

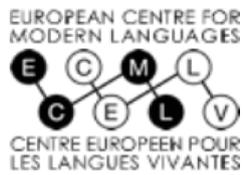
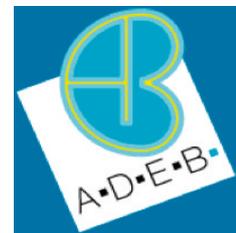
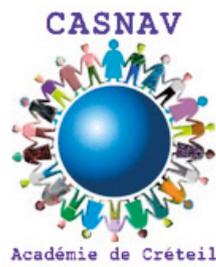
Actes du colloque interacadémique et interdegré



« Langues des élèves, langues de l'école »



Mercredi 14 octobre 2015



Ce séminaire a été organisé à l'occasion de la Journée Européenne des Langues de 2015. Les organisateurs l'ont voulu interacadémique (Paris, Créteil, Versailles) et interdegrés (enseignants de la maternelle au lycée).

L'objectif affiché était d'informer/former le public accueilli sur les enjeux de la prise en compte de la diversité plurilingue et pluriculturelle à l'École, et tout particulièrement à travers la mise en œuvre des démarches issues des Approches Plurielles.

Daniel Coste, dans sa conférence introductive, ne rappelle-t-il pas qu' « *Elles vont dans le sens de la dimension langagière des droits à l'éducation et intéressent les responsabilités de l'institution scolaire.* » ?

Les intervenants de la Table Ronde ont expliqué pourquoi et comment « *Réinvestir les acquis linguistiques et culturels des élèves dans l'apprentissage scolaire grâce aux approches plurielles des langues et des cultures* ».

Que ce soit par la mise en place d'activités d'éveil aux langues (Michel Candelier) ou d'intercompréhension entre langues parentes (Pierre Escudé), de projets incluant davantage les familles (Andrea Young) ou bien de pratiques pédagogiques mettant en jeu la didactique intégrée des langues (Christine Le Pape Racine et Gwendoline Lowey).

Le public a pu participer à des ateliers qui ont décliné les mises en œuvre possibles des différentes Approches Plurielles pour des apprenants allant de la maternelle au lycée : l'association DULALA ainsi que Françoise Leclair ont montré comment valoriser la diversité linguistique dès la maternelle ; Pierre Escudé a présenté le manuel Euromania pour les 8-11 ans, Sandrine Boussard-Nilly et Gautier Drouin des activités d'intercompréhension pour le collège ; Stéphanie Cariou et Odile Le Bras ont présenté le dispositif EurolangueS en seconde ; Gwendoline Lowey a montré comment appliquer les idées «Passepartout» pour l'école primaire à d'autres contextes.

Enfin, notre grand témoin Jonas Erin, dans sa conclusion, a rappelé que « *La construction méthodique d'une capacité à (se) mobiliser vers la connaissance, la langue et la culture de l'autre constitue un enjeu éducatif transversal dont l'enseignement et l'apprentissage de plusieurs langues vivantes étrangères et régionales est un catalyseur essentiel.* »

Le comité d'organisation remercie tous les intervenants pour leurs contributions riches et éclairantes, ainsi que le public pour sa participation active.

Claudine NICOLAS

Chargée de mission au Casnav

Paris, le 3 mai 2017

Comité d'organisation :

Claudine NICOLAS, Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de Paris

Gaid EVENOU, Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF)

Brigitte BOITEL-BONFILS, atelier CANOPE Paris

Sofia STRATILAKI, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Département de Didactique du Français Langue Etrangère

Hélène DEMESY, Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de Versailles

Ariane LEFEBVRE, Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de Versailles

Céline CALMEJANE-GAUZINS, Délégation Education et Société, CANOPE

Pascale JALLERAT, Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de Créteil

SOMMAIRE

Conférence

Daniel COSTE, Professeur émérite, ENS, Lyon : « Éduquer à et par la diversité linguistique et culturelle : une ambition à contre-courant ? » _____ 6

Table ronde

« Réinvestir les acquis linguistiques et culturels des élèves dans l'apprentissage scolaire grâce aux approches plurielles des langues et des cultures »

Modératrice : Claudine NICOLAS, formatrice CASNAV, Paris

- > Michel CANDELIER, Professeur émérite Université du Maine, Le Mans : **l'éveil aux langues** _____ 20
- > Pierre ESCUDÉ, Professeur des universités ESPE, Bordeaux : **l'intercompréhension entre langues romanes, apprendre des contenus disciplinaires par les langues** _____ 43
- > Andrea YOUNG, Maître de Conférences ESPE-Université de Strasbourg : **les démarches inclusives des langues et cultures familiales** _____ 55
- > Christine LE PAPE RACINE, Professeure responsable de la formation en didactique du français et Gwendoline LOVEY, Professeure en didactique du FLE, Haute Ecole Pédagogique, Institut du primaire, Suisse du Nord-Ouest : **le projet Passepartout** _____ 71

Ateliers en parallèle

- > Éveil aux langues : « **Littérature de jeunesse et éveil aux langues à l'école primaire** », Coline ROSDAHL, chargée de projets à l'association DULALA (D'une langue à l'autre) _____ 84
- > Approche interculturelle : « **Valoriser la diversité linguistique dès la maternelle : enjeux disciplinaires, éducatifs et psychoaffectifs** », Françoise LECLAIRE, Psychopédagogue, praticienne chercheuse Sciences du Langage, Université du Maine, Fondatrice de l'AFALAC (Association Familles Langues Cultures) _____ 90
- > Intercompréhension 1 : « **Euromania, le premier manuel scolaire européen pour les 8-11 ans** », Pierre ESCUDÉ _____ 110
- > Intercompréhension 2 : « **Intercompréhension entre langues germaniques et au-delà, au collège et au lycée** », Sandrine BOUSSARD-NILLY, professeure en UPE2A-NSA collège et Gautier Drouin, professeur d'allemand en collège _____ 116
- > Didactique intégrée 1 : « **Le dispositif EurolanguesS en seconde** », Stéphanie CARIOU et Odile LE BRAS, professeures lycée Basch, Rennes _____ 128
- > Didactique intégrée 2 : « **Didactique intégrée : les idées « Passepartout » pour l'école primaire applicables à d'autres contextes** », Gwendoline LOVEY _____ 71

Conclusion

- > Jonas ERIN, Inspecteur général de l'Éducation nationale, Groupe Langues Vivantes, Ministère de l'Éducation nationale _____ 132

Résumé :

Pour l'École et singulièrement en France, la prise en considération de la diversité linguistique et culturelle qu'elle accueille et qui, pour partie, la constitue n'a rien d'aisé. La reconnaissance de cette pluralité et de celle même de la langue de scolarisation dans ses usages scolaires effectifs ne va pas de soi. Les enjeux éducatifs en sont pourtant majeurs. Avec les orientations proposées par l'éducation plurilingue et interculturelle, les acquis et les ressources des différents courants des approches plurielles, avec aussi nombre d'expériences dans les classes et les ouvertures que ménagent peu à peu les programmes officiels, des évolutions prudentes sont toutefois possibles. Elles vont dans le sens de la dimension langagière des droits à l'éducation et intéressent les responsabilités de l'institution scolaire.

Mots clefs :

Éducation plurilingue et pluriculturelle – école – approches plurielles

Éduquer à et par la diversité linguistique et culturelle Une ambition à contre-courant?

**Daniel Coste, École normale supérieure de Lyon,
ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue)**

Dans ce texte, la désignation « éducation plurilingue » se présente comme référant à une éducation à et par la pluralité linguistique et culturelle. Ce déplacement est dû à une évolution qui a marqué, depuis le début des années 2000, les analyses, les propositions et les questionnements relatifs au plurilinguisme : on est passé d'une conception de la diversification dans l'enseignement des langues (et des cultures) étrangères à une conception du rôle de la pluralité linguistique (et culturelle) dans une éducation langagière générale, reposant aussi sur la pluralité interne de la langue de scolarisation et faisant partie d'un projet éducatif à visée d'inclusion et de cohésion sociales¹.

Le fait que l'éducation soit considérée comme un des droits fondamentaux ne suffit évidemment pas à spécifier la nature et les contours de cette éducation. On peut certes y ajouter des actes comme la charte des droits linguistiques ou la reconnaissance de la diversité culturelle comme patrimoine commun de l'humanité. Mais ce n'est pas au niveau normatif, celui des actions légales et des droits opposables, qu'il y a lieu, bien sûr, de se situer ici. Tout au plus - mais cela importe – peut-on

¹ Ce texte reprend en partie des éléments d'une intervention faite à l'Université de Parme et publiée en 2014 : Coste D. 2014, « Pour une éducation plurilingue, alterculturelle et inclusive », dans Balboni P. E., Coste D., Vedovelli M., *Il diritto al plurilinguismo*, Milan, Edizioni Unicopli, 41-61.

considérer que, dans des sociétés démocratiques marquées par la pluralité culturelle et linguistique, le projet éducatif se doit de prendre en compte cette pluralité. La question est alors de déterminer, selon les contextes socio-historiques et les choix politiques, jusqu'à quel point et de quelle manière cette prise en compte s'opère. Il s'agira simplement, dans ce qui suit, de dégager quelques principes et orientations en fonction d'un cadre général d'analyse où les processus de socialisation et de scolarisation sont envisagés sous l'angle de la pluralité linguistique et culturelle.

À l'heure de la mondialisation et de la globalisation, en dépit peut-être des apparences, le paradigme dominant n'est pas celui de l'uniformisation, mais bien celui de la pluralité : si on s'en tient simplement au domaine éducatif, pluralité des langues et des cultures, pluralité des connaissances et des voies d'accès au savoir, pluralité des populations scolaires et des instances de socialisation. La liste pourrait être plus longue et chacun de ses éléments détaillé et développé.

Pluralité des instances de socialisation

Les instances de socialisation sont diverses. Sans originalité, on distinguera les suivantes, qui représentent autant de contextes spécifiques caractérisés par des réseaux et des hiérarchies de rapports sociaux utilisant des types de discours dans des domaines spécifiques :

- la famille, premier lieu de socialisation, d'expérience de la pluralité des langues
- le groupe de pairs, lieu par excellence de la diversité des formes d'échanges
- l'environnement proche, où la variété des dimensions langagières est importante
- les communautés d'appartenance, auxquelles l'individu participe là aussi de manière variée
- les médias, espaces d'ouverture sur des « ailleurs » et des « autres »
- la mobilité, liée aux migrations de toutes sortes, temps d'adaptation langagière
- l'école, instance centrale, lieu de contact avec des normes différentes des expériences vécues

Et chacune de ces instances a, à des degrés divers, ses propres normes et ses propres pratiques, notamment langagières. L'enfant qui entre à l'école est porteur des influences de ces instances plurielles.

Pourquoi revenir sur ces divers ordres de socialisation ? Parce que :

- c'est par les interactions et les actions qu'ils engagent dans ces différents contextes et domaines que les acteurs sociaux en devenir se construisent les répertoires discursifs et culturels pluriels qui vont les caractériser ;

- c'est de ces répertoires en voie de constitution que les jeunes scolarisés sont déjà porteurs au moment où l'école va procéder à des enseignements langagiers et à des enseignements par des vecteurs langagiers ;
- le projet éducatif de l'école va notamment consister, avec ou sans prise en compte explicite des acquis langagiers antérieurs et extérieurs, à mobiliser (ne serait-ce que partiellement et implicitement), à réguler et à étendre les répertoires existants ; cela, le plus souvent, au profit principal de la langue de scolarisation majeure, sous telle (ou telles) de ses variétés.

Bien sûr, il n'est pas possible de tenir ces espaces multiples de pratiques où s'imbriquent le langagier et le culturel comme autant d'entités juxtaposées. Dans l'économie d'ensemble des appartenances, des variétés, des identités plurielles, il convient de penser en termes d'intersections, de recouvrements partiels, de métissages.

Une situation actuelle complexe et tendue

La complexité de la situation est nourrie des diverses représentations qui traversent la société sur les langues et leurs apprentissages. Le système éducatif s'en tient à une entrée limitée et généralement cloisonnée des « autres » langues dans les programmes et renforce la position centrale du français, langue de scolarisation, vecteur majeur de l'ensemble des disciplines et posé comme une des conditions principales de la réussite scolaire et de l'avenir au-delà des études. Il ne saurait être question de remettre en cause ce statut privilégié, objet d'un large consensus social. Mais on perçoit bien les risques encourus dès lors que la langue majeure de scolarisation, celle que l'école présente, enseigne et en partie fabrique comme langue une et commune, contribue à ce que trois ordres de pluralité se trouvent *de facto* obliérés :

- les répertoires diversifiés dont les enfants scolarisés sont porteurs et, au-delà même de ces répertoires, une bonne part des usages sociaux pourtant effectifs en dehors de l'école (Castellotti, 2008) ;
- la variabilité interne à la langue de scolarisation elle-même, par-delà les représentations homogénéisantes qui en sont proposées dans le cadre scolaire (Bertucci & Corblin, 2004) ;
- l'ouverture aux langues et aux cultures comme composante forte d'un projet éducatif articulé aux finalités éducatives majeures (Candelier, 2003a et b, 2008 ; Moore, 2006).

Nulle raison toutefois de caricaturer la situation et de noircir le tableau. On posera donc quatre options de principe :

- Dans la mesure où elle prend une place centrale dans le déroulement et la validation des études et dans l'environnement social, la maîtrise de la langue de scolarisation importe au premier chef parmi les objectifs de tout projet éducatif. Il s'agit là d'une donnée incontournable.
- Tout aussi clairement, l'école doit aujourd'hui ouvrir et s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle et ceci moins pour des raisons de fonctionnalité pratique qu'en rapport à des finalités plus globales touchant au futur de nos sociétés.
- Concilier ces deux exigences ne saurait relever du compromis : le défi est de faire en sorte que ce qui, dans l'école, se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée ouvre aussi sur la pluralité.
- Toute langue de scolarisation est de fait plurielle, c'est-à-dire que la langue à vocation commune n'est pas une, uniforme et « uninorme ». Penser la langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue consiste donc à « décanoniser » les représentations de cette composante centrale de l'école, à les défiger, tout en soulignant et en travaillant les régulations et règles qui en structurent la diversité des usages.

En bref, la langue de scolarisation ainsi comprise devient la clé de voute de l'éducation plurilingue. Mais complémentirement, cette éducation plurilingue n'a de chance de trouver sa place dans les systèmes éducatifs que si elle s'y installe aussi au bénéfice de la langue de scolarisation (Perregaux, 2004 ; Bertucci & Corblin, 2004).

Des approches construites de la diversité linguistique et culturelle

On peut déterminer cinq grands domaines d'usage qui se trouvent en contact, en intersection et en interaction à l'intérieur de la sphère scolaire : le répertoire langagier de l'élève, la langue de scolarisation comme matière scolaire, la langue de scolarisation comme vecteur d'accès à des connaissances disciplinaires autres, les langues vivantes étrangères, les usages sociaux extrascolaires :

- Le répertoire langagier des apprenants, des élèves, est un répertoire discursif déjà pluriel qui, tout au long de la scolarité, va se trouver exposé aux variétés de la langue de scolarisation et va s'en enrichir, s'en restructurer, s'en complexifier.
- La langue « commune » de l'école en tant que matière d'enseignement, par ses pratiques effectives en classe et par les contenus qu'elle travaille, s'avère bien moins homogène et unifiée qu'elle n'est le plus souvent figurée et enseignée.

- Les mises en œuvre de la langue de scolarisation dans les matières dites à tort « non linguistiques » du curriculum, sont très difficiles d'accès pour nombre d'élèves et il n'est pas rare de considérer que ces apprentissages disciplinaires tiennent un peu de la découverte de langues autres (Vollmer, 2006).
- Les langues étrangères que l'école enseigne et qui peuvent aussi (et de plus en plus) avoir une présence et être accessibles dans l'environnement, ont permis d'abord l'élaboration d'instruments transversaux et de modèles généraux, tels le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001) et le *Portfolio européen des langues*.
- Les genres sociaux, les pratiques discursives, les modes textuels présents dans l'environnement (médias, vie civile, etc.) valent d'être travaillés de manière active, critique et responsable par l'école, tant par la langue de scolarisation que par les compétences et cultures disciplinaires qu'elle apporte.

Le droit à une éducation plurilingue passe aussi par les mises en relation et les transversalités que ces cinq domaines entretiennent.

Mais dans la perspective d'une éducation langagière générale, c'est le répertoire de l'apprenant, qui importe avant tout. La visée est bien de faire en sorte que le répertoire de l'apprenant s'étende à une maîtrise croissante des discours, genres et textes qui ont cours dans la langue de scolarisation, les langues étrangères enseignées ainsi que dans l'environnement.

Et, toujours dans la perspective d'une éducation langagière ouverte, c'est l'espace de la langue comme matière qui, situé en quelque sorte au centre du dispositif, tout à la fois subit la pression la plus forte et régule en large part l'ensemble, ouvrant ou non vers les autres espaces langagiers.

La langue de scolarisation comme vecteur et moteur de construction de connaissances disciplinaires mérite d'autant plus de faire l'objet d'une attention particulière qu'elle est généralement la plus oubliée, laissée à la responsabilité des enseignants de disciplines qui tendent à la considérer comme un véhicule transparent. D'où bien des blocages, malentendus, confusions ou approximations chez les apprenants, dus moins à des déficiences cognitives qu'à la rencontre d'obstacles qui sont à la fois linguistiques et cognitifs et qui, d'une certaine manière, sont inévitables parce que constitutifs de l'appropriation de connaissances nouvelles et, comme tels, passages obligés de la trajectoire d'apprentissage.

Une éducation à et par la diversité linguistique et culturelle partirait donc de la reconnaissance et de la valorisation de la diversité dont les jeunes sont porteurs ; de la mise en évidence de la diversité interne aux cursus et aux disciplines, tout en visant un « vivre ensemble la diversité ».

De quels droits ?

Ce cadrage une fois posé de quels droits parle-t-on ? On y verra ici ce à quoi tout élève scolarisé peut prétendre quant aux dimensions langagières de son parcours scolaire et dont la prise en charge relève de l'ensemble du dispositif de l'école.

Ces droits de l'élève scolarisé, si on cherche à en donner quelques exemples, peuvent concerner :

- la reconnaissance, la prise en considération et la valorisation du répertoire langagier dont il dispose avant (et à côté de) sa scolarisation ;
- une familiarisation réfléchie (et donc plus ou moins verbalisée) aux conduites langagières, aux règles de communication verbale (et non verbales) et aux genres discursifs qui ont cours dans le fonctionnement ordinaire de l'École ;
- la fréquentation d'une variété de formats communicationnels qui lui permettent de découvrir diverses manières d'apprendre et diverses voies d'accès aux connaissances ;
- l'explicitation de ce qui lui est demandé en termes de capacités langagières à acquérir pour progresser dans la construction des savoirs et satisfaire aux attentes du système éducatif ;
- l'exposition à des expériences nouvelles d'ouverture à (et de réflexion sur) la pluralité linguistique ;
- le développement d'une « littératie étendue », plurielle par la diversité des formes et des genres de l'écrit, scolairement déterminants, mais aussi par la mise en place de capacités discursives orales élaborées, scolairement importantes et socialement discriminantes ;
- une appréciation régulière, positive et diversifiée de ses progrès ou de ses manques dans les différentes formes de l'activité langagière scolaire ;
- le soutien et le guidage d'enseignants qualifiés, conscients de l'importance et des fonctions multiples du langage et des langues, tant dans leur champ d'intervention que dans le projet éducatif général, et à même d'en tenir pleinement compte dans leur pratique professionnelle ;
- une sensibilisation pratique au rôle heuristique des langues et langages, qui sont non seulement des instruments de communication et d'interaction ainsi que de conservation, de construction et de transmission des connaissances, mais aussi des outils et des objets de recherche, de création, d'expérimentation et de découverte ;
- le recours à des formes multiples de médiation linguistique (reformulation, variation des supports, traduction) dans les processus de mise en place de concepts et, plus généralement, les démarches servant l'apprentissage.

Pour évidentes que puissent paraître nombre des mentions qui précèdent, elles sont loin (surtout dans leur combinaison) de toujours bénéficier d'une mise en œuvre effective et d'un retour réflexif dans les pratiques scolaires ordinaires.

Le culturel dans tous ses états

Une bonne part de ce qui a été désigné plus haut comme instances de socialisation peut d'une autre manière être considéré comme des cultures. Cultures en effet si l'on admet qu'une culture se définit aussi comme un ensemble de comportements, de représentations, de valeurs, de normes et de codes partagés. La famille, le groupe de pairs, les communautés d'appartenance ou de référence, l'école sont autant de collectivités répondant à de tels critères et pouvant comporter des dimensions rituelles plus ou moins affirmées, plus ou moins strictes. Et on a aussi relevé que ces instances culturelles comportent des caractéristiques langagières (formats communicationnels, genres textuels, registres lexicaux) elles aussi plus ou moins particularisées, plus ou moins spécifiques.

Dans le développement et la construction sociale de l'enfant et du jeune, cette entrée participative dans différentes communautés linguistiques et culturelles contribue à la mise en place de deux ensembles de capacités étroitement liées. D'une part, une compétence langagière globale et plurielle, à même de jouer de ressources linguistiques relevant de plusieurs variétés, mais marquées en tout état de cause par un principe de variation sur lequel différentes normes contextuelles viennent s'appliquer. D'autre part, une compétence pluri- et interculturelle, elle aussi globale et plurielle, permettant à l'enfant et au jeune de circuler entre ces différentes instances de socialisation, d'en découvrir les usages, de procéder à des passages, des mises en relation, des médiations entre ces espaces distincts mais non strictement compartimentés (pour ne prendre que cet exemple, les médias et l'école ont aussi une certaine présence dans la famille).

Mais cela signifie aussi que des tensions plus ou moins fortes peuvent exister entre ces mêmes espaces, ces diverses « communautés de pratique », quant aux usages langagiers et aux normes culturelles, même si un continuum, des porosités et des recouvrements partiels existent entre les variétés linguistiques et culturelles qui sont de mise dans telle ou telle des communautés d'appartenance que l'enfant découvre au fil des ans.

Dans ce processus général, les écoles fonctionnent comme des communautés de pratique avec leurs règles du jeu linguistiques et culturelles. On parle bien de cultures scolaires et plus largement de cultures éducatives, propres à telle ou telle tradition ; et on a déjà noté que ces règles du jeu ne sont pas toujours explicitées.

Mais, plus finement, dans l'univers scolaire, l'apprentissage de diverses matières et spécialités participe de cette multiculturalité, dès lors que l'acquisition, par exemple, de savoirs et de savoir-faire en physique ou en géographie constitue aussi, tant soit peu, une introduction à des communautés de pratique (celle des physiciens, celle des géographes) et à certains modes de représentation et de conception du réel, à une culture de la discipline considérée, qui comporte ses propres normes et mobilise des formes langagières, des instruments sémiotiques, qui lui sont, pour partie au moins, spécifiques. La construction des connaissances disciplinaires n'est possible que dans la mesure où les dimensions langagières et culturelles du fonctionnement de ces disciplines sont simultanément et progressivement maîtrisées. Et cela suppose que la compétence interculturelle empirique et le plus souvent implicite dont les enfants disposent déjà à leur arrivée à l'école et qui continue à se développer à côté et en dehors de l'école, soit aussi complexifiée par les processus d'instruction scolaire sous le double régime des fonctionnements « ordinaires » de l'institution scolaire et des régulations linguistico-culturelles des différentes disciplines.

En bref, on est amené à considérer que des acteurs sociaux **pluriculturels** se développent et évoluent dans des sociétés qui sont constitutivement et de diverses manières **multiculturelles**. Ils doivent se doter d'une expérience, de stratégies, de compétences **interculturelles** pour circuler dans ces différentes collectivités culturelles et ils le font avec plus ou moins de réussite. D'autant que ces communautés connaissent des influences **transculturelles** et que ces phénomènes de transculturalité sont soumis à des rapports inégaux : entre cultures dominantes et cultures dominées, les transferts ne sont ni symétriques ni équilibrés. Dans cette vision d'ensemble, l'éducation inscrit les apprentissages à l'intérieur d'une conception selon laquelle l'acteur social apprend et agit, notamment grâce à son appartenance à des communautés de pratique, dans le rapport à différents ordres d'altérité.

Du droit à une éducation alterculturelle et inclusive

Si on risque le néologisme qui consiste à qualifier cette éducation d'alterculturelle, c'est donc pour suggérer que le projet éducatif comme processus de changement, d'altération, consiste avant tout en un rapport à l'altérité (des connaissances disciplinaires, des œuvres, des langues étrangères, des cultures auxquelles l'apprenant s'affronte, de ce qui pour lui est nouveau).

Dans les systèmes éducatifs, les élèves peuvent légitimement prétendre à ce que l'école :

- accueille, reconnaisse et valorise leur pluralité culturelle individuelle et celles des communautés de pratique auxquelles ils appartiennent ou auxquelles la scolarisation les introduit ;
- respecte la diversité culturelle de la population scolaire, dispense de l'information sur les cultures des communautés accueillies et celles des communautés de la société d'accueil ;

- soit attentive à (et explicite) ses propres normes culturelles en tant qu'école, ainsi que, plus spécifiquement, celles des matières enseignées ;
- soit à même de prendre en compte et de gérer les tensions et conflits dont les rapports à l'altérité sous ses diverses formes sont aussi l'occasion et qui sont des dimensions de tout processus éducatif ;
- définisse les règles communes du vivre ensemble, propres au fonctionnement de la communauté éducative en ce qu'elle contribue à l'inclusion et à la cohésion sociales et à la préparation à l'exercice de la citoyenneté démocratique.

Qu'entend-on par ailleurs par droit à une éducation « inclusive » ? Le terme « inclusif » autorise de nombreuses acceptions. On se focalise ici sur la relation entre les dimensions linguistiques et une école œuvrant, pour ce qui la concerne et dans la mesure de ses moyens, à l'inclusion sociale. Ce qu'on peut décliner sous diverses propositions en posant que :

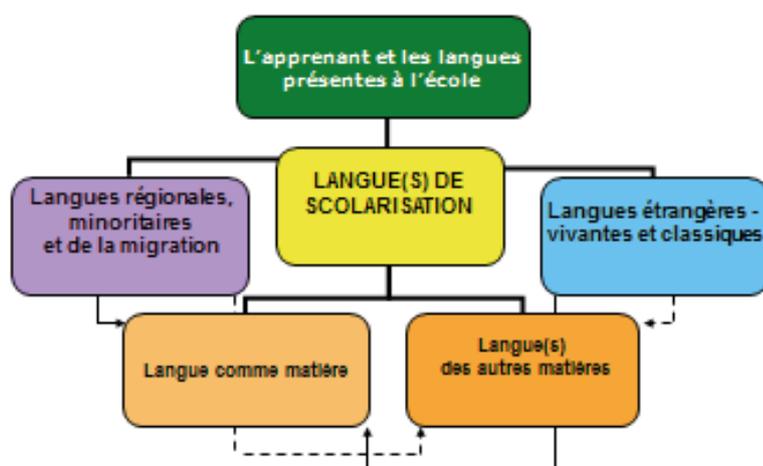
- la responsabilité de l'école est aussi de contribuer, tout particulièrement par l'éducation langagière, à l'inclusion sociale et au succès de tous les élèves qu'elle accueille et, singulièrement, les plus désavantagés ;
- cette éducation langagière est inclusive de diverses manières, dès lors que l'école prend pleinement en compte la pluralité linguistique qu'elle reçoit des élèves mais aussi celle qui est nécessaire à son propre fonctionnement et à ses missions d'instruire et de former ;
- une telle éducation est aussi inclusive dans la mesure où elle met en relation les langues et variétés linguistiques plutôt que d'en rejeter certaines ou de les isoler totalement les unes par rapport aux autres.

Pluralité linguistique et école : où commence et comment évolue le plurilinguisme ?

La pluralité est *de facto* présente dans le répertoire pluriel et les expériences langagières des enfants scolarisés. La langue de scolarisation est souvent distante, décalée, voire « étrangère » pour bon nombre d'entre eux, issus de la migration ou de milieux défavorisés (mais pour d'autres aussi). Des approches communes sont-elles possibles entre l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et d'une langue régionale ? Les disciplines scolaires ne sont-elles pas déjà introductrices de variétés langagières pour partie spécifiques ?

Sur les pages de l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, on trouve le schéma synthétique suivant qui pose comme langues de l'éducation l'ensemble des langues présentes dans l'école, marque le répertoire langagier de l'apprenant et place la langue de scolarisation dans une position centrale, telle un clé de voute de l'ensemble.

LANGUES DANS / POUR L'EDUCATION
Plateforme de ressources et de références
pour une éducation plurilingue et interculturelle



CONSEIL DE L'EUROPE

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp

Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* expose les finalités, propose des modalités et présente des exemples pour la mise en place par l'école de cette éducation.

Par exemple, le cas prototypique 4, sur l'enseignement bilingue avec alternance de deux langues de scolarisation, repris ici en raison de son caractère « décalé » par rapport aux situations « ordinaires » est révélateur de possibilités multiples. Il décline le scénario suivant au **niveau préélémentaire** :

- La finalité est un double apprentissage langagier au moyen de situations où les enfants apprennent à utiliser la langue en agissant avec celle-ci dans le cadre de l'approche actionnelle.
- À la fin de ce cycle, l'école assure à tous les enfants un répertoire constitué d'au moins deux langues qui, ensemble, constituent le bagage langagier nécessaire pour poursuivre leur scolarité.
- La vie de la classe, ses routines et ses jeux, les moments des repas, les activités motrices et artistiques, le travail sur les domaines d'activité impliquant la construction de concepts : tout se passe en alternant les deux langues de scolarisation dès le début.
- La progression des acquisitions langagières n'est pas symétrique : la première langue de scolarisation demeure la langue forte de la plupart des enfants.
- Les critères de l'alternance sont établis sur la base du développement global des enfants, de leur apprentissage et des besoins de l'interaction.

Au niveau élémentaire, le scénario se développe ainsi :

- En s'appuyant sur les acquis précédents, on aborde l'écrit sous une double alphabétisation plus ou moins parallèle.
- Les deux langues visent ensemble aussi bien la double progression langagière (langues comme matières) qu'une construction des connaissances et des compétences disciplinaires autres par une progression des acquisitions linguistiques conçue partiellement en fonction des genres abordés dans les domaines disciplinaires.
- L'influence des cultures sur les connaissances, sur leur mise en forme et sur la manière de les acquérir fournit l'occasion de réflexions collectives qui aident au développement des compétences interculturelle et métacognitive.
- L'entrée dans les domaines disciplinaires se fait par :
 - l'alternance des deux langues de scolarisation ;
 - des essais systématiques de production tantôt orale tantôt écrite dans la deuxième langue de scolarisation ;
 - l'entraînement des apprenants à la compétence de médiation à travers le processus de reformulation dans les deux langues, avec une exigence de précision et d'exactitude ;
 - un étayage plus fort de la part de l'enseignant(e) dans la deuxième langue de scolarisation.
- L'emploi alterné de deux langues dans les acquisitions disciplinaires et le recours à des manuels ou des matériels autres confrontent les élèves à des façons différentes de concevoir/présenter des événements ou des phénomènes.
- Dans un souci de cohérence didactique et d'économie cognitive, les deux langues de scolarisation ont à assurer :
 - un traitement cohérent et convergent, parallèle ou décalé, de la dimension « langue comme matière », intégrant les spécificités de chaque langue ;
 - le travail sur les genres de discours, oraux et écrits, relatifs aux divers domaines disciplinaires (abordés en alternance dans une des deux langues et repris, retravaillés et réutilisés dans l'autre).

Les approches plurielles

Ailleurs dans ce recueil, il est largement fait état des orientations et des propositions rassemblées sous la désignation d'approches plurielles. Il n'y a donc pas lieu d'entrer ici dans une présentation détaillée de leurs apports.

Les approches plurielles des langues et des cultures reposent sur des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plus d'une/plusieurs variétés linguistiques et culturelles.

Ces approches proposent :

- d'éveiller aux langues à partir de l'hétérogénéité des classes dont on tire parti
- de s'inter-comprendre en prenant le risque de brouiller les frontières des langues
- d'intégrer les didactiques des langues pour faire converger les disciplines
- de découvrir et reconnaître les cultures des autres
- de construire des connaissances dans plusieurs langues et de les « médier »

Les traits communs à ces approches sont la mise en contact des langues ; les implications culturelles ; la contribution à une éducation langagière générale ; la réflexivité dans les apprentissages.

Sortir de la marginalité

Le bilan des 20 dernières années est important, des avancées sont bien réelles. De multiples expériences ont été validées. La dimension internationale des approches plurielles a été reconnue dans son originalité. Des recherches ont produit des résultats et des réseaux se sont mis en place. Des associations actives et dynamiques ont vu le jour.

Cependant, ces pratiques s'adressent à des publics à la marge ou « marginalisés » du système éducatif.

Il reste encore beaucoup d'obstacles à franchir et notamment la place de ces approches dans les curriculums ainsi que leur entrée dans des matériaux pédagogiques « ordinaires ». De même que leur place dans les formations des enseignants.

Langues des élèves, langues de l'école

Le rapport parfois schizophrène à la langue de scolarisation, le français, à l'école en France complique sérieusement la tâche des enseignants qui souhaitent mettre en valeur ce qui a été accompli, l'existant, de leurs élèves plurilingues et s'attachent à singulariser le pluriel. Ils doivent convaincre des avantages de cette prise en compte dans l'apprentissage du français, en argumentant sur le donnant-donnant et en soulignant que des arguments comme ceux sommairement alignés ci-dessous valent qu'on leur prête attention et qu'on les prenne au sérieux.

- C'est possible et il existe des ouvertures institutionnelles dans les programmes
- Cela relève des droits linguistiques

- Cela contribue au développement d'une compétence plurilingue diversifiée
- Cela peut comporter un bénéfice cognitif (flexibilité, créativité, etc.)
- Il y a aussi des bénéfices culturels à rechercher et à mettre en valeur
- C'est de nature à faciliter l'apprentissage du français et des autres langues
- Cela contribue à la construction des connaissances disciplinaires autres

Au-delà du cycle 2, le risque de désaffection et de plafonnement est bien réel. Le « nouveau souffle » peut-il passer par :

- Des projets intégrateurs de plusieurs disciplines et langues ?
- Un accent sur la compréhension et l'écrit ?
- Une dimension réflexive plus marquée ?
- Une ouverture fonctionnelle vers d'autres langues romanes ?
- La multiplication des activités de médiation ?

Dès le cycle 2 aujourd'hui, les enseignants peuvent s'appuyer sur les ouvertures des programmes qui suggèrent les contacts entre langues et langages à tous les niveaux.

Au collège, la mise en place des EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) est l'occasion de travailler la question de l'intercompréhension, au-delà des frontières habituelles des disciplines, en laissant toute latitude aux établissements et aux équipes.

Dans les débats qui ont cours à différents niveaux (théorique, idéologique, didactique...), les orientations du type de celles ici présentées ont été l'objet de mises en cause souvent vives. Rien que de très normal. Il est sain que les questions touchant à l'éducation donnent lieu à échanges critiques, pour autant que ces échanges soient mieux informés et argumentés que ne le sont le plus souvent les polémiques qui « font la presse » (comme on a pu le voir à propos des nouveaux programmes du collège). Les situations sont complexes, les pesanteurs fortes, les innovations circonscrites. S'en tenir à des oppositions frontales réductrices ne peut résulter qu'en des blocages stériles. Reconnaître et valoriser la diversité, prendre appui sur ses apports pour penser et mettre en œuvre des projets éducatifs réalistes tendant à la réussite des uns et des autres et à la réduction des inégalités qui se creusent dans les parcours scolaires demande conviction et patience. Il y faut là aussi des « approches plurielles », non des chocs entre dogmes duels².

² Je remercie Claudine Nicolas pour sa lecture et ses suggestions d'aménagement de cette contribution.

Bibliographie

- BERTUCCI, Marie-Madeleine, CORBLIN, Colette, (2004), *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- CANDELIER, Michel, (dir.) (2003a). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boek - Duculot.
- CASTELLOTI, Véronique, (2008). "L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ?" in Jean-Louis Chiss (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris, Didier, collection Langues et didactique.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, <http://www.coe.int/lang/fr>, consulté en juin 2016.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2015). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
<http://www.coe.int/lang/fr>,
- MOORE, Danièle, (2006), *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, Collection LAL.
- PERREGAUX, Christiane, (2004), "Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune", *Repères*, n° 29,147-166.
- VOLLMER, Helmut, (2006), *Vers un instrument européen commun pour la/les langues de scolarisation*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe,
<http://www.coe.int/lang/fr>, consulté en juin 2016.

Résumé :

La consultation en ligne sur les nouveaux programmes de l'école maternelle et des cycles 2 à 4 en France fait apparaître un réel manque de conviction des enseignants quant à la mise en regard des langues à laquelle ces programmes les invitent. L'existence de principes et de matériaux didactiques éprouvés proposés pour la mise en relation entre les langues par ce qu'on appelle les *approches plurielles* constitue une des raisons de rester raisonnablement optimiste face à l'avenir de cette innovation. L'article présente ces approches, et notamment l'éveil aux langues, qui convient tout particulièrement à des élèves de maternelle et de l'enseignement élémentaire ainsi qu'à l'accueil d'élèves migrants.

