

PRENDRE APPUI SUR LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE POUR DÉVELOPPER AUSSI LA LANGUE COMMUNE

Christiane PERRÉGAUX, université de Genève¹

Résumé : La mondialisation et, notamment, la mobilité des populations a modifié la place et le statut du français, qui doit accepter de vivre, jusque dans l'école, avec d'autres langues également légitimes. La reconnaissance de ce changement, qui s'opère parfois avec de grandes résistances, modifie la relation aux langues des enseignants et celle des élèves, qui sont assez fréquemment plurilingues. La description et l'analyse sociolinguistique des situations individuelles et collectives, sociétales, familiales et scolaires révèlent alors des situations linguistiques très complexes.

L'émergence d'une compréhension nouvelle de ces situations, où le plurilinguisme perd son exceptionnalité et le monolinguisme sa normalité, aurait donc une influence sur l'enseignement / apprentissage qui ne négligerait plus ce que certains appellent le *déjà là* ou les *arrières plans* de l'apprentissage. Les ressources des élèves demandent alors à être reconnues et à être introduites dans des propositions didactiques. Certaines sont avancées dans le présent article. C'est dans cet environnement plurilinguistique que s'inscrit aujourd'hui l'enseignement / apprentissage du français.

La réflexion et le discours politique et scolaire récents² montrent que le français s'est peu à peu fait à l'idée qu'il lui fallait vivre avec d'autres langues, non pas dans une co-existence indifférente ou dans une peur quasiment malade de la contagion de l'autre, mais en sachant, comme le dit si bien Glissant (1993) que

« ce n'est pas une question de parler des langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte ; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache. »

-
1. Avec tous mes remerciements à Nilima Changkakoti et Myriam Gremion pour leur relecture attentive.
 2. Certes, ce discours est loin d'être homogène dans tous les lieux, régions et états, où le français est la langue commune et la langue de la scolarité.
-

C'est bien de cela dont il sera question dans cet article. Comment aujourd'hui, enseigner le français, langue commune³, langue scolaire⁴, dans un contexte qui commence à reconnaître la légitimité des autres langues⁵ et leur intérêt pour le développement d'une culture langagière des élèves et leur insertion dans la société actuelle. Cet élément est certainement un des changements les plus importants qui aient eu lieu au cours de ces dernières années en ce qui concerne le français. Il est en train de transformer l'enseignement / apprentissage de cette langue et exige qu'une formation à la sociolinguistique soit donnée aux enseignants afin qu'ils puissent analyser et comprendre les situations langagières et culturelles dans lesquelles ils enseignent (Alleman-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999). Nous analyserons quelques-unes des modifications apportées dans l'institution scolaire par ce changement de paradigme (passage d'un imaginaire social monolingue à un imaginaire plurilingue) pour chercher ensuite à interroger les approches *EOLE* (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École, Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro, 2003⁶) comme une des propositions possibles à insérer aussi dans un programme d'enseignement/apprentissage du français.

1. MONOLINGUISME / PLURILINGUISME

La représentation collective du monolinguisme⁷, construite en filiation évidente avec le principe de l'État-Nation, s'érode pour de nombreuses raisons dont notamment la mondialisation, la construction de l'Europe plurilingue et, dans le cas du français, son changement de statut sur la scène internationale. Le grand chambardement de ces dernières années est causé par l'abandon, parfois résistant et douloureux ou tout simplement inacceptable pour certains, du paradigme du monolinguisme exclusif pour un plurilinguisme ouvert qui, par détour et altérité, redonne force et vitalité au français. Là où le français est à la fois la langue première de nombreux ressortissants, la langue commune et la langue scolaire d'une région ou du pays⁸, le plurilinguisme est souvent considéré comme un danger pour le français qui sent le besoin d'être constamment en état de légitime défense ou de recherche d'expansion. Depuis quelques années, la *Délégation générale à la*

-
3. Cette expression est surtout utilisée au Canada et plus précisément au Québec où elle se définit comme la langue de l'espace public, de la citoyenneté et de l'intercompréhension entre les habitants-citoyens d'une région, d'un état.
 4. La langue scolaire est en quelque sorte la langue commune de l'espace scolaire, la langue de l'enseignement et de la socialisation – elle peut être accompagnée d'autres langues d'enseignement (dispositifs bilingues immersifs, langues secondes) et de celles de la population scolaire, reconnues par l'institution sans toujours être enseignées.
 5. Qu'elles soient régionales et nationales, langues dites étrangères, langues de la population allophone souvent issue des mouvements migratoires et langues anciennes.
 6. *EOLE* est une des propositions didactiques de Suisse romande, relevant de l'éveil au langage tel que Dabène (1991a, 1991b) les a nommées à partir du terme anglais Language Awareness (Hawkins, 1987). Deux projets européens (EVLANG et JA-LING) ont réuni des chercheurs de plusieurs pays dès 1998 pour entreprendre, dans ce domaine, de la recherche *in situ* et créer des supports didactiques (Candelier, 2003a, 2003b).
 7. Aussi bien au niveau macro (politique, économique et social) que micro (psychologique et identitaire).

*langue française et aux langues de France*⁹ cherche à promouvoir dans ses textes un français qui s'inscrit dans une vision plurilingue du monde ; une reconnaissance qui élargit dès lors la présence de cette langue dans de nombreux pays. Des sociolinguistes comme Calvet (1994, 2002), Chaudenson & Calvet (2001) développent particulièrement ce propos en relatant des résultats de recherches très diversifiées à travers le monde et dans l'espace francophone. Ils proposent la disparition d'un linguocentrisme exacerbé aux références universalistes pour arrimer le français dans un rapport pacifié et partenarial avec d'autres langues utilisées dans le même contexte.

1.1. L'apport européen

Les pays européens ont débattu récemment de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires qui, elle aussi, rompt avec la vision monolingue d'une société qui croit fermement que la reconnaissance de la diversité linguistique qui la traverse est mortifère et va saper les principes idéologiques et politiques qu'elle défend. Les propositions du Conseil de l'Europe concernant les politiques linguistiques d'enseignement des langues se réfèrent au plurilinguisme en affirmant la nécessité d'un enseignement/apprentissage où d'autres langues accompagnent la langue du lieu (CDIP, 2004, Lang, 2001), ce qui modifie évidemment la place donnée aux langues dans le système scolaire. C'est une tradition du Conseil de l'Europe que de prévoir des projets pédagogiques et d'évaluation formative, nés de la concertation internationale, afin de développer des curriculums plurilingues qui reconnaissent les acquis langagiers formels et informels des élèves (comme les portfolios par exemple). À partir du Centre Européen pour l'Enseignement des Langues Vivantes de Graz (CELV), ce même Conseil initie et soutient des projets innovateurs qui touchent de nombreux pays¹⁰ et proposent une réflexion anticipatrice (notamment Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Castellotti & Moore, 2002) et

