



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 23 – janvier 2014

*Inaccessibles, altérités, pluralités :
trois notions pour questionner les langues
et les cultures en éducation*

Numéro dirigé par Cécile Goï, Emmanuelle
Huver et Elatiana Razafimandimbimanana

SOMMAIRE

Cécile Goï, Emmanuelle Huver, Elatiana Razafimandimbimanana : *Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation.*

Cécile Goï : *Élèves allophones nouveaux arrivants et altérité en éducation : de l'inaccessible des pratiques des enseignants et des chercheurs à l'ineffable ontologique de l'être.*

Elatiana Razafimandimbimanana : *Quelque part entre des inaccessibles : une façon de conceptualiser la photographie et le sens en sociolinguistique.*

Emmanuelle Huver : *Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s). Impensé ? Impasse ? Ferments ?*

Ann Feuteun : *Les langues de l'école pour négocier les « inaccessibles des langues » à l'école.*

Joanna Lorilleux : *L'expérience formative à l'épreuve de la catégorisation ?*

Vanessa Andreotti : *Strategic criticism and the question of (in)accessibility of the Other.*

Frédérique Lerbet-Sereni : *L'expérience de l'indicible/invisible : l'inaccessible comme mode d'accès renouvelé au connaître.*

Valérie Spaëth : *La question de l'Autre en didactique des langues.*

Véronique Castellotti : *L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques.*

Compte-rendu

Fabienne Leconte : Debono Marc, 2013, *Langue et droit – Approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Editions modulaires européennes, collection Proximités, Bruxelles, 388 pages, ISBN : 978-2-8066-0770-6

GLOTTOPOL – n° 23 – janvier 2014

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

LES LANGUES DE L'ÉCOLE POUR NÉGOCIER LES « INACCESSIBLES DES LANGUES » À L'ÉCOLE

Ann FEUNTEUN

ESPÉ Orléans-Tours, UMR7270 Laboratoire ligérien de linguistique

La classe est pour le jeune enfant un lieu particulier : passage obligé, parfois sublimé de l'accès aux savoirs. Seul/e avec son héritage d'attentes familiales et porteur(se) de représentations sociales sur la façon d'apprendre « à l'école » communément non exprimées car non questionnées, chaque enfant est livré aux autres, pairs et adultes, à leur regard, à leur jugement. Il est confronté à l'immensité de ce qu'il ne connaît pas, à l'effrayant de ce qu'il ne sait pas faire ou ne comprend pas et au déroutant des apprentissages qui ne se déroulent pas selon les schémas de ses attentes projetées. Il est ainsi confié à l'institution scolaire française par sa famille, qu'elle soit francophone ou non, pour devenir un enfant-élève¹ qui doit apprendre à comprendre et à s'exprimer, à lire et à écrire en français langue de l'école mais aussi en langue dite « étrangère », dès le cycle 2. Dans le cadre de nos travaux de recherche longitudinale en didactique des langues, en adoptant une méthodologie ethnographique² à l'école primaire par cycles de trois ans (durée du cycle 2), nous avons pu prendre part aux vécus des classes et mener des entretiens auprès de nombreux³ enfants de 5 à 7 ans, de la grande section d'école maternelle au CE1 ainsi qu'auprès de leurs enseignants. Nous avons fait le constat que contrairement à ce que l'on peut communément lire dans certains courants de la littérature de recherche⁴ comme dans les textes officiels depuis 1989, les enfants de cycle 2 ne sont ni des « éponges », ni des apprenants « efficaces » car décrétés « malléables »⁵. Les rencontres expérientielles dans le monde codé des savoirs linguistiques et culturels normés peuvent être vécues par les apprenants comme des essais frustrants pour atteindre les « inaccessibles » des apprentissages linguistiques et culturels ou encore provoquer des replis ethnocentrés négatifs et des mises à distance voire des rejets protecteurs.

¹ Voir Cornu (coord., 2001), notamment la contribution de M. Raveaud, « Le plaisir et l'ennui comme choix pédagogiques – France et Angleterre, deux traditions éducatives contrastées ».

² Dans le cadre de nos enquêtes nous avons enregistré puis fait une analyse qualitative des interactions en classe entre pairs et entre enfants et adultes, en contact de langues que ce soit le français, langue de l'école, l'anglais, langue nouvelle et toute autre langue en présence dans la classe ou bien présentée lors d'ateliers d'éveil aux langues et cultures du monde. Nous avons invité les acteurs enfants et adultes à s'exprimer par le dessin puis à en faire un commentaire individuel ou au sein d'un groupe de discussion. Les échanges se sont poursuivis en ateliers philosophiques.

³ 232 enfants et huit enseignants de 2004 à 2012.

⁴ Voir par exemple la communication de M. Garabédian (1997).

⁵ Nous citons ici les termes employés par les enseignants interrogés en entretiens individuels dans le cadre de nos travaux de recherche de 2004 à 2012 mais également les termes prélevés dans les textes officiels de 1989 à 2008.

Cependant, dans l'espace de vie de la classe, les jeunes apprenants qui sont guidés par leurs enseignants⁶ au sein d'une démarche transversale réflexive peuvent apprendre à discuter au quotidien leurs perceptions lorsqu'ils sont confrontés à des différences culturelles et à une « étrangeté » sonore ou graphique⁷. Dès lors, comme nous le verrons ici, les « inaccessibles » évités ou rejetés dans le processus d'appropriation du français et de l'anglais de l'école peuvent se négocier dans la confrontation de représentations et dans le partage d'expériences biographiques (pluriculturelles pour certains enfants). Cette démarche, sur la durée du cycle 2, incite les enfants à conquérir ensemble tout nouveau paysage linguistique et culturel avec une curiosité intelligente et enthousiaste.

Les « inaccessibles » entre évitements et rejets

L'une des particularités des enseignants de l'école primaire en France, c'est d'être considérés comme polyvalents. Cette polyvalence écarte une spécialisation exclusive en langue étrangère (l'anglais dans notre recherche, dorénavant LN pour langue nouvelle et induit fréquemment, dans les représentations des maîtres une forme de hiérarchisation de compétences entre les « vrais linguistes » titulaires d'un diplôme ou d'une expérience dans la langue à enseigner et le professeur des écoles polyvalent. Les institutionnels, dans leurs écrits officiels et leurs rapports ont sans nul doute contribué à renforcer cette tendance à l'autocensure ou à l'autodépréciation chez les maîtres, à moins que ce ne soit la lecture interprétative des textes par les enseignants eux-mêmes qui ait contribué à maintenir cet état de fait⁸.

Cambra Giné (2003 : 213) fait remarquer que « *les croyances sur l'enseignement se forment très tôt, pendant la période scolaire, les plus anciennes étant inaltérables* ». Elle poursuit en citant les observations de Johnson (1994) quant à l'attitude critique de certains enseignants qui rejettent le type d'enseignement reçu, quand ils décrivent les images qu'ils se sont forgées de leurs professeurs.

