



# Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue

## Langues d'ici, langues d'ailleurs

édité par Claude Cortier et Marisa Cavalli

## POUR L'EXCELLENCE DANS L'EDUCATION AUX LANGUES

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) est un « Accord partiel élargi » du Conseil de l'Europe regroupant trente-quatre Etats membres<sup>1</sup>. L'institution vise à rapprocher les théories issues des politiques linguistiques et les pratiques d'apprentissage en classe. A une époque de changement et de mobilité sans pareils, le Centre propose des approches concrètes permettant de répondre aux questions et aux défis posés aux sociétés culturellement diverses en Europe.

Le CELV cherche à opérer un changement positif pour les professionnels de l'éducation aux langues en :

- promouvant des approches innovantes ;
- développant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ;
- soutenant la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives ;
- encourageant le dialogue entre les praticiens et les décideurs dans le domaine de l'éducation aux langues.

Au sein du Conseil de l'Europe, les activités du CELV sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, chargée de développer des politiques et des outils de planification en matière d'éducation aux langues, et à celles du Secrétariat de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

\*\*\*

La présente série de publications est issue du programme d'activités 2008-2011 du CELV intitulé *Valoriser les professionnels en langues : Compétences – Réseaux – Impact – Qualité*. Le programme a été conduit dans un contexte marqué, dans le domaine de l'éducation, par des développements politiques majeurs sur la scène internationale, qui requièrent de la part des enseignants des qualifications professionnelles de plus en plus poussées. Le corps enseignant est censé contribuer aux processus de réforme de l'éducation nationale et répondre à un grand nombre de défis liés, entre autres, à l'application de normes dans l'enseignement, à l'évaluation axée sur les résultats, à une plus grande autonomie des institutions éducatives et à une hétérogénéité ethnique et culturelle croissante parmi les apprenants.

Les publications reflètent l'implication et l'engagement actif de tous ceux qui ont participé à une série de 24 projets internationaux, en particulier des équipes de coordination.

L'ensemble des publications du CELV et des matériels d'accompagnement est disponible sur le site internet <http://www.ecml.at/publications>.

<sup>1</sup> Les 34 Etats suivants sont membres de l'Accord partiel élargi du CELV : Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Monténégro, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, « L'ex-République yougoslave de Macédoine », Royaume-Uni (situation au 30 juin 2011).

# Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue: langues d'ici, langues d'ailleurs

## Présentation de l'équipe de projet

**Coordonnatrices:** Claude Cortier (UMR ICAR-CNRS, Université de Lyon, ENS de Lyon et ex-INRP), Marisa Cavalli (ex IRRE-VDA, Institut régional de recherche éducative pour la Vallée d'Aoste)

## Équipes de projet:

### *France*

James Costa et Patricia Lambert (UMR ICAR-CNRS, Université de Lyon, ENS de Lyon et ex-INRP), Jean-Christophe Garnier (Ecole Calandreta, Orange), Jérôme Guirand (Collège Jean Malrieu, Marseille), Mathieu Poitavin (Collège Barbara Hendricks, Orange), Florence Caillis-Bonet (École Jean Amade, Perpignan), Alain Di Meglio (IUFM de Corse) et Marie-Madeleine Menozzi (Ecole Sandreschi, Corte).

### *Espagne – Catalogne*

Martine Le Besnerais et Manuel Tost Planet (Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Lletres et Institut de Ciències de l'Educació), Cristina Luceron (Institut Bellvitge, Barcelone)

### *Italie – Vallée d'Aoste*

Marisa Cavalli (ex IRRE-VDA).  
Piero Aguetzaz, (IRRE-VDA puis Assessorat régional de l'éducation et de la culture),  
Carla Berlier (Institution scolaire Aosta 4, Aoste), Marina Fey (Institution scolaire Barone, Pont-Saint-Martin, puis Assessorat régional de l'éducation et de la culture)

### *Ecosse*

Matthew Fitt (2007-2009), Director, Scots Education Resources, Itchy Co Education & Outreach

**Partenaires associés:** Diane Dagenais, Université Simon Fraser Vancouver, Canada

## Ont participé en tant qu'auteurs et co-auteurs de la publication:

**Les enseignants:** Carla Berlier, Florence Caillis-Bonet, Marina Fey, Jean-Christophe Garnier, Jérôme Guirand, Cristina Luceron, Marie-Madeleine Menozzi, Mathieu Poitavin.

## Membres de l'équipe et partenaires:

Piero Aguetzaz, Martine Le Besnerais, James Costa, Diane Dagenais, Alain Di Meglio, Patricia Lambert, Danièle Moore, Cécile Sabatier, Manuel Tost.

**Coordination de l'édition:** Claude Cortier, Marisa Cavalli

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-ROM, internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division de l'information publique, Direction de la communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)).

Couverture: Georg Gross  
Mise en page: Stenner Medienproduktion  
Impression: Bacherneegg, Kapfenberg

<http://book.coe.int>  
Editions du Conseil de l'Europe  
F-67075 Strasbourg Cedex

Centre européen pour les langues vivantes /  
Conseil de l'Europe  
Nikolaiplatz 4  
A-8020 Graz  
[www.ecml.at](http://www.ecml.at)

ISBN: 978-92-871-7152-8  
© Conseil de l'Europe, 2013  
Imprimé en Autriche

# Sommaire

## I. Le projet Education bi-/plurilingue, langues minoritaires, langues collatérales – Intercompréhension et compétences interlinguistiques (EBP-ICI)

*Claude Cortier, Marisa Cavalli*

1. Présentation générale du projet 7
2. Les étapes du projet 9
3. Les projets antérieurs et connexes et les approches plurielles 10
4. Le cadre socio-didactique en regard des langues régionales et minoritaires 11
5. Le cadre et la réflexion curriculaire en regard des langues régionales et minoritaires (aspects des politiques linguistiques) 14
6. Des outils pour la construction curriculaire 17
7. Les parcours didactiques 17

## II. Les parcours didactiques

1. Connaissance des contextes et prise en compte des répertoires langagiers: paysages linguistiques, plurilinguismes et contextualisations didactiques 23
  - 1.1. Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche plurilingue intégrée 25  
*Diane Dagenais, Danièle Moore et Cécile Sabatier*
  - 1.2. Exploiter le paysage linguistique dans le cadre des programmes scolaires: exemple d'une école bilingue de Perpignan (Catalogne Nord / Roussillon) 29  
*Florence Caillis-Bonet*
2. Apports d'une langue régionale à une éducation bi-/plurilingue: parcours didactiques autour du francoprovençal en Vallée d'Aoste 35
  - 2.1. Présentation 37  
*Piero Aguetta*
  - 2.2. Découvrir le francoprovençal: sensibilisation à l'école primaire en milieu urbain 41  
*Carla Berlier*

- 2.3. Communiquer en francoprovençal: utilisation à l'école secondaire en milieu rural 47  
*Marina Fey*
3. Approches plurielles et interactions dans des réseaux d'école: apprendre à interagir en intercompréhension dans des classes de Provence 55  
*James Costa et Patricia Lambert; en partenariat avec Jean-Christophe Garnier, Jérôme Guirand et Mathieu Poitavin*
4. Sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle en Catalogne: des contes plurilingues pour l'intégration linguistique et culturelle. Adaptation du didacticiel «Itinéraires romans» 69  
*Martine Le Besnerais, Cristina Luceron, Manuel A. Tost Planet*
5. Ouverture aux «autres langues»: quand la langue régionale ou minoritaire désenclave et relie 83
  - 5.1. L'oeuf du coq: exploiter un conte dans une perspective plurilingue et pluriculturelle (classe de cours préparatoire bilingue français / corse) 85  
*Alain Di Meglio et Marie-Madeleine Menozzi*
  - 5.2. Lire en trois langues: du bilinguisme français / corse à l'italien, langue collatérale 89  
*Alain Di Meglio, Claude Cortier*
  - 5.3. Au-delà des langues romanes: de l'Écosse aux pays scandinaves 93  
*Matthew Fitt et James Costa*
6. Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue et aux approches plurielles en intégrant la spécificité des langues régionales ou minoritaires 95
  - 6.1. Le projet EBP-ICI au Val d'Aoste: entre recherche et formation 97  
*Piero Aguetta*
  - 6.2. Élaboration didactique et formation des maîtres en Corse: vers l'éducation bi-/plurilingue 99  
*Alain Di Meglio*

**Références bibliographiques** 101

**Glossaire** 105



***I. Le projet Education bi-/plurilingue, langues minoritaires, langues collatérales –  
Intercompréhension et compétences interlinguistiques (EBP-ICI)***

*Claude Cortier, UMR ICAR-CNRS, Université de Lyon, ENS de Lyon et ex INRP  
Marisa Cavalli, ex IRRE-VDA, Institut régional de recherche éducative pour le Val d'Aoste*



# 1. Présentation générale du projet

## 1.1. Le contexte

Si le multilinguisme, entendu comme présence concomitante et souvent juxtaposée de langues dans un espace social et humain, est désormais un état de fait, le plurilinguisme, entendu comme capacité ou compétence des individus à pratiquer plusieurs variétés de langues à des degrés divers, est devenu un défi contemporain. Comme peuvent en attester depuis plusieurs années de nombreux travaux, textes et rapports et comme nous y encourageons depuis presque deux décennies le Conseil de l'Europe avec la Division des politiques linguistiques<sup>1</sup> et le Centre européen pour les langues vivantes, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires<sup>2</sup> (Strasbourg, 1992) ou encore le réseau Mercator<sup>3</sup>, l'Observatoire européen du plurilinguisme<sup>4</sup> et de nombreuses autres instances européennes, le développement des plurilinguismes individuels ne peut se concevoir dans la seule limite des grandes langues internationales, il doit nécessairement reconnaître les langues régionales ou minoritaires, les variétés de langues et la variation dans leurs diverses formes de contextualisations géographiques, sociales, culturelles.

C'est à cette conclusion également qu'avaient abouti les équipes de l'Institut national de recherche pédagogique (France) et de l'Institut régional de recherche éducative pour le Val d'Aoste, à la suite de travaux conduits depuis plusieurs années, d'abord dans le domaine de la sociolinguistique scolaire<sup>5</sup> et, plus récemment, sur l'éducation bi-/plurilingue, la didactique intégrée (Cavalli, 2005), le bi-/plurilinguisme français/langue régionale

et le rapport à l'autre (cf. notamment Cortier & Di Meglio, 2005, 2007) et plus largement la perspective plurilingue à partir des langues de l'école (Cortier, Costa, Lambert, 2009<sup>6</sup>).

Ces travaux ont montré entre autres, dans les écoles bilingues ou d'immersion en langue régionale, des dispositions favorables pour l'éducation au plurilinguisme à partir de langues collatérales ou de même famille (français / corse / occitan / catalan; français / corse / italien), dont la proximité linguistique méritait d'être davantage exploitée. La notion de «langues collatérales» (Eloy, 2001) nous semblait particulièrement adaptée aux langues minoritaires qui ont un rapport de proximité linguistique avec la langue dominante de l'Etat où elles sont parlées. Elle permet de parler de «langue pont», d'abord vers les langues proches génétiquement (langues romanes, langues germaniques), mais aussi géographiquement (langues des pays voisins) et plus largement vers les «autres langues» (McPake *et al.*, CELV, 2007).

