

DIDACTIQUE PLURILINGUE

Présentation du groupe de travail cristolien

Depuis plusieurs années, le CASNAV travaille avec des professeurs coordonnateurs d'UPE2A et des enseignants chercheurs à l'analyse d'expériences et à la production de ressources dans le domaine de la didactique plurilingue. S'appuyer sur les compétences linguistiques des EANA contribue à leur apprentissage du français et à leur réussite dans notre système scolaire : ce point semble faire consensus, mais comment procéder, et quels objectifs se donner, au-delà de la nécessaire reconnaissance de l'altérité, d'une curiosité réciproque bienvenue, de quelques éléments lexicaux et syntaxiques ? De fait, la didactique plurilingue n'apparaît que très occasionnellement dans les classes.

Si elle n'est qu'un des ressorts pour l'apprentissage en UPE2A, préciser et conforter la place d'une telle démarche nous a paru nécessaire et fécond. Nous avons pris le temps, en interrogeant leurs expériences préalables, de comprendre les difficultés de sa mise en œuvre par les professeurs : programmation, mise en relation avec les autres activités, insécurité due à la méconnaissance des langues d'origine, aptitudes variables des élèves à analyser leur propre langue, selon l'âge et la culture scolaire...

Nous sommes partis de la démarche la plus connue : la comparaison des langues, fameuse grâce au DVD de Nathalie Auger *Comparons nos langues*, et portée par les ressources que propose l'équipe des *Langues et grammaires en Île-de-France*. Comme le montre depuis longtemps les travaux de Danièle Cogis ou de Suzanne-G. Chartrand, le positionnement métalinguistique, la conceptualisation même de catégories d'analyse dont l'étiquetage peut faire obstacle autant qu'illusion, demeurent parmi les difficultés majeures que rencontrent les élèves francophones eux-mêmes, a fortiori lorsqu'ils sont issus des contextes sociaux les moins favorisés. Et l'absence de désignation technique des notions, si elle peut faciliter la réflexion dans un premier temps, ne suffit pas non plus à lever l'obstacle et construire l'analyse. Par ailleurs, la place des conceptions linguistiques des locuteurs dans leur appropriation d'une langue, a fortiori en contexte de langue seconde, demeure une question complexe. Sans doute l'approche réflexive gagne-t-elle en pertinence avec l'âge et le degré de scolarisation des apprenants. Autant dire, aussi, que ces derniers s'appuient sur leurs compétences linguistiques premières pour développer celles qu'ils acquièrent dans une nouvelle langue, ainsi que l'affirme Jim Cummins depuis les années quatre-vingt.

Les enseignants de notre groupe de travail ont donc cherché, dans un premier temps, pour les rendre plus aisément opérationnelles, à donner du sens à des situations d'analyse comparée des langues qui pouvaient mettre les élèves (et parfois les professeurs) en difficulté :

- en n'en restant pas à des temps de réflexion orale collective, à partir desquels l'enseignant construit une leçon de langue : les élèves ont été conduits à manipuler, à produire à l'écrit comme à l'oral, dans leur langue et en français.
- en rattachant au sein d'une séquence les particularités linguistiques étudiées à des actes de langage communs : faire une proposition polie (J. Rio : pronoms personnels, temps et modes, ordre des mots), caractériser une personne (E. Duval : identification des catégories et notamment du verbe, conjugaison ; lexique psychologique...), ce qui peut s'enrichir d'objectifs culturels lorsqu'il s'agit de raconter une fable (E. Duval : catégories et fonctions, ordre des mots).
- en s'appuyant sur des langues autres que le français, apprises ou maîtrisées par plusieurs élèves du groupe : langues vivantes proches du français (J. Rio) ou latin (E. Duval), lequel trouve ainsi une fonction réflexive tout à fait intéressante.

Les ressources ici mises en ligne n'ont nulle vocation modélisante. Comme le montre les réflexions développées par les enseignants, il s'agit d'expériences partagées ici afin d'en encourager et susciter d'autres — en les étayant, mais aussi pour en engendrer de nouvelles, différentes. Chaque ressource propose une fiche de présentation générale suivie de réflexion sur la mise en œuvre, ainsi que des fiches pratiques, adaptables par les enseignants, et parfois des exemples de travaux d'élèves.