Nous avons interrogé, d'entrée de jeu, les enseignants des classes impliquées sur leur « comment j'ai appris », leur « comment doit-on enseigner une LN ? » et leur « comment je me comporte en français langue de l'école (désormais LEc et en LN), en classe ? », en leur proposant de dessiner puis de commenter leurs représentations en réponse à ces questions. Nous avons constaté que ces derniers s'employaient bien souvent à ne pas faire vivre à leur classe ce qu'ils avaient subi, soit en renonçant à enseigner, soit en prenant le contre-pied méthodologique de leur expérience s'ils s'en sentaient capables au niveau linguistique et culturel. Un élément de poids vient s'ajouter à la biographie culturelle éducative de la plupart des maîtres : la rencontre de leurs propres enfants avec une LN, médiatisée de manière plus ou moins heureuse (à leurs yeux de parents pédagogues) par des collègues de l'école primaire, du collège ou du lycée.

Tous ces éléments permettent de mieux appréhender les choix premiers d'orientations culturelles éducatives des enseignants observés et de comprendre leurs refus ou leur fragilisation face à l'obligation d'enseigner une LN « en plus » de la LEc. Dans la perspective

⁶ Certains enseignants ont quant à eux préféré se retrancher derrière « l'inaccessible » de la langue étrangère à enseigner, faute de formation suffisante, pour ne pas s'investir dans ce type de démarche.

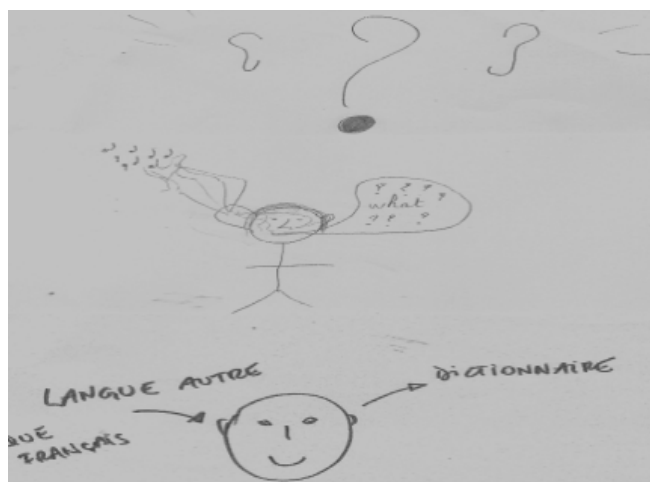
⁷ On s'intéressera également à la pédagogie de la *coopération* telle qu'elle est pratiquée dans certaines écoles du Canada anglophone notamment et qui part du principe que l'apprentissage de la citoyenneté peut se faire à l'école. Les habiletés sociales nécessaires au travail de groupe s'apprennent, notamment, « par les activités de réflexions pour apprendre à s'écouter, à s'épauler, à critiquer de façon constructive, bref à cheminer vers la coopération » selon Ferrer, Gamble et LeBlanc-Rainville (1997 : 24).

⁸ Pour une réflexion sur les représentations du bilinguisme, en contexte élargi, voir également les enquêtes de Auger N., Dalley P. & Roy S. (2007).

des sciences sociales, Jodelet (1994) définit que les représentations se construisent sur les valeurs réactivées des groupes sociaux et des savoirs, et sont reliées à des systèmes de pensées idéologiques ou culturels plus larges, à un état des connaissances scientifiques, à la condition sociale et au domaine de l'expérience privée et affective des individus.

Les enseignants entre résistances et possibles

L'analyse d'extraits d'entretiens où les enseignants commentent leurs dessins aide à mieux comprendre les difficultés de certains des enseignants de cycle 2 à oser ou à souhaiter faire un pas vers une LN normée « inaccessible » depuis les débuts de leurs propres apprentissages au collège et qu'il s'agit d'enseigner de manière grammaticalement correcte, avec un accent proche de celui d'un natif, selon leur interprétation des textes officiels et leur représentations fortement ancrées du « bilinguisme ».



A.L., enseignante en CP, commente sa représentation de l'incapacité à percevoir et à négocier l'accès au sens, à l'oral : « en anglais/ j'entends très mal/ j'ai jamais appris/ je prononce mal/ je ne comprends rien/ » et conclut « je suis nulle et ça n'a fait qu'empirer depuis le collège/ j'étais larguée/ j'peux pas enseigner quelque chose que je ne maîtrise pas/ et d'ailleurs j'ai p'u envie/ on m'a jamais aidée/ les autres ils comprenaient/ ils répondaient et moi rien/ mais rien du tout ». Son apprentissage (exclusivement) linguistique lui laisse un goût d'amertume. A.L. a vécu ses essais d'apprentissage au collège comme une frustration, une souffrance puis une fatalité qu'elle traduit aujourd'hui comme une incapacité à entendre les sonorités anglaises, car on ne lui a jamais appris à écouter pour comprendre. AL fait le triste constat d'un apprentissage de LN fort peu efficace et enthousiasmant, d'après elle, propre au système français. Catégorique sur son « infirmité perceptive » A.L. est cependant favorable à l'idée d'accueillir une collègue dans sa classe. Elle est prête à observer, à analyser pour « peut-être essayer après ».

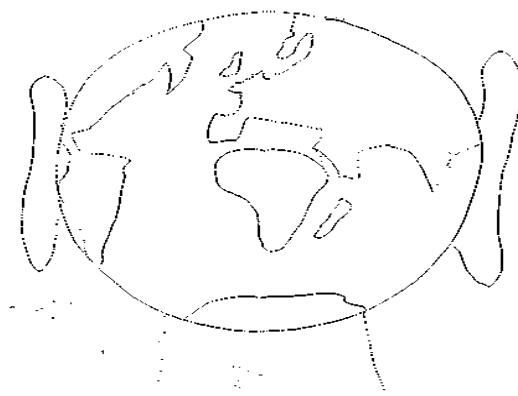
À la lecture de l'extrait ci-dessus, nous pouvons définir la norme comme la représentation mentale de toutes les injonctions sociales et institutionnelles vécues et intériorisées qui ont trait à l'apprentissage/enseignement d'une LN à l'école élémentaire, mais aussi hors de l'école, au quotidien. En effet, si la norme (idéalisée comme inaccessible), dans l'esprit de l'enseignante, est attachée à la justesse et à la grammaticalité communicative⁹ (au niveau phonologique et syntaxique), cette enseignante mesure mentalement la qualité de ses productions à celles d'un natif idéal fantasmé, d'une part, et à celles attendues par le système

⁹ Voir Labov W. (1978).

scolaire, d'autre part, pour atteindre un niveau acceptable, en adéquation avec les exigences nationales et européennes. Py (2004 : 42, 44, 50)¹⁰ désigne par *norme* :

« l'ensemble des pressions extérieures qui s'exercent sur le système : pressions linguistiques d'une part à travers les différents modes de confrontation des produits de l'apprenant et de ceux de ses partenaires natifs ; pressions sociales d'autre part à travers les relations (pédagogiques ou autres) que l'apprenant entretient avec ces mêmes partenaires (...). La notion de norme rassemble ici deux sortes de pressions : d'une part la pression explicite des prescriptions métalinguistiques adressée à l'alloglotte par l'institution pédagogique (...) d'autre part la pression implicite qui se manifeste lorsque l'alloglotte perçoit des différences linguistiques entre ses propres productions et celles de son interlocuteur natif (...) cette double pression est aussi internalisée et se manifeste alors comme un contrôle exercé par le locuteur sur ses propres productions ».