Mots clés :

École- plurilinguisme - approches plurielles des langues et des cultures - éveil aux langues - programmes scolaires - innovation

L'éveil aux langues et les approches plurielles

Michel Candelier, Professeur émérite, Université du Maine

La mise en relation entre les langues dans les programmes : regards d'enseignants³

Conformément au titre de cette contribution, le cœur de mon exposé sera consacré à l'approche didactique connue sous le nom d'*Éveil aux langues*, que je situerai ensuite dans le cadre plus global des *Approches plurielles des langues et des cultures* dont elle constitue une des déclinaisons possibles.

Comme on le verra plus loin, les approches plurielles impliquent que l'on mette en regard, à des fins de comparaison, diverses variétés linguistiques (et/ou diverses variétés culturelles). Cette démarche, longtemps tenue à l'écart des pratiques recommandées par les instructions officielles en France, fait aujourd'hui une entrée assez massive dans ces mêmes instructions, à l'occasion des nouveaux programmes (déjà en vigueur pour la maternelle, et entrant en vigueur à la rentrée 2016 pour l'élémentaire et le collège). Je renvoie sur ce point à la contribution de Daniel Coste dans le présent recueil.⁴

³ Cette première partie n'a pas été exposée lors de l'intervention à Gennevilliers.

⁴ En soi, il ne s'agit pas d'une nouveauté, même si elle prend aujourd'hui une dimension plus systématique. Le BO du 31 octobre 1985 indique dans les *Instructions pour le collège* que *l'enseignement de la grammaire française n'aura pas ignoré la perspective comparativiste, en fonction notamment des langues vivantes ou anciennes étudiées*. Mais ces timides avancées ont toujours été, jusqu'alors, éphémères,

Mais quel accueil les enseignants vont-ils réserver à cette orientation nouvelle ?

Les données dont on dispose à la suite de la consultation sur ces nouveaux programmes commandée par le Ministère constituent une première réponse à cette question, qui non seulement conditionne le succès global de l'entreprise, mais concerne directement les interrogations relatives à la prise en compte didactique des *langues des élèves*, à laquelle se consacrait le séminaire qui a donné lieu au présent recueil. En effet, si l'intérêt que l'enseignant peut porter à ces langues dépend fortement des représentations qu'il en a, il a à voir aussi avec celles dont il peut disposer à propos de leur usage didactique, donc d'un travail impliquant plus d'une langue. C'est aussi de ces dernières que dépend la qualité d'une éventuelle prise en compte, qui ne doit pas rester à la surface d'une reconnaissance « bien-pensante », mais viser à une intégration véritable dans le travail métalinguistique, au bénéfice de toute la classe. On en donnera des exemples à propos de l'éveil aux langues.

La comparaison entre les langues, quelle pertinence, quelle faisabilité ?

La comparaison entre les langues figure dans le projet de **Socle commun** présenté en 2014 sous la forme suivante : « *L'élève est en mesure de remarquer des similarités et des différences d'organisation entre le français et les autres langues apprises* », (Conseil supérieur des programmes, 2014b, 6).⁵

Le questionnaire en ligne de la consultation sur le *Socle commun* (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2015b) comportait une partie facultative qui offrait la possibilité de donner un avis plus détaillé sur un ou plusieurs des cinq grands domaines (Conseil supérieur des programmes, 2014b, 2). Pour le domaine *Les langages pour penser et communiquer*, qui englobe les *Objectifs de connaissances et de compétences* intitulés *Maîtriser la langue française* et *Pratiquer les langues étrangères ou régionales* (mais aussi *Utiliser des langages scientifiques* et *S'exprimer et communiquer*, Conseil supérieur des programmes, 2014b, 5-8), 7000 personnes ont répondu. Les résultats sont donc « solides », et représentatifs de l'avis de personnes qui se sentent suffisamment concernées par tel ou tel domaine pour prendre la peine de s'exprimer plus longuement (sans que l'on sache cependant le niveau et éventuellement la discipline qu'elles enseignent).

L'item concernant la comparaison entre les langues (cf. supra) est une composante de *Pratiquer les langues étrangères ou régionales*. Plus de la moitié des répondants considère que cette composante

régulièrement mises de côté par les instructions suivantes. C'était à nouveau le cas à l'occasion de leur introduction dans les programmes de l'enseignement primaire de 2002 (voir Deyrich et Olivé, 2004,24-25).

⁵ Notons tout de suite que cette mention ne figure plus dans la version définitive du socle commun. Il ne semble pas, étant donnée la teneur des programmes, que ce soit un retour en arrière. Mais à l'évidence, le socle commun définitif a été « compactisé ».

doit figurer dans le socle commun (55,4% contre 27,8% de non et 16,8% de sans avis - Direction générale de l'enseignement scolaire, 2015b, 114).

Certes, il s'agit là du score le plus bas de l'ensemble des composantes de *Pratiquer les langues étrangères ou régionales* et aussi de *Maitriser la langue française* (Ibid., 112) : à titre de comparaison, la composante *L'élève comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace*, concernant les langues étrangères et régionales, obtient près de 88 % de oui. Mais lorsqu'il s'agit de dire si cette composante est réaliste pour les élèves en fin de scolarité obligatoire, on constate que, avec 46,7 % de oui, elle devance deux composantes de *Pratiquer les langues étrangères ou régionales* qui concernent la maîtrise du code et les règles de communication (respectivement 41,3 % et 45,7%, Ibid., 115), ainsi que *L'élève a pris goût à l'écriture* qui figure dans *Maitriser la langue française* (43,1%, Ibid., 113). Donc, pas d'enthousiasme, mais pas non plus de rejet, et une confiance relative dans la capacité des élèves (et des enseignants ?) à relever ce nouveau défi.

Venons-en à présent aux programmes eux-mêmes :

En maternelle, la rubrique concernant l'« Éveil à la diversité linguistique » qui figure dans le programme de 2015 (Ministère de l'éducation nationale, 2015a, 8) existait déjà dans le projet de programme soumis à consultation en 2014 (Conseil supérieur des programmes, 2014a, 23) – écrite il est vrai de façon un peu plus « naïve » que dans le texte définitif.

On sait que ces programmes ont globalement été bien accueillis, du moins en ce qui concerne leurs objectifs. On trouve très peu de choses sur cette dimension de l'éveil à la diversité linguistique dans l'évaluation. Et en tout cas, rien de négatif, simplement le témoignage de certaines difficultés d'interprétation, en particulier à propos des langues qui sont concernées.⁶

Pour la consultation en ligne sur les projets de programmes des cycles 2 et 3, de l'élémentaire et du collège, aucune question n'était posée sur la comparaison entre les langues, pourtant présente dans ces projets. On reviendra plus loin sur cette absence.

Pour le **cycle 4**, des données intéressantes ont été recueillies auprès des enseignants de langues vivantes (malheureusement, pas auprès des enseignants de français). A nouveau, elles portent sur un nombre important d'individus, puisque près de 25 000 personnes ont répondu à l'enquête (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2015c, 135) :

⁶ « Si la nécessité de développer le sens de cet attendu peut se lire dans de nombreuses remontées, les commentaires associés mettent en évidence des écarts dans l'interprétation qui en est faite. 'Un éveil aux langues étrangères serait plus juste [...]'] mentionne une contribution, qui précise en outre le regret que 'les élèves allophones ne soient pas pris en compte de manière explicite' » (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2015a, 26).

Pour les langues vivantes, le projet de programme de cycle 4 s'articulait en trois entrées : Outre *Apprendre les langues pour comprendre et s'exprimer*, (Entrée 1) et *Apprendre les langues, découvrir l'autre et l'ailleurs*, (Entrée 2), on y développait une Entrée 3, *Apprendre les langues, développer des stratégies, relier les savoirs*. Cette dernière se subdivisait en 4 objectifs : - *Comparer certains aspects des fonctionnements des langues apprises ou connues, dont le français*, *Mobiliser les compétences et connaissances linguistiques acquises pour progresser dans de nouvelles langues*, *Développer des stratégies de passage et de transfert d'une langue à d'autres*, *Savoir mettre à profit les ressources de l'environnement pour poursuivre les apprentissages* (Conseil supérieur des programmes, 2015, 17-20). Les trois premiers objectifs se situent clairement dans la perspective de la mise en relation entre les langues et leurs apprentissages.

Une étude de détail portant sur les enseignants de langue qui déclarent que « les connaissances et compétences proposées par le projet de programme » pour leur matière ne sont « plutôt pas ou pas du tout adaptées aux élèves » montre que pour 81,5% d'entre eux, il s'agit de celles qui relèvent de l'entrée 3, contre respectivement 50,7 % et 45,8% pour les entrées 2 et 1 (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2015c, 165). Des écarts du même ordre sont présents pour le caractère « opérationnel » du projet de programme pour ces trois entrées ainsi que pour la possibilité d'« évaluation des acquis » (Ibid., 170, 175). Sans conteste, c'est sur l'entrée 3, qui porte pourtant sur des aspects cruciaux du savoir apprendre, que se concentre le scepticisme (voir figure 1).

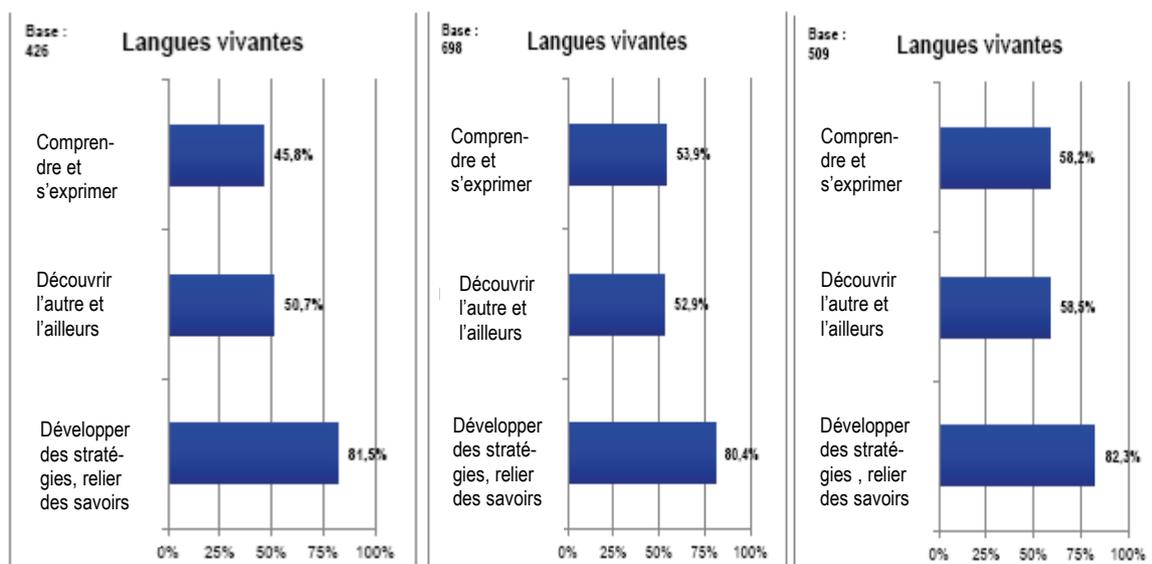


Fig.1 : enseignants de français et de langues vivantes : quel intérêt pour la matière de l'autre ?

Au niveau du collège, un travail transversal sur les langues suppose que les enseignants des diverses matières linguistiques travaillent ensemble, ce qui certes pose des problèmes de formation et

d'organisation, mais surtout, me semble-t-il, qu'ils perçoivent les convergences de leur travail respectif. Qu'en est-il de ce dernier point ?

Les résultats de la consultation sur le projet de **Socle commun** nous fournissent des indications intéressantes. On constate (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2015b, 41) que les enseignants de langues sont moins nombreux (41,1 %) à se déclarer tout à fait concernés par l'objectif *Maîtriser la langue française* que les enseignants d'histoire-géographie (77,3 %), d'éducation musicale (58,1 %), d'arts plastiques et de sciences de la vie ou de la terre (autour de 52 %), de physique-chimie, de mathématiques et d'éducation physique ou sportive (de 43 à 46 %). Seuls les enseignants de technologie sont encore moins intéressés (40,2 %).

En retour (Ibid., 42), seul un enseignant de français sur 10 (9,7 %) se dit *Tout à fait concerné par l'objectif « Pratiquer les langues étrangères ou régionales »*. Qu'ils se situent en cela en seconde position, derrière les enseignants d'éducation musicale (18,9 %) ne change rien à la faiblesse de ce chiffre. Au vu des 165 000 réponses au questionnaire, la validité des résultats ne peut guère être mise en doute : il faut donc admettre que, d'un côté comme de l'autre, le sentiment de travailler de façon conjointe à la même tâche - travailler à développer les compétences langagières des élèves - est peu développé.

Dans l'étude rendant compte des **réactions des corps d'inspection** aux projets de programme d'avril 2015 (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2015d), on relève en tout et pour tout quatre mentions explicites à la mise en relation entre les langues, une pour chaque partie (français, langues étrangères) aux cycles 3 et 4, et aucune pour le cycle 2. Certes, il s'agit à chaque fois d'opinions favorables, mais dénuées de toute argumentation. A part une demande d'exemples précis d'activités interlangues (p. 72), cet aspect des projets de programmes ne fait l'objet d'aucune interrogation, pas même sur sa mise en œuvre. Cela veut-il dire que ces responsables éducatifs considèrent que la mise en place d'une telle orientation va de soi, qu'elle ne fera pas problème pour les enseignants ? Est-ce aussi pour cette raison que les concepteurs de la consultation nationale n'ont pas jugé utile de poser des questions sur cette nouvelle orientation pour les cycles 2 et 3 (cf. plus haut) ?

Les réponses que nous avons pu trouver à nos questions concernant l'intérêt pour la matière de l'autre ainsi que la pertinence et la faisabilité de la comparaison entre les langues permettent d'en douter. On peut, pour le moins, parler d'un réel manque de conviction de la part des enseignants, qui majoritairement peinent à entrer dans une logique (celle du nouveau Socle commun et des programmes) qui institue un *Domaine commun « Les langages pour penser et communiquer »*.

L'éveil aux langues

Une des raisons⁷ de rester raisonnablement optimiste à propos de l'introduction de ces nouvelles orientations dans les pratiques est que l'on dispose déjà de démarches et de matériaux didactiques éprouvés, qui sont particulièrement nombreux en ce qui concerne l'éveil aux langues.

L'éveil aux langues n'est pas l'enseignement d'une langue particulière, mais il peut soutenir cet enseignement, le préparer, le compléter. C'est une démarche caractérisée par des activités portant simultanément sur plusieurs langues de tout statut, y compris sur des langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner.

Il peut être vu d'une part comme une porte qui mène vers les langues,⁸ comme une préparation à l'apprentissage des langues ou comme un accompagnement des apprentissages en cours.

En cela, l'éveil aux langues rejoint les perspectives de ce que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001, 130, 132) range sous une *éducation langagière générale*, qui peut viser à développer tant l'intérêt pour les langues et les cultures, la curiosité à leur égard, que la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage, sa compétence à observer/analyser les langues ou sa capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre un phénomène concernant une autre langue.

Il est aussi la porte que les langues ouvrent vers d'autres horizons et englobe par là-même l'*éducation au plurilinguisme* telle qu'elle est conçue dans le document clé du Conseil de l'Europe intitulé *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (Beacco et Byram, 2007, 31).

Cela signifie que l'éveil aux langues se donne pour tâche :

- de favoriser le développement de représentations et attitudes positives non seulement des langues et de leur diversité, mais aussi des personnes qui parlent ces langues et de leurs

⁷ Il en existe d'autres : des curriculums officiels intégrant des approches plurielles (cf. plus loin) se développent dans plusieurs pays aussi divers que la Suisse, la Finlande, la Catalogne, l'Autriche. Pour la Suisse, cf. De Pietro et al, 2015. Quelques liens vers de tels curriculums :

Suisse romande : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/>;

Suisse alémanique : <http://www.lehrplan.ch/>, <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/methoden.html#a03>;

Tessin : <http://www.pianodistudio.ch/>;

Catalogne : <https://www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm>;
<https://www.gencat.net/diari/4915/07176092.htm>.

On verra aussi le projet en cours d'élaboration en Finlande (<https://frepafin.wordpress.com/>), ainsi que la place de l'éveil aux langues dans les curriculums luxembourgeois (Gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg, 2011).

⁸ Tel était le titre d'un programme européen, le programme *Janua Linguarum (Porte des langues)*, selon le titre d'un ouvrage du pédagogue tchèque Comenius – 1592-1670), qui a diffusé de 2000 à 2003 les résultats du programme européen antérieur *Evlang* (1997-2001, cf. Candelier, 2003). Voir respectivement <http://jaling.ecml.at/> et Candelier (dir.) 2003. Le précurseur de l'éveil aux langues est Eric Hawkins (cf. Hawkins 1984).

cultures, y compris – et tout particulièrement - lorsqu’il s’agit de langues et cultures d’élèves alloglottes, migrants ou autochtones. En cela, il s’inscrit de plein pied dans les approches interculturelles ;

- de favoriser le développement de la curiosité, de l’intérêt et de l’ouverture à ces langues, ce qui contribue à rendre le choix des langues apprises plus diversifié ;
- de développer une culture langagière, constituée de savoirs relatifs aux langues, éléments indispensables de la vie dans le monde du XXI^e siècle.

Notre premier exemple sera emprunté aux matériaux d’éveil aux langues publiés par le SCEREN pour le Cycle 1. Il s’agit du module *Au bain !* (Kervran, 2013, 27-44).

Le doudou de la classe a été retrouvé tout sale, mais il répond inmanquablement « non, non, non » et se met à bouder dès qu’on lui dit de se laver. On essaie de lui chanter une comptine dans diverses langues pour qu’il se lave, mais il en veut une dans une autre langue encore. On s’adresse donc aux parents pour qu’ils apportent d’autres comptines à l’école, et finalement, le doudou craque pour une comptine en malgache que l’enseignant-e a reçue d’un ami qui vit à Madagascar. Cette trame fournit l’occasion d’activités diverses portant sur les langues ainsi rassemblées : chant des comptines, répétition et reconnaissance de termes désignant les parties du corps, que l’enfant montre le plus rapidement possible après les avoir entendus, exercice de motricité ...

<p>Mi cabeza <i>(ma tête)</i> Mi cabeza dice si Mi cabeza dice no Mi cabeza dice si</p>	<p>Head and shoulders, knees and toes, knees and toes. Head and shoulders, knees and toes, knees and toes. And eyes, and ears, and mouth, and nose,</p>
	<p>Zaza manasa tånana, tånana, tånana (<i>L’enfant se lave les mains, les mains, les mains</i>) Zaza manasa tånana, Madio ny tånanay <i>(L’enfant se lave les mains, nos mains sont propres)</i> Zaza manasa kiho <i>(L’enfant se lave le coude)</i> Zaza manasa vozona</p>

Fig.2 : quelques comptines de *Au bain !* (espagnol, anglais, malgache)

Voici quelques objectifs déclarés par les auteurs (Ibid., 12) :

Découvrir le monde : Découvrir des univers différents du sien. Découvrir des langues éloignées ou de son environnement.

Découvrir l'écrit : Dicter à l'adulte. Distinguer les sons de la parole. Repérer des similitudes entre des sons dans des énoncés en langues différentes.

S'appropriier le langage : Nommer avec exactitude les objets et les actions accomplies. Comprendre des mots ou expressions en langues inconnues grâce au contexte...

Percevoir, sentir, imaginer, créer : Effectuer des activités structurées d'écoute pour affiner l'attention, développer la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive.

Des liens peuvent être établis sans difficulté avec les extraits suivants des nouveaux programmes de maternelle (Ministère de l'éducation nationale, 2015a) : « écouter d'autres langues » (p. 6), « conscience des langues » (p. 7), « reconnaître, catégoriser » (Ibid.), « réfléchir sur les langues et acquérir une conscience phonologique » (p. 8), « se détacher du sens des mots (pour mieux écouter) », « repérer les régularités dans la langue à l'oral pour le français (éventuellement dans une autre langue) » (p. 11). Et bien sûr, cela correspond pleinement à la rubrique « Éveil à la diversité linguistique » de ces programmes. Il s'agit là également, on s'en doute, d'une façon de favoriser la venue des parents d'origine migrante à l'école (Audras et Leclaire, 2012).

Voici un autre exemple, tiré de la même collection, le support didactique *Le petit chaperon rouge*, dont deux versions comportant des activités en partie différentes existent pour le cycle 2 et le cycle 3 (Kervran, 2006a et 2006b, ouvrages réédités en 2012). Nous parlons ici de la version destinée au cycle 3, dont la démarche est résumée de la façon suivante par les auteurs :

« Les élèves vont d'abord essayer de repérer les éléments de paratexte dans des couvertures en plusieurs langues. Ils travaillent ensuite sur la structure du conte et découvrent le nom des personnages principaux, qu'ils repèrent dans les textes. Enfin, ils travaillent sur la partie centrale du conte, pour y repérer des mots-clés. » (Kervran, 2006b, 17).

Voici une des couvertures utilisées. La fiche de travail illustre la manière dont s'effectue le repérage des mots-clés (cf. figure 3) :



© O Capuchinho Vermelho, éditions Ulisseia infantil, Lisbonne (portugais).

Fig.3 : document correspondant à deux activités du support *Le petit chaperon rouge*

Ce travail est rendu possible par le parallélisme entre les quatre textes sur lesquels les élèves travaillent :

<p>« Ei Großmutter, was hast du für große Ohren! », sagt Rotkäppchen. « Daß ich dich besser hören kann. », sagt der Wolf. « Ei Großmutter, was hast du für große Augen! », sagt Rotkäppchen. « Daß ich dich besser sehen kann. », sagt der Wolf. « Ei Großmutter, was hast du für große Hände! », sagt Rotkäppchen. « Daß ich dich besser packen kann. », sagt der Wolf. « Aber Großmutter, was hast du für große Zähne! », sagt Rotkäppchen. « Daß ich dich besser fressen kann. », sagt der Wolf. Damit springt der Wolf auf das Rotkäppchen und verschlingt es.</p>	<p>« Che orecchie grandi hai, nonna ! » dice Cappuccetto Rosso. « Sono per sentirti meglio, bambina mia ! », dice il lupo. « E che occhi grandi hai ! » « Sono per vederti meglio ! » « E che mani grandi hai ! » « Sono per abbracciarti meglio ! » « E che bocca grande hai ! » « É per mangiarti meglio, bambina mia. » E, così dicendo, il lupo si getta su Cappuccetto Rosso e la mangia.</p>
<p>« Isoäiti, kylläpä sinulla on suuret korvat ! » sanoo Pikku Punahilkka. « Sitä paremmin kuulen sinut, rakas lapsi ! » sanoo Susi. « Isoäiti, kylläpä sinulla on suuret silmät ! »</p>	<p>« Oh ! Grand-mère ! Que tu as de grandes oreilles ! » dit le Petit Chaperon rouge. « C'est pour mieux t'entendre, mon enfant ! » dit le loup. « Et, que tu as de grands yeux ! »</p>

<p>« Sitä paremmin näen sinut, rakas lapsi ! » « Isoäiti, kylläpä sinulla on suuret kädet ! » « Sitä paremmin voin tarttuasinuun, rakas lapsi ! » « Isoäiti, kylläpä sinulla on suuri suu ! » « Sitä paremmin voin syödä sinut ! » Ja näin sanoessaan Susi tarttuu Pikku Punahilkkaan ja pistää hänet suuhunsa.</p>	<p>« C'est pour mieux te voir, mon enfant ! » « Oh ! Grand-mère ! Que tu as de grandes mains ! » « C'est pour mieux t'embrasser, mon enfant ! » « Et... et... que tu as de grandes dents ! » « C'est pour mieux te manger, mon enfant ! » Et, en disant ces mots, ce méchant loup se jette sur le Petit Chaperon rouge et le mange.</p>
--	--

Ultérieurement, les élèves pourront, sur la base de ces repérages lexicaux, comparer l'ordre des mots dans chacune des quatre langues (et constater, par exemple, que l'adjectif se place derrière le nom en italien).

Les objectifs sont décrits de la façon suivante par les auteurs :

« Ce support cherche à contribuer à la reconnaissance par les élèves du fait qu'aucune langue ne se traduit terme à terme et que toutes les langues disposent de régularités que l'on peut observer afin de lier forme et sens. Il s'appuie par ailleurs sur une découverte culturelle de contextes différents pour un conte connu dans d'innombrables régions du monde. » (Ibid.)

Les titres de quelques autres modules des ouvrages des cycles 2 et 3 donneront une idée de la variété des supports didactiques : *Des langues de la classe ... aux langues du monde* ; *Les animaux prennent la parole - les onomatopées* ; *Les langues, jour à près jour – les jours de la semaine* ; *Fruits et légumes en tous genres – le genre des mots* ; *1, 2, 3 ... 4000 langues – les familles de langues à travers le monde* ; *I live in New-York, but ... je suis né en Haïti – les parlars bilingues* ; *Faut-il donner sa langue au chat – locutions et proverbes*.

Une des questions qui se posent, c'est bien sûr celle de l'intégration de telles activités dans l'ensemble des « disciplines ». Pour la maternelle, l'exemple donné a montré comment des activités relevant de l'éveil aux langues prennent leur place dans l'ensemble des apprentissages⁹.

Il en va de-même pour les cycles deux et trois. Cela peut se décliner en termes de « prolongements », tels qu'ils apparaissent régulièrement dans les pages des *Langues du monde au quotidien* (Kervran, 2006a et 2006b), portant bien sûr sur le français (observation réfléchie, expression), mais aussi dans d'autres disciplines : géographie (où sont parlées ces langues ?), histoire (par le biais des familles de langues, des emprunts linguistiques, de l'évolution de l'écriture), arts plastiques (la calligraphie) etc. Mais il peut aussi s'agir d'intégration systématique : des matériaux combinant diversité linguistique et enseignements disciplinaires ont été conçus dans le cadre du projet *Conbat+* du CELV (Centre

⁹ Pour les démarches liées aux livres plurilingues et l'entrée dans l'écrit, cf. Goletto, 2013 et Moore et Sabatier, 2014.

européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe – pour ce projet, voir [http://combat.ecml.at/.](http://combat.ecml.at/))

Comme nous le rappellent les nouveaux programmes par l'institution d'un domaine commun (*Les langages pour penser et communiquer* – cf. plus haut) l'interdisciplinarité « première », quel que soit l'intérêt des autres, est bien celle qui concerne le français et la langue vivante étrangère ou régionale.

Plusieurs exemples nous en sont fournis par la thèse de Martine Kervran. Dans cette recherche, l'auteur observe les pratiques de trois enseignantes du primaire formées à l'éveil aux langues et qui établissent d'elles-mêmes des liens avec les langues du curriculum (français, anglais). Il s'agit d'observer – et de comprendre – la façon dont elles mettent en œuvre, de façon concrète, des synergies entre les deux domaines d'apprentissage, pour des bénéfices réciproques. Car pour ces enseignantes, « l'anglais n'est pas isolé ... et ce n'est pas que l'anglais en tant que langue au sens strict ... C'est du langage tout ça. » (Kervran, 2008, 190 et Kervran, 2014). Une des séquences analysées (Kervran, 2008, 263-271) porte sur les marques du pluriel au sein du groupe nominal. Outre les séances de français, elle comporte trois séances d'anglais et quatre séances d'éveil aux langues. Dans la première séance d'anglais, l'enseignante s'appuie sur un album : *The shopping basket*. Elle lit l'histoire pour que les élèves puissent aborder les phrases dans leur contexte, puis fait travailler les élèves sur 5 phrases construites à partir du texte de l'album : *The monkey wants the bananas / The kangaroo wants the apples / etc.* L'objectif est alors double : travailler sur la distinction entre le -s du verbe (wants) et celui du groupe nominal au pluriel (objectif construit en cours de route, au vu des difficultés des élèves) ; introduire à travers une observation comparative une systématisation des marques du pluriel en français (qui n'a pas encore été faite). Viennent ensuite des séances d'éveil aux langues, empruntées au matériel d'enseignement *Les animaux en nombre de l'ouvrage* extrait de l'ouvrage suisse EOLE (téléchargeable sur <http://www.irdp.ch/eole/activites.html>) dont l'objectif est de faire comprendre que les règles du pluriel, selon les langues, sont plurielles, et que les marques de nombre sont très souvent sonores, contrairement à ce qui se passe en français. Le retour à l'anglais permet, grâce à un matériel fabriqué par l'enseignante selon une démarche semblable à celle utilisée en éveil, d'identifier les marques graphiques du pluriel des noms en anglais à partir de huit noms d'animaux au singulier et au pluriel. Après un retour vers le français, l'enseignante conclut : « Ils ont compris que pour l'éveil aux langues comme pour l'anglais on peut avoir recours à des choses qu'on a apprises avant, soit sur la même langue, soit dans une autre, et que ça peut servir » (Ibid., 212).

Avec *l'éveil aux langues*, l'intérêt pour les besoins de la didactique de la langue de scolarisation est constant (De Pietro, 2003). La meilleure illustration en est sans doute la sélection de matériaux EOLE intitulée *Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde* (http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/index.html), organisée en une « architecture de séquences didactiques » dont le fil rouge est la découverte des genres de textes. Elle propose parallèlement un travail dans les domaines phonologique (discrimination [ã]-[õ]), graphophonologique (transcription de [ã]), de la morphologie lexicale (jours de la semaine) et de la morphologie grammaticale (pluriel dans le groupe nominal, accord groupe nominal–groupe verbal). Les langues autres que le français *ont été choisies en fonction des possibilités qu'elles offrent pour faire prendre conscience aux élèves des faits de langue à travailler* (Ibid.).

On trouvera dans Auger (2005) des activités impliquant les langues d'origine pour l'enseignement du français aux enfants migrants nouvellement arrivés.¹⁰

Les approches plurielles des langues et des cultures

Comme annoncé plus haut, il s'agit à présent d'élargir l'angle de vue et de s'intéresser aux *approches plurielles des langues et des cultures*, dont l'éveil aux langues n'est qu'une des variantes possibles.

Ce que nous venons de voir à propos de la mise en relation entre éveil aux langues et enseignements d'autres langues pour le pluriel, elles-mêmes mises en relation, nous fournit une excellente transition. Pour ce faire, il a fallu, au moins dans certaines phases de son enseignement, que l'enseignant travaille sur plus d'une langue à la fois. Et c'est là la définition même de ce que nous appelons les *approches plurielles*¹¹ :

« Nous appelons *approches plurielles des langues et des cultures* des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. » (Candelier et al. 2012, 6)

¹⁰ Les ouvrages publiés à la suite des Congrès de l'association internationale EDiLiC (<http://www.edilic.org/>) permettent de suivre le développement des travaux portant sur l'éveil aux langues. Cf. Candelier et al. 2008, Balsiger et al. 2012, Andrade et al. 2014, Blanchet et Clerc-Conan 2015, S Vilpoux, et Blanchet 2015, Blanchet et Kervran 2016. Voir aussi Bigot et al. 2013. Pour les développements en France, voir le site <http://plurilingues.e-monsite.com/>.

¹¹ Pour l'origine de la notion d'*approches plurielles*, voir Candelier, 2008. Pour les liens entre *approches plurielles* et *didactique du plurilinguisme*, voir Candelier et Castellotti, 2013. Pour les problèmes de terminologie dans le domaine de la didactique du plurilinguisme, voir Candelier et Schröder-Sura à paraître. On pourra consulter parallèlement à la présente lecture la brochure sur les approches plurielles éditée par la DGLFLF) : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/Regards-2015-les-approches-plurielles>

Cela est vrai de l'ensemble des activités vues plus haut, qu'il s'agisse d'activités portant sur une grande diversité de langues, avec les objectifs d'*éducation langagière générale* et d'*éducation au plurilinguisme* caractéristiques de l'éveil aux langues décrits plus haut, ou de la mise en relation entre les langues en cours d'apprentissage (y compris la langue que l'école utilise pour développer les apprentissages, dite souvent aujourd'hui « langue majeure de scolarisation » – cf. Coste et al., 2007). Pour ces activités de mise en relation de langues en cours d'apprentissage, nous parlons de *didactique intégrée des langues*.

Autrement dit : *l'éveil aux langues* et la *didactique intégrée des langues* sont deux approches plurielles. Deux autres approches plurielles sont identifiées (Candelier et al. 2012), *l'intercompréhension entre les langues parentes* et *l'approche* – ou plutôt les approches – *interculturelle(s)*.

Ces approches y sont définies de la façon suivante (6-7) :

Éveil aux langues (conformément à ce qui a été dit plus haut) :

« [...] il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues «appries». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans n'en exclure aucune. »

Didactique intégrée des langues :

« [Elle] vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire [...]. Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). »

Intercompréhension entre les langues parentes :

« [Elle] propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression. »

Approches(s) interculturelle(s) :

« Elle connaît de nombreuses variantes qui ont en commun de reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle. Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents. »¹²

Les derniers exemples fournis au chapitre précédent nous ont montré que ces approches – dans ces cas particuliers *l'éveil aux langues* et la *didactique intégrée* – se combinent aisément dans le concret des démarches d'enseignement-apprentissage. En fait, tout est affaire d'objectifs, car ce qui différencie les approches plurielles, c'est essentiellement les buts que chacune peut permettre de se fixer, comme le montrent bien ceux qui sont énoncés dans les définitions ci-dessus (Candelier, 2008, 82-83).

Ce qui conduit à parler d'approches plurielles distinctes, c'est que chacune a creusé, dans l'histoire de la didactique des langues des quarante dernières années, son propre sillon, avec ce que cela a apporté et continue à apporter aujourd'hui en matière d'élaboration de principes, démarches et matériaux. On renonce à fournir ici des indications plus précises. Il existe à ce sujet de nombreux écrits, dont beaucoup sont accessibles en ligne.¹³

La caractéristique commune des approches plurielles exprimée dans leur définition (la mise en œuvre d'activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques ou variétés culturelles) les conduit à développer des *savoirs*, *savoir-faire* et *savoir être* en grande partie communs, que d'autres approches, qui travaillent sur une variété linguistique ou culturelle de façon isolée, ne peuvent pas développer, ou peuvent moins aisément développer. C'est ce qui a conduit un groupe de chercheurs en didactique à élaborer à partir de 2004, au *Centre européen pour les langues vivantes* (CELV, Conseil de l'Europe) un *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) dont le site <http://carap.ecml.at/> et la

¹² Pour la discussion sur l'attribution à diverses autres approches du statut d'*approche plurielle*, cf. Candelier et Schröder-Sura, 2015, Cavalli 2014 et De Pietro 2014.

¹³ La plupart sont recensés dans la bibliographie élaborée à l'occasion de la sortie du numéro 2/15 de la revue *Babylonia* (De Pietro et Gerber, 2015) accessible sur http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-2/Bibliographie_selective_Babylonia_2-2015.docx. On trouvera de nombreux textes relatifs à l'histoire des approches plurielles et à leur évolution dans Troncy (2014), qui donne également un bon aperçu des discussions actuelles, tout comme le numéro 2/15 de *Babylonia* déjà cité. Pour les développements récents et actuels de la didactique intégrée, cf. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/FICHES_PDF/4_didintegr.pdf ainsi que la présentation effectuée dans Candelier (2016, à paraître). Pour ceux de l'intercompréhension voir Escudé et Janin (2010), ainsi que le site du projet MIRIADI <http://portail.miriadi.net/basic-page/introduction>.

publication principale (Candelier et al., 2012)¹⁴ présentent un ensemble structuré de ces savoirs, savoir-faire et savoir-être, tels que les suivants :

Exemples de descripteurs dans le domaine des savoirs :

K 2.5.2	Connaitre le rôle joué par les diverses langues de l'environnement (p. ex. la langue commune et scolaire, la langue familiale, etc.)
K 6.3	Savoir que les catégories utilisées pour décrire le fonctionnement d'une langue (p. ex. de sa langue maternelle ou de la langue de l'école) ne se rencontrent pas nécessairement dans d'autres (p. ex. nombre, genre, article, etc.)
K 5.2	Savoir qu'il existe une grande diversité d'univers sonores (p. ex. phonèmes, schémas rythmiques, etc.)
K 7.2	Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (p. ex. structurelles, discursives ou pragmatiques) entre les langues pour apprendre des langues
K 8.6	Savoir que chaque culture détermine ou organise, en partie du moins, la perception, la vision du monde ou les manières de penser de ses membres
K 12.2.1	Savoir que les frontières entre cultures sont le plus souvent floues, indéterminées et mouvantes
K 10.4.1	Savoir que les connaissances qu'on a des cultures comportent souvent des aspects stéréotypés (c. à d. relevant d'une manière simplifiée et parfois utile d'appréhender un aspect de la réalité, avec danger d'excès de simplification et de généralisation)

Exemples de descripteurs dans le domaine des savoir-être :

A-2.5.2	Être sensible à (ou : avoir conscience de) la diversité langagière et culturelle de la classe
A-3.2.1	Être curieux (et désireux) de comprendre les similitudes et différences entre sa langue, sa culture et la langue ou la culture cibles
A-5.3.1	Ouverture envers des langues ou des cultures peu valorisées (p. ex. langues ou cultures minoritaires, langues ou cultures des migrants, etc.)
A-6.4	Considérer toutes les langues comme égales en dignité
A-12.2.1	Être disposé à se décentrer par rapport à la langue et la culture maternelle/s, par rapport à la langue et la culture de l'école
A-16.2.2	Accepter une identité bi/plurilingue ou bi/pluriculturelle
A-18.1	Attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues (et des locuteurs qui les parlent)

Exemples de descripteurs dans le domaine des savoir-faire

S 1.1.1	Maitriser une démarche inductive appliquée à l'analyse de phénomènes linguistiques ou culturels
S 1.1.3	Savoir prendre appui sur une langue ou culture connue pour élaborer des démarches d'analyse dans une autre langue ou culture
S 2.5.3	Savoir identifier des langues sur la base de mots connus ou d'expressions connues
S 2.8.2	Savoir identifier (ou : repérer) ses propres spécificités, références ou appartenances, au plan culturel

¹⁴ Voir également le contenu de la partie « Documents » du site <http://carap.ecml.at/>. Le numéro 2/15 de la revue *Babylonia et Troncy* (2014) constituent sans doute les meilleures sources d'information complémentaires sur ce référentiel.