## 1.2. L'équipe de projet

L'adhésion au projet s'est faite en réunissant des équipes nationales provenant de régions européennes engagées dans des politiques linguistiques de soutien aux langues régionales et minoritaires:

- l'équipe de l'Université autonome de Barcelone, présentant un contexte de langue régionale et collatéralité avec une forte immigration; cette équipe a développé des travaux sur l'intercompréhension en langues romanes, notamment dans les approches spécifiques de l'oral, et contribué au développement de projets européens et de didacticiels (Itinéraires romans,

- 1 [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
- 2 [www.coe.int/minlang](http://www.coe.int/minlang)
- 3 Le réseau Mercator, fondé en 1987, est dédié aux langues minoritaires. Il est constitué de: Mercator Media (University of Wales, Aberystwyth), Mercator Legislation (Ciemen, Barcelona), Mercator European Research (Centre on Multilingualism and Language Learning - Fryske Akademy, Ljouwert / Leeuwarden; site [www.mercator-research.eu/](http://www.mercator-research.eu/)), the Research Institute for Linguistics of the Hungarian Academy of Sciences (Budapest, site [www.nytud.hu/eng/index.html](http://www.nytud.hu/eng/index.html)) et le Centre for Finnish Studies / Mälardalen (University in Eskilstuna / Västerås).
- 4 [www.observatoireplurilinguisme.eu](http://www.observatoireplurilinguisme.eu)
- 5 Traitement didactique de la variation, groupe Varia INRP (1985-1990): Treignier J. & Romian H., 1985; Marcellesi C. & Treignier J., 1990.
- 6 Travaux de l'équipe Ecole et plurilinguisme ICAR & INRP (2003-2010).

Fontdelcat). Elle a également participé au lancement du projet Redinter<sup>7</sup>;

- une association écossaise, travaillant dans un contexte présentant les mêmes caractéristiques de collatéralité d'un point de vue linguistique (anglais, écossais) et l'avantage d'ouvrir à une autre famille de langues (langues germaniques). Porté par Matthew Fitt<sup>8</sup>, enseignant et écrivain, le réseau écossais s'appuyait sur une maison d'édition de littérature de jeunesse (Itchy Co<sup>9</sup>) et un réseau d'écoles motivées par le développement de l'écossais dans les activités scolaires<sup>10</sup>;
- l'équipe française, rassemblant des chercheurs ayant travaillé en sociolinguistique à la fois sur des contextes de langues minoritaires et sur les premières expérimentations en France de l'éveil aux langues, a souhaité développer un parcours organisé autour d'une meilleure compréhension de la communication exolingue;
- l'équipe italienne de l'IRRE-VDA (Vallée d'Aoste), ayant approfondi, depuis de nombreuses années, les problématiques de l'enseignement bi-/plurilingue, de la construction de connaissances dans deux langues, des problématiques curriculaires liées à l'éducation bi-/plurilingue et des représentations sociales à propos des langues, de leur enseignement et du bi-/plurilinguisme;
- l'équipe canadienne, associée au projet grâce à des accords de coopération entre l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB, Ottawa) et le CELV, dont les membres contribuent au développement de l'éducation au plurilinguisme et à la diffusion des activités d'éveil aux langues au Canada.

### 1.3. Constats et problématiques

Au-delà de connexions et affinités dans leurs domaines de recherche, les équipes se sont appuyées sur des constats identiques:

- d'une manière générale, l'enseignement ou même seulement la prise en compte dans l'espace scolaire des langues qui ne sont pas les langues majeures de scolarisation n'est effective que dans peu de régions européennes<sup>11</sup>, en dépit de politiques linguistiques incitatives dans ce domaine et/ou d'enseignements bilingues bien établis, comme c'est le cas dans certaines régions impliquées dans le projet (Catalogne, Corse, Val d'Aoste notamment);
- les enseignants sont encore peu formés et peu armés, mais aussi très peu valorisés lorsqu'ils élaborent des démarches visant à accepter et utiliser en classe une ou des langues ou variétés qui ne sont pas la ou les variétés dominantes scolaires;
- s'il s'agit d'un enseignement de langue régionale ou minoritaire, c'est souvent la variété standard (lorsqu'il y en a une) qui est privilégiée, sans prise en compte (ou trop peu) des autres variétés<sup>12</sup> et le rapport à la norme (et l'hypercorrection souvent corrélée) se trouve alors fonctionner comme dans le cas des langues de scolarisation nationales.

On peut aussi observer en milieu scolaire des attitudes de mépris (sinon de déni) face à l'usage par les enfants / adolescents des formes locales, des régionalismes ou plus encore des formes de contact, hybrides<sup>13</sup>, interlectes<sup>14</sup>, parlars jeunes, qui témoignent de l'histoire et de l'actualité des langues et des sociétés et de l'émergence de «nouveaux espaces interlinguistiques» ou «entre-

les-langues» (Chardenet, 2008). Ces dynamiques langagières participent de la construction symbolique des identités, elles sont aussi dignes d'intérêt linguistiquement (créativités et innovations lexicales<sup>15</sup> entre autres) et sont de ce fait propices à l'observation des faits langagiers, à la réflexion méta- ou épilinguistique ou à l'exploitation ludique. Dans tous les cas, ce sont aussi des phénomènes et des marques identitaires que l'école ne peut négliger, sous peine de reproduire à l'identique les rapports langues dominantes / langues dominées et les mécanismes de discrimination et d'exclusion à l'œuvre dans les sociétés.

Enfin, l'afflux dans les établissements scolaires d'enfants et jeunes allophones immigrants ou non, est devenu depuis dix ans une question majeure. En dépit d'un engagement fort du Conseil de l'Europe depuis plusieurs décennies (cf. Porcher, 1979<sup>16</sup>), l'actualité des flux migratoires en provenance des régions du Sud, ainsi qu'à l'intérieur de l'Union européenne même, en fait de nouveau une priorité en regard du désarroi des enseignants face à ce que l'on nomme «pudiquement» l'hétérogénéité des classes. La Recommandation 1740 (2006) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (APCE) souligne l'importance de la place de la *langue maternelle dans l'enseignement scolaire* pour ce genre de public (cf. aussi Cummins, 2010). Toutefois la question didactique est ici particulièrement complexe en raison d'une part de l'extrême diversité des répertoires langagiers des enfants immigrants – ou seulement de passage – dans l'école et d'autre part de la question culturelle et interculturelle. Les travaux des années 1970/1980/1990 sur l'interculturalité, suscités par les travailleurs immigrants dans les pays développés et la prise en compte des langues d'origine, avaient conclu à une impossibilité d'aller théoriquement au-delà dans

l'approche interculturelle: «Elle est désormais une affaire d'éclectisme de terrain dans la conception d'outils didactiques et de pratiques de classe» soulignait Puren en 1998. Cependant les approches d'éveil aux langues sont venues prendre le relais sur le plan inter- et métalinguistique. Complétées aujourd'hui par les travaux du CARAP (<http://carap.ecml.at>), elles montrent la possibilité d'une prise en compte systématisée, mais à équilibrer / doser, en fonction du contexte de toutes les langues-cultures.

#### 1.4. Objectifs du projet EBP-ICI

Il importait donc, à la fois, de repérer, d'observer les pratiques innovantes existant dans cette voie et de les soutenir, les étayer, les orienter, en fonction d'un certain nombre de principes et d'approches reconnues et attestées comme efficaces devant être développées avec profit dans le domaine éducatif.

Ceci s'avérait possible d'emblée, dans la mesure où deux au moins des institutions à l'origine du projet – l'Institut national de recherche pédagogique (INRP, France) et l'Institut régional de recherche éducative pour le Val d'Aoste (IRRE-VDA, Italie) – s'appuyaient sur une tradition et des pratiques de recherches-actions-formations reconnues dans le domaine des recherches collaboratives et bénéficiaient de moyens spécifiques pour développer ces collaborations: enseignants détachés intégrés dans les équipes de recherche et réseaux d'enseignants associés, permettant des contacts directs en milieux scolaires régionaux<sup>17</sup>. Ces deux institutions ont aujourd'hui été dissoutes ou transformées, pour des raisons non toujours clairement explicitées et il nous faut saluer les enseignants impliqués dans le projet qui ont poursuivi leur engagement dans des conditions devenues parfois difficiles.

Parmi les éléments qui sont de nature à favoriser le développement et le transfert de l'innovation, les outils et supports didactiques figurent en bonne place, car ils donnent à voir et à penser ce qu'il est possible de mettre en œuvre et de réaliser dans des situations données.

Inspirée par des réalisations et des publications stimulantes dans le domaine de l'éducation et de l'ouverture aux langues et cultures (voir ci-dessous), l'équipe de projet s'est donné pour objectif de réaliser un kit didactique à destination des enseignants-formateurs, mais aussi des décideurs et, dans un premier temps, de mettre en contact chercheurs, enseignants et écoles associées par une réunion régionale (Lyon, novembre 2008) afin d'initier un réseau d'échanges et de contacts et une plateforme d'échanges, ouverte par l'IRRE-VDA (AMICO).

## 2. Les étapes du projet

Pour réaliser les objectifs du projet, différentes étapes ont été mises en œuvre. Il s'agissait de:

- repérer et recueillir, dans les régions de l'équipe de projet, des pratiques efficaces dans le cadre d'une didactique intégrée des langues centrée sur les langues régionales et minoritaires de ces contextes, permettant non seulement de valoriser ces langues et variétés, mais aussi de les utiliser comme ressources ou comme langue pont, dans une perspective d'ouverture et non de repli;
- développer des activités et des supports didactiques pour l'école primaire et les premières années du secondaire, dans une démarche

- 7 [www.redinter.eu](http://www.redinter.eu)
- 8 Sollicité par le ministère de l'Éducation pour promouvoir l'écossais, M. Fitt a dû abandonner sa participation au projet en 2009.
- 9 [www.itchy-coo.com](http://www.itchy-coo.com)
- 10 [www.scotseducation.co.uk](http://www.scotseducation.co.uk)
- 11 Mais on retrouve ces problématiques de façon tout aussi aiguë sur d'autres continents: Afrique du Nord et subsaharienne, Amérique latine (cf. MAURER B., 2010, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*, Éditions des archives contemporaines, téléchargeable sur le site [www.prefics.org/credilif/travaux/RapportLASCOLAF\\_B.Maurer.pdf](http://www.prefics.org/credilif/travaux/RapportLASCOLAF_B.Maurer.pdf)).
- 12 On constate que des standards ont tendance à se former par le contact entre les diverses variétés régionales dans les médias, par le biais de la scolarisation et du fait aussi que les néo-locuteurs sont de plus en plus mobiles.
- 13 Exemple de langue hybride: le spanglish qui mêle, aux États-Unis, l'espagnol (spanish) et l'anglais. Cf. aussi Boyer H. (dir.), 2010, *Hybrides linguistiques. Genèses, statuts, fonctionnements*, L'Harmattan, Paris.
- 14 L'interlecte, notion apparue en milieu créole, désigne des formes intermédiaires qui ne relèvent ni du français ni du créole et semblent participer d'une conscience approximative du sujet parlant qui est en train de «mélanger» les deux codes. Le concept d'interlecte postule l'idée d'une parole qui se construit dans un macrosystème sociolinguistique composé à la fois du créole et du français (cf. Souprayen-Cavery, 2010). Le concept a été étendu à d'autres formes de mélanges de langues.
- 15 Création de nouveaux mots inférés dans une langue inconnue à partir de sa ou ses propre(s) langue(s). Exemple: «vitessa» à partir du français «vitesse» dans une conversation où la langue cible serait l'italien.
- 16 PORCHER L., 1979, *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe: Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg.
- 17 C'est ainsi que des enseignants associés ont pu s'inscrire dans ce programme et devenir auteurs.

associant enseignement bilingue (ou bien intégration didactique et pédagogie de projet), éveil aux langues, activités interlinguistiques et intercompréhension entre langues proches, tout en prenant fortement appui sur les deux langues de scolarisation;

- modéliser ces pratiques pour les rendre transférables ou transposables à d'autres contextes où les langues régionales et minoritaires marquent fortement les paysages linguistiques et/ou les problématiques éducatives;
- élaborer un kit didactique comprenant des outils et supports didactiques adaptés à la spécificité de ces contextes, outils et supports qui, tout en décrivant des pratiques et des activités reconnues comme efficaces, donneraient aux enseignants des outils d'analyse et d'exploitation des ressources propres à leur contexte et seraient à même d'apporter aux décideurs, formateurs et enseignants des pistes à adapter à leurs propres situations, tout en les sensibilisant / initiant aux approches plurielles.

