

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 décade 1991-2001 sur laquelle s'étendent d'importants travaux du Conseil de l'Europe marque pour la didactique des langues un tournant radical avec changement de paradigme, le monolinguisme cédant petit à petit la place à une vision plurilingue du monde avec des implications fortes pour l'enseignement / apprentissage des langues.

Le contexte actuel de la construction d'une Europe plurilingue forte de sa diversité linguistique et culturelle, mais aussi la prégnance des phénomènes migratoires et la mondialisation avec l'intensification des communications de tous ordres, constituent un ensemble de facteurs qui nous placent d'emblée dans une réalité sociale plurilingue et pluriculturelle, réalité dans laquelle les élèves / apprenants sont appelés à s'inscrire comme futurs citoyens. La question des interactions entre les langues en contact dans le système scolaire sur le plan macro, et pour l'élève, acteur social, sur le plan micro, est à placer dans ce contexte. L'école, elle-même de plus en plus pluriethnique, a un rôle essentiel à jouer dans la création de conditions propices pour préparer les élèves à vivre dans des sociétés plurilingues et pluriculturelles avec un double enjeu : celui de favoriser le développement de capacités métalinguistiques à mettre au service de l'apprentissage de plusieurs langues pour communiquer, mais aussi pour les ouvrir à l'altérité.

Au niveau formel de la politique linguistique européenne, le plurilinguisme est reconnu et activement promu par le Conseil de l'Europe qui impulse et soutient des projets novateurs, notamment au Centre européen de langues vivantes à Graz (CELV). Par ailleurs, la perspective plurilingue trouve sa pleine expression dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) qui est l'aboutissement d'un ensemble de travaux importants sur l'enseignement / apprentissage des langues et l'évaluation entrepris dans le cadre du Conseil de l'Europe depuis 1991. Ce document de référence pour tous les pays européens formule des recommandations qui visent une mise en construction efficace du plurilinguisme et qui ont des implications qui invitent à modifier considérablement la manière de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer l'enseignement / apprentissage des langues.

On y trouve une définition de l'approche plurilingue attestant d'un changement de paradigme. « L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas) il/elle ne classe pas les langues dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (*Cadre européen commun de référence pour les langues* 2001 :11). Cette définition synthétise plusieurs changements majeurs.

2.1. Changement d'objectif : constitution d'un répertoire langagier composite

L'apprentissage d'une ou de plusieurs langues ne peut plus être envisagé selon le concept monolingue, c'est-à-dire comme un assemblage de systèmes linguistiques distincts, indépendants, éventuellement mis en confrontation pour l'acquisition, voire la « maîtrise ». Les langues ne sont plus à considérer d'ailleurs dans leurs relations binaires, dichotomiques de face à face (Castellotti 2001a & Coste 2001) comme c'était le cas traditionnellement, mais plutôt dans leurs interrelations complexes qui renvoient à plusieurs langues du répertoire. C'est donc en partant de l'apprenant, acteur social avec sa (ses) langue(s), qu'il y a lieu de penser l'apprentissage en termes de constitution d'un répertoire langagier composite auquel contribuent toutes les capacités linguistiques : « Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. [...] Il ne s'agit plus simplement d'acquérir « la maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le locuteur natif idéal comme modèle, comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » Dans cette optique, la référence à la norme du natif perd de sa validité.

2.2. Modification de la conception des compétences : vers une compétence plurilingue

C'est, en particulier, la notion de compétences qui se trouve entièrement renouvelée dans la perspective plurilingue. Le déplacement s'opère dans le sens d'abandonner la conception de compétences distinctes s'ajoutant les unes aux autres pour prendre en compte des compétences inachevées, différenciées et en cours de constitution. Dans les travaux préparatoires à l'élaboration du *Cadre européen commun de référence*, Coste, Moore, Zarate, (1997) caractérisent une compétence plurilingue et pluriculturelle ainsi : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire partielle, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »

L'enjeu pour l'apprenant en milieu scolaire est donc la mise en construction d'un répertoire langagier composite dans lequel les langues – toutes celles de son répertoire comprenant les langues de socialisation et celles proposées à l'apprentissage – sont en relation. Les systèmes scolaires sont donc appelés, dans leurs propositions curriculaires et méthodologiques, à favoriser le développement d'une culture éducative commune, celle-ci pouvant se construire à partir d'une didactique des langues et du plurilinguisme (Billiez (dir.), 1998).