8. Notamment en France, Belgique, Suisse et au Québec, considérant qu'ailleurs le français peut être langue officielle tout en étant langue seconde. Coste (2000) considère trois ensembles ou espaces francophones distincts, un peu bancals, écrit-il, mais où une diversification didactique de l'enseignement du français est nécessaire. 1) les pays ou les régions où le français est la « langue maternelle », « langue première » d'une majorité de la population; 2) les pays où le français, du fait de circonstances historiques le plus souvent liées à la colonisation, joue encore un rôle important (français « langue seconde»); 3) des espaces plus flous où le français est enseigné dans les systèmes scolaires ou universitaires par des spécialistes francophones (français «langue étrangère»). Dès lors, comment développer « une interdidactique » (p. 22) reprenant des éléments de didactique du « français langue première » et du français « langue seconde », dans des situations où l'école de l'espace francophone 1 est constituée d'élèves qui, vu leur trajectoire familiale, ne considèrent pas le français comme leur langue maternelle
9. Appelée jusqu'en 2001 *La Délégation à la langue française*.
10. Le projet *Janua Linguarum – La porte des langues : l'introduction de l'Éveil aux langues dans le curriculum* (Candelier, 2003b) s'est développé dans 12 pays (France, Grèce, Hongrie, Pologne, Portugal, Slovaquie, Lettonie, République tchèque), Roumanie, Russie, Slovaquie et Suisse). Ce projet avait comme objectif de faire connaître, dans les pays européens intéressés, les approches d'Eveil aux langues qui seront développées plus loin.

un *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues* (1998). Les axes de travail que ce Conseil propose devraient conduire à une meilleure connaissance réciproque des populations des différents pays européens, favoriser les compétences linguistiques des élèves et les préparer à leur participation citoyenne¹¹. L'Union Européenne soutient des initiatives qui vont dans le même sens : le projet *Evlang* (Candelier, 2003a) en est une. Le français se situe donc dans un nouveau contexte géo-et sociopolitique ou le plurilinguisme (proche ou lointain) est une réalité qu'il s'agit d'assumer jusque dans le programme scolaire. Comment en est affecté l'enseignement / apprentissage du français ?

1.2. Des débats passionnés

Les points développés ici s'inscrivent dans le débat actuel sur les mutations qui traversent la société et les institutions scolaires concernant leur rapport aux langues et leur enseignement / apprentissage, celui du français restant prioritaire pour au moins trois raisons : la réussite scolaire concourant à l'insertion sociale et professionnelle, l'intégration de la population scolaire issue de la migration et la lutte contre l'illettrisme (Hélot, 2003). Cependant, l'enjeu est de savoir quelle sera l'orientation didactique de cet enseignement et comment elle considérera les variations socioculturelles et linguistiques :

- de la langue française ;
- des autres langues de l'environnement.

Dans les recherches menées depuis plusieurs années sur le bilinguisme, le bilingue n'est plus seulement celui qui maîtrise deux langues « comme un natif » (Bloomfield, 1935 ; Renaud, 1998), mais celui dont le répertoire linguistique possède au moins une des quatre modalités langagières (compréhension et production à l'oral, compréhension et production à l'écrit) dans une ou des autre(s) langue(s) que sa (ses) langue(s) de référence. Les approches variationnistes, quant à elles, renvoient à l'usage des variétés du français dans l'école (Delabarre & Leconte, 2003). Le rapport à la norme est alors interrogé (Lüdi & Py, 1986) et les pratiques communicationnelles des élèves plurilingues s'offrent parfois des « bricolages linguistiques » qui peuvent intégrer deux langues ou plus (Gajo, Koch & Mondada, 1996), l'usage de chaque langue influençant l'autre (Py & Grandjean, 2002 ; Perregaux, 2002a). Lorsque la population scolaire est fortement hétérogène, du point de vue linguistique notamment (ce qui présage également d'une hétérogénéité socioculturelle), les différentes ressources linguistiques des élèves vont devoir être traitées de façon différenciée, ce qui demande une formation particulière des enseignants qui les outille à l'observation et à la compréhension des variations langagières de leurs élèves¹². Caitucoli (2003) note que la notion d'hétérogénéité est convoquée surtout lorsqu'il s'agit d'évoquer des difficultés d'enseigner, de gérer une classe (comme si l'homogénéité restait une forme idéale, un paradis perdu) alors que la notion de diversité rencontre un écho plus favorable et peut devenir un appui pour l'enseignement.

L'approche sociolinguistique de l'éducation servira de fil rouge - comme champ et épistémologie - pour sortir de l'ombre les ressources langagières des

11. Le projet *Ja-Ling* (Candelier, 2003b) en fait partie.

élèves et les contextes socioculturels et socioéducatifs dans lesquels elles peuvent se mobiliser. Cette intention, encore trop peu inscrite dans les *curricula*, les programmes scolaires et les pratiques de classe, modifie le rapport aux langues des acteurs de la vie scolaire (principalement les enseignants, les élèves et les parents) ; elle est indispensable pour une adaptation participative aux sociétés d'aujourd'hui. Les propositions didactiques qui ont l'ambition de remplir de tels objectifs sont encore dans une phase d'émergence. Cependant, une ambiguïté doit être levée. Lorsqu'on évoque l'ouverture de l'école au plurilinguisme, la tentation est forte de penser qu'il ne s'agit que de répondre aux difficultés que peuvent rencontrer des élèves issus de familles migrantes ou d'origines non-nationales. Pour nous, l'école, sans discrimination mais dans la différenciation, devrait s'inscrire simultanément dans « un mouvement plurilingue et dans la nécessité de maîtriser la langue de l'école » (Perdereau-Bilski, 2000), et ceci pour tous les élèves.

1.3. Une période de transition

La période actuelle est, pourrait-on dire, une ère de transition où les représentations d'un monde majoritairement monolingue sont en train d'être déstabilisées. Les acteurs scolaires, dont les enseignants, n'y échappent pas. Bailly (2000) relève l'importance de travailler

« sur la Représentation. Pour la langue comme pour la culture. [...] Si on ne met pas à jour cet aspect subjectif, fantasmé, relatif donc, dans la Représentation et la Pensée à travers une langue donnée, les apprenants seront longtemps pris au piège de l'ethnocentrisme de leur vision du monde et de ses catégories de référence, et croiront dur comme fer que les mots de leur langue expriment les seules "vraies choses" existant universellement » (p. 98).

Dans un article de 1990 de la revue *Migrations-Formation*, Varro signale que le bilinguisme est valorisé lorsqu'il est pratiqué par l'élite et, dans une recherche qu'elle a menée auprès d'enseignants accueillant des élèves dits « non-francophones », elle n'a jamais entendu prononcer le terme de bilinguisme pour définir leurs connaissances langagières. Ces enseignants n'attribuaient que peu de valeur à la langue familiale qu'ils considéraient d'abord comme un obstacle pour apprendre le français. Cette attitude était assez généralisée. On la retrouve intacte, pourrait-on dire, treize ans plus tard, dans la même revue (dont le titre est devenu *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux* puis *Ville-École-Intégration-Diversité*), consacrée aux pratiques langagières urbaines. Bier (2002) reprend cette vision déficitaire des pratiques langagières des *jeunes, en difficulté* et souligne que

« le discours des enseignants et des formateurs est assez univoque : déficit, pauvreté, mauvaise maîtrise, bilinguisme qui serait un handicap, incapacité à entrer

-
12. Cette perspective exige de la part des instituts de formation des maîtres d'inscrire dans leur programme des cours théoriques et une réflexion sur la pratique concernant la sociolinguistique de l'éducation. Comme nous le verrons plus en détails, ce domaine disciplinaire demande à être développé. Il propose une compréhension des situations linguistiques telles qu'elles se vivent dans les familles, à l'école, dans les lieux les plus divers où les élèves développent des compétences sociodiscursives. Les enseignants seront dès lors mieux outillés pour comprendre comment leurs élèves construisent leur *répertoire linguistique* (Gumperz, 1982).

dans la forme scolaire de la langue... un certain nombre de travaux nous permettent de remettre en question ces affirmations simplificatrices et non étayées par des savoirs [...]»¹³. Certains de ces jeunes sont d'ailleurs de fait bilingues, voire plurilingues, réalité qui leur est le plus souvent déniée, alors même que – paradoxe! – insistance est faite par le ministre chargé de l'éducation sur le nécessaire plurilinguisme, à l'heure de l'Europe et de la mondialisation, de la multiplication des échanges et de la mobilité (forcée ou choisie). Force est de constater que certaines langues gardent un statut de langues dominées » (p. 6).