S 3.2.2	Savoir percevoir la proximité et la distance entre des éléments prosodiques
S 6.3	Savoir communiquer en prenant en compte les différences sociolinguistiques ou socioculturelles
S 7.3.2	Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue

Par ces descripteurs, les auteurs du CARAP entendent favoriser et faciliter le recours aux approches plurielles, en indiquant aux divers acteurs de l'éducation, qu'ils soient chargés de la détermination des programmes, de la rédaction de matériaux didactiques ou de l'enseignement au quotidien dans leur classe, ce que ces approches peuvent leur apporter. Aux enseignants, le site du CARAP offre également des matériaux didactiques, reliés aux descripteurs, ainsi que des outils d'autoformation aux approches plurielles et à l'utilisation des outils proposés.

La figure 4 fournit un exemple de fiche correspondant à un matériel didactique disponible dans la base de données du site.

Matériaux didactiques

[← Précédent](#)

La souris plurilingue



Description courte

L'activité cherche à sensibiliser les apprenants aux langues étrangères. L'histoire est disponible en dix langues différentes. L'élève reçoit l'histoire dans au moins deux langues qu'il/elle ne connaît pas. On lui demande ensuite de trouver des indices pour relier le texte avec la bonne langue ...

Niveaux

Secondary 1

Thèmes

animals, story/tale

Langues

français, polonais

Publié en

2011

★★★★★ (1 notation(s), 1 commentaire(s))

A 1.1	K 4.1	S 1.1
A 2.3	K 5.6.1.2	S 1.2.1
A 2.5	K 6	S 1.3.1
A 3.2.1	K 6.6	S 1.4.3
A 7.5		S 2.5
A 15.1		S 3.1
A 18.1		S 3.3
		S 3.5

Description

L'activité cherche à sensibiliser les apprenants aux langues étrangères. L'histoire "La souris plurilingue" (nous suivons pour "plurilingue" les recommandations terminologiques des experts du Conseil de l'Europe) est disponible en dix langues différentes : albanais, allemand, allemand de Suisse, anglais, français, portugais, espagnol, italien, luxembourgeois, serbo-croate. L'élève reçoit l'histoire dans au moins deux langues qu'il/elle ne connaît pas. On lui demande ensuite de trouver des indices pour relier le texte à la bonne langue.

Puis il/elle doit écrire l'histoire dans sa langue maternelle ou dans la langue cible. Quand la tâche est terminée, on lui donne l'histoire originale pour la comparer avec son propre texte.

Le but de l'activité est donc de rendre les élèves capables de distinguer, comparer et reconnaître les diverses langues.

Approche: 1- Eveil aux langues

Type de matériel: Documents iconiques

Source:

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle du Grand-Duché de Luxembourg : « Ouverture aux langues à l'école. Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles »

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/100222_ouverture_langues/100222_ouverture_langues.pdf

Fig. 4 : fiche descriptive extraite de la base de données du site CARAP (<http://carap.ecml.at/>)

Une visite guidée du CARAP vous est proposée dans une fiche jointe au numéro 2/15 de la revue *Babylonia* (http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-2/Encart_78.pdf).

Aller de l'avant

On aura peut-être été étonné, à la lecture de certaines indications de dates concernant le parcours des approches plurielles, de constater que ce qui, dans les faits, apparaît aujourd'hui comme une innovation dans les programmes éducatifs français n'est pas constitué d'objets particulièrement récents.

On ne peut que regretter que des propositions didactiques utilisables parfois depuis deux ou trois décennies n'aient pas été prises en compte plus tôt. Cela vaut tout particulièrement pour l'éveil aux langues, dont on a montré plus haut le potentiel éducatif pour une société guettée par le rejet de l'autre. Quinze ans se sont passés depuis que j'étais invité par la DESCO du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, à présenter les résultats du projet d'éveil aux langues *Evlang* lors d'un séminaire *L'enseignement des langues vivantes – perspectives* qu'elle organisait, en 2001. En relisant cette contribution (cf. <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>), on voit que l'essentiel était déjà dit...

Que n'aurait-on pas pu faire en quinze ans !

Bibliographie

ANDRADE, Ana Isabel, ARAUJO E SA Maria Helena., FANECA, Rosa Maria., MARTINS, Filomena., PINHO, Ana Sofia., SIMOES, Ana Raquel, (dir.), (2014). *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro, UA Editora.

AUDRAS, Isabelle et LECLAIRE, Françoise, (2012), *Penser et reconnaître l'altérité dès l'école préélémentaire : une voie pour l'inclusion des parents*, 3èmes Assises européennes du plurilinguisme, [http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e Assises/Programme et contributions/Education/article_leclair_audras.doc](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e_Assises/Programme_et_contributions/Education/article_leclair_audras.doc), consulté en mai 2016.

AUGER, Nathalie, (2005), *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés (ENA)*, Montpellier, Scérén CRDP, DVD (23 min) et livret pédagogique, 15 pages.

BALSIGER, Claudine, BETRIX KÖHLER, Dominique, DE PIETRO, Jean François et PERREGAUX Christiane (dir.) (2012), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan.

BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael, (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp#TopOfPage, consulté en mai 2016.

BIGOT Violaine, BRETEGNIER, Aude, VASSEUR, Marie-Thérèse, (dir.), (2013), *Le plurilinguisme 20 ans après*, Paris, Riveneuve.

BLANCHET, Philippe et CLERC CONAN, Stéphanie, (dir.), 2015, « Education à la diversité et langues immigrées », *Migrations Société*, n° 162.

BLANCHET Philippe et KERVRAN Martine, (dir.), (2016), *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité - Des dispositifs didactiques à l'épreuve*, Paris, L'Harmattan.

CANDELIER, Michel, (2008), « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90, <http://acedle.org> , consulté en mai 2016.

CANDELIER, Michel, (2016 à paraître), « Activités métalinguistiques - Pour une didactique intégrée des langues », *Le Français Aujourd'hui*, n° 192.

CANDELIER, Michel, (dir.), (2003), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boek - Duculot.

CANDELIER, Michel, IOANITTOU, Gina, OMER, Daniel et VASSEUR, Marie-Thérèse, (dir.), (2008), *Conscience du plurilinguisme – Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, PUR.

CANDELIER, Michel, CAMILLERI-GRIMA, Antoinette, CASTELLOTTI, Véronique, DE PIETRO, Jean-François, LÖRINCZ, Ildikó, MEISSNER, Franz-Joseph, SCHRÖDER-SURA, Anna, NOGUEROL, Artur, MOLINIÉ, Muriel, (2012), *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/fr-FR/Default.aspx> , consulté en mai 2016.

CANDELIER, Michel, CASTELLOTTI, Véronique, (2013), « Didactique(s) du/des plurilinguisme(s) », in Simonin, Jacky, Wharton, Sylvie (éd), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, Lyon, ENS-LSH éditions, 293-318.

CANDELIER, Michel et SCHRÖDER-SURA Anna, (2015), « Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives », in Jean-François de Pietro et Brigitte Gerber (Dir.), *Les approches plurielles des langues et des cultures*, *Babylonia 2/2015*, 12-19, <http://babylonia.ch/fr/archives/> , consulté en mai 2016.

CANDELIER, Michel et SCHRÖDER-SURA Anna, (2016 à paraître), « Mehrsprachigkeitsdidaktik et Didactique du plurilinguisme : structure du champ et terminologie - Quelques repères », *Synergie – Pays germanophones*, n° 9.

CAVALLI, Marisa, (2014). « Des démarches de classe aux curriculums: approches plurielles et fondements didactiques en questions », in Christel Troncy, (Dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR, 195-201.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp, consulté en mai 2016.

CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES, (2014a), *Projet de programme pour la maternelle*, www.education.gouv.fr, <http://www.education.gouv.fr/cid81053/publication-par-le-conseil-superieur-des-programmes.html>, consulté en mai 2016.

CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES, (2014b), *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, www.education.gouv.fr, http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/47/7/CSP_-_Projet_de_socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_334477.pdf, consulté en mai 2016.

CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES, (2015), *Projet de programme pour le cycle 4*, www.education.gouv.fr, http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/3/Programme_C4_adopte_412043.pdf, consulté en mai 2016.

COSTE, Daniel, CAVALLI, Marisa, CRISAN, Alexandru et VAN DE VEN, Piet Hein, (2007), *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Terminologie_FR.doc, consulté en mai 2016.

DE PIETRO, Jean-François, (2003), « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères*, 28, 161-185, http://www.irdp.ch/publicat/articles/2004/depietro_reperes.pdf, consulté en mai 2016.

DE PIETRO, Jean-François, (2014), « Des approches plurielles, oui, mais combien? », in Christel Troncy, (Dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR, 227-238.

DE PIETRO, Jean-François, GERBER, Brigitte, (2015). *Les approches plurielles des langues et des cultures, Babylonia*, n°2.

DE PIETRO, Jean-François, GERBER, Brigitte, LEONFORTE, Béatrice, LICHENTAUER, Karine, 2015, « Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse ? », *Babylonia*, n° 2, 59-65.

DEYRICH, Marie-Christine, et OLIVE Suzanne, (2004), « Quelle(s) articulation(s) entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ? Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire », *Repères*, 29, 23-41.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, (2015a), *Synthèse des résultats de la consultation nationale sur le projet de programme de l'école maternelle*, Eduscol, <http://eduscol.education.fr/consultation-nationale-programmes-maternelle-2014-2015>, consulté en mai 2016.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, (2015b), *Synthèse des résultats de la consultation nationale sur le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Eduscol, <http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/>, consulté en mai 2016.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, (2015c), *Synthèse des résultats de la consultation nationale sur les projets de programmes de l'école élémentaire et du collège - Résultats de l'enquête en ligne*, Eduscol, <http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/>, consulté en mai 2016.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, (2015d), *Synthèse des résultats de la consultation nationale sur les projets de programmes de l'école élémentaire et du collège - Synthèse des contributions académiques des corps d'inspection territoriaux*, Eduscol, <http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/>, consulté en mai 2016.

ESCODÉ Pierre et JANIN Pierre, (2010), *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, CLÉ International.

GOLETTA, Livia, (2013), « De l'intérêt d'une prise en compte des patrimoines langagiers des apprentis-lecteurs. », in BIGOT, Violaine, BRETEGNIER, Aude, VASSEUR, Marité, *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Paris, Riveneuve.

GOUVERNEMENT DU GRAND DUCHÉ DU Luxembourg, 2011, *Plan d'études – École fondamentale*, <http://www.men.public.lu/fr/publications/fondamental/apprentissages/documents-obligatoires/plan-etudes/index.html>, décembre 2015.

HAWKINS, Eric, (1984), *Awareness of language. An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.

KERVRAN, Martine, (2008), *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire: développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée*, Thèse de doctorat, Université du Maine.

KERVRAN, Martine, (2014), *Vers une didactique intégrée des approches plurielles à l'école primaire*, in Christel Troncy, (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR, 89-107.

KERVRAN, Martine, (coord.), (2006a), *Les langues du monde au quotidien – Observation réfléchie des langues – Cycle 2*, Rennes, SCEREN – CRDP.

KERVRAN, Martine, (coord.), (2006b), *Les langues du monde au quotidien – Observation réfléchie des langues – Cycle 3*, Rennes, SCEREN – CRDP.

KERVRAN, Martine, (coord.), (2013), *Les langues du monde au quotidien – une approche interculturelle – Cycle 1*, Rennes, SCEREN – CRDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2015a), *Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 26/03/2015*, Paris, MEN.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2015b), *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 19/11/2015*, Paris, MEN.

MOORE, Danièle et SABATIER, Cécile, (2014), Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17 / 2, 32-65, <http://id.erudit.org/iderudit/1030887ar> , consulté en mai 2016.

TRONCY Christel, (Dir.), (2014), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR.

VILPOUX, Claire et BLANCHET, Philippe, (dir.), 2015, Eduquer aux plurilinguismes et à la diversité en contextes francophones : démarches et outils, *Français & Société*, n° 30.

Résumé :

Les élèves allophones rappellent que tout rapport à une langue nouvelle s'inscrit dans une circulation de compétences. Celle-ci doit être reconnue, activée, didactisée. De quelle manière ? Nous verrons que l'intercompréhension entre langues permet cette confrontation qui motive la capacité à entrer en activité, à mobiliser des ressources, à les négocier, à valider ou invalider des formulations. Lorsque ce travail s'applique non pas aux langues en tant que telles, mais à leur utilisation transdisciplinaire, la circulation entre langues peut être bénéfique pour la meilleure acquisition de la langue de scolarisation comme de l'ensemble des disciplines scolaires en jeu.

Mots clefs :

Intercompréhension – intégration – évaluation – DdNL

**L'intercompréhension entre langues romanes
Apprendre des contenus disciplinaires par les langues**

Pierre Escudé, PR en didactique des langues, ESPE d'Aquitaine / Université de Bordeaux

Langue de l'école et langues des élèves : qui s'adapte ?

Pour qui travaille avec des enfants migrants, des élèves allophones ou bien dans le domaine du bilinguisme comme celui, institutionnel, paritaire et précoce de l'enseignement bilingue français-langue vivante régionale, la dimension de *circulation* entre langues est une évidence. Nous pouvons même dire que cette évidence, sans doute trop peu partagée encore entre professeurs d'Education nationale, est désormais fixée aujourd'hui par notre Institution, depuis la Loi d'orientation et de refondation de l'École de la République de 2013 et les nouveaux programmes de 2015.

Il a fallu un temps long pour atteindre ce niveau de réalisation. Une réflexion de Claire Benveniste est à cet égard très éclairante. La linguiste Claire Benveniste (1935-2010¹⁵) a notamment travaillé sur « la langue du quotidien », le français parlé dit « ordinaire » qu'emploient les élèves dans leurs échanges, ainsi que sur l'enseignement simultané de plusieurs langues romanes – l'intercompréhension. A l'époque où elle traite de façon pragmatique et grammaticale l'oral des élèves (1964-1980), cet état de langue n'était pas perçu comme une réalité en soi. Il fallait le corriger, l'améliorer, afin de passer

¹⁵ <http://www.claire-blanche-benveniste.fr/> Une conférence à nos yeux indispensable pour la compréhension de la pragmatique de l'intercompréhension entre langues affines et son épistémologie est à consulter dans les *Actes du colloque euro-mania* (Toulouse, 2008) : http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=1

d'une langue réputée inaboutie vers une langue normalisée, attendue, que l'École avait pour mission d'inculquer, et que la linguiste nomme « la langue du dimanche » (Benveniste 1983). Or, les travaux sur la syntaxe de l'oral que poursuit Claire Benveniste tendent à montrer que la phrase du jeune locuteur construit une pensée en mouvement, qui fonctionne certes en hésitation, en tâtonnements, en allers et retours parfois, mais va avec logique d'un point à un autre d'un raisonnement ou d'une intention. L'oral du jeune locuteur n'emploie pas le cheminement d'un « locuteur natif idéal » adulte et lettré, modèle alors de toute locution, il n'est pas un écrit stabilisé et oralisé, mais il a une cohérence, une pertinence, et finalement fonctionne très bien en son contexte.

L'institution connaît un tournant très important dans les années 1985. 60% des élèves quittent le système scolaire à 16 ans, le taux de bacheliers est de 27% (contre 80% trente ans plus tard¹⁶). On découvre alors le phénomène d'élèves ne pouvant pas entrer dans les apprentissages pour cause de « handicap linguistique¹⁷ ». C'est alors que le mot d'*illettrisme* est inventé pour désigner cette incapacité, qui n'est pas un handicap physique, mais conséquence de situation culturelle, sociale, héritée par l'élève et non consubstantielle à sa personne ou accidentielle. Lors d'une conférence sur cette question, Claire Benveniste propose alors la lecture suivante :

« L'allusion aux enfants de migrants est fréquente : ces enfants ont en effet servi à montrer que les difficultés d'adaptation qu'ils rencontraient à l'école étaient au fond des difficultés rencontrées à de moindres degrés par tous les enfants, et que si l'école était mal adaptée aux enfants migrants, c'était peut-être qu'elle était mal adaptée à tous. » (Benveniste 1987, 311)

Signifier que « l'école est mal adaptée à tous » pose un renversement de perspective : on passe d'un temps où les enfants doivent s'adapter à l'école, à sa norme unique, à sa méthodologie strictement « top down » et à la langue unique qui construit enseignements, apprentissages, compétences et comportements, à un temps où l'école peut prendre en considération que les enfants ont une réalité avant que d'être élèves, que c'est en partant de cette réalité, par une méthodologie « bottom up »,

¹⁶ L'École de la République menait, de 1881 à 1940 de 1% à 3% d'une classe d'âge au « niveau bac ». L'École n'avait pas pour fonction ou ambition, contrairement à ce que l'on peut croire ou estimer aujourd'hui, de « réduire les inégalités ». De 8 à 13 ans, tous les petits Français étaient à l'École, mais seule une infime minorité accédait au rang supérieur, du pouvoir culturel, social, politique, économique – d'où cette minorité était issue. On perçoit une ouverture vers les années 1950, avec 5% d'une génération accédant au niveau bac, puis 19% en 1969 : les « trente glorieuses » poussent à une massification du système scolaire qui ne s'arrêtera plus, et à l'introduction de l'inégalité, jusque-là externe au système scolaire, en son sein, comme le montrent par exemple F. Dubet et D. Martuccelli, *A l'École, sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, 1996.

¹⁷ Notons que malgré ses immenses évolutions conceptuelles et méthodologiques, les *nouveaux programmes* de 2015 perpétuent l'indistinction entre handicap et allophonie, faisant de l'incapacité à intégrer une norme langagière unique l'incapacité à l'inclusion scolaire (et par voie de conséquence : sociale) : « Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et si les élèves apprennent ensemble, c'est de façon progressive et chacun à son rythme. Il s'agit de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (élèves allophones nouvellement arrivés, en situation de handicap, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, entrant nouvellement à l'école, etc.) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés. » C'est par ailleurs l'unique mention aux élèves allophones. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages et acquièrent connaissances, compétences et comportements que régule l'école.

Nous sommes actuellement (2015) dans un temps où il semble que nulle règle transcendante et unique ne s'impose (la langue française est employée désormais avec de grandes variations, tandis que la moindre allusion à une évolution orthographique éveille de graves réactions) et où parallèlement l'école, c'est-à-dire l'ensemble des professeurs, n'a pas les compétences pour reconnaître une diversité de langues de plus en plus visible chez les élèves, et pour bâtir grâce à elles les compétences d'apprentissage requises. C'est de fait oublier que cette diversité a toujours été présente dans l'école de France avec les langues que l'on nomme désormais régionales ainsi qu'avec les variations de ces langues, français y compris, toutes déniées de légitimité par rapport au lieu d'apprentissage et à ses modalités d'accès. On sait que de 1923, moment d'intense remobilisation nationaliste, à notre 5^e République (1972), les *Instructions Officielles* ont été les mêmes pour encadrer la mission du professeur d'école et l'usage du français, langue unique de scolarisation :

« LA LANGUE FRANCAISE - Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province, qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. Enrichir leur vocabulaire, habituer les élèves à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot propre, puis les amener peu à peu à grouper logiquement leurs pensées et leurs expressions, voilà un programme qui, en dépit de sa modestie, n'est pas de réalisation facile. Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale¹⁸ ».

L'adaptation peut et doit fonctionner des deux côtés : il est évident que les élèves doivent acquérir fondamentalement l'usage d'une langue commune, c'est la langue de scolarisation de l'école qui est le français ; il est nécessaire que l'école construise ces compétences sur les bases existantes que sont les compétences en langue des enfants qui lui sont confiés.

La réalité qu'apportent les élèves allophones permet de considérer que des compétences linguistiques sont présentes – hors illettrisme, toujours possible quelle que soit la réalité langagière de l'élève, puisque strictement lié à des raisons d'ordre socio-économique et culturelle. Or, ces

¹⁸ <http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/931-instructions-officielles-de-juin-1923-2>.

Léon Bérard, ministre de l'Instruction publique, sera ambassadeur auprès du Vatican du gouvernement de Vichy. Les *programmes et instructions* du 20 septembre 1938 rappelleront le but de l'école, qui doit rectifier une langue mal apprise : « Les enfants ont appris de leur mère, de leur famille, de leurs camarades, la langue maternelle ; ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot, de termes impropres, indifférents aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes. A l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. »

compétences ne peuvent être valides dans l'accès aux connaissances et compétences scolaires si l'école ne sait ou ne peut les reconnaître et les transférer. L'absence de validité entraîne l'absence de légitimité, et de fait efface la fonctionnalité, la réalité des dites compétences. Tout enfant n'ayant pas la capacité (sociale, culturelle) d'accès à la langue du savoir est de fait inadapté au lieu d'acquisition du savoir. A moins que l'école ne devienne le lieu où les langues sont justement accueillies, traitées, apprises, en un mot didactisées : ce qui est désormais le propre d'une éducation « à et par » la diversité linguistique et culturelle, dont on voit qu'elle fut et qu'elle sera toujours une réalité - tout du moins macro-scolaire¹⁹.

Que signifie « réinvestir les acquis linguistiques » ?

On mesure le chemin parcouru pour arriver à l'état actuel de définition institutionnelle du statut des langues dans l'Education nationale :

- les langues sont multiples et leur emploi est accueilli et encadré dès le cycle 1 comme langue d'éveil, d'apprentissage, et même de scolarisation (articles 39 et 40 de la loi d'orientation de 2013²⁰);
- la langue est une discipline en soi, mais également un vecteur d'apprentissage d'autres disciplines utilisée notamment dans le cadre de la DNL, appelée désormais dans les programmes de 2015 « discipline dite non linguistique²¹ » (Gajo 2009) ;
- chaque langue, à l'instar de la langue française, fonctionne entre normes et variations²².

Observant que la variation appartient à la dynamique même de la langue au moment où elle se déploie dans un contexte donné, il a été naturel pour Claire Benveniste et ses équipes, dans les années 1990, de passer du champ de la langue orale / écrite vers celui de l'intercompréhension. L'intercompréhension ouvre en effet le champ de la variation de langues diverses au sein d'un

¹⁹ En effet, si l'on peut encore imaginer des classes ou des écoles relativement homogènes dans leur dimension socio-culturelle ou linguistique, le système scolaire dans son ensemble est traversé de cette tendance structurelle : le multilinguisme est une réalité.

²⁰ « Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. », Article 39 de la loi d'orientation (Art. L. 312-9-2 du code de l'éducation) ; « Sans préjudice des dispositions de l'article L. 121-3, les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires. », Article 40 (Art. L. 312-11). La dimension du bilinguisme est pour la première fois stipulée dans une loi d'orientation : « « L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes : 1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales ; 2° Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale. », Article 40 (Art. L. 312-10).

²¹ *Nouveaux programmes* de cycle 4 : « La pédagogie de projets met les élèves dans la situation de mobiliser compétences linguistiques et transversales pour aborder des situations nouvelles, produire et créer. Dans les disciplines dites « non linguistiques » (DNL), l'utilisation de la langue vivante dans le cadre d'une autre discipline permet de rendre la construction de connaissances et de compétences en langue vivante plus accessible en en proposant une approche indirecte. » *Bulletin Officiel spécial* 26 novembre 2015, p. 260, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

²² Cf. P. Escudé, « Circulation des langues et construction du langage : vers une didactique du contact des langues ? », actes du Colloque ECOLA, Les langues à l'école, la langue de l'école : quelles configurations didactiques ? Quelles reconfigurations de la formation ?, Université Paris-Sorbonne, 2015, Presses Universitaires de l'Artois, collection « Études linguistiques », série « Didactique des langues », (à paraître).

système générique commun, tant syntaxique, morphologique que lexical. Dans les années 2000, l'intercompréhension allait investir le domaine de la didactique des langues, et permettre de nouvelles modularités pédagogiques, notamment par la proposition d'offre pédagogique inédite. Le manuel européen euro-mania²³ permettait une quadruple intégration :

- intégration des langues entre elles : les langues de même famille romane (portugais, espagnol, catalan, occitan, français, italien, roumain) cohabitent comme langues de documentation, porteuses de savoir ou d'activité disciplinaire, dans chacune des versions « nationales » du manuel (Escudé 2010a et 2010b) ;
- intégration des langues et des disciplines dites « non linguistiques » : le principe du manuel est d'apprendre *par* les langues, principe de ce que ses auteurs nomment « intercompréhension intégrée » (Escudé 2011a, Fonseca 2013, Gajo 2013) ;
- intégration des activités langagières : la production orale ou écrite dans une langue donnée évalue la compétence de compréhension orale ou écrite dans une autre langue de même famille ;
- intégration curriculaire enfin, qui permet à cette méthodologie d'être employée dans le cursus scolaire de manière légitime, et non comme un outil d'appoint, ponctuel et conjoncturel (Escudé & Janin, 2010 ; Escudé 2010c).

Dans tout acte d'apprentissage, la langue sert de vecteur permettant tout à la fois de porter et clarifier ce qui est transmis, mis en mots. Apprendre dans une langue que l'on sait ou que l'on croit acquise fait oublier que la langue est, profondément, le lieu de l'apprentissage : c'est ce que l'apprentissage précoce en contexte bilingue permet d'avoir toujours à l'esprit, dans la dimension de l'enseignement. Lorsqu'un concept, un contenu, est opaque c'est sans doute parce que le vecteur langagier qui le porte n'est pas suffisamment clair, ou maîtrisé (Lüdi, 1994 ; Gajo, 2007).

Dans le cadre d'un enseignement auprès d'enfants allophones, la capacité de circulation entre langues (langue/s source/s de ces enfants ; langue/s cible/s de scolarisation) est une réelle compétence. C'est une des raisons pour lesquelles le code-switching, dans un certain nombre de cas, l'interlangue, voire même l'erreur manifeste dans une langue donnée (généralement la langue cible, langue d'apprentissage) sont à considérer comme de vraies compétences (Lüdi 1991 ; Py 1991). L'élève peut être dans l'erreur car il en a la compétence. Cette circulation des langues en lui, souvent muette, invisible²⁴, permet cependant des stratégies d'entrée dans les consignes, dans les apprentissages, par hypothèses de sens. Il convient alors au professeur de prendre au sérieux ces capacités, et de construire sur les hypothèses formulées (ce que nous appelons aussi erreurs) des stratégies d'enseignement : par reformulation, validation ou invalidation des formulations proposées

²³ www.euro-mania.eu

²⁴ Nathalie Dubile, doctorante à l'université de Bordeaux, raconte qu'une de ses élèves (cycle 2) fait bouger silencieusement ses lèvres tandis que la maîtresse est en classe d'anglais : « Fatima, que fais-tu ? Tu ne parles pas français, ni anglais ? – Maîtresse, quand tu parles en anglais, je comprends en arabe ». Laurent Gajo a l'habitude de dire « qu'un cerveau (de professeur) monolingue ne peut pas comprendre ce qui se passe dans un cerveau (d'élève) bilingue. »

par les élèves²⁵, et éventuellement par la formalisation entre pairs et sous l'autorité du professeur d'explications d'ordre linguistique et métalinguistique²⁶.

Dans le cadre de la méthodologie d'intercompréhension intégrée, les élèves sont dans la capacité de mobiliser leurs acquis linguistiques et de fait, de les réinvestir dans l'apprentissage scolaire. Au-delà de séances d'éveil aux langues, l'intégration disciplinaire (la DdNL dont parlent les programmes de 2015, certes au cycle 4) permet la formalisation des compétences en langues dans une optique de sujet d'apprentissage, et non plus seulement d'objet.

Intercompréhension intégrée et évaluation de compétences

La méthodologie de l'intercompréhension intégrée telle que proposée par exemple par le manuel et le site Euromania propose aux élèves pour chacune des 20 leçons possibles un objectif double. Il s'agit de construire un savoir, une compétence (en mathématiques, en histoire, en sciences) ou un savoir-faire, un objet technologique (en technologie) grâce à des éléments de consigne, des documents d'appoint à analyser ou commenter, inducteurs de manipulation, expérimentation, etc., eux-mêmes rédigés chacun d'entre eux dans des langues de même famille que la langue de scolarisation générale (ici, le français). La circulation entre langues, la capacité à traverser des langues, les stratégies de transfert, d'encodage et de décodage formel qui sont autant de compétences davantage étayées chez les « enfants à deux voix » (Ronjat 2013 ; Perregaux 1994) sont ici explicitement recommandées puisque la situation d'apprentissage les requiert officiellement.

La méthodologie proposée fonctionne à l'écrit. Cela peut être un obstacle pour nombre de professeurs, pour l'institution elle-même, qui reste fixée sur l'idée que l'apprentissage d'une langue est d'abord une activité infiniment orale. Cela reste vrai, mais l'intercompréhension requiert le passage par l'écrit afin de pouvoir développer les compétences de comparaison, dont les mentions saturent désormais les nouveaux programmes. D'une part, l'écrit en langues connaît un retour quantitatif énorme dans les usages sociaux : SMS, internet, outils numériques – dont l'usage contribue bien souvent à flouter les frontières il y a peu encore figées entre pratique orale et pratique écrite. D'autre part, l'intercompréhension ne peut fonctionner que par la compréhension

²⁵ Une expérimentation du manuel euro-mania été développée auprès de classes monolingues et bilingues (français-occitan) de l'Académie de Toulouse à la demande du recteur d'Académie, en 2011-2012. Les résultats de cette évaluation n'ont été publiés que très partiellement (2011b). Deux aspects majeurs sont ici à considérer. Les élèves ayant une biographie langagière plus riche (et généralement jamais prise en compte par le professeur, la classe, l'institution) avaient davantage de facilité, du moins de moins grandes préventions, à entrer dans des activités dont les consignes, les documents porteurs, n'étaient pas dans la langue de scolarisation. Les élèves « monolingues » entraient beaucoup moins dans ces activités (de 6 à 8 fois moins que les élèves bilingues), à compétence linguistique égale : les langues proposées étant des langues jamais travaillées en classe (quoique de même famille que la langue de scolarisation des monolingues : le français, ou que des bilingues, français et occitan). Entrant dans les activités (reformulation d'une consigne, d'un document, production écrite, orale, dessinée, à partir d'un document rédigé dans une langue non « apprise »), ces élèves souvent réalisaient la consigne sans erreur.

²⁶ C'est tout l'enjeu de la proposition pédagogique développée par Nathalie Auger, *Comparons nos langues*, SCEREN, Montpellier, 2005. Le DVD est à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=ZiBiAoMTBo>

comparée de différentes langues, et donc de différents textes, de manière simultanée ou non²⁷. Dans le cadre d'Euromania, les langues sont évidemment présentées de manière simultanée, puisque le principe est d'*intégrer* ensemble leurs présence sur un même objectif disciplinaire, ou sur une même activité. C'est cette collégialité d'intention qui permet à l'apprenant de passer de ce qu'il sait disciplinairement et/ou linguistiquement dans l'une ou l'autre langue, tout à la fois vers l'ensemble des langues en présence et vers le contenu disciplinaire à construire ou à acquérir. Ce va-et-vient entre différents supports permet de formuler, mais aussi de valider (ou d'invalidier) des hypothèses, exactement comme dans le cadre de la méthode expérimentale. L'intercompréhension intégrée, comme on le voit, ne permet pas d'apprendre le français (ou tout autre langue), mais de l'apprendre – ou de les apprendre - plus vite car elle permet de transférer et d'essayer des compétences déjà en place, puis de les valider, ce qui est le travail du professeur.

Nous nous fondons sur l'activité d'observation de l'écrit pour valider un certain nombre de compétences. Tout d'abord, la compréhension de l'écrit²⁸, évaluée à la capacité de reformuler dans une autre langue (production orale, ou écrite, dans la langue source de l'élève par exemple) ou de produire par une activité (dessin, schéma, graphique, construction technologique) une formulation non-verbale. Ensuite, la capacité à traverser des variations langagières pour en dégager une structure. L'élève peut arriver à cette compétence car il réinvestit des schémas de lecture dans sa langue première sur des textes rédigés en langues nouvelles. Cette capacité à traiter les données formelles (à défaut de compétences culturelles dans les langues employées) est l'un des traits majeurs des élèves allophones (Perregaux 1994). L'élève qui accède à la compétence de compréhension structurelle d'un phénomène donné (par exemple : la construction du nombre ou du genre dans les langues à disposition) accède à un savoir surplombant sur les langues, qui bénéficie aussitôt à la langue cible, langue de scolarisation majoritaire. Généralement, le système scolaire ne permet pas d'évaluer les compétences des élèves allophones, en revanche, sont évaluées des compétences que ces élèves ne peuvent pas (encore) avoir construites. Dans le cadre de la méthodologie en intercompréhension intégrée, l'évaluation de la compréhension du savoir ou du savoir-faire est liée aux langues qui le vectorise.

Les nouveaux programmes insistent désormais sur les comparaisons entre langues présentes en classe, et ce dès le cycle 2. Mais on remarque que c'est au moment où l'élève n'est plus en situation

²⁷ Ce qui fait une différence assez notable entre euro-mania et d'autres supports en intercompréhension (on pense à la méthodologie proposée dès les années 1990 par Claire Benveniste, *Eurom4* puis *Eurom5* en 2010) et la proposition de langues de manière simultanée : une même séance propose *ensemble* de 5 à 7 textes écrits dans des langues différentes mais affines, et autour de la même problématique disciplinaire.

²⁸ « La compréhension de l'écrit se définit comme un ensemble dynamique de connaissances, de compétences et de stratégies liées à la lecture et à l'écriture : accéder à l'information et la localiser, intégrer et interpréter, réfléchir et évaluer. Elle renvoie aussi à la maîtrise d'autres compétences essentielles à la vie quotidienne, dont la capacité d'une personne de s'engager dans la vie sociale et économique » ; <http://www.education.gouv.fr/cid54176/1-evolution-des-acquis-des-eleves-ans-culture-mathematique-culture-scientifique.html#Chiffres-cl%C3%A9s>

de classe avec un professeur unique ayant des compétences transversales, que les recommandations ministérielles s'ouvrent le plus à une intégration plus dynamique entre langues, entre activités, ainsi qu'entre langues et disciplines (cf. *annexes : nouveaux programmes de 2015*). Au-delà de la comparaison, parfois trop statique ou trop strictement orientée uniquement vers la langue de scolarisation que l'on estime alors unique langue source des apprenants, la circulation entre langues offre davantage de dynamique. La circulation entre activités (compréhension / production ; forme orale / forme écrite) et entre langues permet in fine de réaliser que dans un système langagier donné, toute langue est à la fois (certes souvent à des degrés divers) langue source, langue cible et ... langue pont. La langue première, ou les langues premières, des élèves allophones, entrent alors, même si elles ne sont souvent pas de même famille que nos langues romanes, dans cette circulation méthodologique. On sait que le passage par la langue structurante (première langue d'apprentissage, langue de la famille) est une réalité ; activée, légitimée, la prise en compte de la langue première fait de celle-ci une langue pont devenue structurante dans l'ensemble des apprentissages scolaires (langagiers et disciplinaires, les deux étant évidemment conjoints).

Que dire pour conclure, sinon pour ouvrir davantage encore les possibilités désormais mieux dégagées par les *nouveaux programmes* ? Si l'on sait que l'élève allophone détient un capital culturel et langagier réel, on peut construire avec lui et lui permettre de développer des compétences de transfert, de langue à langue, par la triangulation du savoir disciplinaire. 2 et 2 sont toujours 4, en toute langue. Cette opération mentale est tout d'abord manipulatoire. La langue qui la vectorise permet de réaliser l'opération, et d'être validée par toute autre langue, qui vectorise ici exactement le même concept. L'intercompréhension intégrée permet idéalement ces capacités de transfert : entre langues, entre langue et discipline, entre activités langagières construisant les négociations et les validations menant vers la construction d'un savoir ou d'un savoir-faire scolaire. Cette méthodologie n'est en rien concurrentielle d'autres façons de procéder, elle peut juste être exponentielle et donner au professeur sa juste place qui n'est pas de savoir tout, mais d'aider à réguler les accès aux savoirs. De la même façon, l'élève est amené ainsi à être davantage acteur : c'est parce qu'il sait déjà quelque chose dans une langue donnée qu'il va être capable de savoir toujours plus, dans une nouvelle langue qui sera désormais sienne.