3. QUINZE ANS DE RECHERCHES : THÈMES RÉCURRENTS ET ÉMERGENCES

Nous ne tenterons pas de broser un état des lieux exhaustif, mais plutôt d'essayer de « lire le paysage » en dégageant des constantes mais aussi des émergences significatives³.

3.1. Les représentations des apprenants

Dès 1987, une recherche INRP sur l'articulation école-collège analyse les représentations des élèves sur l'apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères. Les auteurs soulignent que les élèves disent avoir appris le français par les exercices scolaires (listes de mots, dictées, conjugaisons, exercices de grammaire...) et pensent qu'ils apprendront les LE de la même façon. Cela souligne la nécessité de favoriser la clarté cognitive la plus grande chez les apprenants comme condition de réussite des apprentissages. Cela rejoint aussi certains aspects du programme d'*awareness of language* mis en place au Royaume Uni à partir des travaux d'E. Hawkins (1984).

Matthey (1997), Castellotti et Moore (1999) se sont penchés sur les représentations de la langue première et des langues à apprendre. La référence à la langue première est avant tout ressentie comme une gêne voire un obstacle à l'apprentissage d'une autre langue. Pour les jeunes élèves, les mots et les classes de mots des deux langues sont dans des cases séparées dans le cerveau et la tendance est d'aller vers les cases langue première et d'essayer de les transférer directement dans l'autre langue. Cependant, si l'on met ces élèves dans la situation d'essayer de comprendre un petit texte en langue inconnue ou de produire des énoncés inédits dans la langue seconde (Moore et Castellotti, 2000), on voit qu'ils tentent d'abord les correspondances terme à terme avec la langue première, mais, devant leurs échecs, ils essaient ensuite des hypothèses, des paris dans lesquels la langue première et les savoirs métalinguistiques qu'ils y ont construits servent de tremplin. Cela argumente donc pour une prise de conscience du fonctionnement différent des langues.

D'autres recherches portent sur les représentations de la proximité ou de la distance entre les langues, sur le statut identitaire, la force, le prestige aussi bien

3. Une de nos sources est le précieux petit livre de V Castellotti : *La langue maternelle en classe de langue étrangère* (CLE International, 2001). Une autre est constituée par les Actes du colloque de Bordeaux (avril 2003) : *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Cédérom IUFM d'Aquitaine et université Bordeaux II. Ed. M Jaubert, M Rebière, J-P Bernié).

de la langue maternelle que de la langue de scolarisation et des langues à apprendre. Nous les évoquerons à propos des recherches sur l'enseignement bilingue.

3.2. Les alternances langue maternelle ou de scolarisation / langue en apprentissage

Il s'agit là d'un champ de recherches plus récent. Sachant que les injonctions officielles et les déclarations de beaucoup d'enseignants de LE accèdent l'idée qu'il n'y a pas (ou peu) de recours au français dans la classe de LE, des chercheurs ont voulu d'abord vérifier le fait. La réalité est tout autre. Les alternances sont nombreuses et variées. Coste (1997) analyse et catégorise les alternances :

- répétition : traduction, reformulation, résumé ;
- partage des tâches : il y a des choses qu'on fait dans une langue et d'autres dans l'autre ;
- commentaire métalinguistique (l'alternance la plus fréquente).