Véronique (1998) remarque que nous manquons de travaux sur le bilinguisme des élèves issus de familles migrantes autres que ceux qui ont, dit-il, « glosé sur l'incapacité des enfants issus des minorités sociales à devenir bilingues » (p. 179). Et il ajoute que, jusqu'à une période récente, la langue première des élèves d'origine étrangère était occultée (sauf, précise-t-il, dans les travaux grenoblois de l'équipe de Louise Dabène). Or, des résultats de recherche, certes peu nombreux encore, montrent l'intérêt du bilinguisme comme déclencheur des habiletés métalinguistiques favorables à l'apprentissage de la lecture (Perregaux, 1994).

La problématique n'est pas nouvelle mais on peut s'interroger sur le fait que les travaux menés depuis plus de vingt ans n'ont pas réussi à modifier le discours, les représentations et sans doute les pratiques des enseignants. En effet, le numéro 61 de *Repère* (1983) s'intitule *Ils sont différents : cultures, usage de la langue et pédagogie* et l'accent est porté à la fois sur les différences sociales et linguistiques qui nécessitent la prise en compte par l'école des variétés du français, puis ce sont les langues régionales qui sont étudiées et enfin le langage des enfants de migrants.

Les éditeurs du numéro 67 de la même revue (Marcellesi, Romian & Treignier, 1985) proposent déjà, sous le titre *Ils parlent autrement – Pour une pédagogie de la variation langagière* une réflexion sur le questionnement des enseignants qui devraient tenir compte «des normes sociales, d'un traitement plurinormaliste de la variation» (p. 1).

Le bilinguisme – tout comme le monolinguisme d'ailleurs – ne peut pas être étudié sans tenir compte du milieu socioculturel dans lequel il s'inscrit. Dans une recherche menée auprès de cent enfants (50 bilingues et 50 monolingues appariés au niveau socioculturel favorisé et défavorisé), Perregaux (1994, 1997) discute les liens entre milieux sociaux et bilinguisme: les élèves bilingues de milieu socioculturel élevé sont les meilleurs dans l'apprentissage de la langue écrite. Vient ensuite le groupe des monolingues de milieu socioculturel favorisé puis les bilingues et enfin les monolingues de milieu défavorisés. Ainsi, dans le même milieu social, les habiletés métalinguistiques issues du bilinguisme pourraient jouer un rôle favorable dans l'apprentissage.

En référence à ma pratique d'enseignante, j'ai remarqué une évolution dans les représentations des étudiants qui suivent mes cours¹⁴ ou dans celles des enseignants que je rencontre en formation continue.

13. Les concepts de *bilinguisme soustractif* et de *semilinguisme* tels que Cummins (1979) les a développés circulent toujours sans nuances dans le monde enseignant.

14. Cours de 2^e cycle : *Pluralité des langues et des cultures dans les systèmes éducatifs*, université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (section des sciences de l'éducation).

À la question posée dans un questionnaire de début d'année : « y a t il plus de personnes monolingues que de personnes bilingues dans le monde ? », les étudiants répondaient majoritairement, il y a encore cinq ans, que les locuteurs monolingues étaient de très loin les plus nombreux. Aujourd'hui, pas plus d'un tiers d'une cohorte de 150 étudiants continue de le penser (ce tiers étant formé principalement de monolingues francophones), ce qui montre un changement, notamment dans les connaissances que les étudiants ont de la constellation géographique des langues, de leur utilisation à travers le monde et de la définition même du bilinguisme¹⁵. Un tiers de ces étudiants suit un parcours universitaire les conduisant à l'enseignement dans l'école primaire du canton de Genève. La question est de savoir si le changement dans les représentations des langues et surtout du rapport aux langues des apprenants, les engageront dans de nouvelles pratiques didactiques.

1.4. Une langue maternelle polymorphe

L'ère de transition est encore visible dans les discussions récentes que des chercheurs ont engagées sur la nécessité de continuer ou non à nommer *langue maternelle* le français enseigné à l'école¹⁶, vu la diversité linguistique représentée par les élèves (Perregaux, 2002b). Classiquement, ce terme définit la langue de la mère (la première langue) qui coïncide ou coïncidait souvent avec l'appartenance nationale du locuteur (Perregaux, 1994). Or, les mouvements de populations et les besoins de reconnaissance linguistique obligent à une extension et à une relativisation de la définition et montrent que la question est plus complexe qu'il n'y paraît. Vermès (2002), constate que le rôle construit, symbolique et identitaire extrêmement fort représenté par le français peut l'être également pour d'autres langues ; elle pose donc la question de la dignité même à revendiquer la reconnaissance et la transmission de la langue maternelle par et pour ceux et celles qui se sentent pluri-identitaires. Dabène (1994) souligne bien l'ambiguïté de ce concept en posant la question de savoir si la langue maternelle serait notamment : la langue de la mère, la première langue acquise, la langue la mieux connue, la langue de référence, la langue d'appartenance (p.10-20). L'étude de situations pluri-lingues ont montré que ce terme, qui pouvait être assez simple de compréhension dans des situations monolingues, ne l'était plus du tout et qu'il correspondait à « une constellation de notions » (p. 27) et de réalités langagières très diverses.

Une recherche sur le discours de jeunes âgés de 20 à 30 ans, issus de familles migrantes, sur leur bilinguisme (Cuthbert & Perrier, 1999) met en évidence le mouvement qui s'opère autour du terme *langue maternelle* de la petite enfance à l'âge adulte : pour la plupart des jeunes, leur langue maternelle avait été leur langue familiale dans leur petite enfance, le français prenant la relève pendant la pé-

15. Derrière ces réponses se trouve une autre question : quand peut-on dire que l'on est bilingue ? La référence est-elle la théorie de la maîtrise où le bilingue est comparé au natif ou est-ce la théorie de l'usage où le bilinguisme correspond aux connaissances nécessaires au locuteur pour qu'il puisse communiquer (à l'oral ou à l'écrit) en plusieurs langues (Perregaux, 1994) ? Certaines recherches en sociolinguistique et les propositions didactiques dont nous parlerons plus loin s'inscrivent dans une définition du bilinguisme (ou du plurilinguisme, le bilinguisme en étant un cas particulier) social tel que Dabène le décrit (1994)

16. Enseignement du français langue maternelle.

riode scolaire et l'adolescence. À l'âge adulte, certains revendiquent *deux* langues maternelles : « *La première langue que j'ai parlée c'est l'italien. Et puis ensuite, la langue que je parle le plus, c'est le français. Donc, c'est normal que je considère les deux comme étant mes langues maternelles (Veronica)* » (p. 140). *Ma langue maternelle est l'espagnol, étant donné que c'est la langue que mes parents parlaient entre eux dès ma naissance. Mais j'ai également entendu parler français quand je suis allé à l'école. Au début, ce n'était pas évident car je faisais un méli-mélo entre une langue et l'autre. Je ne savais plus à quelle langue appartenait tel mot. Mais mes langues maternelles sont l'espagnol et le français (Loïc)* (p. 140).

