



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N°6 – Juillet 2005

Construction de compétences plurielles...

SOMMAIRE

- Fabienne Leconte, Sophie Babault : *Présentation*
- Annette Boudreau, Marie-Eve Perrot : *Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie*
- Fabienne Leconte, Clara Mortamet : *Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil*
- Anémone Geiger-Jaillet : *L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré*
- Sophie Babault, Laurent Puren : *Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial*
- Muhammad Sadisu Muhammad : *L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria*
- Daniel Modard : *Le français, une langue partenaire au service de la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants francophones. L'exemple des « Lettres de francophonie »*
- Evelyne Rosen : *La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*
- Anne-Rosine Delbart : *Un atout pour la construction d'une conscience linguistique de la langue cible chez les apprenants de français langue étrangère : l'exemple des écrivains « venus d'ailleurs »*
- Marie-Patricia Perdereau-Bilski : *Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers étayent les seconds dans la construction de compétences croisées*
- Annie Sema-Lebleu : *Le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen : tentatives, obstacles, dérives et perspectives*
- William Rodriguez : *L'« échange » pour construire de nouvelles compétences chez les enseignants en francophonie - Réflexions à partir d'un récent programme de formation entre la France et le Viêt-Nam*
- Marie-José Barbot : *Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants*

LE POTENTIEL PLURILINGUE D'UNE CLASSE DE COURS MOYEN : TENTATIVES, OBSTACLES, DERIVES ET PERSPECTIVES

Annie Semal-Lebleu

IUFM Nord-Pas-de-Calais – Laboratoire PROFEOR Université Lille 3

La germination d'une hypothèse

La cristallisation de ce projet concernant l'étude et la valorisation du plurilinguisme d'un groupe-classe tient à une prise de conscience du potentiel immense de *connaissance du milieu*¹ (Danvers, 2004) et du monde en général que représente toute classe. Celle-ci s'est produite en 1990-1991 dans le cadre d'une recherche-action lors d'une expérimentation nationale concernant *l'Approche éducative en orientation* (Pelletier et Bujold, 1983) et *l'Education aux choix d'orientation* à laquelle participait le Collège Rimbaud de Villeneuve d'Ascq dans le Nord de la France. Le programme comprenait, pour ces enfants de 6^{ème} d'environ onze ans, des investigations dans six domaines : *La connaissance de soi, Le monde scolaire, Le monde du travail, Des hommes et des métiers, Les chemins de la réussite, La prise de décision*².

Croisant *Connaissance de soi*, de ses origines d'une part et *Hommes et métiers* d'autre part, une des activités fut alors de proposer aux élèves de découvrir la diversité des métiers qui composaient l'environnement familial immédiat de leur classe, la consigne étant pour chacun d'eux de remonter à la génération des grands-parents. Trois constatations se sont alors imposées : d'abord l'ignorance d'une grande partie des enfants concernant leurs ascendants, grands-parents, voire même parents, en ce qui concerne leur vie extérieure au foyer et la réalité de leur activité professionnelle ; ensuite, l'incroyable diversité d'expériences de vies, potentiellement exploitable pour la connaissance du monde, que représentait le groupe-classe³, notamment en ce qui concerne les corrélations de cultures et de langages, non

¹ Ce concept est à prendre dans le sens où il était employé dans le cadre de l'Education nouvelle.

² Plaquettes publiées par l'Imprimerie de l'Ecole Nationale Normale d'Apprentissage de Villeneuve d'Ascq, sous l'égide du District Lille-Est de l'Académie de Lille et du Centre d'information et d'Orientation de Lille-Hellemmes, 1991.

³ Liste des « Professions » citées par les élèves de 6^{ème} : A. assurances, artisan, agriculteur, assistante sociale, aide-soignant, adjoint au maire, Audi, artiste-peintre, agent contractuelle de bureau, aide maternelle, agent spécialisé des écoles maternelles, aviateur, auxiliaire puéricultrice ; B. brancardier, boulanger, boulangère, bobineuse, boucher, banquier ; C. comptable, commerçant, carrossier, confection, chaudronnier, chef de culture, chauffeur de taxi, conducteur de chantier, caissière, calculateur, coupeuse, contrôleur de compresseur, contre-maître, chef de dépôts, couturière, coiffeurs, chef-cuisinier, chauffeur, contre-maître de magasiniers, chef des

repérées, non explicitées, non ciblées ; enfin, l'incapacité de nombre d'enfants à *nommer* le métier de leur ascendant et la tendance à confondre domaine d'activité, lieu de l'activité, fonction, profession, rôle, entreprise ou organisation, comme si le tout se mêlait en un hologramme complexe⁴ (Morin, 2000). L'évocation de villes lointaines et de pays étrangers, la distance générationnelle, la représentation des contacts multiples nécessités par ces fonctions professionnelles, la prise de conscience du nombre exorbitant de produits manipulés par l'ensemble des personnes virtuellement présentes dans la classe et la carte graphique des connexions géographiques et sociales nécessaires pour la réalisation de chacun de ces produits⁵ donnait à ces enfants l'expérience du vertige de la complexité.

L'idée de renouveler la démarche en y intégrant explicitement les expériences linguistiques corollaires de ces connexions interpersonnelles et de ces voyages autour des objets est, à cette époque, restée engloutie dans les jachères de l'action.

