

Titre : Dépassées ou déplacées ? Ces zones de résistance deviennent-elles les nouveaux défis des langues à l'école ? Recherches et pratiques innovantes.

Introduction :

Concernant la période toute récente de ces cinq dernières années je me propose, pour le lecteur ou la lectrice, de poser deux questions auxquelles j'espère apporter modestement, quelques éléments de réponse à travers la présente contribution. La première est « *De quoi s'agit-il ?* », et la deuxième : « *Où en sommes-nous ?* ». En effet, sur cette question toujours brûlante des langues à l'école primaire en France aujourd'hui, le titre de cet article associe « *zones de résistance* » - à mettre en lumière à travers un regard historique qui tentera à partir de la politique linguistique scolaire actuelle de tracer l'origine de ces résistances héritées du passé - et « *nouveaux défis* », suggérant que ces mêmes chantiers prennent une importance accrue dans la nouvelle configuration des langues vivantes obligatoires en école primaire selon les nouveaux programmes 2002 certes, mais aussi compte tenu du rôle que l'école est appelé à jouer au sein d'une Europe plurilingue et pluriculturelle. En adoptant donc un double regard rétrospectif sur les événements marquants pour l'inscription des langues en école primaire, il y a lieu de prendre en compte deux niveaux d'analyse/réflexion: premièrement la politique éducative nationale, et deuxièmement, la manière dont celle-ci s'inscrit dans une politique linguistique européenne explicitée à présent dans le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe 2001). Nous prendrons en compte ensuite, quelques recherches et pratiques innovantes susceptibles de nourrir un mouvement de renouveau sur le terrain dans la perspective tracée.

I De quoi s'agit-il ?

Un tournant dans la politique linguistique scolaire nationale

L'année 2002 marque l'inscription officielle des langues vivantes/régionales dans le cursus des programmes de l'école élémentaire (B.O. de l'Education Nationale, hors série n°1, 14 février 2002). Il s'agit d'une date historique pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette officialisation rompt avec une longue période pendant laquelle les langues étrangères étaient proposées selon le volontariat mais pas obligatoires¹ (1989-1998) ou encore généralisées (à partir de 1998) sans que cette généralisation ne légitime les langues vivantes comme discipline ni n'associe leur place au sein d'un ensemble de composantes du cursus à l'école primaire. Ensuite, comme le précise bien Viviane Bouysse² (2005 :71-72) : « L'introduction des langues vivantes à l'école comme une des disciplines dont l'enseignement devient obligatoire est significative d'un moment particulier, sinon d'un tournant, dans l'institution scolaire. En France, où le lien entre Ecole, nation et langue a toujours été fort depuis la Troisième République ('Ni classe en latin, ni école en patois : l'unification par l'enseignement public du français' proclame une circulaire de 1925 relatif aux idiomes locaux), les langues vivantes n'ont jamais eu leur place à l'école primaire... ». Par là, elle fait allusion au fait que la reconnaissance et l'inclusion des langues vivantes/régionales comme discipline à part entière dans les programmes n'est pas anodine. Leur présence perturbe l'ancien ordre établi et ouvre des interrogations sur les relations des différentes disciplines entre elles, qui sont alors à redéfinir. L'inscription officielle des langues vivantes/régionales dans les programmes revêt une valeur hautement symbolique car elle « bouscule la teneur et le sens des composantes du cursus tout en inscrivant l'ouverture à l'altérité au sein de

¹ Les premières expériences remontent encore bien plus loin, vers 1954 selon Charmian O'Neil (1993)

² Lors de sa conférence plénière à l'Université d'Automne à Caen en octobre 2001, organisée conjointement par l'ACEDLE et l'IUFM de Caen, elle occupe la position de chef du Bureau des écoles au Direction de l'enseignement scolaire du Ministère d'Education nationale.

l'école » (Ducancel & Simon 2004 : 6). Nous retiendrons un premier défi qui va être celui de travailler de manière transversale, en transdisciplinarité.

Troisièmement, les nouveaux programmes (MEN 2002) qui sont toujours en vigueur, tranchent complètement avec la conception monolingue d'une discipline langue vivantes, à enseigner/apprendre comme matière indépendante, séparée, isolée des autres. Au contraire, une analyse des objectifs assignés à chacun des cycles (Ducancel & Simon 2004 : 6-7 ; Simon 2005a: 86-90) fait apparaître au-delà du développement d'une compétence de communication, de nouvelles orientations très exigeantes :

- Pour le cycle des apprentissages fondamentaux (Grande section de l'école maternelle, CP, CE1 – des enfants de 5 à 7 ans) il convient de travailler les LVE/R et la langue de l'école – le français – dans la perspective de création d'un socle commun des apprentissages linguistiques (au pluriel) donc un enjeu de contribuer à la mise en place de capacités métalinguistiques, tout en ouvrant les élèves à la diversité linguistique et culturelle.
- Pour le cycle des approfondissements (CE2, CM1, CM2 – enfants de 8 à 10ans), le cursus fait apparaître un grand domaine : « Langue française, éducation littéraire et humaine ». Le champ « langue étrangère ou régionale » cotoie d'autres champs et notamment « Littérature », « Observation réfléchie de la langue », « Histoire et géographie » et « Vie collective ». Ce qui est nouveau, marquant et à retenir, c'est que la « Maîtrise du langage et de la langue française » constitue ici un domaine transversal à travailler dorénavant dans tous les champs disciplinaires.

