de communication » qui renvoie aux codages mis en œuvre dans une activité langagière et aux opérations de référence et de mise en discours sur lesquels ils reposent. Ainsi l'étude de tel ou tel schéma de phrase aurait à prendre en compte les règles du système morphosyntaxique, les aspects sémantiques de ces relations, les caractéristiques référentielles des unités insérées dans ces structures, les contraintes liées au niveau informationnel. Ainsi la phrase s'inscrirait dans un continuum, « de la cellule propositionnelle minimale aux unités discursives les plus vastes ».

Sans doute les Instructions du collège ciblées sur la maîtrise des discours se prêteraient-elles à une telle mutation. Je doute qu'il en aille de même au niveau de l'École où les Instructions sont plutôt ciblées sur « l'observation réfléchie de la langue ». Progression, de la langue aux discours, qui laisse perplexe et pose plus d'un problème, dont – notamment – l'articulation langue / discours. Il n'est pas évident que la recherche ait à se couler dans un tel moule...

J.-F. de Pietro lui, commence par situer les activités réflexives dans l'enseignement du français tel qu'il est défini dans les Plans d'étude cadres récents pour

la scolarité obligatoire en Suisse francophone. Cet enseignement répond à trois finalités : rendre les élèves capables de communiquer en produisant des textes oraux et écrits adaptés aux diverses situations de la vie sociale, de réfléchir sur la communication et sur la langue, leur permettre de construire des références culturelles communes. L'enseignement grammatical est donc conçu à la fois comme outil au service de capacités pratiques (orthographe, rédaction de textes complexes...) et comme cadre de réflexion pour appréhender le(s) langage(s). Il ne suffit donc pas de communiquer, voire d'améliorer occasionnellement tel ou tel aspect de la communication : un enseignement spécifique de la grammaire est nécessaire pour développer les capacités à utiliser la langue de manière plus consciente et réfléchie.

J. F. de Pietro le précise, il entend par « grammaire » « l'ensemble des activités réflexives (je dirais « méta ») conduites à propos des multiples dimensions et manifestations langagières du français », et impliquant divers niveaux d'analyse possibles : le français en tant que langue parmi d'autres, la communication et ses paramètres, le texte (et plus précisément les genres textuels), l'oralité / la scripturalité, le système grapho-phonétique et l'orthographe, les normes / la variation, la phrase, le mot, la conjugaison, l'histoire de la langue... La cohérence serait dans l'ordre d'une reconfiguration didactique qui aurait à intégrer aussi bien les représentations et capacités des élèves et les modalités d'enseignement possibles que des contenus renvoyant à la fois aux théories de l'objet et aux pratiques sociales de référence.

On pourrait alors aller vers une grammaire utile et intéressante en ce qu'elle répond pour les élèves à de vraies questions, qu'elle permet de résoudre de vrais problèmes, tout comme en mathématique ou en science, en connaissance de l'environnement. Une grammaire d'« éveil aux langues » pour tous les élèves induisant une meilleure connaissance du français, mais aussi une préparation à l'apprentissage d'autres langues, une reconnaissance / légitimation des langues parlées ou connues par certains élèves, une ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Ce Plan cadre présente de fortes analogies avec les travaux des équipes INRP du premier degré, et j'en suis fort heureuse. Mais on est fort loin des récentes instructions françaises. Nul n'est prophète en son pays ?

Voilà donc un état des lieux pour le moins contrasté. Il témoigne, me semble-t-il, du fait que des recherches dispersées dans un espace universitaire morcelé, nécessairement ciblées sur des problèmes limités, des colloques épisodiques, ne peuvent répondre que très difficilement à la nécessité d'une mutation analogue à celle des années soixante-dix. Aucune équipe ne peut à elle seule prendre en charge des problèmes d'une telle ampleur. Et l'addition de recherches dispersées dans un colloque n'y suffit pas.

Il y faut un réseau d'équipes ayant les moyens de mobiliser dans la durée une « masse critique » de compétences d'ordre scientifique et pratique. En témoigne J.-F. de Pietro qui montre que l'élaboration des Plans cadres de la Suisse francophone résulte d'un long processus initié par l'Institution, et appuyé notamment sur l'Institut de recherche et de documentation pédagogiques de Neuchâtel et l'université de Genève.

Je ne peux que souscrire à la conclusion de la communication de B. Combettes. La nécessaire « mise à jour » de l'enseignement de la syntaxe. comporte, outre ses

aspects spécifiques, « deux dimensions du problème (qui) ne peuvent être escamotées sous peine de voir toute éventuelle proposition de changement demeurer inefficace et rester lettre morte [...] : « mettre en œuvre des travaux de recherche en didactique, avec les phases d'expérimentation et d'évaluation indispensables avant toute généralisation ; repenser, en ce qui concerne l'apport des sciences du langage, plus particulièrement dans les domaines de la morphosyntaxe et de la sémantique, la formation initiale et continue des enseignants ». Et j'ajouterais : mieux diffuser et valoriser la mémoire vivante des recherches du passé dans notre communauté didactique, mieux articuler formation et recherche.

Hélène Romian

Résumés des articles en allemand, anglais et espagnol

ZUSAMMENFASSUNGEN

Catherine Buisson

– Welche Verknüpfungen sind zwischen der französischen Sprache als Schulsprache und den Fremd-oder Minderheitensprachen vorhanden ? Eine Untersuchung über die Übertragungsmöglichkeit der Sprachfertigkeiten *in* der Grundschule.

Marie-Christine DEYRICH et Suzanne OLIVÉ, IUFM de Montpellier-Nîmes

Folgender Beitrag beruht auf einem im IUFM der Académie von Montpellier durchgeführten Experiment im Bereich eines sprachdidaktischen Erneuerungsprojektes. Es ging darum, die Verknüpfungen zwischen Französisch als Sprache der Schule und den Minderheiten- oder Fremdsprachen theoretisch und praktisch im Zusammenhang der Grundschule zu untersuchen. Dementsprechend haben wir beispielsweise analysiert wie und inwiefern die auf Französisch vermittelte literarische Kultur eine Erleichterung für den Fertigkeitenerwerb *in* einer Fremd- oder regionalen Sprache darstellen kann. Die kritische Beobachtung der von uns entwickelten und erprobten Lehrmaterialien brachten uns dazu, einen Rahmen zur pädagogischen Begleitung vorzuschlagen. Um die Grundlegung der Fertigkeiten und deren Anstöße bei der Übertragung *in* Betracht auf unsere Hypothesen voneinander deutlich zu erkennen, wurden zuerst die Tätigkeiten ausgedacht, dann angewendet, und schließlich überprüft. Dieses Verfahren betraf alle Stufen der Grundschule, wurde *in* Bezug auf vier Sprachen bearbeitet und brachte einige Ergebnisse, die dann zu einer neuen Überlegung führten.