Annexes : nouveaux programmes de 2015 :

Cycle 2, programme de français : « L'apprentissage d'une langue vivante est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement linguistique avec le français, mais aussi d'explicitier des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens...)»²⁹ ».

Cycle 3, contributions essentielles des différents enseignements au socle commun : « En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. (...) Par la prise de parole en langue vivante et l'écoute régulière des autres dans le cadre de la classe, l'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales renforce la confiance en soi, le respect des autres, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés pour favoriser le vivre-ensemble.»³⁰ »

Cycle 3, programme de français : « Tout au long du cycle, en tenant compte de la progression en étude de la langue, la vigilance orthographique des élèves est exercée et leur réflexion sur la langue régulièrement sollicitée. L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement de cette langue avec le français, mais aussi d'explicitier des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens...). De manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français. En 6^{ème}, les langues anciennes contribuent au développement des connaissances lexicales.»³¹ »

Cycle 3, programme des langues vivantes étrangères et régionales : « Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2. Le travail sur une même thématique, un conte simple par exemple, dans la langue étrangère ou régionale, permet aux élèves de comprendre la structure du conte à travers la langue étudiée et en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française.»³² »

Cycle 4, programme des langues vivantes étrangères et régionales : « L'apprentissage d'une seconde langue vivante dès le début du cycle 4 va pouvoir s'appuyer sur les connaissances et compétences déjà mises en œuvre pour une autre langue vivante étrangère ou régionale et pour le français aux cycles 2 et 3. La mise en relation des langues enseignées prend des formes diverses : comparaison de fonctionnement, convergence ou différenciation des démarches, transfert de stratégies, réflexion culturelle, ceci pour les langues étrangères et régionales mais aussi pour le français.

Le cycle 4 est, dans toutes les disciplines, marqué par une plus grande complexité langagière des documents et des activités proposés aux élèves. Les LVER ont à inclure cette perspective, en particulier quant aux activités de compréhension et de reformulation (compte rendu, résumé, prise de notes... passage de l'écrit à l'oral et

²⁹ Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

³⁰ Id. 57-58.

³¹ Id. 79.

³² Id. 87.

inversement). La diversité des apports offerts par les technologies numériques autorise la sélection des sources documentaires et le traitement de l'information recueillie. Les élèves se trouvent confrontés à plusieurs types de langages et apprennent à choisir les plus appropriés. Plus largement, ils s'entraînent à tirer parti des ressources que médias et supports numériques leur offrent pour accéder à la pluralité des langues et à la diversité des cultures. Ils commencent à aborder dans les langues apprises des connaissances intéressantes d'autres disciplines. En outre, les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive.

Les démarches d'apprentissage visent à faire participer les élèves à la construction des connaissances et des compétences ; la pédagogie de projets met les élèves dans la situation de mobiliser des compétences linguistiques et transversales pour aborder des situations nouvelles, produire et créer.

Dans les disciplines dites « non linguistiques » (DNL), l'utilisation de la langue vivante dans le cadre d'une autre discipline permet de rendre la construction de connaissances et de compétences en langue vivante plus accessible en proposant une approche indirecte. La possibilité d'approcher d'autres disciplines par le biais d'une langue vivante contribue également à une meilleure perception non seulement de la façon dont les spécificités de cette discipline sont prises en compte dans d'autres systèmes éducatifs mais aussi des connaissances liées à cette discipline.³³ »

« Dans la cohérence du domaine 1 du socle, il s'agit d'aller dans le sens d'une éducation langagière globale. Travailler et réfléchir sur les langues entre elles, y compris sur le français et les langues anciennes, doit contribuer à la mise en place et au transfert de stratégies diversifiées et réfléchies d'apprentissage et de communication qui mobilisent directement les compétences et connaissances langagières, lexicales et culturelles. Ainsi, dans l'apprentissage de la deuxième langue étrangère ou régionale, l'élève peut utiliser les compétences développées dans la première langue étudiée et dans les autres langues de son répertoire, dont le français, pour apprendre plus rapidement et développer un certain degré d'autonomie. Comparer certains aspects des fonctionnements des langues apprises ou connues dont le français (souligner les proximités et les différences), mobiliser les compétences et connaissances linguistiques acquises dans d'autres langues (curriculaires, familiales, régionales) pour progresser dans de nouvelles langues en s'appuyant sur les stratégies mises en œuvre, développer des stratégies de passage et de transfert d'une langue à d'autres correspondent à des objectifs de formation à mettre en œuvre au cycle 4 pour mobiliser, mettre en relation et utiliser les acquis en langues³⁴ ».

[33 Id. 165.](#)

[34 Id. 174.](#)

Bibliographie

BENVENISTE, Claire, (1983), « La langue du dimanche et la langue de tous les jours », texte de la conférence donnée à l'université de Nice (Etudes français pour l'étranger), Marie-Noëlle Roubaud, *Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, TRANEL, université de Neufchâtel, 2013-58, 301-305.

BENVENISTE, Claire, (1987), « La question du handicap linguistique, une révision », Marie-Noëlle Roubaud, *Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, TRANEL, université de Neufchâtel, 2013-58, 307-316.

ESCODÉ, Pierre, (2010a) « L'intercompréhension et ses compétences – *Euromania* : une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension » in Peter Doyé et Franz-Joseph Meissner, *Lernerautonomie durch Interkomprehension : Projekte und Perspektiven*, Tübingen, Günter Narr, 2010, 61-74.

ESCODÉ, Pierre, (2010b) « Intercompréhension entre langues affines et didactique du FLE : de la langue unique au plurilinguisme, une révolution dans l'apprentissage scolaire » – Actes des 43^e et 44^e rencontres de l'ASDIFLE, Tours, 23 octobre 2009, *Les cahiers de l'asdifle*, n° 21, 2010, 181-191.

ESCODÉ, Pierre, (2010c), « Contraintes et méthodes de conception d'un manuel scolaire européen », *Langues Modernes*, numéro 1-2010, 75-83.

ESCODÉ, Pierre, (2011a), « Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire », *Redinter 2, revue d'intercompréhension*, 2011, 93-117, sous la direction de Christian Degache, <http://www.redinter.eu/web/files/revistas/43intercompreensao2.pdf>, consulté en mai 2016.

ESCODÉ, Pierre, (2011b), « Elèves de 10 ans entre occitanophonie et francophonie : la représentation des langues d'élèves bilingues », *Synergie Pays Germanophones*, n°4-2011, coordonné par Franz-Joseph Meissner, Revue du GERFLINT, 59-80.

ESCODÉ, Pierre et JANIN, Pierre, (2010), « L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de l'intégration », *Synergies Europe* n°5 / Année 2010, sous la direction d'E. Carrasco Pereira, 115-126.

FONSECA, Mariana, (2013), « Intercompréhension intégrée : des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe », *Passages de Paris*, n°8, 62-76, http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie4.pdf, consulté en mai 2016.

GAJO, Laurent, (2009), « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », *Les langues modernes*, n°09, vol. 4, 15-24.

GAJO, Laurent, (2013), « La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe : ierarquía o alternativas ? », DOLZ, J., IDIAZABEL. I (Ed.) *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, Bilbao, Servicio Editorial de l'UPV/EHU, 51-72.

GAJO, Laurent, (2007), « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma* [En ligne], 28/2007, <http://trema.revues.org/448>, consulté en mai 2016.

LÜDI, Georges, (1991), « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils, et, si oui, comment ? », in *ESF Network on Code-Switching and Language Contact : Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies, Barcelona, 21-23 march 1991, Strasbourg, European Science Foundation*, 47-71.

LÜDI, Georges, (1994), « Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue », *AILE* 3, 115-143, <http://aile.revues.org/4897>, consulté en mai 2016.

PERREGAUX, Christiane, (1994), *Les enfants à deux voix, Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Bern, Peter Lang.

PY, Bernard, (1991), « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », *TRANSL*, vol. 17, Institut des Sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel, 157-161.

RONJAT, Jules, (2013) [1913], *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Edition annotée par P.Escudé, Francfort, Peter Lang.

Résumé :

Comment proposer une éducation inclusive et équitable dans des classes composées d'élèves dont les langues et les cultures reflètent une réalité sociale de migration de masse et/ou de plurilinguisme quotidien? Cette question préoccupe actuellement les acteurs éducatifs dans de nombreux pays de tradition multilingue et accueillant un nombre croissant de migrants. Dans un premier temps, nous examinerons l'importance du regard positif du professionnel travaillant en contexte multilingue sur l'élève qui parle une langue autre que le français à la maison et la nécessité de mieux comprendre les phénomènes complexes de plurilinguisme, de déracinement et de construction identitaire. Dans un deuxième temps, nous proposerons des démarches et des activités à mettre en place, ainsi que des gestes professionnels à privilégier afin de répondre aux besoins spécifiques d'une population scolaire plurilingue en contexte scolaire ordinaire français.

Mots-clés : plurilinguisme, diversité, langues, inclusion, migration, école

Les démarches inclusives des langues et cultures familiales

Andrea Young, Maître de conférences en anglais, ESPE de l'Académie de Strasbourg

Responsable du Centre d'Apprentissages et de Ressources pour une Education aux Langues

Introduction

L'article 2 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (Légifrance, 2013) préconise de lutter « contre les inégalités sociales en matière de réussite scolaire et éducative », de veiller à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » et précise que « pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale ».

Comment proposer une éducation inclusive et équitable dans des classes composées d'élèves dont les langues et les cultures reflètent une réalité sociale de migration complexifiée (voir la notion de superdiversité de Vertovec, 2007) et de plurilinguisme quotidien? Cette question préoccupe actuellement l'ensemble des acteurs éducatifs (ATSEM à l'école maternelle, enseignants polyvalents ou spécialisés, orthophonistes, parents, psychologues scolaires...) dans de nombreux pays accueillant un nombre croissant de migrants. Assurer les meilleures conditions d'accueil et d'accompagnement dans les apprentissages à tous les enfants fréquentant l'école française est un devoir de la République. La prise en compte des besoins éducatifs particuliers des enfants pour qui le français, vecteur des apprentissages à l'école, est une langue seconde ou « additionnelle » (voir la notion de

EAL English as an additional language, employée au Royaume-Uni) devient de ce fait un enjeu majeur dans l'offre d'une éducation inclusive et équitable par l'Education nationale en France.

Les rapports PISA successifs (OCDE, 2013, 2016) continuent de signaler le manque d'équité dont souffre le système éducatif français, indiquant qu'en France, « *immigrant students have both academic difficulties and report the weakest sense of belonging* » (OCDE, 2015 : 6). Le parcours scolaire difficile, assorti d'un sentiment d'appartenance affaibli dont souffrent particulièrement les élèves immigrés en France nous interrogent. Pour se sentir bien en collectivité, la reconnaissance et l'acceptation de l'individu par le groupe sont primordiales. L'idée que « l'objectif de former tous les jeunes vivant en France à la maîtrise d'une langue et d'une culture communes » (M.E.N., 2010 : 89) doit être atteint en occultant les langues et les cultures d'origines des familiales des élèves va à l'encontre de cette acceptation de l'autre dans sa différence (de couleur, de langue, de culture, de religion ...). Pourtant cette vision monolingue de l'éducation et de l'intégration des élèves qui parlent une langue autre que la langue de scolarisation perdure, remettant en cause la notion de plurilinguisme qui peine toujours à être comprise et par conséquent soutenue dans le fonctionnement quotidien des établissements scolaires (Young, 2014).

Nous proposons, dans un premier temps, d'identifier les défis en lien avec l'enseignement/apprentissage en milieu multilingue et multiculturel qui se trouvent ébranlés par l'idéologie monolingue institutionnelle. Dans un deuxième temps, nous esquisserons des pistes pédagogiques et des politiques linguistiques à pratiquer en contexte scolaire afin d'inclure tous les élèves ainsi que leurs familles dans un projet de coéducation équitable et inclusive (Corre, 2014).

Dissiper les mythes et relever les défis autour du plurilinguisme à l'école

La définition du plurilinguisme par le Conseil de L'Europe « se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu... Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme *langue maternelle* ou *première langue*, ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité » (Conseil de l'Europe, 2017). Francis Goullier, (Goullier, 2006), Inspecteur Général de l'Education Nationale, représentant national auprès de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe ajoute que :

« Par plurilinguisme, le Conseil de l'Europe entend l'aptitude de l'individu à puiser dans un répertoire de savoir-faire et de connaissances dans plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus variées. Cette définition s'oppose à la conception encore très ancrée d'un apprentissage et d'un enseignement des langues juxtaposés, comme autant de « tuyaux d'orgue » dont la seule finalité consisterait à atteindre le plus haut niveau de maîtrise dans chacune des langues concernées. Le Cadre définit clairement le plurilinguisme comme une compétence unique, naturellement déséquilibrée et évolutive, c'est-à-dire dans laquelle les niveaux de maîtrise dans les diverses langues et dans les différentes activités langagières de compréhension et d'expression ne

peuvent être que très rarement identiques et sont nécessairement appelés à évoluer pendant le parcours individuel. Cette définition est parfois traduite par la notion de *compétence partielle*, encore mal comprise en France. »

Le mythe du bilinguisme parfait, l'idéal du locuteur natif ne figurent pas dans cette conception du plurilinguisme qui est centrée sur les compétences linguistiques et interculturelles de l'apprenant et non sur une maîtrise idéalisée d'une ou plusieurs langues. Une personne plurilingue est capable de s'exprimer et de se faire comprendre à des degrés divers dans plusieurs langues ou variétés de langues (Conseil de l'Europe, 2001). Devenir plurilingue n'est donc pas un rêve impossible, mais une nécessité dans notre monde multilingue et multiculturel et une réalité banale pour beaucoup de personnes.

Cependant, à l'écoute de certains professionnels en France, on remarque qu'une compréhension partielle et/ou erronée du concept de plurilinguisme perdure. Ainsi s'exprime un directeur d'école (Young, 2014) :

« ...le plurilinguisme est un atout scolaire, du moins pour les langues européennes. C'est vrai qu'à l'école, on ne prend pas en compte les différentes langues qui peuvent être parlées dans la classe. Je pense que peut-être il faudrait mettre en place un système qui favorise ces différents parlers et qui peuvent même apporter des points aux élèves. Mais, cela doit être difficile à établir puisque l'école se fait en français exclusivement et non dans une autre langue. Pour répondre à votre question, je pense qu'effectivement il faut encourager le plurilinguisme, comment, je ne sais pas puisque cela semble être difficile en France. Nous avons déjà des cours de langue vivante à partir de la maternelle dans certains établissements, que faire de plus ? Et puis les autres langues étrangères ne sont pas admises en classe... Alors oui, il faut encourager le plurilinguisme en France mais alors, il faut aussi alors trouver des façons de le faire, ce qui me semble plus difficile. »

Ces paroles rapportées par un étudiant effectuant un stage en établissement scolaire, nous permettent de mieux comprendre, mais également d'interroger la non-prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école actuellement en France. Malgré un avis à priori positif sur le plurilinguisme, ce directeur souligne les difficultés qu'il rencontre à mettre des dispositifs concrets en place qui pourraient reconnaître et favoriser le plurilinguisme des élèves. Ce désarroi face aux langues que les élèves apportent avec eux à l'école n'est pas rare, en France comme ailleurs. Nombreux sont les chercheurs travaillant dans des contextes différents qui signalent un manque de formation sur ces questions (Cajkler & Hall, 2012; Kuiken, 2014; Schwartz et al. 2010; Thomaske, 2011). La formation des enseignants demeure un domaine-clé dans la prise en compte du plurilinguisme d'un nombre croissant d'enfants pour qui la langue de l'école n'est pas la langue parlée en famille. L'école a besoin de professionnels de l'éducation capables de développer une meilleure compréhension d'autrui dans ses différences, de l'empathie afin de réduire les écarts entre les élèves et enseigner efficacement

dans des classes d'une hétérogénéité croissante. L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) estime qu'actuellement, les élèves issus de l'immigration représentent 10 à 20% de la population scolaire de nombreux pays membres de cette organisation. Toujours selon l'OCDE, « Le solde migratoire des pays de l'OCDE a triplé depuis 1960 » (OCDE, 2010 : 7). De toute évidence, nous sommes face à un phénomène mondial et à un défi certain pour notre système éducatif.

Le directeur fait également allusion à la hiérarchie sous-jacente des langues qui estime les langues européennes enseignées à l'école, mais qui ignore la plupart des langues parlées par les élèves et leurs familles. L'idée de considérer la langue maternelle de l'élève sur un pied d'égalité avec les autres langues du répertoire linguistique de l'élève ne va pas de soi pour de nombreux enseignants (lire par exemple Ağirdağ et al. 2014). La possibilité de faire cohabiter toutes les langues dans une écologie linguistique scolaire demeure une proposition irréaliste pour beaucoup de professionnels car trop complexe vu le nombre de langues différentes et non partagées. De plus l'idée de partager l'espace scolaire francophone avec des langues non-enseignées en contexte formel peut leur sembler incompatible avec les priorités de l'école de la République comme indiqué par les propos du directeur lorsqu'il maintient que « l'école se fait en français exclusivement » et que les autres langues « ne sont pas admises en classe ». L'idée que seule la langue française jouit du droit de cité à l'école repose sur une idéologie monolingue et aucunement sur des textes officiels. D'ailleurs, dans leur rapport publié en 2010, les Inspections Générales écrivent (Rapport annuel des Inspections générales 2009, 2010 : 135) : « En France, le plurilinguisme n'est pas effectif. La Constitution dispose que, sur l'ensemble du territoire, la seule langue officielle est le français. Pour autant, ce principe indéfectible de la République française n'interdit pas sur le plan pédagogique, de développer des pratiques de valorisation de la langue et de la culture d'origine. A cet effet, l'enseignant doit se former à la pratique d'une mise en rapport de sa propre culture avec celle de l'autre. »

La place du français en tant que langue d'enseignement n'est pas remise en question ici, mais le rôle et l'importance des langues et cultures d'origine dans les apprentissages des élèves qui les parlent sont pleinement reconnus car « les résultats scolaires des ENAF³⁵ s'améliorent quand les enseignants expriment du respect pour les connaissances linguistiques et culturelles qu'ils apportent dans la classe. La langue étant l'identité d'un individu, sa valorisation est un outil indispensable pour amortir le *choc de l'étrangeté* que peuvent ressentir les enfants migrants. A cet égard, l'obstacle majeur n'est pas tant la culture de l'enfant allophone que sa négation normative au sein de l'Ecole. » (Ibid.)

Dans plusieurs contextes internationaux, il a été observé que des élèves plurilingues et leurs parents de langues minoritaires ont tendance à minimiser, même à cacher ou parfois à nier leurs compétences culturelles et linguistiques, afin de se fondre dans un moule monolingue (Ağirdağ et al. 2014). Il est parfois interprété que, parler une langue autre que la langue officielle de l'État-nation et par

³⁵ ENAF- Elève Nouvellement Arrivé en France, ancienne désignation des Elèves Allophones Nouveaux Arrivant (EANA)

conséquent de l'école, est un refus de se conformer à la norme dominante et perçu comme un handicap pour l'apprentissage de la langue nationale. Sous cette pression sociale, des compétences linguistiques réelles peuvent être réprimées/étouffées et dans certains cas, la langue familiale abandonnée par un désir de se faire accepter par la société d'accueil, couplé à une ignorance de la valeur réelle de ces compétences.

Pourtant, les travaux scientifiques nous montrent que le bi/plurilinguisme peut être un atout non seulement sur le plan communicationnel, mais aussi sur le plan cognitif (Bialystok, 2001 ; August & Shanahan, 2006 ; Cummins, 2008). Dans le cas du bilinguisme des élites (écoles internationales, européennes etc.), ces affirmations sont souvent mises en avant et rarement remises en question. Mais lorsqu'il s'agit de langues minorées, surtout celles de l'immigration, souvent stigmatisées, dévalorisées voire ignorées (Hélot, 2007), les avantages confirmés du pluri/bilinguisme semblent être moins faciles à accepter pour certains. Le développement de compétences en langue française aux dépens d'éventuelles autres langues parlées par les élèves est un non-sens pour le développement cognitif de l'individu et une perte de ressources linguistiques pour la société en général, surtout à l'ère de la communication et des échanges globalisés. D'un point de vue linguistique et éducatif, toutes les langues et variétés de langue ont la même valeur et chacune d'entre elles peut contribuer au développement du plurilinguisme individuel. On peut avoir une excellente maîtrise de la langue française tout en parlant également d'autres langues, ce qui veut dire qu'une langue ne s'acquiert pas au détriment d'une autre. Au contraire, les langues présentes dans le répertoire individuel sont interdépendantes. La recherche montre qu'un apprentissage approfondi d'une deuxième, voire d'une troisième langue, développe des compétences métalinguistiques qui, grâce à une conscience linguistique aiguisée, aident à la compréhension du fonctionnement de la langue première.

Cette interdépendance des langues à l'intérieur de notre répertoire linguistique offre un potentiel d'apprentissage important, qui, hélas, reste trop peu exploité. Passer d'une langue à l'autre, faire des comparaisons entre les langues, s'appuyer sur toutes les ressources de son répertoire linguistique, cela représente une sorte de gymnastique linguistique qu'il convient d'encourager si nous souhaitons développer nos compétences plurilingues. Cependant, la tentation est grande de céder à une simplification des rapports complexes entre les langues chez l'individu plurilingue et dans la société. La présence d'une peur babelesque, construite sur une méconnaissance des recherches scientifiques actuelles en sciences du langage, est encore fréquente dans le regard de l'Autre, dans des propos négatifs, ou dans des pratiques pédagogiques explicites ou implicites qui cloisonnent et hiérarchisent les langues. Ainsi l'individu peut être amené à se priver d'un outil puissant d'émancipation, sa compétence plurilingue, qui lui permet d'établir des connections entre les langues de son répertoire pour s'exprimer et assumer son identité multiple.

Nous vivons dans un contexte multilingue dans lequel le plurilinguisme est à la fois une réalité incontestable et une condition nécessaire pour vivre ensemble en paix. Nos compétences plurilingues et interculturelles sont précieuses car elles facilitent la construction de ponts et le rapprochement de personnes de langues et de cultures différentes, limitant ainsi les préjugés, les malentendus et les tensions néfastes. A partir de ce constat, des questions se posent de façon urgente aujourd'hui : que faisons-nous pour accueillir et accompagner un enfant qui ne parle pas encore la langue de l'école, pour lui enseigner le français sans oublier de prendre en compte sa ou ses langues premières ? Que faisons-nous pour faire de la diversité linguistique et culturelle une ressource pour nos élèves et non pas une source de conflits et/ou de discrimination (lire Blanchet, 2016) ?

Les situations sont complexes, les identités sont multiples, chaque individu possède un répertoire de langues qui lui est propre, construit en fonction de son parcours individuel. Une première étape vers la mise en valeur du plurilinguisme individuel peut tout d'abord passer par la reconnaissance et la valorisation de toutes les langues que nous parlons, peu importe que ces dernières soient de grandes langues de communication ou des variétés de langues dialectales.

Reconnaître, respecter et valoriser les langues parlées par les élèves et leurs familles en faisant une place aux diverses langues maternelles dans la classe

La diversité linguistique et culturelle est l'un des enjeux majeurs de l'éducation de notre ère. Des exemples de bonnes pratiques existent partout dans le monde, là où les enseignants s'intéressent à leurs élèves et au développement de leurs compétences et de leur potentiel. On pourrait s'inspirer des recherches actuelles sur l'écologie des langues en milieu scolaire (García & Menken, 2015) ou sur la transformation des établissements scolaires qui accueillent des élèves bilingues émergents (García, O., & Sánchez, M., 2015). Mais des initiatives à l'échelle locale existent également dans nos classes en France. Des projets, tel celui mené à l'école élémentaire la Sirène de l'III à Didenheim en Alsace (Hélot & Young, 2006) où les enseignants, les familles et les élèves ont mutualisé leurs compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques afin de proposer un projet d'école plurilingue riche de sens pour tous les élèves. L'approche favorisée dans ce projet se rapporte à l'éveil aux langues, une approche comparative de la découverte de la diversité linguistique et culturelle qui cherche à sensibiliser les apprenants au fonctionnement du langage et aux langues en tant que systèmes linguistiques (Candelier, 2003). Les activités d'éveil aux langues (Kervran, 2006, 2013 ; les sites de DULALA, EDILIC, ELODIL et EOLE) suscitent une prise de conscience linguistique chez l'apprenant, une prise de conscience que sa langue maternelle n'est qu'une langue parmi d'autres et que toute langue fonctionne en s'appuyant sur un système de règles. Par l'analyse d'autres systèmes linguistiques et la mise à distance de leur propre langue première, les élèves développent des compétences

métalinguistiques. Par la découverte d'autres cultures, d'autres façons de faire et de voir le monde, les élèves s'ouvrent à l'altérité et se familiarisent avec l'inconnu. Le projet Photo de Classe mené dans une classe de CE2 à Paris (voir sitographie) rend les élèves acteurs en leur permettant de mener des entretiens et de filmer leurs proches, d'échanger sur leurs histoires de vie et de mieux se connaître. Pour les élèves issus de familles au sein desquelles des langues autres que le français sont parlées, cette approche permet la « ...valorisation des cultures d'origine qui rassure les enfants sur le statut de leur langue, mais qui englobe également d'autres dimensions non négligeables, liées à la citoyenneté (ouverture à la différence qui est ouverture au monde et incitation à la décentration, reconnaissance des différences culturelles comme valorisation de l'altérité) et liées à l'apprentissage : les comparaisons entre langues, même à un niveau accessible en maternelle, aident à l'analyse. Aussi, l'enseignant adopte quelques règles constantes quand il a des élèves dont la langue première n'est pas le français : – à l'oral, il les laisse s'exprimer dans leur langue et communiquer entre eux s'ils sont plusieurs. Il les invite à « enseigner » à leurs camarades des salutations et des formules de politesse ..., des mots usuels... Il les invite aussi à dire des comptines ou à chanter des chansons..., il pousse à des comparaisons entre la langue première et le français ; - à l'écrit, il n'oublie pas de faire une place aux contes et à la littérature des pays d'origine, à choisir des documentaires qui en parlent, à introduire des ouvrages bilingues s'il en existe... » (Le langage à l'école maternelle, CNDP, 2011).

Le constat des Inspections générales (MEN, 2010) qu'en France nous avons du mal à reconnaître, à valoriser, à travailler le plurilinguisme doit nous inciter à réfléchir et à agir. Certes, la superdiversité est complexe et nous ne maîtrisons pas toutes les langues de nos élèves, mais nous détenons la clé qui peut ouvrir la porte des langues, nous sommes les gardiens, nous pouvons tout simplement par nos gestes, nos paroles et nos attitudes admettre ou interdire l'accès au jardin des langues et des cultures. C'est une question d'ouverture aux autres, de curiosité, de volonté. Si nous voulons nous lancer, agir, travailler *avec* plutôt qu'ignorer cette diversité, c'est tout à fait possible et nous pouvons commencer en nous renseignant sur les langues parlées par nos élèves et leurs familles. Il existe des outils pédagogiques qui peuvent rendre cet exercice plus ludique, tels les portraits langagiers, les biographies langagières, des enquêtes de classe/école et les représentations visuelles des résultats en histogrammes, camemberts etc. Reconnaître les langues parlées en famille permet aux enseignants de les valoriser, d'identifier des élèves « experts » dans telle ou telle langue, de construire sur ces compétences et d'encourager les élèves à partager leurs connaissances avec leurs pairs. Ainsi, on peut choisir d'afficher la signalétique de l'école/établissement en plusieurs langues en demandant de l'aide aux élèves et/ou aux familles. Ce faisant, on commence, par cette réalisation simple, à transformer l'environnement scolaire et à contribuer à créer une culture multilingue à l'école. De même, dès l'accueil des nouveaux élèves et de leurs familles, on peut accorder une place aux langues présentes, en s'entretenant avec un interprète ou une personne relais (si nécessaire) sur le plurilinguisme familial.

En classe, l'emploi de la littérature jeunesse dans les apprentissages peut ne pas se limiter aux albums et/ou ouvrages monolingues mais on peut proposer des livres (ou imagiers, albums) bi/multilingues (notamment ceux des Editions « L'Harmattan »). Ces pratiques pédagogiques, en accueillant la diversité assoient plus efficacement la démarche inclusive globale d'intégration des enfants et de leurs parents qui sont des ressources importantes (voir activités de l'association DULALA) mais aussi l'intégration de toutes les personnes intervenant dans l'école/établissement (enseignants, ATSEM en maternelle, animateurs, agents de service), c'est-à-dire l'ensemble de la communauté éducative. En maternelle, ouvrir un espace en classe pour les familles et leurs langues (coin écoute, bibliothèque, ludothèque) soutient et encourage les activités de littératie en classe et les pratiques bilingues en famille, créant ainsi un lien valorisant entre l'Ecole et la famille. Aimer entendre, aimer lire, aimer écrire des histoires, peu importe la langue, c'est permettre des transferts de connaissances d'une langue à l'autre.

Une politique ne se limite pas à des décrets et à des injonctions officielles empruntant un chemin vertical hiérarchique du haut vers le bas (top-down), mais qu'elle existe en parallèle dans la salle de classe parmi les pratiques linguistiques mises en œuvre par le référent de la classe (bottom-up). Ces pratiques peuvent être explicites et/ou implicites, c'est-à-dire par exemple que l'enseignant peut explicitement interdire l'emploi d'une langue autre que la langue de scolarisation dans la classe ou dans la cour (Young, 2011) et/ou peut faire comprendre aux enfants et aux familles, par un regard ou par une désapprobation quelconque, que les langues qu'ils parlent ne sont pas les bienvenues dans l'espace scolaire et ce en étant conscients ou non de la mise en œuvre de cette politique et des répercussions qui en découlent. De telles politiques linguistiques pratiquées conduisent les élèves et les familles à déduire quels choix linguistiques, quelles pratiques linguistiques sont acceptables ou non dans un contexte donné et ainsi à construire des règles d'interaction implicites. Ces règles peuvent inclure l'autocensure de l'utilisation de leur langue familiale dans l'enceinte de l'école, ce qui peut nuire à la qualité des interactions entre parents et enfants, entre élèves et enseignants et entre l'école et les familles qui parlent une langue minorée. Les politiques linguistiques pratiquées sont particulièrement influentes, étant donné la nature répétitive de ces pratiques et des choix de langues. À la lumière de l'impact des politiques linguistiques pratiquées auprès des locuteurs de langues minorées, notre hypothèse est que l'enseignant, qui est dotée d'un pouvoir considérable concernant le choix des politiques linguistiques à adopter, joue un rôle capital dans la création d'un climat de classe inclusif qui invite les parents à accompagner leurs enfants dans leur scolarité et qui contribue au bien-être et aux apprentissages des élèves. A cet égard, par exemple, l'enseignant peut choisir de mettre en œuvre l'emploi du translanguaging en tant qu'outil pédagogique (Garcia, Wei, 2014).

Les objectifs de l'école maternelle sont centrés sur le développement du langage. Les nouveaux programmes (MEN, 2015) « réaffirment la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. » (p. 6). La maîtrise du langage est également indiquée comme étant un des facteurs qui participe à la construction de l'équité entre enfants (ibid.). Trop souvent, cela se traduit par une politique linguistique qui préconise l'utilisation exclusive du français en classe car, par manque de formation, certains enseignants s'appuient sur des représentations construites à partir de discours non scientifiques et ont l'impression que cette pratique est le seul moyen d'aider ces apprenants à rattraper leurs pairs francophones (ibid.).

Prendre en compte les enjeux sociaux et éducatifs et le regard du professionnel

Si l'enfant arrive à l'école avec des connaissances dans une langue autre que la langue de scolarisation, le professionnel se doit d'évaluer ses compétences et de construire son parcours d'apprentissage dans la langue de l'école à partir de ce que l'enfant sait déjà, comme le préconise Vygotsky en évoquant la zone proximale de développement. Ignorer tout ce que l'enfant a vécu avant son arrivée à l'école n'a strictement aucun sens, ni pour son développement intellectuel, ni pour son bien être car la langue familiale véhicule des valeurs et des émotions et contribue fortement à la construction identitaire de l'individu. C'est par la reconnaissance et la valorisation des compétences dans la langue maternelle de l'enfant que l'acquisition de compétences dans une nouvelle langue peut se construire.

Ce regard représente le premier pas, la posture professionnelle à adopter afin d'accueillir l'enfant dans un environnement linguistique et culturel qui lui est étranger. Les représentations négatives sur le bilinguisme que peuvent avoir certains professionnels de l'éducation peuvent rendre plus difficile pour les enfants de migrants la construction identitaire. Un enfant qui ne se sent pas accepté pour ce qu'il est par l'école peut en effet éprouver des difficultés à se sentir bien à l'école et par conséquent à rentrer pleinement dans les apprentissages. Dans ce cas, ce n'est pas les langues de l'enfant qui représentent pour lui un handicap, mais plutôt le regard institutionnel qui l'inhibe et l'empêche de réaliser son potentiel (Cummins, 2003).

Il est évident que l'enseignant de la classe dans laquelle l'élève allophone est scolarisé, par ses gestes et ses paroles, aura un impact immédiat et important sur la construction de la bilinguisme de l'enfant, sur son apprentissage de et à travers la langue de scolarisation et par conséquent sur son futur parcours en tant qu'élève. En effet, l'importance du regard de l'enseignant peut avoir une influence capitale sur l'estime de soi et sur le sentiment d'efficacité personnelle éprouvée par l'enfant. Ce regard s'appuie sur les représentations du potentiel de l'enfant que l'enseignant construit lui-même. Par son attitude, ses paroles, ses gestes, il oriente les enfants, l'équipe pédagogique et les parents vers un parcours scolaire choisi ou subi : « Il importe que les écoles adoptent une approche positive du multilinguisme et de l'acquisition de compétences linguistiques. Dans certains établissements, on

envisage l'acquisition de ces compétences en accordant trop d'importance aux *déficits* que peuvent présenter ses élèves immigrés dans la langue de scolarisation, sans valoriser suffisamment les avantages et les ressources linguistiques que ces élèves apportent au système scolaire. Cette approche axée sur les déficits risque de conduire les enseignants à exiger moins de résultats des élèves immigrés sur le plan scolaire. » (OCDE, 2010 : p.51)

La convention internationale des droits de l'enfant a été signée, ratifiée et est entrée en application en France en 1990. L'article 30 précise : « Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe. »

Le droit d'employer la première langue de socialisation avec sa famille et ses pairs partageant la même langue est reconnu aux yeux de la République. Certains chercheurs accusent les personnes qui bafouent ce droit de « glottophobie » (Blanchet, 2016), de linguicisme ou de discrimination linguistique et d'autres comparent des États qui imposent une homogénéité linguistique exclusive à des cimetières linguistiques, les accusant de gaspiller les ressources naturelles de leurs citoyens.

Le rôle de l'enseignant qui prend en compte l'enfant en tant que personne entière est un rôle de facilitateur, de guide et de chercheur, mais également de collaborateur et de co-apprenant, c'est-à-dire celui qui apprend aux côtés de l'enfant. Pour l'enfant bilingue émergent en train d'apprendre la langue de scolarisation à l'école maternelle, nous considérons la reconnaissance et l'emploi de la première langue de socialisation de l'enfant comme un outil cognitif important et en tant que tel un droit fondamental. L'enseignant informé, soucieux du bien-être de l'enfant et conscient de l'effort qu'il doit fournir afin de progresser dans une langue seconde, essaie non seulement de guider l'enfant dans ses apprentissages mais, grâce à sa vision holistique de l'enfant, reconnaît les connaissances et les compétences apportées de la maison à l'école. Cette image de l'enfant peut le conduire à considérer l'enfant non pas comme déficitaire dans la langue de l'école, mais comme compétent de sa première langue et en tant que personne-ressource, capable de lui transmettre quelques mots dans cette langue inconnue de l'enseignant. Ainsi les rôles sont inversés et l'enseignant apprend grâce à l'enfant, ce qui peut produire des effets de valorisation, d'augmentation d'estime de soi et de désir d'apprendre chez l'enfant.

Nous soutenons qu'un éducateur qui reconnaît les spécificités linguistiques et culturelles de l'individu et qui respecte le droit d'utiliser la première langue de socialisation dans ses interactions avec autrui cherchera à encourager l'enfant à s'appuyer sur son répertoire linguistique entier, ce qui peut les conduire tous les deux à employer le translanguaging en tant qu'outil d'expression, de communication

et de recherche de sens. De plus, des études ont montré que des jeunes enfants sont très sensibles à l'image que leurs enseignants se font d'eux et qu'ils intègrent la valeur attribuée à leur langue et culture familiales (Thomasske, 2011). Ces premières rencontres avec l'institution scolaire et ceux qui la représentent peuvent avoir un impact de longue durée sur leur estime de soi et leur bien-être.

Simultanément, à travers ses propres pratiques spontanées et réfléchies de translinguaging, l'enseignant autorise les enfants à naviguer librement entre les langues, leur permettant ainsi de mobiliser, sans restriction aucune, toutes les compétences et tous les pré-acquis encodés dans leurs répertoires linguistiques. Ces pratiques innovantes changent les relations de pouvoir dans l'espace scolaire. En ouvrant l'espace de la classe, une zone exclusivement francophone dans un grand nombre d'écoles en France, à des langues qu'il ne maîtrise pas, l'enseignant accepte de ne pas être en mesure de tout contrôler en classe. En effet, il ne peut plus surveiller tout ce que les enfants disent, n'est plus en mesure de corriger leurs productions orales dans une langue qui lui est étrangère. De même, il ne peut ni s'assurer qu'ils sont en train d'accomplir les tâches demandées/précrites ni détecter avec facilité des comportements inacceptables. Ce renoncement de pouvoir n'est pas toujours facile pour des enseignants qui ont besoin de se sentir en confiance par rapport à leurs capacités de gestion de la classe. Il est plus facile de garder le pouvoir et d'appliquer une politique linguistique exclusive : seul le français a droit de cité en classe.