Les nouveaux programmes invitent à travailler la LVE/R en relation avec la langue de l'école, à envisager qu'elle puisse être travaillée avec d'autres disciplines et qu'elle puisse servir alors comme langue outil et non seulement objet. En effet, cela traduit un enjeu très important de **décloisonnement disciplinaire**. Comme le précisait déjà Viviane Bouysse (2005 :74) à juste titre « Les langues vivantes sont **intégrées**³ au cursus, non seulement ajoutées », ce qui interroge de manière aiguë évidemment, la formation des enseignants.

Bien que l'objectif de communication soit toujours d'actualité pour cette mise en place des LVE/R à l'école (Simon 2005a: 87), on voit émerger à travers l'analyse ci-dessus de nouvelles exigences⁴ qui constituent autant de pistes de travail, de réflexion, de recherche et de formation à poursuivre :

- les relations et interactions entre la LVE/R et la langue de l'école. Celles-ci sont à travailler ensemble dans une visée de développement de capacités métalinguistiques avec un retour constructif sur la langue de scolarisation. La qualité du français en fin d'école primaire a une influence considérable sur le destin scolaire des élèves
- un travail associant plusieurs disciplines y compris le français et les LVE/R, donc transdisciplinaires. Les langues doivent prendre leur place comme outils pour contribuer à la construction des connaissances dans leur transversalité
- l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. L'apprentissage des langues en général ouvre à l'altérité à l'acceptation de la différence et favorise « l'attitude par laquelle on suspend toute (ré)action pour se mettre à l'écoute de l'autre » (Bouysse 2005 :79).

³ Notre accentuation.

⁴ Cf. LEGENDRE J. (2003/2004) Rapport d'information no.63 disponible en ligne sur <http://www.senat.fr/rap/r03-063:r03-061.pdf>

Les « zones de résistance », un nouveau défi pour le plurilinguisme ?

A ce stade, il me semble important d'insister sur le fait que ces options sont précisément celles qui ont toujours fait défaut ou au moins posé problème dans l'enseignement/apprentissage des langues à l'école. Sans rentrer dans trop de détails, la tradition d'enseignement/apprentissage des langues, si l'on se place dans la période récente des vingt dernières années, a toujours privilégié l'approche communicative. Celle-ci se pratique dans une visée essentiellement monolingue qui ne favorise pas une mise en contrastivité des langues (Dabène 1992) - la langue de scolarisation étant souvent évacuée (Castellotti 2001a) - ni d'ailleurs une ouverture à la diversité des langues et des cultures. Quand à la transdisciplinarité, c'est certes l'entrée rêvée pour donner du sens à l'apprentissage des langues en les sortant de leur étroitesse d'objet, toutefois ce genre d'approche est difficile à mettre en œuvre pour l'enseignant et nécessite une polyvalence mais aussi des modalités de formation particulières⁵. C'est en ce sens que l'on peut parler de « zones de résistance » et d'un héritage somme toute lourd du passé (cf. Foerster C. & Simon D-L. 1998).

Dans le même temps, il convient de reconsidérer ces orientations à lumière de la politique linguistique européenne dans laquelle elles s'inscrivent. « La maîtrise des langues vivantes est une nécessité pour nos élèves futurs citoyens d'une Europe forte de son plurilinguisme et de ses différentes cultures » annonçait déjà Jack Lang, alors Ministre de l'Éducation nationale, au moment de sa conférence de presse en septembre 2000, reliant les options nationales aux aspirations européennes⁶. Par ailleurs, la définition des nouveaux programmes (2002) coïncide avec la publication par le Conseil de l'Europe (2001) du *Cadre européen commun de référence* qui confirme et reconnaît formellement le plurilinguisme comme option majeure de la politique linguistique européenne pour répondre à la diversité linguistique et culturelle des sociétés. On assiste alors à une évolution du paradigme monolingue à un paradigme plurilingue (Ducancel & Simon 2004 : 7-8, Perregaux 2004 : 148-149) avec des conséquences pour l'enseignement/apprentissage des langues. Les deux dimensions essentielles qui émergent dans cette perspective sont :

- L'importance de la notion de **répertoire plurilingue** de tout individu. On notera qu'il ne s'agit pas simplement d'additions successives de langues les unes après les autres (L1, L2, L3) mais au contraire, de contribuer à la mise en place d'un répertoire composite auquel contribuent toutes les capacités linguistiques.
- La mise en place d'une **compétence plurilingue**. La notion de compétences s'en trouve profondément modifiée et repose dorénavant sur l'idée d'un ensemble de compétences distinctes, inachevées, en cours de constitution⁷.