– Kinder als Betreuer, Kinder auf dem Weg zum Fortschritt.

Anne-Marie Dinvaux, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP et IUFM de Lyon

Der Beitrag erklärt wie, ursprünglich zum Erwerb einer Fremdsprache ausgedachte Lehrmaterialien, auch den Erwerb von Sprachfertigkeiten *in* französischer Sprache ermöglichen können, wenn sie mit einer erneuerten Definition der Rollen der Protagonisten des Lehrer-Lernerprozesses verbunden sind. Die mit einem anthropologischen Blick auf die pädagogische Beziehung durchgeführte Analyse der Interaktionen im Rahmen eines Experiments, wo französische Kinder eine englischsprachige Praktikantin betreuten, kann die positiven Wirkungen einer asymmetrischen Lage ans Licht bringen.

– Zum Erlernen einer Fremdsprache für französische Grundschüler. Für eine geeignete zwischensprachige Dialektik ab dem dritten Grundschuljahr (cycle 3)

Line Audin, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP

Der Beitrag fußt auf einer vom INRP durchgeführten Untersuchung, betreffend die ersten Schritte des von Ministerium erforderten frühen Englischlernens *in* der dritten Grundschulstufe (1998-2003). Die Ergebnisse bestätigen die Tatsache, dass, trotz der sehr oft angewendeten kommunikativen Methodik *in* diesen Altersklassen, das Erlernen einer Fremdsprache doch nicht aus einem natürlichen Prozess erfolgt. Der Lernende stößt auf Hindernisse, die am meisten auf die Funktionierensunterschiede zwischen seiner Muttersprache und der Fremdsprache zurückzuführen sind. Diese Hemmungen werden meistens nicht als solche anerkannt und die später erscheinende Kluft zwischen der Grundschule und dem Gymnasium lässt sich dann teilweise dadurch erklären.

So sind wir von der Analyse der Hindernisse ausgegangen um spezifische pädagogische Verfahren zu strukturieren, die auf die Widerspiegelung des Funktionierens der französischen Sprache auf die Strukturierung der Kenntnisse *in* der Fremdsprache Rücksicht nehmen. Wir teilen die Ergebnisse unserer Erfahrungen was die englische Sprache betrifft, mit.

– Wie soll man über eine sinnvolle Beobachtung der Sprache durch den Vergleich zu anderen Sprachen arbeiten? Mit welchen Lehrmaterialien? Unter welchen Bedingungen?

Elisabeth OBER, Claudine GARCIA-DEBANC, Éliane SANZ-LECINA, GRIDIFE IUFM Midi-Pyrénées

Unter welchen Bedingungen ermöglicht eine Arbeit *in* Fremdsprachen einen reflexiven Blick auf die französische Sprache als Schulsprache? Welche grammatische Lehrmaterialien sind sinnvoll zu gebrauchen? Welche Unterrichtsverfahren sind dann geeignet? Bekannt sind die Schwierigkeiten für Grundschüler einen reflexiven Blick auf ihre eigene Sprache zu gewinnen. Das Erlernen einer Fremdsprache kann ihnen vielleicht dazu helfen, Rücksicht zu nehmen, um sich über das morphologische System der französischen Sprache Fragen zu stellen. Das Kind kann zum Beispiel über Kategorien (Substantiv / Verb), Funktionsunterschiede (Subjekt / Verb) usw... überlegen. Diese Begriffe, die *in* den Schulprogrammen 2002 eine Hauptrolle spielen, können als Grundlage für eine vergleichende Beobachtung betrachtet werden. Aber wie kann man diese Arbeit zur einer gesamten Übungssequenz integrieren? Wann? Wie fokalisieren die Kinder ihren Blick? Welche sind ihre Bezugspunkte für den Vergleich? Welche sind *in* der Muttersprache? Welche *in* der Fremdsprache? Wie kann der Lehrer den Kindern dazu helfen, ihre Beobachtungen zu systematisieren? Welchen Platz soll man der Analogie und dem Bezug auf die Fremdsprache *in* der Sprachpraxis verleihen?

Der Beitrag bezieht sich zuerst auf eine Analyse von Gesprächen mit Schülern einer ZEP, die ihre Beziehung zur französischen Sprache als Schulsprache erklären, und stellt dann verschiedene Beispiele von Lehrern vor, die, *in* der ersten Phase ihrer Ausbildung, die erdachten Lehr- und Lernverfahren durchführen.

– Inwiefern eine “sinnvolle Beobachtung” der französischen Sprache und der Fremdsprache bei der Orientierung zur Bivalenz der Grundschullehrer eine Rolle spielen kann : zur Einrichtung eines Ausbildungsverfahrens.

Gilbert TURCO et Brigitte GRUSON, CREAD Rennes II, IUFM de Bretagne

Die 2002 erschienenen Schulprogramme im Bereich der Fremdsprachen und der “sinnvollen Beobachtung” der Muttersprache eröffnen neue Wege zum Erarbeiten der grammatikalischen Gegebenheiten. Die im IUFM der Bretagne vorgeschlagene Ausbildung, die Fremdsprachen als Hauptfach wählende Studenten betrifft, entspricht der *in* den Programmen erforderten Methodik, indem sie Unterrichtsverfahren im Sinne einer Untersuchung der Analogieschüssen linguistischer Gegebenheiten *in* beiden Sprachen : Englisch und Französisch einführt.

