

# Rencontres

05.02.15

## Vers une pédagogie du plurilinguisme :

**Délégation générale à la langue française et aux langues de France**

## les langues maternelles au service de l'apprentissage du français

Table-ronde organisée le 5 février 2015  
Expolangues - Paris, Porte de Versailles



**Ministère de la Culture et  
de la Communication**

Délégation générale à la langue  
française et aux langues de France

Vers une pédagogie  
du plurilinguisme :  
les langues maternelles  
au service de l'apprentissage  
du français

Table-ronde organisée le 5 février 2015  
Expolangues - Paris, Porte de Versailles

# Sommaire

## 5 Introduction

**Gaid Evenou**, chargée de mission pour le plurilinguisme, le français dans le monde et la francophonie à la Délégation générale à la langue française et aux langues de France

## 10 Exposés

**Stéphanie Galligani**, maître de conférences à l'université Grenoble 3 et membre du Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles - LIDILEM

**Claudine Nicolas**, formatrice au CASNAV de Paris

**Gwenn Guyader**, coordinatrice pédagogique de l'association D'Une Langue À L'Autre

**Hugues Pouyé**, responsable du Pôle ingénierie pédagogique des Cours municipaux d'adultes de la mairie de Paris

**David Lasserre**, chargé de mission enseignement bilingue et plurilingue à l'Institut français

# Introduction

## Gaid Evenou

Chargée de mission pour le plurilinguisme, le français dans le monde et la francophonie à la Délégation générale à la langue française et aux langues de France

Bonjour à tous et bienvenue à cette table ronde, qui va porter sur les bienfaits de la prise en compte des langues maternelles de l'apprenant dans l'acquisition du français. Cette table ronde est organisée par la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) du ministère de la Culture et de la Communication, que je représente ici.

Elle portera notamment sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Je voudrais commencer par rappeler la définition de cette compétence plurilingue et pluriculturelle, et j'ai choisi la définition donnée par Daniel Coste<sup>1</sup> : *« On désignera, par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas la superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes mais bien existence d'une compétence plurielle complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »*

5

On constate que cette réflexion sur l'existence de cette compétence plurilingue et interculturelle est restée longtemps en marge des pratiques traditionnelles de l'enseignement des langues puisqu'on a longtemps considéré que, justement, il fallait cloisonner les apprentissages, qu'il

---

<sup>1</sup> COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire (parution initiale : 1997), *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, 2009.

fallait en quelque sorte oublier les langues que l'on connaissait pour en apprendre une nouvelle. On a aussi longtemps considéré, et beaucoup le pensent toujours, que le bilinguisme précoce chez un enfant pouvait nuire à l'acquisition de la langue majoritaire, et qu'il était donc préférable pour les enfants allophones qu'ils oublient ou qu'ils cessent de pratiquer la langue familiale pour mieux acquérir le français.

Aujourd'hui, les pratiques ont évolué. On parle de plus en plus d'éducation plurilingue et il est relativement admis que les compétences linguistiques antérieures peuvent être réinvesties dans un nouvel apprentissage; et donc, que les langues maternelles des apprenants peuvent constituer un potentiel pour l'acquisition du français. C'est ce qu'on appelle tenir compte de la « biographie langagière » de l'apprenant, de toute l'expérience de contact avec les langues qu'il a vécue antérieurement. On appelle ces approches pédagogiques qui favorisent un décloisonnement des langues les « approches plurielles ». Elles préconisent un contact simultané de l'apprenant avec plusieurs langues, en vue de pouvoir les comparer, en relever les traits communs, mais aussi les différences.

6

À ce sujet, j'en profite pour vous présenter une petite brochure grand public qui explique tous les bienfaits des approches plurielles des langues et des cultures. Cette brochure a été réalisée il y a maintenant un an, à l'occasion d'Expolangues 2014, par la délégation générale à la langue française et aux langues de France, et vous pouvez la trouver sur notre stand. Ce document explique, en évitant tout jargon didactique, comment on peut apprendre différemment les langues, et comment on peut réinvestir les acquis linguistiques antérieurs dans un nouvel apprentissage. Cette brochure a été réalisée en partenariat avec Michel Candelier, qui a été le coordinateur du cadre européen pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP<sup>2</sup>) ainsi que du programme du même nom dans le cadre des travaux du Centre européen pour les langues vivantes de Graz (CELV). Ce programme connaît un succès particulièrement grandissant. En effet, sur l'année 2014, c'est le programme du CELV qui a fait l'objet du maximum de demandes de formations de la part des acteurs éducatifs des différents États du Conseil de l'Europe, et un grand nombre de formations ont été menées, dans différents pays européens.

---

2 <http://carap.ecml.at/>

Cette demande massive démontre une évolution des pratiques, pas seulement en France, mais aussi au niveau international, au niveau européen et bien au-delà. Nous assistons à une prise de conscience du fait que le plurilinguisme peut être un atout. C'est de tous ces bienfaits dont on va parler ici. Cette prise en compte assure bien sûr une sécurité pour l'apprenant : une sécurité linguistique, une sécurité identitaire, une sécurité psychologique. Certains intervenants vont sans doute revenir là-dessus. Surtout, elle permet de développer la conscience métalinguistique, c'est-à-dire la capacité à étudier la langue comme un objet. L'apprenant, s'il s'intéresse au système linguistique d'une langue, peut apprendre à créer des ponts avec les systèmes linguistiques des langues qu'il connaît déjà, et c'est forcément très sécurisant, puisqu'il s'appuie sur un terrain connu : il part de ce qu'il connaît pour aller vers ce qu'il ne connaît pas. Cela développe aussi beaucoup l'autonomie dans la démarche d'apprentissage puisqu'il est capable, en utilisant cette compétence métalinguistique, de comparer divers systèmes linguistiques, donc de faire des déductions, et ainsi de prendre en charge son apprentissage et peut-être de découvrir certaines choses par lui-même. Cela développe une posture d'appropriation de l'apprentissage, qui est déjà très bénéfique.

7

Les approches plurielles, finalement, c'est enseigner autrement mais c'est aussi apprendre à apprendre autrement. À ce propos, je voudrais mentionner le numéro du *Français dans le monde* de ce mois-ci (janvier-février 2015), qui comporte tout un dossier qui s'intitule : *Comparer les langues pour mieux les apprendre*, et qui parle justement des différentes approches plurielles et de différents projets en cours.

C'est pourquoi nous avons réuni aujourd'hui plusieurs acteurs éducatifs qui mettent en œuvre ces pratiques auprès de publics divers. Ils vont nous parler de points de vue différents, et nous expliquer quelles activités on peut mettre en place pour développer les compétences métalinguistiques et la compétence plurilingue, et quels résultats en découlent.

Je vous présente les intervenants qui sont autour de moi.

- Gwenn Guyader est coordinatrice pédagogique à l'association *D'Une Langue À L'Autre*. C'est une association qui est basée à Montreuil,

qui favorise l'inclusion et le vivre-ensemble par une éducation au plurilinguisme, en accompagnant des professionnels dans la mise en place de projets pédagogiques. Gwenn est également enseignante de FLE, formée plus particulièrement en sociolinguistique et en didactique du bilinguisme. Elle a notamment enseigné le FLE en Allemagne, où elle a collaboré avec le laboratoire de langues de l'université de Fribourg-en-Brisgau.

• David Lasserre représente ici l'Institut français de Paris, où il occupe la fonction de chargé de mission pour l'enseignement bilingue et plurilingue depuis le mois de septembre. David a travaillé plusieurs années aux États-Unis, dans l'enseignement du français langue étrangère et français langue seconde. Il a notamment coordonné le développement du *French Heritage Language Program*, un programme d'accueil des jeunes migrants francophones aux États-Unis, qui consistait à favoriser l'usage et le maintien de la maîtrise du français chez ces jeunes dans le contexte de leur intégration. Il est ainsi familier des transferts langagiers d'une langue à l'autre. Il a également travaillé au ministère de l'Éducation nationale haïtien – il était mandaté par le ministère des Affaires étrangères français – où il a participé à la réécriture des *curricula* nationaux de français et à la mise en place d'un plan de formation des enseignants du primaire, qui a reposé la question du bilinguisme à l'école haïtienne.

• Stéphanie Galligani est maître de conférences en didactique du français langue étrangère et des langues au département Sciences du langage et français langue étrangère de l'université Stendhal – Grenoble 3. Elle intervient, en formation initiale et continue, dans la formation des enseignants en didactique du français comme langue étrangère, langue seconde et langue de scolarisation. Membre du laboratoire LIDILEM, ses recherches en didactique des langues et du plurilinguisme portent sur l'étude des phénomènes de contact et d'appropriation des langues dans différents contextes (social, scolaire). Elle s'intéresse particulièrement à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue de scolarisation par les élèves allophones, aux actions à mener pour la gestion du plurilinguisme en et hors contexte scolaire, et au développement d'une éducation langagière plurilingue inclusive et interculturelle.



- Claudine Nicolas représente ici le CASNAV de Paris. Je rappelle que le CASNAV est le centre académique pour la scolarisation des enfants allophones arrivants et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. En tant que formatrice, Claudine s'occupe de la formation initiale et continue des enseignants du primaire sur le plurilinguisme. Elle est docteur en Sciences de l'éducation, spécialisée en psycholinguistique. Elle a également enseigné le français langue étrangère à l'étranger. Elle a coordonné des projets d'école sur la maîtrise de la langue française en banlieue parisienne, et elle a également été enseignante en classe d'initiation. Elle connaît donc tout particulièrement le public des enfants allophones arrivants.

- Hugues Pouyé représente ici les Cours municipaux d'adultes de la ville de Paris, où il occupe la fonction de responsable du pôle ingénierie pédagogique. Il travaille dans le domaine du français langue étrangère depuis longtemps, puisqu'il a commencé à la fin des années 80. Il a notamment enseigné en Égypte, puis en France, dans différentes institutions prestigieuses comme l'Institut supérieur du Commerce ou Sciences-Po Paris. Il a par la suite occupé différentes fonctions aux Cours municipaux d'adultes : il y a commencé comme enseignant, puis a été nommé successivement coordinateur du français, coordinateur des langues étrangères, et enfin, responsable du pôle ingénierie pédagogique, où il coordonne une vingtaine d'enseignants. Il va nous parler de ce qu'il a mis en place assez récemment aux Cours municipaux de la ville de Paris : une filière de FLE pour public faiblement ou non-scolarisé, la filière du français sur objectifs adaptés (FOA).

9

Voici les règles du jeu : je vais donner successivement la parole à tous les intervenants. Je propose de laisser libre cours à vos questions après chaque intervention, pour favoriser l'interactivité. Par contre, je demande à tous les intervenants de se limiter à une intervention initiale de quinze minutes pour qu'on ait tous le temps de prendre la parole, et le temps pour échanger avec le public.

# Exposés

## Stéphanie Galligani

Maître de conférences à l'université Stendhal – Grenoble 3 et membre du Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles – LIDILEM

Je tenais à remercier la DGLFLF, et surtout Gaid Evenou, de me donner la possibilité de participer à cette table ronde et de vous présenter des travaux de terrain en lien avec la thématique qui nous réunit aujourd'hui. Dans le cadre de mes activités d'enseignant-chercheur à l'université Stendhal – Grenoble 3, je mène et j'encadre des travaux depuis plusieurs années sur le plurilinguisme à l'école, plurilinguisme qui se manifeste par la présence d'enfants plurilingues, d'enfants allophones, nouveaux arrivants ou non, scolarisés à l'école de la République. Autrement dit, des élèves dont les répertoires verbaux sont pluriels, plurilingues – quels que soient le statut des langues et le degré de compétence développée dans chacune d'elles, comme le rappelait Gaid lorsqu'elle évoquait la notion de compétence partielle.

10

Or, on le sait tous ici, la politique éducative qui fonde l'école française est à visée monolingue. Cette institution fait le plus souvent table rase des compétences linguistiques plurielles des élèves, d'autant plus si ces compétences ont été acquises en dehors de l'école, et en particulier s'il s'agit de langues de migration, ou même de variétés régionales de français. Pourtant, la reconnaissance et la légitimation de ces langues des élèves vont participer au lien social et doivent favoriser la mise en relation des langues entre elles: la langue de scolarisation, la langue étrangère enseignée dès l'école primaire, et les langues de l'environnement des élèves. Autrement dit, toutes ces langues sont à considérer comme langues dans l'éducation et comme langues pour l'éducation, comme vous pouvez le lire dans cet extrait de Castellotti, Coste et Duverger (2008) qui rend justement compte de cette exploitation possible et de cette mise en contact entre les langues:

*« l'exploitation possible des contacts entre langue de scolarisation et autres langues [...] est posée comme de nature à mettre en branle des formes d'éducation plurilingue au niveau primaire tout en étayant le développement de la maîtrise de la langue majeure de l'école et en confirmant son rôle particulier dans le dispositif d'éducation »* (Castellotti, Coste & Duverger, 2008 : 28).

En partant de ce principe didactique rappelé dans le document *Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde*, publié en 2012 sur le site Eduscol (qui a d'ailleurs mis en ligne des documents essentiels, marquant un tournant dans la prise en compte du plurilinguisme à l'école), il est important de retenir que : *« l'apprentissage du français ne se fait pas au détriment des savoirs acquis. Le français ne doit pas remplacer mais venir développer la compétence plurilingue des élèves »*. Alors de quelle façon ces savoirs acquis peuvent être réinvestis dans l'enseignement/apprentissage de la langue de l'école, en l'occurrence le français, mais aussi dans l'enseignement de la langue étrangère qui est enseignée dès l'école primaire ? Autre question, comment mettre en place des activités didactiques qui s'appuient sur l'observation de certains phénomènes, en différentes langues, sur leur comparaison et sur leur mise en lien avec le français ?

11

Gaid, dans son introduction, nous a parlé des approches plurielles, qui sont une réponse didactique concrète à cette mise en contact des langues présentes à l'école. Ces approches plurielles vont mettre en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles, pour reprendre la définition de Candelier (2008). Elles se distinguent des approches singulières dans lesquelles le seul objet pris en compte dans les activités est une langue ou une culture particulière prise isolément.

En l'état actuel des travaux en didactique du plurilinguisme, quatre approches majeures sont à distinguer. Premièrement, la didactique intégrée des langues enseignées qui vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, c'est-à-dire qu'on va prendre appui sur le connu pour aller aborder le moins connu, sur la langue de scolarisation pour aborder l'apprentissage de la première langue étrangère, etc.

Une autre approche qui me tient particulièrement au cœur est l'éveil aux langues. J'ai eu la chance de participer avec l'équipe de Grenoble au programme européen « Éveil aux langues à l'école primaire » de 1998 à 2002, qui était piloté par Candelier. Je suis intervenue sur les trois volets de ce projet : la formation des enseignants, la conception de supports didactiques, et également l'évaluation. Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, selon la définition de Candelier.

Mentionnons également l'intercompréhension entre les langues parentes. Cette approche va permettre un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues appartenant à une même famille, comme les langues romanes, les langues germaniques, les langues slaves, etc., qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue première de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage.

12

Et enfin, l'approche interculturelle qui, à mon sens, est transversale aux autres approches dès l'instant où l'on travaille sur la connaissance des groupes sociaux, la connaissance des cultures et des pratiques, les points de vue vis-à-vis des autres cultures, la capacité à acquérir de nouvelles connaissances sur une autre culture et des pratiques culturelles données, etc.

Toutes ces approches, qui participent à la mise en contact de la langue de l'école et des autres langues, reposent sur une pédagogie du plurilinguisme. Et cette pédagogie repose quelquefois sur ce qu'on appelle une « pédagogie du détour », en ce qu'elle met en jeu les langues des élèves, mais aussi d'autres langues pour percevoir les ressemblances et différences interlinguistiques. C'est d'ailleurs un des principes fondateurs didactiques sur lequel reposent les supports didactiques conçus dans le cadre de la démarche Éveil aux langues. On pourrait citer pour exemple l'activité « Jouons avec les langues parentes » élaborée par l'équipe de Grenoble sous la direction de Louise Dabène. On y propose des activités dans lesquelles les élèves sont invités à repérer des ressemblances graphiques ou phoniques entre plusieurs langues romanes, dont la langue de l'école (le français), dans le but d'opérer un classement par ressemblances, différences, mais aussi de

repérer les faux-amis (il en existe pas mal entre ces langues romanes), et ainsi d'induire et d'énoncer des règles de correspondance entre les langues parentes.

On retiendra que ces activités d'éveil aux langues ou encore les activités élaborées dans le programme « Éducation et ouverture aux langues à l'école – EOLE » (en Suisse) menées en classe à partir de plusieurs langues – dont la langue de l'école – entraînent les élèves à confronter des éléments qui sont propres à certaines langues, autour d'un thème particulier, pour en faire ressortir les différences et les ressemblances.

Et c'est d'ailleurs ce que l'on retrouve dans cet extrait de séquence issu du DVD *Comparons nos langues* de Nathalie Auger, où les compétences réflexives des apprenants sont sollicitées pour réfléchir ensemble – même si l'on n'est pas locuteur de cette langue – à un élément linguistique. Il s'agit dans la séquence de la formation de la négation en français, langue de l'école, en arabe et en russe. L'un des principes consiste à permettre à l'élève de réagir positivement en lui montrant qu'il peut utiliser ce qu'il sait déjà dans sa ou ses langue(s) première(s), qu'il devient expert en situation scolaire, qu'il a des connaissances à faire partager et qu'il va pouvoir réinvestir ses connaissances dans la langue de l'école. On va ainsi développer des habilités métalinguistiques chez les apprenants, qui seront utiles dans l'enseignement/apprentissage de la langue de l'école, c'est-à-dire le français.

13

#### *Projection d'une courte vidéo.*

Cet extrait est assez illustratif, c'est la raison pour laquelle il me semblait important de vous le montrer, même si certains d'entre vous doivent le connaître. On voit clairement que la mise en contact des langues permet à l'enseignant, mais aussi aux élèves, de comprendre pourquoi certaines erreurs émergent, ainsi que leur nature, qui provient de la différence de système entre les langues. Lorsque le petit Oleg oublie une particule de la négation en français, on comprend mieux l'origine de cette erreur car en russe, il n'y a qu'un seul élément pour marquer la négation.

Pour finir, je voulais vous faire faire une petite activité que j'emprunte au test initial du programme *Éveil aux langues* à l'école primaire. Vous n'êtes pas locuteurs de japonais, mais pour autant, vous serez capables de trouver comment dire « je ne mange pas ». À vous de jouer !

*Projection d'un exercice visuel.*

- *Kaimasu* : j'achète
- *Kaimasen* : je n'achète pas
- *Tabemasu* : je mange
- (à compléter) : je ne mange pas

Vous avez trouvé ? Là, chacun a mis en place des stratégies réflexives pour essayer de trouver comment former l'énoncé « je ne mange pas » en japonais, c'est-à-dire comment marquer la négation.

Ces exemples illustrent l'hypothèse selon laquelle le détour par d'autres langues permet d'éclairer des phénomènes qui posent problème dans l'apprentissage des langues, y compris dans la langue de l'école.

14

Je souhaiterais terminer mon intervention par la question de la formation. J'interviens dans la formation initiale des futurs enseignants de français langue étrangère et seconde, dans le domaine de la didactique de la grammaire et du plurilinguisme. Et j'insiste sur la nécessité de prendre en compte la ou les langue(s) première(s) des apprenants, selon le principe d'une grammaire comparative et contrastive qui permet de rapprocher la langue cible de la ou des langue(s) première(s) des apprenants. Les descriptions des ressemblances et des différences visent à faire prendre conscience aux apprenants (mais aussi aux enseignants, par le phénomène de décentration) des fonctionnements différents des systèmes linguistiques.

D'ailleurs, lorsqu'on regarde certains extraits de manuels récents de français langue étrangère et de grammaire française qui sont utilisés en classe de langue, la prise en compte des compétences plurilingues des apprenants s'actualise par le biais d'activités de comparaison entre le français et les langues des apprenants. C'est le cas d'un manuel paru en 2009, *Grammaire en action* de niveau A1, où les auteurs

proposent une activité intitulée « Je compare le français avec d'autres langues » qui permet à l'apprenant de développer des compétences métalinguistiques et réflexives sur les langues en lien avec des activités de conscientisation.

Que ce soit dans un contexte d'enseignement du français comme langue étrangère ou comme langue de scolarisation, il n'est ainsi plus question de faire table rase des compétences langagières acquises antérieurement par les apprenants/élèves, compétences parfois partielles mais qui font partie intégrante de leur compétence plurilingue et sur laquelle ils pourront s'appuyer dans leur apprentissage du français.

### Gaid Evenou

Merci Stéphanie pour ces exemples très concrets. Si vous avez des questions sur cette intervention, je vous invite à les poser dès maintenant.

### De la salle

Comment les enfants, ou les apprenants, réagissent-ils au fait d'écrire leur langue en lettres latines alors que ce n'est pas prévu comme cela au départ, que ce soit pour l'arabe ou pour le russe ?

15

### Stéphanie Galligani

L'extrait qui vous a été présenté a été tourné dans une classe d'initiation – CLIN (mais maintenant, on parle d'UPE2A, Unité pédagogique pour enfants allophones arrivants). Cela ne leur pose pas de problème parce qu'il faut bien qu'on ait un alphabet commun, pour pouvoir comparer et réfléchir ensemble. Il y a d'autres séquences qui montrent justement les systèmes d'écriture dans ce DVD, mais aussi d'autres activités d'éveil aux langues, où on travaille sur les différents systèmes d'écriture dans différentes langues. Pour ce type d'activités comparatives, cela ne pose pas véritablement de problème aux enfants, il suffit de leur expliquer qu'on a besoin de partager un alphabet commun.

### De la salle

Souvent, chez les élèves plurilingues, il n'y a pas de barrière entre les langues. Je viens d'un contexte francophone libanais, où on apprend à la fois l'arabe, le libanais, le français et l'anglais. Et, souvent, les élèves

mélangent les codes linguistiques. Comment cette méthode est une garantie pour clarifier les barrières linguistiques ?

### Stéphanie Galligani

Ce n'est pas une méthode, mais plutôt une démarche qui est employée. La séquence a été tournée dans une CLIN, en présence d'élèves allophones. Il y a des moments de classe qui sont réservés à ces échanges plurilingues à partir des connaissances des élèves sur les langues de leur répertoire verbal. Vous prenez l'exemple du Liban, un contexte que je ne connais pas suffisamment mais que David évoquera dans son intervention lorsqu'il fera référence à un programme qui a été mis en place au Liban. Contrairement à d'autres pays francophones, en France, on cloisonne les langues, c'est-à-dire qu'il y a le cours de français, et puis il y a le cours d'anglais. On ne fait pas appel à des connaissances dans d'autres langues quand on fait de l'anglais, alors qu'il y a des ponts qui peuvent être établis entre les langues : entre la langue de scolarisation, la langue étrangère enseignée mais aussi les autres langues qui sont parlées par les enfants.

16

### De la salle

Merci pour votre conférence. Après une expérience pédagogique de plusieurs années, j'ai dû me créer des manuels plurilingues, où je mettais souvent en parallèle la grammaire française avec la grammaire anglaise, par exemple : comment fait-on le présent en français, comment fait-on le présent en anglais ? Existe-t-il des ouvrages qui sont plurilingues au niveau de la grammaire ? C'est-à-dire des grammaires comparatives ?

### Stéphanie Galligani

Oui, justement, des grammaires comparatives viennent d'être publiées et elles sont présentées dans le dernier numéro du *Français dans le monde*. Il s'agit de « Grammaires contrastives pour le niveau 1 à 2 ».

### De la salle

Dans ces cas-là, c'est vraiment une grammaire de premier niveau.

### Stéphanie Galligani

D'autres devraient être publiées.



### De la salle

Y a-t-il des exercices, avec des corrigés, ou c'est seulement la grammaire ?

### Stéphanie Galligani

Je ne peux pas vous en dire plus, je pense qu'il faut mieux aller voir de plus près ces grammaires, elles viennent juste de sortir. Je pense qu'il y a des exercices d'application, de réinvestissement.

### De la salle

Ce n'est pas une question, mais un commentaire. Effectivement, c'est la collection « Contrastive » qui vient de sortir, où il y aura de la grammaire, du lexique, etc., avec des comparaisons entre diverses langues comme le portugais brésilien.

### Stéphanie Galligani

Il y en a deux qui viennent de sortir. Et deux autres sont en préparation : une grammaire pour les Allemands et une autre pour les Espagnols.

### Gaid Evenou

Nous avons parlé, notamment, de la formation des enseignants, dont Stéphanie s'occupe beaucoup, mais également Claudine, à qui je passe à présent la parole.

### Claudine Nicolas

Formatrice au CASNAV de Paris

Je vais essayer de faire une transition la plus habile possible, parce que vous parlez de grammaire à l'instant et d'ouvrages qui viennent de paraître. Je ne m'intéresse pas tant au contenu de l'ouvrage qu'à la manière d'utiliser cet ouvrage en classe. Je pense que l'ouvrage est une chose, mais la formation de l'enseignant à l'utilisation de cet ouvrage en est une autre. En tout cas, c'est ce qui m'intéresse, dans la mesure où je travaille pour le premier degré – non pas pour le second degré – et les choses sont un petit peu différentes dans la mesure où le cloisonnement dont parlait Gaid dans son introduction est moins visible

dans le premier degré, car l'enseignant du premier degré est censé être polyvalent. Dans la pratique des classes, le professeur des écoles enseigne l'histoire, la géographie, les sciences, le français, les maths ou l'anglais.

La formation, du coup, va forcément se décliner différemment, notamment la formation que je propose d'abord aux enseignants des dispositifs CASNAV. Il faut savoir que ce sont des enseignants qui sont spécifiquement formés à l'enseignement-apprentissage du français comme langue seconde, pour des élèves allophones arrivants. Cette formation qui s'adresse principalement à eux va, de manière presque naturelle, spontanée, avoir recours aux approches plurielles qu'a très bien décrites Stéphanie. Je ne vais pas revenir là-dessus. Quand on a affaire à un public aussi hétérogène que les allophones arrivants, qui arrivent entre le 1<sup>er</sup> septembre et le 30 juin, toute l'année scolaire, de tous les pays du monde, qui ont des scolarisations antérieures très variées, de l'élève totalement analphabète - voire illettré - à celui qui a été correctement scolarisé, entre six et onze ans, et qu'on les a tous dans un même groupe, l'hétérogénéité est tellement extrême que de toute façon, il faut bien trouver un *modus vivendi*, pour l'enseignant mais aussi, et surtout, pour l'intérêt de l'élève qui doit apprendre, comme langue de scolarisation, uniquement le français. Cela aussi, Stéphanie l'a redit: nous sommes encore assis, dans l'Éducation nationale, sur l'idée que la société est monolingue, et que la seule langue qui vaille, c'est le français, et qu'on doit, quand on apprend du français, ne faire que du français, ne parler qu'en français.

18

Cela commence à bouger un tout petit peu. Je reviens à un texte tout récent, la loi pour la refondation de l'École de la République (juillet 2013). Si vous lisez l'article 39, pour la première fois, on emploie le mot « plurilinguisme ». Si je reviens à un texte un peu antérieur, auquel Stéphanie a également fait référence, la circulaire d'octobre 2012 qui régit les CASNAV et qui régit la scolarisation des élèves allophones arrivants, il faut savoir qu'entre 2002 et 2012, il n'y avait pas eu de circulaire. Il n'y avait pas eu de texte. En 2002, on parlait encore d'enfant non-francophone. Aujourd'hui, dans la circulaire de 2012, on parle d'élèves allophones. Cela ne paraît pas grand-chose; sauf que dans « non-francophone », ce que j'entends, c'est surtout la fameuse

négation : le « non ». Alors que dans « allophone », il n'y en a pas. C'est là où, effectivement, on peut considérer qu'à un moment donné, il y a quand même eu au moins un début de changement de regard, et que ce début de changements de regard va faire, peut-être, qu'on va enfin prendre en compte à l'école le plurilinguisme de ces élèves, dont les enseignants ignorent beaucoup, ou tout.

Tout naturellement, cette formation spécifique est donc d'abord destinée aux enseignants d'UPE2A, puisqu'on appelle maintenant ce dispositif « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » – ce qu'on appelait avant les CLIN, pour le premier degré, et les CLA, pour le second degré. Là aussi, ce n'est pas qu'un changement de terme. On est passé du terme de classe (dans CLIN, il y a « classe d'initiation ») au terme d'unité pédagogique, ce qui veut dire structure, dispositif ouvert. Cela change la donne. Avec le mot « classe », on est dans le cloisonnement dont on parlait en introduction. Alors que quand est dans « l'unité pédagogique », on est dans une structure qui se veut ouverte, et qui se veut surtout provisoire. En principe, le travail de l'enseignant en UPE2A, à un moment donné, n'est plus utile pour l'élève puisqu'il est arrivé à un niveau de maîtrise de la langue de scolarisation suffisant pour suivre l'intégralité des apprentissages dans sa classe d'âge. Cela a énormément changé la donne, le regard. Du coup, d'autres enseignants, et pas seulement les enseignants qui sont dans ces dispositifs spécifiques, se sont interrogés sur la manière dont ils pouvaient arriver à ce que leurs élèves maîtrisent davantage cette langue française.

19

On doit apprendre le français à l'école, c'est normal, c'est la langue de scolarisation. Du coup, ces enseignants, devant les difficultés de ces élèves, se sont dits : *« ce ne sont pas des allophones arrivants que nous avons en charge, ce sont des élèves qui sont nés en France, qui sont passés par l'école maternelle, élémentaire, ou bien qui passent par la maternelle, et qui arrivent à l'entrée au CP, et qui ne savent toujours pas s'exprimer en français »*. Cela pose un certain nombre de difficultés. Du terrain, émergent de plus en plus des demandes de formation qui s'adressent effectivement à ceux qui sont considérés comme des « experts » dans le domaine, à savoir les formateurs du CASNAV. Cela fait maintenant quatre ans que je mène des formations principalement en direction des autres enseignants. Bien sûr, je n'oublie pas les enseignants d'UPE2A, mais je

forme surtout les autres, qui accueillent des allophones qui ne sont pas forcément arrivants, mais qui sont quand même allophones plurilingues. Le premier pas dans cette formation, c'est de montrer en quoi la compétence plurilingue est une compétence sur laquelle on va s'appuyer pour apprendre des langues, et parmi ces langues, le français de scolarisation. Effectivement, la démarche des approches plurielles que j'utilise également en formation ne vaut pas seulement dans la classe, en montrant que ça peut faire bouger les choses dans les pratiques d'enseignement, mais elle vaut aussi pour l'enseignant. Le premier travail que je fais en formation de ces enseignants, c'est d'abord de déconstruire un certain nombre de représentations.

La première question que je leur pose, et je vais vous la retourner, c'est : qui est bilingue dans la salle ?

*Des mains se lèvent dans la salle.*

Vous êtes un public averti. Qui est plurilingue ?

20

*Des mains se lèvent dans la salle.*

Ce sont à peu près les mêmes, mais pas tout à fait en adéquation, j'ai remarqué. C'est ce qui est intéressant, c'est le fait de se découvrir plurilingue, comme Monsieur Jourdain qui fait de la prose sans le savoir. On parle de pédagogie du détour : c'est vrai que du coup, avant de proposer une activité en classe à partir de la biographie langagière des élèves, moi je le propose aux enseignants en formation. S'interroger soi-même sur sa propre biographie langagière, sur son propre parcours linguistique et langagier. Combien de langues je maîtrise, disons, parfaitement ? Puis-je me considérer bilingue dans telle langue ? Comment ai-je appris ces autres langues ? Comment suis-je entré en contact avec d'autres ? Pour des raisons personnelles, professionnelles ? Est-ce que je peux arriver à réutiliser ces langues, par exemple, sans effort, ou bien dois-je repasser par une méthode, ou éventuellement par des petites cassettes, ou la radio ? Suis-je capable de suivre une émission de télévision dans telle ou telle langue ? C'est tout ceci qui constitue la compétence plurilingue, et pluriculturelle également, de l'enseignant. Le premier travail, c'est cette prise de conscience.

L'enseignant en formation prend alors conscience que cette compétence plurilingue peut être un appui, puisqu'il suffit de voir par exemple qu'à partir du français, on peut également apprendre les langues dites romanes, sans trop grosse difficulté, justement par la démarche d'intercompréhension entre les langues, ou en tout cas, arriver à un niveau de compétence suffisant dans certaines langues. On peut faire de même avec les langues germaniques. À partir de cette prise de conscience, les enseignants se retrouvent dans une situation plus sécurisante.

De même que l'élève allophone arrivant, on le dit souvent, est en insécurité linguistique quand il apprend une langue totalement étrangère, dans un pays totalement étranger, de la même manière, beaucoup d'enseignants me renvoient le fait qu'ils se sentent démunis devant ces élèves en difficulté avec le français, et qu'ils ne savent que faire de ces compétences plurilingues, qu'ils supposent, présupposent ou subodorent... mais dont ils ne savent pas quoi faire. Une démarche qui vient de vous être montrée, par ce petit extrait du DVD de Nathalie Auger, est une possibilité d'accrocher cette compétence plurilingue à quelque chose qui va servir à la maîtrise de la langue française, parce que c'est l'objectif, le but du jeu.

21

On a monté des groupes de travail avec des collègues, des directeurs d'école, enseignants de maternelle et d'élémentaire. On a réfléchi à ce qu'on pourrait synthétiser dans un petit guide, qui permettrait au moins à ces collègues de pouvoir démarrer quelque chose dans leur école. S'ils ne peuvent pas venir en formation, au moins qu'ils aient une synthèse, un écrit, qui permette de pouvoir commencer à mettre en place des démarches inclusives. Cela a donné lieu à l'élaboration de deux plaquettes. La première a été montée pour l'école maternelle. La deuxième, par la suite, pour l'école élémentaire. Pourquoi a-t-on séparé les niveaux? Parce que les problématiques sont un petit peu différentes dans la mesure où, en maternelle, nos collègues reçoivent des allophones arrivants, et en élémentaire, des allophones arrivants mais également des allophones qui ne sont pas arrivants. Et puis, on a fait un focus particulier sur le plurilinguisme, parce qu'on a voulu montrer qu'au moins deux des quatre démarches dont parlait Stéphanie peuvent être utilisées dans toute école, maternelle ou élémentaire.

À savoir, on a privilégié la démarche d'éveil aux langues et la démarche interculturelle. Non pas qu'on mette de côté la démarche de la didactique intégrée ou celle de l'intercompréhension, mais, quand on a des classes très hétérogènes, il est beaucoup plus difficile de mettre en place des activités d'intercompréhension entre les langues parentes, par exemple. C'est vrai également que la démarche de la didactique intégrée est peut-être plus complexe à mettre en place, et serait à mon avis plus bénéfique dans le second degré. En attendant, ces petites brochures sont une synthèse de ces réflexions, de ces remarques, et de ces formations sur les trois années qui viennent de s'écouler, et qui mettent en valeur surtout des conseils tout simples à appliquer au quotidien sur l'accueil des familles, l'accueil de l'élève, la gestion de la classe, et surtout, les points de vigilance. C'est-à-dire que, si on ne sait pas encore faire, au moins, on évite de faire trop d'erreurs.

*Les plaquettes sont distribuées dans la salle.*

22

### **Gaid Evenou**

Merci Claudine; intervention visiblement très appréciée! Le temps passe; s'il n'y a pas de questions précisément tout de suite, je propose de passer la parole à Gwenn Guyader, qui connaît également bien le public scolaire de maternelle et de primaire, et va nous parler de ce que l'association D'Une Langue À L'Autre a mis en place à Paris et à Montreuil.

### **Gwenn Guyader**

Coordinatrice pédagogique de l'Association D'Une Langue À L'Autre

Merci Gaid, bonsoir à tous.

Pourquoi, et comment, faire du lien entre les langues de la maison et la langue de l'école? Les interventions précédentes ont bien montré l'importance des langues maternelles pour l'entrée dans de nouvelles langues, et pour comprendre aussi que le bagage linguistique des apprenants, souvent plurilingue, est en fait un tremplin pour l'apprentissage de nouvelles langues. Je ne vais pas m'attarder sur

cette question du pourquoi. Rappelons toutefois, encore une fois, que les compétences linguistiques ne sont pas cloisonnées entre elles et qu'elles forment un ensemble : cette fameuse compétence plurilingue.

Aujourd'hui, je propose de vous présenter un aperçu d'un projet pédagogique pilote qui a pour ambition de décloisonner les langues entre elles. L'ambition de ce projet est de nourrir, de développer le langage chez ces élèves, en passant par le développement de leur estime de soi et par le développement des compétences dans leur langue familiale. Je ne vais pas en dire plus pour l'instant ; nous allons visionner quelques extraits d'une vidéo présentant le projet, et je reviendrai sur deux points.

*Projection d'une courte vidéo.*

Vous avez un petit aperçu de ce projet d'atelier bilingue. Pourquoi avons-nous mis en place ces ateliers ? Des directeurs d'école ont fait appel à l'association D'Une Langue À L'Autre en constatant que dans leurs écoles respectives, la majorité des élèves étaient allophones, donc parlaient une autre langue que le français à la maison, et que pour beaucoup, ces élèves avaient des connaissances très diverses et très larges dans leur langue familiale, mais n'arrivaient pas à faire le lien ensuite avec la langue de l'école, le français. Il y avait parfois un blocage.

23

Ce projet a commencé début 2013. Nous avons à ce jour trois écoles du 19<sup>e</sup> arrondissement qui sont concernées : un groupe scolaire avec une école maternelle et une école élémentaire, et une troisième école maternelle. Nous avons lancé six ateliers cette année : en bambara, en mandarin, en soninké et en arabe. Ce sont des élèves de grande section, CP et CE1 qui sont concernés par ces ateliers, ainsi que quelques élèves de moyenne section également. Je reviens sur ce que disait Claudine : les élèves qui participent à ces ateliers bilingues ne sont pas des enfants allophones nouvellement arrivés. Ce sont des enfants allophones plurilingues. Les ateliers sont animés par des animateurs formés par l'association, qui sont locuteurs natifs de la langue de l'atelier.

En parallèle aux ateliers bilingues, nous mettons aussi en place des modules de sensibilisation pour les parents, pour leur présenter le

projet bien entendu, et pour discuter ensemble de la question de la transmission de la langue, puisque beaucoup de parents ne jugent pas nécessaire de transmettre leur langue familiale qui, d'un point de vue économique et fonctionnel, ne servira à rien à leurs enfants, pensent-ils. Nous organisons des modules de sensibilisation pour les enseignants, dans le cadre de ce projet, et également des ateliers d'éveil aux langues, dont parlaient Stéphanie et Claudine tout à l'heure. Nous proposons des ateliers qui concernent des enfants partageant la même langue, et en parallèle, sur le temps de l'aménagement des rythmes éducatifs, nous proposons des ateliers d'éveil aux langues ouverts à tous les enfants.

Voilà pour le cadre pratique de ces ateliers. Sur le plan pédagogique, vous avez certainement compris qu'il ne s'agit pas de cours de langue. Ce sont plutôt des ateliers que j'aime à appeler des « ateliers de langage », parce que d'une part, on va développer la confiance en soi des élèves en proposant des activités ludiques, variées, pour stimuler la prise de parole, pour que les élèves prennent confiance en eux dans la langue familiale, dans laquelle ils se sentent en sécurité; mais également pour qu'ils puissent développer du plaisir à parler cette langue au contact d'autres enfants et se rendre compte de l'utilité de cette langue familiale, souvent minoritaire, souvent associée à des représentations très négatives, que ce soit dans la famille ou à l'extérieur du cocon familial.

24

Le jeu va permettre de désinhiber ce rapport à une langue souvent minorisée, et de développer chez eux leur propre rapport affectif à cette langue. Par ailleurs, et c'est ce qui nous intéresse aussi ici, au niveau des apprentissages scolaires et notamment de la langue de scolarisation, à travers ces ateliers, les enfants vont aussi développer leurs compétences dans cette langue première, ou ces langues premières, car parfois, ils en ont plusieurs. C'est en nourrissant cette langue première, on l'a entendu dans le film, qu'on va nourrir le langage en général. Avoir un langage riche va servir à tous les apprentissages dans la langue de l'école, à tous les apprentissages scolaires.

Un dernier point par rapport aux objectifs de ces ateliers: un des enjeux importants à travers ce projet, c'est que ces élèves puissent se penser en tant que bilingues. Je pense aux mots d'Aude Bretegnier, enseignante-chercheur à l'université du Maine qui s'intéresse beaucoup



à ces questions, notamment dans la formation linguistique des adultes, où on retrouve des problématiques similaires. Elle dit que tout le défi est de ne pas être amené à devoir choisir l'une ou l'autre langue, mais de pouvoir s'assumer en tant que plurilingue et francophone à la fois. Cela correspond tout à fait à notre projet d'accompagner les enfants dans le développement de ce bilinguisme ou plurilinguisme harmonieux.

Je vous parle d'ateliers bilingues, mais vous vous rendez compte qu'il s'agit d'ateliers, en fin de compte, en langue maternelle. On a choisi ce terme-là parce qu'on souhaite faire du lien avec la langue de l'école. Tout simplement, en mettant déjà en place ces ateliers dans l'espace public, dans les structures éducatives, ce qui permet déjà de décloisonner les espaces et, ainsi, les langues. Ensuite, nous ne nous cantonnons pas à des activités exclusivement dans la langue des enfants. Il y a aussi des activités de comparaison des langues entre la langue familiale et le français, dans une perspective d'éveil aux langues qui a été présentée tout à l'heure. Il s'agit aussi, à travers ces ateliers de jeu, de développer ces stratégies de comparaison, d'observation, et de réflexion sur les langues tout en jouant et en se détendant sur le temps périscolaire.

25

On ne l'a pas vu dans le film, mais dans certains ateliers, les enseignants sont présents sur le temps de ces ateliers et permettent de faire du lien avec la classe. Comment cela se passe-t-il concrètement? Voici quelques exemples: nous avons des enseignantes qui sont là soit en tant qu'observatrices, soit en tant qu'apprenantes de la langue de l'atelier. Les enfants vont se retrouver dans un rôle d'expert, et vont pouvoir expliquer aux enseignantes certaines subtilités culturelles, ou re-raconter l'histoire qu'ils viennent d'entendre en soninké, mais cette fois-ci en français.

Cela ouvre également la possibilité d'une co-animation entre l'animateur et l'enseignante. Récemment, nous avons commencé à mettre en place des lectures à deux voix à partir d'albums que les enfants lisent en classe (bambara et français). Les enfants réalisent également des activités manuelles qui sont ensuite laissées dans les classes, et qui pourront nourrir le travail fait par l'enseignante en classe avec ses élèves.

Et bien sûr, vous l'avez aperçu dans le film, nous aimons beaucoup travailler autour des contes, avec un outil qui s'appelle la boîte à

histoires, où nous racontons une histoire à partir d'objets qui sortent d'une boîte magique et qui symbolisent les étapes, les personnages d'un conte. Ces boîtes à histoires sont véritablement magiques puisqu'elles entraînent les enfants dans la narration. Elles les entraînent aussi dans un langage qui n'est pas le langage de la vie quotidienne mais celui du récit, le langage d'évocation.

C'est assez époustoufflant de voir à quel point cet outil donne envie aux enfants de raconter, et ce point va me permettre de faire la transition avec les résultats de ce projet : certains enfants, grâce aux outils utilisés, grâce à la pédagogie du jeu, vont se dévoiler dans leur langue familiale. Nous avons eu des retours des enseignants qui nous disaient qu'ils n'avaient jamais entendu le son de la voix de certains enfants, ou qu'ils ne disaient pas grand-chose en classe. Les ateliers bilingues – bien entendu, certainement pas tous seuls mais en corrélation avec d'autres activités périscolaires et scolaires – ont permis de stimuler la prise de parole chez ces enfants. Je pense notamment à une petite fille dont le tamoul est la langue maternelle, qui n'avait entendu que les contes de la boîte à histoire en tamoul et qui, un jour, à la demande de la directrice d'école, a raconté toute l'histoire de façon très structurée (début, milieu, fin) en français. Une évaluation très approfondie est assez difficile à mener pour ce type de projet. Nous nous basons sur les retours des enseignants, des animateurs, des différentes personnes impliquées dans le comité de pilotage, dont Claudine fait également partie. Les écoles concernées sont toutes d'accord pour confirmer que depuis la mise en place des ateliers, il y a eu un rapprochement net avec les familles. Physiquement, les parents se sont rapprochés des écoles, en participant à des réunions autour du projet, à des réunions concernant l'éducation bilingue et plurilingue.

Des parents, qu'on n'avait jamais vus auparavant au sein de l'école, sont venus frapper à la porte de la direction pour s'informer sur le projet. Et nous avons aussi appris que certains parents, qui ne transmettaient pas leur langue à leurs enfants, parce qu'ils estimaient que ce n'était pas important et que ce ne serait pas utile pour eux, se sont remis à parler dans leur langue maternelle à leurs enfants au vu de l'enthousiasme de leurs enfants pour la langue de l'atelier, donc la langue familiale.

Voilà pour l'impact sur les parents. Parlons des enfants : ces ateliers, avec les outils utilisés, permettent de faire émerger la parole, de dévoiler les compétences ignorées par les enseignants chez certains enfants. Et puis, les enfants sont curieux, s'intéressent aux langues, et se sont inscrits aux ateliers d'éveil aux langues organisés sur le temps de l'aménagement des rythmes éducatifs, après la mise en place des ateliers bilingues. Une dynamique d'école se met en place. D'autres enfants veulent absolument suivre ces ateliers de jeu dans la langue de leurs camarades. Des enfants organisent spontanément des surprises pour les animateurs, inventent des comptines dans leur langue, et les proposent au reste du groupe. Ce sont des indices qui corroborent encore l'hypothèse que ces ateliers bilingues permettent de développer la confiance en soi des enfants. Mais je pense que si jamais on pouvait mener une évaluation de type universitaire, nous aurions la confirmation de ces premières impressions.

Je vais m'arrêter ici ; nous pourrions revenir sur certains points dans le débat. Avant de vous laisser la parole, j'aimerais inviter Michel Launey, que vous avez vu dans le film, qui est également présent dans la salle, linguiste et membre du comité de pilotage des ateliers bilingues, à prendre la parole.

27

### Gaid Evenou

Michel Launey a notamment coordonné le programme « Langues de Guyane » et travaillé sur la prise en compte des langues familiales en Guyane pour l'acquisition du français langue de scolarisation.

### Michel Launey

C'est un grand honneur d'avoir la parole dans la salle après l'avoir eue à l'écran !

Je voudrais dire pourquoi j'en suis venu à soutenir le projet DULALA, et par ailleurs à m'adjoindre à la bande de l'éveil aux langues. Je suis parti d'un point de vue absolument linguistique, vraiment « noyau dur » (syntaxe, morphologie, grammaire en général). En se frottant à des langues très minoritaires, un petit peu bizarres, on arrive vite à une conclusion : c'est que toutes les langues sont d'abord des constructions intellectuelles extrêmement sophistiquées. Cette dimension, j'insiste

énormément dessus, et c'est pour cela que je disais dans la vidéo qu'il faut tenir compte et prendre au sérieux les langues maternelles. La première expérience qu'on fait du langage, c'est aussi la première expérience d'une certaine façon de construire la signification.

En fait, toute grammaire est une solution à tout un ensemble de problèmes qui sont « construire le sens », simplement. Je ne vais pas le développer, il me faudrait un bon quart d'heure, et peut-être des heures... mais je voudrais insister sur cet aspect, qui explique par ailleurs qu'il faut que cette première expérience du langage, elle aille jusqu'au bout. Il ne faut pas l'entraver. Chaque fois qu'on peut la soutenir, il faut le faire. D'un autre côté, quand on a une ouverture sur une autre façon de construire le sens, cela vous travaille dans la tête de façon positive, parce que cela développe tout bêtement ce qu'on appelle les capacités métalinguistiques, avec toutes les conséquences intellectuelles qu'il peut y avoir derrière. C'est la première raison.

28

La deuxième raison pour laquelle je soutiens le projet DULALA et des projets de ce type... à ce propos, je suis maintenant à la retraite, et je fais une offre de service pour toute formation, où que ce soit, sur ce sujet... Je ne demande rien en particulier, j'ai une retraite confortable ! Bref. La deuxième raison, c'est que l'expérience que j'ai menée en Guyane dans une situation de très grand plurilinguisme et de langues extrêmement minoritaires qui peuvent être parlées par 500, 1 000 personnes, m'a permis, avec un certain nombre de collègues, de faire passer des idées de ce type-là, à savoir que ce n'est pas en étouffant les langues maternelles qu'on en fera de bons francophones. On en fera de bons francophones en les aidant à être de bons bilingues. À partir de 1998, s'est développé un dispositif qui faisait intervenir un expert d'abord appelé médiateur bilingue, puis intervenant langue maternelle, qui se poursuit maintenant, après des hauts et des bas. Les activités, qui sont des activités de langage en langue maternelle, ressemblent étonnamment à celles qu'on a vues à l'écran, à la seule différence que c'est beaucoup plus facile de les mettre en place dans un contexte où il y a une seule langue à l'école, et non pas cinq ou six. Quand on a une seule langue, c'est extrêmement facile d'appointer un intervenant bilingue, intervenant en langue maternelle, pour faire ce genre d'activités qui s'avèrent tout à fait fécondes.

J'ai eu l'occasion d'observer des activités qui se sont développées ailleurs dans l'Outre-mer français. Parce qu'il y a ça aussi : on pense, ici, à des élèves étrangers, nouveaux arrivants, ou plus anciennement établis, mais il y a, dans l'ensemble français, comme il y en avait encore au 19<sup>e</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup> siècle, des Français non-francophones, c'est-à-dire des petits Français qui arrivent à l'école sans savoir un mot de français. Il faudrait peut-être ne pas recommencer les erreurs qu'on a faites avec la méthode Carré dans les années 1880 et suivantes, et plutôt développer des activités de type médiateur bilingue ou intervenant langue maternelle, de type éveil aux langues, etc.

Ce type d'activités, j'ai pu en observer en Nouvelle-Calédonie, en Océanie. Dans des pays créolophones où il peut y avoir un déséquilibre entre la maîtrise du français et celle du créole, des activités de même type peuvent avoir lieu.

### Gaid Evenou

Merci, Monsieur Launey, pour cette intervention très éclairante, et pour cette proposition de service gratuit !

29

S'il n'y a pas de questions sur ces trois dernières interventions, on peut continuer sur un autre public. Nous avons jusqu'à présent parlé de l'enfance et du public scolaire. Gwenn, à un moment, a évoqué des problématiques qui sont similaires avec le public adulte. Je voudrais donc maintenant passer la parole à Hugues Pouyé, des Cours municipaux d'adultes de la ville de Paris, qui a lancé un dispositif de français sur objectifs adaptés. Cette expérience est encore à ses débuts, mais le but, c'est vraiment de tenir compte de l'origine des apprenants, tant de leur langue que de leur culture, et aussi de leur culture d'apprentissage, plus précisément.

### Hugues Pouyé

Responsable du Pôle ingénierie pédagogique des Cours municipaux d'adultes de la mairie de Paris

Je vais vous présenter une expérience d'ingénierie de formation qui a été conduite aux Cours municipaux d'adultes (CMA), et qui a consisté,

dans une filière qui existe déjà depuis une dizaine d'années, dénommée Français sur Objectifs Adaptés (FOA) – filière de français langue étrangère pour public faiblement scolarisé – à créer un dispositif de formation au français qui s'appuierait sur les compétences de deux types de publics allophones : les compétences de publics arabophones, d'une part, et les compétences de publics sinophones d'autre part. Il s'est agi en fait, pour ces publics faiblement scolarisés, de créer un dispositif de formation qu'on pourrait qualifier de bilingue.

Il s'agit donc d'adultes faiblement scolarisés pour lesquels nous avons mis en place cette filière dite de Français sur Objectifs Adaptés, qui concernait deux types de publics : des publics maîtrisant une langue à alphabet latin, essentiellement des apprenants originaires d'Amérique latine, et des publics ne maîtrisant aucune langue à alphabet latin : essentiellement des arabophones et des sinophones. La sous-filière qui concerne les publics arabophones et sinophones, dite filière du Français sur Objectifs Adaptés (FOA) – NL (NL pour langues non-latines) emprunte, au niveau de sa pédagogie, aux techniques du français langue étrangère (FLE) et, bien entendu, pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, aux techniques d'alphabétisation. Nous avons délibérément fait le choix d'une approche actionnelle, qui fonctionnait pour ces publics, par la mise en œuvre de *scenarii* d'apprentissage.

30

Ce qui est peut-être intéressant à relater, c'est la manière dont nous en sommes venus à penser ce dispositif de formation bilingue. Il y a eu, me semble-t-il, deux éléments qui ont joué. Le premier élément de contexte a été l'adoption d'une démarche portfolio, avec la création d'un outil qui a été utilisé à l'échelle des différents dispositifs mis en œuvre par la Mairie de Paris, au-delà des Cours municipaux d'adultes, et dont vous avez peut-être entendu parler, qui s'appelle « Mon livret d'apprentissage du français ». Cet outil favorisait deux dimensions, qui ont pu nourrir l'émergence de ce souci de formations bilingues : l'importance accordée à la biographie langagière, dont il a été fait état ici à plusieurs reprises, et la valorisation de l'itinéraire du migrant à travers des rubriques comme « Ma ligne de vie ». D'autre part, quand nous avons mis en place ces classes bilingues, nous avons depuis quelque temps – pas uniquement dans la filière du FOA, mais également dans d'autres filières du français – commencé à intégrer des médiations artistiques : des techniques

empruntées aux arts vivants, essentiellement au théâtre, pour le FLE et d'autres langues étrangères, mais également aux arts visuels. À l'époque, nous avions ouvert des cours d'apprentissage du français à travers la photographie et le collage.

Tout cela pour dire que ce contexte a créé les conditions de mise en œuvre de ce dispositif. Pourquoi? Parce que, tout d'abord, on valorise des compétences, notamment extralinguistiques, qui sont des compétences acquises, dont disposent les apprenants. Nous empruntons cette « pédagogie du détour », d'une certaine manière, en faisant appel à d'autres types de compétences que les compétences *stricto sensu* d'apprentissage linguistique. Ce faisant, nous mettons en œuvre un nouveau rapport entre le formateur et l'apprenant. Inévitablement, quand vous enseignez le français à travers la photographie et le collage, donc quand vous faites appel à la créativité de vos apprenants, vous n'êtes pas dans le même rapport que lorsque vous êtes purement et simplement un professeur de langue, et d'une langue que vous maîtrisez, puisque dans la dimension de créativité, vous êtes aussi dans une capacité à vous émerveiller de ce qui est produit. Je ne dis pas que cela ne se produit pas dans l'enseignement d'une langue, mais, en tout cas, vous êtes dans une posture différente, dans une forme de dissymétrie corrigée entre l'apprenant et le formateur. Sans ce contexte, sans cette culture qui avait émergé aux Cours municipaux d'adultes, nous ne serions peut-être pas allés jusqu'à la mise en place de ce dispositif bilingue.

31

Je vais maintenant, avant de l'évaluer, vous présenter rapidement, à travers quelques diapositives, comment nous avons construit ce dispositif en nous appuyant sur les programmes qui avaient été mis en œuvre dans cette filière du Français sur Objectifs Adaptés, et comment nous les avons, en quelque sorte, adaptés une seconde fois à des publics arabophones pour une part, et sinophones d'autre part. Je précise que nous avons conduit ce travail avec des professeurs de français arabophones et sinophones, qui allaient eux-mêmes prendre en charge ces formations bilingues.

Je passe sur les volumes horaires (cours annuel de 180 heures). Pour vous camper rapidement le type de public, au tout début de la formation,

en FOA NL 1 (langues non-latines, niveau 1), l'auditeur ne sait pas du tout parler ou, au mieux, donne quelques informations personnelles sans syntaxe. Il ne comprend pas les questions, ou les comprend partiellement. Concernant la graphie, il ne connaît pas l'alphabet latin ou, s'il le connaît, certaines lettres ne sont pas bien placées sur la ligne, etc. Il peut y avoir confusion entre certaines lettres comme A et O, la graphie n'est pas toujours régulière, ni lisible. Concernant la lecture: il ne peut pas lire ou, au mieux, déchiffre des syllabes simples en majuscules. On est vraiment à un niveau initial d'apprentissage d'une langue cible, en l'occurrence du français.

Dans ces *curricula* du Français sur Objectifs Adaptés, nous avons mis l'accent non seulement sur les contenus linguistiques, mais également sur des contenus cognitifs. Les contenus linguistiques sont déclinés sur des thématiques que vous connaissez bien, sur lesquelles je reviendrai quand il s'agira de présenter comment nous avons mis en œuvre une approche, notamment comparative ou contrastive, entre langue française et langue arabe d'une part, langue française et mandarin d'autre part.

32

Le programme de première année est donc constitué de six *scenarii*. Je m'attarderai sur l'un d'entre eux: « je parle de moi ». Il se décline en sous-*scenarii* dont l'un consiste à se présenter. Qu'est-ce que ça donne en termes d'objectifs?

#### *Diapositive 1*

- découvrir les similitudes et les différences dans les rituels de présentation et prise de contact. Il y a des choses, évidemment, qu'on fait en français pour se présenter, ou pour prendre contact (notamment, on s'embrasse assez facilement, ce qu'on ne fait pas aussi facilement, en tout cas entre sexes différents, dans une culture arabe);
- construire des repères sur la manière de se présenter dans le pays d'accueil;
- prendre conscience des notions de discrétion et d'indiscrétion lors des présentations.

Sur le plan moins culturel et plus strictement linguistique, nous avons aussi adapté les supports à un public arabophone: documents



authentiques ou didactisés, supports visuels et sonores bilingues. Nous avons mis en place des tableaux bilingues comparatifs sur le plan lexical, syntaxique, phonétique, graphique, mais également sur le plan de la méthode et de la dynamique des activités. Cela était assez lié à la dynamique qui prévalait dans ce dispositif de Français sur Objectifs Adaptés, indépendamment de ces approches strictement bilingues. Ce qui donnait par exemple, en termes de consignes, ce tableau comparatif bilingue où on notait « écoutez », « lisez », « regardez » et « répondez »... avec leur traduction en langue arabe, ce qui permettait de gagner du temps avec ces publics. En termes de codes et culture, on faisait jouer là encore l'approche contrastive : distinguer les similitudes et les différences sur l'identité, le nom de famille. On les faisait réfléchir : un nom de famille, en français, évoque quoi ? Cela peut être un lieu d'habitation, une profession, une qualité... et en arabe ? En arabe, cela peut être le surnom d'un ancêtre, comme en français, ou le nom d'une profession, comme *Haddad* (feronnier).

Nous avons également réalisé des guides à destination des apprenants asiatiques et sinophones et des enseignants de la filière qui avaient, dans leurs cours plurilingues, des apprenants de culture chinoise ou asiatique. Ce qui donnait par exemple : « Les cultures d'apprentissage chinoises et françaises, guide à l'usage des auditeurs chinois ». Au près des apprenants – que l'on appelle « auditeurs » aux CMA – en début de formation, on campe les postures du professeur chinois et du professeur français, sans caricature, avec, on l'espère, un certain art de la nuance.

33

### *Diapositive 2*

Le professeur chinois fait un cours de type magistral, axé sur la compréhension de la grammaire et de la syntaxe.

Le professeur français aime les cours interactifs et met l'accent sur l'expression orale.

Le professeur chinois structure son cours autour du manuel qu'il utilise comme support. Toutes les informations que les apprenants doivent connaître se trouvent dans le manuel.

Le professeur français ne suit pas nécessairement l'ordre des leçons du

manuel et, parfois, n'utilise pas de manuel en cours; il apporte beaucoup de documents supplémentaires qui enrichissent le cours; etc.

Tout cela permet à l'apprenant de mieux se situer dans une culture éducative qui n'est pas nécessairement la sienne. De même, le guide à l'attention des enseignants, en campant les postures, les aide à mieux comprendre la culture éducative et les stratégies d'apprentissage qu'ils peuvent utiliser et sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour passer du connu vers l'inconnu.

Gaid voulait qu'on mette l'accent sur l'évaluation de ces types de dispositif. Un premier élément, avec ce type d'approche bilingue, consiste à créer les conditions d'un rapport plus apaisé et moins passionnel, c'est-à-dire moins empreint de souffrance, de peur ou d'angoisse, avec la langue d'apprentissage. J'utilise ces mots à dessein. Ce sont les mots choisis par une intervenante des CMA, Sylvaine Hinglais, qui dispense des cours d'apprentissage du FLE par les techniques théâtrales. À l'occasion d'un cycle de formation consacré à la valorisation de l'itinéraire des apprenants et de leur parcours migratoire, que j'avais mis en place l'année dernière avec Muriel Molinié, cette intervenante, lors d'une séquence dédiée à une approche clinique de la didactique, nous rapportait les propos de certains apprenants pour évoquer les difficultés dans lesquelles ils peuvent se trouver, et le rapport passionnel qui peut générer de l'angoisse à l'égard de la langue-cible (en l'occurrence, la langue française). Ces auditeurs, à ce moment-là, possédaient un niveau B1, donc pouvaient s'exprimer aisément. Vous voyez, *a fortiori*, comme ce peut être encore plus difficile et frustrant pour des publics faiblement scolarisés... Quelques citations :

34

Une jeune femme russe sans travail, venue à Paris pour suivre son mari français, décrit comme suit son ressenti: « *Quand j'essaye de parler français, je me sens comme en fauteuil roulant, paralysée. Les autres marchent autour de moi, me regardant parfois avec pitié. Je voudrais me lever et marcher à côté d'eux, avec eux, mais je ne peux pas* ». L'apprentissage de la langue française est ici vécu comme une forme de handicap.

Une autre personne, hongroise, vendeuse dans le prêt-à-porter, relatant ses premiers souvenirs à Paris: « *Je ne comprenais rien, je ne parlais pas, je n'existais pas. On se sent mort, invisible* ».

Un Syrien, réfugié politique: «*Devant l'interlocuteur français, si je me trompe de mot, je ne trouve pas comment dire, je deviens comme - il hésite - monstrueux*».

Il faut donc rassurer les apprenants:

- rassurer par l'usage et la valorisation de la langue d'origine en modifiant ses représentations de cette langue; aller du connu vers l'inconnu; recourir au connu pour comprendre l'inconnu et de ce fait rendre l'inconnu familier;
- tisser une langue connue avec une langue inconnue et donc générer une langue tierce, en tout cas un espace tierce (qui n'est plus l'espace objectif et effrayant d'une langue inconnue, mais le lieu produit de compétences transférables);
- développer des compétences de réflexivité, à accompagner bien entendu quand il s'agit de publics faiblement scolarisés. Il ne s'agit pas, à la différence de publics scolarisés, de leur dire «*regardez ce qui se passe dans votre langue!*». Pour ces publics-là, il s'agit évidemment de connaître la langue de ceux à qui on enseigne, la langue d'origine, et de les accompagner dans ces approches contrastives qu'ils vont ainsi pouvoir mettre en œuvre;
- valoriser les cultures éducatives et stratégies d'apprentissage d'origine. Je donne deux exemples, et je finis par cela: des publics chinois vont être très sensibles, à travers leur langue, qui fonctionne avec des caractères, à la dimension visuelle. Pour apprendre la différence d'une forme verbale présent / passé composé, on va essayer de leur montrer que pour distinguer «je marche» et «j'ai marché», il n'y a pas grand-chose, pour le verbe, il y a juste un accent qui a été ajouté sur le «e» final. Si vous comparez avec deux caractères en langue chinoise, vous pourrez aussi constater qu'il suffit d'ajouter un trait (aussi apparemment insignifiant qu'un accent aigu) sur le caractère pour qu'un mot qui voulait dire «trop» devienne «grand». C'est un exemple pour les sinophones. Et pour les arabophones, il peut s'agir de s'appuyer sur ce qu'on considère comme des méthodes d'apprentissage surannées chez nous, à savoir la capacité de mémorisation. Des listes de vocabulaire

habituellement apprises par des publics arabophones de manière décontextualisée vont pouvoir être contextualisées. Un exercice pourra, par exemple, consister à souligner dans une liste « hors contexte » des éléments lexicaux repérés dans un texte...

### **Gaid Evenou**

Merci beaucoup. On le voit, chez des adultes, c'est tout aussi important de tenir compte du profil originel de l'apprenant. Justement, on va se tourner vers un autre type de public, celui des Instituts français, des Alliances françaises, le public des apprenants de français à l'étranger. L'Institut français a récemment adopté une politique qui donne une place au plurilinguisme : en effet, il a toujours encouragé l'éducation bilingue, et maintenant, il est de plus en plus question de plurilinguisme, et certains projets émergent également dans les services de coopération de nos ambassades.

36

### **David Lasserre**

Chargé de mission enseignement bilingue et plurilingue à l'Institut français

Merci à la cinquantaine d'irréductibles qui sont encore dans la salle ! Si vous fermez les yeux je ne vous dirai rien, mais j'espère que cela ne sera pas le cas avec ce que je vais vous présenter maintenant.

Je commence par quelques mots sur l'Institut français, qui est l'opérateur culturel du ministère des Affaires étrangères et du Développement international. L'IF s'intéresse également de près aux questions d'éducation et de langue. Il y a effectivement un virage qui est pris depuis assez peu de temps (il faut toujours laisser du temps à l'institution publique) : jusqu'à récemment, à l'Institut, on parlait uniquement de bilinguisme. Aujourd'hui, on parle de bilinguisme et de plurilinguisme. Je suis ainsi le premier à l'Institut français à être chargé de mission pour l'enseignement bilingue et plurilingue. On a passé le cap de l'opposition des langues, de la promotion du français en compétition avec d'autres langues (l'anglais, l'espagnol, le mandarin...). L'approche plurilingue prévaut et, dans ce plurilinguisme, le français évidemment sera présent. C'est un changement de paradigme important.

Les programmes que je vous présente existent depuis peu de temps, qu'ils aient été pilotes ou qu'ils se poursuivent encore maintenant. Un peu comme la Mairie de Paris, c'est parfois en faisant qu'on s'est rendu compte qu'il fallait faire évoluer certaines choses.

D'abord, je vais vous parler du Liban. L'Institut français au Liban, qui s'intéresse à la question des langues dans la classe, a mené pendant deux ans un programme de recherche action-formation avec l'université de Saint-Joseph, à Beyrouth, et le Secrétariat général des écoles catholiques du pays. Deux classes de cinquième ont été impliquées : une classe témoin et une classe qui a bénéficié de cette expérimentation, avec l'adaptation d'un programme intitulé « *I live in New York but ... Je suis né en Haïti* » que connaît bien ma collègue Stéphanie. On est là plutôt du côté de l'éveil aux langues : c'est la question de la langue dans la famille, de l'usage de la langue dans des situations de vie quotidienne. Quelle langue utilise-t-on en classe ? Quelles sont les langues en présence ? Pour un jeune qui est né en Haïti, mais qui est venu vivre à New York, à quel moment il parle créole, à quel moment il parle anglais ?

37

Cette question des langues, dont je reparlerai dans un exemple de programme cette fois haïtien, naît du constat que les professeurs ont un niveau didactique très solide, comme en France, mais qu'ils sont confrontés, et même peut-être encore plus qu'en France – le CASNAV me contredira ou pas – à la question de la présence de plusieurs langues chez les élèves, au pluriculturalisme et au plurilinguisme. L'enseignant a donc un bon niveau didactique, mais comment faire pour trouver des applications concrètes, pédagogiques, dans sa classe, alors qu'il est en présence d'élèves qui parlent anglais, français, arabe et qui ont des parcours culturels différents ?

Le protocole, c'était d'abord un test de niveau puis des entretiens sociolinguistiques adossés à une biographie langagière, pour voir où on en est par rapport aux usages, à quel moment de la vie on utilise quelle langue, etc. L'université de Beyrouth y a participé : à la fin du projet, deux mémoires de master ont été produits sur ces questions. L'expérimentation a fait l'objet de six séances et les résultats ont été les suivants :

- un regain d'intérêt pour l'apprentissage de l'arabe et du français, parce que les deux langues sont valorisées au même niveau dans la classe;
- la mobilisation, dans les apprentissages scolaires, des ressources plurilingues et interculturelles développées en dehors de l'école, qu'apporte l'élève dans la classe;
- une réappropriation des langues d'enseignement dans la vie quotidienne, c'est-à-dire que les langues de la vie quotidienne sont valorisées en classe, mais qu'en conséquence les langues de la classe sont revalorisées dans la vie quotidienne;
- *last but not least*, la hausse des résultats scolaires en français et en arabe.

38

Mon collègue Christophe Chaillot, que je représente aujourd'hui, a passé cinq ans au Liban; il a vu tout cela au quotidien et aurait des chiffres plus précis que moi à vous donner sur les résultats observés. Cette recherche-action-formation (RAF) a fait l'objet d'une modélisation pour qu'elle puisse éventuellement être mise en place dans d'autres pays. Il ne s'agit pas de mettre en place une méthode pédagogique dans d'autres pays, mais un protocole de RAF qui puisse être adapté à d'autres contextes.

Deuxième et dernier exemple, que je connais mieux, car j'ai contribué à ce travail en Haïti où j'étais missionné pendant trois ans au ministère local de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (le MENFP). Il s'agissait de mettre en place un programme de formation continue des maîtres en Haïti. Après le séisme du 12 janvier 2010, les Haïtiens n'étaient plus tant dans l'amélioration du système scolaire que dans sa refondation. L'une des contributions de la coopération française a été la mise en place de ce programme de formation des maîtres avec le MENFP, qui a touché un peu plus de 900 enseignants en Haïti pour l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques basées sur la méthode d'investigation scientifique et de construction du savoir « La main à la pâte ». Comme les concepteurs de modules étaient français, les modules étaient en français, et les formations

aussi. Tout était en français alors qu'en classe on a des enfants qui maîtrisent mieux le créole que le français. En Haïti vous apprenez en créole, sur le papier, pendant les cinq premières années; dans le même temps vous apprenez le français en langue enseignée, langue seconde. Et puis en sixième année, vous inversez: vous êtes en français langue d'enseignement, et créole en langue enseignée. Le programme de formation était entièrement en français, et on s'est rendu compte que cela ne collait pas complètement parce qu'il y a des profs qui ont le niveau en français, et d'autres qui ne l'ont pas. Chez les élèves, c'est pareil. C'est fonction, souvent, de la catégorie socio-économique: plus vous montez dans l'échelle sociale, plus l'élève parle français.

Nous avons créolisé les modules et surtout, nous avons incité les professeurs à avoir une approche plurilingue, enfin, plutôt bilingue, avec une approche comparative ou contrastive. Cela a donné ça (*projection à l'écran*):

« Nous mettons de l'eau dans un sachet, que voyons-nous? ». [NDRL : *La même phrase est lue en créole : Nou ap mete dlo nan sachè a : kisa nou ap wè ?*].

39

Vous aviez le langage scientifique de la méthode « La main à la pâte » au service du travail sur les deux langues. Il s'agissait d'un exercice sur les propriétés de l'eau. Vous pouvez comparer; il y a énormément de similitudes entre les deux langues.

On encourageait le professeur à ne pas simplement faire remarquer quel mot on reconnaissait, mais aussi à travailler sur la syntaxe et à valoriser le créole en montrant qu'il peut être une langue de la connaissance, au même titre que le français.

« De combien de cailloux avons-nous besoin pour faire une dizaine? » [NDRL : *La même phrase est lue en créole : Konbyen ti woch nou bezwen pou fè yon dizèn ?*].

On utilise des cailloux, des boîtes d'allumettes, etc., tout ce que l'enseignant peut trouver facilement. Ici c'est le mot français « roche », mais on dit « *ti* », petite. « *Ti woch* », c'est un caillou. « *Nou* », c'est « nous »; « *bezwen* », c'est « besoin ». Par contre, l'écriture est presque

totallement phonétique, basée sur le français. Là il y a énormément de travail possible entre les deux langues, évidemment, pour s'appuyer sur la langue maternelle et aller vers cette culture scientifique, développée à l'école en français. Ce qu'on a vraiment compris, c'est que c'était la pédagogie qui pouvait amener les conditions d'un travail sur les langues. Pas une pédagogie habituelle frontale, cloisonnée, disciplinaire à laquelle on ajouterait du plurilingue ou de la sensibilisation aux langues. C'est la pédagogie « La Main à la pâte » même qui permettait de remettre la langue au centre, de faire travailler tout le monde ensemble. Encore ici la phrase « Qui peut nous expliquer cela en créole ? » [NDRL : *La même phrase est lue en créole : Kilès ki kapab eksplike nou bagay sa-a an kreyol ?*]. C'est très similaire : « *kapab* », c'est « capables ».

40

Les résultats sont révélateurs : les élèves sont très actifs. On s'est rendu compte qu'en français les élèves comprenaient moins bien et donc ils répondaient moins aux questions, ils n'osaient pas lever la main et interagir, car ils n'étaient pas en situation de sécurité linguistique ; souvent pas plus que les enseignants, d'ailleurs. Les enseignants aussi ont trouvé de la confiance, de l'assurance, à pouvoir travailler librement dans deux langues, en valorisant ces deux langues : la langue de la maison, valorisée à l'école par l'enseignant, par la culture éducative, et par les élèves eux-mêmes – puisque les familles, souvent, dévalorisent le créole (c'est le français qui est perçu comme langue de l'ascension sociale). Il y a d'autres choses, que j'ai déjà dites : la revalorisation du créole, l'acquisition d'un langage scientifique précis, mais dans une langue familière. Et les élèves, bien sûr, comprennent qu'ils connaissent déjà énormément le français. Plus vous les faites travailler sur le contrastif, sur le comparatif, plus ils prennent conscience de leurs compétences en français.

Voilà, ce sont des actions qui se font à l'étranger mais qui font écho à des situations de bi-/plurilinguisme qu'on peut retrouver dans les classes françaises, donc c'est intéressant d'en parler aussi.

Merci beaucoup.



## Gaid Evenou

Merci beaucoup, et merci à vous d'être restés jusqu'à la fin, parce que je crois que toutes ces présentations étaient très riches et très denses.

J'espère que vous avez découvert des choses, que cela vous a intéressé, et qu'on a su vous convaincre de l'intérêt de mettre en synergie les compétences dans les différentes langues.

Bonne soirée.

**Ministère de la Culture et de la Communication**  
**Délégation générale à la langue française et aux langues de France**

6, rue des Pyramides

75001 Paris

téléphone : 01 40 15 73 00

télécopie : 01 40 15 36 76

courriel : dglff@culture.gouv.fr

[www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France](http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France)

**Délégué général**

Loïc Depecker

**Délégué général adjoint**

Jean-François Baldi

**Coordination**

Gaid Evenou

**Responsable éditoriale**

Pauline Chevallier

**Graphisme**

Claire Méry, Micaela Neustadt

© Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2016



Ce document est librement mis à disposition  
sous les conditions de la licence Creative Commons CC-BY-SA 3.0



<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/fr/>





## Délégation générale à la langue française et aux langues de France

6, rue des Pyramides

75001 Paris

téléphone : 01 40 15 73 00

télécopie : 01 40 15 36 76

courriel : [dglf@culture.gouv.fr](mailto:dglf@culture.gouv.fr)

[www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France](http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France)