Il est apparu clairement que la ritualisation de la démarche contribuait grandement à la faciliter, après d'éventuelles résistances initiales (notamment chez les élèves les moins scolarisés, ou dont la langue d'origine est d'usage oral avant tout). Ces séances, souvent appréciées, permettent de vrais moments de réflexion linguistique : dé-naturalisant leur propre langue tout en s'appuyant sur elle, ces moments aident à la conceptualisation et font assurément progresser les élèves dans leurs capacités d'analyse — de façon plus évidente que dans leur maîtrise procédurale du français. Nous nous demandons en conséquence si ces expériences, fort intéressantes en UPE2A, ne constituent pas aussi (voire davantage) des pistes pertinentes pour l'enseignement de la grammaire en classe de français, où tous les élèves apprennent des langues étrangères et où se retrouvent d'anciens EANA, dont la maîtrise accrue du français de scolarisation soutiendrait une démarche qui renouvelle l'observation et la compréhension scolaires de notre langue.

Dans un second temps, le groupe d'enseignant du groupe de travail, afin d'explorer les hypothèses de Cummins et de s'appuyer pertinemment sur le répertoire langagier déjà constitué des EANA scolarisés antérieurement, a travaillé à partir de productions écrites en langue d'origine, destinées à dynamiser ces mêmes compétences en français, selon les attendus de notre système scolaire.

Les expérimentations conduites jusqu'à ce jour permettent de dégager quelques traits saillants :

- un gain quantitatif et qualitatif indéniable des productions écrites finales en français.
- le fait que, pour certains exercices, les difficultés initiales tiennent autant à la culture scolaire qu'à la dimension linguistique : planifier, commenter et discuter ne sont pas des universaux.
- la nécessaire exploration de voies pertinentes pour aller de premiers jets en langues d'origine à des productions en français qui ne soient pas de simples traductions, mais de véritables temps d'appropriation de notre langue et de notre culture scolaire : le degré d'étayage et de structuration, le passage par l'oral, la confrontation des propositions, se révèlent essentiels à cet égard.

Nous espérons que ces travaux inspireront des réflexions et des expérimentations fécondes.

Outre les enseignants dont les travaux sont présentés ici, et dont l'investissement se révéla constant et remarquable, je tiens à remercier les universitaires dont l'attention et les apports furent très importants dans la progression et l'approfondissement des expériences : Lucile Cadet, Professeure des universités en Sciences du langage - didactique des langues à l'INSPE de l'Académie de Versailles - CY Paris Cergy Université, Vera Delorme, Maitresse de conférences en didactique des langues et cultures à l'Université Paris-Est-Créteil, et Pascale Prax-Dubois, Maitresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.

Daniel Guillaume
IA-IPR de Lettres
Responsable du CASNAV de Créteil

Ressources proposées

A. Comparaison des langues

- . 1.1. « Si j'étais... » : le portrait mystérieux, découverte de la notion de mode (E. Duval)
- . 1.2. Décrire la personnalité : le vocabulaire psychologique (E. Duval)
- . 2. Le passé composé et ses équivalents dans d'autres langues : découvrir la guerre de Troie (E. Duval)
- . 3. Bilan des acquis métalinguistiques : le latin, le corbeau et le renard... (E. Duval)
- . 4. Proposer / les pronoms : en partant d'un tableau de Rockwell (J. Rio)
- . 5. Proposer, suggérer, inviter dans différentes langues (J. Rio)
- . 6. Les pronoms personnels, ce qu'ils disent de nous et de nos langues : Stromae, Soprano (J. Rio)
- . 7. Comprendre la chaîne d'accord sujet/verbe : le roman policier (H. Godreau-Dijols)
- . 8. Les pays du monde : genres, déterminants, prépositions (Chr. Iozzia)
- . 9. Les compléments du nom : à partir du *Livre qui parlait toutes les langues*, d'A. Serres et F. Sochard (Chr. Iozzia)

B. Productions écrites : des langues d'origine au français de l'école

- . 10. Raconter en passant par sa langue : à partir d'un tableau de Rockwell (E. Duval)
- . 11. Une séance d'écriture plurilingue pour comprendre les attendus d'un récit simple : à partir d'un court-métrage de N. Mc. Laren (E. Duval)
- . 12. Une séance pour s'initier au récit complexe : raconter le combat entre Achille et Hector (E. Duval)
- . 13. Exprimer les émotions, en langue d'origine et en français : à partir de *L'Abécédaire* de M. Moniz (E. Maxwell)
- . 14. DNB blanc et langues d'origine : la rédaction (E. Maxwell)
- . 15. La langue maternelle des élèves comme appui à la construction du commentaire littéraire en lycée : « Après la bataille », V. Hugo (A. Darves)