Die Untersuchung einer von einem PE2 Referendar (Lehrer im zweiten Ausbildungsjahr) durchgeführten Unterrichtssequenz lässt die von ihm getroffenen Hindernisse ans Licht rücken, was die Integration der Prinzipien angeht, die zur pädagogischen Durchführung der Einordnungs- und Kategorisierungsaktivitäten gehören. Seine Schwierigkeiten beruhen vor allem auf einem Vorstellungskonflikt zwischen archaischen Auffassungen und erneuernden Begriffen. Die Untersuchung bringt uns auch zur gemäßigt optimistischen Feststellung von Veränderungen im Ausbildungssystem und *in* der Lehrpraxis.

– Mehrsprachigkeit und interkulturelle Unterrichtsorientierung. Einige Bemerkungen über sprachenorientierte Sensibilisierungen *in* der Grundschule

Martine DREYFUS, IUFM de Montpellier, DIDAXIS DIPRALANG Montpellier III

Im Rahmen dieses Beitrags sollen anlässlich der Vorstellung und der Analyse verschiedener sprachunterrichtliche Projekte zugleich der Platz und die Stichhaltigkeit einer Unterrichtsorientierung *in* Richtung einer mehrsprachigen Sensibilisierung *in* der Grundschule untersucht werden.

Die Grundlagen zu diesem Beitrag stammen hauptsächlich aus den Untersuchungen der Forschungsgruppe EVLANG an denen Lehrer aus Montpellier teilgenommen haben und als Ergänzung aus den Ergebnissen Experimente einer GER (Untersuchungs- und Forschungsgruppe unter der Leitung von D. Bucheton) über das Erlernen von Sprachfertigkeiten von Kindern und Halbwüchsigen eines REPs (REP : réseau d'éducation prioritaire), für die, die französische Sprache, die sie *in* der Schule anwenden, entweder von ihrem gewöhnlichen Sprachgebrauch sehr entfernt ist, oder als zweitgebrauchte Sprache gilt, oder sogar eine Fremdsprache ist. Diese Untersuchungen zielten unter anderen Zwecken darauf hin, Lehrmaterialien zur Lehrerausbildung auf der Grundlage der Betrachtung und Analyse existierender Lehrverfahren zu entwickeln. Ich habe persönlich innerhalb dieser Gruppe eher mit CRI und CLIN-Lehrern gearbeitet. (CRI und CLIN sind an Grundschulen integrierte Förderklassen)

– Die sprachliche und kulturelle Vielfalt als Grundlage für eine Entwicklung der gemeinsamen Sprache.

Christiane PERRÉGAUX, université de Genève

Die Globalisierung und vor allem die Mobilität der Bevölkerungen haben den Platz und den Status der französischen Sprache beträchtlich verändert. Sie muss sich nun damit abfinden, sogar im Rahmen der Schule, mit anderen auch legitimen Sprachen zusammenzuleben. Die Anerkennung dieser Veränderung, die oft auf Widerstände stößt, bringt auch Veränderungen in der Sprachbeziehung der Lehrer und der öfters mehrsprachigen Lerner mit sich. Die Beschreibung und soziolinguistische Untersuchung von individuellen, kollektiven, gesellschaftlichen, familien- und schulbezogenen Sprechsituationen bringen sehr komplizierte sprachliche Gegebenheiten an Licht. Die Erscheinung einer neuen Auffassung dieser Situationen wo die Mehrsprachigkeit ihren Ausnahmecharakter und die Einsprachigkeit ihren normativen Charakter verlieren, übt anscheinend einen Einfluß auf die Lern- und Lehrprozesse bei denen das "Schonanwesende" oder die "Hintergründe" des Erlernens auch in Betracht gezogen werden. Die potentiellen Fähigkeiten der Schüler sollen folglich anerkannt und in die didaktischen Vorschläge eingeführt werden. Im vorliegenden Beitrag werden schon einige Beispiele erwähnt. Die Lehr- und Lernprozesse der französischen Sprache sollen sich nun in der mehrsprachigen Umgebung verankern.

– Europäische Portfolien zum Sprachunterricht als mehrsprachige Lehrmaterialien zum Erlernen einer geteilten Bildungskultur

Véronique CASTELLOTTI, université François Rabelais, Tours, JE « Dynamiques et enjeux de la diversité », Danièle MOORE, université de Vancouver.

Die Entwicklung der Mehrsprachigkeit soll man nun als eine der bedeutendsten Gegebenheiten der im "gesamteuropäischen Rahmen" definierten bildungspolitischen Orientierungen *in* Europa betrachten. *in* den sogenannten europäischen Portfolien finden wir die den Orientierungen entsprechenden Lernverfahren. Als Hauptziel des Erlernens erscheint die mehrsprachige Sprachfertigkeit des Lernenden, die, durch das Erkennen und Überprüfen der eigenen Sprachbiographie als Grundlage für vielfältige Sprechmittel, erworben werden kann.

Unsere Untersuchung zielt darauf hin zu zeigen, wie die den Grundschulen und Gymnasien bestimmten Portfolien den europäischen Bildungsorientierungen völlig entsprechen, indem sie auf die Kontaktaufnahme mit mehreren Sprachen Rücksicht nehmen, die positiven Vorstellungen mehrerer Sprachen und ihres Erlernens fördern und zuletzt indem sie dem Lernenden den Erwerb mehrsprachiger Fertigkeiten erlauben, die zugleich die Muttersprache(n) und die anderen erlernten Sprachen betreffen.

**– Über den zweisprachigen Konflikt *in* Korsika hinaus :
Konsequenzen der Zweisprachigkeit der Lehrer auf Pädagogik
und Didaktik an der Grundschule.**

Claude Cortier, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP et Alain Di Meglio, IUFM et université de Corse, Alain Di Meglio, IUFM, université de Corse

Fest steht, dass die korsischen Lehrer den Nebenwirkungen der Zweisprachigkeit auf das Individuum im allgemeinen nicht entkommen. Die Einführung eines, auf einer ausgeglichenen Anwendung beider Sprachen, beruhenden Unterrichts lässt jedoch fruchtbare Ergebnisse ergeben *in* Hinsicht auf die gegenseitigen sozialen Beziehungen und auf die Anwendung der Mehrsprachigkeit an der Grundschule.

