

## LA DIVERSITÉ AU FONDEMENT DES ACTIVITÉS RÉFLEXIVES

Jean-François DE PIETRO – Institut de recherche et de documentation  
pédagogique (IRDP), Neuchâtel / Délégation à la langue française  
de la Suisse romande

« *L'éveil aux langues, c'est pour ouvrir le  
monde des langues...* »

(Mélissa, 10 ans)

---

**Résumé :** Apparues en Grande-Bretagne dans les années 80, les démarches de type « éveil aux langues » (*language awareness*) se développent aujourd'hui dans de nombreux pays. Ces démarches proposent une nouvelle manière d'envisager la partie réflexive des activités langagières conduites en classe (fonctionnement des langues, mais aussi liens entre oral et écrit, histoire des langues et relations entre langues, etc.), en y intégrant l'ensemble des langues « présentes » dans la classe : langue d'enseignement, autres langues enseignées, langues issues de la migration.

Cessant d'être considérée comme un obstacle, la *diversité linguistique* se trouve ainsi légitimée et devient un objet privilégié du travail en classe, à la base de la construction par les élèves de savoirs sur les langues et d'une culture langagière élargie, du développement d'aptitudes métalinguistiques utiles aux apprentissages et d'une remise en question des stéréotypes et préjugés fréquemment observés à l'égard des langues « étrangères ».

Après quelques observations à propos de la situation actuelle de l'enseignement, l'auteur met en évidence les apports possibles de telles démarches dans le domaine de la grammaire, en discutant principalement, à titre d'exemple, des questions relatives à la notion de *genre* et en présentant quelques activités qui peuvent être conduites avec des élèves des différents degrés de l'école obligatoire. En guise de conclusion, il souligne l'apport de telles démarches pour une conception « élargie » de la grammaire dans une perspective interlinguistique et la construction d'une culture plurilingagière, tout en relevant la nécessaire complémentarité des activités conduites dans cette optique avec celles qui sont plus directement orientées vers la maîtrise de l'expression écrite et orale.

---

## 1. ENSEIGNER LE FRANÇAIS DANS UN ENVIRONNEMENT PLURILINGUE

Au-delà de « l'observation réfléchie de la langue », ce texte porte plus largement sur la politique éducative à conduire, en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, dans le domaine des langues<sup>1</sup>. Les questions sont nombreuses : comment améliorer l'enseignement du français ? Quelles adaptations doivent être apportées pour tenir compte des évolutions actuelles de la société ? Quelles langues étrangères les élèves devraient-ils apprendre ? Quand devraient débiter ces enseignements ? etc. Il n'aborde ainsi qu'indirectement les questions qui sont placées au centre de ce numéro. Toutefois, j'espère parvenir à montrer que la perspective adoptée ici contribue à apporter des réponses un peu différentes, un peu originales à ces questions, en particulier en ce qui concerne la place, les finalités et les démarches d'un enseignement / apprentissage réflexif portant sur le français... et sur les autres langues.

Au tournant du siècle, la Suisse romande s'est lancée, pour l'ensemble des disciplines, dans l'élaboration d'un *Plan d'étude cadre* couvrant la scolarité obligatoire. Le français y apparaît au sein d'un vaste « domaine LANGUES » qui inclut également la littérature, les langues étrangères, l'écriture et les instruments de la communication. L'ensemble du domaine est structuré autour de trois finalités complémentaires qu'on retrouve, sous des modalités diverses, derrière les objectifs d'apprentissage : communiquer – réfléchir sur la communication et la langue – construire des références culturelles. Pour la langue française plus spécifiquement, à côté d'entrées centrées sur les capacités communicatives habituellement retenues (comprendre / produire l'écrit – comprendre / produire l'oral), le Plan d'étude comporte deux entrées qui concernent plus directement les dimensions réflexives et culturelles : l'une intitulée « fonctionnement de la langue », l'autre « approches interlinguistiques » et visant à assurer une meilleure intégration des enseignements prodigués dans les diverses langues<sup>2</sup>.

Globalement, la tâche de l'école consiste ainsi à préparer les élèves afin qu'ils disposent de savoir-faire langagiers qui leur permettront d'agir avec efficacité dans leur environnement mais aussi de connaissances, attitudes et représentations qui soient « en phase » avec ces savoir-faire et leur permettent de donner sens à leurs activités langagières et à celles d'autrui. Autrement dit, il s'agit de faire en sorte que les élèves puissent communiquer, en produisant et

1. Ce texte a été rédigé initialement en vue d'un séminaire organisé en 2000, à Lyon, par les organismes linguistiques des pays francophones du nord (Communauté française de Belgique, France, Québec, Suisse) et portant sur « Le français dans une société de la connaissance ». Il a été repris et adapté en vue de sa publication dans ce numéro.
2. À savoir l'allemand, langue nationale enseignée dès l'école primaire, l'anglais introduit de plus en plus précocement, l'italien et l'espagnol enseignés en option dès la fin du secondaire et les langues liées aux processus migratoires, enseignés partiellement dans le cadre scolaire sous la dénomination de « cours de langues et cultures d'origine ». À propos des nouvelles orientations au niveau romand, cf. de Pietro, à paraître.

comprenant des textes oraux et écrits correspondant aux diverses situations de la vie sociale, mais aussi, en même temps, de les amener à communiquer de manière plus consciente, de les amener à se construire une représentation de la langue et de ses usages, de leur transmettre des références culturelles partagées – ce qui ne signifie pas nécessairement acceptées ! – qui expriment leur appartenance à une même communauté de langue(s), à un environnement langagier commun. Il découle de cela que l'enseignement réflexif doit être conçu avec une double finalité de construction (1) d'outils au service de certaines capacités pratiques (orthographe, rédaction de textes complexes, etc.), et (2) d'un cadre de réflexion pour appréhender le(s) langage(s). On soulignera en outre que l'une et l'autre finalités supposent une terminologie qui permet de définir les difficultés rencontrées, de parler de la langue (autrement dit une *mélangue*) et participe de la culture commune. Ainsi, si un enseignement réflexif n'est pas toujours garant d'une meilleure pratique, et s'il s'agit donc de rester prudent et modeste à ce propos<sup>3</sup>, un tel enseignement devrait pour le moins contribuer au développement chez les élèves d'un *rapport différent au langage*, en ce qui a trait tant aux comportements communicatifs qu'aux représentations et connaissances à propos du langage et des langues.

À l'heure actuelle, en Suisse romande, il apparaît qu'aucune de ces finalités n'est atteinte de façon satisfaisante. Sans sans entrer dans le détail, nous observons en effet, du côté des élèves,

- une maîtrise pratique de la langue qui reste bien souvent problématique, tant en français que dans les langues étrangères<sup>4</sup> ;
- des connaissances et représentations langagières souvent fragiles (Kilcher-Hagedorn et al. 1987 ; Martin 1999 ; etc.), et souvent peu en rapport avec la réalité des pratiques et de l'environnement.

Dans le cadre d'une publication consacrée aux activités réflexives à l'école, c'est ce second point que nous allons examiner ici, en liant étroitement la question des connaissances à développer chez les élèves à la fois aux démarches à mettre en œuvre pour y parvenir et au contexte de l'école actuelle.

Le contexte de l'enseignement, en effet, a considérablement changé ces dernières années. En relation directe avec le langage, au-delà des effets de mode et des parlers branchés<sup>5</sup>, on peut déceler divers grands changements qui, selon nous, doivent impérativement être pris en compte, car ils ont précisément cette fonction sémiotique si bien décrite par Vygotski (1935/1985, 290) de transformer notre rapport même au langage, comme l'entrée dans l'écrit transforme

3. Voir à ce propos Lafontaine 1988, Mahieu-Marneffe 1988, etc.

4. En ce qui concerne le français, la récente enquête PISA, portant sur les capacités de compréhension en lecture, a par exemple mis en évidence d'importantes lacunes en lecture chez de nombreux élèves (Nidegger [Éd.] 2001).

5. Mais non sans rapport avec eux : dans un article sur internet, M. Bellot-Antony montre en effet à quel point le « français d'aujourd'hui », dans la création lexicale par exemple, est traversé par les changements qui agitent nos sociétés, leur métissage en particulier. Cf. [www.france.sk/culturel/pedagpects.htm](http://www.france.sk/culturel/pedagpects.htm).

notre rapport à l'oralité, comme l'apprentissage d'une deuxième langue transforme notre rapport à notre langue maternelle<sup>6</sup>.

Parmi eux, bien sûr, il y a le développement des nouvelles technologies informatiques, multimédias, en tant qu'outils de communication, de connaissance et d'apprentissage ; il y a également l'émergence progressive d'un système d'échanges et de circulation mondialisé, dans lequel la maîtrise de langues étrangères (dont l'anglais...) paraît de plus en plus nécessaire. Et il y a aussi le caractère toujours plus métissé, pluri(culturel), de nos sociétés, de nos savoirs, de nos pratiques quotidiennes, et la prise de conscience du rôle du langage non seulement en tant que « moyen de communication », mais également en tant que vecteur des expressions identitaires, servant certes souvent à l'affirmation d'une appartenance commune mais souvent aussi à l'exclusion et à la division...