Si le regard du professionnel représente une première étape à franchir dans la réussite scolaire de l'élève plurilingue, le soutien et le développement de ses deux langues en parallèle s'imposent pour que l'une se nourrisse de l'autre et que la langue de scolarisation profite pleinement de toutes les ressources déjà encodées dans la langue première (Cummins, 2000). Bien qu'il soit bénéfique pour l'enfant de continuer d'utiliser et d'enrichir ses langues, il n'en reste pas moins que développer les compétences linguistiques dans deux langues n'est pas aisé. Le bilinguisme se travaille. Passer d'une langue à l'autre est une véritable gymnastique linguistique qui exige un effort considérable et qui n'est pas, comme beaucoup de monolingues le pensent, un processus naturel sans peine. Ce travail de développement du bilinguisme n'est souvent pas ou peu reconnu. Transformer un atout communicationnel en véritable outil intellectuel, implique de dépasser le seuil du développement langagier permettant le suivi des enseignements (Cummins, 2001) et de maîtriser la réflexion dans deux langues différentes, la rédaction de travaux scolaires/voir académiques. Un tel projet nécessite de la rigueur et de l'effort, du temps (nous reviendrons sur cet aspect plus loin), un investissement important en matière de soutien de la langue minorée par les parents de l'élève et un soutien pédagogique notable de la part de l'équipe éducative.

Souvent l'accueil des enfants EANA relève de la responsabilité de l'école seule. La qualité de cet accueil et surtout l'esprit, dans lequel il est effectué, paraissent déterminants pour le parcours futur de l'élève. Tous les partenaires éducatifs devraient participer à une politique scolaire affichée par le chef

d'établissement sous l'autorité de l'Inspection. En tant que représentant de l'institution scolaire, le directeur d'école ou le chef d'établissement a des responsabilités et des fonctions importantes à l'égard des élèves allophones car non seulement, il est responsable de la logistique et du pilotage interne (articulation entre l'unité Pédagogique pour Elèves Allophones arrivants (UPE2a) et les classes ordinaires), mais il se doit également d'intégrer la mission de scolarisation de ces enfants dans la politique de l'établissement. Malheureusement le chef d'établissement découvre cette problématique et l'existence des CASNAV (Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs) souvent en prenant ses fonctions.

Conclusion

Faire en sorte que la pluralité des langues soit banalisée à l'École, c'est accepter de promouvoir l'égalité des chances par l'inclusion de tous : c'est possible par de multiples « petites portes ». L'un des critères selon lequel le système éducatif d'un pays sera jugé équitable ou non concerne sa capacité à apporter des réponses au défi posé par une diversité linguistique et culturelle croissante dans nos sociétés post-modernes. Nos institutions de formation des professionnels de l'éducation se doivent d'accepter la complexité de notre époque et de faire face à des sentiments d'inconfort et d'incertitude étroitement liés à la coexistence d'une pluralité de langues et de cultures. Le passage d'une vision monolingue et monoculturelle, basée sur une idéologie de stabilité et d'unicité, à la compréhension d'un pluralisme complexe et en constante évolution n'est pas chose facile. Pourtant, si nous voulons défendre nos valeurs républicaines et démocratiques qui proclament la liberté, la fraternité et l'égalité pour tous les citoyens, il nous semble que ce passage reste incontournable.

Les voix des acteurs de terrain présentées dans cet article exposent des représentations diverses sur la place des langues des élèves à l'école et, par la même occasion, révèlent les pierres d'achoppement auxquelles la formation de ces acteurs doit faire face. La prise en compte des représentations constitue un élément important dans la formation à l'altérité. La conviction que les élèves allophones, des bilingues en devenir, doivent devenir des monolingues francophones, tandis que des monolingues francophones doivent tenter de devenir plurilingues est un paradoxe. Faire évoluer le regard du professionnel sur l'élève allophone pour que la diversité linguistique et culturelle soit appréhendée comme un ensemble commun de ressources possibles, une logique commune d'ouverture, une chance pour les monolingues comme pour les plurilingues qui ont tous besoin de comprendre, d'accepter et de réfléchir sur le rapport à l'autre, voilà un défi pour l'apprentissage de la citoyenneté au XXI^e siècle.

Bibliographie

AGIRDAG, O., JORDENS, K. & VAN HOUTTE, M., (2014), Speaking Turkish in Belgian Primary Schools: Teacher Beliefs versus Effective Consequences, *bilig*, 7-28.

AUGUST, D., SHANAHAN, T. (2006), *Developing Literacy in Second-Language Learners*, Co-Publication of Lawrence Erlbaum Associates and the Center for Applied Linguistics.

BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.

BLANCHET, P., (2016), *Discriminations: combattre la glottophobie*, Paris, Éditions Textuel.

CAJKLER, W., & HALL, B., (2012), Languages in primary classrooms: A study of new teacher capability and practice, *Language Awareness*, 21(1-2), 15–32.

CANDELIER, M. (dir.), (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Collection Pratiques Pédagogiques, De Boeck Supérieur.

CNDP, (2011), *Le langage à l'école maternelle, ressources pour faire la classe*, Scérén, CNDP-CRDP.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), Paris, Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2017), http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp , consulté en mars 2017

CORRE, V., (2014), *Rapport sur les relations entre l'école et les parents*, la Commission des Affaires culturelles et de l'Education, Paris, Assemblée nationale.

CUMMINS, J., (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Bilingual Education & Bilingualism, Clevedon, England, Multilingual Matters.

CUMMINS, J., (2001), « La langue maternelle des enfants bilingues, Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? », *SPROGFORUM NO 19*

CUMMINS, J., (2003), "Bilingual Education: Basic Principles", Chapter 4, *Bilingualism: Beyond Basic Principles*, Multilingual Matters.

CUMMINS, J., (2008), "BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction", *Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*, pp. 71-83. New York: Springer Science + Business Media LLC.

DULALA, D'Une Langue A L'Autre, Association pour la promotion du bilinguisme et l'éducation au Plurilinguisme, www.dunelanguealautre.org/, consulté en mars 2017.

EDILIC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle), <http://edilic.wixsite.com/>, consulté en mars 2017

ELODIL, Eveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique, <http://www.elodil.com/>, consulté en mars 2017.

EOLE, Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole, <http://eole.irdp.ch/eole/>, consulté en mars 2017.

GARCIA, O. & MENKEN, K., (2015), "Cultivating an ecology of multilingualism in schools", B. Spolsky, O. Inbar-Lourie, & M. Tannenbaum (dir.), *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*, New York, Routledge.

GARCIA, O., & SANCHEZ, M., (2015), "Transforming schools with emergent bilinguals: The CUNY-NYSIEB Project", I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. Reich, & W. Weiße (dir.), *Intercultural education: Festschrift for Ulla Neumann*, Berlin, Waxmann-Verlag, pp. 80-94.

GARCIA, O. & WEI, L. (2014), *Translanguaging*, Palgrave Macmillan UK.

GOULLIER, F., (2006), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et portfolios*, Paris, Didier.

HELOT, C., (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, L'Harmattan

HELOT C. & YOUNG, A. (2006), "Imagining Multilingual Education in France: a language and cultural

- awareness project at primary level.” O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas, and M.E. Torres Guzman (Eds.), *Imagining Multilingual Schools*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, pp 69-90.
- KERVAN, M. (dir.), (2013), *Les langues du monde au quotidien-cycle 1*, Scérén CNDP-CRDP
- KERVAN, M. (dir.), (2006), *Les langues du monde au quotidien- cycle 2*, Scérén CNDP-CRDP
- KERVAN, M. (dir.), (2006), *Les langues du monde au quotidien- cycle 3*, Scérén CNDP-CRDP
- KUIKEN, F. (2014), Competencies of preschool educators in Amsterdam: A Dutch perspective on Language proficiency, language targets and didactic skills, *European Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 101–119.
- LEGIFRANCE, (2013), Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/> , consulté en mars 2017
- M.E.N., (2010), *Rapport annuel des Inspections générales 2009*, Paris, Ministère de l'Education nationale; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- MEN, (2015), Programme d'enseignement de l'école maternelle, <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>, consulté en mars 2017.
- OCDE (2010), *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*, Paris, Editions OCDE.
- OCDE, (2013), *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II)*, Paris, Éditions OCDE.
- OCDE, (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, Paris, Éditions OCDE.
- OCDE, (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Paris, Éditions OCDE.
- PHOTO DE CLASSE, CE2, Paris, Education à la diversité, <http://www.photo-de-classe.org/#/accueil>

SCHWARTZ, M., MOR-SOMMERFELD, A., & LEIKIN, M., (2010), "Facing bilingual education: Kindergarten teachers' attitudes, strategies and challenges", *Language Awareness*, 19(3), 187-203.

THOMASKE, N. (2011), "The relevance of multilingualism for teachers and immigrant parents in Early childhood education and care in Germany and in France", *Intercultural Education*, 22(4), 327-336.

VERTOVEC, S. (2007), Super-diversity and its implications, *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024-1054.

YOUNG, Andrea (2011), "La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? / Linguistic diversity at school: handicap or resource?", *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N°55, La formation de tous les enseignants à la diversité, 3e trimestre, novembre 2011, pp.93-110.

YOUNG, A. S. (2014). "Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced Language policies in schools in Alsace, France." *Language Awareness*, 23(1-2), 157-171.

Résumé :

En 2006, six cantons suisses alémaniques décident de réformer l'enseignement de langues étrangères à l'école obligatoire et créent le projet « Passepartout ». La volonté de mettre en œuvre une didactique intégrée des langues dicte la rédaction d'un plan d'études commun pour les deux langues étrangères enseignées à l'école, à savoir le français et l'anglais. Deux nouveaux manuels d'enseignement sont créés simultanément : « Mille feuilles » pour le français, « New World » pour l'anglais. Les enseignant-e-s de langue suivent une formation continue obligatoire afin d'enseigner les langues en adéquation avec les nouveaux principes didactiques. L'article comporte des exemples tirés de « Mille feuilles » et de la « mini-grammaire » afin de montrer de possibles mises en œuvre des approches plurielles.

Mots-clés :

Suisse – Passepartout – plan d'études – didactique intégrée – « Mille feuilles »

Le projet Passepartout

Christine Le Pape Racine, professeure responsable de la formation en didactique du français

Gwendoline Lovey, professeure en didactique du FLE,

co-auteure des manuels d'enseignement du français « Mille feuilles » (6) et « Clin d'œil » (7-8)

auteure de la « mini-grammaire », Schulverlag plus AG (Berne)

Institut du primaire de la Haute école pédagogique FHNW (Soleure)

Contexte suisse

Depuis une bonne vingtaine d'années, il est question d'approches plurielles pour l'enseignement des langues à l'école. Or, force est de constater qu'en pratique, on peine à réaliser ce qui fait désormais l'unanimité parmi les didacticien-ne-s.

En Suisse, une décision politique, consistant à avancer l'enseignement de la première langue étrangère de deux ans, est à l'origine d'une réforme de l'enseignement des langues. En 2006, six cantons suisses alémaniques ont décidé de mettre en pratique les connaissances sur les approches plurielles (cf. Fig. 1 : zone rouge bordeaux sur la carte). Un contrat intercantonal fut alors signé pour

que tous les cantons « Passepartout » suivent le même plan d'études avec les mêmes manuels d'enseignement pour les deux langues étrangères enseignées à l'école.

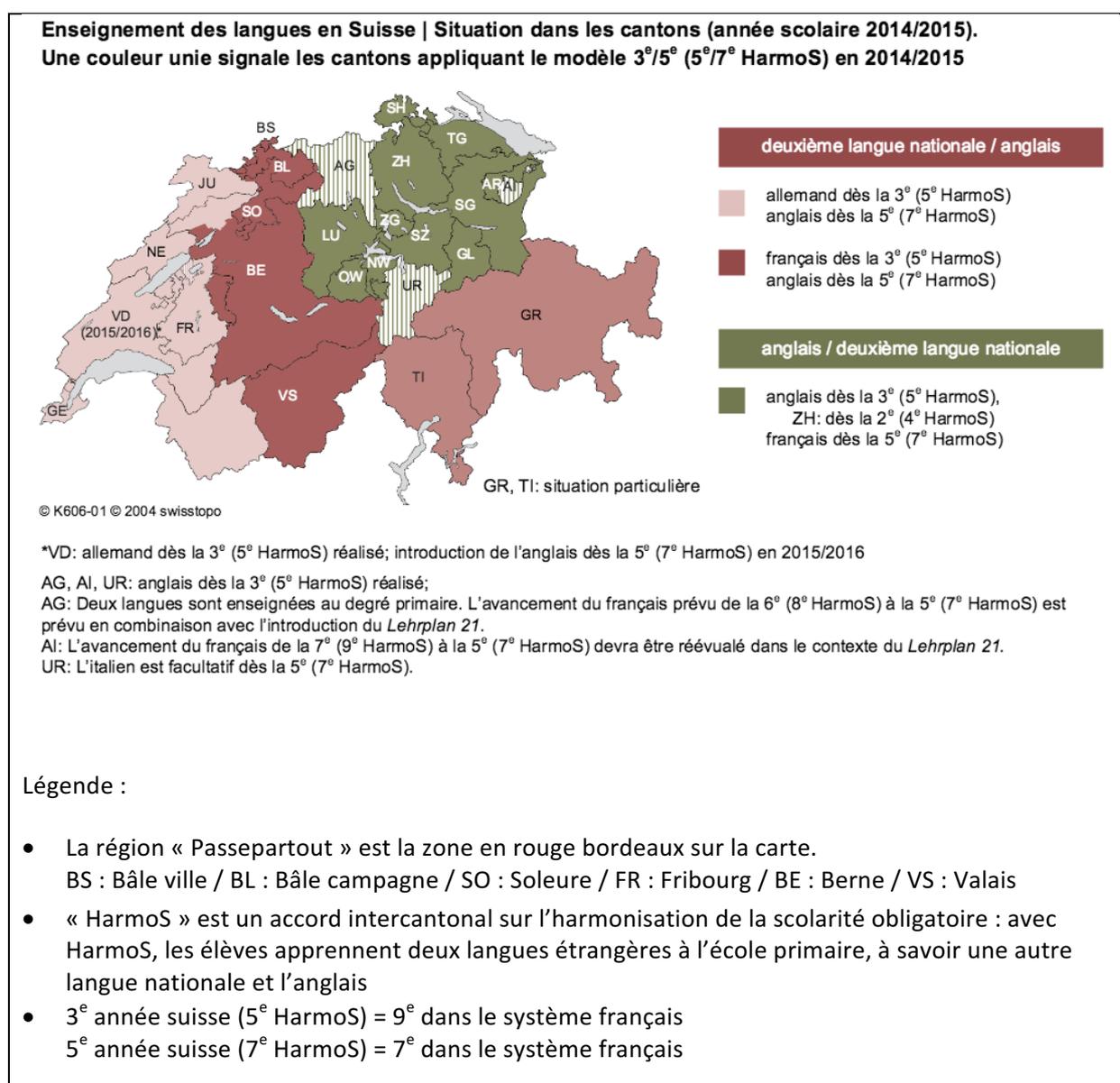


Fig. 1 : découpage politique des langues en Suisse (CDIP 2015: 3)

Le projet « Passepartout » : une didactique du plurilinguisme

Pour réaliser le projet « Passepartout », il a fallu créer un ensemble de documents, et avant tout rédiger un plan d'études servant de base pour le développement du matériel pédagogique. Au niveau national, l'objectif fixé pour les langues à la fin de l'école obligatoire consiste à amener les apprenants à un trilinguisme fonctionnel (allemand standard (langue scolaire), français, anglais). Le plan d'étude du projet « Passepartout » se devait donc de viser un plurilinguisme fonctionnel, autrement dit de permettre aux élèves de suffisamment maîtriser ces trois langues afin de pouvoir communiquer.

Une première version du plan d'études du projet « Passepartout » fut publiée en 2010 avec des objectifs d'apprentissage fixés dans trois domaines de compétence distincts (Passepartout 2015) :

- I. compétence communicative (écouter, parler, lire et écrire),
- II. conscience pour les langues et les cultures,
- III. compétences stratégiques.

Le plan d'études est novateur à maints égards puisqu'il met en œuvre les concepts de base d'une didactique du plurilinguisme. Tout d'abord, il fut décidé de rédiger un seul document pour les deux langues étrangères enseignées à l'école, ce qui rend les synergies à réaliser plus visibles. On retrouve donc dans cet ouvrage des objectifs d'apprentissage communs pour l'anglais et pour le français, notamment pour les domaines de compétence II et III. De plus, le plan d'études préconise l'enseignement de stratégies d'apprentissage, à transférer d'une langue à l'autre, y compris la langue de l'école et les diverses premières langues des élèves. Ce nouveau plan d'études exige également la sensibilisation aux langues et aux cultures en proposant de faire des liens entre toutes les langues présentes à l'école.

Pour résumer, la maîtrise d'une langue étrangère comprend – selon le plan d'étude du projet « Passepartout » – des compétences langagières (spécifiques à une langue), des compétences stratégiques (communes aux langues), ainsi qu'une sensibilisation aux différentes langues et aux cultures. Bien entendu, les trois domaines de compétence sont étroitement liés. Par exemple, il est tout aussi important de saisir le contenu d'un journal télévisé que de savoir que les images, les voix, les bruitages et la musique peuvent aider à mieux le comprendre ; tout en étant conscient qu'il s'agit d'un document issu du monde francophone.

Le projet « Passepartout » : coordination des manuels d'enseignements

La réussite du projet « Passepartout » dépendait également de l'intégration des principes didactiques du plan d'études dans les manuels d'enseignement. Deux nouveaux manuels furent développés, la méthode pour le français s'appelant « Mille feuilles », celle pour l'anglais se nommant « New World ». Même si les manuels d'enseignement sont issus de deux maisons d'édition différentes (Schulverlag plus AG pour « Mille feuilles » et Klett pour « New World »), une cohérence horizontale et verticale fut visée.

Afin de garantir une cohérence verticale, le manuel d'anglais se réfère aux prérequis des élèves en français et met à profit leurs expériences d'apprentissages. Ainsi, les élèves ayant par exemple déjà essayé plusieurs techniques pour apprendre le vocabulaire avec « Mille feuilles », s'en servent ensuite pour mieux retenir les mots anglais. A l'inverse, dès le moment où les enfants apprennent les

deux langues étrangères, « Mille feuilles » fait aussi des liens avec l'apprentissage de l'anglais. Notamment pour élargir la compétence stratégique : si les élèves connaissent déjà la stratégie des « mots parallèles » avec l'allemand (*Musik – musique*), ils essaient maintenant d'appliquer la stratégie en y intégrant des mots connus de l'anglais (*music*), afin de mieux comprendre un texte. Par conséquent, les élèves se rendent compte des similitudes entre les deux, voire les trois langues, pouvant chacune faire office de langue ressource pour les autres.

Au niveau horizontal, les références de l'anglais au français sont visibles pour les élèves puisque le code couleur est le même dans les deux manuels d'enseignement (par exemple, les stratégies sont associées à l'orange, les objectifs culturels au bleu etc.). Par conséquent, les trois domaines de compétence du plan d'études « Passepartout » deviennent facilement identifiables. D'autres instruments de support ont été créés, tel le dictionnaire trilingue « midi-dic » dans lequel figurent les mots et expressions allemands, français et anglais les uns à côté des autres (Herrmann & Lusser 2013).

direkt	directement	directly	C
der, die Direktor/-in	le, la directeur/-trice	director	D
der, die Dirigent/-in	le, la chef/-fe d'orchestre	conductor	E
			F
die Disco	la boîte, la disco	disco	G
die Diskussion	la discussion	discussion, debate	H
diskutieren Diese Mädchen diskutieren den ganzen Tag.	discuter Ces filles discutent toute la journée.	discuss, debate These girls are talking all day.	I
die Distanz	la distance	distance	J
			K
doch	mais, si	but, yes	L
das Dokument	le document	document	M
dominieren Es ist der Kleinste, der diese Gruppe dominiert.	dominer, commander C'est le plus petit qui domine ce groupe.	dominate It is the smallest one who dominates this group.	N
der Donner	le tonnerre	thunder	O
			P
			Q
			R
			S
			T
			U
			V
			W

Fig. 2 : extrait du dictionnaire trilingue « midi-dic » (Herrmann et al. 2013: 87)

Dans la suite de cet article, la mise en œuvre du projet « Passepartout » sera démontrée à l'aide du manuel d'enseignement pour le français et de la « mini-grammaire ».

« Mille feuilles » : un manuel d'enseignement du FLE visant une approche plurielle

Grâce à l'avancement du français à la troisième année du primaire et à la création d'un nouveau plan d'études, les auteur-e-s de « Mille feuilles » ont eu l'occasion d'imaginer un manuel d'enseignement novateur, tenant compte des connaissances théoriques en matière de didactique des langues, restées longtemps sans mise en œuvre concrète. Le professeur Dieter Wolff, dans le rôle de conseiller scientifique, et une petite équipe d'auteur-e-s ont développé leur matériel pédagogique, en se basant sur des théories constructivistes et en réalisant des activités qui entraînent des compétences et qui permettent des actions. L'autonomie des apprenants était également un des objectifs fixés (Grossenbacher et al. 2012).

Dès 2009, les premiers magazines « Mille feuilles » ont été testés dans une trentaine de classes probatoires. Les retours des enseignant-e-s et des élèves sur les différents magazines furent alors analysés et le matériel fut retravaillé pour qu'il soit mieux adapté aux besoins des jeunes apprenants. Entre 2011 et 2014, la version définitive de « Mille feuilles » a été introduite progressivement dans toutes les classes des cantons « Passepartout », avec à chaque fois une année de test et une année de remaniement. Ainsi, depuis 2014, toutes les classes de l'école primaire apprennent le français avec cette méthode. Pour le second degré, le manuel « Clin d'œil » assure la continuité pour les trois dernières années de l'école obligatoire. L'introduction du manuel s'achèvera en 2018, pour toucher à terme près de 140.000 élèves.

Dans le but de garantir une utilisation du matériel en adéquation avec les principes didactiques du projet « Passepartout », les enseignant-e-s des six cantons concernés ont suivi une formation continue obligatoire de douze jours. Cette démarche, certes coûteuse, est pourtant très précieuse puisque d'autres tentatives d'introduction de nouveaux manuels ont démontré que la formation continue des enseignant-e-s était indispensable à la réussite d'un tel projet en Suisse (Le Pape Racine & Stotz 2012).

Dans toute réforme, il faut tenir compte de l'influence des parents d'élèves. Dans le projet « Passepartout », ces derniers ont été informés des changements didactiques par le biais d'une brochure, traduite dans onze langues afin de toucher un large public.

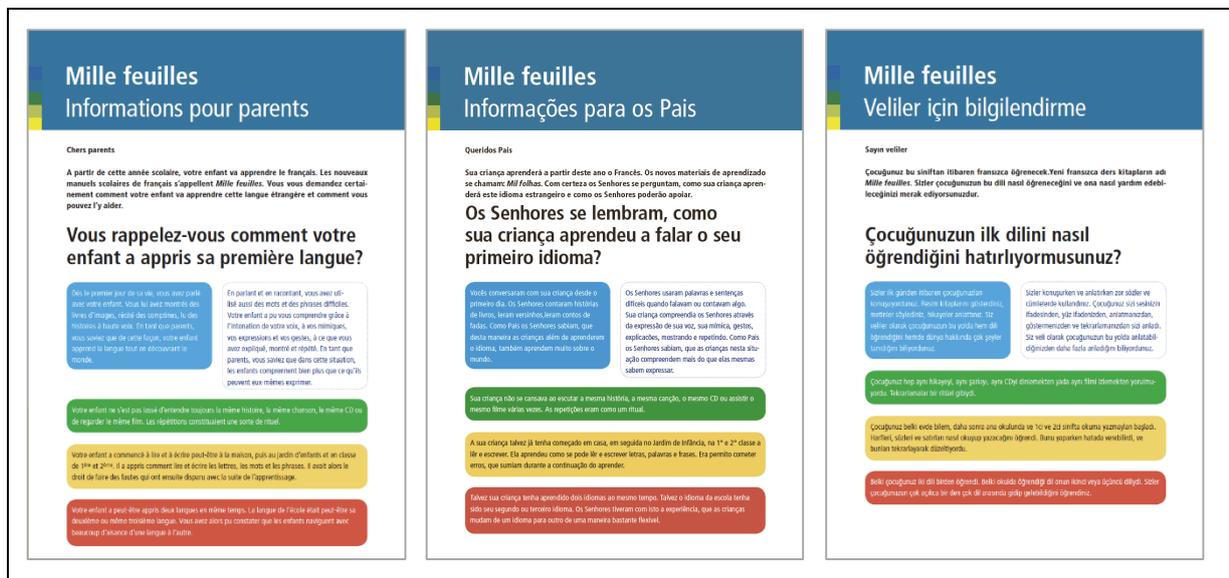


Fig. 3 : brochure d'information pour les parents (Bertschy et al. 2011: 1) : traductions en français, en portugais et en turc

« Mille feuilles » : travail avec du matériel authentique

Une des particularités de « Mille feuilles » consiste en l'utilisation exclusive de matériel authentique, à savoir l'emploi de textes créés pour un public francophone du même âge (des albums, des BD, des extraits de magazines pour enfants etc.) et non de textes inventés de toutes pièces pour les besoins de la méthode d'apprentissage, autrement dit, pour introduire un vocabulaire spécifique et des éléments grammaticaux ciblés. Les textes sont reproduits dans les magazines « Mille feuilles » dans leur version originale, sans être ni modifiés ni simplifiés. Par conséquent, lire ou écouter des textes est difficile pour les élèves et rend le recours aux stratégies de compréhension nécessaire. En revanche, le fait de comprendre un « vrai » texte joue un rôle motivant. Grâce à une cinquantaine de stratégies enseignées au cours des quatre années du primaire, les élèves arrivent à développer une bonne compréhension de texte. Des stratégies pour la production orale et écrite sont également proposées, ainsi que des stratégies pour apprendre à apprendre au sens large. Bon nombre d'entre elles se transfèrent en effet à d'autres langues ou à d'autres disciplines scolaires.

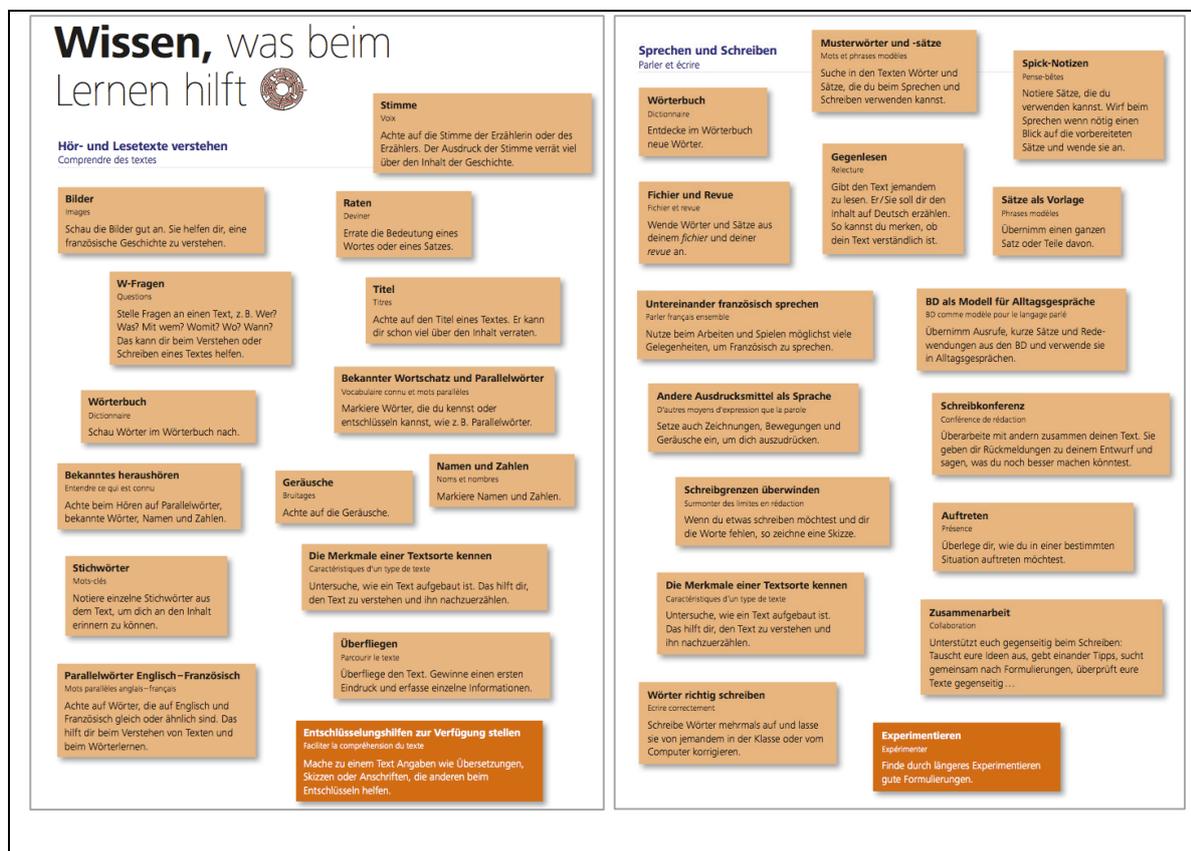


Fig. 4 : extrait de la « revue » de « Mille feuilles 6 » (Gauguillet et al 2014: 16-17) : stratégies de compréhension et de production

Etant donné l'emploi de matériel authentique, la langue de l'école ne peut plus être bannie des cours de langues étrangères. Contrairement à avant, où l'on travaillait avec de petits dialogues simplifiés qui ne demandaient pas de discussion approfondie sur le contenu, la matière de « Mille feuilles » est maintenant bien trop complexe pour en parler uniquement dans la langue cible. Dans un processus d'apprentissage aussi complexe, la langue de l'école y trouve donc tout naturellement sa place. On se rapproche alors de la didactique intégrée des langues, dans laquelle les langues ne sont plus enseignées de manière isolée mais où l'enseignement de toutes les langues présentes dans la classe forme un seul ensemble cohérent.

« Mille feuilles » : sensibilisation à l'interculturalité

On l'a vu, les approches interculturelles font également partie des principes didactiques du projet « Passepartout ». Les manuels d'enseignement se doivent donc de créer les conditions nécessaires pour que les élèves développent leur curiosité, dans un esprit d'ouverture et d'acceptation de l'autre.

Quand on initie une approche interculturelle dans une méthode, il faut faire attention à ne pas véhiculer de clichés. Ceci serait en effet contre-productif puisque cela servirait uniquement à

consolider les préjugés des élèves. Au lieu de présenter la Tour Eiffel et les Bateaux-Mouches, certes magnifiques mais pas forcément à la portée des jeunes écoliers suisses alémaniques, les auteur-e-s ont ainsi choisi des sujets moins stéréotypés pour faire découvrir la France et la Suisse romande aux apprenants. Au niveau interculturel, il a également fallu tenir compte de la portée nationale du manuel.

En Suisse, pays multilingue dont la cohésion dépend aussi de l'intercompréhension, il est important que les élèves apprennent à mieux connaître la culture de leurs voisins. Ainsi, pourquoi ne pas aller voir le festival des montgolfières à Château d'Oex avant de visiter Paris ? Ou faire un tour sur le lac Léman avant de monter à bord d'un Bateau-Mouche ?

En plus de quelques données géographiques, les élèves doivent également connaître et apprécier des artistes de la région cible puisque ce sont eux qui font la culture. C'est pourquoi le manuel d'enseignement initie aussi les élèves à la culture francophone par le biais de chansons ou de textes créés par des compositeurs / auteurs suisses ou français (Henri Dès, Zep (Titeuf), Gaëtan, Albertine (Marta) etc.).

Festival de ballons de Château-d'Oex

Château-d'Oex, la capitale alpine de la montgolfière, attire les pilotes du monde entier. Un événement unique dans les Alpes suisses: de fantastiques ballons aux formes très spéciales, des compétitions, des shows aériens, des spectacles grands publics, animations...

Pendant plus d'une semaine en janvier, entre 15 000 et 62 000 personnes, selon la météo, visitent ce spectacle grandiose. Le ciel de Château-d'Oex se pare chaque année d'une centaine de ballons de toutes couleurs! Les ballons, dont plusieurs formes spéciales, viennent de plus de 20 pays différents. Comme chaque année, ils ont survolé le relief alpin en 2012, lors de la 34^e édition du festival. Quant aux passagers, un spectacle extraordinaire à 360° s'offre déjà après quelques minutes de vol. Il leur est souvent possible d'admirer tout le panorama des Alpes, du Mont-Blanc à l'Eiger en passant par le Grand-Combin et le Cervin. En outre, ils peuvent repérer le Jura, les régions lémaniques et fribourgeoises. La Journée des enfants est une des traditions du festival. Quatre ballons captifs sont installés sur le terrain d'envol. Tous les enfants de 4 à 14 ans sont invités à monter à bord de la nacelle qui les emporte durant 5 minutes à près de 20 mètres de hauteur.



La machine

Paroles et musique: Henri Dès



C'est u - ne ma - chine ouais qui sort de l'u - sine ouais
 elle a des tu - yaux par-tout elle pète par tous les bouts c'est u - ne machine ouais
 qui sort de l'u-sine ouais on peut tout faire a-vec tout faire a-vec u-ne bar-bi-chet-te
 qui fait ba - lay-ette et puis deux trois ten - ta - cules quand elle re-cule
 sans au-cun tru-ca-ge elle fait un nu-age de pou-sière et de fu-mée qui fait tous-ser

Fig. 5 : extrait de « Mille feuilles 5 » (Grossenbacher et al. 2013: 22) et chanson de « Mille feuilles 4 » (Bertschy et al 2012: 48)

Ces exemples montrent que l'on peut tout à fait aborder la « culture » dans l'enseignement d'une langue étrangère sans tomber dans le piège des clichés, en choisissant des sujets adaptés à l'âge et aux intérêts des élèves et en osant s'éloigner des sentiers battus.

En évoquant les approches interculturelles, il faut relever le bénéfice d'une intégration des cultures variées des élèves. Un autre exemple tiré de « Mille feuilles » illustre une façon dont cet objectif peut être atteint (cf. Fig. 6) : dans le magazine 5.2, les élèves lisent des blagues de Toto ; à partir de là, on pose la question de savoir si Toto existe aussi dans d'autres pays et dans d'autres langues. En Allemagne par exemple, c'est « Fritzchen ». Et au Kosovo ? Voici une approche interculturelle pour de jeunes apprenants qui tient compte de l'hétérogénéité dans les classes en montrant des noms de Toto en croate, en italien, en albanais etc. Par la même occasion, la langue scolaire est montrée comme une langue parmi tant d'autres ce qui peut participer à une attitude d'ouverture et d'acceptation face à la diversité linguistique.

☆ Trouves-tu les noms de Toto dans ces langues? Indique les pays.

1	Johnny		Allemagne
2	Pierino		Suisse romande
3	Ivica		Turquie
4	Ouin-Ouin	7	Serbie
5	Fritzchen		Italie
6	Temel		Croatie
7	Perica		Angleterre
8	Hasa et Husa		Kosovo

☆ Regarde les solutions à la page 84.

Fig. 6 : extrait de « Mille feuilles 5 » (Grossenbacher et al. 2013: 31) : chercher le nom de « Toto » dans d'autres pays

Transferts interlinguistiques au niveau textuel et morphosyntaxique dans « Mille feuilles »

La première réaction de certain-e-s enseignant-e-s face au multilinguisme dans le manuel et dans la classe est la crainte de devoir enseigner toutes ces langues en plus de la langue étrangère et de créer la confusion. S'il est vrai qu'idéalement il faudrait tenir compte de toutes les langues de la classe, à savoir les langues étrangères, les langues locales, les langues des immigrés et d'autres variétés, il ne s'agit évidemment pas de maîtriser toutes ces langues. Par contre, on peut se servir de cette richesse pour effectuer un travail dans la langue cible. Cette didactique, aussi appelée « didactique du

détour » (Béatrix Köhler & Panchout-Dubois 2015), utilise les spécificités de langues tierces pour mieux atteindre l'objectif d'apprentissage de la langue cible.

Appliquer une approche plurielle veut toujours dire « comparer ». On peut comparer les différentes cultures, mais aussi les différents systèmes de langue. Au niveau textuel, la sensibilisation peut par exemple se faire en proposant le même texte dans différentes langues. Cela a été fait avec un extrait de l'album « Marta et la bicyclette » pour le magazine 4.2 de « Mille feuilles » (cf. Fig. 7). Après la lecture du texte français, les élèves sont invités à comparer les traductions d'un extrait en anglais et en hébreu. La seule mise en page permet déjà toutes sortes d'observations et peut servir de base pour lancer une réflexion plus large sur les langues.