Unsere Arbeit geht von einer Reihe Ton- und Video-Dokumenten aus, die im Februar 2004 an fünf korsischen Schulen aufgenommen wurden und versucht die soziolinguistischen Aspekte der Erfahrungen mit der Didaktik eines zweisprachigen Unterrichts zu verbinden. Daraus geht hervor, dass die Einführung der korsischen Sprache weit über die zweisprachige Spaltung der Individuen hinausgeht, das heißt, dass sie der Grundschule bei der Rücksichtnahme auf gesellschaftliche Unterschiede ihre soziale Rolle wieder verleiht, die Motivation der Lernenden fördert und sie auf eine individuelle Zweisprachigkeit vorbereitet, wobei sie die Sprachdidaktik und die Sprachfertigkeiten auf mündlicher wie schriftlicher Ebene verstärkt.

**– Über Französisch und LSF (Französische Gebärdensprache für
Taubstumme) : Welche Interaktionen zwischen beiden Sprachen
können den Sprachfertigkeitenerwerb erleichtern ?
Vorstellung des Falls einer CE2-Klasse (Schüler im dritten
Schuljahr)**

Agnès MILLET & Saskia MUGNIER, laboratoire Lidilem, université Stendhal Grenoble III

Der Beitrag erwähnt einige Ergebnisse einer noch unfertigen durchgeführten Untersuchung, die uns schon über Interaktionen zwischen der französischen Sprache und der LSF innerhalb einer Klasse tauber Schüler im dritten Grundschuljahr (CE2) informieren. Dank eines Isolierungsprotokolls der sprachlichen Komponenten haben wir ein Korpus schriftlicher Übungen untersuchen können. Der erste Teil des Beitrags ist der Analyse dieses Korpus gewidmet. Dabei ist meistens zu bemerken, dass die LSF die Intergration der französischen Sprache erleichtert, weil die Leistungen der Lernenden sich, nach dem Erarbeiten eines Textes *in* LSF, als besser erweisen. Der zweite Teil der Arbeit beruht auf einer Analyse der Interaktionen im Rahmen des Unterrichts, wobei man hat feststellen können, dass die Rücksichtnahme auf die zweisprachigen Ausdrucksgewohnheiten der Kinder als Hauptantrieb für den Fertigkeitentransfer von einer Sprache zur anderen funktioniert.

– Ein Beitrag über sprachliche Kontakte und Vorstellungen der Mehrsprachigkeit bei jungen Lernenden aus Grenzgebieten

Sofia STRATILAKI, université Paris III – Sorbonne nouvelle, Eradlec

in folgendem Beitrag schildern einige aus gezielten Gesprächen mit jungen deutsch- und französischsprachigen Lernern stammenden Beispiele die Verknüpfungen, die zwischen der mehrsprachigen Praxis der Kinder und deren gesellschaftlichen Vorstellungen der Mehrsprachigkeit erscheinen, und betonen die Verflochtenheit zwischen dieser Praxis und den darauf beruhenden Sprachfertigkeiten, die teilweise von den erwähnten Vorstellungen geprägt sind. Die *in* diesen Beispielen von den Kindern ausgedrückten Vorstellungen führen zur Feststellung, dass manche ihrer Sprechmittel mit der Dynamik dieser Vorstellungen *in* enger Verbindung stehen. *in* dieser Hinsicht erweist sich zuerst die Muttersprache zugleich als linguistischer und affektiver Anstoß und dann als Brücke zur Erbauung der mehrsprachigen Fertigkeiten des zweisprachigen Kindes. Die angebotenen Untersuchungen zielen auf ein besseres Verständnis der sprachlichen Austausche im Fremdsprachenunterricht hinaus.

– Die Rolle der nationalen Sprachen an den Grundschulen *in* Burkina Faso als Anstöße einer bedeutenden Erneuerungspädagogik.

Georges SAWADOGO, École normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Der Beitrag zeigt zunächst, dass die Problematik des Gebrauchs der nationalen Sprachen im Rahmen der Bildungssysteme schon immer zu den Hauptsorgen der Mehrheit der afrikanischen Länder, und besonders was die französischsprachigen Länder der Nordsaharazone angeht, gehört hat. Über eine oft alarmierende Feststellung der Gegebenheiten hinaus, zieht der Beitrag dann eine Bilanz über die verschiedenen Erneuerungen im Bereich der Pädagogik und Unterrichtsverfahren, und insbesondere über die Rücksichtnahme auf nationale Sprachen innerhalb der Grundschulen *in* Burkina Faso, das sich für ein zweisprachiges System entschieden hat. Der Beitrag zeigt zuletzt, dass die, aus einem originellen Vorgang stammenden verschiedenen alternativen Neuorientierungen, auf die Verbesserung unseres an didaktischer und methodischer Erneuerung fehlenden Bildungssystems hinzielen, wobei sie zugleich den Normen maximaler Wirksamkeit und bester Qualität und den Bedürfnissen einer Massenbildung entsprechen.

SUMMARIES

Françoise HOIN et Gilbert DUCANCEL

**– What articulations between French as the school language and foreign or regional languages?
An exploration of the transferability of acquisitions *in* primary school for CE2 pupils.**

DEYRICH Marie Christine et OLIVE Suzanne IUFM de Montpellier-Nîmes

The article relies on an experimentation conducted *in* Montpellier's IUFM (Teachers' Training Institute) within the framework of an innovative project. Within the context of primary school, the point was to explore from a theoretical and practical angle the links between French as the school language and foreign or regional languages. We have more particularly investigated how and to what extent the literary culture offered *in* the French language can become a foundation stone to facilitate the acquisition of skills *in* the foreign or regional language. Our reflection about the devising of aids putting the process into practice has led us to suggest some framing indications for their pedagogical use. To detect the bases and obstacles to the transfer of acquisitions according to our hypothesis, some activities have been devised, experimented then analysed. This device which concerned each of the three cycles of primary school and four languages (English, Arabic, Spanish and Occitan) got some results and generated new projects.

– Tutor children, progressing children

Anne-Marie Dinvaut, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP et IUFM de Lyon

How a device thought out for the learning of a foreign language can contribute to develop the language skills *in* French, if it is combined with a redefinition of the roles of the different actors involved *in* the teaching/learning situation. The analysis of the interactions between a British assistant and French children acting as tutors to her, combined with an anthropological look into the pedagogical relation, can help to identify the positive effects of such an asymmetrical situation.

– The learning of a foreign language and French as school language: for an efficient metalinguistic dialectic from the 3rd cycle, primary school.