Ce sont essentiellement ces derniers aspects que nous évoquerons ici, en partant de l'idée que « la question du français » ne doit pas être isolée des réflexions conduites sur les autres langues, plus précisément sur la diversité des langues en tant que telle et les relations qu'elles entretiennent entre elles. Il s'agit, en particulier, ce faisant, de prendre mieux en compte l'hétérogénéité des élèves et la diversité des langues présentes dans le contexte scolaire, celles qui sont enseignées d'une part, celles qui sont « apportées » dans les classes par tous ces élèves qui ont acquis une première langue autre que le français, qui parlent à la maison une ou plusieurs autres langues que celle(s) de l'école<sup>7</sup>.

## 2. DES CONNAISSANCES ET REPRÉSENTATIONS LANGAGIÈRES À ACTUALISER

Lorsqu'on écoute les élèves, mais aussi les adultes, parler du langage, on est souvent frappé par la pauvreté des connaissances et des représentations qu'ils expriment : confusion entre oral et écrit<sup>8</sup>, confusion entre français régional, français populaire et « faute », méconnaissance de ce qu'est une langue, de ce qu'est la grammaire (un Romand qui disait ne pouvoir apprendre le suisse allemand parce que cette langue *n'a pas de grammaire...*), méconnaissance des diverses langues parlées ici et là (en France par exemple), des liens (de

6. Transformation qu'évoquait déjà Goethe : « Wer fremde Sprachen nicht kennt weiss nichts von seiner eigenen » (Goethe, *Maximen und Reflexionen*, II, 23).
7. En Suisse comme ailleurs, le nombre d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle est toujours plus élevé. Il atteint plus de 40 % en moyenne dans les classes genevoises par exemple. De nombreuses initiatives sont développées pour prendre en compte ce phénomène : classes d'accueil, cours de langues et cultures d'origine, cours de soutien, activités interculturelles réalisées au niveau des établissements... Pourtant, comme le montrent les difficultés rencontrées par ces élèves (cf. enquête PISA entre autres) et leur taux d'échec scolaire, les résultats restent bien décevants.
8. Un exemple, parmi de nombreux autres : durant une enquête sur les représentations que des élèves romands se font de l'Allemagne, de la Suisse allemande et des langues qui y sont parlées, un élève de 16 ans écrit à propos de la Suisse allemande : *On y parle le suisse allemand, langue dont on ne comprend pas les lettres de l'alphabet...* (de Pietro 1994).

« parenté ») qui usissent de nombreuses langues, etc. En outre, de nombreux locuteurs entretiennent encore largement le mythe de la pureté de la langue, répugnant bien souvent aux emprunts et aux mélanges codiques qu'ils pratiquent pourtant...

Tout se passe comme s'il y avait un hiatus entre des connaissances grammaticales parfois très pointues, acquises à force d'exercices scolaires d'analyse portant essentiellement sur les constituants et fonctions à l'intérieur de la phrase, et des représentations plus globales à propos des langues et du langage qui seraient en retard et ne correspondraient pas (ou plus ?) à la situation actuelle, caractérisée entre autres par les transformations que nous avons mentionnées.

Or, cette confusion qui règne dans les relations que la plupart des locuteurs entretiennent avec leur(s) langue(s) constitue certainement – par les préjugés auxquels elle donne naissance, par l'insécurité qu'elle suscite – un obstacle à la mise en place sereine d'une politique linguistique et d'une politique éducative dans le domaine des langues, ainsi que cela est encore apparu récemment à la lumière des débats sur les propositions de rectifications orthographiques ou sur la féminisation des termes de métier... D'ailleurs, le français est encore largement enseigné selon une didactique de « langue maternelle », trop fortement fondée sur les intuitions « innées » des élèves, trop implicite également, sans tenir compte des élèves d'autres origines linguistiques.

Ces quelques exemples montrent bien l'ampleur de la tâche devant laquelle l'école se trouve. Ils mettent surtout en évidence la nécessité d'élargir le type de réflexions, d'analyses et de connaissances qu'il s'agit de développer chez les élèves, afin de leur permettre de construire un rapport plus intéressant au langage, une véritable « culture (pluri)langagière » qui corresponde aux pratiques langagières de notre époque.

Ce sont des démarches qui participent d'une telle « grammaire au sens large », qui prennent justement ce genre de questions comme objets du travail dans la classe, que nous allons à présent examiner, dans la mesure où elles nous semblent de nature à intégrer au moins deux des changements de paradigme que nous avons évoqués auparavant : le caractère pluriculturel des classes d'aujourd'hui et la prise en compte du rôle du langage comme vecteur identitaire et civique.

### **3. LES DÉMARCHES D'ÉVEIL AUX LANGUES À L'ÉCOLE**

Les démarches que nous allons présenter sont connues sous diverses dénominations qui témoignent à la fois de l'émergence du domaine dans divers contextes et de son effervescence. Elles sont initialement apparues en Grande-Bretagne, dans les années 1980, dans le but d'apporter une réponse à trois ensembles de problèmes constatés alors et qui sont très semblables aux constats que nous avons nous-même présentés ici : les difficultés d'intégration et la fréquence des échecs scolaires des élèves issus de la migration, les difficultés des élèves anglophones dans l'apprentissage de langues étrangères et

leurs difficultés en anglais, notamment liées au niveau trop limité de leurs capacités métalangagières. C'est dans ce contexte que Hawkins (1992) propose, dans le cadre de ce qu'il appelle une « matière-pont », une autre manière d'aborder l'étude du langage, qu'il dénomme *language awareness*. Les activités qu'il élabore avec son équipe mettent l'accent sur des capacités peu exercées habituellement<sup>9</sup>, telles que l'observation, l'analyse, la comparaison, qui sont travaillées sur des matériaux provenant de langues diverses et nombreuses, mais aussi de systèmes sémiotiques différents (autres systèmes d'écriture, pictogrammes, etc.) ; ces activités portent sur des « problèmes » très divers que Hawkins (1985 et 1987) regroupe sous 6 domaines : la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain...), la diversité et l'évolution des langues, leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés sociales, géographiques...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture), l'apprentissage des langues.

C'est ensuite sous des dénominations telles que « Éveil aux langues » ou « Éveil au(x) langage(s) » qu'on les retrouve, dès les années 90, dans le monde francophone, sous l'impulsion d'abord de Louise Dabène (1992) à Grenoble, puis de Christiane Perregaux à Genève (1995)<sup>10</sup>. Enfin, on retrouve des démarches similaires, mais sous d'autres dénominations, en Italie (*educazione plurilinguistica*), en Allemagne (*Begegnung mit Sprachen*), et en France chez d'autres didacticiens (*Éducation aux langues et aux cultures*, Macaire 2002)...

Bien que cette dénomination soit peu satisfaisante et ambiguë, nous parlerons ici d'« éveil aux langues » car c'est la mieux connue. Toutefois, comme nous le verrons, il ne s'agit pas seulement de démarches d'éveil, qui auraient cours avant de passer aux choses sérieuses, mais de démarches qui devraient soutenir, accompagner, les apprentissages linguistiques tout au long de la scolarité.

Ne nous arrêtons donc pas à des questions de terminologie – dont on sait cependant l'importance. De quoi s'agit-il ? Globalement, les activités proposées ont pour but de doter les élèves d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et attitudes relatifs tout à la fois au français – en tant que langue de la communauté, d'une certaine identité collective, et en tant que langue vecteur des apprentissages à l'école –, aux autres langues présentes dans l'environnement immédiat mais aussi cognitif des élèves – langues des camarades d'autres origines linguistiques, langues occultées du territoire, langues de l'Europe, du monde –, voire au langage *en général* si l'on reprend l'idée de faculté de langage proposée par Saussure. Ces activités prennent ainsi en compte, comme élément essentiel de la démarche, à la fois le rapport que chacun entretient avec son « milieu langagier » et le caractère de plus en plus en plus plurilingue de ce milieu.

9. Cela est surtout vrai pour le monde anglophone, où les méthodes communicatives ont fortement été privilégiées, apparemment au détriment tout de même de la construction d'un rapport à la langue... Dans le monde francophone, il s'agit plutôt de faire évoluer des pratiques existantes que d'introduire quelque chose de complètement nouveau.
10. On soulignera toutefois le caractère précurseur joué en Suisse par l'ouvrage de Roulet (1980) à propos de la *pédagogie intégrée* des langues maternelle et secondes.

Bien que nous nous situions clairement dans le domaine de l'enseignement des langues, il s'agit pourtant immédiatement de lever un malentendu possible. Cet éveil aux langues n'est pas à proprement parler un enseignement de langues : comme le souligne M. Candelier (1998 et 2003), il porte sur des langues que l'école n'a pas nécessairement pour ambition d'enseigner et elle les aborde non pas tant en vue d'une maîtrise pratique qu'en tant qu'elles fondent des apprentissages métalangagiers d'une part (connaissances et attitudes *sur* les langues), transversaux d'autre part (développement de savoir-faire utiles entre autres aux apprentissages linguistiques : capacités de discrimination auditive, capacités de comparaison et d'analyse, etc.). Autrement dit, les activités proposées ne visent pas en premier lieu l'apprentissage des langues, mais elles accompagnent, renforcent et complètent les apprentissages linguistiques en agissant sur les attitudes et la motivation, en mettant en place des capacités nécessaires à ces apprentissages et en leur donnant une plus grande signification sociale et cognitive.