Une rencontre explosive

La reconnaissance officielle de la Validation des Acquis de l'Expérience⁶ a été le catalyseur d'un retour réflexif sur ces recherches-actions effectuées dans le cadre de mon métier d'enseignant. En effet, ce processus même d'une démarche de VAE (Sema-Lebleu, 2003) implique rappel à la mémoire du cursus antérieur, explicitation des expériences menées ou tout simplement vécues, conscientisation des acquis, structuration par la mise en mots. Ce processus de *retrouaille* induit un phénomène de triple reliance (Morin, 2000 : 84 et 2004 : 27-37) : reliance entre des expériences du passé qui pouvaient jusqu'alors sembler disparates, voire contradictoires ; reliance entre le passé revivifié et le projet qui s'en dégage ; reliance entre soi et l'environnement, qu'il soit considéré dans son aspect humain, sociétal ou territorial. Ainsi émerge, pour l'individu qui s'aventure à cette démarche, l'invention de soi (Kaufmann, 2004) et la conviction de compétences nouvelles, ou tout au moins jusqu'alors insues et inexploitées.

Par ailleurs, la référence explicite au *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁷ (Conseil de l'Europe, 2001) dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire⁸ et du lycée⁹ d'une part, dans un nombre toujours plus important d'évaluations¹⁰ des

ventes ; D. docteur, dentiste, débitant de tabacs, directeur adjoint agence de sécurité, dactylo, dessinateur chez les pompiers, directeur de banque, dessinateur industriel, directeur de lycée, directeur adjoint usine Sinetextile ; E. employé métallurgie, électricien, entrepreneur, employé de bureau, entraîneur de foot, employé de mairie, employé SNCF (train), employé SERNAM, éducateur ; F. femme de ménage, fleuriste, ferrailleur, ferrailleur (bureau), formateur, formatrice, filature, fermier, fermière, fonctionnaire de police, forgeron ; G. gendarme, gardien de mairie, gérant de café, grutier, gérante de pressing, garagiste ; H. hôpital ; I. institutrice, infirmier, informaticien, imprimeur, ingénieur informaticien, inspecteur de police judiciaire ; J. jardinier à la Mairie de Paris, juge, journaliste, jardinier de la ville, juge pour enfants ; K. kinésithérapeute ; L. lingère, laveur de vitres ; M. médecin, menuisier, militaire, mètreur, marchand de vélos, mineur, maire, ménagère, maçon, moquette, manutentionnaire, mécanicien ; N. nourrice, nettoyage industriel ; O. orthophoniste, opticien, oculiste, ouvrier agricole (golf de Brigode) ; P. photographe, pêcheur d'Islande ; R. relation clients, rameur, routier, régie des tabacs ; S. secrétaire général, serveuse ; T. Thomson, tanneur ; V. vendeur.

⁴ Les termes *complexe* et *complexité* seront toujours à comprendre selon le sens qui leur est conféré par Edgar Morin.

⁵ Que l'on pense par exemple, dans le contexte d'une *filature*, au cheminement d'un *costume* depuis l'apparition et la recherche de la matière première nécessaire au textile jusqu'à la vente du produit fini.

⁶ Loi de modernisation sociale n° 2002-73 du 17 janvier 2002

⁷ Dans la suite de l'article, on utilisera désormais le sigle CECRL pour cet ouvrage.

⁸ *Bulletin officiel de l'Education Nationale* n° 1, 14 février 2002 - « Horaires et programmes d'enseignement à l'école primaire ».

⁹ *Bulletin officiel de l'Education Nationale* n° 7, 3 octobre 2002, « L'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique (LV1 – LV2) ».

¹⁰ On peut prendre comme exemple le Certificat en Langues de l'Enseignement du Supérieur qui entre en 3^{ème} phase expérimentale. Cf. le site CLES : <http://cles.u-strasbg.fr/index.htm>

compétences linguistiques d'autre part forçait à la réflexion sur l'approche curriculaire des parcours individuels d'apprentissage, notamment dans le domaine des langues. Le sous-titre de cet ouvrage en effet, *Apprendre, enseigner, évaluer*, contraint à sortir de la seule logique de l'enseignement et de ses méthodes pour focaliser sur l'apprenant et ses expériences de rencontres, tant formelles que non formelles ou informelles, avec les langues et les cultures, expériences souvent occultées ou même interdites, induisant des compétences le plus souvent ignorées, voire niées.

Avec l'introduction de la pédagogie dite du *portfolio* (Conseil de l'Europe, 2001 et Castellotti et alii, 2004) corollaire au CECRL, il s'agit bien pour l'école d'amener l'apprenant à une démarche analogue à celle d'une validation des acquis de l'expérience (VAE). La conception d'un portfolio, l'amenant à enregistrer et présenter les «*différentes facettes de sa biographie langagière*», lui permet, selon un même processus, un retour réflexif sur les circonstances, les situations interactionnelles et les expériences d'usage des langues, et une prise de conscience de ses actes passés, que ceux-ci aient été effectués en tant qu'émetteur ou en tant que récepteur. Inviter l'élève à la réalisation d'un portfolio, c'est «*Admettre l'idée que le curriculum éducationnel ne commence ni ne finit ni ne se limite à l'école, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation : par l'expérience et l'éducation familiales, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel ou le passage d'un environnement à un autre, mais aussi la lecture et la relation aux médias*» (Conseil de l'Europe, 2001 : 133). Le rôle de l'école et du maître s'en trouve, à mon sens, dès lors, profondément transformé.

Un rôle nouveau pour le maître

Dans une telle perspective en effet, l'enseignant de langue n'est plus là seulement pour enseigner, selon les directives d'un programme et d'un sommaire structuré de manière progressive et linéaire, la seule langue dont il est reconnu expert. Il se doit aussi de prendre acte que les connaissances linguistiques sont le reflet des vies, de favoriser la prise de conscience des acquis d'expérience, scolaires ou « hors-pistes », et de leur conférer une valeur.