Line Audin, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP

The article is based on a research conducted by INRP about the learning of English *in* the 3rd cycle (1998-2003) which took place during the institutional context of various operations carried out by the French Ministry to introduce foreign languages into the Primary School Curriculum.

The results confirm the hypothesis according to which, despite the communicative methods very much *in* use *in* the 3rd cycle, learning a foreign language cannot be regarded as a natural activity. The learner is confronted with different

obstacles which are not dealt with as such, which partly accounts for the gap between CM2 (year 6 primary school) and 6è (1st year secondary school).

From a reflection on the nature of these obstacles, we have devised and tested specific pedagogical processes *in* which the metalinguistic reflection on how French works plays an important part *in* the structuration of knowledge *in* the foreign language. We propose an illustration of our theory through the example of English.

– Working on the reflexive observation of language through the comparison between different languages.

What is to be observed? On what conditions?

Elisabeth OBER, Claudine GARCIA-DEBANC, Eliane SANZ-LECINA, GRIDIFE IUFM Midi-Pyrénées

On what conditions does working *in* foreign languages permit a reflexive look on French as the school language? What grammar points are to be studied? With what forms of implementation?

It is well known that it is difficult for Primary School pupils to take on a reflexive posture regarding French. Learning one or various foreign languages can help them stand aside to question the morphological marks existing *in* French: for example, the categorization into nouns/verbs, the relation subject/verb, the agreement *in* number. These notions which are precisely at the very heart of the 2002 directives *in* the field of the Reflexive Observation of Language can form the subject of comparative surveys. How can these observations be integrated into a series of sessions? When? How do children focus their observation? What is their reference point *in* the comparisons? Is it the foreign language or the school language? How can teachers help their pupils systematize their observations? How much place is to be kept for analogy and circumlocution via the foreign language *in* the use of the mother tongue?

This article successively presents some extracts from interviews with pupils *in* Educational Priority Areas, showing their relation to French as the school language and giving various examples of processes carried out by student teachers.

– Integrating a reflexive observation of the mother tongue and of the foreign language into the construction of the multisubject teaching capacity of primary school teachers: setting up a training organization.

Gilbert TURCO et Brigitte GRUSON, IUFM de Bretagne

The national directives for primary school released *in* 2002 suggest, as far as foreign languages and the reflexive observation of the French language are concerned, new trails for activities on grammar points. The training that is set up at IUFM de Bretagne *in* “dominant languages” (group of student teachers taking a foreign language as a complementary option and potentially ready to teach it when they become teachers) takes these recommendations into account; *in* order to do

so we set up a specific organisation to encourage a process of exploration of linguistic facts that are similar *in* the mother tongue and *in* English.

The analysis of a sequence done by a student teacher leads to a more precise awareness of the difficulties the student teacher has to cope with *in* order to take over the principles that guide the activities of classification and categorization, due to a conflict of representations between archaic conceptions and innovative in-jonction. This report also contributes to put forward some indicators of transformation that give arguments to keep reasonably optimistic.

– Multilingualism and cultural approach. some reflections about experimentations such as awareness of language *in* primary school

Martine DREYFUS, DIDAXIS DIPRALANG université de Montpellier III ; IUFM de Montpellier

The topic of this article will be the place and relevance of approaches such as awareness of language and cultures *in* Primary school, based on the presentation and analysis of different projects.

The main data used as a basis for this article come essentially from the EVLANG research *in* which a team of teachers of Montpellier has taken part and also from a Group of Study and Research on the learning of language *in* an Educational Priority Network by children and teenagers for whom the French language, i.e. the school language is either a language very far from their linguistic and social practices or a second and foreign language.

Among other objectives, this research meant to produce and mutualize some aids to train teachers, out of the observation and analysis of the teaching practices *in* use. I have, within this Group, worked more specifically with Linguistic Initiation Classgroup teachers.

– Relying on linguistic and cultural variety to develop the common language

Christiane PERRÉGAUX, université de Genève

Internationalization and especially the mobility of people have modified the place and status of the French language which is nowadays bound to live, even at school, with other equally legitimate languages. The recognition of the change, which sometimes occurs *in* spite of huge resistances, modifies the relation of teachers and children with languages, since many of them are commonly multilingual.

The description and sociolinguistic analysis of individual, collective, societal, family or school situations reveal very complex types of linguistic realities. The emergence of a new way to understand these situations *in* which multilingualism is not an exception and monolingualism is not seen as the norm would then have some influence on the teaching/learning process which would no longer leave aside what is already said to be the "Déjà là" (they already know) or the "Arrières plans" (backgrounds) for learning. The pupils' resources need to be recognised and to be introduced into didactic schemes. Some of them are put forward *in* the

present article. It is that sort of multilingual background which is today the framework of the teaching/learning of French.

– The European portfolios of languages: multilingual aids for a common educational culture

Véronique CASTELLOTTI, université François Rabelais, Tours ; JE "Dynamiques et enjeux de la diversité"

Danièle MOORE, université Paris III – Sorbonne nouvelle, Eradlec et Delca-Syled

The development of multilingualism is from now on an important pole *in* the European educational policies as they are defined *in* the 2001 common European Framework of reference for languages and as they are implemented *in* the European portfolios of languages. The multilingual skill is presented as the very first objective of the learning activity, particularly through the awareness and evaluation by the pupils of their linguistic biographies testifying to their multiple and diversified repertoires.

Our study aims to show how the portfolios for primary and secondary schools come straight within the scope of the European orientations *in* favour of an opening to multilingualism and diversity by encouraging the taking into account of contacts between various languages, by inciting to the implementation of positive representations of languages and of their learning and by entitling the learners to enhance and build language skills which include both their national language(s) and the other languages they learn.

– How the diglossic conflict *in* Corsica is being surpassed: pedagogical and didactic implications among bilingual primary school teachers

Claude Cortier, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP et Alain Di Meglio, IUFM et université de Corse, Alain DI MEGLIO, IUFM / université de Corse

It is an established fact that Corsican teachers do not elude the effects of diglossia on any individual. Nevertheless, the implementation *in* state primary schools of Corsican and French bilingual teaching relying on an equal hourly representation, entitles to anticipate the richness of experiences *in* such fields as mutual relations and the management of school multilingualism. Using a set of audio and video recordings done *in* february 2004 *in* five bilingual school sites *in* Corsica, this research endeavours to match *in* a relevant way the sociolinguistic and didactic aspects of the implementation of bi(multi)lingualism. What emerges from all that is that the introduction of Corsican at school results *in* the surpassment of diglossia, restores the social role of primary school *in* the management of cultural diversities, acts on motivation, prepares to individual bilingualism and backs up the didactics of languages and of language (both written and oral).

