



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 11 – janvier 2008

*Insertion scolaire et insertion sociale  
des nouveaux arrivants*

Numéro dirigé par  
Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver

## SOMMAIRE

- Véronique Castellotti : *Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire*
- Catherine Wihtol de Wenden : *Migration, pluralité, intégration*
- Hélène Bertheleu : *Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus*
- Gérard Vigner : *D'une généalogie à une méthodologie – le f12 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale*
- Marie Madeleine Bertucci : *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*
- Fabienne Leconte & Clara Mortamet : *Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes*
- Aude Bretegnier : *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions*
- Marianne Jacquet, Danièle Moore & Cécile Sabatier : *Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles*
- Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter & Myriam Gremion : *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*
- Céline Peigné : *Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants*
- Nathalie Auger : *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*
- Emmanuelle Huver : *De « comparons nos langues » à « mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones*
- Gabriele Budach & Helen Bardtenschlager : *Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion*

### Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Dominique Sumien [dit « Domergue »], 2006, *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 501 p.
- Laurence Vignes : Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, collection « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.
- Daniel Modard : Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p.
- Marinette Matthey : Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p.

# « COMPARONS NOS LANGUES » ET/OU « MOBILISONS NOS RESSOURCES » ? APPROCHE PAR SCENARIO ET INSERTION SCOLAIRE ET SOCIALE DES ENFANTS ALLOPHONES

Emmanuelle HUVER

Université François Rabelais – Tours, JE 2449 « DYNADIV<sup>1</sup> »

## Introduction

Lors de la journée d'études qui a précédé cette publication, ma contribution visait à explorer des pistes d'intervention susceptibles de favoriser l'insertion scolaire et sociale des enfants allophones nouvellement arrivés en France<sup>2</sup>, faisant en cela écho à la communication de Nathalie Auger (Auger, 2008, ici même).

Si, dans sa version écrite, cette contribution prend une forme en partie narrative, c'est parce qu'elle dessine en même temps un itinéraire collectif de recherche-intervention-formation, qui émane d'une collaboration entre les animatrices pédagogiques du CRAVIE (CASNAV de l'académie de Strasbourg) et moi-même, à l'époque jeune chercheure qui venait d'obtenir son doctorat. Cette collaboration avait pour objet l'élaboration d'un outil d'évaluation qui, d'une part, s'appuie sur les préoccupations et besoins en formation des acteurs impliqués dans la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et, d'autre part, envisage la construction d'une compétence langagière en français adossée à la construction/valorisation d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Cet outil a pris la forme d'un scénario d'évaluation, que je présenterai rapidement pour montrer en quoi il a semblé pertinent aux acteurs intervenant auprès de ce type de public. Puis, j'explorerai les possibilités d'exploitation de ce même outil à des fins de construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, et enfin j'esquisserai des pistes d'articulation et de convergence avec *Comparons nos langues*<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> « Dynamiques de la diversité linguistique et culturelle » ; cette équipe de recherche regroupe des chercheurs relevant pour la plupart de la sociolinguistique, de la didactique des langues et des sciences de l'éducation.

<sup>2</sup> Il existe encore à l'heure actuelle un flottement quant à la dénomination de ce type de public. Comme la plupart des chercheurs travaillant sur cette question, j'utiliserai ici le terme d'allophone, « revendiquant un choix "positif" face aux dénominations officielles qui mettent le plus souvent l'accent sur le manque vis-à-vis du français » (Castellotti, 2008).

<sup>3</sup> Désormais noté CNL

## Scénario d'évaluation et évaluation d'une compétence langagière

### Commençons par un exemple...

Le synopsis suivant constitue la trame<sup>4</sup> du scénario élaboré dans le cadre de ma collaboration avec le CRAVIE.

#### Descriptif / Synopsis du scénario

*Tâche pour l'élève :*

Tu veux t'amuser après la classe, mais tu ne sais pas quoi faire...