C'est dans ce contexte que sont apparus les deux projets sur lesquels nous nous appuyons ici : EOLE et EVLANG. Le premier a été développé dans le cadre de l'école romande, à la suite de diverses expériences conduites dans les cantons de Genève et Neuchâtel, et il a abouti récemment à l'édition de supports didactiques contenant une trentaine d'activités pour les degrés pré-scolaires et primaires (Perregaux et al. [Dir.] 2003 ). Le second, conduit dans le cadre des projets Socrates-Lingua de la Communauté européenne, a réuni sous la direction de Michel Candelier (université du Mans) des équipes de chercheurs et de didacticiens d'Autriche, de France (Métropole et Ile de la Réunion), d'Espagne (Catalogne), d'Italie et de Suisse ; il consistait en l'élaboration de supports didactiques pour les degrés de la fin du primaire et, surtout, en l'expérimentation et l'évaluation d'un cursus d'éveil aux langues d'une année et demie, fondé sur ces supports, dans plus de 100 classes réparties dans les différents pays mentionnés (Candelier [Dir.] 2003).

De manière générale et succincte, on peut considérer que les démarches proposées aujourd'hui sous les différentes dénominations rencontrées partagent toutes les caractéristiques suivantes :

- Elles abordent divers aspects du langage et des langues en fondant systématiquement (ou presque) les activités d'apprentissage sur une pluralité de langues (ou dialectes) de tous statuts, enseignées ou non dans l'institution (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde).
- Elles visent à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation à apprendre des langues ainsi que les savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques, y compris dans la langue de l'école.
- Elles concernent à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, etc.) et métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos. Le « détour par d'autres langues », qui est constitutif de ces démarches, aide en outre les élèves à construire le langage comme objet d'étude, de

réflexion, d'observation ; on sait en effet à quel point les élèves peuvent rencontrer de difficultés à concevoir les faits langagiers pour eux-mêmes, sans aller directement au sens qu'ils véhiculent de manière apparemment transparente (cf. *infra*, p. 10\* et 17\*).

- Elles s'adressent à l'ensemble des élèves, à ceux qui possèdent dans leur répertoire une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que celle(s) de l'école en donnant à ces langues un véritable statut dans le travail de la classe, et à ceux qui ne connaissent qu'une seule langue, à la fois maternelle et scolaire, et qui pourront, grâce aux activités proposées, en découvrir d'autres (souvent présentes dans leur environnement immédiat, mais sans y être ni perçues ni reconnues), travailler avec elles et, ainsi, se décentrer par rapport à leur première langue.

Ces démarches ont ainsi une orientation à la fois linguistique et cognitive (compréhension du fonctionnement des langues), sociolinguistique (légitimation de la diversité des langues, quelles qu'elles soient et quel que soit leur statut, et, plus concrètement encore, accueil dans l'environnement scolaire, avec un véritable statut, des langues associées à la migration), psychologique (dans la mesure où elles amènent les élèves à se décentrer par rapport à leur L1 et à entrer ainsi dans (l'apprentissage) d'autres langues) et (inter)culturelle<sup>11</sup>.

D'un point de vue didactique, les activités proposées dans ce cadre s'inscrivent généralement dans une pédagogie socioconstructiviste, en mettant l'accent à la fois sur les activités des élèves et sur la confrontation des points de vue apportés par exemple par les élèves monolingues vs plurilingues. Elles se présentent souvent sous la forme d'un « problème » mis en évidence dans une phase de mise en situation, traité dans le cadre d'un travail en groupe puis repris, mis en commun, avec l'ensemble de la classe (Candelier [Dir.] 2003 ; Perregaux *et al.* [Dir.], 2003).

Bref, par de telles activités, il s'agit, « simplement », de travailler avec la diversité des langues : le français, les autres langues présentes (bien que souvent occultées, voire méprisées) dans la classe (langues liées aux processus migratoires, dialectes locaux), les autres langues enseignées dans l'école, et toute autre langue qui peut, pour une raison ou une autre, s'avérer pertinente. Il s'agit bien d'un enseignement langagier réfléchi, mais d'un type plutôt nouveau dans le contexte francophone notamment, où l'idéologie « unilinguiste » reste très prégnante (Boyer 1996).

Mais quoi de mieux, pour bien comprendre de quoi nous parlons, que de prendre un premier exemple ?

11. Cf. la « définition » placée en exergue de l'article, proposée par une élève, dans le cadre du projet EVLANG, lorsqu'on lui a demandé ce qu'était l'éveil aux langues pour elle. Pour une présentation plus générale, voir notamment *Babylonia* 2, 1999 ; Candelier 1998 et 2003 ; Moore 1995 ; Moore [Éd.] 1995 ; etc.

#### 4. D'UNE CULTURE LANGAGIÈRE ÉTROITEMENT GRAMMATICALE ET UNILINGUE À UNE APPROCHE FONDÉE SUR L'OUVERTURE ET LA PLURALITÉ : L'EXEMPLE DU GENRE

Les démarches didactiques que nous développons sont donc fondées sur la résolution de problèmes soulevés par l'apprentissage des langues et la compréhension de leur fonctionnement. Quel est par conséquent le « problème du genre » ? En fait, justement, tout se passe comme s'il n'y avait pas de problème... du moins pour la part, de plus en plus restreinte, des élèves qui ont la langue de l'école comme langue maternelle, qui « sont tombés dedans quand ils étaient petits » comme disait l'autre ! Le genre des noms n'est donc guère discuté à l'école primaire, si ce n'est lorsque les élèves doivent « expanser » un groupe nominal au moyen d'adjectifs et, surtout, accorder ceux-ci avec le nom. Ce silence n'est pas sans fondement. À quoi bon en effet aborder une notion aussi abstraite, aussi complexe, et « charger » encore le programme, alors que – finalement – les élèves savent bien qu'on dit *la pleine lune* et non *le plein lune*, *une belle tomate* et non *un beau tomate*... Cependant, cela ne vaut plus dès que ces élèves débutent l'apprentissage d'une seconde langue, telle l'allemand où *la lune* (*der Mond*), telles l'espagnol et l'italien où *la tomate* prennent le genre masculin (esp. *el tomate*, it. *il pomodoro*)<sup>12</sup>, ou telle l'anglais où toute marque de genre semble disparaître si le nom qui en est le porteur n'est pas repris sous la forme d'un pronom... Lorsqu'ils entament ainsi l'apprentissage d'une autre langue, les élèves sont confrontés à ce qui constitue en fait un véritable « obstacle cognitif » (comment un mot peut-il bien changer de sexe ?...). Mais l'école ne s'embarasse en général guère de ces questions, se contentant d'imposer aux élèves des listes à apprendre et de les pénaliser lorsque, tentant de s'accrocher à leur vision primordiale du monde, ils réajustent subrepticement le genre des mots de la nouvelle langue...

De plus, comme nous l'avons déjà souligné, il importe de penser également à tous les élèves des classes actuelles qui n'ont pas, ou pas seulement, le français comme langue maternelle, qui certes ont acquis ou acquièrent rapidement les mots dont ils ont besoin en les utilisant avec le genre idoine mais qui, en revanche, n'ont guère d'« outils » (au sens où la grammaire fournit des outils) à leur disposition pour comprendre les relations entre le français, langue de l'école et de la communauté où ils vivent désormais, et leur langue d'origine lorsque le genre de certains noms n'y est pas semblable, voire même lorsque l'ensemble du système générique fonctionne de manière différente (cf. langues à classes telles le *swahili*).

L'exemple suivant, fragment d'un échange entre un observateur et un élève, lors de l'expérimentation d'une activité, met bien en évidence le malaise que peut ressentir un enfant « non préparé » lorsqu'il se trouve pour la première fois face à des données qui remettent en question l'apparente évidence – la « naturalité » – de ses catégorisations. Cet exemple est extrait d'une activité au

12. En catalan, la situation est plus subtile encore puisque, selon les dialectes, le mot désignant ce fruit peut être féminin (*sa tomàtiga* ou *la tomate*) ou masculin (*el tomà-quest*)...

cours de laquelle les élèves, après avoir repéré le rôle des déterminants dans le marquage du genre, sont chargés de placer des mots allemands dans un tableau à double entrée (selon les critères du genre et de la langue) ; on y voit comment, malgré un travail préalable sur les déterminants en allemand, la langue maternelle vient interférer sur le classement. Antoine, en particulier, y exprime sa difficulté à accepter la différence observée :

Antoine      là... « die Zitrone » c'est masculin  
 Obs.            pourquoi ?  
 Antoine      ben. parce que c'est UN citron.. c'est masculin  
 Obs.            oui.. mais essaie de te souvenir de ce que l'on a dit  
 Antoine      ah oui « die » c'est soit pluriel soit... masculin ? « das » c'est neutre...  
                  ah. oui. « die » c'est féminin.. eh... ça fait bizarre de dire UNE citron

Ce n'est que lorsque l'aspect « naturel » du genre fait problème et est thématifié (*ça fait bizarre de dire UNE citron*) qu'une véritable compréhension de ce qu'est le genre devient possible et qu'une ouverture à des fonctionnements langagiers différents peut se concrétiser. C'est pourquoi, dans nos activités, des situations de travail par groupes d'élèves et des moments de mise en commun sont proposées, afin de provoquer l'émergence de conflits sociocognitifs, de résistances, et de favoriser la confrontation des points de vue, l'explicitation mutuelle et la mise en place de stratégies de résolution plus efficaces.