Francis Debyser et Christine Tagliante (2001 : 2) définissent ainsi la fonction pédagogique du *Portfolio* :

« *La tenue d'un portfolio aide l'apprenant à participer de façon consciente et active à son apprentissage et à valoriser tout ce qui contribue à l'enrichir et à le diversifier. Cette démarche l'aide à gérer lui-même le processus d'acquisition ou de formation dans lequel il est engagé et à l'orienter au mieux de ses motivations et de ses besoins. Elle s'inscrit dans une stratégie d'apprentissage visant à développer l'autonomie de l'apprenant.* »

L'enseignant se retrouvant de fait, en position d'accompagnant pour une prise de conscience par l'apprenant de ses acquis d'expérience, y est évoqué ainsi :

« *Le portfolio "enfants" appartient à l'apprenant. Toutefois, les enfants utilisateurs ayant entre 8 et 11 ans, il ne pourra être progressivement rempli, tenu à jour et conservé en bon état qu'avec l'aide du professeur... La démarche du portfolio s'inscrira ainsi naturellement dans la démarche pédagogique souhaitée qui est d'associer l'apprenant à la gestion consciente de son apprentissage... Le rôle du professeur est également d'aider chaque élève à s'auto-évaluer correctement... **Le portfolio ne doit en aucun cas se transformer en un instrument de contrôle, de notation ou de sélection.*** » (Debyser et Tagliante, 2001 : 7).

Cette alternance de mises en œuvre, de mises en garde et de prescriptions montre combien cette nouvelle posture de l'enseignant est en cours d'invention.

Ce retournement constitutif du rôle de l'enseignant – à moins que, au regard des faits et de pratiques effectives, ce ne soit qu'une révolution tranquille – sous-entend que l'enseignant est lui-même convaincu de l'existence d'une compétence plurilingue, définie par le CECRL comme « *une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser* » (Coste, Moore & Zarate 1997, repris dans Conseil de l'Europe 2001 : 129). Le rôle de l'école est dès lors de reconnaître, de faire émerger et d'aider l'élève à structurer ce savoir composite. Il y est en outre affirmé que « *L'individu... ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* » (Conseil de l'Europe 2001 : 11). Or l'organisation de nos lycées (Brun, 1961), de notre système d'enseignement en général, et conséquemment la formation des maîtres en découlant, est fondée sur les classements, les catégorisations et les frontières entre disciplines.

Des questions primordiales

C'est pourquoi de multiples questions *s'imposent* à l'enseignant dès que l'on aborde la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Qu'est-ce connaître une langue ? La complexité de la réponse est illustrée par l'arborescence tentée par les auteurs du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) qui se sont attachés à définir et à expliciter les savoir-faire linguistiques opérationnels par des échelles holistiques et des inventaires exhaustifs, tout en explorant les *domaines* personnel, public, professionnel et éducationnel de la vie. C'est ainsi que les descripteurs de ces compétences et savoir-faire abordent toutes les *Activités de communication et stratégies*¹¹, les décomposant en *production*¹², *réception*¹³ et *interaction*¹⁴. Ils décomposent ensuite les compétences requises devant l'objet « *texte* »¹⁵, les « *compétences communicatives langagières* »¹⁶ et les « *compétences pragmatiques* »¹⁷. Les auteurs eux-mêmes invitent explicitement les utilisateurs du CECRL à préciser et compléter les descripteurs n'ayant pu encore être élaborés, et ce notamment pour la *Compétence socio-culturelle*¹⁸. Dans cette perspective, ils ne peuvent indiquer la limite à partir de quoi il serait dit qu'une langue est connue. En

¹¹ CECRL pp. 48-71.

¹² « *Monologue suivi : décrire l'expérience ; Monologue suivi : argumenter, par exemple lors d'un débat ; Faire une annonce publique ; S'adresser à un auditoire ; Ecrire de manière créative ; Ecrire un essai ou un rapport ; Utiliser une stratégie de compensation (synonyme, périphrase...)* ».

¹³ « *Comprendre une interaction entre locuteurs natifs ; Comprendre en tant qu'auditeur ; Comprendre des annonces et instructions orales ; Comprendre des émissions de radio et des enregistrements ; Comprendre la correspondance ; Lire pour s'orienter ; Lire pour s'informer ; Lire des instructions ; Comprendre des émissions de télévision ou des films ; Reconnaître des indices et faire des déductions ; Prendre des notes (conférences, séminaires...)* ; Traiter un texte (*prélever, collationner, résumer...*) ».

¹⁴ « *Comprendre un locuteur natif ; Participer à une conversation ; Participer à une discussion informelle ; Participer à une discussion ou une réunion formelle ; Participer à une coopération avec une visée fonctionnelle ; Obtenir un bien ou un service ; Echanger de l'information ; Interviewer ou être interviewé ; Ecrire des lettres ; Ecrire des notes, messages ou formulaires ; Parler à son tour et intervenir de manière adéquate dans un débat ; Reformuler, résumer, faire le point, relier, relancer... ; Faire clarifier.* ».

¹⁵ CECRL pp. 76-80 : « *Prendre des notes ; traiter un texte* ».

¹⁶ CECRL pp. 86-96 : « *Etendue linguistique générale ; Etendue du vocabulaire ; Maîtrise du vocabulaire ; Correction grammaticale ; Maîtrise du système phonologique ; Maîtrise de l'orthographe ; Correction sociolinguistique* ».

¹⁷ CECRL pp. 96-101 : « *Souplesse ; tours de parole ; Développement thématique ; Aisance à l'oral ; Précision* ».