1. « Demande à ton professeur des informations sur le sujet qui t'intéresse. » (Interaction orale)
2. « Ton prof te donne le prospectus du centre socioculturel de ton quartier. Tu le lis pour choisir ce qui te plaît. » (Comprendre – Lire)
3. « Après la lecture du prospectus, tu as choisi la danse “ hip – hop ”. Tu cherches un copain, une copine pour t'accompagner. Tu vois Tim dans la cour et tu lui demandes s'il veut bien venir faire de la danse avec toi... » (Interaction orale)
4. « Tu as un message sur le répondeur du téléphone. Ecoute-le et réponds aux questions qui seront posées... » (Comprendre – Ecouter)
5. « Tu vas t'inscrire et tu remplis le formulaire d'inscription » (Ecrire)
6. « Ton prof te demande de faire un exposé oral pour la classe : tu dois raconter ce que tu as choisi comme activité de loisir et comment tu as fait pour t'inscrire. Pour préparer l'exposé, tu écris un petit texte. » (Ecrire)
7. « Tu fais maintenant ton *exposé oral* en t'aidant de ton texte écrit. » (Parler – S'exprimer oralement en continu)

Le scénario d'évaluation est donc constitué d'un ensemble d'activités libellées sous forme de tâches vraisemblables destinées à la réalisation d'un projet donné et se déroulant « *les unes après les autres comme pour le scénario d'un film ou la trame d'une histoire* » (Lussier, 1993 : 120). En d'autres termes, il se situe dans un continuum entre jeu de rôle et simulation globale, puisqu'il s'agit de résoudre un problème ou de mener à bien une tâche vraisemblable dans une situation de communication vraisemblable, en faisant appel à au moins une activité langagière, et en général à plusieurs, voire à l'ensemble de celles-ci. Ainsi, pour résoudre le problème qui lui est posé, l'apprenant devra être capable de comprendre différents types de documents (compréhension écrite et/ou orale), et/ou de produire différents genres de textes (expression écrite et/ou orale) et/ou d'interagir avec d'autres personnes (interaction). La situation de communication y fonctionne comme un fil rouge qui relie entre elles toutes les activités et leur donne sens.

---

<sup>4</sup> Ce synopsis ne constitue que la trame du scénario, par ailleurs étoffé, pour chaque activité langagière, de documents, de consignes, d'indications d'évaluation (grilles de critères, barème, etc.) et d'un protocole de passation (temps de passation, matériel nécessaire, etc.). Pour plus de détails, cf. [http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut\\_web.htm](http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut_web.htm), puis cliquer sur la rubrique « derniers articles » (le scénario est mis en ligne en format pdf, cette présentation étant provisoire et amenée à évoluer vers une exploitation plus « conviviale »).

## Contexte d'émergence de la recherche – intervention – formation

Ce travail tire son origine d'un besoin identifié par les animatrices pédagogiques du CRAVIE au contact régulier des enseignants intervenant dans les classes d'accueil<sup>5</sup> du Haut-Rhin et du Bas-Rhin. Ceux-ci se montraient en effet désireux de réfléchir, dans le cadre d'une formation, à des formes d'évaluation qui ne soient pas uniquement conçues en fonction de leurs objectifs d'enseignement, mais qui permettent d'évaluer les pratiques discursives des enfants dans différentes situations de communication. L'extrait de courriel suivant, émanant d'un enseignant ayant participé à la formation, me semble à cet égard assez significatif :

*« J'évalue dans ma classe les progrès des enfants. Je le fais par rapport aux éléments que j'ai enseignés (telle structure, tel vocabulaire...), je mets en place des situations de communication que je travaille et évalue (liées aux éléments enseignés et en priorité, celles que mes élèves devront surmonter à l'école ou dans la vie de tous les jours...). (...) Pour conclure, il me manque le moyen d'évaluer les enfants dans ce qui se rapproche le plus d'une vraie situation de communication. Je comptais sur les scénarios d'évaluation pour me donner cet outil pertinent, **décontextualisé de mon enseignement** et permettant de fixer des étapes dans la progression des élèves. » (C'est moi qui souligne).*

Ayant, dans le cadre de ma recherche de doctorat (Huver, 2003), travaillé et mis en œuvre cette notion de scénario d'évaluation, j'ai été contactée en septembre 2004 par les animatrices pédagogiques du CRAVIE, qui m'ont proposé de réfléchir avec elles à la possibilité d'élaborer collectivement un scénario d'évaluation adapté à des enfants allophones, qui serve ensuite de support de réflexion dans le cadre d'une formation menée de manière conjointe auprès d'enseignants de classes d'accueil du premier et du second degré<sup>6</sup>. Elles pensaient en effet que ce type d'outil pouvait déclencher chez ces enseignants des interrogations et des réflexions quant à leurs pratiques d'évaluation, et constituait un moyen d'articuler de manière plus cohérente, et donc plus valide, les finalités de l'enseignement/apprentissage, les pratiques d'enseignement et les pratiques d'évaluation, en les adossant notamment à la notion de compétence (langagière).