#### 4.1. Des fruits et légumes en tous genres...<sup>13</sup>

L'activité *Fruits et légumes en tous genres* propose aux élèves des degrés primaires (7 à 9 ans) un travail interlinguistique autour du genre et de sa manifestation la plus visible, le déterminant (qui figure d'ailleurs au programme des degrés concernés, dans le cadre de l'étude du groupe nominal simple (DET + N)). Il s'agit d'explorer ces notions à travers diverses langues romanes (italien, espagnol, portugais, français). Le but consiste à faire découvrir aux élèves certaines similarités entre langues romanes (systèmes à deux genres, ressemblances entre les articles et entre les noms, etc.), l'importance du déterminant dans la constitution et la reconnaissance du groupe nominal, tout en les amenant à une première prise de conscience d'une certaine arbitrarité du genre grammatical.

L'activité débute par une mise en situation où les élèves découvrent un même mot dans quatre langues romanes (français : *la noix*, espagnol : *la nuez*, italien : *la noce*, portugais : *a noz*). Ils cherchent à identifier les langues, discutent de leurs constats et partagent leurs connaissances sur les langues présentées. Par groupe de 3 ou 4, ils reçoivent ensuite une série de cartes à classer en fonction du genre et de la langue. Pour cela ils peuvent se référer aux indices entrevus lors de la mise en situation, en étant particulièrement attentifs aux déterminants. En outre, pour identifier les langues présentes, ils peuvent fréquemment faire appel aux compétences de certains camarades qui les connaissent. Voici le genre de tableau auquel ils aboutissent :

13. L'activité présentée ici a été élaborée par C. de Goumoëns, dans le cadre du projet EOLE (cf. Perregaux et al. [Dir.], 2003). Voir à ce propos de Goumoëns 1997 et de Pietro 1999, textes auxquels ce chapitre emprunte largement.

	MASCULIN		FÉMININ	
français	le citron	le radis	la poire	la cerise
portugais	o limão	o rabanete	a pêra	a cereja
italien	il limone	il ravanello	la pera	la ciliegia
espagnol	el limón	el rábano	la pera	la cereza

L'enseignant présente ensuite aux élèves deux nouveaux mots (*la tomate* et *le chou*) qu'ils doivent à leur tour insérer dans le tableau. Mais ils sont alors confrontés à un problème particulièrement aigu, puisqu'ils doivent classer des mots dont le genre varie à travers les langues romanes...

	MASCULIN	FÉMININ
français	le citron  le radis  le chou	la poire  la cerise  la tomate
portugais	o limão  o rabanete  o tomate	a pêra  a cereja  a couve
italien	il limone  il ravanello  il cavolo  il pomodoro	la pera  la ciliegia   
espagnol	el limón  el rábano  el tomate	la pera  la cereza  la col

La démarche comparative amène ainsi les élèves à constater que le genre d'un nom ne fait pas partie intégrante de l'objet et que les rapports entre le monde extra-linguistique et la langue sont plus complexes qu'ils ne pouvaient l'imaginer sur la base de leur seule langue maternelle. En d'autres termes, ils découvrent – concrètement, sans nommer le phénomène – le caractère arbitraire du signe, entrant ainsi dans une forme de connaissance différente, fondée sur la pluralité, des phénomènes langagiers<sup>14</sup>.

14. En outre, tout le travail réflexif mené au cours de cette activité est aussi une occasion de renforcer la capacité de l'élève, travaillée par ailleurs, à identifier le genre d'un nom par repérage du déterminant dans le groupe nominal.

L'exemple suivant illustre ce qui peut se passer alors dans une classe : les résistances de certains élèves (Yves), la perception et l'acceptation de l'arbitrarité du signe chez d'autres (Thomas, Stéphane) et leur capacité à argumenter en se basant sur des indices interlinguistiques formels (Théo) :

Thomas vient placer la carte *o tomato* dans la ligne du portugais et dans la colonne masculin.

- Ens. *alors « la tomate » en portugais c'est pas féminin ?*  
 Tho. *non*  
 Yv. *on dit pas « le tomate » et « la chou » !*  
 Th. *oui mais le portugais c'est pas le français.. c'est pas les mêmes mots*  
 Ens. *cela vous paraît juste ?*  
 Théo *oui parce que le « o » c'est comme « le » et le « a » c'est comme « la »*  
 Stéph. *parce que en allemand aussi on dit des féminins alors que dans les autres langues c'est masculin. par exemple on dit « le sel » et en allemand on dit « la sel »*  
 Tho. *moi je me suis dit que si je trouvais un « o » je mettais avec les autres « o »*  
 Yv. *oui mais c'est pas possible. on peut pas dire « le tomate » [...]*

#### 4.2. Découvrir une autre manière de classer les noms : Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?

Pour des élèves plus âgés (10 à 12 ans), qui ont débuté l'apprentissage d'une autre langue depuis deux ou trois années, il a paru judicieux de proposer un problème plus complexe et qui permette de recadrer la question du genre dans une perspective plus large<sup>15</sup>. Dans les moyens EOLE, nous proposons par exemple d'explorer le système de classification des noms en *swahili*.

Le fonctionnement du *swahili*, langue de type bantoue, présente en effet d'importantes différences avec le français et les autres langues étudiées à l'école en ce qui concerne le classement des noms : ceux-ci ne sont pas répartis en deux ou trois genres comme en français ou en anglais (féminin, masculin, neutre) mais en classes (six ou plus) marquées par un système de préfixes placés à l'avant du nom. Ainsi, *mzee* (plur. *wazee*) signifie « le vieil homme » et appartient à une classe regroupant les « êtres humains », alors que *uzee* signifie « la vieillesse » et appartient à une classe de « noms abstraits » ; les arbres, sortes d'arbres et parties du corps sont quant à eux réunis dans une même classe marquée par les préfixes *m-* (sg.) et *mi-* (pl.) : *mti*, « l'arbre », *mtende*, « dattier », *mkono*, « bras », etc. (Lyons 1970).

Pour découvrir cette autre façon d'organiser le monde, les élèves sont invités à classer une série de mots (accompagnés de leur traduction) et à formuler

15. En Suisse romande, l'allemand, première autre langue enseignée, est fréquemment l'objet de préjugés négatifs chez les élèves (de Pietro 1993 et 1994 ; UNESCO 1995). C'est là une des raisons pour lesquelles il a paru plus judicieux d'éviter d'affronter directement l'obstacle du changement de genre dans cette langue et d'y arriver après un « détour ».

L'activité présentée ici figure également dans les moyens d'enseignement EOLE (Perregaux et al. [Dir.], 2003).

des hypothèses sur les critères de classement auxquels ils recourent ; dans un deuxième temps, ils tentent de construire des règles de fonctionnement du *swahili* en ce qui concerne ce système de classes nominales.

Le *détour* par une langue telle que le swahili nous paraît ici particulièrement intéressant car il éveille la curiosité des élèves, élargit leurs connaissances sur des langues autres, enrichissant ainsi les aspects culturels de l'enseignement, tout en les forçant à reconsidérer et approfondir leurs représentations grammaticales acquises et à construire une représentation plus adéquate de ce qu'est le « genre ». Il apparaît plus facile alors de revenir aux difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'allemand, aux « fossilisations » qu'on y observe fréquemment et de permettre le passage d'une langue à l'autre. La déclaration de cet élève de 13 ans, étudiant l'allemand depuis déjà quelques années (3-4 ans), exprime cette prise de conscience provoquée par l'activité : *Je n'aurais jamais cru qu'un mot puisse changer de genre d'une langue à l'autre...*

De telles activités, certes, sont avant tout utiles en vue de l'apprentissage d'autres langues, dans lesquelles le marquage générique diffère du français. Toutefois, la découverte d'autres systèmes de classification peut ouvrir à des réflexions intéressantes à propos d'autres formes de classement à l'œuvre dans le français mais qui restent généralement peu visibles, peu conscientes, quand bien même elles ont des implications morphosyntaxiques : distinction entre noms comptables et non comptables (cf. choix du déterminant), entre noms + animés ou - animés (cf. choix du pronom interrogatif), entre noms propres et communs...