Bouziri (2002) développe cette question dans un article au titre tout à fait évocateur : « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine ». Dans son étude du capital linguistique des jeunes, l'auteur souligne qu'ils se sont construits *deux langues maternelles* précocement et simultanément avec lesquelles ils expriment leur appartenance à deux cultures. Enfin, après d'intéressants et vifs débats entre ses membres (voir DFLM 27, 2000), le changement de nom de l'Association internationale de la didactique du français langue maternelle (DFLM) qui s'appelle aujourd'hui Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) est un signe visible d'une perspective nouvelle et complexe qui allie la reconnaissance de la diversité linguistique de l'espace francophone et spécialement de l'espace scolaire et des questions d'ordre théorique et didactique comme le rappelle Chiss (2001) : « il s'agit en fait aussi de désenclaver des recherches qui pour l'instant se rangent sous des étiquettes FLM, FLE, FLS, étiquettes elles-mêmes problématiques » (p. 25).

2. CHANGEMENTS DANS L'ÉCOLE

2.1. Conflits de modèles

Les responsables politiques affirment que les élèves doivent sortir de l'école en connaissant plusieurs langues mais les praticiens attendent encore trop souvent que les élèves mobilisent des ressources de type « monolingues » dans les situations d'apprentissage. La reconnaissance sociale du plurilinguisme n'affecte que peu les curricula et les programmes. Dans le recensement que fait Baker (1996) des modes de prise en charge institutionnels des ressources linguistiques des élèves, elle constate que l'institution, souvent implicitement, pratique une politique d'assimilation ou d'intégration en octroyant un rôle différent aux ressources linguistiques des élèves – soit en les ignorant (elles ne sont que sources d'obstacles pour les apprenants) soit en les reconnaissant (en cherchant à construire des ponts entre la (les) langue(s) ou variations de langue utilisée par les élèves hors de l'école). Encore faut-il que les enseignants puissent avoir accès à des propositions didactiques qui leur permettent de construire des situations d'enseignement / apprentissage dans lesquelles les élèves vont pouvoir mobiliser les savoirs qu'ils se sont déjà appropriés : tantôt ils utiliseront une langue, tantôt une autre, tantôt un parler bilingue (Lüdi & Py, 1991)¹⁷ selon les personnes avec lesquelles ils vont interagir et selon les thématiques qu'ils vont développer.

La contradiction persiste entre un modèle social mono- et les épistémologies actuelles de l'apprentissage, de type socio-constructiviste et socio-historique qui s'intéressent à l'élève comme appartenant à l'institution scolaire certes, mais ne

nient pas son appartenance à des groupes sociaux et culturels préexistants à l'entrée à l'école (Schubauer-Leoni, 2002)¹⁸. L'intrication entre les appartenances des élèves à des groupes socioculturels variés et la place qu'ils vont prendre dans la situation didactique. Schubauer-Leoni propose un contrat didactique différentiel mettant en évidence la nécessité de considérer des positions relatives d'élèves au sein de la classe (2002, p.137). Sarrazy (2002) fait l'hypothèse que la variété individuelle des élèves serait une sorte de *culture épistémologique* de l'élève qui émergerait à la fois des pratiques d'enseignement et des pratiques d'éducation familiale (p. 28) qu'il considère comme les *arrière-plans* du contrat.

Dans l'enseignement du français à l'intention d'une population aux ressources linguistiques très diverses, la question est de savoir quelles propositions didactiques vont permettre aux élèves de mobiliser, confronter, utiliser leurs *Arrière-plans*, appelé par certains le *déjà là* ? La réflexion théorique donne de nouvelles entrées pour comprendre les enjeux scolaires qui rejettent l'immobilisme ou la neutralisation comme effet de la confrontation pour s'orienter vers la stimulation intellectuelle et le désir d'apprendre produits par la reconnaissance de savoirs particuliers, sachant que l'élève en tant que sujet original est non seulement acteur de ses apprentissages mais que l'environnement historique et social dans lequel il interagit joue un rôle central dans la construction de ses connaissances. En 1934, Vygotsky écrivait que le développement cognitif résulte d'une interaction constante entre les capacités de formulation et de compréhension dont dispose l'individu à un moment donné de son développement et ce qui lui est proposé par sa famille, l'école et la société en général dans le processus d'éducation et de socialisation.

L'éducation informelle ne serait pas sans conséquence sur les apprentissages formels. Les élèves sont porteurs d'un *déjà là* particulier, reconnu, à partir duquel ils poursuivront leurs apprentissages qui vont les entraîner à modifier, élargir, réélaborer leurs représentations du monde. Or, l'institution scolaire à du mal à leur proposer des entrées différenciées afin qu'ils puissent donner du sens à leurs apprentissages.

Comment peut-on alors, en prenant au sérieux les postulats cités plus haut, négliger les savoirs construits par certains élèves qui appartiennent souvent à des groupes minorés ou proviennent de groupe social et/ou culturel dont la légitimité n'est pas reconnue dans la société dans laquelle ils se trouvent ?

2.2. La complexité du *déjà là* familial

Les résultats de plusieurs recherches menées ces dernières années dans le domaine de la *sociolinguistique familiale* nous paraissent de première importance

17. Dans cet ouvrage, Lüdi et Py utilisent le concept de *parler bilingue* pour définir le parler que des bilingues, connaissant les mêmes langues, utilisent entre eux. La référence au monolinguisme voudrait que cette variation soit bannie du répertoire langagier ou soit en tout cas désavouée et considérée comme une méconnaissance des deux langues parlées par les locuteurs.
18. Il paraît intéressant de trouver une réflexion idoine pour notre propos dans des champs disciplinaires variés: ici la didactique comparée et la didactique des mathématiques.

pour que les enseignants, le plus souvent monolingues, aient accès, au cours de leur formation notamment, à la complexité langagière de certaines biographies d'élèves et de leur famille. C'est ici tout un nouveau champ qui s'ouvre et qui donne à voir des réseaux sociolinguistiques tout à fait passionnants qui influencent les apprentissages des élèves et en particulier l'apprentissage du français. Le sujet apprenant se trouve alors défini, circonscrit avec une certaine finesse en fonction de ce que Dabène (1994) appelle des *paramètres sociolinguistiques* que nous savons être pertinents pour l'apprentissage des langues (Deprez, 1997). Dans le cadre des activités didactiques proposées par EOLE, la perspective sociolinguistique est centrale afin de mettre en évidence les changements qui s'opèrent dans un répertoire linguistique (celui de l'élève et/ou de la famille), la déstabilisation de représentations inhibitrices de l'apprentissage et l'engagement dans de nouveaux savoirs et dans une socialisation élargie.

Reid (1988) a recueilli les productions langagières d'enfants issus de familles migrantes (dans plusieurs lieux d'interaction, à savoir la famille, l'école et les loisirs) qu'il a catégorisées selon les langues et les variations utilisées, laissant apparaître une alternance courante entre les langues et leurs variations selon les lieux, les locuteurs et les thèmes abordés. Deprez (1994), à partir d'un très large corpus d'entretiens, investit en détail les pratiques langagières mises en œuvre au sein du groupe familial plurilingue et montre notamment que l'école joue un rôle capital comme facteur de changement du profil linguistique. Tout se rapporte au français en tant que langue et culture, l'enseignement, les références, les implicites. Certains enseignants «souhaitent parfois intervenir dans la politique linguistique familiale en demandant aux parents de parler français à leurs enfants pour faciliter sa scolarité» (p. 77).