Castellotti (2001a) approfondit cette analyse à un niveau microdidactique, à partir d'une panoplie de recherches ayant eu lieu à la fin des années quatre-vingt-dix. Le plus intéressant est qu'il en ressort que, dans de nombreux cas, ce sont les élèves qui en prennent l'initiative. Le recours au français est une « balise de dysfonctionnement » (Moore, 1996) : les élèves maintiennent l'interaction et informent en même temps le maître de leur incapacité à la poursuivre dans la LE. Les élèves en prennent aussi l'initiative pour des commentaires d'organisation, pour se guider, s'évaluer, pour des explications métalinguistiques. Castellotti souligne également que ces alternances n'ont « ni le même statut ni le même rôle selon que l'on vise une double norme monolingue ou la construction d'un répertoire plurilingue permettant une organisation combinée des différentes ressources verbales des locuteurs. » F. Bonnet-Falandry (2003) va dans le même sens quand elle plaide pour une gestion positive de l'alternance par le maître afin de viser des compétences plus larges que dans chacune des langues. Ces recherches sur l'alternance sont donc à mettre en relation avec celles, fort nombreuses, qui se centrent sur la construction de compétences plurilingues.

3.3. De l'interlangue vers des compétences plurilingues

3.3.1. L'interlangue, concept heuristique

Dès les années soixante-dix, des chercheurs ont mis en avant le concept d'interlangue. Il s'agit de la langue qui se forme chez l'apprenant de LE, composée d'éléments de la langue cible, de la langue première et, éventuellement, d'autres langues (Vogel, 1995). Corder (1978) considère que l'interlangue se complexifie progressivement par l'interaction entre le système intériorisé de la langue première et la mise en contact et la compréhension du fonctionnement de la langue cible. La langue première n'est plus un obstacle à l'apprentissage. Elle constitue un appui pour que se construisent des hypothèses successives. Testées aux productions de LE, elles sont le moteur des apprentissages. L'efficacité de la langue première comme levier est d'autant plus grande que sa proximité avec la ou les LE est clairement identifiée (Dabène et Degache, 1996). Cette identification se fait

dans l'interaction entre les langues, et la LE peut agir en retour et contribuer à structurer la langue première (Grosjean et Py, 1991).

Les recherches sur les compétences plurilingues procèdent d'un élargissement du champ des recherches sur l'alternance et sur l'interlangue favorisé par l'évolution de la politique européenne en matière de langues.

3.3.2. Interactions et relations entre les langues : de la notion de transfert à celle de circulations interlinguistiques

Des recherches socio- et psycholinguistiques dans les domaines de l'acquisition et du bilinguisme ont contribué à faire évoluer la notion de bilinguisme, mettant en évidence sa spécificité et le différenciant de la conception d'un double monolinguisme. Les travaux de Py (1991, 1992) et d'Oesch-Serra et Py (1996), en particulier, nous invitent à appréhender le bilinguisme comme une compétence globale qui coifferait l'ensemble des compétences langagières dans deux ou plusieurs langues à l'intérieur d'un répertoire unique mais composite. Comment fonctionne cet ensemble ? Afin de conceptualiser la complexité des processus à l'œuvre, Coste (2001 : 199-200) prend en compte trois niveaux de relations entre les langues. Le modèle proposé intègre un niveau « supra » décrit par Oesch-Serra et Py ci-dessus, un niveau « infra » issu de la conception du bilinguisme proposée par Cummins et Swain (1986) et qui postule l'existence d'une zone de fonctionnements posés comme largement transversaux. Entre ces deux niveaux, Coste postule l'existence d'un niveau médian qu'il appelle « trans-langues » ou « interlangues ». C'est ici que s'opèrent les interactions, l'interactivité qui caractérise le processus « où il s'agit justement de créer du jeu dans et entre les langues ». On notera la nature dynamique, mouvante, complexe de ce processus favorisant les circulations et les mises en relations.

3.3.3. L'émergence d'approches plurielles⁴

Dans la lignée des travaux des équipes de Hawkins en Angleterre (voir 3.4 ci-dessous), de Dabène en France, de Perregaux et de Pietro en Suisse travaillant dans la perspective de l'éveil aux langues⁵, plusieurs projets européens de grande ampleur ont donné lieu à des publications et à la production de matériel pédagogique offrant de nouvelles voies en faveur du développement du plurilinguisme. On citera, en particulier, le projet européen *Evlang* développé dans le cadre des pro-