### 4.3. Se jouer du genre linguistique pour changer le monde...

Lorsqu'elle abordée dans une telle perspective, interlinguistique, la catégorie du genre suggère encore d'autres réflexions stimulantes et enrichissantes sur le langage. Il est ainsi possible d'aborder la question des liens entre monde linguistique et monde extralinguistique – autrement dit la question de l'arbitrarité du signe – sous un autre angle, en confrontant les élèves aux connotations culturelles que véhicule le genre de certains noms. Un extrait de la correspondance du poète allemand Rilke permet de faire apparaître « le problème » :

*« Ich denke immer im Sinne von « Je soleil » et « la lune », das Umgekehrte in unserer Sprache ist mir konträr, so dass ich immer machen möchte « der grosse Sonn » und « die Möndin ». [...] so geht es einem oft, dass man mit dem äusserlichen Benehmen der Sprache uneins ist und ihr Innerstes meint. »*<sup>16</sup>

R. M. Rilke (Brief an Nanny Wunderly-Volkart, 4.12.1920)

16. « Je pense toujours au sens de « le soleil » et « la lune », l'inverse dans notre langue me contrarie, à tel point que j'aimerais toujours formuler « der grosse Sonn » et « die Möndin ». [...] cela nous arrive souvent qu'on ne soit pas d'accord avec le comportement extérieur de la langue et qu'on fasse référence à son for intérieur. » (traduction de C. Brohy, que je remercie pour sa collaboration). Voir également le poème *Sonnenuntergang*, dans lequel le poète H. Heine parle de « ... Luna, die Göttin, und Sol, der Gott... » (*Sämtliche Gedichte*, Frankfurt a. Main/Leipzig, Insel, 1997).

Des procédés semblables sont exploités dans d'autres langues (en espagnol, *el mar* (m) alterne avec *la mar* (f), employé dans des contextes poétiques et dans les professions relatives à la mer) et peuvent faire l'objet d'une activité si les élèves semblent suffisamment compétents dans les langues concernées et intéressés à ces questions. Et il en va de même en français avec les fameuses *délices*, *orgues* et autres *amours*...

De même, avec des élèves plus âgés, il devient intéressant de travailler autour des connotations sociales de la langue – et/ou de la grammaire –, par exemple en exploitant les nombreux débats qui portent aujourd'hui sur la formulation non sexiste des textes et qui, souvent de manière implicite, mettent directement en jeu la nature même de ce qu'est le marquage générique : le signe d'une domination sociale ? la simple expression linguistique d'un phénomène général d'économie linguistique, en liaison avec le caractère arbitraire du signe ? Quelques citations polémiques, prises ci et là, peuvent initier un débat :

*« Si bien que nous ne devrions pas être choqués si l'on nous dit : Cette femme « est professeur » ou « est médecin ». C'est l'équivalent de : Cette femme exerce la médecine ou le professorat. À ce moment, vouloir, contre l'usage général, marquer du féminin celle qui pratique cette profession, paraît mesquin : c'est faire intervenir le sexe dans des domaines où c'est le cerveau qui joue le rôle essentiel. »*

*« Le sexisme est encore dans la grammaire et l'orthographe qui veulent qu'on écrive « les trois femmes et le chien sont partis ». L'association française « Pour une éducation non sexiste » recommande d'accorder majoritairement : « les trois femmes et le chien sont parties ». Pour ma part, j'ai pris le parti de toujours féminiser : « les trois femmes et les quatre hommes sont parti-e-s ». Je sais que cela peut paraître agaçant, barbare, mais il me semble qu'ainsi on souligne la participation des deux sexes. Le trait d'union me paraît de loin préférable aux parenthèses, d'une part pour l'ordinateur, d'autre part pour le symbolisme... On n'a que trop mis la femme entre parenthèses. »*

*« [!] faut observer cette curiosité : ce n'est que lorsqu'il faut désigner des fonctions de prestige que la langue semble résister au féminin. Alors que l'ouvrière, la guichetière et la téléphoniste ont sans difficulté trouvé le chemin de notre oreille, les ambassadrices, les juges et les ministres-présidentes semblent lui offrir certaines résistances... »*

*« Les avis si divers qui viennent d'être reproduits s'accordent pour identifier le genre et le sexe : le masculin, c'est le mâle, et dès lors une femme doit être désignée par un nom féminin. Je l'ai déjà dit, cette vue est fausse. »...*

À travers la discussion de ces quelques prises de position, à travers l'examen des pratiques effectivement en usage dans leur propre environnement (offres d'emploi, textes légaux, etc.) et, dans une perspective interlinguistique, à travers la découverte de « solutions » proposées dans d'autres langues<sup>17</sup>, les

17. En voici quelques exemples : *Was soll frau tun, um akzeptiert zu werden ? — Die Schweizer Bevölkerung hat entschieden. — Der Kaufmann und die Kauffrau haben ihr Geschäft verlassen. — Someone has lost their hat.* etc. Voir à ce propos la revue *CREOLE 2* (2000), éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école, dans laquelle nous présentons plus largement une activité autour de ces questions. Voir aussi *Français et Société 10* (1999).

élèves approfondissent leur compréhension de la notion de genre, ils se forment des avis critiques et argumentés à propos de leur langue et participent à la vie sociale du langage : n'est-ce pas ainsi qu'ils pourraient devenir ces fameux usagers – auxquels, depuis Vaugelas, en appellent si souvent les grammairiens – à même de *faire l'usage* en meilleure connaissance de cause ?...

L'exemple des activités qu'on peut conduire, dans une perspective d'éveil aux langues, à propos de l'expression linguistique du genre, de sa variation à travers les langues, de ses connotations sociales et poétiques, montre comment la diversité des langues peut devenir un outil au service de la connaissance. La pluralité, ici, n'est plus seulement un obstacle ou une réalité tolérée : elle est la matière qui fonde la compréhension des phénomènes, elle est – ainsi que l'affirment depuis bien longtemps Albert Jacquard (1978) et d'autres – une richesse collective, au fondement même du développement cognitif ET social. Ainsi conçues, les activités réflexives s'inscrivent parfaitement dans le changement de paradigme précédemment évoqué : elles prennent en compte la pluralité culturelle effective de nos sociétés et de nos classes<sup>18</sup>, elles ouvrent les élèves à la diversité, elles les amènent à mieux comprendre certains phénomènes et à construire une culture langagière leur permettant de participer aux débats sociaux sur le langage ; enfin, elles les accompagnent dans leur découverte des langues qu'ils étudient, les aident à mieux reconnaître, et accepter, les différences que celles-ci contiennent par rapport au français, à dépasser leurs éventuels préjugés et blocages, favorisant ainsi leurs apprentissages. Le genre, par exemple, offre une magnifique illustration de la manière dont une langue, à travers ses catégories grammaticales, imprègne la perception de ses locuteurs.

## 5. D'AUTRES EXEMPLES

Les activités conduites autour du genre ne constituent pas un exemple isolé. Tous les aspects ou presque du langage peuvent être abordés dans une telle perspective, ne serait-ce qu'en s'intéressant à la manière dont les choses se passent dans les langues « apportées » par les élèves de la classe. Les quelques exemples qui suivent abordent d'autres objets langagiers et illustrent d'autres manières de procéder pour conduire de telles activités réflexives.

### ***Yoyo, bonbons et compagnie***<sup>19</sup>

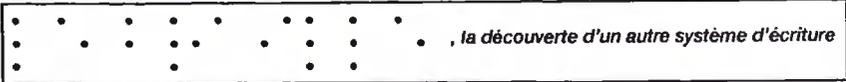
Confrontés, abruptement, à un corpus de petites cartes sur lesquelles figurent, toujours à deux reprises, des inscriptions du genre *yo, dói, glou, Weh, bé, ti*

18. Il est utile de préciser ici que les activités proposées prévoient systématiquement la possibilité pour les élèves d'autres origines linguistiques de faire entrer ce qu'ils savent dans les réflexions conduites par la classe. Lors de nos expérimentations, certains de ces élèves paraissaient toutefois gênés de faire ainsi partager à leurs camarades des connaissances dont eux-mêmes ne percevaient pas toujours la légitimité. Il importe par conséquent de ne pas les forcer. Mais nous avons aussi pu voir une élève albanophone présenter à ses camarades le fonctionnement du genre en albanais, alors qu'ils ignoraient tout de cette langue, ou le grand-père d'un élève venir chanter Frère Jacques en patois valaisan !

19. Activité rédigée par Janine Dufour dans le cadre du projet EOLE (Perregaux et al. [Dir.], 2003).

mais aussi ·Û, ʒ, \_Ø ou È, les élèves (âgés de 6 à 7 ans) les observent et tentent de les classer. Dans un premier temps ils les réuniront peut-être en fonction des différents systèmes d'écriture qu'elles illustrent (alphabets arabe, cyrillique, latin...) ; puis l'un ou l'autre groupe remarquera certainement que chaque étiquette apparaît toujours deux fois et – surtout – qu'on obtient apparemment un mot lorsqu'on réunit les deux étiquettes semblables : *bébé, glouglou, yoyo, bon-bon...* Un autre élève, lusophone (*dóí-dóí, vóvó*), germanophone (*Wehweh, Wauwau*), hispanophone (*titi, coco*), bulgarophone (*·Û·Û, ʒʒ*) ou arabophone (È È, \_Ø \_Ø)<sup>20</sup> pourra peut-être venir confirmer cette hypothèse ; l'enseignant pourra aussi leur faire écouter un enregistrement qui fournit les mots dans leur langue originale et leur traduction en français, de sorte qu'ils constatent que dans ces langues également la réunion des deux syllabes produit un mot...