¹⁸ CECRL, notamment p. 96 et p. 101.

revanche, ils affirment l'existence de compétences partielles et s'attachent à décrire chaque savoir-faire à chaque niveau de l'échelle de compétence, démontrant ainsi la complexité de toute connaissance linguistique et la multiplicité de l'organisation des savoirs en ce domaine. Les gens de la rue, au contraire, se réfèrent le plus souvent, dans leurs représentations et conséquemment dans les réponses qu'ils peuvent faire à des questionnaires sur leurs compétences linguistiques, à la connaissance que l'on a d'une langue maternelle et à un bilinguisme rêvé. Quant aux normes des professeurs, elles correspondent à l'interlangue (Vogel, 1995) utilisée dans les classes et dans les manuels. Ainsi, les critères retenus par les enseignants dans la diversité de leurs pratiques, ceux retenus par l'école en général, ceux utilisés pour les épreuves des différents examens scolaires, universitaires ou professionnels, peuvent correspondre, exclusivement ou simultanément, tant à des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des compétences disciplinaires ou transversales, qu'à des aptitudes à élaborer des stratégies, à accueillir ce qui est différent ou inconnu, à reproduire, à traduire ou à transposer.

La deuxième question est celle de la place des langues traditionnellement connues et reconnues dans le paysage linguistique, celle des dialectes, des patois, des créoles, des langues non écrites. Toutes participent, dès l'enfance, à l'apprentissage de la traduction et à la construction de la compétence plurilingue. Il en va de même pour les argots, les verlans que nombre d'adolescents utilisent et pour les langues inventées telles le «*elfique*», la langue inventée par Tolkien (1954-1955) dans le *Seigneur des anneaux* qui a donné naissance à des dictionnaires... En référence au CECRL, les écoles de l'Europe, et conséquemment l'Ecole de la République française, sont tenues d'admettre que ces langues non officielles soient reconnues comme vecteurs de la construction d'une compétence. Elles ne peuvent en effet apporter une limitation au concept de langue tel qu'il est donné dans le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (Dubois, 1994 : 266-273) : «*Au sens le plus courant, une langue est un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté.* Le maître, héritier, même inconscient, des *Hussards de la République*, se retrouve dès lors confronté au conflit entre sa mission de garant concernant la transmission de la langue française commune à la République et sa responsabilité face à la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle comme vecteur de la construction européenne.

De la découverte de soi à la co-construction

La langue française, reconnue comme seule langue permise de l'école dans nombre de règlements intérieurs d'écoles primaires et de collèges, a été certes historiquement nécessaire à la cohésion de la République. Mais le nouveau paysage politique de la construction européenne remet en question ce monolinguisme unificateur pour affirmer la richesse du multilinguisme européen et la nécessité de construire une compétence plurilingue respectueuse des différences et avide de pluriculturalité.

Qu'en est-il d'un groupe-classe ? Qu'en est-il de n'importe quel groupe rassemblé autour d'un projet commun, festif ou laborieux ? L'intuition première de 1990 qu'un reflet de l'expérience multiple était sans doute saisissable et présent dans les connaissances linguistiques du groupe devait être vérifiée (Hadiji et Baillé, 1998 : 81-94). Encore faut-il, pour une telle ambition, prendre le temps d'aider chacun à prendre conscience de sa richesse expérientielle personnelle, des rencontres linguistiques corollaires, de leurs traces dans la mémoire individuelle, de la validité pour le processus d'apprentissage, de leur rôle possible dans un processus d'apprentissage individuel. Trouver la méthode qui permettrait de transformer ces trésors singuliers en culture commune du groupe impliquait de passer du

singulier au collectif, le processus de mise en valeur du potentiel commun du groupe étant dialogiquement (Morin, 2000) lié au processus d'exploration individuelle.

L'hypothèse est que chaque enfant puisse parler, dans sa classe, de son histoire, des cultures dont il est issu, qu'il puisse se *reconnaître* (Ricoeur, 2004) et être entendu par le groupe comme individu singulier et que cette démarche collective au groupe-classe pourrait ainsi être un levier pour *Enseigner la condition humaine [...], Enseigner la compréhension [...], Enseigner l'éthique du genre humain* (Morin, 2000 : 12-16). La simple évocation des histoires de vie reflétées par les histoires de vie linguistiques permettrait, selon les vœux d'Edgar Morin, d'« *inscrire en nous : La conscience anthropologique qui reconnaît notre unité dans notre diversité. La conscience civique terrienne, c'est-à-dire de la responsabilité et de la solidarité pour les enfants de la Terre. La conscience dialogique qui vient de l'exercice complexe de la pensée et qui nous permet à la fois de nous entre-critiquer, de nous autocritiquer et de nous entre-comprendre* » (Morin, 2000 : 82).

Construire un langage commun pour relier les langues multiples de la classe et de son environnement, les expériences et savoirs singuliers des enfants et co-construire ainsi une culture commune ouverte sur l'espace et le temps du monde, telle serait dès lors une des finalités de la séquence scolaire de « *plurilinguisme* ».

Une démarche de preuve : un groupe de PLC2¹⁹ germanistes

Une première expérience formelle²⁰ (Semal-Lebleu, 2003b) fut menée avec des adultes, futurs professeurs de langue. On peut penser en effet que les professeurs de langue ont effectué un retour réflexif sur leur propre curriculum d'apprentissage des langues. Une enquête effectuée en octobre 2003 auprès d'un groupe de 12 professeurs-stagiaires germanistes PLC2²¹ donnait les résultats suivants :

11 langues étaient dites « connues » par le groupe : français, allemand, portugais, néerlandais, anglais, russe, suisse allemand, espagnol, italien, suédois, europanto (Marani, 1999).