Toutes ces étapes n'ont pu être réalisées comme souhaité, car chacune des équipes nationales a connu des déboires institutionnels ou individuels qui ont amené l'équipe de projet à revoir ses ambitions premières et notamment à renoncer à des expérimentations dans la durée.

### 3. Les projets antérieurs et connexes et les approches plurielles

Le projet s'inscrivait dans les axes définis en 1 et 3 du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Beacco, J.-C. & Byram, M., 2007): développement de l'éducation plurilingue, pluriculturelle, mais aussi de l'enseignement plurilingue: «le projet d'une éducation plurilingue est d'adapter les enseignements en langues aux besoins des sociétés européennes et aux aspirations des locuteurs» (p. 73), mais aussi en relation avec les derniers travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe publiés en 2010 (cf. la *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle sur le site de la Division des politiques linguistiques*, [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)).

Si le projet s'inscrit dans la continuité des travaux antérieurs sur le plurilinguisme et l'éveil aux langues: Ja-Ling (projet 1.2.1 du CELV et Comenius–C21), des projets LEA «Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education / La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues» (CELV, 2004-2007) et ALC «Across Languages and cultures / A travers les langues et les cultures» (CELV, 2004-2007), qui a abouti à un *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* et qui se poursuit dans le troisième programme actuel (CARAP 2008-2011), il doit pouvoir représenter une complémentarité en regard des travaux antérieurs et connexes, car il peut permettre d'outiller et de concevoir didactiquement le bi-/plurilinguisme à partir des langues régionales et minoritaires d'Europe.

C'est ainsi qu'à la suite du projet VALEUR (*Valuing all languages in Europe / Valoriser toutes les langues en Europe*, CELV, 2004-2007), le projet EBP-ICI vise:

- la (re)connaissance de toutes les langues présentes ou représentées dans un contexte scolaire;
- à exploiter la richesse et la spécificité des ressources offertes par ces contextes (variété des pratiques, alternances de langues, variations géographiques, linguistiques et sociales), pour le développement des compétences sociolinguistiques qui favorisent l'acceptation et la valorisation de la \*variation, développent les compétences d'adaptation et l'ouverture à l'altérité, aident à maîtriser des démarches de comparaison.

En appui et en lien avec le CARAP<sup>18</sup>, le projet entend développer chez les enseignants les compétences nécessaires pour analyser la variété de l'environnement linguistique de leurs territoires et à faire de ces langues, à partir de l'école, des outils d'intégration européenne linguistique et sociale.

Dans la mesure où les langues régionales concernées sont utilisées comme langue de scolarisation (enseignement bilingue en Corse et Catalogne) ou langues pour l'enseignement de disciplines scolaires (histoire, géographie notamment en Provence), le projet doit également prendre en compte les travaux des projets de type EMILE/CLIL, qui visent à «Obtenir de bonnes pratiques dans l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère / éducation bilingue». Ces projets ouvrent «les portes de l'apprentissage des langues à un plus large éventail d'apprenants, en conférant plus d'assurance aux jeunes apprenants et à ceux pour qui l'apprentissage linguistique formel organisé dans le

cadre de l'enseignement général n'a pas donné de bons résultats. [...] [Ils permettent] une exposition aux langues sans requérir des heures de cours supplémentaires» (Plan d'action de la Commission européenne, 2004<sup>19</sup>).

Certains parcours du kit EBP-ICI (notamment (3) Costa, Lambert) se sont appuyés sur les matériaux existants dans les approches d'éveil aux langues créés dans la suite d'EVLANG<sup>20</sup>, tel *EOLE (Éveil au langage / Ouverture aux langues à l'école*, C. Perregaux *et al.*<sup>21</sup>) ou davantage orientés vers l'intercompréhension tel *Euromania*<sup>22</sup> (P. Escudé, dir., 2008), que ce soit pour les formations des enseignants associés (en Provence, en Corse, au Val d'Aoste) ou pour l'adaptation ou le développement d'activités à partir des langues régionales.

Comme on l'a évoqué plus haut, l'équipe de Barcelone a souhaité expérimenter des didacticiels élaborés précédemment et accessibles en ligne – «Itinéraires romans»<sup>23</sup> et «FontdelCat»<sup>24</sup> – orientés vers l'intercompréhension en langues romanes à partir du catalan, dans une optique d'intégration sociale et culturelle (parcours 4). En raison des orientations de recherche de cette équipe (intercompréhension langues romanes et didactique de l'oral) et de celle de Lyon (ICAR: interactions, corpus oraux, apprentissages, représentations), mais aussi du faible nombre de travaux dans ce domaine concernant de jeunes enfants ou adolescents, on a souhaité mettre l'accent sur l'intercompréhension orale et la communication exolingue (situation dans laquelle les divers participants ne partagent pas tout ou partie de leurs répertoires langagiers).

L'équipe du Val d'Aoste souhaitait enrichir la perspective de l'éducation bi-/plurilingue du système éducatif valdôtain, fortement centrée sur la dimension de l'acquisition plurilingue des

connaissances, en l'ouvrant vers des approches plurielles et inclusives, la finalité étant de permettre un accueil et une valorisation de toutes les langues présentes dans les répertoires des apprenants: aussi bien le francoprovençal (et le walsér) que les langues d'origines des élèves migrants.

#### 4. Le cadre socio-didactique en regard des langues régionales et minoritaires

Le cadre théorique retenu pour ce projet est celui de la socio-didactique. La socio-didactique se propose de conjuguer ou d'articuler sociolinguistique et didactique, en prenant en compte des phénomènes sociolinguistiques propres à certains contextes ou fonctionnements sociaux, qui peuvent avoir une influence aussi bien sur les représentations et connaissances des enseignants que sur les conditions à mettre en place pour des pratiques efficaces d'enseignement / apprentissage. Sont particulièrement concernés les contacts de langue, que ce soit du point de vue du statut et/ou du rapport entre les statuts, impliquant des questions de \*minoration et \*minorisation, de diglossie<sup>25</sup>, d'insécurité linguistique. S'agissant de langues régionales et minoritaires, les proximités linguistiques et les familles de langues, les collatéralités<sup>26</sup>, les mélanges de langues et le traitement didactique de cette variation sont aussi essentiels.

- 
- \* Le signe \* indique que le terme est expliqué dans le glossaire.
- 18 Des membres de l'équipe EBP-ICI ont collaboré avec l'équipe CARAP. Des membres de l'équipe CARAP sont intervenus pour apporter leur contribution dans nos travaux, notamment J.-F. de Pietro et I. Lörincz.
- 19 [http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/FR/CLIL\\_milestones\\_FR.htm](http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/FR/CLIL_milestones_FR.htm)
- 20 <http://jaling.ecml.at/>
- 21 [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech\\_cole.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_cole.html)
- 22 [www.euro-mania.eu/](http://www.euro-mania.eu/)
- 23 <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>
- 24 [www.intercat.cat/fr/eina.jsp?id=fontdelcat](http://www.intercat.cat/fr/eina.jsp?id=fontdelcat)
- 25 En sociolinguistique, on parle de diglossie pour désigner l'état dans lequel se trouvent deux variétés linguistiques coexistant sur un territoire donné et ayant, pour des motifs historiques et politiques, des statuts et des fonctions sociales distinctes, l'une étant représentée comme supérieure et l'autre inférieure au sein de la population. Les deux variétés peuvent être des dialectes d'une même langue ou bien appartenir à deux langues différentes.
- 26 Langues qui sont en situation de minoration en regard de «grandes langues» dont elles sont proches génétiquement.

## 4.1. Problématiques et spécificités des langues minoritaires

### 4.1.1. Langues minoritaires et minorées

Nous proposons de revenir ici sur le terme «minoritaire», utilisé dans le cadre de la Charte et au Conseil de l'Europe, car les sociolinguistes français ont apporté des réflexions à ce sujet qui nous semblent importantes du point de vue socio-didactique.

Pour ce faire, nous prenons l'exemple de la France pour souligner l'importance du rapport Cerquiglini sur *Les langues de France* (1999) suscité par la Charte, qui fait se côtoyer dans la liste des 75 langues de France, les langues traditionnellement appelées régionales avec les langues implantées sur le sol français par le fait migratoire (variétés d'arabe dialectal, berbère, yiddish, romani chib et arménien occidental) dans un ensemble de «langues minoritaires», qui les réunit en face ou à côté de la langue nationale. C'est pourquoi Cerquiglini, tout en recommandant au terme de son rapport de signer et ratifier la Charte, concluait que «la République française aurait donc intérêt, dans sa déclaration, à insister sur la vocation culturelle de la Charte, en minorant la tendance à la territorialisation» (Cerquiglini, 1999).

Une telle proposition – hélas restée symbolique puisque la France n'a pas ratifié la Charte – permet de prendre en compte des processus historiques et sociaux et de ne pas discriminer anciennes et nouvelles «minorités», «minorités» territorialisées ou non, tout en associant aux politiques linguistiques et aux traitements didactiques des questions vives comme celles des langues dites (encore) d'origine ou des langues des Roms.

De ce fait, pour traiter ces problèmes, l'emploi de l'expression «langues minorées»<sup>27</sup> pourrait être tout aussi adéquat pour englober le traitement de ces langues soit locales / régionales, soit non territoriales ou encore langues de l'immigration et les effets corrélés de dévalorisation, voire de mépris, non seulement dans l'espace scolaire mais aussi dans les rapports sociaux et qui peuvent toucher les personnes concernées dans leur identité et leur individualité, a fortiori de jeunes enfants, dans leur développement psychologique et cognitif. Le projet *VALEUR* (CELV, 2007) a fait le choix de les nommer «autres langues» en soulignant que le terme «minoritaire» ne peut convenir objectivement à des langues comme l'arabe, le turc ou le mandarin, tout en reconnaissant que l'adoption de ces expressions doit faire l'objet de négociations et être acceptée par ceux qui seront amenés à les utiliser.

### 4.1.2. Le rapport au standard et à la norme

On ne peut faire accéder une langue régionale, minoritaire ou minorée à l'école sans une réflexion spécifique sur le statut de cette langue dans ses divers aspects (politiques, sociaux, culturels), mais aussi sur les objectifs et finalités que l'on assigne à cet enseignement.