– French and the French sign language (FSL): What interactions serve the language skills?

A case study *in* a CE2 (year 4) of deaf pupils.

Agnès MILLET et Saskia MUGNIER, Lidilem, université Stendhal Grenoble III

Some results of a study *in* progress will be reported, which entitle us to relate the interactions between French and the French sign language (FSL) *in* a group of CE2 (year 4) deaf learners. Thanks to a protocol which has enabled us to isolate the language variables, a corpus of written tests has been collected. The first part of this article is devoted to analysing this corpus. It is to be noticed that the FSL generally favours a better integration of the French language since, after the study of a text *in* FSL, the results are on the whole higher. The second part relies on an analysis of the class interactions from which it has been possible to show how taking into account the children's bilingual language practices is the main driving force behind the transfers from one language to another.

**– *I talk to my cat in German even though he is from France*
Contacts between languages and representations of
multilingualism among young learners living *in* border zones.**

Sofia STRATILAKI, université Paris III – Sorbonne nouvelle, Eradlec

in this article, examples taken from partly guided interviews with young French-German learners illustrate some of the links existing between the multilingual language practices of children and the social representations of multilingualism as well as the multilingual skills which underlines such practices partly influenced by these representations. The verbalized representations as mentioned *in* the different examples entitle us to consider that some practices are potentially linked to the dynamics of representations. From this viewpoint, the mother-tongue is both a linguistic and affective base as well as a bridge towards the construction of multilingual skills for bilingual children. The reflections which we suggest aim to a better understanding of the language interactions *in* class.

**– The place of national languages *in* the Burkina Faso school system:
what is at stake *in* a major pedagogical innovation**

Georges SAWADOGO, École normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Our report first shows that the problematics about the use of national languages *in* school systems has always been a major preoccupation *in* most countries particularly *in* the Sub-Saharan French speaking countries. After a mostly alarming acknowledgement, we then review the various pedagogical innovations, among them the way national languages are taken into account *in* the Burkina Faso primary schools, where the option seems to be official bilingualism. Finally we show that the different alternative forms, *in* their initial approach, aim to improve the school system *in* Burkina Faso where there is a lack of new pedagogical and didactic methods capable of reaching the objectives of a school system whose purpose is to meet both the norms of efficiency and quality while at the same time it has to lie within the framework of mass education.

RESUMENES

Martine GUILBERT

– ¿Qué tipo de articulación o articulaciones existen entre el francés como lengua del colegio y las lenguas extranjeras o regionales ? Exploración de la transferabilidad de los aprendizajes en la escuela primaria

Marie-Christine DEYRICH, IUFM de Nimes et Suzanne OLI, IUFM de Nimes

Este artículo se basa en una experimentación llevada a cabo por el IUFM de la Academia de Montpellier en el contexto de un proyecto innovador. Se trataba de explorar teórica y prácticamente en la escuela primaria la articulación del francés, lengua del colegio y la lengua extranjera o regional. Hemos examinado, sobre todo, cómo y en qué medida la cultura literaria propuesta en francés puede servir de punto de apoyo para facilitar la adquisición de las competencias de la lengua extranjera o regional. Nuestra reflexión sobre la creación de los instrumentos para la puesta en práctica del proyecto nos ha llevado a proponer algunos elementos de enfoque para su acompañamiento pedagógico. Para diferenciar los puntos de anclaje y los obstáculos en la transferencia de los aprendizajes en función de nuestras hipótesis, unas actividades han sido creadas, llevadas a cabo y analizadas. Este dispositivo que ha incluido cada uno de los tres ciclos de la escuela primaria y cuatro lenguas (inglés, árabe, español y occitano), ha dado algunos resultados y ha generado nuevos proyectos.

– Niños tutores, niños que progresan

Anne-Marie Dinvaut, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP et IUFM de Lyon

De cómo un dispositivo pensado para el aprendizaje de una lengua extranjera puede contribuir en las competencias lingüísticas en francés, cuando éste está asociado a una redefinición de los papeles de los diferentes actores en la situación de enseñanza/aprendizaje. El análisis de las interacciones establecidas durante el período de tutoría de una profesora británica en prácticas con niños franceses. El análisis se nutre de un aspecto antropológico sobre la relación pedagógica que permite destacar los efectos positivos en una situación asimétrica.

Considerar el efecto de vuelta de una interacción exolingüe sobre las competencias en la lengua materna está en desfase con el punto de vista más extendido, que considera más bien que son las competencias adquiridas en la lengua materna las que facilitan el aprendizaje de una nueva lengua. Este desfase nos lleva a considerar de otra manera las funciones o papeles de los actores y los elementos esenciales en las situaciones del aprendizaje.

– El aprendizaje de una lengua francesa y del francés : por una dialéctica metalingüística pertinente a partir del ciclo 3

Line Audin, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP

El artículo se basa en una investigación del INRP sobre los comienzos del aprendizaje del inglés en el ciclo 3 (1998-2003) que se inscribía dentro del contexto institucional de las operaciones puestas en marcha por el ministerio con el fin de introducir las lenguas actuales en la escuela primaria.

Los resultados confirman la hipótesis según la cual, a diferencia de las metodologías comunicativas muy extendidas en el ciclo 3, el aprendizaje de una lengua extranjera en el colegio no responde a una actividad natural. El alumno se enfrenta a obstáculos relacionados en su mayoría con las diferencias entre el funcionamiento del francés y el de la lengua extranjera. Estos obstáculos no son considerados como tales, lo que explica en parte la ruptura entre el CM2 y la 6ème.

A partir de una reflexión sobre la naturaleza de estos obstáculos, hemos elaborado y experimentado los trámites pedagógicos específicos en los que la reflexión metalingüística sobre el funcionamiento del francés tiene un papel esencial en la estructuración de los conocimientos de la lengua extranjera. Proponemos así un ejemplo para el inglés.