A ceci s'ajoutaient 7 langues dites « oubliées » : espagnol, néerlandais, serbo-croate, latin, italien, islandais, norvégien.

On se heurtait ici à des représentations diverses de ce qui est « connu ». Affirmer qu'une langue était oubliée oblitérait le fait qu'elle ait laissé des traces telles que la connaissance de la multiplicité des systèmes verbaux, phonologiques, métaphoriques, grammaticaux, l'expérience plus grande des liens entre les langues et un accroissement de l'aptitude à comprendre de multiples langues.

La multiplicité des langues évoquées pouvait laisser imaginer le potentiel de compréhension représenté par ce petit groupe de 12 individus, ceci à condition toutefois que l'effort soit fait de les engager à la compétence de traduction (Serres, 1974) *pour l'autre*²².

Les résultats à une question sur les *manières d'apprendre* indiquait clairement le lien entre expériences de vie et apprentissage. Les différentes modalités de l'apprentissage, concernant les différentes langues précitées ont été mentionnées comme suit :

31 ont appris une langue par des cours à l'école, au lycée ou à l'université ;

20 par des séjours de vacances ;

19 par des expériences professionnelles ou d'étude ;

15 par des liens personnels (amis, mariage...)

¹⁹ Professeur de Lycée et Collège en deuxième année de formation.

²⁰ Une enquête analogue menée auprès d'un groupe de PE2 (deuxième année de formation au professorat des écoles) du Centre IUFM de Lille en 2003-2004 est en cours d'exploitation.

²¹ Les résultats en ont été présentés à la Journée d'étude *Construction de l'expérience professionnelle des enseignants débutants*, IUFM Nord Pas de Calais, Centre d'Arras.

²² « *La langue de l'Europe, c'est la traduction* », Umberto ECO.

- 8 par des apprentissages autodidactes ;
- 5 par l'histoire familiale (langue maternelle, parents, grands-parents...) ;
- 2 par un autre mode d'apprentissage.

Les apprentissages formels étaient donc cités 31 fois contre 69 fois pour les apprentissages non formels ou informels.

On se doit cependant de s'interroger sur les pratiques des enseignants de langues et les programmes de ces enseignements : l'étude des manuels et de nombreuses observations dans des classes permettent d'affirmer que pour nombre d'entre eux ne parviennent pas, dans leurs classes, à ouvrir «*la possibilité d'une connaissance à la fois plus riche et moins certaine* » (Morin, 2000), à exploiter cette potentialité plurilingue et pluriculturelle qu'ils ont eux-mêmes en tant que professeurs de langues, à reconnaître la validité, pour un apprentissage digne de ce nom *d'une* langue (ici l'allemand), de la connaissance incertaine et non formalisée de multiples langages.

Des tentatives dans des cours moyens : obstacles et dérives

Par des questionnaires s'adressant d'une part aux enfants eux-mêmes, d'autre part aux parents et grands-parents, l'étape suivante de l'investigation fut, en 2003 et 2004, de rechercher le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen. L'hypothèse était que, par ce biais de la découverte de l'expérience du multilinguisme et de la pluriculturalité exponentielle portée par le transgénérationnel, apparaîtrait corollairement que la classe est, de fait, un lieu potentiel d'initiation à la pensée complexe. Apporter cette preuve c'était aussi faire de la classe le lieu d'un apprentissage de l'intercompréhension et de la reliance avec soi-même et avec le monde.

Quatre enquêtes ont ainsi été menées auprès de quatre classes de cours moyen, choisis volontairement dans des territoires sociologiquement différenciés. La question concernait les langues connues, sans préciser, dans un premier temps, la notion de connaissance. Les représentations que les uns et les autres se font de la connaissance sont donc déterminantes dans les réponses, celles-ci étant toujours individuelles. D'autres questions portaient, d'une part, sur la manière d'avoir appris et, d'autre part, pour les parents et les grands-parents, sur leurs professions. Les noms des langues ont été retranscrits dans les tableaux de synthèse tels qu'ils ont été utilisés dans les réponses.

Tableau 1 : CM1, Ecole Michelet, centre ville de Lille, 22 élèves, 16 élèves présents, 15 réponses des parents, 18 réponses des grands-parents.

Lille – 59 - Ecole Michelet – CM1				
		Grands-parents	Parents	Enfants
1	Allemand	5	7	15
2	Anglais	13	13	16
3	Arabe	1		2
4	Brésilien		1	
5	Chinois		1	
6	Espagnol	3	3	
7	Français	6	13	16
8	Grec	2	1	1
9	Hébreu		1	1
10	Italien	5	3	3
11	« Olophe »			1
12	Polonais	1	1	
13	Russe		1	

Remarque : Les enfants ont des difficultés à comprendre les questions. Par ailleurs, le « olophe » n'existe pas ; sans doute s'agit-il du *wolof*, langue de l'Afrique de l'Ouest²³.

Tableau 2 : CM2, Ecole Michelet, au centre ville de Lille, 20 élèves, 12 élèves présents, 18 réponses des parents, 13 réponses des grands-parents.