La «situation dialectale» a été considérée pendant longtemps et est encore souvent objectée comme obstacle à l'enseignement. De ce fait, une tendance s'est développée chez les militants et défenseurs de langue régionale pour penser qu'imposer une norme a priori était une nécessité pour la reconnaissance et l'enseignement (accéder au statut de langue et à la dignité de langue enseignable), sans penser que l'unification et l'homogénéisation sont des processus et qu'il faut sans doute commencer à mettre en place

l'enseignement, sans attendre la fin du processus d'élaboration linguistique et didactique.

Or, du point de vue sociolinguistique, le statut même de ces langues et leur position de minoration induisent un rapport différent à la langue et à son enseignement: «le fait minoritaire», comme le soulignait déjà Marcellesi (1983), «forge de nouveaux types de rapport à l'école, aux savoirs, à la norme» et autorise l'entrée en classe de formes et d'expressions souvent exclues des classes de langue. Les langues minorées se présentent «dans un premier temps sans le carcan des normes institutionnelles» et a priori leurs locuteurs ne connaissent pas massivement ou ne reconnaissent pas de groupe culturellement hégémonique, imposant sa variété comme centre de gravité de la langue.

Les expériences d'imposition d'une norme favorisent, comme on le sait maintenant, des attitudes de rejet face à une norme contredite par l'usage quotidien et dans laquelle les locuteurs ne se reconnaissent pas. C'est pourquoi il faut renverser la tendance et penser l'absence de normativité et la diversité comme une chance pour la pédagogie (Marcellesi, *Ibid.*).

C'est l'optique des tenants de la «polynomie», position originale défendue par les sociolinguistes corses (cf. Corti 90<sup>28</sup>), mais aussi par d'autres régions en France qui, dans l'enseignement, souhaitent faciliter connaissance et intercompréhension entre les différentes régions / variantes (cf. Les programmes de Langue d'Oc, Cortier, 2007).

Opter pour la polynomie, c'est s'appuyer sur la variation inhérente aux langues et accorder une reconnaissance et une égalité de statut à l'ensemble des variétés qui la composent. Les utilisateurs d'une langue polynomique «lui reconnaissent plusieurs

modalités d'existence, toutes également tolérées sans qu'il y ait entre elles hiérarchisation ou spécialisation de fonction. Elle s'accompagne de l'intolérance entre utilisateurs de variétés différentes sur les plans phonologiques et morphologiques ...» (Marcellesi J.B., 1983: 170). L'influence de ce concept s'est avérée déterminante sur l'élaboration didactique de la langue corse (cf. Di Meglio, 6.2).

Pour compléter ce plaidoyer en faveur de la prise en compte de la variation dans l'enseignement des langues minoritaires, nous pourrions développer l'exemple de l'enseignement de l'arabe en France, qui a mis au point depuis longtemps une didactique qui inclut et intègre les variétés dialectales à partir de l'enseignement de l'arabe littéral ou standard (EDUSCOL-DGESCO, 2006)<sup>29</sup>.

#### 4.2. Le bi-/plurilinguisme des enseignants

Dans un programme consacré à la valorisation des enseignants de langues et dans une perspective de formation et de développement, nous voudrions souligner l'intérêt de s'appuyer sur les attitudes et la praxis bilingue des enseignants que nous avons pu observer, pour installer approches plurielles et éducation au plurilinguisme. Comme le montre A. Di Meglio, en Corse, «l'enjeu de la formation a consisté à bousculer les représentations liées à la norme unique et à décloisonner les langues» (6.2). On peut supposer, en effet, que ces enseignants locuteurs de langue minoritaire, qui ont été confrontés (et peuvent l'être encore) aux phénomènes de diglossie, de mépris pour la langue ou la variété qu'ils parlent ou que l'on parle dans leur famille, seront de ce fait plus facilement en empathie avec les élèves qui vivent les mêmes difficultés et donc plus à même de s'intéresser aux langues parlées par leurs élèves

(au lieu de recommander aux familles de parler avec leurs enfants la langue du pays d'accueil).

En tant que locuteurs / enseignants de langues régionales ou de variétés dialectales, ils doivent pouvoir être sensibilisés à la variation dialectale, mais aussi sociale / fonctionnelle (utiliser telle langue ou telle variété dans telle ou telle situation) et capables d'être ouverts et tolérants face à l'expression des élèves, de la stimuler par des attitudes d'étayage et d'encouragement plutôt que par des corrections et une attitude normative, attitude courante chez les enseignants monolingues de langue dominante.

Ils doivent de même être sensibilisés à l'intercompréhension. Rappelons que l'intercompréhension est à l'origine un concept de la dialectologie, qui est utilisé dans ce domaine pour vérifier le degré de similitude entre des variétés linguistiques. Elle constitue un indice pour circonscrire des langues ou des dialectes et délimiter des aires dialectales sur un «continuum linguistique» qui fait que le groupe A peut comprendre le groupe B, le groupe B comprendre le groupe C, mais le groupe A ne pas comprendre le groupe C (Jamet, 2010, citant Moñino, 1995:40). C'est ce continuum linguistique, qui peut s'appliquer d'emblée à des langues reconnues comme typologiquement proches (voisines) ou, de manière plus générale, à toute situation de contact linguistique, qu'il nous est apparu intéressant d'exploiter pour élaborer des dispositifs et des outils didactiques à partir justement des langues régionales et minoritaires, qui vont alors servir de langue pont ou de tremplin pour accéder à d'autres variétés ou d'autres langues et ouvrir au plurilinguisme. C'est pourquoi on a pu trouver, dans les programmes des langues régionales (occitan, corse), des encouragements à prendre en compte des pratiques langagières non normées (français

- 
- 27 Auparavant, dans les années 1980, Marcellesi avait sans doute été l'un des premiers sociolinguistes à aborder le fait de la minoration linguistique dans l'espace scolaire et à parler de «langues minorées».
  - 28 Colloque de Corti 90, PULA, [www.interromania.com/media/pdf/chiorboli/langues\\_polynomiques.pdf](http://www.interromania.com/media/pdf/chiorboli/langues_polynomiques.pdf).
  - 29 EDUSCOL-DGESCO, 2006, *Le centenaire de l'agrégation d'arabe*, Actes du séminaire national, Paris, novembre 2006.

régional de Corse, francitan) et à les didactiser.

En conclusion, si l'approche socio-didactique implique la prise en compte de la spécificité des contextes dans leurs aspects:

- micro (contacts de langues, répertoires des élèves dans la classe ou l'école): capacité à analyser ces contextes d'un point de vue sociolinguistique et à prendre en compte le multilinguisme, les répertoires langagiers et les représentations que des individus / groupes ont des variétés linguistiques et culturelles en présence, elle doit être complétée par un cadrage institutionnel et curriculaire aux niveaux:
- macro (statut des langues des régions ou Etats concernés, politiques linguistiques éducatives et autres, choix de la ou des langues de scolarisation ...),
- méso (institutions, formes scolaires, cultures éducatives).

## 5. Le cadre et la réflexion curriculaire en regard des langues régionales et minoritaires (aspects des politiques linguistiques)

L'ancrage institutionnel pour une langue régionale et minoritaire est d'une importance fondamentale (les experts réunis à l'atelier central ont beaucoup insisté sur ce point) et l'on ne peut espérer développer des orientations didactiques aussi justifiées soient-elles, sans qu'elles soient portées par un environnement

institutionnel favorable. La prise en compte d'une langue régionale ou minoritaire par l'école rentre parmi les mesures de planification linguistique les plus efficaces pour sa sauvegarde (Fishman, 2001 a et b; Hornberger, 2008), sans évidemment sous-estimer le rôle de la famille et des médias. L'école peut et doit agir dans une perspective éducative: il lui revient d'écarter de ces langues les \*idéologies qui pourraient contrecarrer le respect des droits de l'homme, de l'enfant, du citoyen et la cohésion sociale.

Cependant, le rôle et les fonctions que l'école peut jouer pour le maintien et la promotion d'une langue régionale et minoritaire varient énormément selon les différentes situations contextuelles.

### 5.1. Rôle de l'école vis-à-vis des langues régionales ou minoritaires

Si la langue est encore parlée en famille, l'école a la responsabilité d'accueillir, à travers elle, l'identité familiale et quotidienne de l'enfant, de légitimer à ses yeux, en tant qu'instance officielle, cette langue au statut minoré et d'assumer le répertoire langagier et culturel de l'enfant comme point de départ pour tout apprentissage langagier à venir.

Si, par contre, la langue n'est plus transmise par la famille, son enseignement par l'école rentre dans un projet volontariste de sauvegarde d'un patrimoine collectif voulu par certains de ses locuteurs. C'est là un droit que la législation européenne garantit (cf., pour ne nommer qu'une disposition entre toutes, la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* du Conseil de l'Europe).

L'école a également un rôle important à jouer vis-à-vis des langues régionales ou minoritaires au niveau plus large de l'Etat où résident les locuteurs

qui les parlent. Il importe, en effet, que tous les apprenants soient sensibilisés à l'existence d'autres langues parlées sur le territoire national que la/les langue/s officielle/s, qu'ils reçoivent des connaissances historiques, linguistiques et culturelles à propos de ces langues, qui font partie du patrimoine linguistique et culturel du pays, qu'ils soient familiarisés à leurs sonorités, à leur(s) orthographe(s), à leurs productions littéraires.

L'action de l'école variera énormément aussi en fonction des caractéristiques de la langue régionale ou minoritaire qu'elle est chargée de prendre en compte: son statut social et officiel, son degré de normalisation-standardisation et de grammatisation<sup>30</sup>, les politiques linguistiques la concernant, le nombre et le statut social de ses locuteurs. Il existe d'énormes différences entre les diverses situations sociolinguistiques où l'école est appelée à agir. Par exemple, au Val d'Aoste, région italienne, l'enseignement du français, langue officielle avec l'italien, mais aussi grande langue internationale, ne répond pas aux mêmes défis, dans ce même contexte, que l'enseignement du francoprovençal, langue régionale au statut moins valorisé, mais dont les locuteurs l'ayant comme langue première sont incomparablement plus nombreux que ceux du français; l'enseignement du catalan se pose en des termes très différents en Catalogne, où il fait l'objet d'une politique linguistique volontariste très poussée et très outillée dans le cadre d'une forte autonomie politique ou dans le sud de la France où les militants en faveur de cette langue, bien qu'ils soient confrontés à une politique beaucoup plus centralisée de l'Etat, peuvent paradoxalement organiser des enseignements et des sites scolaires bilingues dans de bonnes conditions.

Ces différences ne peuvent que se refléter sur l'action de l'école et induire des options didactiques contextualisées en regard des caractéristiques propres de chaque langue régionale ou minoritaire. Toutefois, quels que soient les contextes et les situations, tout enseignement de langues régionales ou minoritaires devrait s'inscrire dans le cadre d'une éducation langagière globale visant:

- sur le plan des valeurs: la participation à la citoyenneté démocratique, l'ouverture aux autres, le développement d'attitudes d'empathie ou de bienveillance envers la diversité, la cohésion sociale et le dialogue interculturel;
- sur le plan de l'apprentissage: l'acquisition d'une compétence plurilingue mobilisant des ressources linguistiques, interlinguistiques, métalinguistiques et d'une compétence interculturelle faisant appel, elle, à des ressources culturelles et interculturelles.

Cette éducation langagière globale peut prendre la forme d'une éducation plurilingue et interculturelle selon les orientations récentes du Conseil de l'Europe (cf. [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang): Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle).