Leconte (1997), pour sa part, décrit les pratiques langagières de familles africaines et souligne que l'insécurité linguistique en français « est corrélée chez les enfants à l'intériorisation de la dévalorisation dont leurs langues font l'objet dans l'espace social » (p. 213). Elle souligne que «les enfants qui se trouvent en grande insécurité linguistique vis-à-vis du français et surtout de la norme scolaire ressentent le besoin de protéger l'univers familial, qui semble séparé par une frontière culturelle de l'environnement et donc de l'univers scolaire » (p. 252). Elle considère la reconnaissance réciproque des ressources des élèves par l'école et la famille comme la meilleure situation pour qu'ils s'investissent dans le français et continuent à se sentir à l'aise dans leur langue familiale.

La recherche exploratoire de Cabral et Farajollahy (2003) sur la scolarisation de l'ainé dans des familles bilingues montre que les choix familiaux peuvent être différents, certains autorisant le passage d'une langue à l'autre, d'autres allant jusqu'à le sanctionner. Elles ont dressé les profils linguistiques de 20 familles (10 familles portugaises et 10 familles sri-lankaises) présentant de fortes ressemblances et certaines différences: tous les parents interagissent entre eux dans la (les) langue(s) familiale(s) alors que tous les enfants se parlent en français. En revanche, les interactions entre parents et enfants peuvent être assez différentes : certaines familles exigent que seule la langue familiale soit utilisée, d'autres favorisent le français et d'autres encore développent un *parler bilingue* original.

3.3. Les pratiques enseignantes

Trois approches, en particulier, se sont intéressées à des propositions didactiques qui favoriseraient la confrontation, la comparaison, l'intégration de connaissances acquises dans une discipline pour l'utiliser dans d'autres. Roulet (1980) pensait qu'il était possible de préconiser une *pédagogie intégrée des langues* dans l'école et d'abandonner le principe additif sur lequel le programme scolaire est construit pour proposer une logique complémentaire et intégrative¹⁹. Le concept d'*intercompréhension* qui cherche à faciliter l'apprentissage des langues écrites d'une même famille par la comparaison entre ces langues (on pourrait s'intéresser, par exemple, au français, au portugais, à l'italien, à l'espagnol, à l'occitan et au roumain), s'est développé dans l'équipe de Dabène (1995) à Grenoble et Blanche-Benveniste (1997) à Aix. Nous allons développer ici la troisième approche, EOLE, qui s'inscrit dans la poursuite des travaux du chercheur anglais Hawkins²⁰ (1987), qui engage les élèves dans un travail de réflexion et de compréhension interlinguistique afin de développer des compétences plurilingues (Coste, Moore & Zarate, 1997), cognitives, affectives et sociales.

3.3.1. Le projet EOLE

C'est avant tout à travers des propositions de nouvelles pratiques telles qu'elles émergent, par exemple, des initiatives prises par les chercheurs et praticiens intéressés par l'*Éveil aux langues*²¹ (traduction de *Language Awareness*, Hawkins, 1987) que cet axe sera traité. Ces propositions pourraient s'appeler *approche pluridimensionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues* ou *perspective d'éducation langagière générale* pour reprendre le *Cadre européen de référence* (Conseil de l'Europe, 1998, p.130) ou encore *développement d'une culture langagière plurielle*, nécessaire pour les élèves appelés à vivre dans un monde plurilingue et pluriculturel. Le terme EOLE, utilisé ici, reprend la dénomination ayant cours

-
19. Voilà déjà plus de vingt ans que ce linguiste propose de rompre avec une vision isolationniste de l'apprentissage des langues et propose une *pédagogie intégrée des langues*. Les approches didactiques EOLE, qui n'ont pas comme ambition d'enseigner les langues mais de les accompagner et de faciliter leur apprentissage, sont en accord avec cette perspective.
 20. Rappelons qu'Hawkins a collaboré au n° 6 de *Repères* (1992) avec un article intitulé « La réflexion sur le langage comme « matière pont » dans le programme scolaire », p. 41-56.
 21. Ce terme n'est pas encore stabilisé. Ainsi *Éveil au langage* (Moore, 1995), *Éveil au langage / Ouverture aux langues* (Perregaux, 1998), *Éducation et ouverture aux langues à l'école – EOLE* (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003) circulent également. En retournant aux sources, à savoir le premier numéro de la revue *Language Awareness*, on trouve une définition très large : *It's a cover terme for almost anything to do with language*. Les différents projets de recherche européens aujourd'hui terminés (Evlang, projet Socrates-Lingua de l'Union Européenne et Jaling, projet du Conseil de l'Europe) ont cherché une définition plus rigoureuse de cette approche didactique qui a l'ambition de promouvoir et développer chez les élèves et plus largement chez les acteurs scolaires des attitudes et des aptitudes favorables à l'apprentissage des langues (savoirs) et à une ouverture altéritaire (socialisation) pour les locuteurs et locutrices qui les parlent.

dans le milieu scolaire de Suisse romande, à savoir *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École (ÉOLE)*, un *curriculum* prévu pour les élèves de 4 à 12 ans.

Les traits principaux de ces approches sont les suivants:

- toutes les langues, quel que soit leur statut, peuvent être incluses dans les activités didactiques ;
- la langue de référence est habituellement la langue scolaire ;
- les activités didactiques sont construites à partir des situations sociolinguistiques du lieu où l'école est implantée mais ne négligent pas une perspective plus large ;
- le curriculum prévu précède et accompagne l'enseignement / apprentissage des langues ;
- l'apprentissage participe au processus de décentration des élèves par rapport à leur propre patrimoine linguistique, et facilite une socialisation basée sur la pluralité des langues, des cultures et des locuteurs qui les parlent.

3.3.2. Une culture des langues à l'école

Ces approches didactiques font entrer une nouvelle culture des langues à l'école dont on a vu plus haut la nécessité socioculturelle en fonction de la situation actuelle. Les langues qui sont la plupart du temps absentes de l'espace scolaire et qui ne sont donc pas enseignées vont se confronter, dans les interactions entre élèves, avec les idiomes habituellement présents. Toutes, quel que soit leur statut socioculturel, vont prendre le rôle de matériaux nécessaires pour l'enseignement / apprentissage. Elles vont aider les élèves à surmonter de nouveaux obstacles socio-cognitifs et affectifs pour découvrir, par exemple, le fonctionnement du pluriel en passant par d'autres langues comme le aymara, l'espéranto, le javanais et le turc ; le rôle des déterminants et la notion de genre à partir des langues romanes ; un nouveau champ lexical ; des ressemblances et des différences dans et entre les familles de langues, les périodes historiques, les lieux et les langues dans lesquels le français a puisé et puise encore pour son propre enrichissement.

3.3.3. Les séquences didactiques

Un des objectifs d'*ÉOLE* n'est pas d'apprendre plusieurs langues à l'école, dont certaines font partie de l'environnement social des élèves, mais de contribuer à faire connaître et reconnaître la réalité macro et micro-sociolinguistique²² et de l'utiliser pour des apprentissages langagiers.

22. La première concerne les langues à travers le monde : leur histoire spécifique et commune (à travers l'étude des emprunts, par exemple) et la géographie linguistique (notamment la cartographie des langues parlées dans certains pays, dans certaines régions – la disparition et la création de certaines langues). La seconde s'intéresse à l'environnement plus immédiat des élèves, la classe, l'école, le quartier, la localité et les causes des changements qui s'opèrent.