-
4. « Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale » (Candelier coord., 2003b, 19-20).
 5. Diverses appellations renvoient à ce mode original de travail sur les langues : *Eveil aux langues*, *Eveil aux langues et cultures*, *Education aux langues et culture*, *Language awareness*, *Sprach und Kulturherzung*.

grammes *Socrates Lingua*, dont l'ouvrage de référence dirigé par Candelier (2003a) rend compte de manière très complète⁶, le projet soutenu par le Centre européen de langues vivantes de Graz et développé par Candelier et son équipe *Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* (Candelier et coll. 2003b) et un vaste projet émanant de la Suisse romande *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* dirigé par 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 décroisonnements sur des objets précis qui suscitent la créativité chez les maîtres et le plaisir des découvertes chez les élèves.

Annemarie Dinvaut (IUFM de Lyon et université Lyon 2) ou quand l'expert n'est pas celui qu'on croit ! L'auteur analyse une situation dans laquelle des élèves sont tuteurs, dans leur classe, d'une stagiaire étrangère. Dans les interactions, l'asymétrie élèves – expert est inversée. On découvre une combinaison originale d'échanges langagiers entre élèves francophones et stagiaire anglophone et de mises à distance réflexive de la LE et du français.

- ***La réflexion métalinguistique inter-langues***

Line Audin (INRP et université Lyon II) part du constat que les obstacles à l'apprentissage d'une LE sont essentiellement liés à l'écart, souvent non conscientisé par les élèves, entre le fonctionnement du français et celui de la LE. La mise en place de séquences de réflexion comparative sur des faits de langue significatifs des deux fonctionnements permet de traiter ces obstacles comme tels. Une

séquence est analysée au cycle 3 de l'école. Il en ressort une double structuration des connaissances : dans la LE et en français.

Elisabeth Ober, Claudine Garcia-Debanc et Eliane Sanz-Lecina (IUFM Midi-Pyrénées) se donnent comme objectif de travailler l'observation réfléchie de la langue prescrite par les nouveaux programmes français à travers la comparaison entre plusieurs langues en Zone d'éducation prioritaire. Elles analysent les rapports des élèves à la langue de scolarisation et aux LE, dont certaines sont leur langue maternelle, ainsi que des exemples de démarches mises en œuvre par des professeurs stagiaires en formation initiale.

Gilbert Turco et Brigitte Gruson (IUFM de Bretagne) ont expérimenté, eux aussi, l'observation réfléchie de plusieurs langues dont le français. Ils décrivent et analysent un module grammatical mis en œuvre en formation initiale par des stagiaires. On prend ainsi conscience des conditions qui favorisent la réussite mais aussi des difficultés rencontrées, dues, en particulier, aux conceptions archaïques des langues et de leur fonctionnement (y compris du français langue maternelle) qui se révèlent chez ces enseignants en formation.

- ***Vers des compétences plurilingues***

Martine Dreyfus (IUFM de Montpellier et université de Montpellier III) se situe à la charnière de la réflexion métalinguistique et de la construction de compétences plurilingues. Les activités analysées ont eu lieu dans des classes pluri-ethniques ou des classes d'initiation pour nouveaux arrivants non-francophones. L'auteur souligne la nécessité de reconnaître l'existence et la dignité des langues maternelles des élèves, condition pour les apprentissages linguistiques et culturels du français langue de scolarisation et d'autres langues.

Christiane Perregaux (université de Genève) constate que, dans les classes, le monolinguisme a perdu son statut de norme et que le plurilinguisme n'a plus de caractère exceptionnel. Encore faut-il l'entendre et le promouvoir. On est alors conduit à reconnaître les ressources langagières plurielles des élèves et à les introduire dans des propositions didactiques. C'est dans cet environnement que s'inscrit aujourd'hui l'enseignement / apprentissage du français.

Véronique Castellotti et Danièle Moore (université Vancouver) s'appuient sur la présentation et l'analyse de *portfolios* école et collège pour illustrer l'objectif privilégié de l'apprentissage de langues défini dans le cadre européen : construire la compétence plurilingue à travers la prise de conscience, par les élèves, de leurs biographies langagières qui les dotent de répertoires pluriels et diversifiés.