## **5.2. Niveaux d'inscription curriculaire de l'enseignement**

Les niveaux d'inscription curriculaire des langues régionales et minoritaires peuvent différer selon les contextes suivant leur degré de légitimation juridique. Seront ici envisagés deux niveaux différents: la curricularisation à partir des programmes existants et l'inscription dans le curriculum officiel.

### **5.2.1. La curricularisation à partir des programmes existants**

Parler de langue régionale ou minoritaire fait implicitement référence à une langue nationale et majoritaire, qui correspond dans la plupart des contextes à la langue majeure de scolarisation. La *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* reconnaît le droit à l'enseignement de et en ces langues, mais «sans préjudice de l'enseignement de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat» (art. 8, Enseignement, alinéa 1). Une bonne acquisition de la langue de scolarisation, aussi bien comme matière que comme langue pour l'acquisition des connaissances dans les autres matières, est déterminante pour le succès scolaire de l'apprenant et pour son avenir en tant qu'individu, que citoyen et que professionnel.

Quand la langue régionale ou minoritaire n'a pas de reconnaissance officielle dans les documents programmatiques qui règlent le système scolaire, la langue de scolarisation a un grand rôle à jouer aux côtés des langues étrangères et, éventuellement, quand elles sont enseignées, des langues classiques: il est, en effet, toujours possible à ces langues – et il serait hautement recommandé – de faire une place aux langues premières des apprenants (aussi bien régionales ou minoritaires que langues d'origine). Les occasions sont nombreuses en classe pour accueillir, valoriser et exploiter didactiquement ces langues, souvent ignorées, bien que présentes dans les répertoires des apprenants: des occasions pour établir des comparaisons, des liens, des ponts entre elles, pour solliciter des transferts positifs, pour réfléchir à la diversité et à la pluralité des langues, pour jouer avec elles.

---

30 «Par grammatisation, on doit entendre le processus qui conduit à décrire et à outiller une langue sur la base des deux technologies qui sont encore aujourd'hui les piliers de notre savoir métalinguistique: la grammaire et le dictionnaire» (Auroux, 1992:28).

Les approches plurielles (éveil aux langues, intercompréhension, approches interculturelles, etc.) peuvent se révéler d'une grande utilité et efficacité dans ce genre de situation, faisant de toutes les langues connues et apprises par les élèves un atout pour une formation à la pluralité et à la diversité linguistique et culturelle en même temps qu'une base propédeutique pour des apprentissages langagiers et culturels ultérieurs.

Nombres d'activités didactiques proposées dans ce kit s'appuient sur des approches plurielles et correspondent à des pratiques facilement transposables dans n'importe quel contexte, en y appliquant les modifications pertinentes en lien avec une étude sociolinguistique locale, comme proposé dans le parcours «Apprendre à agir en intercompréhension».

### 5.2.2. Inscription dans le curriculum officiel

La *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, déjà largement citée, garantit, dans les Etats membres du Conseil de l'Europe qui la ratifient, la possibilité – pour les locuteurs de ces langues qui le désirent – de réaliser à l'école un enseignement de et en ces langues. Cette possibilité peut s'inscrire alors officiellement dans le curriculum scolaire, que ce soit de façon optionnelle ou obligatoire pour le public scolaire.

Si dans la situation présentée en 5.2.1., la langue régionale et minoritaire demeure «clandestine à bord», elle est, dans ce cas, totalement et officiellement légitimée.

Cette légitimation peut recevoir diverses formes et donner lieu à des options différentes dont les retombées pour la langue régionale ou minoritaire varient considérablement:

- première option: la langue régionale ou minoritaire peut être enseignée uniquement comme matière;
- deuxième option: elle peut être également utilisée pour l'acquisition de connaissances dans les autres matières: dans ce dernier cas, elle étend puissamment le temps d'exposition et les domaines langagiers dans laquelle elle est utilisée.

Toutes les langues régionales ou minoritaires ne se situent pas sur un pied d'égalité devant ces deux options: certaines d'entre elles ne sont pas (ou pas encore) assez équipées linguistiquement pour aborder la deuxième option.

A titre d'exemple, il est évident que, s'il était introduit dans l'enseignement des disciplines, le francoprovençal au Val d'Aoste n'aurait pas encore tous les atouts et les outils linguistiques dont dispose dans ce domaine le français, langue co-officielle de la région. L'approche polynomique des langues adoptées dans certains contextes – l'expérience des écoles bilingues en Corse – montre toutefois que cet «outillage» de la langue pour l'enseignement des disciplines peut se construire au fur et à mesure des pratiques de classe, à travers les activités de planification, d'expérimentation et de réflexion des enseignants dans des dispositifs de recherche-action.

A son tour, cette deuxième option qui, en soi, est déjà une option forte et qui établit au cœur du système scolaire deux langues de scolarisation, peut être mise en œuvre suivant différentes formes d'enseignement bilingue. Ces formes ont déjà fait l'objet de classements différents (cf. par exemple, Baker & Prys Jones, 1998). Il suffira ici de retenir comme principe que les modèles «forts» de l'enseignement

bilingue, c'est-à-dire les modèles qui ne visent pas à remplacer à terme la langue première de l'enfant par la langue majoritaire, mais qui continuent de maintenir la langue régionale ou minoritaire bien vivante et d'en élargir les compétences, sans toutefois, oublier une bonne acquisition parallèle de la langue majeure de scolarisation, demeurent les modèles les plus performants au niveau des résultats pour les élèves et surtout pour ce qui est de leur construction identitaire et de leur «mise en pouvoir ou en capacité» (*empowerment*).

L'inscription curriculaire pourrait aussi prendre la forme d'une sensibilisation à la pluralité linguistique et culturelle sans véritable apprentissage de et en langue. On retomberait dans ce cas dans des activités telles que prévues lorsque nous avons abordé la curricularisation à partir des programmes existants (cf. 5.2.1.), à la différence que cette sensibilisation serait officiellement légitimée en tant que moyen de prendre en compte la langue régionale ou minoritaire.

Entre ces trois formes d'inscription curriculaire (enseignement de la langue, enseignement en langue et simple sensibilisation dans le cadre d'une formation à la pluralité linguistique et culturelle) existent des formes intermédiaires d'enseignement qui peuvent combiner dans des proportions différentes des éléments de ces trois orientations majeures (par exemple, des activités ponctuelles dans les matières scolaires en langue minoritaire avec des éléments d'intercompréhension entre langues parentes).

L'impact de ces différentes options varie en termes quantitatifs (temps alloué à la langue régionale ou minoritaire) et qualitatifs (degré d'efficacité pour le développement de la langue régionale et minoritaire). Sur la base de ces deux critères, l'impact des options pourrait ainsi être établi par ordre décroissant:

1. langue comme matière + langues des autres matières assurant, en absolu, les meilleurs résultats,
2. langue comme matière,
3. sensibilisation à la diversité et à la pluralité linguistique et culturelle.

Cependant, au lieu de mettre ces diverses options en opposition, les curriculums auraient tout intérêt à les penser en termes de complémentarités possibles sur la base des opportunités, des besoins, mais aussi des contraintes de chaque contexte, dans l'optique d'une éducation plurilingue et interculturelle. Et justement dans cette optique, puisqu'il s'agit de curriculums qui prévoient la présence de plusieurs langues, il importe de souligner la nécessité d'une recherche de cohérence et de convergence entre les didactiques singulières relevant des spécificités de chaque langue.

La pédagogie intégrée des langues (Roulet, 1980; Cavalli (éd.), 1998; Beacco *et al.*, 2010) peut permettre de mettre en œuvre tous les liens et les ponts possibles entre ces didactiques singulières.

L'équipe du projet EBP-ICI a fait le pari de cette complémentarité: tous les contextes sociopolitiques représentés mettent en œuvre une éducation bilingue langue de scolarisation – langue régionale ou minoritaire, avec un emploi de cette dernière comme matière et comme langue d'autres matières.

## 6. Des outils pour la construction curriculaire

Si les contextes aux prises avec des politiques linguistiques éducatives concernant plusieurs langues – dont une langue régionale ou minoritaire – ont dû jusqu'à maintenant construire leurs curriculums et leurs méthodologies de façon empirique, des outils existent actuellement qui pourraient leur être de secours.

Toute l'élaboration conceptuelle qui a donné lieu à la *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle* du Conseil de l'Europe, et la Plateforme elle-même, foisonnent de réflexions qui, à terme, devraient s'enrichir d'outils allant dans le sens des réflexions de ce projet. La Plateforme prévoit un espace spécifique d'approfondissement pour les langues régionales et minoritaires, espace à ne pas concevoir comme disjoint de ceux consacrés aux autres langues.

Le Conseil de l'Europe vient d'élaborer un *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2010) dont l'intérêt est de concevoir les curriculums de langues dans une optique globale, prenant fortement en compte les caractéristiques de chaque contexte, en mettant en évidence toutes les articulations et les convergences possibles entre les langues présentes et enseignées à l'école et en prônant une politique «des petits pas». Un outil de ce Guide, qui pourrait se révéler particulièrement précieux pour créer une cohérence aussi bien verticale qu'horizontale dans les enseignements des langues, est le scénario curriculaire, qui permet de simuler, avant toute mise en œuvre, des choix curriculaire prenant en compte toutes les langues présentes et enseignées

à l'école. Parmi les cas prototypiques ayant donné lieu à l'élaboration d'ébauches de scénarios, l'un d'eux concerne de façon spécifique les langues régionales ou minoritaires, pour lesquelles deux propositions de simulations ont été imaginées<sup>31</sup>.

## 7. Les parcours didactiques

Dans la réalisation des activités et des parcours du kit, la mise en œuvre de l'approche socio-didactique se traduit par une articulation aux différents contextes et doit se manifester dans la capacité des enseignants à connaître et analyser ces contextes d'un point de vue sociolinguistique et à en utiliser les ressources comme matériaux pour la classe.

Cela suppose une capacité à sélectionner et à didactiser des documents «authentiques»<sup>32</sup>, textes, matériaux oraux et vidéos, interactions même, en les intégrant dans une démarche de projet qui, à terme, les restitue comme produits sociaux ou productions socialement pertinentes, que ce soit dans un cadre communicatif ou culturel (affichage, journal, publication, spectacle, vidéo, etc.) ou encore les inscrit dans une dynamique d'échanges (parcours 3), de réseau ou d'espace collaboratif, via internet notamment (5.3 et Kitweb).

31 Cf. des exemples de scénarios dans Kitweb.

32 Comme on a pu le dire en didactique du français langue étrangère.

Les outils privilégiés qui ont été retenus par l'équipe sont le recueil et l'analyse des paysages linguistiques (cf. parcours 1) s'appuyant sur une étude reconnue de l'équipe canadienne (Dagenais *et al.*, 2009), puis un parcours (1.2) en Catalogne Nord, qui met en collaboration petits et grands de l'école primaire et inscrit délibérément l'activité dans les programmes scolaires. La prise en compte des répertoires langagiers (Billiez et Lambert, 2005) a été travaillée avec de jeunes enfants par les chansons traditionnelles (KitWeb) et par le conte ou la fable dans une séquence en Corse (5.1) avec l'aide d'un enseignant d'arabe.

Une approche fine des contextes – du point de vue sociolinguistique et institutionnel – a été réalisée par le parcours 2: il propose deux modalités d'approches différentes de la langue régionale qui n'est pas encore inscrite officiellement dans le curriculum. Il entend montrer comment, dans un contexte géographiquement limité comme celui du Val d'Aoste, les activités doivent se diversifier selon les degrés scolaires (école primaire vs école secondaire du premier degré) et selon les caractéristiques propres de chaque micro-contexte (milieu urbain non patoisant vs milieu rural patoisant).