Les élèves découvrent ainsi une manière de former des mots qu'on rencontre dans un grand nombre de langues, ils émettent des hypothèses sur la signification de ces redoublements syllabiques, en cherchent d'autres, en français ou dans d'autres langues qu'ils connaissent, recopient certains mots dans leur cahier... Ils apprennent en même temps à observer le langage autrement, à repérer des ressemblances, à s'intéresser à la forme des mots, aux règles de formation, aux correspondances graphie-phonie dans différents systèmes d'écriture... Ils adoptent une posture nouvelle pour eux... et *font de la grammaire*<sup>21</sup>



Dans le double but de découvrir à la fois un système d'écriture peu ou pas du tout connu, mais aussi une forme d'altérité à laquelle on pense moins souvent, les élèves sont invités à décrire un message rédigé en braille<sup>22</sup> ; pour ce faire, ils s'appuient sur un corpus contenant en fait des « paires minimales », comme les linguistes se sont efforcés de le faire pour décrire des langues inconnues, et ils développent ainsi des capacités d'analyse et de comparaison qui leur permettent de prendre conscience de propriétés qui sont valables quel que soit le système graphique travaillé : nécessité que les unités puissent être distinguées les unes des autres par une différence au moins, nécessité d'une stabilité du signe qui doit se reconnaître quel que soit son contexte d'emploi, etc. Ils découvrent en même temps que tout système – qu'il soit auditif, visuel ou tactile – fonctionne dans une

20. Les mots des autres langues signifient respectivement : *port.* bobo (*dóí-dóí*) et grand-mère (*vóvó*), *all.* bobo (*Wehweh*) et chien lorsqu'on parle à de petits enfants (*Wauwau*), *esp.* ouistiti et monstre imaginaire (*titi, coco*), *bulgare* voiture et petit poisson (*·Û·Û, ʒʒ*), et *arabe* papa (« ») et toc-toc (*fiy fiy*). L'activité contient également des mots de ce type en chinois et en malayalam.
21. Modestement, sans oublier qu'il s'agit ici d'élèves très jeunes, en pleine découverte de l'écriture !
22. Cette activité a été conçue dans le cadre du projet EOLE (J.-F. de Pietro et A.-M. Broi). Pour les mettre en situation et susciter leur curiosité, les élèves sont tout d'abord confrontés, yeux bandés, à un véritable message en relief ; ils devinent ainsi l'expérience des aveugles et prennent conscience du « problème ».

large mesure grâce à des propriétés et selon des contraintes comparables. Enfin, ils découvrent une autre modalité de l'altérité linguistique, un univers lié à une « différence », à un handicap, mais qui n'exclut pas la communication !

### **Le voleur de mots<sup>23</sup>**

Le point de départ, ici, est un conte dans lequel quelqu'un s'est mis à voler les mots d'une communauté linguistique :

*Il était une fois un voleur de mots. Chaque fois qu'il entendait un mot qui lui plaisait, il le mettait à l'intérieur d'un sac et le cachait dans un endroit où personne ne pourrait le retrouver. Quand le voleur s'emparait d'un mot, plus personne ne pouvait le prononcer. Il s'effaçait de la mémoire des gens, des dictionnaires et de tous les livres...*

Empêchés dès lors de dire ce qu'ils veulent, les membres de la communauté vont chercher diverses solutions pour continuer à communiquer : remplacer les mots volés par d'autres mots synonymes de la langue standard puis, lorsque ceux-ci auront été volés à leur tour, par des régionalismes, par des emprunts à d'autres langues, voire par de véritables inventions lexicales...<sup>24</sup>

Les élèves sont ainsi confrontés avec les multiples manières qu'offre une langue de « dire la même chose », ou presque, et invités à exploiter toutes les potentialités de leur répertoire pour continuer à communiquer. L'activité porte donc sur le lexique, afin d'amener les élèves à en explorer diverses facettes, en jouant avec différentes sources de diversification (synonymes, variétés régionales ou sociolectales, emprunts...). Elle permet aussi de leur faire prendre conscience de l'importance pour la communication de partager un code commun et de mettre en évidence l'inscription culturelle du lexique qu'ils utilisent quotidiennement, sans y réfléchir.

### **« I live in New York but... je suis né en Haïti »<sup>25</sup>**

C'est un tout autre domaine qui est abordé ici : le bilinguisme et les situations de communications plurilingues et pluriculturelles. À travers une courte autobiographie langagière d'un jeune nommé Adrien, l'activité va permettre de mettre en évidence les différentes situations de communication que rencontre cet enfant migrant, né en Haïti et habitant New-York depuis l'âge de 12 ans. Un sociogramme simplifié, reconstruit par les élèves sur la base du récit d'Adrien, permet de répondre à la question « quelle(s) langue(s) parle-t-il à qui ? ». On s'aperçoit alors qu'Adrien n'utilise pas les mêmes langues selon qu'il est à New-York ou en Haïti, selon la personne avec laquelle il parle, qu'il utilise parfois deux

23. Cf. Projet EVLANG, Équipe de l'Université de Barcelone (D. Masats, A. Noguerol et V. Unamuno) ; adaptation française par E. Zurbruggen. Cette activité figure également dans les moyens EOLE (Perregaux *et al.* [Dir.], 2003).

24. Le conte se termine par la découverte du coupable – qui se trahit en utilisant justement un des mots volés qu'il est par conséquent le seul à pouvoir utiliser...

25. Cette activité a été conçue par l'équipe de Grenoble III (J. Billiez, S. Costa-Galligani, C. Jaffrès, P. Lambert, C. Sabatier et C. Trimaille) dans le cadre du projet EVLANG. Voir également, dans EOLE, l'activité « Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues ».

langues avec une même personne, parfois trois et parfois une seule, qu'il vit des situations où on lui parle dans une langue et où il répond dans une autre, etc. L'activité se termine par l'audition et l'observation par les élèves (repérage de langues en particulier) d'un rap exprimant la situation d'Adrien, entre autre dans la forme même du texte qui « mélange » créole, français, anglais et espagnol.

L'enjeu de cette activité est d'amener les élèves à réfléchir à leur conception du bilinguisme, en construisant à partir de l'histoire d'Adrien des notions (*répertoire plurilingue...*) qui permettent de fonder une réflexion plus riche et mieux adaptée à la situation réelle des migrants. Il s'agit aussi, ce faisant, de mettre en cause certaines définitions courantes, élitistes, du bilinguisme comme « connaissance parfaite et égale de deux langues », d'amener les élèves à se représenter plus concrètement des situations de communication et des pratiques plurilingues, et – en particulier pour les élèves de la classe qui sont directement concernés – de les aider à mieux comprendre, voire légitimer, leur propre situation et les pratiques langagières qu'ils y mettent en œuvre.

Un tel travail revient ainsi à mettre en évidence la richesse du répertoire global des élèves bi- ou multilingues, notamment bien sûr les enfants migrants, mais il concerne également les élèves qui ne vivent pas eux-mêmes de telles situations dans leur vie quotidienne en les ouvrant à une réalité qu'ils ne soupçonnent souvent guère.

## 6. DES DÉMARCHES PERTINENTES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DES LANGUES

Ces différents exemples mettent en évidence la variété des activités qu'on peut conduire dans une telle perspective plurilinguistique. Nous pourrions d'ailleurs les multiplier à l'infini : tout aspect du langage peut en fait être exploré de manière pertinente et motivante par des activités *fondées* sur la diversité : les différents systèmes d'écriture, des idéogrammes chinois qui fournissent une entrée intéressante dans le *plurisystème* du français au braille (Chignier et al. 1990 ; Perregaux et al. [Dir.] 2003) ; les différentes formes de marquage du pluriel – et la prise de conscience qu'elles ne sont pas toujours audibles en français (Perregaux et al. [Dir.] 2003) ; les différentes formes de l'expression grammaticale de la négation et de l'interrogation en français, en les comparant aux moyens mis en œuvre dans la langue des signes (Perregaux et al. [Dir.] 2003) ; l'étude des formes de salutation et des marques de politesse en français (tutoiement / vousoiement, conditionnel, imparfait, modalisateurs, euphémismes, etc.) puis à travers des langues où les règles sont différentes (allemand *Sie*, italien *lei*, japonais... ; cf. site [http : //jaling.ecml.at/](http://jaling.ecml.at/)) ; l'explication de certaines « bizarreries » du lexique (*quatre-vingts*) grâce à la découverte de systèmes de numération quinaires ou vicésimaux (nahuatl, peul, breton ou basque...)<sup>26</sup>; etc.

26. « quatre-vingts » est en effet une survivance d'un système vicésimal, vraisemblablement d'origine celte, autrefois intégré dans un système qui contenait également les formes *vint et dis*, *vint et onze*, *deus vins*, *trois vins*, jusqu'à *dis neuf vins* : *Set vins filles ou plus* (Rutebeuf) ; *onze vingt perdrys* (Rabelais) ; *Des vieillards de six-vingt ans* (Voltaire)... (Cf. Grevisse, *Le bon usage*, 13<sup>e</sup> 1993, p. 892, chapitre sur le déterminant numéral).