## Des scénarios pour évaluer une compétence

Ainsi, au moins initialement, proposer des activités de type scénario dans le cadre d'évaluations – sommatives ou formatives – était envisagé comme un moyen d'inciter les enseignants des classes d'accueil à évaluer la compétence langagière<sup>7</sup> de leurs élèves – et pas uniquement leurs connaissances linguistiques –, et ce, en entrant dans l'évaluation par des tâches.

Cette entrée dans l'évaluation par les tâches, cohérente avec le fait de définir la compétence comme « *une compétence en acte* » (Springer, 2002 : 62) permettait également d'articuler les pratiques d'évaluation à l'approche actionnelle préconisée par le Conseil de l'Europe<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> On sait que les modes de scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés sont très variables d'une région, d'une académie, d'une ville à l'autre, les instructions officielles de 2002 (MENESR, 2002) étant très ouvertes sur ce point. Le terme de classe d'accueil est ici à prendre dans son sens hypéronymique : il renvoie à tous les dispositifs visant à accueillir et scolariser des enfants allophones nouvellement arrivés (CLA, CRI, dispositifs plus ou moins (dé)cloisonnés, etc.).

<sup>6</sup> Cette formation, inscrite au plan académique de formation, a effectivement eu lieu en mars 2006, mais n'a pu concerner que les enseignants du premier degré.

<sup>7</sup> La compétence langagière incluant, selon la définition du *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2001) entre autres, une dimension linguistique, une dimension pragmatique et une dimension socioculturelle.

<sup>8</sup> D'ailleurs, même si la notion de scénario d'évaluation est antérieure à la publication du *Cadre européen commun de référence* (Lussier, 1992 : 104-122), c'est en se fondant sur ses préconisations qu'ont été élaborées

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type **actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des **tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)<sup>9</sup>

Enfin, si on considère que toute action dépend étroitement des circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elle a lieu, donc que les actions sont toujours socialement et physiquement situées, et que la situation est essentielle à l'interprétation de l'action, alors, le fait de définir la compétence en termes d'action revient à dire que « *la compétence est toujours compétence – d'un acteur – en situation.* » (Springer, 1996 : 296). Autrement dit, la compétence ne peut être mise en œuvre qu'en situation. Or, un scénario permet de fait une contextualisation plus importante des activités proposées : les activités de compréhension renvoient à un projet de lecture « authentique » et les activités de production, dans la mesure où elles sont socialement situées, permettent la mobilisation de différentes ressources, dont des ressources langagières.

« L'idée du scénario s'est imposée comme un moyen permettant d'offrir une situation de communication faisant sens pour l'individu et offrant le maximum d'interactions. Le scénario permet au candidat et à l'examineur/interlocuteur de participer à des échanges ayant du sens pour les deux parties. » (Springer, 2002 : 68)

Toutefois, l'intérêt d'une approche par scénario ne réside pas uniquement dans la possibilité d'évaluer une compétence par le biais de tâches faisant sens par leur articulation à une situation. En effet, on peut poser l'hypothèse<sup>10</sup> que cet outil, qui reste en l'état centré sur l'évaluation de la compétence langagière d'un locuteur en français, constitue également un levier pour la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et pour l'insertion scolaire et sociale des enfants allophones.

## Scénario d'évaluation, compétence plurilingue, insertion scolaire / sociale

### Des ressources plurilingues

Philippe Perrenoud (2000 : 8) définit la compétence comme « *une action prenant en compte la globalité d'une situation appartenant à une famille identifiée, ce qui amène le sujet à mobiliser de multiples ressources* ». Outre le fait qu'on retrouve les notions d'action, de sujet et de situation développées *supra*, il me semble que la conception de la compétence comme mobilisation de ressources est riche de potentialités pour la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

En effet, dans l'article dont est issue la définition de la compétence reprise ci-dessus, Perrenoud fait appel à différentes métaphores pour éclairer le fait que la compétence ne se réduit ni à des savoirs ni à des savoir-faire, dans notre cas, des savoirs et des savoir-faire linguistiques, pragmatiques, socioculturels, para-verbaux, etc., mais qu'elle constitue « *un*