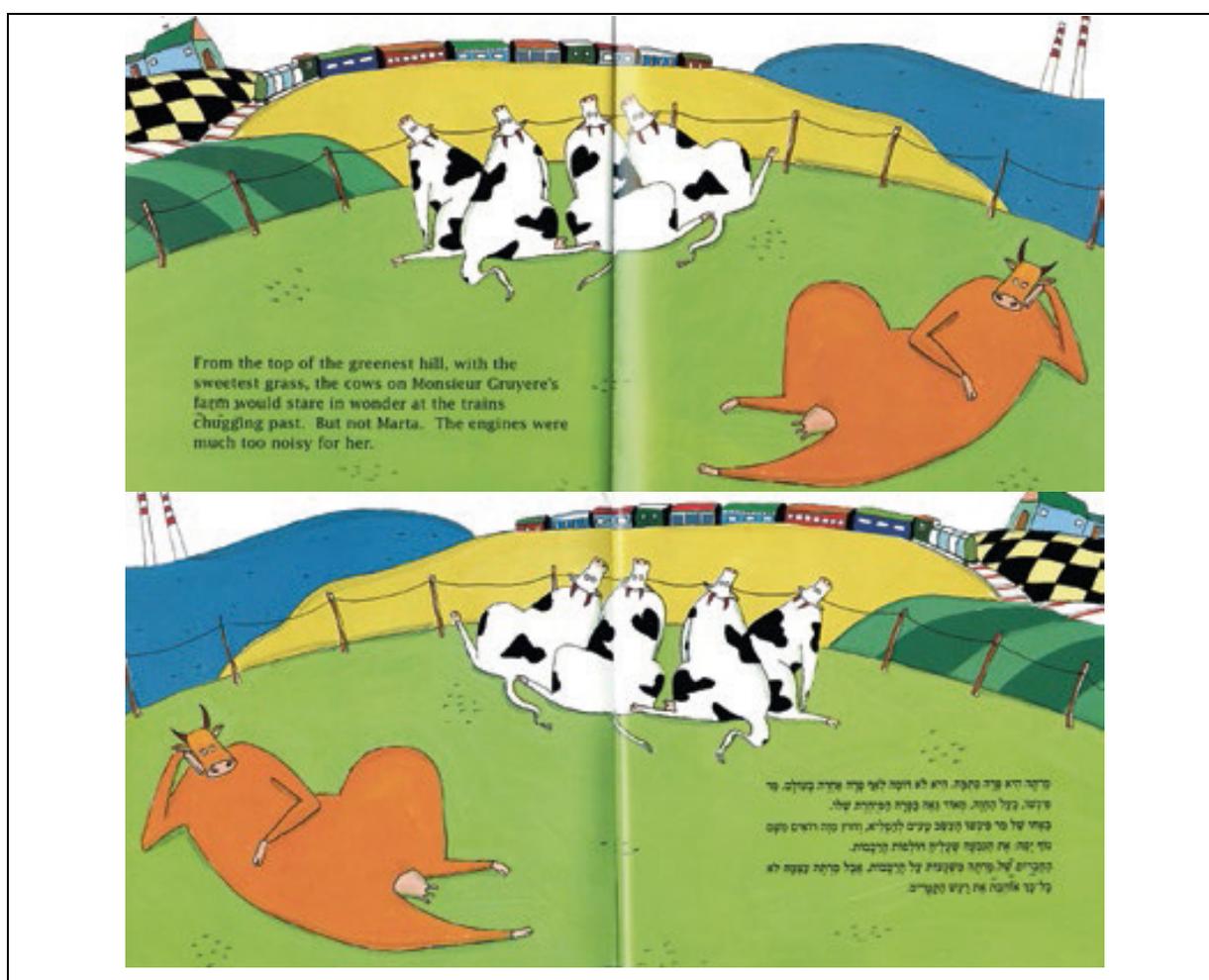


Fig. 7 : Traductions anglaise et hébraïque de « Marta et la bicyclette » (Bertschy et al. 2012: 61) : comparer une page d'un album dans deux langues différentes

Transferts interlinguistiques au niveau morphosyntaxique dans la « mini-grammaire »

Les découvertes peuvent aussi se faire au niveau lexical (langues apparentées) ou morphosyntaxique. Dans le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) (Candelier et al. 2012), le descripteur K6.8.1 formule par exemple l’objectif suivant : *savoir que l’ordre des mots peut être différent selon les langues.*

Pour que les élèves disposent d’un ouvrage grammatical de référence adapté à leur niveau de langue, et pour que les approches plurielles soient promues, une « mini-grammaire » a été conçue (Lovey & Grossenbacher 2015). On y retrouve douze chapitres appelés « Viele Sprachen – viele Möglichkeiten » (« Autant de langues que de possibilités d’expression »). Le sous-chapitre « Satzbau » (« Syntaxe ») permet de faire des découvertes en lien avec l’objectif cité du CARAP, comme le montre l’extrait ci-dessous (Fig. 8) :

Viele Sprachen – viele Möglichkeiten: Satzbau
Die verschiedenen Sprachen haben nicht die gleiche Anzahl Wörter für ein und dieselbe Information.

Shqip Albanisch	Unë Subjekt	nuk Negation	mund verbaler Teil	të verbaler Teil	dëgjoni verbaler Teil	shumë Verstärker	mirë. Adverbiale
Việt Vietnamesisch	Tôi Subjekt	không Negation	thể verbaler Teil	nghe verbaler Teil	rất verbaler Teil	thấy. Verstärker	Adverbiale
Français Französisch	Je Subjekt	n' Negation	entends verbaler Teil	pas Negation	très Verstärker	bien. Adverbiale	
Deutsch	Ich Subjekt	kann verbaler Teil	nicht Negation	sehr Verstärker	gut Adverbiale	hören. verbaler Teil	
English Englisch	I Subjekt	can't verbaler Teil + Negation	hear verbaler Teil	very Verstärker	well. Adverbiale		
Türkçe Türkisch	Ben Subjekt	çok Verstärker	iyi Adverbiale	duyamıyorum. verbaler Teil + Negation + verbaler Teil			
Inuktitut Inuit-Sprache	Tusaatsiarunnanngittualuujunga. verbaler Teil + Adverbiale + verbaler Teil + Negation + Verstärker + Subjekt						

Fig. 8 : extrait d’un chapitre « Autant de langues que de possibilités d’expression » (Lovey et al. 2015 : 83) : lire et écouter la même phrase dans sept langues différentes

En un clin d’œil, l’élève se rend compte que selon les langues, la même phrase peut être plus ou moins longue. Les unités de sens contiennent plus ou moins de mots. Cela peut donner de longues phrases comme en albanais, ou alors des phrases constituées d’un seul mot comme c’est le cas de l’inuktitut (langue des Inuits). Finalement, une simple grille comparative permet de découvrir qu’il existe des langues agglutinantes (ou flexionnelles) et des langues analytiques (ou isolantes).

Conclusion

En résumé, il faut une profonde volonté et une bonne ouverture d'esprit des personnes impliquées à tous les niveaux de l'éducation (politique, institutionnel, familial) pour réussir ce genre de projet. Une formation continue révélant le potentiel des approches plurielles dans l'apprentissage d'une langue s'avère indispensable. En définitive, beaucoup dépend de l'acceptation des directions d'école, des enseignant-e-s, des élèves et de leurs parents. Ce n'est pas encore gagné pour le projet « Passepartout » mais grâce aux professeur-e-s qui s'engagent quotidiennement dans leurs cours de langue, qui disposent d'une formation solide pour faire face aux critiques et qui s'intéressent aux biographies langagières de leurs élèves, cela commence à devenir peu à peu possible.

Bibliographie

- ARBEITSGRUPPE RAHMENBEDIDUNGEN, (2010), *Lehrplan Französisch und Englisch*, www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/download/533/, version définitive de février 2015.
- ARNET-CLARK, Illya, FRANK SCHMID, Silvia, RITTER, Guido, RÜDIGER-HARPER, Jean, (2013), *New World 1. Baar*, Klett und Balmer Verlag, www.klett.ch/de/hauptlehrwerke/new_world/, consulté en janvier 2016.
- BERTSCHY, Ida, CAVELTI, Stéphanie, GROSSENBACHER, Barbara, KELLER, Marlies, SAUER Esther, THOMMEN, Andi, (2012), *Mille feuilles 4*, Bern, Schulverlag plus AG, www.1000feuilles.ch, consulté en janvier 2016
- BERTSCHY, Ida, GROSSENBACHER, Barbara, SAUER Esther, (2011), *Mille feuilles, Informationen für Eltern*, Bern, Schulverlag plus AG, www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/, consulté en janvier 2016.
- BETRIX KOHLER, Dominique et PANCHOUT-DUBOIS, Martine, (2015), « Les langues... pour apprendre et enseigner le fonctionnement du français », *Babylonia*, n° 2/2015, 30 – 33.
- CANDELIER, Michel, CAMILLERI-GRIMA, Antoinette, CASTELLOTI, Véronique, DE PIETRO, Jean-François, LÖRINCZ, Ildikó, MEISSNER, Franz-Joseph, SCHRÖDER-SURA, Anna, NOGUEROL, Artur, MOLINIE, Muriel, (2012), *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, <http://carap.ecml.at>, consulté en janvier 2016.

CONFERENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, CDIP, (2015), *Feuille d'information. Enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire*, www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/fktbl_sprachen_f.pdf, consulté en janvier 2016.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2000), *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp, consulté en janvier 2016.

GANGUILLET, Simone, GROSSENBACHER, Barbara, LOVEY, Gwendoline, SAUER, Esther, THOMMEN, Andi, TROMMER, Bernadette, (2014), *Mille feuilles 6*, Bern, Schulverlag plus AG.

GROSSENBACHER, Barbara, SAUER Esther, THOMMEN, Andi, (2013), *Mille feuilles 5*, Bern, Schulverlag plus AG.

GROSSENBACHER, Barbara, SAUER, Esther, WOLFF, Dieter, (2012), *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*, Bern, Schulverlag plus AG.

HERRMANN, Willi, LUSSER, Isabelle, (2013), *Midi-dic. Wörterbuch, Dictionnaire, Dictionary*, Bern, Schulverlag plus AG.

LE PAPE RACINE, Christine, STOTZ, Daniel, (2012), « Innovation und Empfangsbereitschaft. Erfahrungen bei der Lehrmittelentwicklung und –einführung », *Babylonia*, n°1/2012, 29-38.

LOVEY, Gwendoline, GROSSENBACHER, Barbara, (2015), *Mini-grammaire, Einblicke in die Grammatik der französischen Sprache*, Bern, Schulverlag plus AG.

Résumé :

L'éveil aux langues est une approche pédagogique permettant de sensibiliser les enfants à la diversité des langues qui les entourent, tout en les aidant à développer des capacités d'analyse et de comparaison des langues entre elles. Comment et à quelles conditions la littérature jeunesse peut-elle devenir un support pour mettre en place des activités d'éveil aux langues ? Nous nous penchons ici sur deux albums : *Les Langues de Chat* (Luana Vergari, Massimo Semerano) et *Sophie et ses Langues* (Christine Hélot, Uxue Arbelbide Lete).

Mots clés :

Eveil aux langues - littérature jeunesse – plurilinguisme - compétence plurilingue

Littérature de jeunesse et éveil aux langues à l'école primaire

Association D'Une Langue A L'Autre - DULALA

Coline Rosdahl, chargée de projets

Qui est DULALA ?

D'Une Langue A L'Autre - DULALA est une association dont les actions s'adressent à la fois aux enfants, parents et aux professionnels, à l'échelle d'une structure, d'un quartier ou d'une ville.

Le projet global de DULALA est d'une part de permettre à tous les enfants grandissant avec plusieurs langues de développer leur bilinguisme de manière harmonieuse pour en tirer tous les bénéfices cognitifs, affectifs et identitaires, et d'autre part de proposer des actions de prise en compte et valorisation de la diversité linguistique en présence, quelles que soient les langues, en tant que ressource pédagogique commune.

Ceci à travers :

- la formation et la transmission d'outils pratiques pour les professionnels de l'Education, du Social et de la Santé
- la transmission auprès des parents et du grand public d'informations théoriques et pratiques sur le développement langagier des enfants, notamment bilingues, et sur l'intérêt pour tous les enfants d'être éveillés dès le plus jeune âge à diverses langues
- des ateliers bilingues pour que les enfants bilingues puissent pratiquer et développer leur langue familiale, et réaliser plus facilement des transferts vers la langue de l'école
- des ateliers d'éveil aux langues pour tous les enfants permettant de découvrir diverses langues, de développer des attitudes positives envers la diversité et de favoriser leurs apprentissages linguistiques.

Ce projet permet de rassembler et fédérer autour de la diversité linguistique familles et professionnels, monolingues et bilingues, enfants et adultes, à travers des actions qui favorisent la curiosité envers son prochain et le vivre ensemble.

Le constat de départ est le suivant :

- un enfant sur trois est en position de bilinguisme en Ile-de-France.
- le bilinguisme précoce a des effets positifs au niveau cognitif et identitaire ... A condition qu'il puisse se développer de manière harmonieuse !
- les classes sont de plus en plus multilingues et peu d'outils existent pour prendre en compte les compétences plurilingues des élèves et les mettre au service des apprentissages.

Ainsi, lors de cet atelier, nous nous demanderons pourquoi le fait de passer par une diversité de langues permet aussi de travailler sur la langue de l'école, le français, et comment travailler avec des langues que l'on ne connaît pas.

L'éveil aux langues...

L'éveil aux langues est une méthodologie développée dans les années 1980 et qui a pour but de sensibiliser les enfants à la diversité linguistique de manière ludique. Au travers de jeux, les enfants vont découvrir diverses langues, des langues connues, des langues nouvelles, des langues proches de celles qu'ils parlent et entendent et des langues qui leur sont plus éloignées. Ce faisant, ils découvriront ainsi différentes langues et sonorités et divers systèmes d'écriture. Cette méthodologie a divers objectifs.

Il s'agit d'abord de valoriser les langues, toutes les langues, quelle qu'elles soient, et notamment les langues en présence dans le groupe et les langues en présence dans l'environnement des enfants. Au cours des activités, les enfants qui sont plurilingues vont donc avoir l'occasion de se positionner comme experts face au reste du groupe et face à l'adulte. A travers les échanges, les ateliers vont favoriser la coopération et le vivre ensemble.

D'autre part, l'objectif de ces ateliers est de développer chez les enfants des capacités métalinguistiques, de réflexion sur les langues. Ils vont pour cela apprendre à observer, comparer, mettre en relation les langues entre elles et faire des hypothèses sur ces relations. Ces compétences pourront par la suite être transférées dans le renforcement de la langue de l'école, mais également dans l'apprentissage de langues nouvelles.

De manière générale, ces ateliers ont pour objectif de donner à tous les enfants le goût des langues !

...Et la multilittérature !

On parle de multilittérature pour désigner la variété des moyens pour entrer dans l'écrit. Ainsi, selon cette approche, une même histoire peut être présentée aux enfants à partir de différents outils : un album jeunesse, un kamishibai, des marionnettes, du théâtre d'ombres, des récits oraux, une Boîte à histoires, etc., ce qui permet d'offrir à tous les enfants différents moyens de compréhension de l'histoire.

L'éveil aux langues et la littérature jeunesse : comment s'y prendre ?

La littérature jeunesse représente un vivier extrêmement intéressant de supports à utiliser lors d'ateliers d'éveil aux langues, étant donné le grand nombre de traductions qui existent des albums jeunesse les plus connus. D'autre part, il existe des collections de livres bilingues qui présentent sur la même page la traduction du texte en français dans une autre langue. Cependant, lire un livre dans une langue puis dans une autre ne constitue pas en soi une activité d'éveil aux langues, l'objectif de cette méthodologie étant, nous le répétons, de comparer les langues entre elles (les systèmes d'écritures, les sonorités, le vocabulaire, la syntaxe). Comment donc s'y prendre ?

Lors de l'atelier, les participants ont réalisé différentes activités à partir des deux albums édités par DULALA, conçus dans la perspective de l'éveil aux langues. Ces deux albums sont accompagnés de fiches pédagogiques à retrouver en ligne, permettant de mettre en place des séances d'éveil aux langues à partir d'un album. Au cours de ces activités, les participants ont pu expérimenter la démarche de l'éveil aux langues, tout en rattachant chaque activité aux objectifs des programmes de l'école primaire.

Les Langues de Chat

« Les Langues de chat » est un album jeunesse qui raconte une histoire amusante autour de la diversité linguistique et culturelle. Le livre montre le monde dans sa pluralité, où tout s'entrecroise : les langues, les habitudes, les goûts et les désirs.

Accompagnée de son ami Léon, Olivia part à la recherche de Loulou-Chat qui a disparu, dans la ville-monde où ils habitent : Montreuil. Léon et Olivia rencontrent plusieurs personnages, chacun porteur d'une langue et d'habitudes qui déconstruisent certains stéréotypes liés à la diversité culturelle. Il y a par exemple Yu qui est Chinoise, qui adore parler espagnol et qui rêve de devenir un jour Reine d'Angleterre ; ou bien Monsieur Omar, le libraire, qui parle arabe et adore manger du riz cantonnais. Chaque personnage va ainsi donner une nouvelle piste à Léon et Olivia pour retrouver Loulou-Chat...

Au fil de l'album et des activités qui l'accompagnent, les enfants seront sensibilisés à la diversité linguistique et culturelle de leur environnement en mettant en relation les langues entre elles et en s'interrogeant sur les rapports entre oral et écrit, les emprunts linguistiques, les familles de langues ou encore leur biographie langagière.

L'album de jeunesse "Les Langues de chat" édité par DULALA est l'œuvre de Luana Vergari, scénariste et auteur d'albums jeunesse, et de Massimo Semerano, illustrateur et dessinateur pour la BD. Cet ouvrage est le résultat d'un travail multipartenarial associant les auteurs et un comité de lecture composé de spécialistes de l'éveil aux langues, parents et professionnels du Livre et de l'Éducation. Il a reçu le soutien du Ministère de la Culture (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France) ainsi que de la Ville de Montreuil et il a remporté le Label européen des langues 2014.

Sophie et ses langues

Sophie vient de naître. Elle nous présente sa famille, une grande famille qui vit un peu partout dans le monde, une famille dans laquelle on parle beaucoup de langues. Deviendra-t-elle bilingue comme ses parents le désirent ?

« Sophie et ses langues » est la biographie langagière d'une petite fille, Sophie, c'est-à-dire l'histoire des langues de sa famille avec lesquelles elle est destinée à grandir et qui participeront à construire son identité plurielle.

L'histoire permet de stimuler chez les enfants une réflexion sur les parcours individuels et les liens intergénérationnels et sociaux qui font de nous les individus que nous sommes : d'où viennent mes parents et grands-parents et quelles sont les langues de ma famille ? Quelles sont les langues de mes voisins, de mes camarades ? Pourquoi et comment connaissons-nous toutes ces langues ? L'histoire est illustrée par des dessins originaux qui "donnent à voir" les différentes langues dont il est question dans le livre.

Cet album a été écrit par Christine Hélot : elle est membre du comité consultatif de DULALA, professeur des Universités à l'Université de Strasbourg et auteur de nombreux ouvrages et publications. Il a été illustré par Uxue Arbelbide Lete.

« Sophie et ses langues » a été édité **en français, en anglais et en version multilingue** par DULALA. Le livre a également été traduit dans une trentaine de langues, toutes les traductions étant disponibles en ligne.

Bibliographie

BIBLIOTHEQUE NUMERIQUE INTERNATIONALE POUR ENFANTS, *Une bibliothèque pour les enfants du monde*, <http://fr.childrenslibrary.org/>, consulté en mai 2016.

BRESNER, Lisa, MANSOT, Frédérick, (2001), *Les dix soleils amoureux des douze lunes*, Arles, Actes Sud Junior.

BRESNER, Lisa, MANSOT, Frédérick, (2013), *Le secret d'un prénom*, Arles, Actes Sud Junior.

CANDELIER, Michel, (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG, bilan d'une innovation européenne*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

CASNAV, centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, (2009), *Bibliographie sélective*, Grenoble, <http://www.cndp.fr/crdp-grenoble/IMG/pdf/2009.06-enfants-nouvellement-arrives.pdf>, consulté en mai 2016.

CARAP, *un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, <http://carap.ecml.at/>, consulté en mai 2016.

DECI-DELA, Tralalère (2002), *Le projet Conte-moi la francophonie*, <http://www.conte-moi.net/>, consulté en mai 2016.

DIDIER Jeunesse, Editions, *Collection Les bilingues*, <http://www.didier-jeunesse.com/collection/19-les-bilingues/>, consulté en mai 2016.

DIDIER Jeunesse, Editions, *Les plus belles berceuses du monde*, Collection Comptines du monde, <http://www.didier-jeunesse.com/livre/les-plus-belles-berceuses-du-monde-cd/>, consulté en mai 2016.

DULALA, *association D'Une Langue à L'Autre*, www.dunelanguelautre.org, consulté en mai 2016.

ARMAND, Françoise (dir), ELODIL, *Eveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*, <http://www.elodil.com/>, <http://www.elodil.umontreal.ca/>, consulté en mai 2016.

EOLE, *Eveil au langage et ouverture aux langues*, <http://www.unige.ch/fapse/creole/accueil/eole.html>, consulté en mai 2016.

HELOT, Christine, ARBELBIDE LETE, Uxue, (2015), *Sophie et ses langues*, DULALA, <http://www.dunelanguelautre.org/bons-de-commande-sophie-et-ses-langues/>, consulté en mai 2016.

IVANOVITCH-LAIR, Albéna, PRIGENT, Andrée, (2003), *Ohé ! Les comptines du monde entier*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du Monde.

KERVAN, Martine, (2006), *Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle*, cycle 3, Rennes, Scérén CNDP-CRDP.

KERVAN, Martine, (2006), *Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle*, cycle 2, Rennes, Scérén CNDP-CRDP.

KERVAN, Martine, (2013), *Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle*, cycle 1, Rennes, Scérén CNDP-CRDP.

KIDILANGUES, (2010), *Le site des enfants curieux, Jeux éducatifs pour apprendre les langues*, <http://kidilangues.fr/>, consulté en mai 2016.

MAMA LISA'S WORLD, International Music and Culture, <http://www.mamalisa.com/>, consulté en mai 2016.

MIGRILUDE, Editions, *Des images et des langues*, <http://www.migrilude.com/page-imageslangues>, consulté en mai 2016.

MOYNOT, Aurélia, (2012), *Comptines polyglottes*, La Réunion, Epsilon Editions, <http://www.epsiloneditions.com/comptines-polyglottes.html>, consulté en mai 2016.

PLURILANGUES, *Toutes les langues à l'école ! Langues de France, langues du monde*, www.plurilingues.e-monsite.com/accueil.html, consulté en mai 2016.

SERRES, Alain, SOCHARD, Fred, (2013), *Le livre qui parlait toutes les langues*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du Monde.

TONNAR, Christiane, KRIER, Marguerite, PERREGAUX, Christiane, (2010), *Ouverture aux langues à l'école. Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles*, Le gouvernement du Grand-duché de Luxembourg, Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf>, consulté en mai 2016.

VERGARI, Luana, /SEMERANO, Massimo, (2013), *Les langues de chat*, Montreuil, DULALA.

Résumé :

Face à la mondialisation, aux phénomènes migratoires qui s'amplifient, accueillir à l'école la diversité linguistique et culturelle représente un enjeu majeur tant pour les parents et les enfants en termes d'inclusion que pour la société en termes de cohésion sociale. Nous tenterons de montrer en quoi la langue est un pivot des constructions identitaires et comment des enseignants sans compétences linguistiques particulières peuvent mettre en place une véritable éducation à la diversité linguistique et culturelle.

Mots clés :

Éducation à la diversité linguistique et culturelle – migrants – inclusion - cohésion sociale - approches plurielles

Valoriser la diversité linguistique dès la maternelle : enjeux disciplinaires, éducatifs et psychoaffectifs

Françoise Leclaire, psychopédagogue, praticienne-chercheure,

Co-fondatrice de l'Association Famille Langues Cultures,

Université du Maine (Le Mans), Département Didactique du plurilinguisme.

Enjeux individuels et sociaux**Importance de la langue dans la construction identitaire**

La langue, on le sait, c'est le moyen de se construire une histoire, de s'ancrer dans un récit, de construire une généalogie. Ainsi la langue sert d'abord à nommer et à nommer ceux qui nous donnent notre identité. Des mythologies de l'Antiquité aux cosmogonies africaines, la question de l'origine, de sa propre place dans le monde, s'énonce d'abord par l'énumération des ancêtres.

Ainsi, comme dans de nombreuses cultures où la généalogie décide de la place de l'individu, la culture marquisienne possède parmi ses objets sacrés le "too mata" qui sert littéralement à "compter les visages", autrement dit, à retracer les généalogies. Le too mata servait d'aide-mémoire pour nommer les ancêtres, écrire l'histoire.

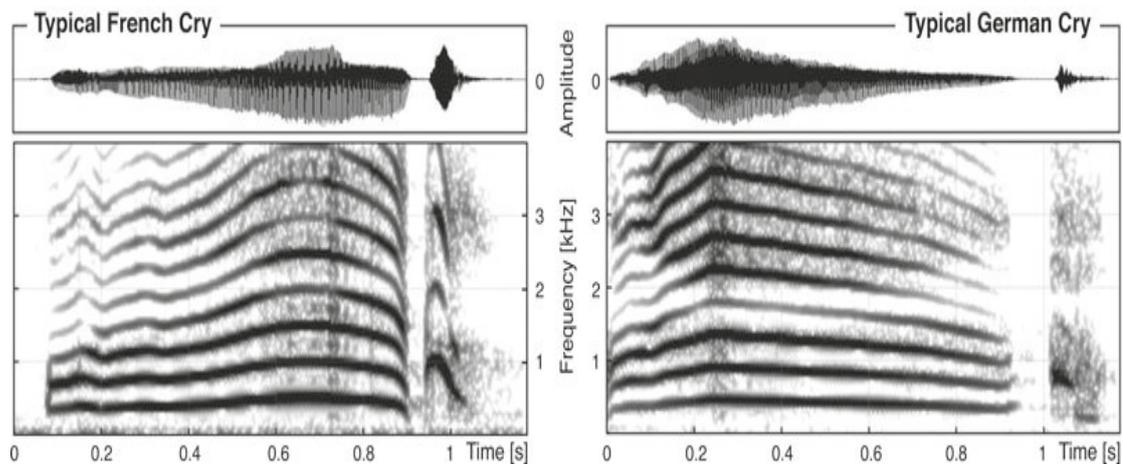


Doc.1 : aide-mémoire too mata, 19e siècle, fibres de bourre de coco tressées et nouées
Musée du quai Branly, photo Claude Germain

La langue, et la culture qu'elle exprime, c'est aussi une manière de catégoriser le monde, de le lire en donnant du sens aux événements (Bruner, 2000). Les représentations culturelles fonctionnent comme des interfaces entre le dedans (l'identité personnelle, psychique) et le dehors (l'identité sociale, le monde). Notre univers culturel possède une fonction de contenant participant au développement et à la représentation que nous nous faisons de nous-mêmes. Nathan (1986) et Moro (2001) proposent, dans le prolongement du concept du « Moi-peau » d'Anzieu (1985), l'expression « enveloppe culturelle », une enveloppe qui contient, protège l'individu dans l'ancrage à sa propre culture et lui permet d'élaborer une identité propre.

Cette enveloppe va commencer à se constituer très tôt, *in vitro*, par « l'incorporation » par le fœtus, bien avant la maturation du système auditif³⁶, du rythme et de la mélodie de la langue de sa mère. Ainsi le nouveau-né pleure-t-il différemment si sa mère est francophone ou germanophone, ses cris calquant la courbe mélodique de la langue maternelle. Pour les chercheurs, une manière de rechercher déjà à être en communication avec sa mère.

³⁶ Les bruits peuvent être ressentis par une transmission de l'énergie vibratoire à d'autres organes (peau, yeux, muscles, mais aussi crâne et squelette ou organes internes). On sait par ailleurs que le liquide est un excellent conducteur de vibrations.



Doc. 2 : courbes mélodiques des cris de bébés français et allemands
 Institut Max-Planck et Laboratoire de sciences cognitives de ENS Paris, 2009

Traumatismes migratoires

Migrer, c'est d'abord la perte des évidences, la perte de ces contenants culturels de pensée qui fait vivre aux migrants l'expérience du sentiment d'étrangeté. Le monde devient incompréhensible, ininterprétable et donc impossible à transmettre. Tout parent en situation transculturelle, le plus souvent, privé de l'étayage social de son groupe d'appartenance, est un parent dont les représentations et les valeurs sont mises à mal par la confrontation avec le système médico-social et éducatif qui « l'accueille ». En effet ce système, en ignorant ou déniait les représentations culturelles de ces parents, ne leur permet plus de lire (ni de vivre dans) le monde en donnant du sens aux événements (Bruner, 2000). Ces parents sont alors dans l'incapacité de « présenter, à leurs enfants, le monde à petites doses. » (Winnicott, 1949). Pourtant beaucoup de choses dépendent de la manière dont on a fait découvrir le monde au bébé et à l'enfant. Des études « ont montré des liens entre *vulnérabilité psychologique* et le fait d'être *enfants de migrants* » (Moro, Ibid., 55). Ce qui se joue, pour ces enfants, dans la possibilité ou non de s'inscrire dans leur nouveau monde « c'est la question de l'identité transmise », la question du récit, « raconter pour transmettre, pour s'enraciner » (Ibid., 28).

La migration et l'insécurité qui l'accompagne (notamment linguistique) impactent également la relation parent-enfant. Si toute culture cherche à faire un être humain accompli, si la réussite des enfants est souvent au cœur du projet migratoire, les parents n'ont pas forcément la même représentation de l'école et l'idée de réussite peut recouvrir des aspects bien différents. Le regard social et institutionnel souvent négatif, dévalorisant sur leurs manières d'être parents, sur leurs langues, sur leur culture provoque des remises en question, notamment symboliques, du lien parental. Lorsque les professionnels font appel à l'ainé des enfants pour servir d'interprète, il s'opère une « parentification » de l'enfant qui discrédite la place d'autorité des parents et ne leur permet

plus de donner à l'enfant « l'autorisation » à se construire une identité métisse harmonieuse. Il est donc essentiel que les institutions, dont l'école, prennent en compte, reconnaissent et valorisent les savoirs parentaux notamment les savoirs linguistiques.

Pour l'enfant, être en situation transculturelle revient à se retrouver en situation « d'entre-deux » (Sibony, 1991) : entre-deux pays, entre-deux cultures, entre-deux origines, entre-deux langues. A la fois limite et passage, cet entre-deux peut s'avérer un lieu « d'enlèvement » lorsque, les enfants, « faute d'avoir été assez proches de leur origine pour la quitter et en tirer une impulsion vers d'autres lieux, ne peuvent ni s'y réfugier, ni s'en éloigner » (Sibony, *Ibid.*, 55). Dans cette dynamique du passage, les adultes ayant autorité sont de première importance : les parents, si leur image symbolique n'a pas été totalement altérée par des discours dénigrants, les enseignants, s'ils ne font pas de « l'école un lieu d'effacement de la culture familiale mais au contraire une occasion de la transcender » (Moro, 2009, 15)

Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant³⁷.

Cet effacement de la culture se concrétise bien souvent dans la dévalorisation, l'interdiction de la langue première au sein des institutions. La question du bilinguisme et de la langue maternelle chez les migrants et leurs enfants est une question particulièrement sensible en France où « les représentations négatives du bilinguisme lorsqu'il concerne les enfants issus de l'immigration sont tenaces, comme si le bilinguisme des minorités représentait une sorte de transgression du monolinguisme symbolique de l'intégration à la nation française (Hélot, 2004, 13) ».

Or l'absence de place faite aux langues familiales impose à l'enfant des difficultés supplémentaires.

Tout d'abord à l'entrée à l'école maternelle, laquelle représente bien souvent une première séparation d'avec la mère. Être capable de se séparer, c'est avoir une confiance suffisante en soi et en l'autre, c'est aussi sentir que l'autre, la mère, est suffisamment confiante et sereine vis-à-vis de ce nouveau lieu. Comment être sereine lorsque l'on ne comprend pas ou imparfaitement, les codes, les règles et les enjeux, lorsque ses représentations de l'enfant et de l'éducation sont déniées par l'institution qui y voit un obstacle à l'intégration? Comment être confiant pour l'enfant alors que tout lui est étranger y compris la langue et que les quelques mots qu'il possède sont ici inopérants. L'enfant allophone doit donc se construire de nouveaux modes de penser, de parler, d'agir alors que sa construction est en cours et que son « acculturation » est à peine ébauchée. De plus, Young (2013, 201) signale qu'il « a été observé que des enfants, même très jeunes, intègrent très rapidement la valeur accordée à leur langue maternelle ». Il y a donc lieu de penser que le sentiment

³⁷ Cummins, Jim, 2001-b, « La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? » in *Sprogforum* n°19, 15-20

de dévalorisation et les clivages défensifs qui l'accompagnent peuvent se développer très rapidement dès les premières confrontations entre le monde familial et le monde « du dehors ».

Puis tout au long de la scolarité durant laquelle, autour des langues, va se jouer un conflit. Apprendre le français va se faire le plus souvent au détriment de la langue familiale, laquelle, non entretenue, va subir un phénomène d'attrition, entraînant, chez l'enfant, un sentiment de déloyauté, de trahison, sentiment défavorable aux apprentissages. Qui plus est « la crainte de la perte de la langue première au bénéfice du français se double de la crainte de l'école (et parfois des parents), du parasitage de l'appropriation de la langue de scolarisation par les langues familiales. (Goï, 2015, 112) »

Pourquoi l'école peine-t-elle tant à prendre en compte la diversité linguistique et culturelle alors que « la plupart des résultats récents des travaux scientifiques internationaux montrent que l'acquisition de deux ou plusieurs langues entraînerait chez le bilingue des effets de transferts interlangues qui auraient un impact sur le développement cognitif en général, et le développement langagier en particulier.[...] Les bilingues auraient ainsi une meilleure conscience des caractéristiques abstraites de la langue et de leur propre processus d'apprentissage, une capacité de contrôle et de distribution appropriée des ressources attentionnelles, un meilleur développement des représentations symboliques et abstraites et de leurs compétences en résolution de problèmes.[...] Les effets des enseignements bilingues ainsi développés à l'école maternelle et élémentaire sont attestés sur plusieurs dimensions des compétences langagières, sans pénaliser d'autres apprentissages (Nocus et al., 2016) ».

Cohésion sociale et reconnaissance

Après les tragiques événements de janvier 2015, la « grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République »³⁸ préconise parmi ses onze mesures phares que « la relation de confiance et la compréhension mutuelle entre les parents et l'École constituent un enjeu déterminant pour la réussite de tous les enfants aux plans scolaire, social et citoyen ». Comment passer « de la défiance à l'alliance »³⁹, de ce malentendu entre parents et enseignants qui nourrit souvent l'échec scolaire et entraîne un délitement des liens sociaux à une relation de confiance ? Sortir de ce malentendu suppose d'abord de s'interroger sur ce qui pourrait fonder une « relation de confiance et de compréhension réciproque ». Comment poser les bases d'une coéducation où chaque parent trouverait sa place ?

³⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

³⁹ Dubet, François, (dir.), *École-familles, le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.

Mais avant de répondre à ces questions, ne doit-on pas répondre à celle-ci : peut-on séparer les rapports établis entre les langues (rapports d'égalité, de domination, de déni) et ceux qui dominent les relations entre les locuteurs ?

Comme l'écrit Maalouf (2010, 53) « si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, il devient un acte d'allégeance et de soumission. » Ouvrir un espace respectueux des langues et des cultures familiales à l'école n'est-ce pas la base d'une relation « de confiance et la compréhension mutuelle » fondée sur une véritable reconnaissance ?

Si la notion de reconnaissance est complexe, elle est vitale pour chacun d'entre nous et elle est également le ciment du vivre-ensemble. « La reconnaissance de notre existence, qui est la condition de toute coexistence, est l'oxygène de l'âme (Todorov 1995, 74) ».

Ce que les principaux acteurs en disent

Nous avons depuis quatre ans régulièrement interrogé les parents et les enseignants des classes dans lesquelles nous menons des interventions⁴⁰.

Ce que les parents expriment en premier, c'est le plaisir de parler leur langue, de la partager et pour certains de la « retrouver ». « *[Cette chanson en Djuka] oui je la connais ... Ah c'est pas possible, c'est comme si on ouvrait les portes, non ! Ça revient ! Oui ! Ma grand-mère quand elle disait bonjour [...] Ah mais ça c'est pas possible, maintenant je me souviens. C'est bien ! Mais c'est bien ! Ça fait du bien !⁴¹* ».