Lille – 59 - Ecole Michelet – CM2				
		Grands-parents	Parents	Enfants
1	Allemand	1	9	12
2	Anglais	7	15	12
3	Anglo/américain		1	
4	Arabe	1		2
5	Chinois		2	1
6	Corse			1
7	Créole			1
8	Croate			1
9	Espagnol	2	6	8
10	Français	2	4	13
11	Grec	1	1	
12	Hébreu		1	
13	Italien	1	4	11
14	Latin	2	1	1
15	Néerlandais			1
16	Portugais			1
17	Russe		1	
18	Wallon			1

²³ Courrier international, Hors-série Culture, mars-avril-mai 2003, *Cause toujours, A la découverte des 6700 langues de la planète*, p.111.

Les professions des parents et grands-parents affichent une population aisée au nomadisme (Attali, 2003) touristique, commerçant et intellectuel.

Tableau 3 : CM2, Ecole Guynemer, Deulémont, zone rurale résidentielle de la banlieue lilloise, proche de la frontière avec la Belgique flamande, 21 élèves, 20 élèves présents, 25 réponses des parents, 20 réponses des grands-parents.

Deulémont- 59- Ecole Guynemer– CM2				
		Grands-parents	Parents	Enfants
1	Allemand		9	18
2	Anglais	1	18	20
3	Belge	1	1	
4	Espagnol		4	5
5	Flamand	5		
6	Français	6	6	20
7	Latin		2	
8	Néerlandais	3	4	20

Cette classe est une classe expérimentale d'enseignement des langues en premier degré. On y enseigne l'allemand et le néerlandais. Toutefois, on peut concevoir un relatif sédentarisme des populations par la ruralité de ce secteur.

Tableau 4 : CM2, Ecole Georges Brassens, Bruay sur l'Escaut, ville du bassin minier proche de Valenciennes, quartier de corons, 23 élèves, 23 élèves présents, 28 réponses des parents, 13 réponses des grands-parents.

Bruay sur l'Escaut – 59 - Ecole Brassens – CM2				
		Grands-parents	Parents	Enfants
1	Africain			1
2	Algérien		1	2
3	Allemand	1	3	17
4	Anglais	2	12	23
5	Arabe	1	7	14
6	Belge			1
7	Berbère		2	1
8	Chinois			1
9	Espagnol		2	8
10	Français	9	22	22
11	Italien			12
12	Latin		1	0
13	Marocain			2
14	Néerlandais			1
15	Patois	2	2	10
16	Polonais			2
17	Sénégalais		1	1
18	« Langue maternelle »	1	2	
19	?			1

Le grand nombre de langues évoquées renvoie aussi au nomadisme, mais on peut déduire des langues citées et des professions des parents et grands-parents qu'il s'agit cette fois de phénomènes post-migratoires. On peut penser que les imprécisions sur le nom des langues renvoie au rapport que les parents et grands-parents eux-mêmes entretiennent avec leur pays d'origine et leur langue maternelle d'une part, à leur volonté d'intégration à la société française pour leurs enfants d'autre part.

Chaque obstacle rencontré lors de cette démarche est à mon sens en lui-même un objet d'investigation plus profonde. Il faut s'interroger sur les raisons de la non-réponse de certains parents. Les contacts effectifs des enfants avec leurs grands-parents, relevant du domaine du privé, restent flous. Le choix du délai à laisser à l'enfant pour se faire l'ambassadeur de l'enquête auprès de ses parents d'une part, de ses grands-parents d'autre part, induit les risques contradictoires de ne pas laisser le temps suffisant ou de laisser les documents se perdre.

D'emblée sont ainsi posés comme paramètres incontournables le rapport de l'enfant à sa famille et son rapport au temps.

La passation de l'enquête auprès des enfants, difficulté en CM2 et obstacle majeur en CM1, n'est pas sans susciter de nombreuses questions auxquelles l'enquêteur se doit de répondre. Les voici intégralement retranscrites telles qu'elles ont été observées durant les séances :

Elève1 : madame, c'est quoi une langue maternelle

Les autres enfants sollicités donnant les réponses suivantes :

E2: la langue qu'on parle le mieux

E3 : la langue qu'on parle le plus souvent

E4 : la langue qu'on parle quand on est bébé

E5 : la langue que les parents parlaient quand ils avaient notre âge

E6 : madame, mes parents ils parlent pas la même langue, laquelle je prends ?

E7 : c'est quoi connaître une langue ? Est-ce qu'il faut parler ?

E8 : écrire avec des fautes, ça compte ?

La présence du maître n'est pas non plus sans influencer les réponses, car sa parole ou ses réactions, même uniquement d'expressions ou d'attitudes corporelles, induisent chez les enfants des auto-représentations positives ou négatives de leurs propres réponses, voire des censures. Ainsi les dialogues suivants entre maître et élève ont été observés et retranscrits lors de la passation de l'enquête :

L'élève : je sais...

Le maître : tu peux vraiment dire que tu sais

L'élève : madame, chez moi je parle patois, c'est une langue

Le maître : tu sais bien que le patois n'est pas une langue

Les relations que les uns et les autres entretiennent avec les langues présentes dans leurs histoires familiales, quelles soient heureuses ou douloureuses, entrent également en compte. Ainsi certaines langues connues sont volontairement occultées, d'autres sont connues mais

non reconnues, car leur connaissance n'est pas conscientisée²⁴. Ainsi affleurent, tout au fil des enquêtes et de leur exploitation, les conditions historiques d'intégration, d'immigration, d'accueil, d'exclusion, de domination sociale... dont les familles ont été les jouets et les sentiments d'angoisse, d'exaltation, d'espoir, de honte ou de sereine certitude qui peuvent y être liées.

Auto-évaluation ou invention de soi, traduction et co-construction ?