L'approche interlinguistique et intercompréhensive s'est traduite par la volonté d'utiliser comme pont ou tremplin vers d'«autres langues» proches, collatérales, voisines ou présentes dans les répertoires des élèves les langues des régions qui ont porté le projet: catalan, corse, francoprovençal, occitan, scots (écossais). Tous les parcours ont développé cette approche en raison de son aspect central dans le projet. Cependant, dans le parcours 3, elle a pour caractéristique de préparer les élèves à l'intercompréhension dans des situations de communication exolingue, dans un dispositif didactique orienté vers la pratique du «dialogue

plurilingue / pluriculturel» et la didactisation de ces pratiques.

Le parcours 4 prend appui sur le catalan et le didacticiel très ludique «Itinéraires romans». Il met en œuvre les apports de la didactique de l'intercompréhension orale développée par l'équipe et des activités d'éveil aux langues pour un parcours visant à terme une socialisation en catalan des élèves immigrants, sans négliger la dimension affective, essentielle pour des enfants transplantés.

Dans tous les parcours, la dimension éducative intégrant une pédagogie coopérative ou des dispositifs socio-constructivistes a été privilégiée.

Tous s'attachent à montrer qu'à travers ces pratiques, la langue régionale ou minoritaire désenclave, relie au lieu de favoriser le repli communautaire, mais aussi comment les enseignants bilingues jouent un rôle essentiel dans ces processus et doivent être formés en conséquence, car ils sont médiateurs entre les acteurs en présence dans l'équipe pédagogique, entre l'établissement et les parents d'élèves, mais aussi entre les chercheurs et les élèves et leur entourage. Leur engagement, leurs valeurs et leurs principes valorisent les pratiques et activités développées, peuvent rassurer enseignants, parents et institution. Ils sont également médiateurs sociaux et didactiques lorsqu'ils font entrer les langues et variétés minorisées dans la classe; c'est pourquoi il importe de les valoriser dans ces pratiques et de constituer des réseaux et des outils didactiques pour les aider à faire de ces langues et variétés des tremplins vers d'autres configurations plurilingues.

Si notre projet s'appuie sur des contextes clairement identifiés de langues minorisées d'Europe de l'Ouest, contextes qui ont été décrits dans le cadre de l'atelier régional tenu à Lyon en novembre 2008,

nous avons pu constater d'abord, grâce à l'atelier de réseau tenu à Graz en mai 2010, puis lors de l'atelier central de février 2011, que les hypothèses et conceptualisations du projet d'une part, les activités expérimentées d'autre part, pouvaient s'appliquer à d'autres contextes européens qui présentent des situations de multilinguisme territorial et de plurilinguisme des répertoires individuels originaux et s'avérer pleines d'opportunités pour l'optique qui est ici assumée. Ainsi, chaque parcours présente une cohérence interne, mais les activités peuvent être «décrochées» du parcours, transposées et adaptées, à condition que les principes qui les régissent soient respectés.





## *II. Les parcours didactiques*

**N.B.:** Tous les parcours didactiques ont adopté les descripteurs du *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources* (CARAP, 2012) pour la définition des compétences globales et des objectifs visés.

**Légende des sigles utilisés:**

C = Compétences globales

K = Knowledge = Savoirs

A = Attitudes = Savoir-être

S = Skills = Savoir-faire

La publication et le site web « CARAP » proposent un large ensemble de descripteurs (savoirs, savoir-être et savoir-faire) qu'il convient de développer dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. On les trouve aussi sous forme de graphiques hypertextuels, disponibles en ligne, qui les situent par niveaux scolaires. Le site offre des matériaux didactiques susceptibles de favoriser le développement en classe.

Parcours didactique n° 1

***Connaissance des contextes et prise en compte des répertoires langagiers:  
paysages linguistiques, plurilinguismes et contextualisations didactiques***

*Diane Dagenais, Danièle Moore, Cécile Sabatier  
Université Simon Fraser, Vancouver, Canada*

*Florence Caillis-Bonnet, professeur d'école et maître formateur  
Ecole maternelle Jean Amade, Perpignan*



## 1.1. Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche plurilingue intégrée

*Diane Dagenais, Danièle Moore et Cécile Sabatier*



Cette histoire explique une politique fédérale de bilinguisme officiel (1969) (le français et l'anglais) ainsi que sa politique fédérale de multiculturalisme (1971). Dans la province de la Colombie-Britannique, où se situe notre étude, les programmes d'étude du ministère de l'Éducation soulignent l'importance de développer un curriculum axé sur la justice sociale, rejetant l'eurocentrisme et reconnaissant les expériences et les contributions des divers groupes sociaux (British Columbia Ministry of Education, 2004).

Au Canada, le cadre éducatif et politique encourage des démarches de valorisation de la diversité. Pays relativement isolé avec un seul grand voisin au nord et au sud, le Canada est une Fédération regroupant dix provinces et trois administrations territoriales. Il est un pays peuplé d'abord par les Premières Nations (Amérindiens et Inuits), colonisé par les Français et les Anglais et qui continue à se développer avec les migrations européennes et internationales, favorisant la plus grande croissance de population des pays industrialisés (Statistique Canada, 2007).



En un clin d'œil	
Les élèves parcourent leur quartier à la recherche des écrits en différentes langues. Ils doivent prendre des photos de ces derniers. Ils devront ensuite proposer un classement des photos. Enfin, ils créeront une affiche, un DVD ou des vidéos destinés à des échanges de classe.	
Type de contextes concernés	Immersion française au Canada Classes d'accueil et régulières Enseignement bilingue
Principaux objectifs visés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre conscience de l'environnement géographique, linguistique, culturel</li> <li>- Être sensibilisé à la présence de différentes langues et cultures dans cet environnement</li> <li>- Prendre conscience que l'observation d'un lieu révèle des informations sur les personnes qui y vivent</li> <li>- Apprendre à lire des images</li> <li>- Apprendre à lire des cartes (géographique, plan de ville, etc.)</li> <li>- Apprendre à classer les informations</li> <li>- Apprendre à présenter les informations</li> <li>- Identifier leurs points d'ancrage affectifs dans leur quartier</li> </ul>
Approches et principes didactiques	<p>Le projet s'inscrit dans une articulation entre:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) un questionnement portant sur <i>l'intégration des langues et des disciplines</i>;</li> <li>2) l'intégration d'<i>approches plurilingues</i> dans le cursus scolaire dans l'optique de développer des compétences de littératie critique dans une visée générale;</li> <li>3) <i>la promotion et la valorisation des plurilinguismes</i> (Coste <i>et al.</i>, 2009), dans une réflexion plus générale portant sur <i>l'éducation plurilingue et interculturelle</i> (Conseil de l'Europe, 2010).</li> </ol>
Durée approximative	Minimum 6 séances d'environ 1 heure chacune au cours d'une année scolaire
Degrés concernés	Cycle 2 du primaire

## Genèse et description du parcours

Notre réflexion se construit à partir de travaux menés dans une situation particulière, celle des enfants scolarisés à l'école élémentaire en immersion française au Canada (Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre & Armand, 2009). Ces travaux visent à documenter, du point de vue des élèves et de leurs enseignants:

- 1) les pratiques et les représentations de la littératie dans les environnements visuels et graphiques plurilingues dans lesquels ils évoluent, et
- 2) les trajectoires de lectures et partant,
- 3) la mise en place d'une compétence plurilingue et pluriculturelle définie comme «la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire» (Beacco *et al.*, 2010:8; Coste, Moore et Zarate, 1997, 2009).

## Didactiser le paysage linguistique à l'école

Le paysage linguistique (Shohamy et Gorter, 2009) permet de contextualiser les approches plurilingues que nous mettons en œuvre par le biais d'activités dites d'éveil aux langues à l'école. Inspirées à la fois des approches développées par Hawkins (1984) en Angleterre ainsi que de leur réadaptation en Europe (Candelier, 2003; Perregaux *et al.*, 2003), ces activités visent le développement de savoirs disciplinaires et de compétences réflexives et peuvent servir aussi le renforcement de compétences en français dans le cadre de séquences didactiques intégrées.

## Réfléchir et développer des parcours didactiques

Au fil de leurs déplacements dans la ville, les élèves entrent en contact avec une variété de langues et de locuteurs; ils apprennent à décoder et lire les affichages qui les entourent en attribuant un sens aux discours officiels, publics et individuels que ceux-ci véhiculent. Ils attribuent un sens aux contenus de ces communications plurilingues et pluriculturelles et construisent des interprétations des intentions de communication, des rapports entre scripteurs et lecteurs, et des enjeux de pouvoir à l'œuvre entre les communautés linguistiques. Attirer l'attention sur les genres discursifs et l'épaisseur polysémotique de ces discours conduit les élèves à voir, reconnaître, écouter et entendre les multiples voix plurilingues de leur communauté.

Ces séquences sont élaborées en collaboration avec les enseignants et explorent différentes langues en classe et en dehors, dans le but de construire une relation à l'altérité et une compréhension critique de la pluralité linguistique et culturelle.

Les élèves participent ainsi à des discussions sur le plurilinguisme, manipulent des textes, écoutent des enregistrements et regardent des vidéoclips dans une variété de langues qu'ils connaissent préalablement ou non et qu'ils n'ont pas pour objectif d'apprendre.

Notre objectif principal est donc de développer une littératie critique et de mettre l'accent sur les fonctions sociales du langage et des langues. Ainsi le travail sur le paysage linguistique vise à mener les élèves à observer le paysage urbain plurilingue de leur communauté, à s'interroger sur la présence du plurilinguisme dans celle-ci et à construire et développer un discours sur la valorisation et la dévalorisation des langues dans leur communauté. Cette démarche permet aux élèves d'adopter un rôle d'acteurs informés sur les jeux et les enjeux du plurilinguisme.

Le paysage linguistique a fait l'objet d'une unité didactique, *Lire la ville*, structurée autour de séquences (leçons dans la terminologie canadienne) regroupant différentes activités et tâches et présentées à la page suivante.

Ces activités de classe prennent la forme d'un parcours dans le temps au fil d'une année scolaire et dans l'espace, à la fois physique par les déplacements dans la ville et curriculaire par l'intégration des matières. Les tâches proposées interrogent la place, la valeur et le statut des langues officielles telles que le français et l'anglais au Canada, mais aussi celui des langues autochtones et des langues de migration, visibles ou absentes de l'environnement graphique et visuel des villes.