Certaines questions demandent d'ailleurs qu'on envisage simultanément plusieurs langues : lorsqu'on veut travailler sur les nombreux emprunts que le français a faits à des langues de tous les continents (Walter 1997, Perregaux et al. [Dir.] 2003), lorsqu'on vise à développer l'intercompréhension entre langues voisines en mettant en évidence ce qui rapproche les langues d'une même famille (Dabène & Degache [Dir.] 1996 ; Blanche-Benveniste & Valli [Éd.] 1997), etc.

Les démarches présentées ici proposent en fait *une autre manière d'aborder l'enseignement réflexif de la langue*, ou plutôt *des langues*, manière empreinte de curiosité, d'ouverture, mais aussi de vécu puisqu'elles prennent le plus possible en compte les connaissances et les représentations des élèves. On observera qu'elles peuvent concerner à la fois des objets « traditionnels » de l'enseignement réfléchi de la langue (pluriel, ordre des mots, phénomènes d'accord, correspondances graphies-phonies, formation des mots...) ou des aspects des langues qui n'étaient habituellement guère abordés, tels que le plurilinguisme, les familles de langues, etc. Il nous semble par conséquent que ces démarches constituent une perspective intéressante – et qui s'inscrit parfaitement dans le changement de paradigme que nous avons précédemment évoqué – pour relever les défis qui sont lancés aujourd'hui à la société et à l'école. L'éveil aux langues rend en effet possibles

- une meilleure adaptation de l'enseignement réflexif au contexte actuel – mondialisé, pluriculturel et plurilingue – de la société et de l'école,
- une prise en compte des représentations des élèves et une reconnaissance des savoirs qu'ils apportent, en liaison avec leurs expériences de vie,
- une mise en perspective de la langue française en tant que langue commune et civique, mais pas nécessairement maternelle, qui prend place dans un ensemble de langues cohabitant plus ou moins harmonieusement,
- un élargissement des réflexions conduites à l'école (activités sur des « objets » nouveaux, tels le bilinguisme, le statut des langues, etc.), dans l'optique d'une culture langagière ouverte et actualisée,
- enfin, et c'est peut-être l'élément le plus fondamental, la mise en place d'un mode de construction des connaissances ancré dans la diversité et la pluralité, à l'opposé des démarches réductrices, normalisantes, uniformisantes qui, trop souvent encore, ont cours aujourd'hui.

Et il nous semble permis d'espérer qu'une telle approche contribue à remotiver les élèves – entre autres celles et ceux qui savent des choses, dans leur langue familiale, mais que l'école actuelle ne sait pas comment prendre en compte, faute d'un cadre didactique approprié – à redonner sens à des activités qui partiraient de « vraies » questions, de vrais problèmes – pour lesquels le français offre certes une solution, mais parmi d'autres possibles.

## 7. DES OUTILS DIDACTIQUES POUR UNE ÉDUCATION À ET PAR LA DIVERSITÉ

Il importe de souligner que ces apports potentiels de l'éveil aux langues ne deviennent effectifs que dans la mesure où des outils *concrets* sont proposés pour conduire des activités *concrètes* en classe. Le propos de cet article, par conséquent, est résolument didactique : il s'agissait pour nous de montrer, à travers quelques exemples, qu'il est possible de mettre en œuvre des démarches didactiques rigoureuses (largement inspirées de l'approche par situation-problème et s'inscrivant parfaitement dans les développements qu'on observe aujourd'hui en français, en mathématique et ailleurs), grâce auxquelles l'enseignant permet à ses élèves de construire des connaissances à propos du français et des langues et des méthodes d'appréhension des phénomènes langagiers (observation, comparaison et classement de matériaux, établissement d'hypothèses, élaboration de règles, etc.), tout en les ouvrant à la diversité linguistique et culturelle.

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<sup>27</sup>. 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 (l'arbitraire du signe par exemple – qu'on leur fera découvrir à travers l'observation d'*onomatopées* dans différentes langues ; Perregaux et al. [Dir.] 2003) ou qui font obstacle dans l'apprentissage d'autres langues du fait qu'ils expriment des fonctionnements opposés à ceux auxquels les élèves sont habitués dans leur première langue (le genre ou la formation des nombres composés en allemand, le *present continuous* en anglais, par exemple). Le *détour* permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de *sortir* de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir. En outre, le fait d'être confrontés à des langues inconnues, dans lesquelles les automatismes sont bloqués, dans lesquelles il n'est plus possible d'aller immédiatement au sens, contraint les élèves à observer avec minutie les matériaux qui leur sont proposés et à rechercher des indices essentiellement formels.

L'exemple ci-après, également extrait de la réalisation de l'activité *Fruits et légumes en tous genres* dans une classe romande, met bien en évidence cette attention à la forme lorsque les élèves travaillent sur des langues qu'ils ne connaissent guère. Comme on le voit, ils observent les déterminants et s'en ser-

27. Et, comme nous l'avons déjà souligné, cet obstacle devient plus grand encore lorsque la langue étudiée, telle l'allemand en Suisse romande, tend déjà à être objet de préjugés culturels (de Pietro 1993 et 1994 ; UNESCO 1995)...

vent comme indices, d'une manière qu'on peine souvent à instaurer dans l'enseignement du français...

Yasmina, Tiago et l'enseignante discutent à propos de deux cartes représentant un chat en espagnol et en italien :

Yasmina (hispanophone) *ici j'ai reconnu c'est ma langue c'est l'espagnol. pour le déterminant*

Ens. *tu as reconnu grâce au déterminant.. d'accord. et là comment vous avez su que ici c'était en italien ? parce que tout à l'heure Jacques m'a dit qu'il y avait un mot en portugais et un mot en espagnol. pourquoi a-t-il dit ça ?*

Tiago (lusophone) *parce que cela se ressemble*

E. *oui. Mais, toi comment tu sais que c'est pas du portugais ?*

Tiago *parce qu'on dit pas « il gatto » (il appuie sur le « il »), mais on dit « o gato »*

E. *Alors qu'est-ce qui est différent ?*

Tiago *je dois mettre un « o » ici.*

Yasmina *le déterminant*

E. *Oui, c'est un autre déterminant*

Tiago *c'est un « o » (...)*

Or, ce mouvement consistant à dépasser l'évidence, à regarder la vitre plutôt que le paysage, est constitutif d'une posture particulière, « grammaticale », qui doit être incorporée par les élèves pour aborder toute activité réflexive sur la langue – en premier lieu en français qui, ainsi, s'en trouve lui aussi gagnant !

## 8. VERS UNE CULTURE LANGAGIÈRE PLURIELLE ET CITOYENNE

La diversité linguistique (*inter* mais aussi *intra*linguale) figure ainsi au centre des activités proposées dans la mesure où – entre la disparition de nombreuses langues et la méfiance encore fréquente envers le plurilinguisme – elle semble bien constituer un enjeu prioritaire d'une éducation linguistique d'aujourd'hui.

Avec des élèves de collège ou de lycée, et toujours en prenant en compte la diversité des langues, il est d'ailleurs possible d'aborder des questions « sociolinguistiques » très actuelles, qui sont à la fois pertinentes d'un point de vue linguistique et intéressantes pour les élèves. Par exemple, par des activités portant sur des thèmes aussi chauds que la féminisation du langage, l'exclusion par le langage, la signification des normes<sup>28</sup>, il devient possible – sans renoncer aux exigences scolaires d'appui sur des données concrètes et de rigueur – de mettre la réflexion au service d'une dimension sociale du langage, souvent négligée par ailleurs : la *citoyenneté linguistique* — qui consiste à doter progressivement les membres d'une communauté langagière des « outils » qui leur permettent, en tant que citoyens, de participer pleinement au fonctionnement démocratique (en en assumant les droits et les devoirs) et aux débats qui, par-

28. Voir par exemple les débats autour des récentes propositions de rectifications de l'orthographe... Cf. Matthey 1998.

fois, portent sur des questions linguistiques : à qui appartient la langue<sup>29</sup> ? faut-il simplifier l'orthographe ? féminiser le discours ? accepter les anglicismes ? enseigner une seule langue pour tous ?... Il nous paraît du devoir de l'école – et tout particulièrement d'un enseignement réfléchi de la langue – de préparer les élèves à cette citoyenneté en abordant de telles questions.