- ***Enseignements, écoles bilingues***

Claude Cortier et Alain Di Meglio (INRP et université Lyon II ; IUFM et université de Corse) dressent un historique de l'introduction du corse dans les écoles publiques de l'île. Ils brosent un tableau de l'enseignement bilingue tel qu'il y est actuellement. L'analyse d'enregistrements effectués dans des sites bilingues plaide pour le dépassement de la situation diglossique, la gestion de la diversité culturelle et la préparation à un plurilinguisme individuel intégré.

Agnès Millet et Saskia Mugnier (université de Grenoble III) étudient une autre situation d'enseignement bilingue, celle d'enfants sourds enseignés en fran-

çais et en Langue des signes française. L'étude a porté sur des élèves de CE2. Il en ressort que la prise en compte des pratiques langagières bilingues de ces élèves est le moteur des transferts de compétences d'une langue à l'autre, leur ouvrant ainsi l'accès au français, langue de l'école.

Sofia Stratilaki (université Paris III) s'inscrit dans le contexte d'écoles allemandes bilingues français-allemand. Ses analyses montrent l'existence de liens entre le développement de compétences plurilingues et l'évolution des représentations du plurilinguisme chez les élèves. Il apparaît que la langue maternelle est à la fois un point d'ancrage linguistique et affectif et un pont vers les compétences plurilingues.

Georges Sawadogo (École normale supérieure de Koudougou, Burkina Faso) nous livre une réflexion sur la place des langues nationales dans l'enseignement des pays d'Afrique subsaharienne francophone. Il développe l'analyse critique de l'enseignement « tout en français » qui s'est mis en place après la décolonisation. Il présente et décrit de manière argumentée les innovations qui, singulièrement au Burkina Faso, consistent à introduire les langues nationales à l'école à côté de français, afin de dépasser l'alternative enseignement de masse / enseignement efficace et de qualité.

EN GUISE DE CONCLUSION

Les articles de ce numéro de *Repères* mettent en évidence, nous semble-t-il, les interactions riches et complexes entre français et LE/LR. Ils vont au-delà de l'impact de l'activité métalinguistique d'une langue sur une autre langue, pour inclure des circulations interlinguistiques. Ils mettent en évidence le rôle de la langue de départ comme socle identitaire pour l'abord d'une deuxième langue, cet appui étant essentiel pour la mise en route du processus de transfert / circulations. Ils soulignent l'importance de la décentration par rapport à la langue de l'école quand celle-ci est la langue familiale des enfants, la LE/LR leur permettant une relativisation de celle-ci ainsi qu'une ouverture à l'altérité apportée par ces interactions. Pour les élèves, l'enjeu semble être, aujourd'hui, la mise en place d'un répertoire linguistique pluriel et la prise de conscience de la variation des fonctionnements des langues.