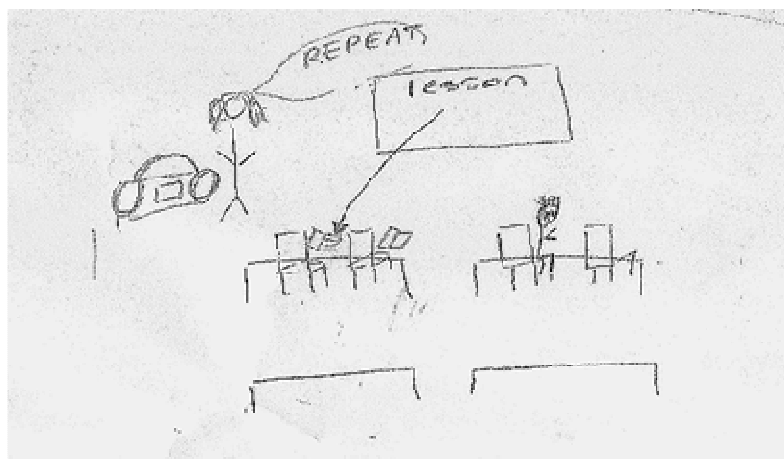
L'intérêt d'A.L. pour une association au projet de recherche découle directement de son questionnement sur les dysfonctionnements observés, personnels et collectifs. Elle suggère en fin d'entretien la possibilité d'un apprentissage plurilingue modeste et tourné vers la découverte de cultures nouvelles : « (...) apparemment les Français n'arrivent pas à se débrouiller en langue dans un autre pays/ ça ne va pas/ c'est pas bien fait/ abaisser l'âge de l'apprentissage en langue en ayant toujours les mêmes exigences / ça ne changera rien/ pourquoi pas apprendre un petit peu de beaucoup de langues et essayer de voir comment ça fonctionne sur des choses très pratiques/ adaptées aux enfants/ en leur donnant envie de s'intéresser à d'autres cultures ? ».



« L'anglais/pour moi/ (...) c'est pas un anglais scolaire : », déclare C.R. Cette enseignante de CP a « subi », selon ses propos, un apprentissage de notions en LN « en vue d'une restitution lors d'interrogations écrites notées » et non dans une perspective de la communication. Elle relativise cependant « ça dépend tellement du prof ». Au regard de ce que vit son fils au collège, elle estime que les choses ont bien changé : « moi les cours étaient en français, maintenant c'est tout en anglais / et il n'y a plus de listes de vocabulaire à apprendre non contextualisé ». Elle commente son dessin en expliquant qu'elle a pratiqué l'anglais et donc progressé en autonomie et spontanéité « en situation », dans les pays anglophones lors de ses nombreux voyages « sac à dos » ; ou par nécessité, en utilisant tout ce qu'elle pouvait pour communiquer avec ceux qui ne parlaient pas français et juste quelques bribes d'anglais. Les deux langues, pour CR, sont « séparées dans deux zones distinctes » du cerveau « avec des liaisons » entre les deux zones qui ne cessent de se créer selon les incitations en contexte.

¹⁰ Voir Gajo L., Matthey M., Moore D., & Serra C., eds (2004).

Aujourd'hui, son souhait est « de faire comprendre aux enfants l'intérêt essentiel de parler au moins une langue étrangère ». Elle ne s'estime pas « compétente » pour enseigner une LN qu'elle ne maîtrise pas de manière « correcte » et préfère confier cette tâche à sa collègue. Nous pouvons transposer aux LNs, ce que Ribière-Raverlat (1997 : 127) développe pour l'enseignement de la musique, quand elle évoque que le « savoir-être » et le « savoir-faire » du maître peuvent souffrir d'une « *superposition d'éléments négatifs : manque de confiance en soi, jugements sévères sur l'enseignement qu'il a reçu, sur sa culture musicale limitée ou mal assurée* » ce qui l'amène à valoriser ce qui semble conforme aux normes sociales. L'auteure poursuit : « *Si le PE réduit l'idée de compétence en musique à des savoirs techniques et s'il ne maîtrise pas ces techniques, il aura tendance à s'enfermer dans un sentiment d'incompétence et à se replier dans l'une des réactions de fuite : " je ne suis pas formé " ou " c'est une affaire de spécialistes " »*. On constate le même type de comportement d'évitement ou de protection derrière la norme de l'expert – natif ou validé par l'institution par la délivrance d'une appellation contrôlée : « habilité à enseigner une langue à l'école élémentaire », « certifié CLES 2 » ou « validé au niveau B2 ».



CB, enseignante en grande section de maternelle est historienne de formation universitaire et a un anglais oral qu'elle définit comme scolaire. Elle commence l'entretien par cette constatation fort pessimiste : « rien n'a changé (...) c'est toujours apprendre des choses qui n'ont rien à voir avec eux/ avec leur monde ». En effet, elle relate avec tristesse, les débuts de sa fille en quatrième, en espagnol : « ma fille avait à **apprendre par cœur** après son premier cours : je m'appelle Juan Carlos/ je suis le fils de / et je suis le roi d'Espagne : bien : au moins elle a appris qu'il y avait un roi en Espagne : maintenant elle apprend la mairie et **du vocabulaire qui ne sert pas à grand-chose** // ». Sensibilisée à la pertinence des contenus proposés aux enfants, et aussi soucieuse de l'utilité des apprentissages, elle exprime, dès notre première rencontre, ses interrogations quant aux choix à faire au cycle 2 pour que les enfants « soient intéressés et apprennent avec plaisir ». CB s'est impliquée avec enthousiasme dans la recherche, dès le premier entretien, étant arrivée dans son parcours professionnel, selon ses dires « à un moment charnière/ avec un besoin de réfléchir/ d'échanger sur ma pratique/ ».

Au cours des trois ans d'implication et de réflexion dans la recherche au cycle 2, C.B. a pu mettre en mots une définition de ce que peuvent être les compétences professionnelles de l'enseignant en LNs, à l'école : une articulation de savoir-agir selon l'expression de Perrenoud (2000 : 9), mais avant tout de pouvoir légitimement décider, de s'autoriser à faire et à oser dire, au sein de sa polyvalence. S'il n'a pas un cursus de linguiste, l'enseignant peut cependant prendre plaisir à articuler plusieurs types de savoir-faire et de savoirs dans son répertoire didactique. D'après C.B., l'enseignant a donc le choix entre rester campé sur ses

rejets protecteurs ou tenter l'aventure d'enseigner autrement. Ce qui semble inaccessible peut devenir un défi personnel pédagogique, culturel et linguistique.