Les enjeux sont importants aussi, nous l'avons vu, pour les élèves issus de la migration : il s'agit, à leur intention, de faire exister et de légitimer leurs connaissances à propos de leur langue d'origine qui, trop souvent, restent ignorées quand elles ne sont pas carrément déniées. Ce qui, en fait, est en jeu ici, c'est que, progressivement, la manière même d'envisager les faits de langue évolue et intègre (potentiellement) l'ensemble des langues. Une telle évolution, située d'abord sur le plan cognitif, correspond pour les langues habituellement minorisées à une véritable reconnaissance puisqu'elles deviennent des objets scolaires légitimes, contribuant de plein droit à la construction des savoirs<sup>30</sup>. Des activités d'éveil aux langues, conduites régulièrement, devraient ainsi favoriser, chez les élèves qui parlent des langues minorisées, une meilleure estime d'eux-mêmes et, chez tous les autres – qui découvrent une diversité d'idiomes et de variétés, parfois à l'intérieur même de leur langue, qu'ils n'imaginaient généralement guère... – une attitude moins empreinte de préjugés et de stéréotypes envers les langues qu'ils ne connaissent pas (encore) (de Gourmoëns *et al.*, 1999). Ces activités, il est important de le souligner, concernent par conséquent tous les élèves.

Le chemin, toutefois, est encore long jusqu'à ce qu'on applique à l'école, à grande échelle et « naturellement », de telles démarches qui permettent aux élèves de se forger des attitudes plus ouvertes à la diversité et à l'altérité, de développer des savoir-faire utiles tant pour la langue locale que pour l'apprentissage des langues étrangères et, enfin, de construire une culture langagière moins restrictive que celle qu'on leur offre aujourd'hui sous le nom de grammaire... Car c'est bien de cela qu'il s'agit finalement, de ce que pourrait, et devrait être la part de l'enseignement des langues qui n'est pas directement orientée vers la production : une sorte de *grammaire générale et plurilinguistique*, fondée d'abord sur la construction d'un rapport différent aux phénomènes langagiers, curieux, ouvert à la diversité, mais qui ne renonce pourtant pas à la méthode, à la rigueur, aux connaissances. Cette approche ne prétend en aucune façon remplacer l'ensemble de ce qui se fait actuellement à l'école (en particulier les aspects de la grammaire qui sont directement orientés vers la production, que ce soit au niveau de l'orthographe<sup>31</sup> ou de l'élaboration textuelle) ; mais elle suggère un recadrage, une réorganisation du champ de la réflexion, désormais conçu comme un accompagnement aux divers enseigne-

29. Question pertinente posée par J.-M. Klinkenberg (1995). Voir également Klinkenberg 2001.

30. Cette remarque vaut d'ailleurs également pour le français parlé à la maison par les élèves francophones !

31. On signalera cependant que des réflexions de type « éveil aux langues » peuvent également s'avérer pertinentes et utiles pour des domaines apparemment moins stimulants, tels l'orthographe : cf. à ce propos Chignier *et al.* 1990 et Matthey 1998.

ments de langues auxquels elle apporterait une cohérence qui leur fait si largement défaut actuellement (Roulet 1980). C'est ainsi que la réflexion sur les langues pourra devenir un outil au service de l'expression et de la structuration, certes, mais aussi de l'accueil et de la légitimation des langues (Dabène 1989) – de toutes les langues – présentes dans l'environnement scolaire. C'est ainsi qu'elle contribuera à la construction de la classe comme *espace pluriel* dans une société plurielle (Perregaux 1995), sans oublier pourtant le français, langue de l'école, des apprentissages, de la vie en commun, mais en lui donnant au contraire sa juste place dans cet espace...

Plusieurs étapes jalonnent encore ce parcours, jamais achevé, sans cesse menacé par de nouvelles résistances, imprévues, mais qui nous semble constituer une priorité pour la société et l'école pluriculturelles en devenir. C'est en tout cas ce qui a été affirmé récemment dans une *Déclaration de la conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP, 18 novembre 1999), lorsqu'il est mentionné, parmi « [l]es valeurs éducatives essentielles dont l'École publique a charge de promotion », une « mission d'intégration dans le respect des autres langues et cultures (...) Prendre en compte et rendre accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit. ».

## BIBLIOGRAPHIE

- Babylonia 2*, 1999, *S'ouvrir aux langues*. Numéro thématique édité sous la responsabilité de J.-F. de Pietro.
- BELLOT-ANTONY (M.), 2001, *Quelques aspects du français d'aujourd'hui*. <http://www.france.sk/culturel/pedag aspects.htm>.
- BLANCHE-BENVENISTE (C.), VALLI (A.), Éd., 1997, L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le français dans le Monde* [numéro spécial]. Paris, Hachette.
- BOYER (H.), 1996, *Éléments de sociolinguistique*. Paris, Dunod.
- CANDELIER (M.), 1998, L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen « EVLANG ». In Billiez (J.) [Éd.], *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-Lidilem, 299-308.
- CANDELIER (M.), Dir., 2003, *EVLANG : l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation*. Bruxelles, DeBoeck.
- CHIGNIER (J.), HAAS (G.), LORROT (D.), MOREAU (P.), MOUREY (J.), 1990, *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*. Dijon, CRDP.
- CREOLE. Revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Université de Genève (Valerie.Hutter@pse.unige.ch).

- DABÈNE, L. (1989) : Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. In B. Py, & R. Jeanneret (Éd.), *Minorisation linguistique et interaction*. Neuchâtel, faculté des lettres & Genève, Droz (pp. 179-186).
- DABÈNE, L. (1992) : Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères* 6, 13-22.
- DABÈNE, L., DEGACHE, C. [Dir.] (1996) : Comprendre les langues voisines (numéro thématique). *Études de linguistique appliquée* 104.
- DE GOUMOËNS, C. (1997) : Une activité d'éveil au langage et d'ouverture aux langues sur les déterminants. In : *Expériences d'éveil aux langues et au langage* (actes du colloque du 24 mai 1997). Paris, faculté des sciences humaines et sociales de la Sorbonne.
- DE GOUMOËNS, 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 de la VALS/ASLA* 69/2, 7-30.
- DE PIETRO J.-F. (1994) : Une variable négligée : les attitudes. Représentations sociales de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand. *Éducation et recherche* 1, 89-110.
- DE PIETRO, J.-F. (1993) : Au-delà des langues maternelles et étrangères : le langage ou comment un élève suisse francophone peut-il bien apprendre l'allemand ? *Lettre de la DFLM*, N° 13, 11-15.
- DE PIETRO J.-F. (1999) : La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire ? *TRANEL* 31, 179 – 202.
- DE PIETRO J.-F. (à paraître) : Des activités réflexives à l'école : le cas de la Suisse francophone. *Actes du colloque « Langue et étude de la langue »*, Marseille, 5 – 7 juin 2003.
- Français et Société* 10 (1999) : *La féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres, au Québec, en Suisse romande, en France et en Communauté française de Belgique*. Service de la langue française / Duculot.
- HAWKINS, E. (1987) : *Awareness of Language : an introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (1992) : La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères* 6, 41-56.
- <http://jaling.ecml.at/> (site consacré au projet Janua Linguarum)
- JACQUARD, A. (1978) : *Éloge de la différence*. Paris : Seuil (Points).
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C., DE WECK G. (1987) : *Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques*. Berne, Lang (Exploration. Recherches en sciences de l'éducation).
- KLINKENBERG, J.-M. (1995) : À qui appartient la langue ? *La Revue nouvelle*, CII, 90-97.
- KLINKENBERG, J.-M. (2001) : *La langue et le citoyen. Pour une autre politique de la langue française*. Paris, PUF.

- LAFONTAINE (D.), 1988, Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous ! *Enjeux* 15, 7-28.
- LYONS (J.), 1970, *Linguistique générale. Introduction à la linguistique théorique*. Paris, Larousse (traduit de l'anglais 1968).
- MACAIRE (D.), 2002, Et pourquoi ne présenterait-on pas plusieurs langues à la fois ? De quelques questions concernant les langues à l'école primaire et de réponses possibles. *Französisch heute*, 33, 1, 88-105.
- MAHIEU-MARNEFFE (M.), 1988, Temps et textes : constats et perspectives. *Enjeux* 15, 81-111.
- MARTIN (D.), 1999, La terminologie grammaticale à l'école : facilitateur ou obstacle aux apprentissages ? L'exemple de la « suite de verbe ». *Tranel* 31, 13 - 35.
- MATTHEY (M.), 1998, Éveil au langage et politique linguistique : l'exemple des rectifications orthographiques de 1990 en Suisse romande. In Billiez, J. [Éd.], *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-Lidilem, 335-340.
- MOORE (D.), 1995, Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia* 2, 26-31.
- MOORE (D.) [Éd.], 1995, L'éveil au langage. *Revue Notions en questions. Rencontres en didactiques des langues*, Paris, Didier, No 1.
- NIDEGGER (C.) [Éd.], 2001, *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9<sup>e</sup> année*. Neuchâtel, IRDP.
- PERREGAUX (C.), 1995, L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-139.
- PERREGAUX (C.), DE PIETRO (J.-F.), DE GOUMOËNS (C.), JEANNOT (D.) [Dir.], 2003, *EOLE, Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, CIIP (2 volumes + documents et brochure d'accompagnement).
- ROULET (E.), 1980, *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier/CREDIF.
- UNESCO, 1995, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris, Commission française pour l'UNESCO.
- VYGOTSKI (L.), 1935/1985, *Le langage et la pensée*. Paris, Éditions sociales.
- WALTER (H.), 1997, *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Paris, Laffont, 1997, 344 p.