Pour les parents aussi, l'oubli, la perte de la langue sont une réalité qui peut entraîner souffrance, sentiment de déloyauté (à ses propres parents). Il est fort probable que ces sentiments seront, inconsciemment, transmis aux enfants. Pour les parents il y a donc aussi une auto-autorisation à conquérir : autorisation à être plurilingue. Le choix (conscient ou non) « d'oublier » sa langue, de ne pas la transmettre est souvent lié au sentiment intériorisé de minoration sociale de celle-ci, aux représentations (elles aussi intériorisées) négatives sur certaines formes de bilinguisme. « *Oh la la ça me replonge... ça fait resurgir des choses que je croyais oubliées, du coup je vais pouvoir les transmettre à mon fils. Jamais je ne lui ai chanté de chansons en djakhanké parce que je ne pouvais pas me souvenir. Peut-être je pensais c'est mieux d'oublier... pour lui⁴².* »

⁴⁰ Nous indiquons en note de bas de page le pays d'origine des parents, les langues familiales dans l'ordre où elles ont été déclarées avoir été acquises.

⁴¹ Maman originaire du Surinam, djuka, néerlandais, anglais, français

⁴² Maman originaire de Guinée, djakhanké, soninké, français

Ces représentations négatives sont souvent reprises par les parents eux-mêmes, telle cette maman : « *Quand j'ai fait la lecture en turc, j'étais contente de voir que les enfants ils acceptaient d'écouter, ils ne faisaient pas la grimace parce que c'était du turc, ils étaient partants même pour répéter. Oui ça m'a fait plaisir. Et ça a fait plaisir à mon fils de montrer que oui, il connaît une autre langue⁴³* ». Son discours laisse penser que l'idée que l'on « fasse la grimace » en entendant du turc lui semble, si ce n'est normal, du moins probable. A l'opposé, elle montre les bénéfices « de reconnaissance » pour elle et son enfant qu'elle trouve dans le dispositif.

L'impact de ces représentations négatives peut aller jusqu'au sentiment de honte et de rejet de sa propre langue (avec les risques de clivage que nous évoquions en amont) : « *Si je parle arabe, mon fils [ainé] il a honte, il a honte quand je parle arabe, c'est dur.⁴⁴* »

Cette maman souligne ensuite le rôle que tient l'école, à travers des dispositifs comme « Passeurs de langues, tisseurs de liens », dans l'autorisation à être métisse : « *Mon petit dernier, avec les activités en classe, lui, maintenant, il accepte que je lui parle en arabe, il pose des questions et même il répète des mots. Il a compris que ce n'est pas une tare mais une richesse d'avoir deux langues* ».

La reconnaissance des langues et cultures familiales apparaît comme centrale dans la construction des liens école-famille : « *Les parents, ils vont s'impliquer à partir du moment où ils vont se sentir reconnus. Je suis convaincue que l'acceptation des parents par l'école, la valorisation de leur langue, l'ouverture à leur langue et à leur culture, c'est vraiment une clé que l'école va donner aux parents pour entrer concrètement dans l'école française.⁴⁵* »

Enjeux éducatifs et disciplinaires

Fonction d'accueil de la langue, pour une école vraiment maternelle

Si la langue familiale est une enveloppe, elle doit pouvoir constituer un pont entre l'école et la maison et aider l'enfant dans ce moment de passage et éviter la double rupture. Telle est l'idée de ce dispositif d'accompagnement proposé pour la rentrée en Toute Petite Section (moins de 3 ans) en Réseau d'Education Prioritaire. L'école, à notre demande, a ajouté à sa fiche d'inscription « langues familiales » et nous avons collecté comptines et berceuses dans les langues déclarées.

Le jour de la rentrée, en septembre, Am. est inconsolable après le départ de sa mère ; il se jette par

⁴³ Maman originaire de Turquie, turc, français

⁴⁴ Maman originaire du Maroc, arabe, français

⁴⁵ Maman originaire d'Algérie, kabyle, arabe, français

terre, hurle, trépigne. L'approcher, lui parler est contreproductif. Dans la classe, on n'entend rien d'autre que ses hurlements. Nous déclenchons une chanson en lingala. Am. soulève la tête, puis se redresse : il est assis, toujours hurlant. A la deuxième reprise du refrain, Am. arrête de hurler, il hoquète. A la fin de la chanson, une minute quarante plus tard, Am. est calmé, on entend un autre enfant qui pleure dans la salle à côté.

D'autres observations nous ont conduits à penser « la langue comme doudou » et nous espérons voir se généraliser ce dispositif d'accueil.

La langue familiale comme déclencheur de langage et facteur de cohésion sociale

Si les programmes 2015 de l'école maternelle affirment que « *l'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage* » plus rien, ou bien de peu de choses ne sera dit sur le comment prendre en compte cette langue maternelle.

Or cette langue est enveloppe, repère, « doudou ». Priver l'enfant de cette langue, c'est le priver d'un appui pour continuer à construire son langage, ses langages. C'est pourquoi, en parallèle des comptines et chansons utilisées au moment de l'accueil ou pour rassurer, une cohorte de nounours rend visite aux enfants et les salue dans leur langue. Les enregistrements ont été réalisés au moment de l'accueil ou de la sortie, avec les parents. Nous aurons donc, à terme, un corpus de près de vingt bonjours (et autant de nounours).

Pour plusieurs enfants, l'entrée de leur langue familiale dans la classe sera le déclencheur des premiers mots prononcés à l'école, avec beaucoup de rires, de sourires, de manifestations manifestes de plaisir : répétition du bonjour dans la langue de la maison puis, le lendemain ou quelques jours plus tard, d'autres mots en français ou dans la langue familiale.



Doc.3 Affiche à l'attention des parents pour présenter le projet et les inviter à y participer.

Pour les parents, ces activités sont l'occasion d'être reconnus comme experts, de voir leur langue reconnue mais aussi de partager et de reconnaître l'autre parent : « avec les activités des nounours qui parlent plusieurs langues et bien maintenant la maman de Kamila me salue en cambodgien (chump riep sour) et moi je lui réponds en tchéchéne (dedik doyle) et plein de mamans font ça maintenant. C'est bien que les enfants voient les mamans faire comme ça. Ils seront peut-être plus ouverts plus tard⁴⁶ ». Une autre maman exprime clairement l'idée que partager les langues constitue un pont entre les communautés : « et ça sera très bon chose pour s'approcher et vivre ensemble⁴⁷ ».

Reconnaître la langue familiale, faire entrer les parents dans l'école comme co-éducateurs change aussi totalement le rapport entre les différents acteurs éducatifs : « Oui je peux témoigner parce que franchement au début j'étais réticente. Je ne voyais pas ce que ça pouvait apporter. Maintenant je dis oui. C'est clair on a vu des mamans qui ne nous parlaient jamais. C'est net.⁴⁸ ».

Construire des compétences plurilingues dès la petite section

Les nounours qui parlent les langues des enfants vont offrir de multiples activités permettant de développer, dès la petite section, des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire.

Voici des extraits du CARAP, le Cadre de référence pour les Approches Plurielles des langues et des Cultures (<http://carap.ecml.at/>) :

⁴⁶ Maman d'origine cambodgienne, cambodgien, français, anglais

⁴⁷ Maman originaire de Tchétchénie, tchéchéne, russe (avec maman traductrice tchéchéne)

⁴⁸ Enseignante de petite section en Réseau d'Education prioritaire

- des savoirs : « *Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde* »
- des savoir-être : « *Sensibilité à l'existence d'autres langues / cultures / personnes, à l'existence de la diversité des langues / cultures / personnes* »
- des savoir-faire : « *Savoir identifier [repérer] des formes sonores [savoir reconnaître auditivement]* » ou « *Savoir percevoir la proximité et la distance sonores [savoir discriminer auditivement]* »

Papa Ours (turcophone) cherche son ourson, nous allons l'aider à le retrouver. Papa Ours va frapper à la porte de la première maison : « Tak Tak ! Merhaba ! ». Quelqu'un répond « Salamalekoum ». Est-ce son ourson ? « Non ! » On ouvre la maison pour vérifier. Papa Ours continue sa recherche jusqu'à ce que l'on entende « Merhaba ». « Oui c'est le petit ours », crient les enfants !



Doc. 4 : Papa Ours cherche son ourson

Le même thème va servir de support à une autre activité qui introduit la diversité culturelle, à la fois par rapport aux écritures mais aussi par rapport aux modes vestimentaires et aux modes éducatifs (portage des enfants).



Doc. 5 : des photos mère/enfant sont présentées⁴⁹

⁴⁹ Nous ne détaillons pas ici toutes les activités de langage autour de ces photos.

Un grand coup de vent va séparer les mamans et les enfants. On ne voit plus les mamans mais seulement le mot « maman » et le mot « bébé » dans la langue de chaque enfant.

On pose la question : « Qui peut aider les enfants à retrouver leur maman ? ».

Chaque étiquette est lue aux enfants (par l'enseignant ou à l'aide d'enregistrements).



Doc.6 : étiquettes dans la langue de chaque enfant

Prendre appui sur le « déjà-là » des enfants et introduire « des repères sociaux⁵⁰ »

S'appuyer sur ce que les enfants connaissent déjà, les guider dans le développement de compétences métalinguistiques et métacognitives, les amener à accepter des activités de compréhension en langue inconnue est l'ambition de cette activité.

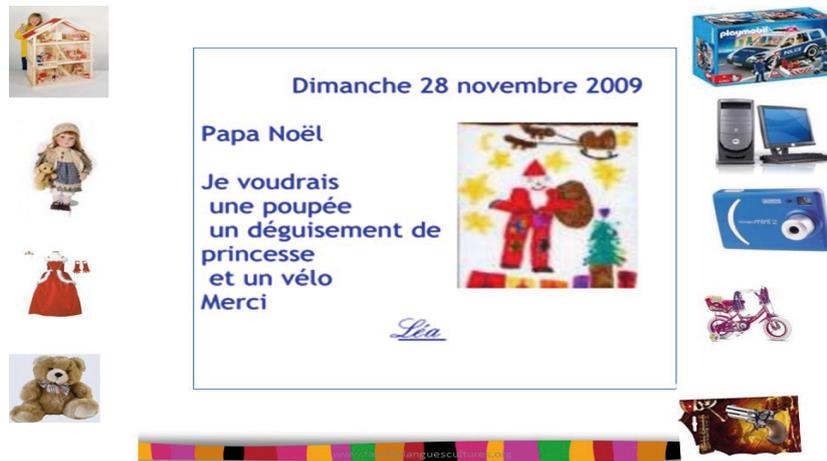
Il s'agit de faire prendre conscience aux enfants que le sens de certains éléments d'une langue inconnue est accessible par proximité linguistique et utilisation du contexte. Ce type d'activité vise une compétence clé pour les apprentissages linguistiques : « l'apprendre à apprendre » les langues, il permet d'exercer les enfants à la mise en place de stratégies de vérification de la compréhension.

Le Père Noël demande de l'aide aux enfants car il n'a pas le temps de lire toutes les lettres.

L'objet « lettre » avec sa forme particulière, l'enveloppe, le timbre seront l'occasion d'activités dans le domaine « *découvrir l'écrit et le comprendre, en découvrir le fonctionnement* » et constitueront « *une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde* » (BO 2015).

Heureusement que des enregistrements accompagnent les lettres car l'enseignant peine à lire certaines lettres. Le Père Noël a également envoyé son catalogue permettant ainsi d'orienter la recherche des enfants.

⁵⁰ Programmes 2015 des écoles maternelles : Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015



Doc.7 : catalogue du Père Noël

Les enfants vont ainsi décrypter sept lettres en anglais, allemand, espagnol, français, italien, portugais, roumain, en utilisant les démarches de l'incompréhension.



Doc. 8 : lettres en italien et en anglais

L'activité permettra également de travailler cette compétence sociale qu'est la politesse⁵¹, avec les mots « magiques » comme « merci », « je voudrais », utilisés dans des jeux dont celui de « la marchande ». Dans ce jeu, la marchande qui propose des dessins de jouets à colorier, ne comprend que l'italien, ou l'anglais ou (autre langue) et ne donnera le dessin que si l'enfant dit « je voudrais » puis « merci » dans la langue de la marchande (le jouet est pointé du doigt).

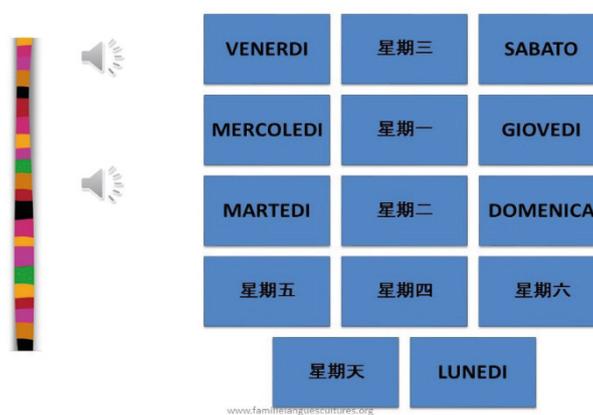
Avec l'aide des parents, le répertoire des « je voudrais » et des « mercis » s'élargira et cette activité sur les salutations introduira une découverte de la variation des codes culturels.

⁵¹ Filisetti, Laurence, *La politesse à l'école*, 2009, PUG, Grenoble

Un travail sur les jours de la semaine en chinois et en italien va, dans un travail comparatif⁵² avec la semaine en français, permettre de :

- comparer des signes graphiques en langue familière et en langue non familière
- percevoir les ressemblances entre des signes graphiques en langue familière et en langue non familière
- comparer des éléments sonores en langue non familière et en langue familière
- repérer les éléments sonores communs dans des mots en langue non familière
- faire des hypothèses sur le sens d'un mot en langue inconnue et d'imaginer des stratégies de vérification
- reproduire des sons en langue non familière

Les enfants sont confrontés à des mots dont ils ignorent le sens. Très vite, la plupart identifie le chinois et repère les similitudes entre l'italien et le français.



Doc.9 : semaine en italien et en chinois

La semaine italienne sera classée par comparaison avec le français. Comme les adultes, les enfants, dès la moyenne section, font l'hypothèse que le dernier idéogramme des jours en chinois correspond à un chiffre.



Doc. 10 : derniers idéogrammes en chinois et chiffres correspondant

⁵² Activité d'après *Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle, cycle 1*, 2013, Rennes, SCEREN-CRDP

Les enfants apprendront ainsi à :

- mettre en relation graphie/phonie en langue non-familière
- prendre conscience qu'un même sens peut être traduit par des signes différents (arbitraire du signe)
- mobiliser ses acquis (les chiffres en chinois, après des jeux avec ceux-ci) pour comprendre des mots en langue non-familière
- repérer des éléments graphiques identiques en langue non-familière.

L'éducation de l'oreille (repérage des phonèmes en particulier), essentielle pour l'entrée dans l'écrit, est renforcée par l'écoute d'une multiplicité de sonorités issues de différentes langues.

Outre « *l'éducation à la diversité linguistique et culturelle* » des programmes 2015, nous mettons ici en œuvre les instructions : « *À partir de la moyenne section, les repères sociaux sont introduits et utilisés quotidiennement par les enfants pour déterminer les jours de la semaine, pour préciser les événements de la vie scolaire. L'enseignant conduit progressivement les enfants à relier entre eux les différents systèmes de repérage.* »

Des albums en langue inconnue à l'école maternelle ?

Cette idée suscite souvent des réactions de scepticisme. « Comment l'enfant peut-il écouter une histoire dans une langue qu'il ne connaît pas, quel est l'intérêt de le noyer sous un flot de paroles auxquelles il ne comprend rien, il a déjà du mal avec le français... »

Au-delà de l'objectif de valorisation et de partage des langues familiales dont nous avons parlé dans la première partie (et qui reste primordial), l'objectif se situe justement dans le domaine de « l'apprendre à apprendre les langues ». Il s'agit tout simplement d'entraîner l'enfant à gérer la situation dans laquelle se trouve tout allophone (migrant ou simplement touriste) lorsqu'il est confronté à une langue qu'il connaît peu ou pas du tout, de lui permettre d'aborder avec confiance et plaisir des tâches en langues inconnues. Il s'agit donc de développer une attitude favorable à la découverte et à l'apprentissage des langues, de développer la conscience phonologique, le repérage des similitudes et des différences entre les langues, d'entraîner l'enfant à transférer d'une langue à l'autre des compétences acquises.

Les albums choisis sont très souvent des albums en randonnée, des albums dans lesquels une structure syntaxique se retrouve de page en page, des albums où la répétition d'un même lexique va faciliter le repérage et la construction du sens par les enfants.

L'album que nous vous présentons répond à ces critères. « *Ecoutons* » en lingala, le titre, les trois premières pages, puis une page avant la fin. Le dialogue de la troisième page se répète cinq fois.

Soso moke ya motané
Ngulu, libata, niawu mpe soso moke ya motané. Soso moke ya motané azalaki na bana misato.
Mokolo moko, ezalaki ye koliya, soso moké ya motané akutani na ba nkona.
Akeyi epayi ya baninga na ye basato, mpe atuni bango : « Nani alingi kosunga nga nalona ba nkona oyo ? » « Ngayi te », elobi libata. « Ngayi te », elobi niawu. « Ngayi te », elobi ngulu.
Sima soso moké ya motané abengi baninga na ye : « Nani alingi kosunga ngayi naliya mapa oyo ? » « Ngayi », elobi libata. « Ngayi », elobi niawu. « Ngayi », elobi ngulu.

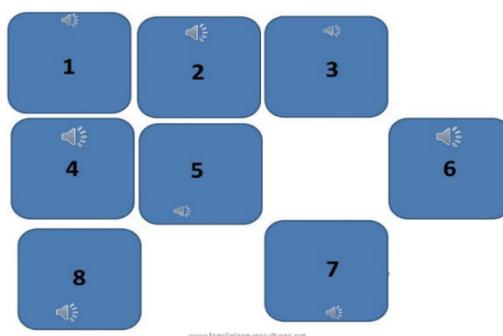
Doc. 11 : texte de l'album en lingala

L'histoire est bien sûr racontée avec des marottes, par un parent locuteur lingala. Les enfants repèrent la succession des actions, les personnages et identifient « libata, ngulu, niawu », la formule récurrente « Ngayi te » qui devient à la fin en « Ngayi ». Ils vont ensuite faire des hypothèses sur ces éléments et les activités proposées les confirmeront ou non. Ils sont incités à expliciter leur cheminement de pensée, les transferts qu'ils réalisent d'une langue à l'autre.

On entraîne l'enfant à faire des inférences, à deviner le sens de mots et d'expressions dans des langues diverses, à observer les ressemblances et les différences dans diverses langues.

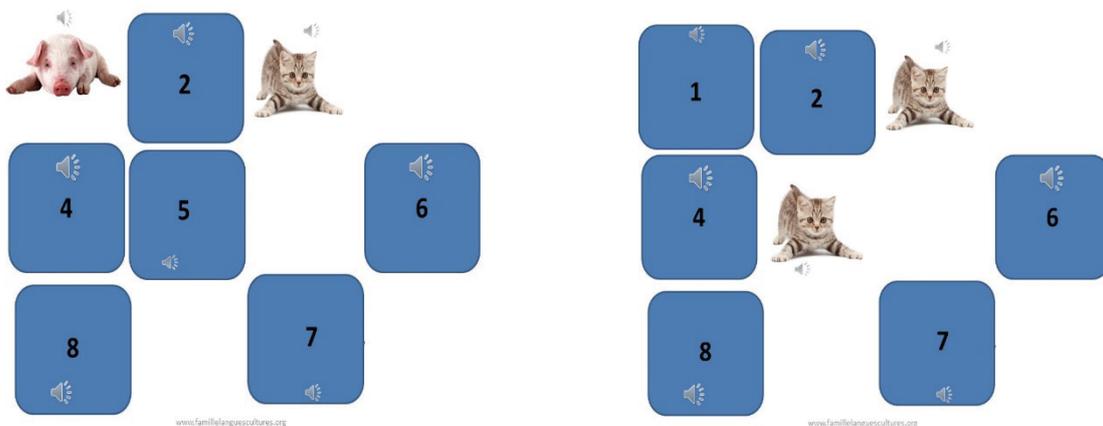
« L'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. (...) il cible des situations, pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas alors de réponse directement disponible. Il est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action ; il valorise les essais et suscite des discussions. Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement » (BO 2015).

Ainsi le « memory sonore » entraîne les enfants à discriminer, reconnaître, mémoriser les noms des personnages.



Doc.12 : memory sonore

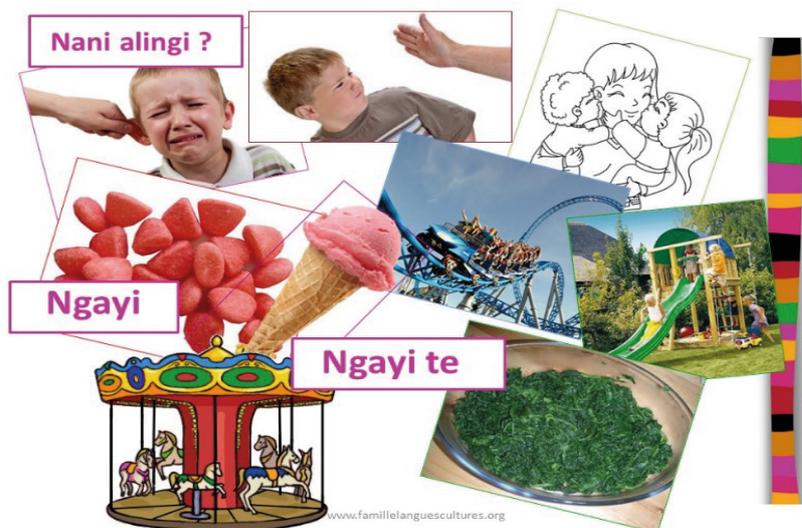
Au lieu de retourner les cartes, les enfants demandent un numéro et écoutent l'audio correspondant (ou le parent qui est venu raconter l'histoire). Par exemple un enfant demande « le un » et on entend « niawu », un autre demande « le 3 » et on entend « ngulu ». A-t-on entendu la même chose ? Avec les plus jeunes nous pouvons vérifier la réponse, puis retourner les cartes avant de continuer le jeu jusqu'à trouver les paires :



Doc. 13 : memory sonore

Ces activités sont modulables en difficulté : on peut choisir 2 animaux seulement pour une première séance ; on peut travailler avec une seule langue, avec 2 langues ou plus (on proposera alors 2 images différentes de chaque animal).

La mise en situation de l'expression « Nani alingi ? » va permettre d'affiner les premières hypothèses faites. Les enfants proposent le plus souvent « Non » pour « Ngayi te ». L'enseignant va proposer diverses choses (en images ou réelles) en demandant : « Qui veut ? ». Les enfants répondent spontanément « moi ou pas moi ». Ensuite le parent demande « Nani alingi ? ». Pour aider les enfants, l'enseignant peut être le premier à répondre « Ngayi te ou Ngayi » selon ce qui est proposé.



Doc. 14 : diverses images proposées

L'histoire⁵³ (l'aviez-vous reconnue ?) sera ensuite travaillée dans une ou plusieurs autres langues avec d'autres activités (dont des activités d'entrée dans l'écrit) puis en français, dans le cadre des activités de la classe.

L'album, accompagné d'un CD contenant les enregistrements en plusieurs langues, sera ensuite prêté à chaque enfant.

Cette culture enfin partagée constitue une façon de donner aux parents accès aux codes de l'école, à ce qui s'y fait : « *On a moins peur ce qui se fait à l'école : et c'est bien pour les parents de savoir*⁵⁴ ». C'est aussi les restaurer dans leur fonction d'éducateurs, leur permettre de partager avec leur enfant des moments de sa journée d'école : « *Son fils, quand il rentre il n'a pas les mots en français parce qu'il n'a pas compris, il n'a pas les mots en turc parce qu'il ne peut pas faire les liens. Alors ils ne peuvent pas parler de l'école. Là, elle dit que son fils a compris l'histoire en turc, il va pouvoir lui en parler, ils vont pouvoir en parler*⁵⁵ ».

C'est aussi l'occasion pour les parents (et les enseignants) de découvrir que de nombreux contes et leur morale sous-jacente se retrouvent d'une culture à l'autre et correspondent à des universaux culturels. « *On a moins peur ce qui se fait à l'école : et c'est bien pour les parents de connaître*⁵⁶ ». Souvent les parents viennent ensuite proposer la version équivalente du conte issue de leur propre culture.

Une autre manière de faire entrer les enfants dans une histoire en langue peu ou pas connue est ce que nous appelons l'écoute guidée. La démarche est différente puisque les enfants doivent mémoriser des mots ou une structure qu'ils devront ensuite reconnaître et donc isoler dans la chaîne parlée.

Pour illustrer notre propos nous prendrons l'album de Battut "La petite boîte", histoire répétitive construite sur la même structure : "le roi + verbe+ complément circonstanciel ou COD + avec sa petite boîte".

Cette histoire va être travaillée en plusieurs langues ; pour maintenir l'intérêt des enfants, la chute ne sera révélée que lors de la dernière séance.

La première langue travaillée est par exemple le turc. Une marionnette de roi est présentée aux enfants et nommée en turc "Kral", puis une petite boîte nommée "kuçuk kütü". Chaque mot est associé à un geste que les enfants doivent reproduire lorsqu'ils entendent le mot. On leur demandera de faire la même chose durant la lecture de l'histoire qui sera présentée sous la forme de kamishibai.

⁵³ Il s'agit de « La petite poule rousse » de Byron Barton

⁵⁴ Maman d'origine turque, turc (avec maman traductrice turque)

⁵⁵ Maman d'origine turque, turc (avec maman traductrice turque)

⁵⁶ Maman d'origine turque, turc (avec maman traductrice turque)

Nous aimerions montrer la progressivité des apprentissages et la complexification des compétences mises en œuvre dans ces activités d'éducation à la diversité linguistique et culturelle à travers deux activités.

La première est une activité de type loto ; les enfants reçoivent une carte avec 4 images, sur laquelle ils vont devoir poser des pions en fonction de ce qui est énoncé par l'enseignant.



Doc. 15 : loto à quatre images

Après avoir reconnu « küçük kütü », les enfants vont se livrer à un travail d'analyse, de formulation d'hypothèses, de permutation pour découvrir le sens de « küçük kral » puis de « kütü » pour revenir au mot connu « kral ». Ils devront expliciter leur démarche, démarche qu'ils vont transférer à une activité sur l'analyse de l'écrit en plusieurs langues.

Ici dans les quatre langues travaillées (arabe, chinois, français, turc), après un tri de langues, le mot « roi » est mis en avant par l'enseignant. Les enfants sont invités à trouver des stratégies pour identifier les mots « petit roi », « petite boîte » « boîte » en justifiant leur choix.

Cette recherche, associée à l'écoute, entrainera des remarques sur (si cela n'a pas encore été rencontré) le sens de la lecture en arabe et sur l'ordre des mots amorçant la construction de savoirs sur les langues indispensables aux futurs apprentissages linguistiques.

Des ambitions modestes?
Pas si modestes ...
Faire le lien entre oral et écrit, observer, comparer, déduire

<p>→ ملك</p> <p>علبة صغيرة</p> <p>علبة</p> <p>ملك صغير</p>	<p>→ 国王</p> <p>小国王</p> <p>盒子</p> <p>小盒子</p>	<p>→ KRAL</p> <p>KÜÇÜK KRAL</p> <p>KUTU</p> <p>KÜÇÜK KUTU</p> <p>BOITE</p> <p>PETIT ROI</p> <p>ROI</p> <p>PETITE BOITE</p>
--	---	--

www.famillelanguescultures.org

Doc. 16 : mots en arabe, chinois, français, turc

On voit bien entre l'album « la petite poule rousse » et celui-ci que les compétences, si elles se construisent bien de façon spiralaire, deviennent de plus en plus complexes.

Conclusion

Nous espérons avoir su montrer que l'éducation à la diversité est à la fois essentielle et fondamentale et en même temps relativement simple à mettre en œuvre surtout si l'on s'appuie sur les personnes ressources que sont les parents.

Les enjeux sont multiples et considérables. A ceux déjà mentionnés, on pourrait ajouter les enjeux économiques que mentionnait Louis Jean Calvet lors d'une conférence au musée de l'histoire de l'immigration rappelant que la France passait à côté de marchés dans les Emirats et dans le Golfe persique parce qu'elle manquait de négociateurs parlant l'arabe et maîtrisant les codes culturels de ces pays. Pourtant l'arabe est la deuxième langue sur le territoire français en nombre de locuteurs.....

Bibliographie

ANZIEU, Didier, (1995b), *Le moi peau*, Paris, Dunod.

BRUNER, Jérôme, (2008), *Culture et modes de pensée* », Paris, Editions Retz.

CARAP, un Cadre de référence pour les Approches Plurielles des langues et des Cultures, *Tableau des descripteurs au fil des apprentissages*,

<http://carap.ecml.at/Components/3TablesOfDescriptors/tabid/2663/language/fr-FR/Default.aspx>, consulté en juin 2016.

CUMMINS, Jim, (2001-b), « La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? » in *Sprogforum* ; n°19 : 15-20,

<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Cummins.pdf>, consulté en juin 2016.

DUBET, François, (dir.), (1997), *École-familles, le malentendu*, Paris, Editions Textuel.

GOI, Cécile, (2015), « Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations », in Diana-Lee Simon (dir.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le chemin de l'école*, Paris, Riveneuve Editions.

HELOT, Christine, (2004), « Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire » in *Les Perspectives de développement de l'enseignement bilingue*, Actes n°3, Bézune, Haute École Pédagogique.

FILESETTI, Laurence, (2009), *La politesse à l'école*, Grenoble, PUG.

KERVAN, Martine, (coord.), (2013), *Les langues du monde au quotidien – une approche interculturelle – Cycle 1*, Rennes, SCEREN – CRDP.

MAALOUF, Amin, (1998), *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2015a), *Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 26/03/2015*, Paris, MEN.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2015), *Onze mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République*, Paris, MEN.,

<http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>, consulté en juin 2016

MORO, Marie-Rose, (2010), *Grandir en situation transculturelle*, Bruxelles, Yakapa.be

http://www.yapaka.be/files/publication/TA_Transculturel_vs_WEB.pdf, consulté en juin 2016.

MORO, Marie-Rose, (2004), *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naitre et grandir en France*, Paris, Hachette Littératures.

NATHAN, Tobie, (2013), « *La folie des autres, Traité d'ethnopsychiatrie clinique*, Paris, Dunod.

NOCUS, Isabelle et al. (2016), « Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues », *Enfance*, Volume 2016, N°01, 113-133.

SIBONY, Daniel, (2003), *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Editions du Seuil.

TODOROV, Tzvetan, (1995), *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Paris, Seuil.

WINNICOTT, Donald, (1949), « Le monde à petite dose », in *L'enfant et sa famille*, Paris, Payot, 77-82.

YOUNG, Andrea, (2013), « Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle, une exemple de formation d'assistantes de maternelle », in Christine Hélot et Marie-Nicole Rubio (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse, ERES, 195-223.

Résumé :

Avoir conscience du hiatus entre langues et compétences pour le didactiser est fondamental pour l'enseignant d'un dispositif du Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV). Le programme Euromania a été élaboré, dans le cadre de l'intercompréhension, pour aider à cette prise de conscience et se fonde sur la démarche du passage de langue source à langue cible par le biais de la *langue pont*.

Mots clefs :

Intercompréhension – approche intégrative – élèves allophones – langue de scolarisation

L'intercompréhension : une approche plurielle et intégrative.***Euromania* au service des apprentissages pour des élèves allophones**

Pierre Escudé, PR en didactique des langues, ESPE d'Aquitaine / Université de Bordeaux

« L'allusion aux enfants de migrants est fréquente : ces enfants ont en effet servi à montrer que les difficultés d'adaptation qu'ils rencontraient à l'école étaient au fond des difficultés rencontrées à de moindres degrés par tous les enfants, et que si l'école était mal adaptée aux enfants migrants, c'était peut-être qu'elle était mal adaptée à tous. »⁵⁷

A l'Ecole, apprentissage des codes, transmission des connaissances, construction des compétences : tout passe par le français, langue de scolarisation. Les enseignants du CASNAV savent que ce français langue de scolarisation n'est pas la langue des élèves, car il n'est pas la langue des enfants. Non pas qu'ils n'aient pas de compétence langagière, qu'ils soient de ce fait à considérer comme « illettrés », mais qu'ils ont d'autres compétences langagières. Tout le travail se passe donc en langues : dans la didactisation du contact entre langue(s) source(s) et langue cible, qui est le français. Avoir conscience de ce hiatus entre langues et compétences pour le didactiser sont deux éléments essentiels et nécessaires pour les enseignants de CASNAV. A bien y réfléchir, savoir que la langue française est une langue, qu'elle n'est pas unique, que le français langue de scolarisation peut être éloigné ou étranger pour un bon nombre de nos élèves, que les langues sont au cœur de l'éducation, devrait être le b-a-ba de tout enseignant : car ce sont en effet les langues qui sont le lieu des apprentissages.

⁵⁷ Claire Benveniste, « La question du handicap linguistique, une révision », 1987, in Marie-Noëlle Roubaud, *Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, TRANEL, université de Neuchâtel, 2013-58, 311.

Le programme *Euromania* a été constitué pour donner conscience de ces hiatus entre langue de scolarisation (c'est-à-dire la langue du maître, parfois la seule langue que maîtrise le maître), langues de même système (le système roman : ici, le portugais, le castillan, le catalan, l'occitan, le français, l'italien, le roumain) et les compétences ou/et contenus disciplinaires à acquérir (mathématiques, sciences, technologie, histoire et géographie, ici au nombre de 20 leçons, propres aux programmes officiels des 5 pays concernés : France, Espagne, Italie, Portugal, Roumanie). Ce programme est constitué d'un fichier de l'élève (dont l'emploi peut aisément être commun à un manuel) et un site web qui donne, gratuitement, l'ensemble des 20 leçons (de 8 pages chacune), dans leurs entrées en 6 langues de scolarisation (nous travaillerons en France avec le français langue de scolarisation), toutes les données en langues enregistrées à l'oral, un livre du maître, un portfolio qui récapitule les quarante entrées langagières communes travaillées dans le système linguistique roman⁵⁸.

« Donner conscience de ces hiatus » signifie une prise de risque pour les maîtres, qui souvent préfèrent dérouler les programmes sans partir de ce qui est premier : l'état de compétence ou d'incompétence qui est celui de leurs élèves. C'est en effet à partir d'une « situation problème » que la leçon démarre. Ainsi, pour la leçon^o1 intitulée *Le Mystère du « mormoloc »*. La première page du manuel *Euro-mania* au sommet de laquelle se trouve l'onglet « sciences » dans les 7 langues envisagées, au bas de laquelle se trouve en lettres le chiffre « un » dans le même ordre géolinguistique⁵⁹, donne à voir plusieurs photos d'animaux sur un fond de trame verte (la couleur choisie pour la matière *sciences*) et le titre déjà signalé. Tous ces éléments stimulent la description de la part des élèves : la première consigne venant du professeur sera toujours : « Je vous ai distribué un document : regardez-le bien. Décrivez-le-moi ! ». Ce travail de description, en interaction entre élèves et guidée toujours par le maître, permet de faire émerger la « situation problème » : on parle bien d'animaux (un escargot, un chat, une grenouille...), on est donc bien dans la *bio-logie*, mais qu'est-ce que ce « mormoloc », et quel est son mystère ? Des élèves connaissant le roumain pourront aussitôt comprendre ce que signifie « mormoloc » : têtard. Mais pour autant, sauront-ils expliquer ce qu'est son mystère ? L'émission d'hypothèses (avec utilisation de la langue qui

⁵⁸ Pour plus de précision sur le fonctionnement du manuel *Euro-mania*, voir la présentation qui en est faite dans ces *Actes* ainsi que : P. Escudé, « Les enjeux d'un manuel européen plurilingue ; présentation d'une méthode européenne », *Colloque Européen didactique du plurilinguisme (8-13 ans)* IUFM Midi-Pyrénées / Université de Toulouse II – le Mirail, www.euro-mania.eu, 2008 ; « Intercompréhension entre langues affines et didactique du FLE : de la langue unique au plurilinguisme, une révolution dans l'apprentissage scolaire » – Actes des 43^e et 44^e rencontres de l'ASDIFLE, *Les cahiers de l'asdifle*, n° 21, 181-191, 2010 ; « Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire », *Redinter 2, revue d'intercompréhension*, sous la direction de Christian Degache, <http://www.redinter.eu/web/files/revistas/43intercomprensao2.pdf>, 93-117, 2011 ; « De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe », *Tréma* [En ligne], 42 | 2014, mis en ligne le 01 novembre 2016 ; <http://trema.revues.org/3187>.

⁵⁹ Nous tenons à cet ordre qui va de portugais à roumain en passant par espagnol, catalan, occitan, français et italien. Souvent, le traitement de langues en « intercompréhension » n'organise pas le *continuum* langagier du système et ainsi perd une occasion formidable d'en montrer la cohérence interne et la dynamique.

l'explicitent : le conditionnel, les modalisateurs attendus : sans-doute, peut-être, je crois que, je pense que...) permet tout à la fois de faire un travail de langue et d'expliciter, puis d'exploiter, le niveau de connaissance et de compétence (d'inconnaissance et d'incompétence) de chaque élève, du ou des groupes.