Le rôle de l'école est de créer les conditions qui favorisent la constitution de ce répertoire et cela implique la reconnaissance et la prise en compte des langues constitutives de chaque biographie à l'arrivée en milieu scolaire. Cela implique aussi que la construction du curriculum, les activités pédagogiques elles-mêmes et la méthodologie de travail en langues favorisent le développement de ces capacités métalinguistiques et l'activation pour chaque élève d'une dynamique plurilingue qui lui permettra de faire évoluer son répertoire et développera des compétences mobilisables. Cela vaut, au premier chef, pour les horaires dévolus au français langue de l'école : la langue française n'est pas une abstraction unicolore ; elle est constituée de la diversité, de la variété de ses usages et de ses formes que les élèves doivent reconnaître, identifier, analyser et pratiquer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AFOLA-AMEY U., 2003, L'acquisition des savoirs à travers une langue seconde : formulations et contenus d'enseignement dans les sciences d'observation, dans JAUBERT et coll., ouvr. cité.
- ARAUJO CARREIRA M-H. (1992) La diversité des langues à l'école : réflexion sur la place d'une langue romane, le portugais, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- BILLIEZ J. (dir.), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM.
- BONNET-FALANDRY F., 2003, Les interactions entre LM et LE en classe de langue à l'école, dans JAUBERT M. et coll., ouvr. cité.
- CALVE P., 1991, L'immersion au Canada, *Études de linguistique appliquée*, 82
- CANDELIER M. (dir.), 2003a, *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- CANDELIER M. (dir.), 2003b, *Janua Linguarum – La porte des langues L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI V., 2001a, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé International.
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001b, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Dyalang, Publications de l'université de Rouen, 191-201.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D., 1999, Schémas en coupe du plurilinguisme. *Bulletin VALS-ASLA*, 70.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence*, Paris, Les Éditions Didier.
- CHARMEUX E., 1992, Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- CORDER S.P., 1978, Language-learner language, dans RICHARDS J.C. *Understanding Second and Foreign Language Learning. Issues and Approaches*, Rowley Mass.
- COSTE D., 1997, Alternances didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 108.
- COSTE D., 2001, De plus d'une langue à d'autres encore ; penser les compétences plurilingues, dans CASTELLOTTI V. (2001b) ouvr. cité.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, Compétence plurilingue et pluriculturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Reproduit dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, juillet 1998, Paris, Didier, p. 8-66.
- CUMMINS J. & SWAIN, M., 1986, *Bilingualism in Education*, London, Longman.
- DABENE L., 1979, Présentation de la recherche dans *Études de linguistique appliquée* 34 : *La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère*, Paris, Didier Érudition.
- DABENE L., 1992, Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- DABENE L. & DEGACHE C. (dir.), 1996, Comprendre les langues voisines, *Études de Linguistique appliquée*, 104.
- DELASALLE D. (coord.) (à paraître) *Les langues à l'école : diversité des approches*, Paris, L'Harmattan.

- DESCHAMPS A., 1992, De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit : esquisse d'une graphématique, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- DUCANCEL G. (coord.), 1992, *Langues vivantes et français à l'école*, INRP, *Repères*, 6.
- GOMBERT J.-E., 1990, *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- GROSJEAN F. et PY B., 1991, La restructuration d'une première langue : l'intégration de variables de contact dans la compétence de migrants bilingues. *La Linguistique*, 27.
- HARAMBOURE F., 2003, Perspective objet, perspective sujet : quels jeux, quels enjeux dans le fonctionnement des communautés discursives engagées dans l'apprentissage d'une langue étrangère, dans JAUBERT et coll., ouvr. cité.
- HAWKINS E., 1984, *Awareness of language : an introduction*. Cambridge University Press.
- HAWKINS E., 1992, Réflexion sur le langage comme « matière pont » dans le programme scolaire, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- INRP, 1987, *Les enseignements en CM2 et en 6^e. Ruptures et continuité*. Coll. Rapports de recherche.
- JAUBERT M., REBIERE M., BERNIE J-P. (Ed) *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque de Bordeaux, avril 2003*, Cederom, IUFM d'Aquitaine et université de Bordeaux II.
- LOBIER A. et FABRE S., 1992, L'occitan au service des apprentissages linguistiques au cycle 2 de l'école primaire, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- LUC C., 1992, Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- MARTINEZ M-L., 2003, Affiler les élèves migrants aux communautés discursives de l'école, par un agir communicationnel de la personne, dans JAUBERT et coll., ouvr. cité.
- MATTHEY M. (Ed.), 1997, *Les langues et leurs images*, Actes de colloque. Neuchâtel. Ministère de l'Éducation nationale, 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP.
- MOORE D., 1996, Bouées transcodiques en situation immersive, *AILE*, 7.
- MOORE D. et CASTELLOTTI V., 2000, Comment le plurilinguisme vient aux enfants, dans CASTELLOTTI (Dir.) (2000) ouvr. cité.
- OESCH-SERRA C. & PY B., 1996, Présentation, *Le Bilinguisme*, *AILE* 7, 3-7.
- PERREGAUX C., 1996, L'école, espace plurilingue, dans *LIDIL* 11, 125-140.
- PERREGAUX C., de GOUMOENS, C., JEANNOT, D. & de PIETRO J-F. (dir.), 2003, *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, vol. 1 et 2, Neuchâtel, CIIP.
- PY B., 1991, Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2, *TRANEL*, 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.