Les séquences didactiques d'enseignement / apprentissage sont organisées assez classiquement en trois phases a) la mise en situation ; b) la situation-recherche et c) la synthèse, au cours desquels le français restera la langue de référence et servira notamment au partage des observations, des comparaisons et pour la découverte de règles. Loin de « parasiter ou de retarder le travail proprement dit sur la langue cible, la réflexion et l'analyse consciente, par exemple, de fonctionnements d'autres systèmes comparés à ceux de la langue maternelle²³, vont favoriser la distanciation par rapport au code pour mieux se l'approprier» (Moore, 1995)²⁴.

Lors de la mise en train, l'activité va prendre du sens en s'ancrant dans la vie de la classe, en permettant l'émergence des représentations et des connaissances des élèves sur la thématique proposée. Un espace nouveau d'interactions plurilingues se développe, dans lequel les élèves se déplacent en modifiant, à travers la *permissivité linguistique* institutionnalisée, leurs rapports à l'objet d'apprentissage.

Au cours de la situation-recherche, les élèves vont s'approprier de nouvelles connaissances, recourant à différentes procédures « pour organiser et analyser des données langagières, pour manipuler les formes du langage, pour trouver des éléments de règles de fonctionnement, etc. ». (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003, p. 31). Nous sommes ici dans un entraînement métalinguistique souvent intensif et Perdereau-Bilski, (2000) considère que les situations problèmes proposées aux élèves dans le cadre d'activités d'Éveil aux langues, les ont entraînés dans un travail « de réflexion sur la langue, de mise à l'épreuve des variations langagières d'une langue à une autre par la découverte de points communs et de différences, de variables à travers des manipulations, des émissions d'hypothèses, des échanges, des négociations au sein du groupe classe ».

3.3.4. L'attitude métalinguistique

Toujours dans la perspective de développer des habiletés métalinguistiques, Bautier (2002) rappelle le lien entre apprentissage de la langue et attitude, et souligne la difficulté de certains élèves de milieux populaires « de considérer la langue comme un objet, (et non comme ce qui permet de s'exprimer dans l'ignorance même de ce qui permet de le faire » (p. 11). Elle ajoute que l'attitude métalinguistique est nécessaire et pourtant elle est peu souvent travaillée par les enseignants, pour « la compréhension de la langue comme système » pour l'attention au « détail » (qui peut être la terminaison d'un verbe, le sens d'un « petit » mot comme une préposition, la place d'un élément dans la phrase). Cette attitude favorisée par les activités *ÉOLE* n'est pas spontanée et « elle se construit aussi dans une socialisation qui se doit d'être scolaire quand elle n'a pas été non scolaire» (p. 11). La

23. Ou de la langue scolaire.

24. Dans cet article, Danièle Moore relève que ces mêmes préoccupations se trouvaient déjà dans le numéro 55 (1979) de *Repères* « qui fait état de travaux en cours dans la réflexion pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire en France ». Elle cite : « Nous avons essayé de mettre directement les enfants en situation d'éveil à la langue devant des corpus linguistiques [...], nous avons voulu leur permettre d'exprimer leurs représentations spontanées de la langue : voir quelles réactions, quelles curiosités, quels problèmes qu'elles hypothèses...naissent en eux à l'occasion de l'observation et/ou de la manipulation des faits linguistiques (M. Mas, p. 47).

revue *Repères* a consacré récemment un numéro à cette problématique (2003) dont le titre *L'observation réfléchie de la langue à l'école* montre bien la perspective. De Pietro (2003) développe, à ce propos, une réflexion approfondie sur la mise en réflexion des élèves au sujet de la langue, et ceci à partir d'exemples tirés d'*ÉOLE*. Comme le soulignent Grossmann & Manesse (2003) à propos de cet article, « de cet enseignement, qui n'est pas un enseignement en langues étrangères, mais se fonde sur des enseignements métalangagiers, on peut escompter des retombées importantes pour l'apprentissage du français » (p. 11).

3.3.5. *Conflits cognitifs et résolutions de problèmes*

Lorsque les activités didactiques répondent réellement aux nécessités d'une situation-recherche, les élèves vont devoir mobiliser leurs connaissances préalables qui seront interrogées (déstabilisées) au contact du problème posé. Bange (1994, cité par Schubauer-Leoni, 2002) pose les buts interdépendants d'une telle situation qui sont ici, écrit-il, « enseigner et apprendre, à propos desquels ils (les élèves) ont un certain savoir, qu'ils actualisent en même temps qu'ils le constituent dans l'interaction même et qu'ils supposent partagé » (p. 203): Ils vont apprendre le mouvement de va-et-vient entre distanciation et appropriation, entre langues et langue scolaire, entre le connu personnel et le connu de l'autre... Cette seconde phase se caractérise également par l'apparition chez les élèves de *conflits cognitifs* entre leurs représentations *a priori*, leurs connaissances acquises et le problème posé (prendre conscience, par exemple, que les ressemblances entre langues romanes sont plus nombreuses que celles qui existent entre langues germaniques et langues latines – qu'en arabe, finnois et allemand, par exemple, la numération a une autre logique que celle du français ou tout simplement que le coq ou le canard n'ont pas le même cri dans toutes les langues). Le travail de groupe, la collaboration ou la coopération sont privilégiés afin que les élèves puissent se trouver dans des situations communicationnelles *rapprochées* de confrontation de points de vue et d'explicitations mutuelles.

Lors de la phase de synthèse collective, d'institutionnalisation des apprentissages, les élèves et l'enseignant vont mettre en forme leurs découvertes, les procédures de résolution de problèmes et les stratégies mises en œuvre, de sorte qu'ils s'approprient de nouveaux outils conceptuels et pratiques (les notions, par exemple d'emprunt, de genre, de famille de langue, d'onomatopées, de biographie langagière) transférables dans d'autres contextes (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003, p. 30-32). Alors que la décentration était le moteur et l'enjeu des deux phases précédentes, cette dernière demande aux élèves une recentration sur les points précis de l'enseignement/apprentissage.

3.3.6. *La place du français*

Qu'en est-il de la pratique discursive du français pendant ces activités ? Tout au cours de la séquence, les interactions langagières se dérouleront dans la langue scolaire, mais elles auront pour contenu des découvertes, des observations, des manipulations et un questionnement élaboré à partir de matériaux plurilingues (Perregaux, 1998).

Dans la mise en train, il s'agira pour les élèves de reconnaître la thématique (de découvrir, par exemple, des systèmes d'écriture et leur histoire), de partager leurs connaissances culturelles et linguistiques, de recenser le matériau offert par la classe, de s'étonner parfois des savoirs exprimés par leurs pairs (*Tu sais écrire ton prénom en arabe, explique-nous, tu te trompes pas quand tu écris en français... Tu pourrais écrire mon nom ? Peter*).

Lors de la situation-recherche, les élèves utiliseront notamment un métalangage dont l'absence est une des causes de difficultés scolaires de certains élèves (*Tu as vu qu'en anglais, il y avait toujours le même déterminant. Comment ils font pour savoir si c'est masculin ou féminin ? Patricia*) En travail de groupe, ils vont devoir s'appuyer sur les transparences et les opacités des langues qui ne seront pas forcément les mêmes pour tous les élèves, chercher à trouver des indices leur permettant de résoudre le problème posé, tenir compte de l'expertise de certains d'entre eux. Ils seront dans une phase d'hypothèses à poser, de recherche de confirmation, de vérification. Les rapports que les élèves ont construit avec les langues en jeu dans l'activité (en terme de rapport social, affectif, cognitif) seront particulièrement visibles dans cette phase d'apprentissage.