Reprenons ici la définition de compétence plurilingue proposée par Coste, Moore & Zarate (1997) dans le travail préparatoire au *Cadre européen commun de référence* :

« On désignera comme compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui

⁵ Elle n'a pas été favorisée non plus par la diversité des statuts des enseignants invités avant 2002 à assurer cet enseignement (professeurs de collège, locuteurs natifs cooptés par les mairies, assistants étrangers). En effet un maître de la classe polyvalent, peut, avec une formation adéquate, travailler dans ce sens.

⁶ Référence à la maîtrise de trois langues dans le *Livre Blanc de l'Éducation et de la Formation*. Publié par le Conseil des Ministres en 1995.

⁷ Cette idée est très loin de l'idée très répandue des quatre compétences à maîtriser en classe de langue si ancrée dans nos représentations et nos pratiques d'enseignement.

maîtrise, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire partielle, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »

Il revient donc à l'école d'œuvrer dans le sens du développement de compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves qui ont à s'inscrire dans une société plurilingue et pluriculturelle. Ce que je souhaite mettre en évidence ici, c'est que les pistes de travail et orientations dégagées prennent une valeur nouvelle dans l'optique du développement du plurilinguisme. C'est très précisément une intensification du travail mettant en interaction et interrelations LVE/R et langue de scolarisation qui permettra l'activation et le développement de capacités métalinguistiques au cœur d'une dynamique de compétence plurilingue de chaque élève. On peut penser par ailleurs que tout le travail en transdisciplinarité mettant en synergie langues et contenus disciplinaires constitue des lieux propices à la mobilisation de ces compétences plurilingues et contribuent à la construction des savoirs. Quant à l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la question pour l'école de la manière d'amener une expérience de plusieurs cultures reste posée et pleinement pertinente de nos jours et la légitimation des langues et cultures d'origine des enfants de la classe devient une priorité.

II Où en sommes-nous ? Recherches récentes, pratiques et innovations

Dans cette deuxième partie, je voudrais, en partant des pistes de travail dégagées ci-dessus, évoquer des recherches mais aussi des pratiques innovantes qui montrent des avancées dans les domaines délimités. Les IUFM se révèlent bien dynamiques à cet égard, et « en recherche » constamment. Il ne s'agit pas d'essayer d'être exhaustive⁸, mais plutôt à partir de quelques exemples, de porter l'attention sur des voies susceptibles d'amener du renouveau à la façon de travailler les langues à l'école en fonction des enjeux du développement du plurilinguisme pour les élèves. Un corpus important de recherches de ces cinq dernières années est maintenant disponible pour alimenter la réflexion didactique (Ducancel & Simon 2004, Delasalle 2005, Jaubert, Rebière & Bernié 2003 entre autres) mais il y a encore un long chemin à parcourir pour que de nouveaux modes de travail transforment effectivement les pratiques de classe au bénéfice de l'éducation langagière de tous les élèves. Il y a bien sûr des enjeux de diffusion de ces innovations, mais aussi de formation initiale et continue des enseignants sans lesquelles ces modalités de travail risquent de rester trop marginales.

les relations et interactions entre la LVE/R et la langue de l'école

Sur la question du développement de liens entre différentes langues en situation scolaire (cf. Ducancel & Simon 2004, Castellotti & Moore 2005a et 2005b), plusieurs démarches expérimentées et analysées ces dernières années, mettent en œuvre un décloisonnement disciplinaire qui ouvre à des interactions entre les langues, renforçant le travail métalinguistique et stimulant l'activité de passage d'une langue à une autre, ou de transferts de compétences. Divers mouvements sont repérables :

- *l'appui sur le français, langue de l'école, pour développer des compétences en LE ou en LR.* On citera à titre d'exemple une innovation intéressante menée par l'IUFM de l'académie de Montpellier par Marie-Christine Deyrich et Suzanne Olivé 2004 : 23-

⁸ Je ne parlerai pas dans cet article des modalités bilingues d'enseignement, souvent avec les langues régionales, ni non plus des disciplines non linguistiques, mais je me cantonnerai à la situation que représente le travail en langues dans toute classe primaire ordinaire aujourd'hui. Par ailleurs, il existe certainement d'autres initiatives et recherches qui ne sont pas inventoriées ici et que les lecteurs porteront à ma connaissance, j'espère !

41) et qui concerne la création de nouveaux outils communs pour la formation des enseignants de français et des langues étrangères. Il s'agissait de voir comment la culture littéraire en français pouvait servir d'appui pour l'acquisition de compétences en d'autres langues (anglais, arabe, espagnol et occitan) dans chacun des trois cycles du primaire avec expérimentation sur le terrain.

- *une démarche comparative entre les langues proposées à l'apprentissage pour développer une réflexion métalinguistique inter-langues*. Cette démarche est fortement développée dans le cadre d'activités relevant de l'*Eveil aux langues* et sera développé ci-dessous. Côté langue étrangère en cycle 3, on voit apparaître en complément d'activités de communication, la mise en place de séquences de réflexion portant sur la langue étrangère et la langue de l'école (Audin 2004 : 63-80) dans lesquelles l'appui sur le français joue un rôle essentiel de structuration des apprentissages dans les deux langues. Au niveau de la construction de compétences professionnelles dans le cadre de la polyvalence, Gilbert Turco et Brigitte Gruson de IUFM de Bretagne ont expérimenté l'observation réfléchie de plusieurs langues dont le français en formation initiale mettant en évidence une grande complexité au niveau des représentations mobilisées par les stagiaires (Turco & Gruson 2004 : 101-126).
- *L'appui sur les langues étrangères pour un retour sur le français*. La nomination de « l'observation réfléchie de la langue » dans les programmes français a certainement stimulé des recherches et expériences de terrain, tout comme celle menée par l'équipe de l'IUFM Midi-Pyrénées (Ober, Garcia Debanc & Sanz-Lecina 2004 : 81-100) qui a cherché à mettre en évidence la manière et les modalités par lesquelles un travail en langues étrangères peut offrir aux élèves à l'école primaire un regard réflexif en retour sur la langue de scolarisation. La recherche prend en compte les démarches mises en œuvre par les enseignants en formation initiale, mais aussi une analyse des représentations d'élèves en ZEP de leur rapport à la langue de scolarisation. C'est également la proposition que soutient Christiane Perregaux (2004 : 147-166) qui plaide pour une reconnaissance et prise en compte des ressources langagières des élèves dans les choix didactiques, un appui sur la diversité permettant un retour et sur la langue commune.

Un travail associant plusieurs disciplines, langues comprises, en transdisciplinarité

Au niveau de cet axe de travail, les deux universités d'automne successives de 2001 et 2002 organisées conjointement par l'ACEDLE (l'Association de chercheurs et enseignants, didacticiens des langues étrangères) et 'IUFM de Caen ont fortement contribué à avancer la réflexion didactique dans ce domaine, la conception et construction aussi d'activités pédagogiques dans un esprit de décloisonnement, d'intégration de différentes disciplines avec les langues, de projets interdisciplinaires. Si la rencontre à cette occasion de chercheurs, d'enseignants, de formateurs, d'inspecteurs a favorisé une réflexion théorique approfondie, la co-animation de nombreux ateliers par des formateurs/enseignants de langues (français et langues étrangères) avec des collègues d'autres disciplines a assuré un décloisonnement salutaire et permis la construction de séquences didactiques et pédagogiques transdisciplinaires innovants. Il serait fort souhaitable que les résultats et propositions de ce travail réunis par Dominique Delasalle (2005 Tomes 1 et 2) connaissent une grande diffusion au niveau du terrain scolaire et de la formation des enseignants. Dans le même ordre d'idées, signalons tout l'intérêt et la richesse des travaux issus du colloque de Bordeaux avec l'IUFM d'Acquaintaine, réunis par Jaubert, Ribière & Bernié (2003), sous forme de Cédérom et intitulé *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*.

Formateurs et enseignants découvriront dans Delasalle (éd.) (2005) nombre de projets innovants et stimulants. Il est à espérer que les nouvelles modalités de travail envisagées se concrétisent dans les pratiques quotidiennes des enseignants du terrain et se diffusent largement au-delà des participants aux universités d'automne mentionnées, ce qui est loin d'être une évidence, mais reste un vœu pieux. Prenons quelques exemples à titre d'illustration.