– Trabajar la observación razonada de la lengua a través de la comparación entre lenguas. ¿Cuáles son los objetos de estudio ? ¿En qué condiciones ?

Elisabeth OBER, Claudine GARCI-DEBANC, Éliane SANZ-LECINA, GRIDIFE IUFM Midi-Pyrénées

¿En qué condiciones un trabajo sobre lenguas extranjeras permite una mirada razonada sobre el francés como lengua de la escolarización ? ¿Sobre qué objetos gramaticales de estudio ? ¿Con qué modalidades de realización ? Somos conscientes de las dificultades para adoptar una postura reflexiva con respecto al francés para los alumnos de la escuela primaria. El aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras puede permitir a los alumnos el cuestionarse sobre el sistema de marcas morfológicas en francés : por ejemplo, sobre la categorización del nombre/verbo, la relación entre el sujeto y el verbo, las concordancias de número. Estas cuestiones que se sitúan en el centro de los programas 2002 de la ORL., pueden ser el objeto de observaciones comparativas. ¿Cómo integrar este trabajo de observación dentro de un conjunto de secuencias ? ¿En qué momento ? ¿Cómo focalizan los niños su observación ? ¿Cuál es su punto de referencia en estas comparaciones, con respecto a la lengua extranjera y con respecto a la lengua de escolarización ? ¿Cómo puede el profesor ayudarles a sistematizar sus observaciones ? ¿Qué importancia hay que conceder a la analogía y a las astucias o rodeos utilizados en la lengua extranjera en la práctica de la lengua ?

EL artículo presenta sucesivamente los análisis de las entrevistas con los alumnos de ZEP que indican su relación con el francés como lengua de escolaridad y diversos ejemplos de los trámites llevados a cabo por los profesores en la formación inicial.

– Integrar una observación razonada de la lengua materna y de la lengua extranjera en la construcción de la polivalencia de los profesores de primaria : Elaboración de un dispositivo de formación

Gilbert TURCO, IUFM de Bretagne, Brigitte GRUSON IUFM de Bretagne

Los programas para la escuela primaria de 2002, en lengua extranjera y en observación de la lengua francesa proponen nuevas pistas para un trabajo sobre los hechos gramaticales. La formación llevada a cabo por el IUFM de Bretaña en el seno de la dominante lengua viva tiene en cuenta estas recomendaciones :para ello pone en práctica los dispositivos que favorezcan una exploración de los hechos lingüísticos idéntica en lengua francesa y en inglés.

El análisis de una secuencia didáctica realizado por un profesor en prácticas PE2 permite darse cuenta de una manera más precisa de las dificultades que éste encuentra para apropiarse de los principios que guían las actividades de clasificación y categorización, debidas, sobre todo, a un conflicto de las representaciones entre las concepciones arcaicas y las órdenes innovadoras. Este estudio permite también poner en evidencia los indicadores de transformación que nos dan los argumentos necesarios para conservar un optimismo comedido.

– Plurilingüismo e interculturalidad. Algunas reflexiones sobre experimentaciones de tipo “despertar o descubrir las lenguas” en la escuela primaria

DREYFUS Martine, IUFM de Montpellier, DIDAXIS DIPRALANG Montpellier III

En este artículo se tratará de la importancia y la pertinencia de lo que se conoce como “el despertar a las lenguas y a las culturas” en la escuela primaria, a partir de la presentación y del análisis de diferentes proyectos.

Los principales datos que servirán de base para este artículo proceden principalmente de la investigación EVLANG en la que ha participado un grupo de profesores de Montpellier, y complementariamente, un Grupo de Estudios e Investigaciones (G.E.R.) a cerca del aprendizaje de las lenguas dentro de la Red de Educación Prioritaria (R.E.P.) por los niños y adolescentes para quienes el francés, lengua de escolarización, es, bien una lengua muy alejada de sus prácticas comunicativas y sociales, bien una lengua secundaria o extranjera. Esta investigación, tenía, entre otros, estos objetivos : producir y/o hacer mutuos los instrumentos de formación de los profesores a partir de la observación y del análisis de las prácticas existentes. Personalmente, en el seno de este grupo, he trabajado más específicamente con el profesorado de CRI y de CLIN.

– Apoyarse en la diversidad lingüística y cultural para desarrollar la lengua común

Christiane PERREGAUX, universidad de Génova

La mundialización y sobre todo la movilidad de las poblaciones ha modificado el lugar y el estatus del francés que tiene que aceptar el convivir, incluso en el

colegio, con otras lenguas igualmente legítimas. El reconocimiento de este cambio que se opera a veces con grandes resistencias, modifica la relación con las lenguas de los profesores y de los alumnos, que son, con bastante frecuencia, plurilingües. La descripción y el análisis sociolingüístico de situaciones individuales y colectivas, sociales, familiares y escolares revelan en estas ocasiones realidades lingüísticas muy complejas. La emergencia de una nueva comprensión de estas situaciones, en las que el plurilingüismo pierde su excepcionalidad y el monolingüismo su normalidad, podría tener una influencia en la enseñanza y el aprendizaje que ya no descuidarían lo que algunos llaman el ya aquí o el Segundo término del aprendizaje. Los recursos de los alumnos piden ser reconocidos e introducidos en las proposiciones didácticas. Algunas de éstas se proponen en el presente artículo. En este medio plurilingüístico se inscribe hoy en día la enseñanza y el aprendizaje del francés.

– Los portafolios europeos de las lenguas : útiles plurilingües para una cultura educativa compartida

Véronica CASTELLOTI, universidad François Rabelais, Tours, JE “Dynamiques et enjeux de la diversité”, Danièle MOORE, universidad de Paris III, Sorbonne nouvelle, ERADLEC et DELCA-SYLED

El desarrollo del plurilingüismo constituye un punto desde ahora importante en las políticas educativas europeas, tal y como se encuentran definidas en el marco europeo de referencia común para las lenguas en 2001 y tal y como se las encuentra en los Portafolios europeos de las lenguas. La competencia plurilingüe aparece como un objetivo privilegiado del aprendizaje, a través, sobre todo, de la toma de conciencia y de la evaluación de los alumnos de su biografía lingüística, testigo de repertorios plurales y diversificados.