Le CECRL est aujourd'hui connu parmi les enseignants français presque exclusivement comme un outil d'évaluation. Tel est le reflet de nombreux stages de formation continue réalisés auprès d'enseignants de langues, en France et à l'étranger, depuis 2001. Les *portfolios européens des langues* (2001 et 2004) sont affichés comme moyen d'auto-évaluation. Certes l'un des objectifs est d'aider à une harmonisation de l'évaluation des savoirs et savoir-faire dans les différentes langues et au travers des pays européens. Mais des finalités nouvelles s'en dégagent pour la classe de langue à l'orée du XXI^{ème} siècle et de la construction européenne. La classe est déjà dans certains cas le groupe de parole où les histoires de vie se dévoilent et se croisent pour mieux connaître le monde et devient alors une initiation aux *lieux-Babel* que seront les lieux de travail de demain.

On pourrait citer de nombreux articles de journaux récents qui insistent sur cette spécificité de l'Europe d'aujourd'hui. Quelques exemples suffiront :

« L'hôpital de Fourmies sauvé par des médecins étrangers [est défini] comme une tour de Babel médicale[...] Parmi les 40 médecins de l'hôpital, 24 viennent de Belgique, du Maroc, d'Espagne, d'Amérique du sud ou d'Europe centrale et orientale. [...] Les deux derniers arrivés viennent de Pologne et de Lituanie... »²⁵

« Un immeuble en construction à Paris s'apparente à une véritable tour de Babel. On y parle malien, arabe, arménien, yougoslave et un français petit-nègre... qui finit par déteindre sur les autochtones. A force de travailler avec des Polonais qui ne s'expriment qu'à l'infinif, il en est qui prennent le pli sans même s'en rendre compte : "Tu donner moi marteau ?" Ça vient tout seul, c'est plus simple. »²⁶

« S'inscrivant dans le cadre de la coopération entre Etats membres de l'Union Européenne, [le Ministère de l'Intérieur] met en œuvre le mécanisme renforcé de protection civile, institué par la décision du conseil de l'Union Européenne du 23 octobre 2001. Des équipes de secours de huit pays européens interviendront en renfort des services français.[afin de] tester les conditions d'acheminement d'équipes spécialisées et de moyens aériens des Etats participants (avions, bombardiers d'eau, hélicoptères, colonnes de renfort...) ainsi que l'ensemble des chaînes de commandement entre les Etats membres, le Centre d'Information et de suivi à Bruxelles et l'Etat sinistré. »²⁷ Les Etats engagés, simultanément avec les équipes françaises, sont l'Allemagne, la Belgique, l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Luxembourg, le Portugal et la Slovénie avec l'objectif suivant : « Vous avez trois jours pour travailler ensemble et échanger autant que faire se peut. »

Dans ces trois exemples, choisis volontairement à des niveaux de compétences professionnelles différentes, la question se pose de la ou des langues utilisées ou à utiliser

²⁴ On pourra se référer à des histoires de vie linguistiques recueillies lors d'entretiens réalisés en 2003 et 2004, actuellement en cours d'exploitation.

²⁵ *Nord-Eclair* du 20 juillet 2004 : « L'hôpital de Fourmies tour de Babel médicale »

²⁶ *L'Humanité* du 19 et 20 février 2005 : « Le blues du manœuvre »

²⁷ Chaîne de télévision FR3, 18 avril 2004, page régionale Languedoc-Roussillon : réalisation d'un exercice européen « *Feux de forêts* » se déroulant du 18 au 20 avril 2004 sous la conduite du ministère de l'Intérieur, de la sécurité intérieure et des libertés locales. On pourra se reporter au site www.interieur.gouv.fr pour obtenir le dossier de presse complet.

pour atteindre le plus d'efficacité dans la coopération et la co-construction de nouveaux savoir-faire. La question se pose aussi des compétences que l'école se doit de faire croître chez les futurs citoyens, et, dans ce cas présent, chez les citoyens européens, pour favoriser la compréhension mutuelle et la capacité d'explicitation dans un but de traduction des pratiques.

Conclusions momentanées

Dans les classes d'arabe, la variation linguistique est enseignée comme fait culturel. Joseph Dichy (2004), professeur à l'Université Lumière Lyon2, en posait toutefois ainsi la problématique : « *Intégrer la variation linguistique à l'enseignement ne va toutefois pas de soi. La présence de phénomènes de variation dialectale importants est évidente, par exemple, en espagnol, en allemand, en italien, et à un moindre niveau, en anglais, mais qu'en est-il dans les pratiques pédagogiques ?* » (Dichy, 2004 : 80). Que dire des variétés d'usages vernaculaires dans les multiples lieux-Babel de l'Europe ? Certes « *l'esprit "cartésien" n'aime pas la variation. L'administration du ministère de l'Éducation nationale non plus, elle déteste les choses difficiles à classer et préfère un ordre illusoire* » (Dichy, 2004 : 83).

Devons-nous pour autant ignorer la richesse multilingue et pluriculturelle présente en jachère dans nos classes ? Devons-nous renoncer à apprendre aux enfants à co-construire une société plurilingue et multiculturelle pour le XXI^{ème} siècle ?

Il nous reste à étayer les preuves que cela est possible. Le *Portfolio européen des langues* récemment paru à l'usage des collèges (Castellotti, Coste, Moore & Tagliante, 2004) accentue cette invention de soi par l'introspection de ses expériences passées et de ses stratégies d'apprentissage. Restent à inventer les modalités de l'échange autour de ces expériences. Peut-être faudrait-il renouveler le rôle du maître devenu le « dialoguant » d'*entretiens compréhensifs* (Kaufmann, 1996) afin de faire émerger les histoires de vie et de susciter la connaissance et la reconnaissance mutuelles des cultures et langages divers présents dans le groupe dont il a la charge. Ceci représente un lent travail de confiance, d'ouverture et de reliance de soi à soi, de soi aux autres, de soi au monde.