Lors de la synthèse, les élèves seront à la fois dans le discours narratif (racontant la séquence : *On a d'abord écouté des personnes qui disaient bonjour dans beaucoup de langues et après on a essayé de les reconnaître. Je savais pas que Blerim connaissait l'albanais et aussi l'allemand. Ali*) et dans l'organisation des découvertes, la reformulation pour aboutir à la construction collective de nouvelles connaissances dont ils garderont la trace. Durand (1998) traite de la question du *langage structuration* qui est privilégié dans cette dernière partie : « il s'agit plus de comprendre le phénomène objet du questionnement que de le faire comprendre à autrui [...]. Son observation méticuleuse des échanges entre élèves le conduit à penser que dans l'interaction, «chaque locuteur-formulateur assume un rôle et construit différemment son savoir [...] et il s'interroge sur les moyens à mettre en œuvre pour mieux assurer et articuler le « parler pour apprendre » et « l'apprendre à parler » (p. 220-221).

Lors de la recherche menée dans le cadre du projet *EVLANG* (Candelier, 2003a), un des objectifs était d'évaluer l'influence d'activités d'Éveil aux langues sur la langue de l'école. auprès d'élèves de 10-11 ans de France métropolitaine et de l'île de la Réunion, d'Autriche, d'Italie, d'Espagne et de Suisse. Tous avaient suivi un programme d'activités d'Éveil aux langues, certains pendant 18 mois et d'autres pendant 12 mois. Les résultats ont été nuancés et on peut se demander si, en fin de scolarité primaire, il est possible de renverser statistiquement les tendances en si peu de temps « alors que les compétences des élèves dans la langue de l'école sont déjà bien installées » (Candelier, 2003a, p. 133-134). En revanche, plusieurs classes ont eu de bons résultats concernant le développement de certaines habiletés métalinguistiques comme la décomposition et la recombinaison de mots à l'écrit. Du point de vue sociolinguistique, cette recherche a montré que, dans la plupart des sites, les élèves avaient élargi leur intérêt pour la diversité des langues et s'intéressaient à l'apprentissage de langues minorées ou de langues dont l'apprentissage n'est pas offert dans l'école.

3.3.7. *Le mécanisme du détour*

Le *mécanisme du détour* (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003) est également une des originalités des démarches EOLE. Lors des mises en train et des situations recherche, le questionnement prévu entraînera les élèves dans des observations, des comparaisons et des discussions qui leur permettront d'aborder des phénomènes dont l'appréhension est difficile en français sans altérité (l'arbitraire du signe, par exemple, qu'ils vont découvrir à travers les onomatopées). Le détour permet donc aux élèves de *sortir* de leur langue maternelle et de la relativiser notamment à travers la comparaison. Le phénomène est le même pour la langue scolaire, dans la mesure où l'activité entraîne les élèves à confronter des éléments propres à certaines langues autour d'un thème particulier pour en faire ressortir les ressemblances et les différences. Au moment de la synthèse, la centration se fera sur le français, une des langues étudiées, donc une langue parmi d'autres, mais également la langue de l'enseignement et la langue commune.

CONCLUSION : POUR UN APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CONTEXTES

Notre passage de l'analyse d'une macro- à une micro-sociolinguistique avait comme objectif de mieux appréhender les contextes de vie et d'apprentissage dans et hors de l'école et reconnaître les ressources des élèves à travers leur biographie langagière (Perregaux, 2002). Nous ne pouvons pas réduire la complexité de ces situations nouvelles mais nous avons à trouver des outils conceptuels qui nous permettent d'essayer d'y répondre. Un certain courage institutionnel pourrait favoriser le changement de paradigme par des propositions curriculaires innovantes, une formation des enseignants qui s'attacherait à former à la diversité linguistique et culturelle par la diversité (Foerster C., Simon D., 2003).

La, les langue(s) commune(s) (selon les régions et les États) garde(nt) toute leur importance pour autant qu'elle(s) ne recherche(nt) pas une exclusivité réductrice. Ce sont elles qui vont, entre autres, véhiculer l'itinéraire d'apprentissage des élèves qui, lors des activités *ÉOLE*, s'organisent dans un espace scolaire plurilingue. Dans cette nouvelle configuration, comme l'écrit Ducancel en 1992, l'heure est au décloisonnement des disciplines. Des interactions et des recherches sont à construire entre l'enseignement des langues vivantes et le français. Il importe alors de reconsidérer le sens donné au français et au plurilinguisme de l'espace public, d'innover dans l'école pour en faire un lieu d'enseignement / apprentissage qui prépare les élèves à remplir leur rôle participatif dans la société où plutôt dans les sociétés où ils sont appelés à vivre. La mobilité formative, professionnelle, familiale, les migrations économiques et politiques sont facilitées par la connaissance des langues, par les compétences sociodiscursives et par les attitudes et motivations des locuteurs à chercher la communication dans des situations où ils n'ont pourtant que peu de références.

Le mouvement est pluriréférentiel dans la mesure où si tous les élèves ont besoin d'acquérir une forte motivation à apprendre les langues, tous n'entretiennent pas le même rapport à la langue commune et à d'autres langues tant familiales qu'étrangères, enseignées ou non pendant la scolarité. Si nous demandions aux élèves (mais également aux enseignants) de dresser un diagramme de leur rapport

aux langues en leur donnant comme consigne de mettre au centre la (leurs) langue(s) de référence, nous verrions se dessiner des aires linguistiques fort différentes correspondant à des réalités et à des imaginaires où les proximités et les éloignements s'organisent en fonction de l'expérientiel et des représentations individuelles et collectives. C'est dans cette multiperspectivité que s'inscrit aujourd'hui l'enseignement / apprentissage du français.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEMAN-GHIONDA (C.), de GOUMOENS, (C.) & PERREGAUC (C.), 1999, *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg, Éditions universitaires.
- BAILLY (D.), 2000, Courant rationaliste vs courant relativiste en didactiques des langues étrangères. *in* Billiez (J.), Forster (C.) & Simon (D.-L.), 2000, *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, p. 29-42.
- BAILLY (S.), CASTILLO (D.) & CIEKANSKI (M.), 2003, Nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire. *LIDIL*, hors série, n° 47-59.
- BAKER (C.), 1996, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BAUTIER (E.), 2002, Des points de vue différents qui pointent la complexité de la question langagière : individuelle et sociale, institutionnelle et quotidienne. *Ville-École-Intégration-Enjeux* n° 130, p. 9-13.
- BIER (B.), 2002, Éditorial, *Ville-École-Intégration-Enjeux*, n° 130, p. 5-9.
- BLANCHE-BENVENISTE (C.), & VALLI (A.), Ed., 1997, L'intercompréhension : le cas des langues romanes, *Recherches et Applications du Français dans le Monde*, n° spécial, janvier.
- BLOOMFIELD (L.), 1935, *Language*. Londres, Allen & Unwin Ltd.
- BOUZIRI (R.), 2002, Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine. *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, n° 130, p. 104-116.
- CABRAL (I.) & FARAJOLLAHY (K.), 2003, *La scolarisation de l'aîné : étape d'acculturation de familles immigrées : questions linguistiques*, Mémoire de licence, université de Genève, Bibliothèque FPSE.
- CAITUCOLI (C.), 2003, À propos de la notion d'hétérogénéité linguistique, *in* C. Caitucoli, Ed., *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, PUR, p. 117-134.
- CALVET (L.-J.), 1994, *Les voix de la ville*, Lausanne & Paris, Payot.
- CALVET (L.-J.), 2002, *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- CANDELIER (M.), Dir., 2003a, *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, de Boeck.
- CANDELIER (M.), Ed., et al, 2003b, *Janua Linguarum – la porte des langues, L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, GRAZ, CELV.
- CASTELLOTTI (V.), & MOORE (D.), 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique), 2004, *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP*

- programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*, Berne, CDIP, www.edk.ch.
- CHAUDENSON (R.) & CALVET (L.-J.), 2001, *Les langues dans l'espace francophone – de la coexistence au partenariat*, Paris, L'Harmattan.
- CHISS (J.-L.), 2001, Malaise dans la dénomination, *DFLM* n° 28, p. 24-25.
- Conseil de l'Europe, 1998, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, 1998, *Cadre européen de référence pour l'enseignement des langues Strasbourg*, Conseil de l'Europe.
- COSTE (D.), 2000, Université et diversité des diactiques des langues dans l'espace francophone. Quelques repères pour l'analyse, in Billiez (J.), Forster (J.) & Simon (D.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, Grenoble Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (ACEDLE), p. 15-28.
- COSTE (D.), MOORE (D.) et ZARATE (G.), 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CUMMINS (J.), 1979, Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of educational research*, n° 49, p. 222-251.
- CUTHBERT (H.) & PERRIER (S.), 1999, *De jeunes adultes bilingues analysent leur première scolarité et leur bilinguisme*, Mémoire de licence, Genève, bibliothèque de la FPSE.
- DABENE (L.), 1991a, Enseignement d'une langue ou Éveil au langage. *Le français dans le monde, recherches et applications*, août-septembre, p. 57-65.
- DABENE (L.), 1991b, L'éveil au langage, compte rendu d'une expérience en cours. in Luc (C.), Ed., *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris, INRP.
- DABENE (L.), 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DABENE (L.), 1995, Apprendre à connaître une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? *Études de linguistiques appliquées* n° 98, p. 103-112.
- DELABARRE (E.) & LECONTE (F.), 2003, L'évaluation de l'hétérogénéité linguistique par les enseignants de collège, in Caitucoli (C.), Ed., *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen PUR, p. 59-82.
- DE PIETRO (J.-F.), 2003, La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères* n° 28, p. 161-186, ouvr. cité.
- DEPREZ (C.), 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris, Didier-Hatier.
- DEPREZ (L.), 1997, L'apprenant et ses langues : Représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques. *Notions en questions* n° 2, p. 113-128.
- DUCANCEL (G.), 1992, Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école : des interactions et des recherches à construire, INRP, *Repères* n° 6, p. 3-12.
- DURAND (J.M.), 1998, La construction de la formulation dans une tâche à visée explicative. *Repères* n° 17, p. 197-220.
- FOERSTER (C.) & SIMON (D.-L.), 2003, Éduquer par la pluralité linguistique et culturelle : un dispositif de contact des langues et des cultures pour une formation professionnelle à dimension interculturelle. *LIDIL, Hors série*, p. 201-214.

- GAJO (L.), KOCH (P.) & MONDALA (L.), 1996, La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition. *Vals/asla (Bulletin suisse de linguistique appliquée)*, n° 64, 61-86.
- GLISSANT (E.) 1993, Entretien avec Gauvin (L.), Montréal, *Littératures* n° 12, Strasbourg, Édition spéciale du Carrefour des littératures européennes.
- GROSSMANN (F.) & MANESSE (D.), 2003, L'observation réfléchie de la langue à l'école, *Repères* n° 28, p. 3-12.
- GUMPERZ (J.-J.), 1982, *Discourse strategies. Studies in Interactional Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HAWKINS (E.), 1987, *Awareness of language: an introduction*, New York, Cambridge University Press.
- HAWKINS (E.), 1992, La réflexion sur le langage comme « matière pont » dans le programme scolaire, dans DUCANCEL G., *Repères*, n° 6, p. 41-56, ouvr. cité.
- HELOT (C.), 2003, Language policy and the ideology of bilingual education in France. *Language policy* n° 2, p. 255-277.
- LANG (J.), 2001, *L'application du plan langues vivantes à l'école primaire* (www.education.gouv.fr/discours/2001/dlangviv.htm).
- LECONTE (F.), 1997, *La famille et les langues : une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'Harmattan.
- LUDI (G.), & PY (B.), 1986, *Être bilingue*, Berne, Lang
- MARCELLESI (C.), ROMIAN (H.) & TREIGNIER (J.), 1985, Vers des pratiques pédagogiques plurinormalistes, INRP, *Repères*, n° 67, 1-2.
- MOORE (D.), 1995, Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia* n° 2, p. 26-31.
- PERDEREAU-BILSKI (M.-P.), 2000, De la maîtrise de sa langue à l'apprentissage des langues autres. in Billiez (J.), Forster (C.) & Simon (D.-L.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, Grenoble, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères (ACEDLE), p. 75-88.
- PERREGAUX (C.), 1994, *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Berne, Lang.
- PERREGAUX (C.), 1997, L'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrantes. in Boyzon-Fradet (D.) & Chiss (J.-L.), Eds., *Enseigner le français en classes hétérogènes*, Paris, Nathan pédagogie, p. 124-141.
- PERREGAUX (C.), 1998, Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Vals-asla (Bulletin suisse de linguistique appliquée)* n° 67, p. 101-111.
- PERREGAUX (C.), 2002a, Entre Langue 1 et langue 2, de l'allégeance à la construction solidaire, *Notions en question* n° 6, p. 29-35.
- PERREGAUX (C.), 2002b, Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation. in Dasen (P.) & Perregaux (C.), Eds., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck, p.181-197.
- PERREGAUX (C.), 2002b, (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Vals-asla (Bulletin suisse de linguistique appliquée)* n° 76, p. 81-94.

- PERREGAUX (C.), de GOUMOENS (C.), JEANNOT (D.) & de PIETRO (J.-F.), Dir., 2003, *Éducation et Ouverture aux langues à l'école*, Vol. 1 et 2. Neuchâtel, CIIP.
- PY (B.) & GRANDJEAN (F.), 2002, Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue : une approche expérimentale. *Notions en question* n° 6, p. 19-27.
- REID (E.), 1988, Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires, *CILA* n° 47, p. 144-154.
- RENAUD (P.), 1998, Exonerated for a native speaker, *The French in Africa* n° 12, p. 257-272.
- Revue *Repères*, 1983, *Ils sont différents : cultures, usages de la langue et pédagogie*, p. 61, Paris, INRP.
- ROULET (E.), 1980, *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-Crédif.
- SARRAZY (B.), 2002, Contribution à l'étude des rapports entre l'expérience quotidienne « réelle » et l'expérience quotidienne scolaire dans l'enseignement des mathématiques : Cas de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak, avec Blanché (P.), *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 22, 1, p. 7-30.
- SCHUBAUER-LEONI (M.-L.), 2002, Didactique comparée et représentations sociales, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, p. 127-149.
- VARRO (G.), 1990, Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants, *Migrants Formation* n° 83, p. 24-40.
- VERONIQUE (D.) 1998, Étudier la dynamique des bilinguismes issus des migrations. in Billiez (J.), Ed., *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, p. 179-186.
- VERMES (G.), 2002, La « Langue maternelle », une figure holiste de l'identité individuelle et collective, *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux* n° 130, p. 24-38.
- VYGOTSKY (L.-S.), 1934, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.