Les pages 2 et 3 sont intitulées « observe et découvre ». Elles donnent de 5 à 7 documents de travail : chacun est rédigé dans une langue distincte du système roman : jamais les langues ne sont « mélangées ». Le principe d'*étanchéité* est particulièrement important en intercompréhension puisqu'il ne s'agit pas d'inventer un nouvel esperanto, mais bien de décrire, connaître et produire chaque langue dans sa spécificité, celle-ci se découpant sur l'horizon commun du système matriciel des langues romanes⁶⁰. Le maître peut distribuer à chaque groupe de 2 élèves un document précis (de ce fait, les élèves n'ont pas, dans un premier temps, l'ensemble des 5, 6 ou 7 documents) avec pour consigne les propositions de travail suivantes : « Elèves X et Y : je vous ai distribué le document 1. Vous en êtes responsables auprès de la classe. Je vous demande deux choses. La première chose : regardez bien ce document, et décrivez-le. Vous le décrirez à voix haute pour toute la classe. Deuxième chose : quelle activité ce document induit-il ? »⁶¹ Les 5 ou 8 minutes de recherche passées, chaque groupe d'élèves décrit « son » document ; il y a reprise pour parvenir à une description globale partagée par tous, puis à une activité possible. L'ensemble des nombreuses expérimentations du manuel tend à prouver que les élèves ne sont pas obnubilés par la langue du document (elle peut être d'ailleurs le français), mais par la consigne : il s'agit bien de décrire un document, et de proposer une activité qui en tire un sens actif. En revanche, les élèves ayant des compétences dans ces langues romanes (on pense en priorité au roumain, au portugais, mais aussi au catalan ou à l'occitan pour des élèves gitans) peuvent s'avérer ici immédiatement « bons lecteurs ». Mais ces compétences de bons lecteurs ne sont pas forcément des aides pour expliciter ce que dit et qu'induit chaque document.

La phase d'observation et d'analyse passée, chaque document étant à son tour exploité – le manuel a pris soin de proposer des documents aux typologies diverses : représentations d'enfants, activités ludiques, schémas, photos, descriptions scientifiques... - le professeur resserre l'ensemble des propositions des élèves autour de la phase « scientifique » finale qui a pour nom, à la page 4 du manuel, « raisonne et explique ». Trois questions, proposées par le maître à la classe, synthétisent l'ensemble des données ventilées par les descriptions : après la phase d'émission d'hypothèses,

⁶⁰ Pour comprendre ce système et la méthodologie de l'intercompréhension, voir P. Escudé & P. Janin, *L'Intercompréhension, clef du plurilinguisme*, Paris, CLE international, 2010.

⁶¹ Ce genre de consignes semble compliqué dans sa formulation. Parler une langue claire, haute, à des élèves est une marque de respect et de confiance que les élèves apprécient. On pourra dans un premier temps (faire) expliquer la consigne : « quelle activité ce document induit-il ? » : « à partir de ce document, je suis en activité : je dois faire quelque chose, mais quoi ? ». On remarquera que la description mène toujours à une action de classe et de langue.

validation et invalidation, formulations et reformulations (on peut même penser à des phases intermédiaires, hors temps de séance, de documentation, d'expérimentation, etc.), on passe désormais à la phase de stabilisation du savoir, construit à partir des documents, des observations et analyses : le mystère du mormoloc, c'est que contrairement aux mammifères qui saturent les autres documents, le batracien anoure a une reproduction indirecte qui s'appelle ... métamorphose. Document de synthèse, mots-clefs, trace écrite finale proposée closent la leçon.

Que s'est-il passé ? On a bâti une leçon du programme national en manipulant la langue de scolarisation (le français, qui est langue des consignes, du maître, de la description des documents proposée par les élèves, de la reformulation, etc.) qui parle *sur* des documents eux-mêmes proposés dans bien d'autres langues. Ces langues ensemble vectorisent le savoir. Le savoir n'est pas dans une langue, n'est pas une langue. Le contenu, le concept construit ou atteint (la métamorphose du batracien anoure) est *médiatisé*, formulé, par des langues. Pour atteindre ce savoir, il faut passer par ces médias, notamment par le biais du média principal, le français, qui est langue d'hypothèse, d'essai, toujours étayé par le maître. Si le savoir n'est pas atteint, il faut alors remédier, *faire remédiation* par un autre média : l'ensemble des autres langues proposées. Certes, ma classe d'élèves allophones n'a sans doute pas ces langues romanes dans son lot de compétences langagières. Mais mes élèves ont une langue source (ou plusieurs dans certains cas), qui quoique éloignée du système des langues romanes dans le « pire des cas », fait paraître un creux, un hiatus entre elle et la langue cible. L'intérêt de la méthodologie de l'intercompréhension est que ce hiatus n'est jamais frontal : il y a remédiation, circulation langagière dans l'espace du système des langues envisagé, et de fait passage de langue source à langue cible par le biais de la *langue pont*. Or, cette langue pont est davantage un « système pont », c'est-à-dire un espace global, systémique. Ce n'est pas sur un fil que l'élève passe de langue à langue, mais sur une passerelle assez large : sur ce canal large, se conçoit le fonctionnement de la langue indo-européenne (sujets, verbes, compléments, temps, personnes, genre, nombre, aspects, etc.).

Ces éléments sont envisagés dans la seconde partie de la leçon, en deux groupes. Le premier s'intitule « pont ». Il s'agit ici d'observer les petits éléments de distinction graphique qui occultent (ou révèlent) la similarité de forme pour l'ensemble des variantes langagières du même système. Ainsi, par exemple, le curieux accent circonflexe que l'on trouve en français :

Portugais	Espagnol	Catalan	Occitan	Français	Italien	Roumain
Castanha	Castaña	Castanya	Castanha	Châtaigne	Castagna	Castană
Castelos	Castillos	Castells	Castèls	Châteaux	Castelli	Castele
Conquistas	Conquistas	Conquestes	Conquistas	Conquêtes	Conquista	<i>Cuceriri</i>
Pescadores	Pescadores	Pescadors	Pescadors	Pêcheurs	Pescatori	Pescari

Il ne s'agit évidemment pas de donner un tableau entier et renseigné, mais de faire compléter un tableau qui organise les observations langagières. Les mots qui renseignent le tableau ont été trouvés en grande partie dans les documents des premières pages de la leçon, puis dans la partie plus « langagière » qui la suit : textes (historiques, fables, poésies...) qui, à partir de la thématique disciplinaire donnée, développent les capacités d'observation et de comparaison des élèves. Les 20 leçons proposent donc 20 ponts : nos 7 langues sont évidemment distinctes, mais ces distinctions sont *prédictibles* car répondent à des occurrences que je peux observer, comprendre, expliquer. La prédictibilité est l'une des conditions de « maîtrise » des langues : c'est parce que la langue suit une certaine « norme » que je peux l'anticiper, l'inventer. Ainsi, dans nos langues romanes, tous les néologismes verbaux sont évidemment du premier groupe : podcaster, liker, scanner, etc. Ainsi les erreurs (nous disons, vous *disez ; il a *mouru, etc.) sont en réalité de bonnes hypothèses langagières que l'usage curieux de la langue a détourné de leur droit chemin !

La seconde série s'intitule « la forme informe », c'est-à-dire : la forme d'un mot, d'une phrase, donne une information pour en comprendre le sens. Il s'agit ici d'observer comment chaque langue encode des informations nécessaires et communes au système, comme par exemple dans notre première leçon le nombre (le singulier et le pluriel) :

La grenouille / Les grenouilles

La rana / Las ranas

Broasca / Broaște

La rana / Le rane

A ră / As răș

La rana / Las ranas

Nous n'avons même pas donné le nom des langues employées ! Les élèves ici peuvent donner un grand nombre d'observation. Il y a deux formes : car l'une donne l'indication du singulier (la première), l'autre du pluriel (la seconde). Certains élèves peuvent signaler que « leur langue » propose le *duel* (même s'ils ne l'expriment pas ainsi) : le duel consiste en une forme spécifique pour deux, qui n'est pas singulier, mais qui n'est pas non plus pluriel⁶². Certaines langues expriment le pluriel par l'adjonction d'un –s final au nom ; d'autres, par un changement vocalique final. Observer juste qu'il y a un changement, et que ce changement est nécessaire pour encoder le sens, et qu'on doit le maîtriser (et donc maîtriser cette orthographe morphologique, essentielle) pour comprendre

⁶² Voilà pourquoi dans certains cas, les élèves ne mettent pas un –s à « deux poules », parce que « deux, ce n'est pas beaucoup » : si le professeur ignore que dans un grand nombre de langues (et langues d'immigration !) il y a un cas « duel », il prendra l'absence du –s comme une faute, ou une provocation, ou une incapacité à comprendre (un élément d'illettrisme) tandis qu'il s'agit d'un transfert de compétence.

et se faire comprendre (ce qui est le propre de *la langue*) suffit. On peut aller plus loin : le déterminant change aussi. C'est important car en français, comment savoir si « fois » ou « croix » (car le -x est un second -s en français) sont au singulier ou au pluriel ? On observera encore qu'en français (encore lui ! décidément, langue bien indisciplinée du système roman !) le déterminant au pluriel ne marque pas le genre, tandis que tous les autres l'encodent.

Travailler en intercompréhension permet donc tout à la fois d'intégrer les langues et des contenus (les apprentissages se situent dans la transaction langagière et pas ailleurs) ; de procéder à une circulation langagière propice à faire de chaque langue une *langue pont* entre chaque langue du système roman et le français ; à mettre à distance le français-langue-de-scolarisation et pouvoir le manipuler, l'observer, le décrire, l'utiliser. Si l'on part du principe qui est la réalité : les élèves allophones ne sont pas illettrés (réalité qui n'est pas saisie par un grand nombre de maîtres qui ne connaissent pas ces élèves, ou n'ont pas de formation suffisante), alors on doit se servir des compétences préexistantes de ces élèves, même légères, courtes, approximatives, naïves, pour bâtir par transfert et projection la capacité à investir la langue par laquelle l'inclusion scolaire, l'accueil social, la confiance en soi, le plaisir d'apprendre et de comprendre vont se réaliser.

Résumé :

Cet atelier propose une démarche favorisant l'apprentissage des langues. Les participants ont été invités, en s'appuyant sur des techniques propres à l'intercompréhension, à manipuler des supports variés adaptables et utilisables à différents niveaux de l'enseignement des langues.

Mots-clés :

Intercompréhension, apprentissage, démarche interlangues, transférabilité, plurilinguisme

Favoriser l'apprentissage des langues en utilisant l'intercompréhension entre langues germaniques

Gautier Drouin, enseignant d'allemand, Académie de Rouen

Sandrine Boussard-Nilly, enseignante dans une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones

Arrivants-Non Scolarisés Antérieurement, collège Camille Claudel, Rouen

L'apprenant et les langues à l'école : l'intercompréhension, une des approches plurielles

Cet atelier pratique part d'un double postulat : l'égalité légitimité de toutes les langues en présence à l'école et l'efficacité du décloisonnement des apprentissages - en l'occurrence une démarche intercompréhensive - pour l'acquisition des langues. L'intercompréhension, qui fait appel à l'ensemble des ressources et connaissances (scolaires ou non) de l'élève, s'inscrit dans les approches plurielles et contribue aux compétences langagières de l'élève. Elle répond aussi aux préconisations officielles, ce qui peut conforter certains collègues dans cette démarche.

Que disent les textes officiels ?

On trouve dans « Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française » l'affirmation suivante :

« Il est souhaitable d'apprendre les langues les unes en lien avec les autres, à l'oral comme à l'écrit. L'observation et l'analyse des apprentissages linguistiques en cours permet de doter les élèves d'une capacité générale à apprendre les langues et renforce donc, entre autres, l'apprentissage du français. »⁶³

Dans le livret « Enseigner les langues vivantes », il est recommandé dans le paragraphe « Liens avec les autres langues vivantes » de :

« - construire des stratégies d'apprentissage communes aux diverses langues étudiées

- s'appuyer sur les thématiques culturelles communes aux langues pour aider à comprendre le monde

⁶³

Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française, Eduscol, 2012
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf, page 7

- mettre en relation les contenus culturels rencontrés dans des langues différentes pour aider les élèves à percevoir les traits communs et les différences entre les aires culturelles, y compris la France ou les pays qu'il connaît de façon personnelle.(...)
- favoriser l'ouverture aux autres cultures et à la dimension internationale
- construire une lecture du monde par la sensibilisation aux langues : s'ouvrir à la langue et à la culture de l'autre. »

Plus loin, on affirme que :

« La diversité linguistique est un atout et une richesse pour tous les élèves. Pour cela, les enseignants peuvent permettre à tous les élèves de prendre conscience de cette diversité, valoriser à l'école et au collège les langues parlées par les enfants pour leur montrer qu'ils sont reconnus dans leur identité (...)»⁶⁴. »

L'objectif de développement de la compétence plurilingue est ainsi défini dans le Cadre européen commun de référence pour les langues :

« 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 l'ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.»⁶⁵

Il est donc possible de construire un projet pédagogique en langues en s'appuyant sur ces textes ainsi que sur les nouveaux programmes du collège qui entrent en vigueur à la rentrée 2016. On peut aussi avoir recours au Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)⁶⁶ qui s'inscrit tout à fait dans cette perspective.

Objectifs généraux retenus

Les activités proposées dans cet atelier servent un projet pédagogique aux objectifs plus larges :

- développer la curiosité de l'élève vis-à-vis du fonctionnement du langage et des langues,
- mobiliser les connaissances partielles dans ces langues et prendre l'habitude d'opérer des synergies entre elles, d'établir des liens, pour apprendre les langues avec plus de facilité et de plaisir,

⁶⁴ Le livret « Enseigner les langues vivantes », Eduscol, novembre 2014, <http://eduscol.education.fr/pid31432/enseigner-les-langues-vivantes.html> page 11, page 15

⁶⁵ Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) Conseil de l'Europe, 2000, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, page 11

⁶⁶ <http://carap.ecml.at/>

- aborder de façon confiante la compréhension d'un texte écrit dans une langue qui n'est pas toujours familière, voire inconnue,
- prendre conscience qu'il existe une grande diversité de langues, qui peuvent être regroupées en familles ayant des racines communes et présentant des similitudes et des différences riches à découvrir
- développer des représentations positives des langues que nous connaissons et que nous apprenons
- acquérir une sensibilité plurilingue et pluriculturelle permettant notamment de reconnaître et de valoriser les compétences en langues et les savoirs culturels de tous, quelles que soient les langues

Les principes didactiques et les attitudes inhérentes

Nous avons tous des compétences plurilingues : même si nous ne pratiquons pas tous plusieurs langues, nous avons les capacités de les acquérir et de les pratiquer. Les langues ne sont pas des ensembles étanches, elles échangent, s'influencent, s'interpénètrent tout en gardant leurs spécificités. Il s'agit de circuler entre et parmi les langues pour mieux en comprendre le fonctionnement, ce qui bénéficie aussi à la maîtrise de la langue maternelle et/ou de la langue de scolarisation.

L'intercompréhension vise une compétence de compréhension de l'écrit au sein d'une famille de langues. Elle n'est cependant pas une compétence de traduction. Il s'agit plutôt d'une méthode qui fournit les moyens d'entrer dans une langue voisine, voire inconnue, et de saisir le sens général global. Cette compréhension de l'écrit se veut une approche globale du sens, la construction du sens se fait par des allers et retours, par l'utilisation de l'inférence, par l'utilisation des éléments de paratexte : contexte, typologie des documents, iconographie.

Cette quête du sens va s'appuyer également sur une mobilisation des connaissances linguistiques existantes. Il s'agit de susciter un mécanisme de transfert de la langue maternelle et/ou d'une langue intermédiaire ou « langue pont » connue pour essayer de comprendre une langue cible en s'appuyant sur le lexique, la syntaxe...

La compréhension orale n'est pas écartée et est traitée à partir de supports audio afin de pouvoir discriminer certains sons, repérer la prosodie de la langue, l'accentuation, les similitudes orales avec des langues déjà connues...

Le travail de groupe en interaction, où chacun émet des hypothèses sur le sens, , constitue une approche optimale. L'enseignant reste en retrait mais stimule la démarche réflexive et les interactions ; il reprendra un rôle plus magistral au moment de l'organisation de la synthèse, qui peut prendre la forme d'un tableau comparatif, dans une démarche contrastive.

Quels publics et quels contextes ?

Ces activités peuvent concerner des publics et des contextes très divers, chacun étant à même d'en tirer profit. Elles ont été présentées lors de cet atelier à des enseignants du premier et du deuxième degré ; elles ont aussi été testées au cycle 3 de l'école primaire, au collège (classe ordinaire, classe euro, classe bilingue) ainsi qu'au lycée et dans l'enseignement supérieur auprès d'un public étudiant français ou allophone. Elles ont aussi été adaptées à un public non scolaire d'adultes.

Mise en situation

Une activité de mise en situation est tout d'abord proposée, permettant aux participants d'élaborer des stratégies et de mobiliser leurs connaissances linguistiques. Il s'agit pour eux de déterminer la thématique des textes qu'ils auront à comprendre. Deux indices leur sont donnés :

Indice 1 (réponse : le logo de la journée européenne des langues)



Indice 2

Fakta om sprog	Taalfeiten	Språkfakta	Fakta om språk
Vidste du at...?	Wist je dat...?	Visste du dette?	Visste du att...?
<i>danois</i>	<i>néerlandais</i>	<i>norvégien</i>	<i>suédois</i>

Il est aisé de comprendre « språk » et « sprog » qui se rapprochent des verbes to speak en anglais et sprechen en allemand et de remarquer la proximité des verbes « Vidste /Wist / Visste / Visste » qui peuvent se deviner si l'on connaît le verbe « wissen » en allemand ou si l'on utilise le contexte et la forme interrogative.

Dans un deuxième temps, dans une démarche interlangue, ils s'attachent à découvrir le sens d'un même texte en plusieurs langues germaniques. Pour cela, ils procèdent par repérage des éléments transparents et s'appuient sur leur connaissance de l'anglais, de l'allemand et sur le champ sémantique commun aux textes proposés : les langues.

Extraits⁶⁷ :

Texte en norvégien

Språkfakta

Visste du dette?

Det er mellom 6000 og 7000 språk i verden, og disse snakkes av 7 milliarder mennesker fordelt på 189 uavhengige stater.

De fleste av verdens språk snakkes i Asia og Afrika.

Texte en néerlandais

Taalfeiten

Wist je dat...?

Er zijn tussen de 6000 en 7000 talen in de wereld – gesproken door 7 miljard mensen in 189 verschillende landen.

De meeste talen worden gesproken in Azië en Afrika .

Nous arrivons collectivement au résultat suivant en français :

Faits sur les langues Le savez-vous ?

Notre planète compte plus de 7 milliards d'habitants qui parlent entre 6 000 et 7 000 langues différentes; ils sont répartis en 189 états indépendants. La plupart des langues du monde sont parlées en Asie et en Afrique.

Exemples d'activités écrites et audio pour découvrir les langues en présence et les familles de langues.

Les activités présentées sont réalisées en binôme et sont suivies d'une mise en commun afin d'explicitier les choix.

Exemple 1 : activité de manipulation, de tri et de classement

L'activité consiste à effectuer un classement à partir d'un grand nombre d'étiquettes, les tableaux constituent une synthèse qui peut être complétée par des remarques morphologiques et culturelles

⁶⁷ Source site <http://www.coe.int>.

Langues germaniques

Allemand	Guten Tag	Auf Wiedersehen	Danke
Anglais	Hello Good Morning	Goodbye	Thank you
Danois	God dag	Farvel	Tak
Hollandais	goedendag	Tot ziens	Dank je
Suédois	God dag	Hej då	Tack
Norvégien	God dag	Ha det	Takk

Langues slaves, grec moderne et langues finno-ougriennes

Polonais	Dzień dobry	Do widzenia	dziękuję
Slovaque	Dobrý deň	Dovidenia	D'akujem
Slovène	Dober dan	Nasvidenje	Hvala
Tchèque	Dobry den	Na shledanou	Děkuje
Russe	Здравствуйτε [Zdrav'svouïte]	До свидания [Do svidaniya]	Спасибо [spacibo]
Grec moderne	Καλημέρα [kaliméra]	Αντίο [adio]	Ευχαριστώ [evkaristo]
Hongrois	Jó napot	viszontlátásra	köszönöm
Finnois	Hyvää päivää	Näkemiin	Kiitos
Estonien	Tere	Nägemist	tänan

Langues romanes

Espagnol	Buenos dias	Adiós	Gracias
Français	Bonjour	Au revoir	Merci
Italien	Buongiorno	Arrivederci	grazie
Portugais	Bom dia	Adeus	Orbrigado(a)
Roumain	Bună ziua	La revedere	mulțumesc

Des écoutes sont proposées pour aller au-delà de la discrimination visuelle. Ces dernières reprennent en plusieurs langues les mots des étiquettes, des phrases avec le verbe « parler » et aussi des chasses à l'intrus.

Exemple 2 : activité de discrimination visuelle pour concevoir les liens entre les langues avec des supports authentiques.

Nous prenons appui sur des exemples concrets, ici les différentes manières d'écrire le mot « école » dans différentes langues germaniques, nous partons du prérequis allemand SCHULE pour en déduire



le sens des mots « school », et « skola ». De plus, nous mettons en avant le côté visuel, à savoir le panneau « attention », connu de chacun.

Exemple 3 : séance du CARAP : de l'unité lexicale à la construction syntaxique

Le jeu des 7 familles ⁶⁸

L'activité propose à travers un jeu d'étiquettes et un corpus de phrases simples de découvrir la proximité lexicale de **six langues germaniques** et de favoriser une réflexion comparative de certains éléments de syntaxe et de morphologie de ces langues.

Extrait du référentiel du CARAP des savoirs en jeu dans cette activité
Savoir A 1 1 2 Considérer et appréhender des phénomènes langagiers comme objet d'observation et de réflexion
Savoir être K 1 Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites de parenté savoir qu'il existe des familles de langues
Savoir-faire S 1 1 3 Savoir prendre appui sur une langue connue pour élaborer des démarches d'analyse dans une autre langue

Famille 1

Personnellement, je ne comprends pas l'encart ci-dessous (ciseaux, enveloppe?) Si la consigne est de classer les différentes étiquettes dans une enveloppe, ne vaut-il pas mieux le préciser en français ?

 	Scheiden Sie die Etiketten aus und stecken Sie sie in den Umschlag ein.
---	---

english	white	black	grey	blue	yellow	red	green
deutsch	weiss	schwarz	grau	blau	gelb	rot	grün
niederländisch	wit	zwart	grijs	blauw	geel	rood	groen

⁶⁸

<http://carap.ecml.at/>

schwedisch	vit	svart	grå	blå	gul	röd	grön
dänisch	hvid	sort	grå	blå	gul	rød	grøn
norwegisch	hvit	svart	grå	blå	gul	rød	grønn

Document 1 : reconstitution d'une famille à l'aide des étiquettes : les couleurs

Jeg har røde sko.	Danois
Mijn vader drinkt melk.	Néerlandais
Jeg åpner vinduet. Min mor har åpnet vinduet.	Norvégien
Jag har en svart katt.	Suédois

Document 2 : compréhension de phrases simples permettant le réinvestissement du vocabulaire découvert lors de l'activité précédente dans différents champs lexicaux.

Ces exercices amènent les participants à faire de la grammaire contrastive et à se poser des questions linguistiques sur les langues et leur langue. Il est souhaitable d'étendre ce travail aux langues des élèves.

Ich trinke Milch.

Ik drink melk.

Jag dricker mjölk.

Jeg drikker mælk.

Jeg drikker melk.

Ég drekk mjólk.

Nameli miliki.

Я пью молоко.

Exemple 4 : jeu de rôle avec une situation de la vie quotidienne

Activité 10
Drouin /Boussard Nilly

Hej, jag heter Kristian Lindgren, jag kommer från Stockholm i Sverige.
Jag är vegetarian.
Jag är 16 år gammal.
Jag spelar hockey.



Il s'agit d'établir une liste de courses à partir du document 1 puis de vérifier et compléter avec le document 2.

Document 1

Du er i en danske familie, du går i supermarkedet. Her i listen :

- olivenolie
- smør
- vaskepulver
- mel
- sukker
- juice
- æg
- ris
- æbler, appelsiner, pærer, bananer

Document 2



activité 6 Drouin/Boussard Nilly

Exemple 5 : fiche d'identité

Les participants reçoivent des fiches d'identité et doivent se présenter au groupe. Une mise en commun valide cette présentation et permet de travailler le lexique et la grammaire.

Comme le montrent les exemples choisis, il n'y a pas de raison de limiter les activités d'approche plurilingue et d'intercompréhension à un type de document; d'autres activités de compréhension ont été présentées telles que la lecture des unes de journaux, des extraits de littérature, des expériences scientifiques...La perspective étant d'élaborer une progression ciblée adaptée au public.

Conclusion

Si nous devons retenir un bénéfice de ces séances d'IC, nous retiendrions la souplesse linguistique et cognitive. En effet, la construction de représentations positives des langues et la gymnastique intellectuelle pratiquée lors de ces séances sont favorables à l'apprentissage. Peu importe la langue proposée, il s'agit toujours de se raccrocher à ce que l'on connaît pour appréhender sereinement peu à peu l'inconnu, à l'aide de plusieurs manipulations, suppositions, déductions et comparaisons. Grâce à ces jeux de langues, le public apprenant aime à découvrir que les langues proposées ont des liens entre elles, et qu'elles ne leur sont plus aussi étrangères, mais vivantes et presque familières.

Bibliographie

DÉLÉGATION GÉNÉRALE A LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE, (2015), *Références : intercompréhension*, Ministère de la Culture et de la Communication,

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/References-Intercomprehension>, consulté en mai 2016.

INSTITUT DE LA PROVIDENCE, (2001-2003), *Illustrated vocabulary, vocabulaire illustré*, Brussels, Belgium, <http://www.illustratedvocabulary.ip-providence.net/>, consulté en mai 2016.

SITES EN LANGUES GERMANIQUES ET ROMANES, consultés en mai 2016,

Danois, <http://www.bt.dk/>,

Norvégien, <http://www.aftenposten.no/>

Suédois, <http://www.svd.se/>

Islandais, <http://www.mbl.is/frettir/>

Espagnol, www.elpais.com

Portugais, www.dn.pt

Italien, <http://www.corriere.it/>

Roumain, <http://adevarul.ro/>

Corse, <http://www.apiazzetta.com/>

Catalan, <http://www.elperiodico.cat/ca/>

Néerlandais, <http://www.ad.nl/>

Résumé :

Le projet Eurolangues est une approche plurilingue de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères au lycée. Les langues enseignées dans l'établissement servent *en même temps* à la communication avec les enseignants et entre les élèves, ainsi que pour la réalisation des *missions* demandées aux élèves, au cours de séances centrées sur une thématique ciblée. Cette démarche actionnelle plurilingue permet un travail collaboratif entre élèves et valorise les compétences déjà là dans des langues étrangères.

Mots clefs :

Co-enseignement – langues vivantes étrangères – médiation culturelle et linguistique - interlangue

EurolanguesS : une approche plurilingue

Stéphanie Cariou et Odile Le Bras, enseignantes au lycée Victor-et-Hélène Basch, Rennes

Un cours en co-enseignement offre un espace où les élèves sont exposés à trois langues vivantes étrangères enseignées dans l'établissement *en même temps* : ici, l'allemand, l'anglais et l'espagnol.

Il donne lieu à des situations authentiques de communication et de médiation culturelle et linguistique.

Les élèves apprenant l'espagnol *ou* l'allemand réunis en équipes autour de missions motivantes doivent développer des stratégies de compréhension et d'expression pour communiquer efficacement.

Ces missions favorisent ainsi une démarche collaborative au sein des groupes.

Le dispositif a été formalisé autour des principes suivants :

- tous les élèves apprennent l'anglais, une moitié d'entre eux apprend l'allemand, l'autre moitié l'espagnol;
- les 3 enseignantes sont présentes pendant le cours ;
- les consignes sont passées exclusivement en allemand ou en espagnol et l'anglais en permet la reformulation ou l'explicitation.

Un véritable besoin de médiation est généré par le fait que les élèves n'apprennent pas la même langue vivante étrangère 2 :

- l'interaction entre élèves nourrit les projets conçus systématiquement autour d'un ancrage multilingue de l'articulation réception/production.
- chaque séquence pédagogique est structurée autour d'un nombre limité de séances, celles-ci ayant lieu toutes les deux semaines.
- les langues premières des élèves sont également valorisées :
 - soit pour leur lien de parenté avec une des langues-cible, favorisant ainsi l'intercompréhension ;
 - soit lors d'un spectacle final réalisé dans des langues autres que celles enseignées, la langue française des signes comprise.

Le projet : le contexte, les objectifs, les activités et les moyens mis en œuvre

L'établissement est situé dans un secteur de recrutement présentant une grande mixité sociale : d'où la présence de nombreuses langues premières différentes.

D'autre part, les élèves des deux classes « Eurolangues » du lycée ne viennent pas de filières profilées : ce public d'apprenants est par conséquent très hétérogène.

Les objectifs sont de plusieurs ordres :

- travailler en co-enseignement pour mettre en place la discipline « langue vivante étrangère (LVE) » prévue par la réforme du lycée de 2010
- travailler des thématiques communes pour donner du sens aux apprentissages
- faire vivre aux élèves la « transférabilité » des compétences en interlangue
- décomplexer les élèves face à la compréhension et l'expression en LVE en leur faisant accepter de ne pas ***tout*** comprendre pour ***pouvoir comprendre***

Voici un exemple d'activités « Eurolangues » avec comme thématique centrale :

Essen=Müll ? – ¿Comida=Basura ? (en 3 séances)

> Séance 1 :

En îlots mono-langue, les élèves travaillent sur des supports *en allemand* traitant des « Schnippeldisko », initiatives écoresponsables et solidaires contre le gaspillage alimentaire.

Les hispanistes visionnent une vidéo en baladodiffusion, les germanistes travaillent sur des supports écrits.

La classe est réorganisée en groupes mixtes (allemand/espagnol) pour une mise en commun des informations récoltées. Celle-ci se fait **en anglais** (langue de médiation), en vue d'une production **en espagnol** (appel sur Facebook, affiche ...).

> Séance 2 :

La même démarche est initiée cette fois sur la « Tomatina », fête d'intérêt touristique sacrifiant une quantité considérable de tomates lors de batailles festives dans les rues de Buñol.

Les germanistes travaillent sur une vidéo en baladodiffusion, les hispanistes sur des supports écrits, tous **en espagnol**.

La mission des élèves est la suivante : dans le rôle de journalistes **allemands**, les germanistes doivent faire des recherches sur l'événement en Espagne, aidés par des confrères espagnols, en vue d'une production écrite (article en ligne) ou orale (chronique radio) prenant position pour ou contre l'événement.

> Séance 3 :

Toutes les productions sont exposées en classe : les élèves (en groupes mixtes) doivent élire leur production favorite, avec justification de leur choix **en anglais**. Une remise des prix est organisée également **en anglais**.

Le bilan après 4 années de mise en œuvre peut se décliner ainsi :

- une meilleure réceptivité, une plus grande autonomie et une plus grande participation des élèves
- une meilleure cohérence entre les enseignements des différentes langues vivantes étrangères
- une meilleure préparation aux nouvelles épreuves du baccalauréat
- une meilleure inclusion des élèves qui ne s'expriment pas ou très peu habituellement en classe
- une plus grande valorisation des élèves plurilingues, qui a un effet bénéfique sur l'estime de soi.

Sitographie

<http://www.agence-erasmus.fr/projet/58/le-projet-eurolangues-du-lycee-general-et-technologique-victor-et-helene-basch-rennes> , consulté en juin 2016

<http://disciplines.ac-montpellier.fr/espagnol/projet-eurolangues> , consulté en juin 2016

<http://www.lycee-descartes.fr/Lycees-Les-Section-Europeennes-et-le-parcours-EuroLangues-a-Descartes-530-1-0-0.html>, consulté en juin 2016

ERIN, Jonas, CRESPIAN, Cécile, HERNANDEZ Yannick, Projet Eurolangues, lycée Victor Hélène Basch, Rennes,

http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/school-finals/PlurCur_online_FR_Rennes_fr.pdf, consulté en juin 2016

Conclusion du grand témoin

**Jonas Erin, Inspecteur général de l'Education nationale
Groupe Langues Vivantes
Ministère de l'Education nationale**

L'introduction du cadre européen commun de références pour les langues vivantes a permis de légitimer sur le plan de la politique éducative la dimension opératoire de la discipline langue vivante, notamment par le biais d'une approche didactique centrée autour d'activités de la communication langagière.

A ces enjeux fondamentaux, on aurait cependant grand tort d'opposer l'ancrage culturel et éducatif qui permet de donner du sens aux apprentissages non seulement par l'acquisition de connaissances cultures liées aux langues pratiquées mais également par le développement d'une compétence sociale. Celle-ci mobilise l'élève comme un acteur social porteur d'un répertoire plurilingue et chargé, dans une perspective délibérément citoyenne, d'apporter sa contribution aux grands enjeux sociétaux dont l'essence repose en grande partie sur la rencontre avec l'autre. Dans ce rapport à l'altérité qui nourrit chez l'élève une compétence interculturelle, le rôle de l'Ecole est majeur⁶⁹.

La construction méthodique d'une capacité à (se) mobiliser vers la connaissance, la langue et la culture de l'autre constitue un enjeu éducatif transversal dont l'enseignement et l'apprentissage de plusieurs langues vivantes étrangères et régionales est un catalyseur essentiel mais dont la responsabilité ne saurait reposer sur une seule discipline fusse-t-elle plurielle. La réponse à apporter aux besoins des élèves doit se faire dans toute l'épaisseur du système éducatif.

- 1) Dans sa culture : par la formation initiale et continue des enseignants ; par l'accompagnement des équipes éducatives dans la prise en compte des enjeux linguistiques et plurilinguistiques dans l'accès à toutes les disciplines ; par l'intégration et la valorisation d'une mobilité – réelle ou virtuelle – mais qualifiante ; etc.
- 2) Dans ses structures : les dispositifs et les dispositions pédagogiques au sein d'un établissement doivent contribuer de manière cohérente et convergente à la formation générale et citoyenne des élèves. Il s'agit en particulier de penser l'implantation et le rôle ici d'une section européenne de lycée, ailleurs d'une UPE2A afin qu'ils rayonnent sur l'ensemble

⁶⁹ Coste D., Cavalli M., *Education, mobilité, altérité, Les fonctions de médiation de l'école*, Unité des Politiques Linguistiques, Strasbourg 2015

de la structure scolaire et bénéficient à des degrés divers à l'enrichissement de tous les élèves de l'établissement.

- 3) Dans ses fonctions : en valorisant dans une perspective interdisciplinaire l'expertise spécifique des professeurs de langues vivantes dans leur rôle de professeur de « langue seconde » ; en formant les chefs d'établissement aux enjeux linguistiques disciplinaires et transversaux ; en articulant le développement numérique, l'éducation aux médias et l'ouverture internationale des établissements ; etc.

Les contributions riches et diverses de cet ouvrage apportent des éléments de réponse concrets sur ces trois axes en explicitant ce que sont les approches plurielles – notamment l'éveil aux langues, l'intercompréhension et la didactique intégrée des langues.

La médiation interculturelle offre par exemple des pistes de réflexion en ce qu'elle entraîne l'élève à agir en tant qu'acteur social au rapprochement de points de vue culturels distants.

Les démarches innovantes de projets tels que « Eurolangues » ou « Passepartout » montrent combien ces approches gagnent à être articulées et combien leur mise en œuvre flexible peut répondre de manière singulière et novatrice à des enjeux de contexte et aux besoins des acteurs.

La question linguistique est en effet située et ne peut être abordée que dans toute sa complexité offrant ainsi un plaidoyer pour des choix méthodiques en lien avec les enjeux éducatifs portés par les langues. La prise en compte des langues premières des élèves et la valorisation de leurs compétences sont à mettre en lien avec le développement d'une formation intensive à la langue scolaire, l'appropriation des langues académiques des disciplines et la pratique des langues vivantes étrangères et régionales ainsi que des langues anciennes.

A titre d'exemple, si la question linguistique est reconnue comme transverse à l'ensemble des disciplines alors le dépassement des approches monolingues et l'abandon de l'acronyme DdNL (Disciplines dites Non Linguistiques) s'imposent.

De même si l'on considère que le répertoire plurilingue et interculturel constitue une entrée prioritaire dans l'appréhension des compétences individuelles, les outils numériques doivent délibérément servir l'articulation des espaces d'apprentissage des langues – formel, informel et non-formel.

Enfin l'interculturalité peut être d'autant plus aisément portée par les équipes éducatives, si les personnels (enseignants, directeurs d'école, chefs d'établissement, inspecteurs) bénéficient à leur tour d'une formation interculturelle, notamment par le biais de travaux intercatégoriels, de

coopérations internationales, de mobilités qualifiantes qui renforcent les compétences collaboratives et à l'aptitude de chacun à contribuer à un dessein éducatif commun.

Les langues et la formation interculturelle contribuent fondamentalement à la construction de compétences générales et citoyennes et constituent de ce fait un apport des plus manifestes à l'animation de la vie démocratique et au développement d'une citoyenneté active.



RÉGION ACADÉMIQUE
ÎLE-DE-FRANCE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



Vous pouvez suivre les actualités de l'académie de Paris sur ▼

► les réseaux sociaux



@academie_paris



paris.academie



+academieparis



AcademieParis



academie_paris



academieparis



Academie_Paris

► les sites de l'académie
de Paris

www.ac-paris.fr

www.sorbonne.fr