Nuestro estudio tiene por objetivo mostrar como los portafolios de la escuela primaria y el colegio se inscriben directamente dentro de las orientaciones europeas de apertura al plurilingüismo y a la pluralidad, favoreciendo la consideración de contactos entre diversas lenguas, apoyando la realización de las representaciones positivas de las lenguas y de su aprendizaje, y permitiendo a los alumnos la valorización y la construcción de las competencias plurilingües, que incluyen al mismo tiempo las lenguas primeras y las otras lenguas aprendidas.

– La superación del conflicto disglósico en Córcega : Implicaciones pedagógicas y didácticas de los maestros bilingües de la escuela primaria

Claude Cortier, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP et Alain Di Meglio, IUFM et université de Corse, Alain DI MEGLIO, IUFM/ universidad de Córcega

Está establecido que los maestros corsos no escapan a los efectos de la disglósia en el individuo. Sin embargo, la realización, en la primera etapa de la enseñanza pública, de un maestro bilingüe francés/corso que se basa en la paridad horaria, deja entrever lo fecundo de las experiencias a cerca de temas tales como la relación con los demás y la gestión del plurilingüismo escolar.

A partir de una serie de grabaciones audio y audiovisuales efectuadas en febrero de 2004 en 5 centros bilingües de Córcega, este trabajo tiene por objetivo unir de manera pertinente los aspectos sociolingüísticos con los aspectos didácticos de la puesta en marcha de un bi-(pluri)lingüismo. Se concluye que la introducción de la lengua corsa induce a la superación de la disglotia, restituye el papel social de la escuela primaria en la gestión de las diversidades culturales, actúa sobre la motivación, prepara para un bilingüismo individual y refuerza la didáctica de las lenguas y del lenguaje.

**– El francés y el lenguaje francés de los signos (LSF) :
¿ Qué interacciones existen entre ambos y al servicio de qué
competencias lingüísticas ? Estudio de casos en una clase de niños
sordos de CE2**

Agnès MILLET, Saskia MUGNIER, Laboratorio Lidilem, universidad Stendhal Grenoble III

Se expondrán aquí algunos resultados de un estudio en curso que nos permite darnos cuenta de las interacciones entre el francés y el Lenguaje de los Signos Francés (LSF) dentro de un grupo de alumnos sordos de CE2. Gracias a un protocolo que nos ha permitido aislar las lenguas variables, hemos recopilado un corpus de test escritos. La primera parte ha sido dedicada al análisis de este corpus. Costatamos que, de una manera general, la LSF permite una mejor asimilación de la lengua francesa, dado que, después del estudio de un texto en LSF, los resultados obtenidos en los test, son globalmente más elevados. La segunda parte se basa en un análisis de las interacciones en clase, lo que ha permitido evidenciar que la consideración de las prácticas lingüísticas de los niños es el motor principal en las transferencias de las competencias de una lengua a la otra.

**– “A mi gato le hablo en alemán incluso si procede de Francia”
Contactos entre las lenguas y representaciones de plurilingüismo
entre los jóvenes alumnos fronterizos**

Sofia STRATILAKI, universidad de París Sorbonne nouvelle, Eradlec

En este artículo, unos ejemplos extraídos de entrevistas con jóvenes alumnos franco-alemanes semi-dirigidas ilustran algunos de los lazos que existen entre las prácticas lingüísticas con varias lenguas de los niños y las representaciones sociales de plurilingüismo, así como las competencias plurilingüísticas derivadas de dichas prácticas y, en parte, marcadas por estas representaciones. Las representaciones verbalizadas a través de los ejemplos presentados permiten pensar que algunas prácticas están potencialmente unidas a la dinámica de las representaciones. Desde esta perspectiva, la lengua materna es a la vez un punto de referencia lingüístico y afectivo, así como un puente hacia la construcción de la competencia plurilingüística del niño bilingüe. Las reflexiones propuestas tienen por objetivo una mejor comprensión de los intercambios lingüísticos en la clase de idioma.

– Las lenguas nacionales en la escuela de Burkina Fasso : la apuesta por una gran innovación pedagógica

Georges SAWADOGO, Escuela normal superior de Koudougou (Burkina Fasso)

Nuestro discurso muestra en principio que la problemática de la utilización de las lenguas nacionales en los sistemas educativos ha sido siempre una preocupación mayor en muchos países, y particularmente en aquellos países francófonos del Africa subsahariana. Más allá de una constatación a menudo alarmante, este trabajo hace el balance sobre las diferentes innovaciones pedagógicas. Principalmente tiene en cuenta las lenguas nacionales en la enseñanza del primer grado en Burkina Fasso que parece haber optado por un bilingüismo institucional. Finalmente muestra que las diferentes fórmulas alternativas, en un trámite original, apuntan a una mejora del sistema educativo de Burkina Fasso a falta de nuevos métodos pedagógicos y didácticos aptos para alcanzar los objetivos de una enseñanza que responda a la vez a las normas de eficacia y de calidad, todo ello dentro del marco de una educación de masas.

BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à

INRP - Service des publications - Abonnements - abonn@inrp.fr
BP 17 - 69195 SAINT-FONS CEDEX - Tél. 04 72 89 83 24 / 95 76

Nom _____
ou Établissement _____
Adresse _____

Localité _____ Code postal _____

Date

Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Abonnement (2 numéros par an) tarifs valables à partir du 1 ^{er} janvier 2005	
France (TVA 5,5 %)	27 €
Corse, DOM	26,13 €
Guyane, TOM	25,59 €
Étranger	31 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	16 €
Le double numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	32 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• **Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : décret du 29 décembre 1962 [instruction M9.1], article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

BULLETIN DE VENTE AU NUMÉRO

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à

INRP - Service des publications - Vente à distance - pubvad@inrp.fr
BP 17 - 69195 SAINT-FONS CEDEX - Tél. 04 72 89 83 24 / 83 41

Nom _____
ou Établissement _____
Adresse _____

Localité _____ Code postal _____

Date

Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Liste des numéros publiés en 3^e de couverture.

Prix France à partir du 1^{er} janvier 2005, TVA 5,5 %.

Numéro(s) commandé(s) :

	Nb de n°	Prix	Total
REPÈRES		16 €	

• **Toute commande doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.