Le travail sur le paysage linguistique est le fil conducteur qui tisse à la fois ce que vivent les élèves dans leur quotidien et les objectifs des enseignants

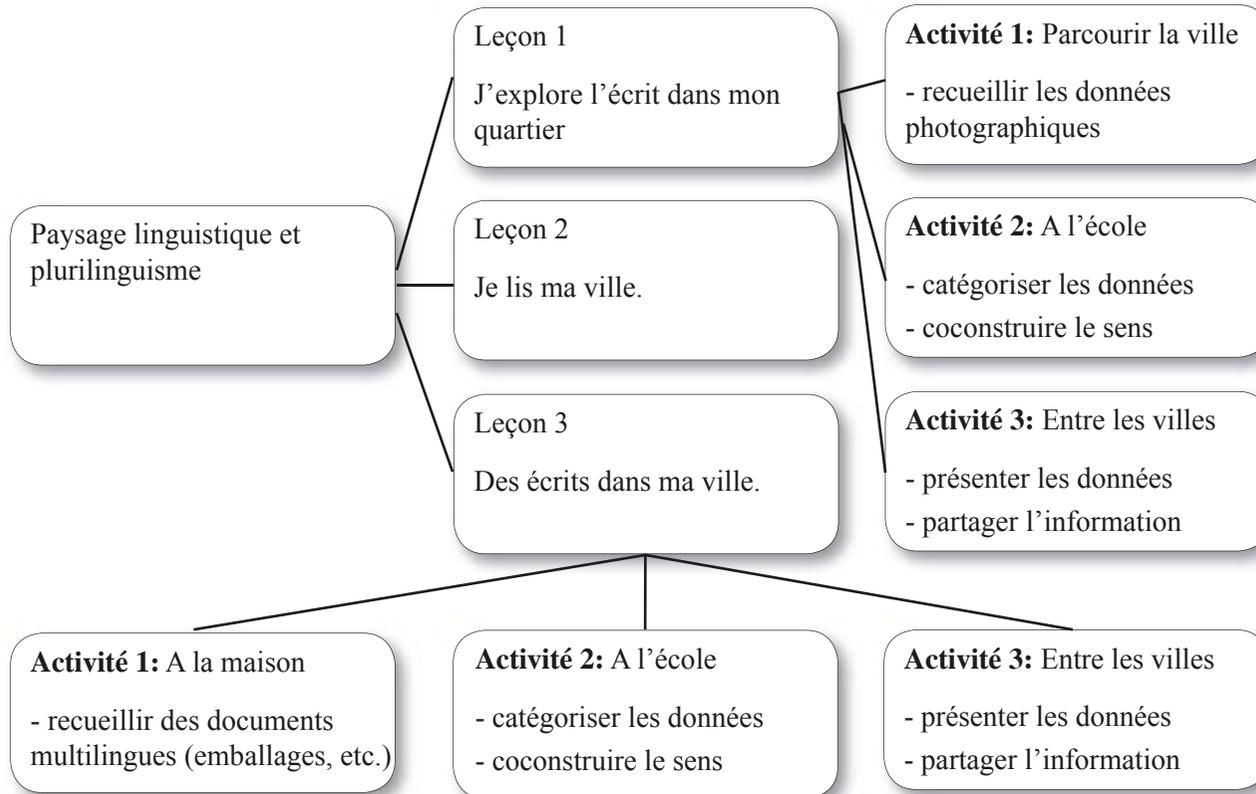
d'un point de vue curriculaire. Plus concrètement, pour mettre en pratique les connaissances acquises dans des leçons sur les points cardinaux et la lecture de cartes géographiques, les élèves parcourent leur quartier en suivant un plan fléché à la recherche des écrits en différentes langues. Ils doivent prendre des photos de ces affichages urbains, des panneaux signalétiques, des enseignes et de toute autre forme visuelle ou graphique mettant en scène différents écrits ou systèmes d'écriture. Puis, ils doivent proposer un classement de leurs photos et développer un argumentaire pour justifier celui-ci et expliquer pourquoi, de leur point de vue, ces textes mono-, bi- ou plurilingues dévoilent des fonctionnements sociaux. Enfin, ils doivent réaliser un support visuel (affiche, DVD, vidéo, etc.) pour (re)présenter leur compréhension du paysage linguistique et de leur environnement social (histoire des migrations, installation des groupes linguistiques et culturels, distribution du pouvoir, statut des langues, etc.) et partager ces informations avec les élèves d'une classe partenaire, dans notre cas au Québec. Les élèves sont amenés à vivre des expériences multisensorielles, travailler les littératies multimodales<sup>33</sup> et adopter un regard réflexif et comparatif sur les pratiques langagières et culturelles. La construction de leurs discours (en français) à l'école participe également à l'éducation à l'altérité.

Lire la ville constitue tout à la fois une scénarisation de la composante expérientielle, élément clé de la culture éducative canadienne et un cadre réflexif pour apprendre et enseigner.

---

33 Un texte est dit «multimodal» s'il provient de plusieurs sources médiatiques ou encore s'il s'agit d'une seule source comprenant plusieurs modes d'expression, tel un document numérique comprenant des supports variés: textes, images, liens hypertextes, paroles, etc.

# Lire la ville



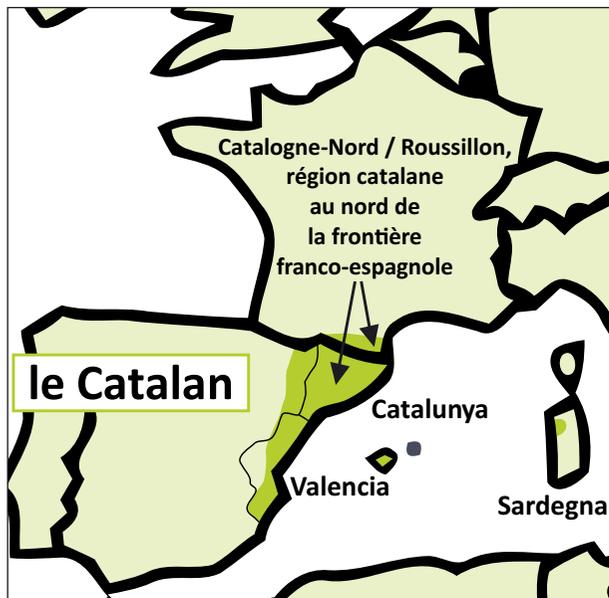
## Conclusion

La scénarisation curriculaire du paysage linguistique dans les classes immersives au Canada présente plusieurs points communs avec les politiques éducatives prônées par le Conseil de l'Europe (Beacco *et al.*, 2010, p. 11):

- une conception écologique englobant une réflexion sur les langues des répertoires des apprenants, de leur environnement familial et communautaire et celles de/à l'école;
- une valorisation de la pluralité linguistique et culturelle ainsi que des héritages langagiers des élèves;
- une synergie entre les langues de l'école et les autres (les langues de migration et les langues autochtones, qu'elles aient été transmises ou pas), ainsi que le rôle du français dans la construction des connaissances, du savoir et du rapport à l'altérité.

## 1.2. Exploiter le paysage linguistique dans le cadre des programmes scolaires: exemple d'une école bilingue de Perpignan (Catalogne-Nord / Roussillon)

Florence Caillis-Bonet



En un clin d'œil	
<p>Parcours développé à partir du recueil des écrits du paysage linguistique. Prise en compte et développement des répertoires langagiers des très jeunes élèves, grâce à l'observation des langues dans différents contextes et pour différentes utilisations. Point de départ d'une éducation langagière plurilingue proposée aux élèves, qui devrait s'enrichir tout au long de leur scolarité.</p>	
Type de contextes concernés	Classe de maternelle bilingue publique
Principaux objectifs visés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître quelques éléments culturels d'un autre pays</li> <li>- identifier les principales fonctions de l'écrit et en découvrir les usages sociaux</li> <li>- reconnaître des différences et des ressemblances entre les langues</li> </ul>
Approches et principes didactiques	<p>Approche de type éveil aux langues qui deviendra une approche de type intercompréhension des langues en fonction de l'âge des enfants Pédagogie actionnelle (Cadre européen commun de référence)</p>
Durée approximative	Un à deux mois
Degrés concernés	Peut être adapté à tous les niveaux de l'école primaire

## Le contexte

La Catalogne du Nord ou Catalogne Nord correspond au département français des Pyrénées-Orientales (environ 480 000 habitants). Il appartient à une zone transfrontalière et euro-régionale (Catalogne Sud, Iles Baléares, région Midi-Pyrénées et région Languedoc-Roussillon). Depuis 2007, un «Euro district» est créé entre la Généralité de Catalogne et le Conseil Général des Pyrénées-Orientales pour encadrer des actions et des conventions bilatérales.

Ce département possède des affinités historiques, culturelles et linguistiques avec la Catalogne autonome. En effet, en conséquence du Traité des Pyrénées établi en 1659 entre les monarchies espagnole et française, les anciens Comtés du Roussillon et de la Cerdagne furent intégrés politiquement à l'ensemble du territoire français. Bien que le catalan fût interdit par Louis XIV dès 1700, il demeura langue de communication dominante dans les Pyrénées-Orientales jusqu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale. Au XIXe siècle, la Renaissance littéraire eut lieu en Catalogne Sud. Les érudits roussillonnais emboîtèrent le pas des Catalans d'outre-Pyrénées et depuis, la création culturelle catalane du nord n'a cessé d'engendrer écrivains, poètes et chanteurs. Aujourd'hui, les institutions publiques revendiquent de plus en plus la catalanité du territoire, comme le démontre la présence de la langue catalane dans la vie publique.

Depuis 1993, la langue catalane s'enseigne quantitativement et qualitativement dans les écoles avec la mise en place de sections bilingues. Sur un total de 38 043 élèves à l'école primaire publique, 26% suivent actuellement un enseignement de catalan (1h30 / semaine), dont 5% un enseignement

bilingue (12 heures de et en catalan / semaine). Entre l'enseignement public et l'enseignement privé, ce sont 13 500 élèves qui apprennent la langue catalane.<sup>34</sup>

A l'école primaire, les enseignants qui dispensent la langue sont soit des natifs de la région, soit des enseignants qui reçoivent une habilitation en langue catalane après avoir suivi des cours de formation continue, soit des intervenants extérieurs issus de l'université.

## Genèse et description du parcours

L'analyse des variétés présentes dans l'environnement linguistique des élèves peut être élaborée grâce au recueil, dans le paysage environnant, des écrits qui jalonnent les rues d'une ville ou d'un village. Ce recueil du paysage linguistique peut être proposé au sein des disciplines ou domaines d'activités de l'école primaire, afin de ne pas surcharger les curriculums et d'intégrer au contraire, au maximum, ces activités dans les cultures de classes. Il est effectué dans le quartier d'abord, puis dans la ville. En ce qui concerne l'école maternelle, la phase d'exploration ne concernera que le quartier et ce sont d'autres élèves plus âgés ou l'enseignante qui apporteront en classe d'autres photos du paysage linguistique de la ville. Par contre, pour des élèves de primaire, le recueil se fera dans toute la ville et s'effectuera en premier lieu par les élèves eux-mêmes.

La recherche et l'analyse du paysage linguistique se fait à partir de la position des écoles dans la ville. On a observé des panneaux de signalisation, des panneaux de sortie et d'entrée de la ville, des panneaux d'avenues, de rues et d'édifices publics,

---

34 Source: Conseil académique des langues régionales de l'Académie de Montpellier, 2009.

des affiches de manifestations, des panneaux publicitaires, des indications dans des parkings privés, des enseignes de boutiques, de restaurants, etc. A côté de panneaux bilingues français-catalan, des panneaux bilingues ou des enseignes publicitaires utilisent la langue catalane non normée (confusion avec les normes écrites de l'espagnol ou du français ou utilisation d'idiolectes à l'orthographe fantaisiste type «SMS»). Il est aussi à noter la présence d'écrits dans la variante septentrionale du catalan (le roussillonnais). Les langues présentes dans la ville ont été essentiellement le français et le catalan. La présence de l'espagnol a pu être repérée dans des magasins ou des restaurants, ainsi que quelques occurrences de l'anglais et de l'arabe et, uniquement pour des restaurants, de l'italien et du portugais.