Un enseignement qui reconnaît les langues vivantes étrangères comme de nouvelles humanités²⁸ se doit d'initier ses enfants au fait que « *nous avons un horizon qui est l'humanité, mot au singulier, alors que les cultures sont au pluriel* »²⁹. La classe est, on l'a vu par les enquêtes, un creuset de multi- et pluri-culturalité. Encore faut-il y admettre autre chose que l'ordre cartésien et y apprendre à traduire pour les autres ce que l'on est et ce que l'on sait : « *La traduction, c'est la médiation entre la pluralité des cultures et l'unité de l'humanité... La traduction est la réplique à la dispersion et à la confusion de Babel* »³⁰

Bibliographie

- ATTALI J., 2003, *L'homme nomade*, Fayard, Paris.
 BOLLE DE BALLE M., 1996, *Voyage au cœur des sciences humaines*. Tome I. *Reliance et théories*, L'Harmattan, Collection Logiques sociales, Paris.
 BOLLE DE BALLE M., 1996, *Voyage au cœur des sciences humaines*. Tome II. *Reliance et pratiques*, L'Harmattan, Collection Logiques sociales, Paris.
 BRUN Jean, 1961, *Aristote et le lycée*, PUF, Que sais-je ? n° 928, Paris.

²⁸ Séminaire de la DESCO, Actes novembre 2004, SCEREN, Table ronde introductive : « Les langues font-elles partie des humanités ? ».

²⁹ RICOEUR Paul, *Le Monde*, 25 mai 2004, « Cultures, du deuil à la traduction »

³⁰ *Ibid.*

- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2005. «Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », *Repères* 29, INRP, Paris, pp. 167-183.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., MOORE D., TAGLIANTE C., 2004, *Portfolio européen des langues pour les collèges*, Didier, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Division des langues vivantes, Direction générale IV, 2001, *Mon premier portfolio des langues*, Strasbourg et Didier, Paris.
- COSTE D. MOORE D., ZARATE G., 1997, *La compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Etudes préparatoires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- DANVERS F., 2004, « Orienter selon l'éducation nouvelle » in *L'éducation nouvelle : histoire présence et devenir*, Peter Lang SA, Editions scientifiques et européennes, Berne, pp. 163-183.
- DICHY J., 2004, « La variation linguistique comme fait culturel : le cas de l'arabe et de son enseignement en France » in *Les contenus culturels dans l'enseignement des langues vivantes*, Actes du séminaire de la Direction de l'Enseignement SCOLAIRE, Service Culture Editions Ressources pour l'Education Nationale, pp. 79-101.
- DEBYSER F., TAGLIANTE C., 2001, *Mon premier portfolio, Livret d'utilisation à destination des maîtres du premier degré*, Didier, Paris.
- DELORY-MOMBERGER C., 2003, *Biographie et Education, Figures de l'individu-projet*, Economica, collection Anthropos, Paris.
- DUBOIS J. (dir.), 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris.
- HADJI C., BAILLE J., 1998, *Recherche et éducation, vers une nouvelle alliance, La démarche de preuves en dix questions*, De Boeck, Bruxelles.
- KAUFMANN J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Nathan, Collection 128, n°137 Paris.
- KAUFMANN J.-C., 2004, *L'invention de soi, Une théorie de l'identité*, Armand Colin, Paris.
- MALHERBE J.-F., 2000, *Le nomade polyglotte, L'excellence éthique en postmodernité*, Bellarmin, Collection Essentiel, Montréal.
- MALHERBE J.-F., 2001, *Déjouer l'interdit de penser, Essai d'éthique critique*, Liber, Montréal.
- MARANI D., 1999, *Las Aventures des inspector Cabillot*, Mazarine Fayard, Paris.
- MORIN E., 2000, *Introduction à la pensée complexe*, ESF Editeur, Coll. Communication et complexité, Paris.
- MORIN E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris.
- MORIN E., 2004, *La méthode VI : Ethique*, Seuil, Paris.
- PELLETIER D., BUJOLD R. et alii, 1983, *Pour une approche éducative en orientation*, Gaëtan Morin éditeur.
- RICOEUR P., 2004a, *Parcours de la reconnaissance, Trois études*, Stock, Paris.
- RICOEUR P., 2004b, « Cultures, du deuil à la traduction », dans *Le Monde*, 25 mai 2004.
- SEMAL-LEBLEU A., 2003a, « Accompagner ou éduquer à la prise de conscience », in Colloque international, *L'accompagnement et ses paradoxes, Questions aux praticiens, aux scientifiques et aux politiques – Accompagnement et âge de la vie*, Abbaye royale de Fontevraud, 22 au 24 mai 2003, Actes multimédia, @lter ego.
- SEMAL-LEBLEU A., 2003b, « Entre transmission de connaissances et validation de compétences. Quelle posture et quelle formation pour le professeur de langue vivante », dans Journée d'étude Construction de l'expérience professionnelle des

- enseignants débutants, IUFM Nord Pas de Calais, 12-13 novembre 2003,
<http://lille.iufm.fr>.
- SERRES M., 1974, *Hermès III, La traduction*, Minuit, Paris.
- TOLKIEN J. R. R., 1954-1955, *Le seigneur des anneaux*, Pocket, Paris.
- VOGEL K., 1995, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presses universitaires du Mirail,
Collection Interlangues linguistique et didactique, Toulouse.

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, 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, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli