

Enseigner et apprendre les langues à l'école : comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissage

Thérèse JEANNERET

Université de Lausanne, Ecole de français langue étrangère

Je n'ai jamais entendu dire d'un ami qui venait à la maison qu'il était autre chose que Russe ou bien Français. Et à l'école cette notion de Russe ne semblait pas exister, tous les enfants d'où qu'ils fussent venus étaient considérés comme de bons petits Français. Je ne me souviens pas qu'on m'ait posé aucune question [...].

Nathalie Sarraute, *Enfance*

AU MOMENT OU SE REPENSE la formation des futurs enseignants de langues maternelle, seconde et étrangère et où va se mettre en place en Suisse romande, à la suite de la stratégie de la CDIP de 2004, l'introduction de l'anglais à l'école primaire après celle de l'allemand, il me paraît important de tenter de se demander comment les différents acteurs de l'enseignement des langues à l'école pourraient mieux tirer parti des expériences d'apprentissage qu'ils ont déjà réalisées pour améliorer leur enseignement et leur apprentissage des langues à l'école.

Il y a effectivement une grande variété d'apprentissages langagiers de diverse nature (apprentissage de langues, de dialectes, d'écritures, à différents stades et sous-tendus par différents enjeux culturels, identitaires, communicatifs, etc., voir Moore, 2006) qui ne sont pas pris en compte à l'école. Rendre visible l'ensemble de ces expériences langagières permettrait d'imaginer un enseignement langues à l'école – tant de la langue de scolarisation que des langues secondes et/ou étrangères – qui partirait effectivement de savoirs et savoir-faire existants pour les mettre en commun et les prolonger. On sait (voir, par exemple Castellotti, 2001) que la langue de scolarisation est très présente lors de l'enseignement d'une langue étrangère: cette langue étant très souvent nouvelle pour les élèves¹, dans ses aspects formels et écrits au moins, il paraît légitime de l'englober

¹ J'emprunte cette idée de «français langue nouvelle» à Kajtazi (2007) en élargissant son domaine d'application.

dans des réflexions sur le sens que prennent pour tous les élèves les apprentissages langagiers.

Dans cet article, je vais donc volontairement envisager comme indifférencié l'enseignement du français comme langue de scolarisation et celui, par exemple, de l'allemand comme première langue étrangère. Cette neutralisation de différences par ailleurs bien établies et incontestables ne sera possible ici que par le caractère très général des considérations tenues.

Il m'a semblé que pour mener une réflexion sur l'utilisation des expériences antérieures d'apprentissage d'une (de) langue(s) étrangère(s) et/ou de pratiques langagières plurilingues, sur les manières de les rendre visibles à l'école et sur l'exploitation qu'on pourrait en faire, ce niveau de généralité et d'abstraction se justifiait. Par ailleurs, la perspective de faire de l'élève un plurilingue dès son jeune âge amène assez naturellement à concevoir comme très souvent intriqués, de manière programmée ou dans l'immédiateté de la situation pédagogique, les enseignements de la langue de scolarisation et des langues étrangères (par exemple, pour la question de la lecture dans une perspective d'apprentissages intégrés, voir Balsiger & Wokusch, 2006).

Je vais envisager les expériences d'apprentissage antérieures des élèves et des enseignants. Pour les premières, ce seront des activités de biographies langagières qui pourront permettre de convoquer en classe et de partager les expériences d'apprentissage et de pratiques plurilingues. Pour les secondes, ce sera au niveau de leur formation que je montrerai quel dispositif peut permettre de constituer des apprentissages antérieurs et des pratiques plurilingues comme ressources pour l'enseignement d'une (de) langue(s) étrangère(s).

1. LES EXPERIENCES LANGAGIERES DES ENFANTS

Un des rôles centraux de la biographie langagière à l'école réside dans les possibilités qu'elle offre d'explicitier un rapport aux langues (aux variétés d'une même langue, à l'écriture, à l'écrit, etc.), ce qui me paraît fondamental pour que puissent se mettre en place en classe des conditions favorables aux apprentissages langagiers en langue de scolarisation comme en langue(s) étrangère(s). L'exemple suivant, puisé dans un projet de formation continue de lutte contre l'illettrisme (voir Harris & Savitzky, 1988), est un récit d'adulte explicitant son rapport aux différentes variétés d'anglais qu'il rencontrait, jeune enfant, dans sa vie quotidienne:

La première langue dont j'ai été conscient est la langue que me parlaient ma mère et mon père. J'avais à peu près cinq ans quand j'ai remarqué que l'anglais de mes parents n'était pas le même que celui que j'entendais à la télévision. Par exemple, «Me no understan one word you a-say». «I don't understand one word you are saying». «Unu pickney gwine drive me mad». «You children are going to drive me mad». [...] Ma mère m'expliqua que les gens des Antilles parlaient un «broken English», un patois. Je peux encore me souvenir d'elle me disant depuis que j'étais petit de ne pas copier son langage parce que j'allais avoir une éducation anglaise et que je devais donc parler comme les Anglais. [...] (ma traduction)

J'analyserai cet exemple comme permettant de deviner, à travers ce rapport aux différentes variétés d'anglais, certains processus en jeu dans les difficultés scolaires rencontrées par le sujet, liées également au sens qu'il ne pouvait manquer de donner à ses expériences scolaires (problèmes de loyauté vis-à-vis de ses parents, etc.).

De ce point de vue, l'intérêt pour l'école de faire émerger ce genre de récit est de mieux prédire comment l'élève va construire et investir les situations d'apprentissage qu'on lui propose, quel sens il va donner à ses expériences scolaires, de quelle manière il va être capable – ou non – d'exploiter les activités qui lui sont proposées pour apprendre ou la langue de scolarisation et/ou une langue étrangère (Bautier, 2002).

Dans Bourquin & Jeanneret (2006), l'étude de messages instantanés produits par des élèves de quatorze ans, Suisses romands, nous avait permis de montrer à quel point les messages étudiés, bien qu'ayant souvent l'école comme thème, ne laissaient pas apparaître de rapports épistémiques au langage. L'analyse d'un exemple portant sur des exercices d'anglais à rendre pour le lendemain montrait que les différentes clavardeuses cherchaient uniquement à deviner juste de façon à liquider rapidement l'exercice. Le fait qu'il s'agisse, au-delà de la tâche scolaire, d'une activité langagière d'apprentissage lexical ne semblait pas les effleurer. On relevait donc que ni le langage, ni l'activité scolaire n'étaient vécus dans ces exemples de clavardage comme susceptibles d'un investissement cognitif partagé témoignant d'une représentation de l'activité comme destinée à acquérir des connaissances, en l'occurrence en langue étrangère (voir Dausendschön-Gay, 2006 pour une étude sur les conditions permettant de véritables pratiques coopératives bilingues pour la gestion en groupe d'activités).

L'école ne parvient en effet souvent pas à amener tant les enseignants que les élèves à considérer les langues comme des savoir-faire plus que comme des matières. Une des raisons de ce problème réside dans la double difficulté de faire émerger en classe les expériences d'apprentissage de langues étrangères et les pratiques plurilingues des élèves et de donner une

place à ce qui a (ou a eu) lieu loin de l'école dans le temps pour les enseignants ou dans l'espace pour les élèves.

L'école véhicule en effet une vision monolingue du langage, qui est de moins en moins en résonance avec les expériences de ses différents acteurs (voir Allemann-Ghionda *et al.* 1999). Ce faisant, elle favorise une coupure entre le vécu des enfants et les expériences scolaires des élèves. En effet, on sait qu'aujourd'hui parfois une majorité des enfants d'une classe a de telles expériences de pratiques plurilingues, surtout si l'on prend en compte également les pratiques de certains enfants de la deuxième et de la troisième génération de migrants. Zarate (1993) note à propos de la classe de langue, (mais la même observation s'applique à la classe de l'école primaire ou secondaire) que c'est la forme administrative de l'identité des élèves qui est privilégiée alors que, par exemple, une approche de l'identité de l'enfant par les langues parlées ou représentées (par un grand-père, une arrière-grand-mère) dans son univers familial serait possible.

En effet, comment, si elle ignore ces expériences diverses, l'école pourrait-elle jouer un rôle positif dans la construction du plurilinguisme des élèves, d'une part en leur permettant de se construire des représentations positives de l'hétérogénéité éventuelle de leur répertoire langagier et d'autre part en leur permettant de puiser dans leurs expériences pour s'approprier d'autres compétences langagières à l'école (Deprez, 2000)?

Si l'on se réfère aujourd'hui aux souvenirs scolaires touchant à l'apprentissage des langues, le discours fourmille de récits d'échec d'apprentissage d'une langue étrangère: dans une région comme la Suisse romande, en général de l'allemand (pour une réflexion corroborant largement cette vision pessimiste venant de la Suisse alémanique et portant donc sur le français, lire Ziberi-Luginbühl, 2000). On ne compte plus les anecdotes décrivant comment après un nombre élevé d'années d'apprentissage de l'allemand à l'école, il a été impossible de demander son chemin ou d'acheter un livre de pain en Suisse alémanique!

A titre d'exemple de ces discours, voici comment Sylvia², une habitante de Bienne raconte son acquisition quasi spontanée du suisse-allemand et son non-apprentissage de l'allemand (il s'agit d'un récit oral dont je reproduis ici 3 extraits transcrits).

- | | |
|---|---|
| E | et puis quelles étaient les enfin quelles sont la langue de vos parents |
| S | tout le monde français toute ma famille français je suis le seul euh élément bilingue de la famille |
| E | pour quelle raison en fait vous |

² Prénom fictif, E désigne l'enquêteur, S, Sylvia, la protagoniste.

- S parce qu'on habitait dans un quartier populaire pis quand j'étais
gosse euh ouais les enfants ça apprend vite les autres langues
- E donc vous faites partie de la classe qu'on appelle commun-
communément de ceux qui ont appris dans la rue
- S voilà exactement ouais [...]
- E et quand on est enfant qu'on est petit qu'on grandit avec une
seule langue et puis qu'on entend qu'il y en a une autre à côté
est-ce que c'est qu'est-ce qui se passe dans la tête on a
- S ben vous savez ça fait quand même longtemps ((rires)) j'ai pas
de souvenir d'avoir été enfin je veux dire pour moi ça a été
naturel on parlait en bas dans la rue enfin dans la rue c'était pas
la rue hein c'était une immense place de jeux y'avait des
Allemands, des Italiens, des Romands pis tout le monde parlait
tout j'ai j'ai aucun souvenir d'une difficulté vraiment aucun
souvenir [...]
- S parce que le bon allemand j'ai du mal hein mit hochtütisch
ha=n=i sehr müeh. ja
- E alors justement en commençant l'école en commençant les
leçons d'allemand à l'école est-ce que le fait
- S ah j'étais nullissime en allemand j'ai été toujours nulle et j'ai
redoublé le gymnase à cause de l'allemand et non c'était
vraiment une catastrophe alors³

L'expérience de Sylvia insistant sur la facilité de son apprentissage du suisse-allemand dans la rue et son non-apprentissage de l'allemand à l'école avec de surcroît l'absence de transfert entre le suisse-allemand de la rue et l'allemand scolaire est à mes yeux très représentative d'un discours très courant sur l'inefficacité de l'enseignement des langues étrangères à l'école.

Une façon pour l'école de tirer leçon de l'expérience narrée par Sylvia serait d'une part de cantonner l'apprentissage des langues à l'acquisition d'une grammaire, d'une orthographe, d'un savoir sur la langue étrangère (ce qui permet de continuer à considérer la langue étrangère comme une matière scolaire au même titre qu'une autre) et d'autre part de confier au(x) séjour(s) linguistique(s) et/ou à l'apprentissage précoce, ou encore à l'enseignement bilingue de disciplines non linguistiques, etc., l'apprentissage des pratiques effectives en langue étrangère. Cette tentation de renoncer à donner à l'école une véritable mission d'enseignement des langues en tant que telles est très prisée dans certains milieux politico-médiatiques. Mais elle n'est pas partagée par le milieu des spécialistes (instances éducatives, enseignants, spécialistes de l'acquisition des langues

³ Entretien recueilli dans le cadre du projet «Kommunikation und Sprachverhalten in einer zweisprachigen Stadt: das Beispiel Biel-Bienne», I. Werlen & B. Py, (2000-2003).

étrangères, etc.) qui s'efforcent au contraire de mettre en place à l'école les conditions favorables à un enseignement des langues couvrant à la fois les pratiques effectives et le savoir réflexif sur les langues.

A mon sens, l'exploitation du biographique en classe – et notamment du biographique relatif aux (à la) langue(s) parlée(s) dans la famille – devrait permettre aux apprenants, grâce à ce recensement explicite des pratiques langagières familiales, notamment, de se construire et de construire avec d'autres élèves des rapports aux langues, à leur apprentissage, à leur place dans un parcours scolaire qui soient de nature à leur permettre de tirer parti de leurs expériences bi-plurilingues et d'en faire profiter les autres acteurs de l'enseignement-apprentissage de langues étrangères. Elle devrait permettre également de relativiser les représentations de la langue comme matière scolaire.

Une manière de rendre visible les langues parlées à la maison et l'ensemble des expériences concernant les langues est de s'appuyer sur l'utilisation d'un Portfolio. A mes yeux, un des objectifs principaux du Portfolio réside dans le positionnement réflexif qu'il induit chez le sujet. A ce titre, il sera un outil précieux pour amener le jeune apprenant à prendre conscience peu à peu de ses capacités métacognitives et de l'intérêt de son travail de réflexion pour le développement de ses compétences langagières. En Suisse romande, l'élaboration d'un Portfolio pour l'allemand à l'école primaire est en cours. Les propositions de Mack (2005) d'activités didactisées pour accompagner ce Portfolio (ou Portfolino) permettraient une utilisation effective en classe dès les premiers enseignements de la langue (entrée dans l'écrit, etc.). En effet, le Portfolio pourrait être utilisé dès la première scolarisation (quatre ans) en partant des biographies langagières des enfants et de l'éducation et l'ouverture aux langues à l'Ecole (EOLE) avec les moyens d'enseignement qu'elle a suscités (voir Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003).

Comme bien relevé par Mack (2005), si un des objectifs du Portfolio est de faire évoluer les représentations que les apprenants et les enseignants se font de l'apprentissage d'une langue étrangère, dans le cas d'un Portfolio conçu pour de jeunes enfants, cet objectif pourra être étendu aux parents. Ceci pourrait être très important dans l'optique d'une valorisation des langues de la migration. J'ajouterai que les moyens techniques d'aujourd'hui permettraient à tout le moins d'intégrer dans le PEL des fichiers sonores ce qui pourrait donner l'idée d'entretiens oraux avec les enfants sur leur(s) langue(s) familiale(s), à côté de versions dictées à l'adulte de biographies langagières. On pourrait de cette manière développer progressivement les habiletés à thématiser à l'oral et à l'écrit ses propres pratiques langagières.

Ainsi, pour la Suisse alémanique, on a émis l'idée que l'apprentissage de l'allemand standard au début de la scolarité est une expérience d'apprentissage qui pourrait être utilisée lors de l'introduction du français (Watts, 1998). Les élèves allophones pourraient également utiliser leur expérience d'apprentissage de deux ou plusieurs langues à la fois dans des environnements assez différents les uns des autres (pour la Suisse romande, par exemple, français à la garderie puis à l'école, langue étrangère et/ou français à la maison). De cette manière, les enseignants pourraient s'appuyer pour enseigner l'allemand à l'école sur les stratégies d'apprentissage qu'ont dû développer les enfants arrivés en Suisse romande en cours de scolarisation (Py, Matthey & Gajo, 1997).

En définitive, l'enjeu ici consiste à élaborer l'enseignement des langues – quelles soient de scolarisation ou étrangères – en relation avec ce qui est appris effectivement par les apprenants, avec les besoins effectifs du groupe classe à un moment donné par exemple et donc pas seulement par rapport à des objectifs d'enseignement déterminés par un plan d'étude.

L'ensemble des réflexions menées ici converge en définitive vers une intégration des différents enseignements de langue qu'elles soient de scolarisation ou étrangère pour donner à l'élève une véritable culture sur les langues, des outils pour réfléchir à la manière dont on les parle et on les écrit, dont on les partage⁴, dont on les apprend, dont on les enseigne (Wokusch, 2008).

2. LES EXPERIENCES LANGAGIERES DES ENSEIGNANTS

Il n'y a pas que les enfants qui aient des expériences d'apprentissage et de pratiques de langues étrangères, les enseignants en ont également qui ne sont pas plus visibles en classe que celles des élèves.

Pourtant il paraît sensé d'imaginer qu'une expérience d'apprentissage d'une langue étrangère peut servir de ressources pour l'enseignement de cette même langue étrangère ou d'une autre. Qu'une expérience de l'altérité langagière doit permettre de mieux comprendre le sens que donne à cette expérience un enfant fraîchement arrivé en Suisse romande ou un jeune Romand en interaction exolingue dans une famille suisse alémanique lors d'un échange scolaire.

⁴ Je pense à ces cas d'enfants parlant portugais brésilien à la maison et tenant le portugais parlé par d'autres enfants de la classe (eux, d'origine portugaise) pour incompréhensible et illégitime.

L'expérience d'apprentissage peut représenter alors une ressource – au moins potentielle – dans laquelle les différents enseignants pourront puiser pour déterminer le cheminement proposé vers la langue à apprendre.

Il me semble qu'une des premières conditions que doit remplir une expérience d'apprentissage d'une langue étrangère pour devenir ressource pour l'enseignement réside dans le fait qu'elle doit être envisagée par la personne effectivement comme une expérience digne d'intérêt. On pourrait définir l'expérience d'apprentissage en s'appuyant sur les réflexions de Perregaux (2002) sur le biographique : on dirait que l'expérience d'apprentissage se constitue grâce à un processus d'actualisation de faits, d'évènements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire autour de la thématique des langues et de leur(s) apprentissage(s).

On ne peut en effet pas parler d'expérience d'apprentissage sans qu'il y ait, à un moment donné, prise de conscience par le sujet de l'intérêt de ce qu'il a appris et de la manière dont il l'a appris. De cette manière, convertir l'apprentissage d'une langue étrangère (à quelque niveau qu'on soit arrivé) en expérience d'apprentissage participe de ce que Porquier & Wagner (1984, 84) appellent «une formation conscientisée à l'apprentissage des langues». C'est en effet, la réflexion sur ce qui a été appris et sur la manière dont cela a été appris qui constitue l'expérience d'apprentissage. Ainsi ce sera au sujet de constituer son apprentissage en expérience, par exemple en la déployant en un récit qui sédimentera le parcours effectué par le sujet vers la langue étrangère (Ricoeur, 1990) : les difficultés rencontrées, la manière de les surmonter pourront être formulées en intrigues autour desquelles se formeront un ou plusieurs récits de l'apprentissage.

Bien sûr, on peut penser que tant les biographies langagières inspirées par le Cadre européen commun pour les langues et le concept de Portfolio que la diversité de témoignages d'écrivaines et écrivains sur leurs rapports aux langues (de Nancy Huston à Agatha Kristof pour aller vers un témoignage plus douloureux) qui ont documenté une très grande variété d'expériences d'adultes quant à l'apprentissage de langues étrangères devraient pouvoir servir de modèles que l'on pourrait proposer aux enseignantes de langue pour leur démontrer l'effet possible de tels récits.

Mais pour un enseignant, l'objectif d'un récit de son (ou ses) apprentissage(s) de langue(s) étrangère(s) est de constituer progressivement des ressources pour mieux comprendre ce que vivent les élèves dans leurs contacts avec la (ou les) langue(s) à apprendre et pouvoir ainsi leur proposer des solutions pour surmonter certaines difficultés, les aider à retrouver la motivation de continuer à apprendre, etc. Il faut donc qu'un

travail effectif soit mené autour de ces récits pour en faire des expériences d'apprentissage : leur narration seule ne peut réellement suffire à les constituer comme ressource. C'est ici que doit intervenir le cadre théorique offert par la formation à l'enseignement de la langue étrangère ou à la langue de scolarisation.

En effet, les futurs enseignants de langue, c'est-à-dire les étudiants des universités et des hautes écoles pédagogiques⁵ devraient pouvoir s'appuyer d'une part sur leurs expériences dans l'apprentissage de la langue étrangère qu'ils vont enseigner, que cette expérience se soit déroulée dans un cadre scolaire ou non⁶, et d'autre part sur l'ensemble de leurs contacts avec l'altérité linguistique.

De ce point de vue, il est primordial que la formation proposée aux futurs enseignants puisse leur permettre de se référer à leur(s) propre(s) expérience(s). Un des objectifs de l'enseignement théorique en didactique de la langue étrangère ou de scolarisation devrait donc être de permettre à chacun de (re)considérer ses propres expériences d'apprentissage et/ou de bilinguisme au moyen des concepts proposés. Les points de vue théoriques proposés ne devraient pas être ressentis comme remettant en cause l'expérience d'apprentissage mais comme invitant à la reconsidérer à partir d'un point de vue différent.

L'exemple suivant, provenant d'une étudiante de l'Ecole de français langue étrangère, est assez typique du travail auquel on peut amener certains étudiants allophones dans une université telle que celle de Lausanne⁷. Ce récit a été recueilli à la fin d'un chapitre d'un cours de didactique interrogeant la notion de *langue maternelle*.

Je suis née en République tchèque, en Silésie, mais ma mère était Polonaise. Mon père parlait aussi polonais parce que cette région appartenait avant la 2^{ème} guerre mondiale à la Pologne (la Silésie). Mais à la maison, dans la rue, on parlait un dialecte composé de polonais, de tchèque et d'allemand ; c'est ce parler que je considère comme mon parler vernaculaire. J'ai été scolarisée en polonais et en tchèque (la Silésie, c'est une région bilingue) et considère ces deux langues comme mes langues de

⁵ Puisqu'en Suisse romande la formation des enseignants de langue est assurée successivement par ces deux instances.

⁶ Certains enseignants sont natifs dans la langue étrangère enseignée, l'allemand, l'anglais, l'italien ou l'espagnol en Suisse romande. Ils peuvent également avoir été élevés dans deux langues, ce qui ne signifie pas qu'ils n'en aient pas alors une expérience d'apprentissage, quoique différente. Je considère comme vraisemblable qu'ils aient au moins une expérience d'apprentissage d'une langue étrangère, qui peut ainsi être également une langue qu'ils n'enseignent pas.

⁷ Perregaux (2002) propose des exemples d'(auto)biographies langagières qui pourraient être interprétés également dans le cadre proposé ici.

référence. Et finalement le polonais et le tchèque sont pour moi aussi des langues d'appartenance, parce que je suis moitié Tchèque et moitié Polonaise (avec toutes les implications – la connaissance de l'histoire, de la culture, etc.) Alors je suis un modèle vivant de la problématique traitée : qu'est-ce que la langue maternelle ? Dominika, 2005.

On voit ici comment les souvenirs personnels quant aux langues de son enfance prennent sens pour Dominika⁸ quand elle les interroge avec la grille d'analyse forgée par Dabène (1994) pour sa réflexion sur cette notion de *langue maternelle*. C'est l'apport théorique offert qui permet ici à cette future enseignante de français de donner sens à ses apprentissages langagiers d'enfant et de les constituer, ce faisant, en expérience d'apprentissage qui lui serviront de ressources pour analyser et mieux comprendre la réalité langagière de certains de ses élèves, pour aller au-delà de l'identité formelle d'un élève et lui permettre peut-être de donner place à d'autres langues, d'autres variantes langagières qu'un questionnaire administratif n'aura pas permis de faire émerger.

Une notion comme celle d'*interférence* permet également d'amener les étudiants à réinterpréter leurs expériences d'apprentissage langagier. En effet, beaucoup d'apprenants de langues étrangères, utilisant pour s'approprier la langue étrangère les autres langues déjà connues, produisent des erreurs souvent cataloguées d'interférences : choisir *discutir* en espagnol quand on veut dire *discuter*, par exemple⁹. Ces pratiques très courantes ont popularisé un discours de mise en garde contre les «transparences évidentes» entre deux langues voisines très volontiers produit par les enseignants de langue. Ce même discours a notamment déployé ces effets dans la méfiance vis-à-vis de la langue maternelle et toute la problématique des faux-amis s'y appuie depuis bien longtemps¹⁰.

Une fois acquis un certain niveau dans une langue étrangère, la référence constante à d'autres langues ne s'impose plus : les capacités de production et de compréhension dans la langue cible sont autosuffisantes et permettent donc plus facilement un fonctionnement en mode monolingue. C'est pourquoi, le locuteur expérimenté a tendance à sous-estimer l'importance du recours à d'autres langues au stade initial de production et de compréhension dans une langue étrangère. Pour ces raisons, le futur enseignant de langue peut penser bien faire en se positionnant fermement

⁸ Prénom fictif.

⁹ Ce qui donne en espagnol à la discussion un aspect affrontement que n'a pas en français la discussion

¹⁰ Des formations spécifiques, comme celle de traducteur-interprète, ont fait de l'interférence un véritable épouvantail, ce qui peut se comprendre dans la logique d'une pratique professionnelle se devant de bannir toute contagion d'une langue à l'autre.

contre la référence à d'autres langues pour comprendre et produire dans la langue étrangère nouvelle.

Mais dans une conception plurilingue de l'enseignement des langues à l'école, on tendra à considérer comme plutôt positive l'utilisation des transparences interlinguistiques et à relativiser les dangers relatifs à l'interférence. Il s'agira alors de proposer au futur enseignant certains apports théoriques (par exemple, Py, 1984) lui permettant de donner aux dangers liés à l'interférence une place relative et non plus absolue. On lui présentera également différentes tâches destinées à des élèves apprenants et on lui montrera comment, dans une tâche d'expression orale à un niveau élémentaire, l'exploitation de la transparence interlinguistique peut être profitable et permettre une véritable expression dans la langue alors que dans une tâche de médiation d'une langue à l'autre à un niveau avancé, il conviendra de chercher rigoureusement à passer d'un potentiel expressif en langue A à un potentiel expressif en langue B équivalent sans se laisser trahir par des similarités. En définitive, on l'amènera à dédramatiser l'interférence en la considérant comme «un cas particulier des restructurations que subit tout système linguistique lorsqu'il est placé en contact direct avec un autre système» (Py, 1984, 37).

De cette manière, le futur enseignant acquerra l'habitude de pratiques réflexives qui l'aideront à se constituer des savoirs d'expérience. De plus, en le formant à utiliser des savoirs théoriques pour mettre en œuvre ces pratiques réflexives grâce à une intégration personnelle, on évitera les dangers soulignés par Romainville (2006) de voir dans la position réflexive elle-même une panacée. Il s'agit plutôt de contribuer à amener l'enseignante à articuler son vécu et ce qu'elle a pu observer dans son entourage avec ses réflexions et connaissances construites durant sa formation pour les constituer en un répertoire didactique qui regroupera alors l'ensemble des savoir-faire pédagogiques dont elle dispose (voir Causa & Cadet, 2006).

Un travail de recueil et d'exploitation de telles expériences auprès d'enseignants et d'élèves reste à effectuer. Il permettrait assurément de mieux ajuster «les façons de faire de l'école» aux «façons de faire, de penser, de parler ou d'écrire des élèves à l'école» de manière à «faire le lien entre les apprentissages langagiers et linguistiques scolaires et ce qu'ils sont/ont en tant que sujets langagiers» (Bautier 2002, 46). C'est probablement à ce prix que les enseignements langagiers pourront s'intégrer à un projet d'éducation et de formation de la personne (Cavalli, 2008).

Plus généralement, en suivant certaines propositions de Peirce (1995) pour articuler plus étroitement les savoir-faire acquis hors de la classe avec ceux enseignés, il s'agit en définitive de donner aux expériences vécues et aux identités sociales des enseignantes et des élèves un statut à l'école.

©Thérèse Jeanneret (2010)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLEMANN-GHIONDA, C., de GOUMOËNS, C. & PERREGAUX, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg: Editions universitaires.
- BALSIGER, C. & WOKUSCH, S. (2006). «Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée». *Babylonia* 3-4, p. 51-56.
- BAUTIER, E. (2002). «Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique?». *Pratiques* 113/114, p. 41-54.
- BOURQUIN, C. & JEANNERET, T. (2006). «Nouvelles technologies et pratiques d'écriture chez les jeunes: entre créativité verbale et contraintes techniques» in *Savoir lire: un défi permanent*, Neuchâtel: IRDP, p. 91-112.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE international.
- CAUSA, M. & CADET, L. (2006). «Devenir un enseignant réflexif, quels discours? quels modèles? quelles représentations?». *Le français dans le monde. Recherches et applications* 39, p 69-83.
- CAVALLI, M. (2008). «Didactiques intégrées et approches plurielles». *Babylonia* 1, p. 15-19.
- DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (2006). «Pratiques communicatives et appropriation de langues à l'école primaire» in Faraco, M. (éd.). *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence: Publications de l'université de Provence, p. 71-91.
- DEPREZ, C. (2000). «Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère». *Estudios de sociolingüística* 1, p. 59-74.
- HARRIS, R. & SAVITZKY, F. (1988). *My Personal Language History*. Afro-Caribbean Language and Literacy Project in Further and Adult Education, London: New Beacon Books Ltd.
- KAJTAZI, D. (2007). «Accueillons la formation en classe d'accueil», *Educateur* 12, p. 43.

- MACK, O. (2005). «Portfolio Européen des Langues 1 (4-11 ans) en Suisse: entre outil d'évaluation et levier de formation», *Communication présentée dans le cadre de la quatrième conférence sur l'acquisition d'une troisième langue et du plurilinguisme*, Fribourg/Bienne 8-10 septembre 2005.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris: Didier.
- PEIRCE, B. N. (1995). «Social identity, investment, and language learning», *TESOL Quarterly*, 29 (1), p. 9-31.
- PERREGAUX, C. (2002). «(Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues». *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, p. 81-94.
- PERREGAUX, C; de GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. & de PIETRO, J.-F. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel: CIIP
- PORQUIER, R. & WAGNER, E. (1984). «Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner». *Le Français dans le Monde* 185, p. 84-92.
- PY, B. (1984). «L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle». *Le Français dans le Monde* 185, p. 32-37.
- PY, B., MATTHEY, M. & GAJO, L. (1997). *L'école, les copains, la famille... Les apprentissages linguistiques des enfants de migrants dans une région de Suisse romande*. Rapport de valorisation, PNR 33.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris: Le Seuil.
- ROMAINVILLE, M. (2006). «L'illusion réflexive». *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* 3, p. 69-81.
- WATTS, R. J. (1998). «The institutional construction of a «standard language» in German-speaking Switzerland» in Candlin, C.; Coupland, N. & Sarangi, S. (éds). *Sociolinguistics and Social Theory*, London: Addison Wesley Longman.
- WOKUSCH, S. (2008). «Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école: vers l'enseignement des langues de demain». *Prismes. Revue Pédagogique de la HEP* 8, p. 30-34.
- ZARATE, G. (1993). *Représentations de L'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier.
- ZIBERI-LÜGINBÜHL, J. (2000). *L'enseignement d'une seconde langue dans le cadre de la scolarité obligatoire*. Rapport de valorisation, PNR 33.