- Eric Perrotel & Jacki Leclancher (2005 : 93-103) proposent un outil élaboré en équipe et qui vise à développer des compétences de communication en LE à partir de projets successifs intégrant les dimensions culturelle et interdisciplinaires (cycle 3). L'outil sert à la fois des actions de formation initiale et continue des enseignants et le travail en classe.
- En matière de pluridisciplinarité (renvoyant à la fois aux notions de trans- et d'interdisciplinarité), Gilbert Jacques Gachet (2005 : 166-178) montre comment les arts plastiques sont un lieu privilégié pour le développement de compétences diversifiées et transversales en cycle 3, à partir de propositions de travail sur l'image, sur les arts, mais aussi sur la culture et sur la langue.
- Langues (de l'école et vivantes) font bon ménage avec l'éducation civique dans un projet mettant en évidence la manière dont les compétences développées en langue étrangère sont transférables à d'autres disciplines (cf. Vincent 2005 : 179-189).
- Un atelier original mêlant danse, musique et langue avec démonstration *live* des contredanses anglaises a permis un travail riche et intéressant sur l'apport de la musique aux langues étrangères et sur l'apport des danses collectives traditionnelles à l'appréhension festive d'une culture et de pratiques sociales étrangères (Simon 2005 :160-165). On relèvera en particulier les bénéfices suivants, synthétisés à cette occasion par Françoise Delpy: l'articulation danse/musique/langue implique un travail à la fois interdisciplinaire et réellement transversal avec l'ouverture d'un espace culturel. Par ailleurs l'atelier permet d'envisager les retombées pour les cours des formateurs et enseignants. Au-delà des compétences transversales et interculturelles développées, différentes valeurs humaines sont amenées, notamment la resocialisation, la tolérance, l'aide à l'intégration et une manière de briser le machisme.

Ouverture à la diversité linguistique et culturelle

Cet axe de travail qui renvoie à un des quatre objectifs prioritaires du cycle des apprentissages fondamentaux, qui est important également pour le cycles des approfondissements, appelle fortement la notion de décroisement et invite à appréhender et travailler à partir du plurilinguisme, donc sur plusieurs langues et plusieurs cultures. Dans cet optique, la construction et achèvement ces cinq dernières années de plusieurs projets européens⁹ de grande ampleur portant sur le développement du plurilinguisme dans le cadre de démarches d'*éveil aux langues*¹⁰, représente un apport substantiel sur plusieurs plans: la recherche et réflexion didactique dans ses dimensions théorique et méthodologique, mais aussi les

⁹ Il s'agit du projet *Evlang* (1998-2001) documenté dans Candelier (éd.) (2003a) et de son prolongement dans le programme du CELV de Graz : *Janua Linguarum « La porte des langues »* (2000-2003) documenté dans Candelier (éd) (2003b) avec Cédérom. Par ailleurs, un vaste projet émanant de la Suisse Romande *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* documenté dans (Perregaux, de Goïmens, Jeannot & de Pietro, 2003, Tomes 1 et 2) avec Cédérom et fiches reproductibles.

¹⁰ Dans la lignée des travaux de Hawkins (1984), et développés en France par Louise Dabène (1992 , 1995 etc..) et son équipe, en Suisse par Perregaux, (1998) De Pietro, de Goïmens etc. et d'autres en Allemagne et en Autriche avant la construction des projets européens.

propositions pédagogiques très concrètes sous forme de matériel didactique et séquences¹¹ élaborés pour les classes de l'école primaire. Il est à noter que ces démarches impliquent d'entrée de jeu un décloisonnement disciplinaire, qu'elles s'inscrivent entièrement dans le cadre de la transversalité et de la transdisciplinarité, et qu'elles embrassent toujours un travail de type comparatiste portant sur plusieurs langues comprenant la langue de scolarisation, les langues étrangères dans leur grande diversité, mais aussi les langues d'origines des élèves. Elles répondent donc entièrement à l'ensemble des paramètres dégagés pour cette étude.

A titre d'exemple :

- « *Eduquer à l'altérité et à la diversité linguistique et culturelle* » est au centre de l'atelier animé par Cécile Sabatier (2005 :30) Les participants ont découvert plusieurs activités d'éveil aux langues grâce à une présentation par l'animatrice de supports *Evlang* avant de procéder à la construction d'activités similaires à partir de documents (sonores, écrits, didactisés ou non) prenant appui sur différentes langues, de différents statuts – langue de l'école, langues étrangères, langues de migration, langue officielle, etc..). On citera également le projet proposé par Marie-Patricia Perdereau Bilski & Jean-Jacques Dabat-Aracil (2005 : 125-142) visant un étayage entre la mise en place d'attitudes xénophiles et l'ébauche de compétences complexes transférables pour l'enfant de cycles I et II. L'enjeu didactique est double : intégrer les langues au cœur des processus langagiers et contribuer à la construction identitaire. Par ailleurs, on lira avec intérêt l'article de Martine Dreyfus (2004 : 127-145) rendant compte d'une recherche *Evlang* par une équipe élargie incluant des enseignants de Montpellier. Les expérimentations menées avec des classes pour « nouveaux arrivants » sont riches d'enseignements sur l'évolution positive des attitudes et représentations des élèves, sur les langues, la reconnaissance et la valorisation de toutes les langues, dont les langues de migration avec sans doute un effet positif de construction identitaire et une prise de conscience que ce type de démarche favorise les apprentissages linguistiques en général et non l'apprentissage d'une langue en particulier.
- *Eveil au centre de projets interdisciplinaires* titre la contribution de Kevran & Techer (2005 :143-151). A partir d'exemples concrets d'activités d'éveil portant sur plusieurs langues dans des contextes scolaires différents (la Réunion, la France), les auteurs mettent en évidence les dimensions interdisciplinaires et transversales amenées mais aussi l'apport d'une approche plurilingue pour l'apprentissage des langues.
- *Développer les liens entre différentes langues en situation scolaire*. L'atelier conduit par Véronique Castellotti et Danièle Moore 2005 : 41-42) examinait la question du rôle positif que pouvait jouer la langue de l'école dans la construction de compétences en langue étrangère et les liens entre différentes langues en milieu scolaire avec une ouverture particulière sur les langues d'origine. Dans une perspective intégrée des apprentissages, elles soulignent l'option centrale de la transversalité en ce qui concerne le transfert de connaissances et de compétences dans un travail d'appui réciproque des langues.

Il y a convergence dans tous ces projets vers une notion intégrée des langues : les langues sont au cœur d'activités langagières diversifiées, mais aussi au cœur d'activités portant sur

¹¹ Enseignants et formateurs trouveront des activités d'éveil aux langues en ligne à l'adresse suivante : <http://www.plurilingues.univ-lemans.fr> mais également La porte des langues : <http://www.jaling.ecml.at> avec une possibilité très alléchante de formation en ligne <http://www.iv.univ-lemans.fr> :Par ailleurs, un riche recueil de matériel didactique est disponible dans *EOLE* (Perregaux, de Goümens, Jeannot & de Pietro, 2003, Tomes 1 et 2) qui comprend des fiches pédagogiques reproductibles et cédérom. La publication de certains supports d'*Evlang* est un projet en cours.

d'autres disciplines. Il y a convergence également en ce qui concerne une réelle interactivité des langues entre elles et les élèves sont ainsi invités à passer d'une langue à une autre (Castellotti 2003b), à se servir activement de toutes leurs ressources langagières, ces démarches modifiant aussi leurs représentations par rapport aux langues, perçues alors dans leur pluralité et non comme des « matières séparées ». Cette optique redonne une authenticité à l'usage des langues en classe et rompt avec le ressenti de « l'artificiel » parfois associé à une démarche communicative mise en œuvre dans un esprit monolingue disciplinaire.

En guise de conclusion

La recherche menée grâce à ces projets européens d'inspiration « éveil » met en évidence l'émergence « d'approches plurielles » définies dans Candelier (éd.) (2003b 19-20) comme « une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues ». Je voudrais insister sur l'importance pour l'école d'aujourd'hui de cette perspective plurielle en poursuivant la citation :

« Une telle approche est nécessaire entre autre buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale ».

Ce type d'approche qui trouve aisément sa place dans le cadre de la formation initiale des enseignants (Macaire, Aeby, Foerster & Simon 2003 : 247-268), revêt une importance capitale pour le développement langagier de l'élève qui, dans le contexte européen actuel, est appelé à étendre et développer les compétences plurilingues constitutives de son répertoire. Par ailleurs, celles-ci sont à valoriser dans le cadre du Portfolio¹², un outil destiné à favoriser chez les élèves les contacts entre les langues, le développement de représentations positives par rapport aux langues et cultures, et la prise de conscience de l'importance de toute sorte d'expérience mettant en jeu des langues, que ce soit dans ou hors du cadre scolaire.

En effet, le rôle de l'école est à envisager dans un continuum assurant une éducation langagière qui s'appuie sur du *déjà-là* acquis dans la vie familiale et sociale hors espace scolaire, qui doit se fructifier, se développer et s'étendre grâce aux activités d'apprentissage proposées en milieu formel, pour stimuler la dynamique langagière plurilingue de chaque élève, qui sera activée enfin et amenée à évoluer au gré des situations de vie imprévisibles une fois la scolarisation terminée. On pourra dire que le rôle de l'école¹³ dans cette optique est de reconnaître la diversité linguistique de la population scolaire, d'activer une dynamique plurilingue en herbe et surtout de développer des compétences plurilingues Simon (2005 133-144). Cette idée est en écho à la conclusion visionnaire de Louise Dabène intitulée « *Plurilinguisme et monolinguisme : un même combat ?* » dans laquelle elle propose déjà « que l'ensemble des enseignants de langue, au-delà de la spécificité de leur discipline propre, ont à affronter en commun la tâche de proposer une norme, inévitable car socialement et scolairement indispensable, tout en gérant la diversité des répertoires individuels ou collectifs. » (Dabène L.:1994 :172).

¹² Cf. article de Castellotti & Moore (2004: 167-183) et une contribution ici-même.

¹³ Daniel Coste (1998 :266-267) trace 4 pistes pour l'école : 1) faire en sorte que chaque apprenant se constitue un premier « portefeuille » plurilingue 2) éveiller à la pluralité des ressources et supports d'apprentissage accessibles par la pluralité des langues 3) développer chez les apprenants une culture d'apprentissage et 4) ouvrir à la relation internationale, voire préparer à différents niveaux de citoyenneté.

Pour clore la réflexion menée dans le cadre de cet article, il convient de revenir à notre question de départ : les *zones de résistance*, s'avèrent-elles « dépassées » ou « déplacées » dans le contexte actuel de généralisation des langues à l'école ? On pourra peut-être avancer qu'elles ne semblent pas à l'heure actuelle « dépassées » malgré de belles initiatives aussi bien en recherche qu'au niveau de la formation¹⁴ et du terrain, comme nous l'avons vu à travers cet article. Un travail très important reste à faire au niveau de la formation initiale et continue pour que les innovations transforment réellement les pratiques en classe. Des recherches de terrain sont à développer dans ce sens. Toutefois, nous pourrions avancer certes, que les *zones de résistance* se trouvent « déplacées » car au cœur même d'une évolution souhaitable en cours. En d'autres mots, des approches qui étaient à la marge, deviennent centrales dès lors qu'il s'agit de favoriser le développement de compétences plurilingues. A ce sujet, une recherche très récente de Véronique Castellotti & Danièle Moore (2005b :107-132) tend à montrer la nécessité en milieu formel d'apprentissage de proposer des modalités de travail spécifiques au développement des capacités métalinguistiques des enfants. D'après leur analyse, le fait d'être placé dans un système éducatif bilingue, par exemple, ne serait pas en soi suffisant pour un développement actif de compétences plurilingues, point surprenant à méditer eu égard aux approches examinées.

Références Bibliographiques :

- AUDIN L. (2004) « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 », in DUCANCEL G. & SIMON D-L (dir.) (2004) ouvr. cité p.63-80.
- BILLIEZ, J. (dir.) (1998) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM.
- BOUYASSE V. (2005) « Les langues vivantes à l'école primaire » in DELASALLE (dir.) (2005) Tôme 1 ouvr. cité p. 71-80.
- CANDELIER M. (dir.) (2003a) *L'Eveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- CANDELIER M. (dir.) (2003b) *Janua Linguarum – La porte des langues L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI V. (2001a) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé International.
- CASTELLOTTI V. (dir.) (2001b) *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Dyalang, Publications de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D. (2005a) Quelle place pour la langue de l'école dans l'enseignement d'une LVE en cycle 3, in DELASALLE (dir.) (2005) Tôme 1 ouvr. cité p.41-42
- CASTELLOTTI V. & MOORE D. (2005b) « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation » in BEACCO J-C., CHISS J-L, CICUREL F. & VERONIQUE D. (dir.) (2005) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF..
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Cadre européen commun de référence*, Paris, Les Editions Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Portfolio européen des langues : Mon premier portfolio*, Paris, Didier
- CONSEIL DES MINISTRES (1995) *Le livre blanc sur l'éducation et la formation : enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Bruxelles, Commission européenne.
- COSTE D. (1998) « La diversification des langues en contexte scolaire » in BILLIEZ J. (dir.) (1998) ouvr. cité p. 259-269.
- COSTE D. (2001a) « De plus d'une langue à d'autres encore penser les compétences plurilingues » in CASTELLOTTI V. (dir.) (2001b) ouvr. cité p.191-201.

¹⁴ Un travail très important est en cours dans les IUFM dans le cadre souvent de la dominante langues vivantes pour développer des outils répondant aux nouvelles exigences.

- COSTE D. (2003) « Postface. Contextes, dispositifs, acteurs » in SIMON D-L & SABATIER C. (dir.) (2003) *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*, LIDIL, numéro Hors Série, p. 215-220.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1997) « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». *Langues Vivantes. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, études préparatoires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DABENE L. (1992) « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères » in DUCANCEL G. (dir.) (1992) ouvr.cité
- DABENE L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DELASALLE D. (2005) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, Tomes 1 et 2, Paris, L'Harmattan.
- DEYRICH M-C. & OLIVE S. (2004) « Quelles articulations entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ? Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire », in DUCANCEL G. & SIMON D-L (dir.) (2004) ouvr. cité p.23-41.
- DREYFUS M. (2004) « Plurilinguisme et approche interculturelle. Quelques réflexions. » in DUCANCEL G. & SIMON D-L (dir.) (2004) ouvr. cité p.127-145.
- DUCANCEL G. (dir.) (1992) *Langues vivantes et français à l'école.*, INRP, *Repères* no. 6.
- DUCANCEL G. & SIMON D-L (dir.) (2004) *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* *Repères* no. 29, INRP.
- DUCANCEL G. & SIMON D-L (dir.) (2004) « De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue » in DUCANCEL G. & SIMON D-L (dir.) ouvr. cité p.3-21.
- FOERSTER C. & SIMON D-L. (1998) « Dix ans de formation des enseignants de langues vivantes à l'école élémentaire en France : Fête ou foire ? » Intervention pur la Journée d'Etude de l'ACEDLE, Paris, novembre 1998. Document non publié.
- GACHET G. J. (2005) « Pluridisciplinarité / interdisciplinarité LVEArts plastiques » in DELASALLE D. (dir.) (2005) Tôme 2. ouvr cité p.166-178.
- HAWKINS E. (1984) *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press.
- JAUBERT M; RIBIERE M; BERNIE J-P. (dir.) (2003) *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Actes du colloque de Bordeaux, avril 2003. Cédérom, IUFM d'Aquitaine et université de Bordeaux II.
- KEVRAN M. & TECHER L. (2005) « L'éveil aux langues au centre de projets intrdisciplinaires » in DELASALLE D. (dir) (2005) ouvr cité Tôme 1 p.143-151.
- MACAIRE D, AEBY S. FOERSTER C. & SIMON D-L. (2003) « L'enseignant et l'éveil aux langues: représentations et formation, appropriation/valorisation de la demarche » in CANDELIER M. (dir.) (2003a) ouvr. cité, p.247-268.
- MINISTERE D'EDUCATION NATIONALE (2002) *Bulletin Officiel*, Hors Série no. 14.
- MINISTERE D'EDUCATION NATIONALE (2002) *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP.
- OBER E., GARCIA DEBANC C. & SANZ-LECINA E. (2004) « Travailler l'Observation Réfléchie de la Langue à travers la comparaison entre les langues. Sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ? » in DUCANCEL G. & SIMON D-L (dir.) (2004) ouvr. cité, p.81-100
- O'NEIL C. (1993) *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Les éditions Didier.
- PERDEREAU-BILSKI M-P. & DABAT-ARACIL J-J. (2005) « Les langues en cycle 1 et 2 : Pratique de classe autour de l'éducation aux langues-cultures à leurs diversités » in DELASALLE D. (dir.) (2005) ouvr cité Tôme 1 p.125-142.
- PERREGAUX C. (2004) « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », in DUCANCEL G. & SIMON D-L (dir.) ouvr. cité, p.147-166.
- PERREGAUX C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro J-F. (dir.) (2003) *Education et Ouverture aux langues à l'école*, vol. 1 et 2. Neûchâtel : CIIP.
- PERROTEL E. & LECLANCHER J. (2005) « Un outil d'enseignement-apprentissage pour l'ensemble du cycle3 : Etat des réflexions d'une équipe » in DELASALLE D. (dir) (2005) ouvr cité, Tôme 1, p.93-103.

Article publié dans Delpy F. (dir.) (2006) *Les langues à l'école. Spirale* 38, IUFM Nord-pas de Calais, Lille3, 11-26.

SABATIER C. (2005) «Langue de l'école, langues étrangères et langues d'origine : quand le plurilinguisme a enfin droit de cité dans la classe » in DELASALLE D. (dir) (2005) ouvr cité Tôme 1 p.30-31

SIMON D-L (2005a) « La formation professionnelle des enseignants de langues vivantes : quelles voies nouvelles pour répondre à la commande ministérielle de généralisation et quels échos sur le terrain ? » in DELASALLE D. (dir) (2005). ouvr cité Tôme 2 p. 85-105.

SIMON D-L. (2005b) « Musique, danse et langues étrangères » in DELASALLE D. (dir) (2005) ouvr cité Tôme 1 p. 160-165

SIMON D-L (2005c) « Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école » in MOCHET ., M-A, BARBOT M-J, CASTELLOTTI V. et al ; (dir) (2005) Plurilinguisme et apprentissages. mélanges Daniel Coste. Hommages. Lyon, Ecole Normale supérieure, p ;133-142.

TURCO G. & GRUSON B. (2004) « Intégrer une observation réfléchie de la langue maternelle et de la langue étrangère dans la construction de la polyvalence des professeurs des écoles » in DUCANCEL G. & SIMON D-L (dir.) ouvr. cité, p.101-126.

VINCENT G. (2005) « Langue et éducation civique » in DELASALLE D. (dir) (2005) Tôme 1. ouvr cité p.179-189.

Diana-Lee SIMON
Maître de Conférences, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble3.