Les enseignants de cycle 2 qui se sont exprimés, sont représentatifs des profils d'enseignants rencontrés sur le terrain. Ces derniers se forment des répertoires didactiques à partir de modèles de références socioculturels (leur rôle de professeur des écoles polyvalent dans la société française en Europe et les représentations qui en découlent), à partir de modèles scolaires intériorisés (tout ce qui a trait à leur passé d'apprenant en LNs) ainsi qu'à partir de leurs acquis expérimentiels. Castellotti & De Carlo (1995 : 37) développent que pour les LNs, « *les connotations culturelles du pays dont on enseigne la langue, les souvenirs heureux ou malheureux de son propre apprentissage, le poids que le pays étranger et ses habitants ont acquis dans notre patrimoine social et individuel jouent un rôle essentiel*¹¹ ». Les auteures soulignent que l'histoire personnelle de toute appropriation d'une LN, implique une « *lente infiltration* » en soi ou un « *ancrage dans une histoire familiale et collective singulière et complexe* ». Et d'ajouter : « *Comme dans toute histoire, l'amour n'y est pas la seule composante ; les heurts, les rejets, les blessures y ont eu leur place à travers les multiples rencontres que nous avons pu faire* ».

Les enfants entre représentations héritées et difficultés exprimées

Les enfants suivis dans le cadre de nos travaux abordent le cycle 2 en ayant souvent déjà anticipé, de manière très personnelle, selon leur héritage socioculturel propre, sur la façon dont ils vont et devraient apprendre la LEc, le français, mais aussi la LN, l'anglais. Ces premières attentes des enfants s'articulent à des représentations des langues et des cultures déjà très prégnantes. Develay (1996 : 96-97) note que « *le désir de savoir ne se transforme en intention d'apprendre qu'à la condition de voir émerger une motivation* ».

G., six ans, issu d'une famille franco-africaine qui s'exprime en français à la maison, oppose une résistance décidée à l'apprentissage de la LEc en CP :

A 15 et ça va te servir à quelque chose de savoir lire ::

G15 non/

A 16 pourquoi ::

G16 ben **ça sert à rien**

A17 tu sais ce que tu veux faire plus tard ::

G17 oui/ j'veux être bricoleur/ alors **j'ai pas b'soin**

A18 tu ne penses pas que cela peut être utile pour lire les notices/ les fiches qui t'expliquent comment bricoler ::

G18 c'est **pas** bricoleur comme ça/ **moi**

G. estime que la lecture ne lui servira à rien dans sa construction d'adulte. Être « bricoleur » pour lui représente¹² sans doute un monde exempt de soucis laborieux et futiles comme la décomposition de syllabes pour se concentrer sur le travail habile de ses mains. Le sens, pour l'enfant, réside dans la capacité à relier l'intention et l'action : l'intention d'investissement ou de retrait face à l'apprentissage nouveau ou de l'effort qui en découle s'articulant sur le désir et l'action/ décision sur la motivation profonde.

¹¹ Voir Moll J. (1991).

¹² Sa vision du « bricolage » s'ancre peut-être aussi sur sa découverte des bricoleurs récupérateurs d'Afrique qui recyclent les matériaux divers pour les transformer en objets du quotidien et en objets d'art. Sa représentation de la non- nécessité d'apprendre le français de l'école se maintiendra tout au long du cycle 2 et du cycle 3 et s'exprimera régulièrement pendant les entretiens et les discussions de classe.

Ainsi, dans l'extrait qui suit, N13 nous livre sa projection sur un avenir d'indépendance où le regard des autres comme le regard qu'il aura sur lui-même aura changé, grâce à la maîtrise du « savoir écrire » pour le moment tellement inaccessible mais qui l'aura enfin promu au rang des « grands » :

M12 maintenant que tu sais lire est-ce que tu penses que c'est important/ à quoi ça peut te servir ::

N13 ça peut nous aider à écrire parfois/ ça peut nous donner les lettres/ ça sert à écrire des mots/ quand j'saurai **tout** écrire/**j'serai grand** (...)/ mais c'est dur : dur:/des fois j''suis trop p'tit (...)/

Le « tout écrire » est plein d'espoir douloureux chez cet enfant qui souffre de troubles de l'audition et accède à l'oral par le décodage-encodage visuel. Mais la tâche est immensément difficile pour accéder au monde des « grands », gage d'une liberté d'être et d'agir. Ces bribes d'entretiens donnent un aperçu de certaines des projections des enfants questionnés quant à l'appropriation de la LEc. L'ensemble des éléments observés et analysés permettent de mieux comprendre l'importance de la perception de soi dans la construction positive ou non du projet d'apprendre et du souhait de grandir. Nos recherches sur le terrain menées successivement de 2004 à 2007 et de 2008 à 2011 donnent à voir que les jeunes apprenants ne sont en aucun cas des « blank sheets¹³ », mais arrivent à l'école avec des premiers savoirs, des savoir-faire et des savoir-être socioculturels et langagiers. Que fait-on de ce « déjà là » en langues familiales (désormais LFms) et en LEc dans un apprentissage désormais obligatoire d'une LN qui s'appuierait sur une lecture fidèle du référentiel, proposé dans les consignes officielles, et ce, dans un système scolaire où les disciplines sont enseignées de manière bien distinctes¹⁴ ? Un enfant de CE1 déclare lors d'une première écoute de comptines en LN :

E68 (...)/ **quand on entend c'est gluant** ou pas comme nous / on cherche à trouver les mêmes sons qu' nous / alors ça fait des mots drôles / mais c'est **pas comme nous**/.

Est-ce à dire que la tolérance linguistique ne va pas de soi et qu'il faille y travailler en prenant le temps de donner des outils, en quelque sorte des clés, pour que, dès leur plus jeune âge, les apprenants prennent conscience de ce qu'est une langue, à quoi elle sert et ce qu'elle véhicule ? Il est alors essentiel de réussir à comprendre pourquoi ce qui paraît étrange fragilise et plus encore, comment cette peur de l'altérité peut être dépassée afin de ne plus se sentir menacé mais enrichi de savoir et afin de reconnaître que l'autre existe. L'absence de repère équivaut à une « certaine absurdité » selon les termes de Py (1992 :114) qui note que : « (...) *dans les premiers moments de l'acquisition, l'altérité est maximale : quand tout va bien elle prend la forme de l'exotisme de la nouveauté qui stimule l'imagination et la curiosité intellectuelle. Mais elle peut aussi être synonyme d'opacité et conduire à un certain désarroi* (...) ».

Certains enfants au contact des LNs s'ancrent spontanément sur des observations phonologiques et techniques qui, si elles étaient discutées et guidées, permettraient peut-être d'être dépassées. AL, élève d'une classe de CE où il n'y a aucun contact en LN ou ELC, a cheminé de manière très personnelle, lors de ses déplacements avec son groupe de danses folkloriques. Elle a écouté, observé, comparé avec sa LFm et la LEc :

AL59 les Anglais ils parlent **pas pareil**/ les lettres c'est les mêmes lettres mais ils prononcent **pas pareil** quoi:

¹³ « Vierges de tout savoir », cette expression issue de l'anglais est utilisée par Hawkins en 1996, lors de son intervention dans un colloque à Dijon.

¹⁴ Même si la répartition en champs disciplinaires depuis 2002 puis la notion de socle commun réaffirmée en 2008 donnent l'illusion d'une transversalité.

AL71 pour dire des mots ben faut **pas** mettre la langue **pareil** quoi / faut faire /faut la mettre à **un autre endroit que en français/**

AL82 y a des langues où on prononce toutes les lettres et d'autres on les prononce pas/ **c'est pas pareil/** des fois j'ai l'impression que **ça lolotte** un peu dans certaines langues / un peu les anglais j'trouve/ ils mettent assez de [l] /ou de [h] / [alh alhe alhe] /[a happy] faut faut **y a un accent** / faut souffler le [h] aussi [happy] comme ça/ **ça fait un peu hachoté** quoi// j'aime **pas** les Anglais/ i' sont bizarres/ i' mangent du **sucré avec du salé** : **j'aime pas** l'anglais quand i' parlent **c'est pointu** / j' préfère l'allemand c'est plus grave

A. tu connais l'allemand ::

AL83 non/--/

La résistance perceptive d'AL s'appuie sur ce qu'elle connaît en LEC et se centre sur son héritage biographique. Ses remarques mériteraient d'être partagées. Le maître pourrait les exploiter pour les apprentissages en cours et ultérieurs, s'il faisait le choix d'un tout autre type de démarche d'enseignement.

À côté de ces premiers rejets perceptifs en anticipation ou en contact de LN, certains enfants expriment leur angoisse ressentie lors des essais d'apprentissages en LN au CE1 ou au CE2. Les raisons sont complexes et se déclinent différemment pour chaque enfant :

- Demande de sécurisation par la reconnaissance de sa langue culture comme partie d'un tout plurilingue possible comme le confie To. (de famille portugaise) en entretien :

E19 il y a quelque chose que tu aimes moins cette année ::

To19 (...) (en s'agitant sur sa chaise) ben l'anglais / un peu

E20 pourquoi :: tu peux m'expliquer ::

To20 parce que ça m'fait un peu des frissons

E21 des frissons :: tu veux bien m'en dire un peu plus ::

To21 et un peu mal au ventre aussi :: ben tu sais **chuis portugais** et les français, **i'zaiment pas les étrangers/** c'est p'tet'parce qu'ils comprennent pas c'qu'on dit/ comme moi avec l'anglais:/

- Besoin d'un ancrage transcodique en français pour un accès au sens **Erreur ! Signet non défini.** sécurisé comme le revendique I. :

I38 c'est dur/ un peu/beaucoup/ parc'que j'peux pas savoir si c'que'j'comprends c'est vraiment c'qu'elle dit/

I41 alors en anglais/ il faudrait se servir plus du français et en faire plus/

Chaque enfant se construit dans sa propre logique du monde **Erreur ! Signet non défini.** à l'école et hors de l'école. Ses représentations ont une incidence sur ses attitudes en contact de langues. Il nous semble intéressant (voire essentiel) de faire exprimer et partager en classe ces représentations complémentaires ou contradictoires, pour les confronter, les expliciter, les conforter ou les ébranler, en les enrichissant. Car chez les enfants (mais aussi chez les enseignants qui travaillent avec eux), l'identité **Erreur ! Signet non défini.** est un processus dynamique en devenir, ancré dans l'histoire culturelle biographique familiale et sociale et nourri d'imaginaire face aux « inaccessibles » de l'altérité au cœur des enseignements et des apprentissages.

Les « inaccessibles » entre questions et négociations

Bien que les enfants observés soient majoritairement considérés comme « monolingues » par leurs maîtres, en début de recherche, et déclarés comme tels par leurs parents, nombre d'entre eux expriment, au cours des échanges en classe et en entretien, qu'ils côtoient d'autres langues hors de l'espace scolaire. Ces langues, qu'ils ne parlent ou ne comprennent que rarement, sont principalement les langues d'origines de leurs parents ou grands-parents – en l'occurrence l'anglais, l'anglais australien, l'arabe algérien, l'arabe berbère, l'arabe marocain, l'arabe syrien, plusieurs langues de Guinée, l'espagnol, le chinois mandarin, le japonais, le laotien, le polonais, le portugais, le turc, le tchéchène, le géorgien ou l'arménien.

Pour chaque apprenant, peut-être s'agit-il de prendre conscience de la complexité mais aussi de « l'accessibilité possible » à négocier de la LEc/LFm dans laquelle (lesquelles) il grandit, en lui offrant l'occasion de rencontrer d'autres langues-cultures en éveil aux langues et cultures (désormais ELC). L'apprentissage d'une LNErreur ! Signet non défini. impliquerait alors de prendre conscience en ELC, LN et LEc que chaque effort vers l'inconnu, loin de défaire l'existant ni de le menacer dans sonErreur ! Signet non défini. intégrité identitaire lui permettrait de s'enrichir d'expériences nouvelles (Hagège, 1996 ; Porcher, 1998). Cependant cette démarche demande de s'essayer, de s'entraîner à élargir ses champs opératoires pour mieux se situer par rapport à sa propre culture, en questionnant ses représentations culturo-linguistiques mais aussi en interrogeant sa pratique. Cette diversité culturelle et linguistique, en présence dans les classes, a été notamment exploitée, au sein d'une démarche intégrée, par trois des enseignantes d'une même cohorte, sur la durée du cycle 2. La question de recherche s'est alors orientée vers la possibilité (et le bien-fondé) de faire évoluer les représentations des enfants vers un accueil empathique de toute langue culture.

Develay (1992 : 79) fait remarquer que les représentations, ces théories personnelles des apprenants peuvent renvoyer à deux attitudes de la part de l'enseignant :

« - considérer la représentation comme une erreur à éliminer, et de l'erreur à la faute il n'y a souvent qu'une faible distance à parcourir. L'enseignement n'a pas alors à s'intéresser aux représentations ;

- aborder la représentation comme le système explicatif du sujet qui est à comprendre et à analyser en termes d'obstacles ou de point d'appui pour atteindre le concept. La représentation est alors à prendre en compte de manière centrale dans un apprentissage donné ».

Nous avons ainsi cherché à avoir accès à l'ensemble des représentations et des stratégies perceptives en cours de développement qui facilitent ou freinent les appropriations. Des tâches en LEc, en LN et en ELC (dans la lignée des travaux de V. Castellotti et D. Moore 2002, 2005) ont été orientées vers un questionnement sur la diversité linguistique et culturelle perçue ; le travail articulé de découverte de systèmes sonores et musicaux variés a permis une prise de conscience, négociée entre pairs, qu'il n'y a pas qu'une façon de dire et d'entendre le monde et surtout, malgré les résistances exprimées voire les rejets premiers que nous venons d'évoquer ci-dessus, que l'on peut apprendre à écouter ensemble et co-construire une décentration perceptive en classe. Cette approche en classe demande de la part de l'enseignant une forte sensibilité aux relations interpersonnelles. La parole de chacun est valorisée, en tenant compte des composantes affectives et émotionnelles de tout échange. Chaque enfant apprend à penser, à négocier ses perceptions et à se penser comme unique et pourtant faisant partie d'un groupe, d'après le principe de communauté de pratiques¹⁵ et de savoirs mis en

¹⁵. Voir Lave & Wenger (1991) ; Edwards & Mercer (1987).

contact et revisités. Tout processus de *négociation perceptive*¹⁶ pose l'apprenant comme une entité qui interagit avec le monde et qui devient capable d'appréhender la relativité de la pensée, des dires et des usages.

L'une des enseignante de grande section (désormais GS) impliquée dans la recherche a ainsi guidé progressivement les enfants vers une première réflexion sur la découverte des langues cultures des enfants de la classe, des langues-cultures des étudiants étrangers invités dans la classe, introduisant ainsi une dimension de socialisation linguistique dans l'enseignement de la LN. Par cette invitation à la socialisation linguistique, la plupart des enfants de GS se sont progressivement intéressés aux *autres*, voisins de tapis, camarades de jeux ou intervenants, proches et lointains à la fois, par les sonorités qui les habitaient, par les coutumes et fêtes qui étaient proches ou différentes des leurs. Le cheminement interculturel de chacun est particulièrement visible de la GS au CP, pour cette classe de référence : satisfaction ponctuelle d'avoir « goûté plein d'langues » en atelier de cuisine du monde en ELC sentiment identitaire renforcé des enfants en LN/LEc « on est **tous** français » et expression de l'idée qu'ils apprendront une LN « pour de **vrai** », lorsqu'ils seront « plus **grands** ». Nous reprendrons les propos d'Hagège (1996) lorsqu'il note que ce qui est en jeu ici, c'est, en fait, la relation avec le temps, le temps de l'enfant étant une immensité ouverte. On ne peut séparer artificiellement la culture du linguistique et cela implique de s'inscrire patiemment dans le temps, temps de celui que l'on doit savoir accorder à une altérité questionnée pour mieux la négocier.

La mise en regard d'extraits d'entretiens ou d'échanges de classe, tend à montrer qu'un accompagnement de la découverte perceptive culturelle incite les enfants à s'identifier comme membres d'une communauté scolaire où la LEc est le médium commun d'expression et de réflexion et où la LN/ELC permet de découvrir et d'accueillir les langues-cultures de leurs pairs, relais vers d'autres espaces plus lointains.

Le rapport à l'altérité est avant tout un rapport à l'identité. Amener les élèves à réfléchir sur leur propre identité, sur leur propre culture me semble être une condition nécessaire si l'on veut dépasser une tendance protectrice à l'ethnocentrisme¹⁷. Nous résumerons ainsi deux grands types d'affirmation identitaire au cycle 2 :

- une identité « franco-française » exclusive de la langue-culture de l'Autre, à moins de la réduire soit à un outil d'échange dans les sphères lointaines professionnelles, soit à un idiome que l'on ignore parce qu'il n'est pas enseigné à l'école. Citons l'exclamation de J. (CP) « ici/ **on est tous** français / même AnK qui parl'pas bien: ».
- une connivence identitaire **Erreur ! Signet non défini.** au sein du groupe classe autorisant une curiosité vers l'ent'ouverture sur l'ailleurs, comme l'exprime Ea (CP) « on parle **tous** français **à l'école**/ et même que Sh. et Sk. elles parlent aut'chose **à la maison**/ elles nous l'ont dit quand on était p'tits chez C. / avant en grande section ».

Porcher (1996 :11) souligne que

« chez les petits, l'altérité est dans l'identité, donc l'interculturel est un dialogue avec soi à travers le dialogue avec les autres ou avec d'autres. Il s'agit donc d'essayer de voir ce que sont ces autres qui sont aussi moi ».

C'est bien la démarche que nous avons négociée, au fil du temps entre acteurs impliqués dans cette recherche.

Après une première écoute comparative de comptines du monde un débat s'instaure : certains ont entendu des mots grossiers, d'autres interprètent les réactions d'hilarité de leurs

16. Nous entendons par cette expression tout ce qui est perçu et interprété par l'ensemble des canaux sensoriels et expérientiels de l'enfant à l'école et hors de l'école en contact de langues et cultures.

¹⁷ Voir Baruch M. et al. (1995 : 10).

camarades, les perceptions dégradantes de gluance (évoquée précédemment) en essayant de se décentrer (s'appuyant en cela sur leur expérience de biculture). Cet apprentissage de l'altérité peut commencer à se négocier socioculturellement, entre pairs, au fil des rencontres perceptives :

M68 (...) qu'est-ce qui t'a fait rire T. ::

E64 ben dans la troisième y **avait des mots grossiers**

M69 qu'est-ce qui t'a semblé grossier ::

E65 ben ils disent des mots comme [XX] et [XX] et des trucs comme ça

To66 (enfant d'origine portugaise) ben c'est pas rigolo c'est dans **leur** langue:/ c'est comme si eux i nous entendaient / i pourraient aussi trouver rigolo c'qu'on dit / **on a des mots différents c'est tout** / c'est comme si eux i parlaient comme nous :

Sh67 (enfant franco-marocaine) c'est parce qu'**on n'est pas habitué(...)**.

De nombreux enfants (la majorité), surpris par la nouveauté des sonorités en LNs en première séance d'ELC (même en anglais qu'ils entendent pourtant abondamment hors de l'école) s'écrient « c'est trop bizarre », « c'est rigolo », « c'est du n'importe quoi », tandis que certains dès lors qu'on leur demande de réfléchir en groupe, cherchent une raison à leur hilarité. Les enfants de CP cités ci-dessous, qui sont en cours d'apprentissage en LEC et que les enseignants accompagnent dans leurs découvertes perceptives depuis la GS, visualisent « à la française » une association phonétique de lettres pour obtenir les phonèmes segmentés et modulés :

g3E1 c'est rigolo

AF2 c'est rigolo par rapport à quoi ::

g3E1 ben/ [belébelébelé] (rires)

g3E2 [ahum] (modulant)

g3E3 on dirait qu'y a les mêmes lettres / que ce/ dedans tous les mots/ (...).

Les représentations co-construites dans les échanges guidés remplissent une fonction cognitive essentielle d'appréhension de l'altérité, de perception de l'inconnu sonore et/ou graphique. Il s'agit dès lors de donner un temps nécessaire à la réflexion sur les liens que chaque « je » individuel appuyé sur le « je » collectif (ou malgré sa pression, dans certains cas) peut s'autoriser à tisser avec des pans d'altérité dans un mouvement d'expansion vers la xénité¹⁸ jusqu'alors effrayante car encore inaccessible.

Les « inaccessibles » entre décentration et appropriation

Mercer (2000 : 141) développe qu'apprendre et enseigner s'inscrivent dans un processus « intermental or interthinking » et que

« pour rendre possible l'enseignement pour le maître et l'appropriation pour l'apprenant, ils doivent s'engager mutuellement dans l'échange au sein d'une activité conjointe afin de créer un espace de communication... Dans cette zone de mise en

¹⁸ Nous employons ce terme de *xénité* dans un sens dérivé de celui que lui donne Weinrich H. (1989), soit dans un sens plus lointain, avec des différences plus marquées qui obligent à un effort de décentration perceptive qui peut être vécu comme encore plus grand.

synergie de pensée, qui ne cesse d'être redéfinie par et dans le dialogue, apprenant et enseignant co-construisent leur cheminement par et dans la négociation¹⁹».

Pour ce faire, il y a mise en œuvre d'une stratégie d'apprentissage pour chaque sujet qui mobilise un ou des savoir-faire qu'il fait entrer en interaction avec ses savoirs pour construire ou consolider une compétence. Cette stratégie est très personnelle et liée à l'histoire de celui qui l'affine. La stratégie, dans la mesure où elle représente « l'apprentissage en acte », peut être décrite comme une suite d'opérations dont témoignent, au moins partiellement, les comportements manifestes, au fur et à mesure. Elle n'est pas un état en soi mais « un processus ». Nous pouvons définir la/les stratégie(s) mises en œuvre et mises en mots par les enfants observés comme un ensemble d'essais dans le but de trouver de manière individuelle ou en construction collective, les actions les mieux appropriées à leurs yeux, pour résoudre un problème. Ce problème leur est soumis dans une situation spécifique de classe, à un moment donné de la progression. Ces situations questionnantes contribuent à solliciter les intelligences stratégiques de chacun, mais, quand elles demandent en outre à être explicitées, elles participent alors, d'après nos observations, à ce que nous appellerons « la dynamique de mise en difficulté sécurisée » qui devrait permettre d'induire la « négociation » nécessaire à toute appropriation. C'est ainsi qu'en janvier, alors que l'une des classes de CE1 accueillait un professeur stagiaire de retour de trois mois de stage dans une école polonaise et un professeur stagiaire anglais²⁰, l'enseignante a proposé à ces derniers de travailler ensemble en LN/ ELC/ LEc/ Philo/ arts plastiques/ musique à partir d'un ouvrage pour enfants anglophones, intitulé *Something Else*²¹. L'histoire est résumée en quatrième de couverture, comme suit :

« A lonely creature called Something Else is excluded from everything because he looks and behaves differently. But when an even stranger creature, Something, tries to make friends with him, Something Else doesn't want to know - until he realises that the stranger is perhaps not so different after all²² ».

Cet ouvrage est d'un niveau de langue un peu difficile pour des apprenants de cycle 2, c'est pourquoi les professeurs stagiaires français, J. et anglais, Ch. ont choisi, en accord avec l'enseignante, de ne garder que les éléments clés du texte, essentiellement liés aux problèmes qui sont engendrés par le rejet : « sad, different, alone, nobody likes him, stupid...²³ ». L'histoire a donc été décomposée en séquences illustrées. Par ailleurs, la structure itérative du récit devait faciliter l'adhésion aux dialogues théâtralisés par des marionnettes sur bâton. Les enfants ont perçu la force des situations vécues par les personnages, par le biais de la prosodie et leur démarche de négociation perceptive s'est fortement ancrée sur leur expérience ; l'ensemble donne lieu à une première réflexion interculturelle, guidée par J.:

E7 ça **parle de tristesse** parce qu'ils avaient pas d'amis ou de parents

E8 ça parle aussi de **méchanceté** avec les aut' qui disaient ah **you're stupid** (avec l'intonation de rejet très appuyé et une accentuation en phase)

E9 aussi ça parle **de rencontre avec pleins d'sentiments et d'émotions**

¹⁹ Notre traduction.

²⁰ Ce dernier ne s'exprimait qu'à peine en français mais avait une spécialisation théâtre dans son cursus.

²¹ Cet album a été écrit par Kathryn Cave et illustré par Chris Riddell ; édité en 1994 aux éditions Puffin Books, il a reçu les Prix Unesco et Smarties.

²² Une créature solitaire, appelée *Something Else*, est exclue de tout parce qu'elle a une apparence qui s'écarte de l'ordinaire et qu'elle se comporte différemment. Mais quand une créature encore plus étrange essaie de devenir son ami, *Something Else* ne veut rien savoir - jusqu'à ce qu'il réalise que cet étranger n'est peut être pas si différent, après tout.

²³ « triste, différent, esseulé, personne ne l'aime, imbécile ».

E10 (enfant de famille marocaine) et ben Something Else il a dit **j'm'en fiche** que Something il est pas pareil que moi :

E11 parce que Something Else aussi : il est différent/ **oui** et ils le disent we're different **i' dit** :

Les enfants font l'expérience conscientisée d'entrer dans le sens global d'un message, en exploitant tout ce qui s'offre à eux : les gestes, les mimiques et l'intonation (« oui dans l'histoire de Something Else/ à la fin quand ils sont amis/ et **ben quand ils disent we're happy/ on l'sent(...)** »), les mots clés déjà rencontrés dans d'autres contextes mais aussi la transparence des mots jusqu'au point d'en revendiquer la co-propriété :

E2 i'avais badminton c'est un **peu français**/ y a des lettres qui changent un peu quand on entend mais c'est français :

E3 c'est un mot anglais badminton :

E4 oui mais maint'nant il est à **nous aussi** c'mot /

Les enfants, lorsqu'on les y autorise, deviennent acteurs de leur propre dynamique de savoir où contexte et sens sont en perpétuelle interaction créative. Cependant certains des enfants, alertés par les contacts en ELC (et/ou leur expérience hors scolaire) avec des langues cultures plus lointaines, par leurs codes verbaux et non verbaux, que les langues proposées dans ce travail avec *Something Else*, émettent l'hypothèse que l'interprétation perceptive n'est pas toujours aussi simple qu'il paraît :

E30 p't' que des fois les gens i' font pas les mêmes gestes dans un pays et dans un aut'pays/ regarde toi t'es pas du mêm' pays que Ch. ça s'voit **tu fais pas les mêm' gestes quand tu dis la mêm' chose**

E31 lui c'est un **vrai** Anglais et toi t'es un Français qui parle des langues :

On remarque que les enfants, par l'expérience perceptive et réflexive partagée dans la classe, sont en train de souligner d'eux-mêmes la possibilité de communiquer dans une même langue avec des variations par rapport à la norme culturelle d'expression gestuelle. Ces enfants, en début de CP ne concevaient pas que l'on puisse apprendre autrement qu'avec un expert d'une part et étaient convaincus, d'autre part, que l'objectif était de maîtriser la LN comme la LEc/LFm. Maintenant, leur expertise s'est déplacée vers l'action dans l'appréhension croisée possible d'un message co-construit dans l'échange :

E32 ben i' sont différents/ lui il est bleu/ l'autre il est rouge (parlant du pullover des enseignants) / ils parlent pas la même langue mais i' s'comprennent quand même/ nous on comprend aussi/ c'est comme Something Else et Something:/.

La classe a cheminé depuis la première réaction de peur de ne « rien comprendre », que nous définissons comme un blocage identitaire sur l'anticipation perceptive de sonorités inconnues, renforcé par l'anticipation d'une souffrance cognitive due à l'opacité du flux sonore, non segmentable en unités de sens. Ils peuvent admettre maintenant qu'« on n'est pas obligé de savoir les mots pour essayer d'comprendre », que l'on peut s'exprimer imparfaitement (gestes et lexique) dans une LN, et malgré tout, se faire comprendre et comprendre. Cependant, il s'agit de connaître des éléments du code paralinguistique propre à la culture rencontrée, sinon on risque de se méprendre. La co-construction du sens en interaction va de pair avec une co-adaptation aux comportements paraverbaux de l'« autre » dont on conquiert l'accessibilité, en se décentrant pas à pas.

Nous refermerons cette fenêtre sur les classes en soulignant ce qu'exprime un petit garçon de CE1, lors d'une séance en classe autour de la thématique de l'étrange et qui a donné lieu à

des échanges avec les pairs de cultures familiales plurielles : ce dernier peut tout à fait accepter, intellectuellement, que l'autre parle et vive différemment, mais il souhaite réaffirmer, en *aparté*, sa centration sur son mode alimentaire. Quand on a sept ans, on peut travailler sur l'accueil empathique de l'autre. Mais il s'agit d'accueil et là encore exclusivement de choix individuel. Accepter, par exemple, de goûter à la cuisine de l'autre est un grand pas, l'adopter n'est pas une obligation. Reconnaître, au cycle 2, que pour l'autre ce soit bon, même si mon palais n'apprécie pas, n'est-ce pas là l'équilibre à rechercher entre décentration et centration ?

Comme le souligne Morin (1999 : 145), « l'importance du choix d'attitude montre que ce qui est en jeu, c'est bien le regard que l'on porte sur l'altérité et sur le monde ». Le fait de percevoir des variations langagières et culturelles ne signifie pas pour autant les faire siennes, de manière radicale. Le type de démarche transversale réflexive que les enfants de cycle 2 ont pu vivre pendant les trois ans du cycle 2²⁴, les invite à relativiser plus qu'à intégrer, à négocier pour ne pas exclure ou pour ne pas subir ce que l'on ne comprend pas, ce qui dérange.

Nous reprendrons ici les propos de Morin (2000 : 82), quand l'auteur note ceci :

« Nous devons inscrire en nous : la conscience anthropologique, qui reconnaît notre unité dans notre diversité, la conscience écologique, c'est-à-dire la conscience d'habiter, avec tous les êtres mortels, une même sphère vivante (biosphère) (...), 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 ».

Cette articulation de conscientisation est bien au cœur de la question de l'enseignement non seulement des langues cultures mais de l'enseignement en général.

Bibliographie

- AUGER N., DALLEY P. & ROY S., 2007, « Stéréotypes et stéréotypages du bilinguisme en classe de français langue seconde et minoritaire », Boyer (dir.), dans *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, T.3, L'Harmattan Paris : pp. 25-36.
- BARUCH M., CAIN A., De PIETRO J-F., GINTER K., REGNIER J-P, SIMEONOVA Y., STEFANOVA P., TZANEVA R., 1995, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Commission française de l'Unesco, INRP (Paris), IRDPP (Neuchâtel).
- CAMBRA GINE M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Paris.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », dans Beacco J-CL. et al., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris, pp. 107-132.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* ; Etude de référence, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CASTELLOTTI V. & DE CARLO M., 1995, « Les enseignants face aux difficultés des élèves », dans *Le Français dans le Monde, recherches et applications*, juillet 1995, pp. 30-35

²⁴ Voir Feunteun A. 2007, 2009, 2012.

- CORNU L. (Coord.), 2011, « Le plaisir et l'ennui à l'école », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 57, CIEP, Sèvres.
- DEVELAY M., 1996, *Donner du sens à l'école, Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF, Issy-les-Moulineaux.
- DEVELAY M., 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, Paris.
- EDWARDS D. & MERCER N., 1987, *Knowledge: the development of understanding in the classroom*, Methuen/Routledge, London.
- FERRER C., GAMBLE J., LEBLANC-RAINVILLE S., 1997, *L'éducation aux droits de la personne*, Fondation d'éducation des provinces Atlantiques, Halifax.
- FEUNTEUN A., 2012, « Les langues à l'école ou l'importance de négociier pour apprendre », dans *Le français aujourd'hui*, n°176, pp.93-101.
- FEUNTEUN A., 2007, *S'approprier des langues à l'école : une co-construction perceptive chez des enfants de 5 à 7 ans*. Thèse de Doctorat en lettres et linguistique, spécialité : didactique des langues de l'Université François Rabelais de Tours (non publiée).
- FEUNTEUN A. & SIMON D-L., 2009, « Négociation perceptive et altérité en classe de langues », dans *LIDIL*, 39, Altérité et Formation des enseignants : Nouvelles perspectives, Matthey M. & D. Simon (coord.), pp.57-71.
- GAJO L., MATTHEY M., MOORE D., & SERRA C. (EDS), 2004, *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, LAL, Didier, Paris.
- HAGEGE C., 1996, *L'enfant aux deux langues*, O. Jacob, Paris.
- JODELET D. (ED.), 1994, *Les représentations sociales*, PUF, Paris.
- JOHNSON K., 1994, "The emerging beliefs and instructional actions and decisions of preservice English as a second language teachers", *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), pp. 439-452.
- LABOV W., 1978, *Le parler ordinaire*, Edition de Minuit, Paris.
- LAVE J. & WENGER E., 1991, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, University of Cambridge Press, Cambridge.
- MOLL J., 1991, « Ces représentations qui nous habitent », *Les Langues Modernes*, 4 : 28.
- MERCER N., 2000, "Language for teaching a language", dans *English Language Teaching in its Social Context*, Candlin C.N. & Mercer N, Macquarie University & The Open University, New York.
- MORIN E., 2000 (2ème Ed.), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris.
- MORIN E., 1999, *Relier les connaissances ; le défi du XXIème siècle*, Seuil, Paris.
- PERRENOUD P., 1997 / 2000, *Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action*, ESF, Issy-les-Moulineaux.
- PORCHER L., 1998, *L'apprentissage précoce des langues*, PUF, Paris.
- PORCHER L., 1996, « Sociologie des apprentissages précoces », *Les langues à l'école : un apprentissage ? Actes du colloque IUFM de Dijon*, CRDP Bourgogne, Dijon, pp.7-18.
- RIBIERE-RAVERLAT, 1997, *Développer les capacités d'écoute à l'école*, PUF l'Éducateur, Paris.
- WEINRICH H., 1989, « Les langues, les différences », dans *Le français dans le monde*, p.49.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

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

Comité de lecture pour ce numéro : N. Auger (Université de Montpellier) – Philippe Blanchet (Université Rennes 2) – Didier de Robillard (Université F. Rabelais, Tours) – Muriel Molinié (Université de Cergy-Pontoise) – Isabelle Pierozak (Université F. Rabelais, Tours) – Marie-Madeleine Bertucci (Université de Cergy-Pontoise) – Silvia Lucchini (Université Catholique de Louvain) – Marie-Claude Penloup (Université de Rouen) – Gabrielle Budach (Université de Southampton).

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

ISSN : 1769-7425