---

les évaluations certificatives sous forme de scénario du DCL (Diplôme de compétence en langue : « A l'heure actuelle, le DCL concerne les langues allemande, anglaise, espagnole et italienne. Il se décline en 5 degrés eux-mêmes ancrés sur l'échelle de niveaux du Cadre Européen Commun de Référence du Conseil de l'Europe. » <http://www.d-c-l.net/default.htm>) et du CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur : « Le CLES est composé de 3 niveaux de compétence. Ces trois niveaux correspondent aux niveaux définis par le Cadre européen des langues du Conseil de l'Europe (B1, B2 et C1). L'objectif est de valoriser la maîtrise des langues par les étudiants de l'enseignement supérieur et de favoriser le plurilinguisme. » <http://cles.u-strasbg.fr/cles/>).

<sup>9</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>10</sup> Cette piste de travail constitue l'une de mes orientations actuelles de recherche.

*processus à valeur ajoutée* » (Springer, 1999 : 33), supposant, selon les termes de Perrenoud, la mobilisation, l'orchestration, la coordination, la combinaison, de ces savoirs, savoir-faire, savoir-être, c'est-à-dire, plus génériquement, de différentes ressources.

Par ailleurs, « *l'idée de ressource présente l'avantage de mettre "dans le même sac" toutes sortes d'acquis, qui ont en commun, par-delà leur hétérogénéité en termes de processus d'acquisition, de degré de conscience et de modes de conservation, d'être mobilisables lorsque le sujet affronte des situations nouvelles.* » (Perrenoud, 2002 : 55). Ainsi, on peut penser que dans le cadre d'une approche par scénario, où il s'agit de mener à bien une tâche socialement située par le biais de différentes activités langagières, l'apprenant sera appelé à « faire feu de tout bois », c'est-à-dire à exploiter de manière créative toutes les ressources (linguistiques, pragmatiques, stratégiques, etc.) à sa disposition, favorisant par là même l'émergence de stratégies (de communication et/ou d'apprentissage) plurilingues (Gajo & Mondada, 2000) et d'une macro-compétence dont la fonction est de gérer les ressources à sa disposition dans son répertoire langagier (Porquier & Py, 2004) et son répertoire d'apprentissage.

### **Une vision intégrée des expériences langagières**

Si, dans une perspective didactique, la notion de compétence, par sa définition même, appelle des activités permettant à l'apprenant de mobiliser, d'orchestrer, de coordonner des ressources, qu'elles soient construites en classe et/ou hors de la classe, des activités langagières articulées autour d'un scénario constituent dans ce cadre un type d'activité potentiellement pertinent pour l'enseignement/apprentissage du français en contexte homoglotte, c'est-à-dire dans un contexte où le français est non seulement la langue de la classe, mais également la langue du milieu environnant et où, par conséquent, les expériences langagières de l'apprenant hors de la classe et dans la classe sont en interaction étroite et constante.

En effet, des activités sous forme de scénario peuvent contribuer à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés, dans la mesure où, pour reprendre les mots de Philippe Perrenoud, elles constituent « *des atouts dans l'existence de tous les jours* » (Perrenoud, 2000 : 16), puisqu'elles reposent sur une vision intégrée des expériences dans et hors de la classe. La classe constitue dans ce cadre un lieu où les élèves peuvent expérimenter, tâtonner, se tromper, réfléchir ensemble et confronter leurs stratégies, dans le cadre de résolution de tâches qui relèvent de familles de situations auxquelles ils seront un jour ou l'autre confrontés, dans leur vie scolaire et/ou extrascolaire : par exemple, pour le scénario exposé précédemment, s'inscrire avec un copain à une activité extrascolaire. Finalement, ce qui est en jeu ici, c'est « *la question de la prise en compte des pratiques extrascolaires des élèves à l'école, et celle des modifications potentielles que l'appui sur des compétences construites ailleurs est susceptible de produire.* » (Moore, 2006 : 71).

Ce type d'approche, dès lors qu'elle laisse la place au tâtonnement, à l'expérimentation et à la confrontation, est à mon sens nécessairement exploratoire et réflexive :

- *exploratoire* dans la mesure où elle se fonde sur une exploration de différentes possibilités d'action – et d'action langagière – dans une situation de communication donnée. Dans ce cadre, il ne s'agit pas de didactiser un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, envisagés de manière séparée et relevant de niveaux distincts, pour en favoriser l'appropriation, mais de partir des pratiques sociales pour mettre en place un dispositif didactique visant les compétences – et donc les ressources – que de telles pratiques requièrent (*cf.* Perrenoud, 2000 : 13) ;
- *réflexive* puisque le scénario, qui se fonde sur la notion d'action, peut constituer un moyen d'engager une réflexion dans et sur l'action, c'est-à-dire de systématiser ses stratégies de communication, de développer une plus grande conscience de ses



représentations et de ses pratiques de communication, et des paramètres qui les conditionnent.

### **Commencer et finir par l'évaluation : articuler évaluation et altérité**

Dans l'esquisse d'itinéraire que représente cette contribution, on voit bien comment le même outil peut être mis en œuvre de manière différenciée en fonction des finalités que ses utilisateurs lui associent. Conçu initialement pour faire sens dans l'évaluation de compétences en français, nous avons progressivement reconfiguré les potentialités offertes par cet outil en termes de mobilisation de ressources plurilingues, d'articulation des différentes pratiques d'appropriation langagière et au final d'insertion scolaire et sociale des enfants allophones, pensée de manière à la fois exploratoire et réflexive. Toutefois, et pour finir par revenir – en partie et de manière spiralaire – à notre point de départ, la notion de compétence est étroitement liée à l'évaluation et aux modèles de référence qui y affèrent, dans la mesure où toute compétence se rapporte à « *un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes (impliquant donc une évaluation de conformité à un/des modèle(s) de référence* » (Beacco, 2002 : 106).

Par conséquent, les procédures d'évaluation des tâches effectuées dans une approche par scénario contribuent également à poser la problématique de l'articulation compétence en français-compétence plurilingue-insertion. En effet, dès lors que l'on se place dans une approche actionnelle de l'évaluation, se pose la question des critères à prendre en compte : juger du degré de réalisation de la tâche effectuée suppose d'intégrer des critères linguistiques et pragmatiques, mais aussi des critères sociolinguistiques / socioculturels (Huver, 2003)<sup>11</sup>. Ces derniers renvoient à des rituels<sup>12</sup> de communication variables selon les cultures (Goffman, 1987 ; Gumperz, 1989), les situations, les contextes, en fonction de la connaissance (partagée ou non) et de l'interprétation par les interactants « *d'indices discursifs signifiants. En conséquence, leurs hypothèses peuvent varier également sur ce qu'est l'information à transmettre, la façon dont elle doit être ordonnée et traduite par des mots, et leur capacité à compléter l'information non verbale dont ils ont besoin pour dégager le sens* » (Gumperz, 1989 : 131).

Or, attendre que l'enfant allophone se comporte « comme un locuteur natif » et quitte sa propre identité pour endosser la culture – ethnologique et/ou sociologique (Gohard-Radenkovic, 1999) – de son interlocuteur se fonde sur l'idée que c'est au locuteur de s'adapter à la culture de l'interlocuteur, sans tenir compte du fait qu'une interaction est une co-construction, qui suppose une coopération des différents interactants en présence. Or, dans une perspective interactionnelle et socioconstructiviste, l'interaction implique à la fois le locuteur (qui doit veiller à ne pas commettre d'impair culturel) et l'interlocuteur (qui, en cas de maladresse culturelle, doit être capable de l'identifier comme telle et de réagir de manière adéquate), ce qui suppose la construction d'une compétence de médiation, liée aux « *circulations et passages entre les langues (...) et entre les cultures* » (Moore, 2006 : 241) et définie comme « *des capacités de traduction, d'interprétation, d'alternance codique, de passage d'une langue à une autre, de parler bilingue* » (Coste, 2002 : 119). On pourrait d'ailleurs compléter et élargir cette définition en insistant sur le fait que le passage peut se

<sup>11</sup> Cf. aussi les grilles d'évaluation du scénario d'évaluation ([http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut\\_web.htm](http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut_web.htm)). Cf. également le modèle de compétence langagière proposé par le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001 : pp.17-18 et 86-101)

<sup>12</sup> J'entends ici *rituel* comme comportement / attitude ayant pour fonction de régler « *la façon dont chaque individu doit se conduire vis-à-vis de chacun des autres, afin de ne pas discréditer sa propre prétention tacite à la respectabilité, ni celle des autres à être des personnes dotées de valeurs sociales et dont il convient de respecter les diverses formes de territorialité* » (Goffman, 1987 : 22-23).

faire « *d'une langue (ou plus) à d'autres, (...) de connaissances à d'autres* » (Castellotti, 2005 : 2) et de cultures à d'autres.

Par conséquent, les procédures d'évaluation, et plus particulièrement les modalités de (non-) prise en compte de critères sociolinguistiques / socioculturels, posent en amont la question de l'intégration / insertion<sup>13</sup>, notamment lorsque les parcours de mobilité géographique s'inscrivent dans des contextes fortement monolingues, comme c'est le cas en France. Il s'agit pour l'enseignant/évaluateur de se poser la question des finalités : lorsqu'il place les enfants allophones dans des situations aussi vraisemblables que possible, cherche-t-il à évaluer une compétence de communication en dehors de toute inscription contextuelle, auquel cas l'évaluation se résume à une évaluation de compétences pragmatico-linguistiques ? Souhaite-t-il à l'inverse intégrer des critères sociolinguistiques / socioculturels et évaluer ce qu'on pourrait appeler une compétence de « communication-à-la-française », où la pluralité des postures serait finalement niée ? Ou bien enfin, considère-t-il que toute communication, même monolingue, est par définition interculturelle puisqu'intersubjective (Gohard-Radenkovic, 1999 ; Abdallah-Preteille & Porcher, 1996) et qu'elle suppose donc « *l'orchestration des compétences individuelles* » (Perrenoud, 2000 : 16), c'est-à-dire la mise en œuvre par l'ensemble des interactants de stratégies plurilingues relevant d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ? Dans ce cas, le locuteur bi/plurilingue serait considéré comme un « *analyste et un gestionnaire de l'altérité linguistique* » (Mondada & Py, 1994 : 393), comme un « *intermédiaire culturel* », pour lequel l'identité culturelle constituerait une stratégie parmi d'autres de la négociation avec autrui (Abdallah-Preteille, 1986). Évaluer dans cette perspective supposerait d'intégrer des critères relatifs à une compétence de médiation, ces critères restant largement à déterminer et à mettre en œuvre dans les pratiques.

### **En guise de conclusion : convergence et complémentarité avec *Comparons nos langues***

Ces activités articulées au fil d'un scénario présentent un certain nombre de points de convergence avec *Comparons nos langues*, qui touchent différents niveaux de l'articulation théorie / pratique.

Tout d'abord, les chercheuses ont travaillé en quittant leur position de surplomb, pour adopter une posture de co-construction avec des acteurs de terrain, si bien que les outils élaborés correspondent aux préoccupations des différents acteurs de la recherche-intervention-formation. Il n'est par exemple pas anodin que les enseignants du premier degré qui ont pris part à la formation sur les scénarios d'évaluation sollicitent aujourd'hui massivement une suite à cette formation, afin d'être accompagnés dans la poursuite de leur réflexion et de leurs échanges autour de cet outil.

Dans les deux cas, on peut donc parler de « recherche-intervention-formation », dans la mesure où le travail de collaboration avait à la fois une visée de recherche et d'intervention (les deux étant intimement liés), mais également une visée de formation : formation à l'évaluation dans mon cas, mais aussi formation à une approche plurielle des langues / cultures dans les deux cas de figure. D'ailleurs, *CNL* comme l'approche par scénarios, ne sont pas tant conçus comme des outils, au sens d'outil prêt à l'emploi quel que soit le contexte de mise en œuvre, mais plutôt comme des relais de la formation continuée des enseignants, ce qui suppose une forme d'appropriation et de réinterprétation de leur part.

« *Le cadre des activités reste volontairement large pour que l'enseignant puisse se l'approprier selon ses conditions de travail. Les consignes sont volontairement succinctes* »

<sup>13</sup> Pour une discussion de ces termes, cf. entre autres Bretegnier ici-même.



*et laissées à l'appréhension de l'enseignant, pédagogue et homme/femme de terrain. Ces activités ne sont pas livrées « clé en main » car elles font partie d'un projet pilote en la matière. Ainsi, les types de documents qui peuvent servir à la phase d'observation ne sont pas fournis. » (Auger, 2005 : 12)*

Par ailleurs, l'un comme l'autre de ces dispositifs, ne constituent pas une activité séparée des activités dites plus traditionnelles ou classiques, et n'ont pas fonction de « cerise sur le gâteau récréative ». Ils s'inscrivent au contraire dans une approche globale des phénomènes de transmission / appropriation des langues et reposent sur une forte interaction entre ce qu'on pourrait appeler les intentions, étayées par des recherches reconnues en matière de didactique des langues et du plurilinguisme, et les outils, ceux-ci étant à la fois construits en cohérence avec des intentions et l'occasion de s'interroger sur ces intentions. En effet, comme le rappelle C. Hadji (1995 : 13), « *la première et la plus utile des tâches est de savoir ce qu'on veut faire, pour inventer des techniques et construire des outils qui soient pertinents par rapport aux intentions. Mais si linéairement, l'analyse va des intentions aux outils (...) c'est à l'occasion de la mise en œuvre d'outils que [le praticien] se pose les questions relatives au sens de ce qu'il fait* ».

Par conséquent, les deux outils partagent un certain nombre de principes didactiques communs, à savoir que :

- ces démarches valorisent l'enfant / élève par la reconnaissance de ce qu'il sait déjà. Ainsi, pour CNL : « *chacun est expert de sa langue (l'enseignant comme l'élève)* » (Auger, 2005 : 7) ;
- elles articulent et accordent autant d'importance aux pratiques d'appropriation scolaires et extra scolaires ;  
« *L'ENA n'arrive pas vierge de tout langage, il possède déjà une langue maternelle, voire aussi d'autres langues. L'intérêt est donc d'utiliser ces connaissances langagières que l'élève détient déjà. Car ces compétences sont transférables à toute nouvelle langue. (...) Ce postulat sert de base aux activités développées dans ce projet.* » (Auger, 2005 : 12)
- les interactions générées par ces activités (interaction avec l'enseignant, interactions entre pairs de mêmes et de différentes langues) contribuent non seulement à l'appropriation du français (et éventuellement d'autres langues), mais également à l'insertion sociale des enfants au sein de leur classe (voire de leur environnement social) ;
- ces activités, qui s'appuient sur le répertoire verbo-culturel des élèves, favorisent en retour l'enrichissement de ce répertoire dans différentes langues, dont bien sûr le français, dont l'appropriation reste nécessaire pour s'intégrer dans un parcours scolaire en France.

A ce titre, ces deux types d'intervention peuvent être envisagés non seulement comme reposant sur des principes méthodologiques et épistémologiques convergents, mais également comme didactiquement complémentaires. En effet, CNL constitue un outil de découverte et d'appropriation d'éléments discrets du répertoire verbo-culturel (au niveau morphologique, syntaxique, discursif, gestuel, paraverbal, etc.<sup>14</sup>), ces éléments fonctionnant ou pouvant fonctionner comme autant de ressources dans le cadre d'activités de type scénario. Le scénario, envisagé comme activité d'enseignement / apprentissage, peut alors favoriser la mobilisation intégrée de ces éléments discrets en fonction de tâches en situation qui font sens pour l'apprenant.

Enfin, si CNL se fonde sur un principe de comparaison « système à système » de deux ou plusieurs langues, l'approche par scénario constitue une tentative d'échapper « *au simple face*

<sup>14</sup> Cf. la liste de suggestions d'activités à la fin du livret d'accompagnement pédagogique.

à face entre langue source et langue(s) cible(s), pour entrer dans des jeux de mise en réseaux et des configurations variables » (Moore, 2006 : 203). En effet, en invitant l'enfant / élève à mobiliser conjointement toutes ses ressources, on ne renvoie plus nécessairement dos à dos « leur » langue et « le français » ; « leur pays » / « chez eux » et la France, etc. A ce titre, on peut considérer que CNL et des activités de type scénario constituent deux entrées possibles dans une didactique du plurilinguisme, condition nécessaire (mais évidemment non suffisante) à une reconnaissance et une valorisation de la diversité linguistique et culturelle, et à une insertion sociale (et scolaire / professionnelle) des personnes en cours de mobilité linguistique et géographique.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. et PORCHER L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris.
- AUGER N., 2005, *Comparons nos langues*, (DVD et livret pédagogique), Montpellier, CRDP Académie de Montpellier.
- AUGER N., 2008, « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) », dans Castellotti V., Huver E. (dirs), *Glottopol* n°11, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, pp. 125-136.
- BEACCO J.-C., 2002, « Sur les fonctions de la notion de compétence en langue en didactique des langues », dans Castellotti V., Py B. (dirs.) : *Notions en questions*, n°6, *La notion de compétence en langue*, pp.105-113.
- BRETEGNIER A., 2008, « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français comme langue d'insertion. Ouverture d'un champ de recherche-intervention », dans Castellotti V., Huver E. (dirs), *Glottopol* n°11, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, pp. 69-79.
- CASTELLOTTI V., 2005, « Les portfolios européens des langues : quelle reconnaissance de parcours bi / plurilingues ? », *Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe*, Prague, 3-5 novembre 2005, <http://rencontres-bilingues-prague.hautetfort.com/files/discours-veronique.castellotti.pdf> [consulté le 17 avril 2007].
- CASTELLOTTI V., 2008, « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », dans Chiss J.-L. (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, Paris, Collection « langues et didactique ».
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- COSTE D., 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », dans Castellotti V. et Py B. (coord.), *Notions en questions*, n°6, *La notion de compétence en langue*, pp.115-123.
- GAJO L., MONDADA L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Editions universitaires de Fribourg, Fribourg (Suisse).
- GOFFMAN E., 1987, *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- GOHARD-RADENKOVIC A., 1999, *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang, Berne.
- GUMPERZ J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Université de la Réunion, U.R.A. 1041 du CNRS, L'Harmattan, Paris.
- HADJI C., 1995 (première édition : 1989), *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, ESF, Paris.

- HUVER E., 2003, *Les critères d'évaluation de la dimension culturelle de la compétence langagière en Français Langue Etrangère*, Thèse de Sciences du Langage sous la direction de J.-C. Pellat, Strasbourg II, 2 volumes.
- LUSSIER D., 1992, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette, Collection Autoformation, Paris.
- LUSSIER D., 1993, « Evaluation et approche communicative », dans Monnerie-Goarin A., Lescure R. (coord.), *Le français dans le monde recherches et applications*, Evaluation et certification en langue étrangère, pp.113-123.
- MENESR, 2002, « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », *Bulletin officiel de l'Education nationale* Spécial n° 10, Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002.
- MONDADA L., PY B., 1994, « Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant », *Profils d'apprenants, Actes du IX colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherche »*, Publications de l'université de Saint-Etienne, Saint -Etienne, pp.381-396.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier, Collection LAL.
- PERRENOUD P., 2000, « Compétences, langage et communication », Conférence au colloque *Le développement des compétences en didactique des langues romanes*, Louvain la Neuve, 23-27 janvier 2000,  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_11.htm](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_11.htm)  
 1 [consulté le 3 novembre 2006]
- PERRENOUD P., 2002, « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », dans Dolz J., Ollagnier E. (éds.), *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Université, Bruxelles, pp.45-60.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Didier, Collection CREDIF-Essais, Paris.
- SPRINGER C., 1996, *La didactique des langues face au défi de la formation des adultes*, Ophrys, Paris.
- SPRINGER C., 1999, « Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quels types de critères pragmatiques avons-nous besoin ? », *Cahiers de l'APLIUT*, n°3, volume 18, pp.23-44.
- SPRINGER C., 2002, « Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de compétence », dans Castellotti V., Py B. (coord.), *Notions en questions*, n°6, La notion de compétence en langue, pp.61-73.

## Sitographie

- <http://cles.u-strasbg.fr/cles/>  
<http://www.d-c-l.net/default.htm>  
[http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut\\_web.htm](http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut_web.htm)

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction :** Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

**Conseiller scientifique :** Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef :** Claude Caitucoli.

**Comité scientifique :** Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro :** Françoise Armand, Université de Montréal ; Philippe Blanchet, Université de Rennes 2 ; Jean-Louis Chiss, Université Paris 3 ; Jean-Michel Eloy, Université de Picardie ; Jürgen Erfurt, Université de Francfort ; Laurent Gajo, Université de Genève ; Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg ; Martine Marquillo-Larruy, Université de Poitiers.

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425