### **Intégration dans les programmes officiels français**

Programmes d'enseignements dispensés à l'école primaire au cycle 1 (de 2 à 5 ans: Premiers apprentissages), au cycle 2 (de 5 à 8 ans: Apprentissages fondamentaux) et au cycle 3 (de 8 à 11 ans: Approfondissements)

### **Compétences au sein des disciplines «Découverte du Monde, Histoire, Géographie, Culture Humaniste».**

#### *Cycle 1*

- Découvrir le monde: se situer dans l'espace, comprendre et utiliser le vocabulaire du repérage dans l'espace familial.

#### *Cycle 2*

- Découvrir le monde: découvrir et commencer à élaborer des représentations simples de l'espace familial: la classe, l'école, le quartier, la ville, le village pour pouvoir les comparer avec d'autres milieux et espaces plus lointains.
- Culture humaniste: découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays.

#### *Cycle 3*

- Histoire et Géographie: connaître les réalités géographiques locales propres à la région dans laquelle les élèves vivent (paysages de village, de ville, ou de quartier) en pratiquant une démarche d'investigation: savoir observer, questionner, formuler une hypothèse.
- Culture humaniste: connaissance de quelques éléments culturels d'un autre pays.

### **Compétences au sein des disciplines «Découverte de l'écrit, Langage oral et Lecture»**

#### *Cycle 1*

- L'élève en fin d'école maternelle doit être capable d'identifier les principales fonctions de l'écrit et d'en découvrir les usages sociaux, d'effectuer diverses opérations sur les composantes de la langue (localiser, inverser, ...).

#### *Cycle 2*

- L'élève devra apprendre à lire seul des textes comprenant des mots connus et inconnus.

#### *Cycle 3*

- L'élève devra comprendre des textes en s'appuyant sur le repérage de leurs principaux éléments et de leur analyse précise.

### **>> Compétences globales (selon le CARAP)**

**C2** Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel

**C2.1** Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques

**C4** Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers

**C7** Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité

### **Description du parcours**

Pour le cycle 1, le recueil se fait grâce à une sortie dans le quartier pour collecter tous les écrits que les enfants perçoivent et connaissent déjà, l'enseignant peut compléter ensuite avec d'autres écrits collectés dans la ville. Les élèves des autres cycles, lors de rencontres inter-cycles, peuvent aussi apporter leur collecte et enrichir le panel existant.

La lecture est ainsi approchée à partir d'écrits sociaux que les enfants connaissent / reconnaissent ou ont la possibilité de rencontrer et de partager plus

tard familialement. L'espace hors de l'école devient un espace d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. On peut se servir des écrits recueillis pour proposer des séances de lecture à partir de matériaux authentiques. Les enfants précisent le contexte dans lequel ils ont recueilli ces écrits, leurs fonctions, éventuellement qui les a produits et à qui ils sont destinés, le lien avec le lieu du texte recueilli (le contexte).

Grâce à ce recueil d'écrits variés et aux manipulations réalisées, les élèves sont sensibilisés à la typographie des écrits recueillis (caractères imprimés, lettres en italique, lettres en capitales, écriture manuelle, taille des caractères, place réservée à l'écrit sur le support).

Après une première catégorisation de ces écrits en fonction de la forme des lettres, de leur taille, de la nature de l'écrit, un classement par langue apparaîtra à partir du moment où l'écrit sera lu dans sa totalité. Les élèves prendront ainsi conscience des différents codes en contact et des différentes langues et pourront les quantifier et se rendre compte des langues les plus présentes dans leur environnement.

Ces écrits serviront de supports motivants à des séances d'analyse contrastive des langues.

Cette approche se poursuivra au cycle 2, quand l'élève devra apprendre à lire seul des textes comprenant des mots connus et inconnus et au cycle 3, quand la compréhension des textes devra s'appuyer sur le repérage de leurs principaux éléments et de leur analyse précise.

Ce recueil du paysage linguistique des élèves est à considérer dans la construction et l'évolution de répertoires langagiers, grâce à l'observation des langues dans différents contextes et pour différentes

utilisations. La notion de ressemblance ou de différence entre les langues, l'attention portée sur les formes du langage et sur la manipulation de ces formes devraient permettre d'instaurer, auprès des élèves, une éducation langagière et linguistique plurilingue qui s'enrichira tout au long de leur scolarité.

## Déroulement de la séquence

### Phase 1: J'explore mon quartier / ma ville

Les élèves des classes bilingues reçoivent un enseignement paritaire entre le catalan et le français. Ce sont donc essentiellement ces deux langues qui sont le support de ce projet.

*Etape 1 – Mise en situation:* J'explore mon quartier / ma ville et je recueille tous les écrits que je rencontre en me construisant des représentations simples de l'espace familier. Je prends des photographies de ce paysage linguistique.

*Etape 2 – Observation / recherche / hypothèses.* Je découvre ces écrits et je les catégorise. Je construis leur sens. J'identifie les écrits grâce aux éléments iconographiques et à des stratégies de reconnaissance de lettres et de sons. Je fais des suppositions sur les langues rencontrées sur ces écrits. J'utilise des connaissances et des compétences dont je dispose dans une langue pour construire le sens des écrits dans une autre langue. Je définis le format, le type de texte, le contexte, leurs fonctions.

### Phase 2: J'identifie et analyse ces écrits

*Cycle 1 et 2 (âge des élèves):* J'identifie et analyse ces écrits, je compare les langues que je connais (français et catalan)

Pour différencier les langues, il est demandé un repérage des lettres et de leur position dans les mots.

Par exemple, en catalan le graphème «ll» présent à l'attaque des mots ou l'ordre inversé en fonction des langues EL/LE pour la signification de l'article, les correspondances des sons catalans et français: le «a» final en catalan correspond à un «e» en français, alors qu'un «e» final en français correspond soit à un «a» final, soit à un «e» en catalan)

*Cycle 3 (idem):* Exploitation historique – Je construis le sens de ces écrits

Découvrir l'histoire de la ville grâce à une recherche toponymique sur les noms de rues. Ils sont traduits littéralement en catalan quand il n'y a pas de problèmes d'interprétation ou bien ils retrouvent leurs noms catalans d'origine perpétuant une tradition (voisinage d'église, édifices publics, objet de commerce, ...) et permettent d'expliquer une étape de l'histoire de la ville. Par exemple, la «porta de la sal» (la porte du sel) faussement traduite par «porte de l'assaut». On trouve aussi des panneaux de noms de rue qui ne sont pas bilingues, mais dans lesquels la partie française comporte déjà un nom catalan (c'est le nom d'origine du lieu ou des métiers qui s'y exerçaient) et qui sont orthographiés selon les normes du français. Par exemple au détour d'une rue, nous découvrons «rue de la fusterie / carrer de la fusteria». Si le panneau était vraiment bilingue nous aurions dû avoir «rue de la menuiserie / carrer de la fusteria».

### Phase 3: Synthèse / production – J'utilise ces écrits

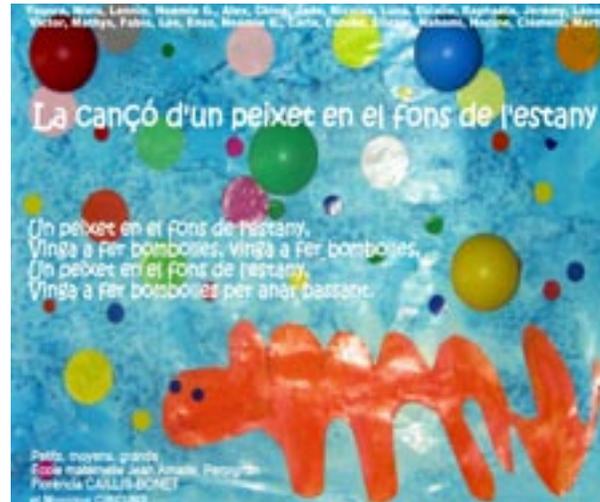
L'enfant utilise ces écrits dans un projet de création de texte en coopérant avec ses camarades et en faisant appel à des parents d'élèves locuteurs pour connaître

quelques éléments culturels d'autres pays. Il mobilise son répertoire de ressources linguistiques et culturelles pour répondre à une activité de communication. Enfin le groupe crée un texte et une production plastique intégrant le recueil fait lors de la phase 1. C'est l'histoire et l'illustration d'un voyage d'une bulle dans différents pays (ceux des enfants de la classe) et qui revient à Perpignan pour se rendre compte de la richesse linguistique de la ville.

### La cançó d'un peixet en el fons de l'estany

Petits, moyens, grands  
Ecole maternelle Jean Amade, Perpignan  
Florència CAILLIS-BONET  
et Monique CIRCUNS

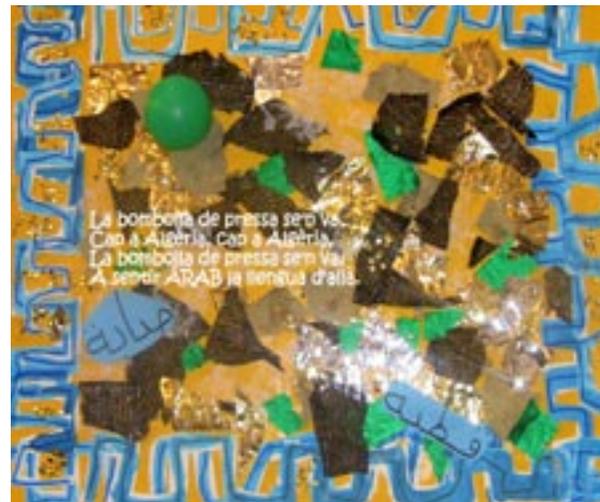
Yousra, Niels, Lennie, Noémie G., Alex, Chloé, Jade, Nicolas, Luna, Eulalie, Raphaëla, Jérémy, Léna, Victor, Mathys, Fabio, Léo, Enzo, Noémie C., Carla, Estebe, Eliezer, Nahomi, Hocine, Clément, Martin.



Un peixet en el fons de l'estany,  
Vinga a fer bombolles, vinga a fer bombolles,  
Un peixet en el fons de l'estany,  
Vinga a fer bombolles per anar passant.



Una bombolla de pressa se'n va,  
A Centre Àfrica, a Centre Àfrica,  
Una bombolla de pressa se'n va,  
A sentir SANGO, la llengua d'allà.



La bombolla de pressa se'n va,  
Cap a Algèria, Cap a Algèria,  
La bombolla de pressa se'n va,  
A sentir ÀRAB la llengua d'allà.



La bombolla torna a Perpinyà  
I veu rètols, i veu rètols,  
La bombolla torna a Perpinyà,  
Aquí també, llengües n'hi ha.



Parcours didactique n° 2

***Apports d'une langue régionale à une éducation bi-/plurilingue:  
parcours didactiques autour du francoprovençal en Vallée d'Aoste***

*Piero Aguetz et Marina Fey, Assessorat régional de l'Education et de la culture – Vallée d'Aoste  
Carla Berlier, enseignante, Institution scolaire Aoste 4*



## 2.1. Présentation

Piero Aguetta

### Le contexte

La Vallée d'Aoste est une petite région de montagne, située dans la partie nord-ouest de l'Italie, aux confins de la Suisse et de la France. Elle jouit, depuis 1948, d'un Statut spécial d'autonomie qui sanctionne une situation de bilinguisme officiel – italien et français – et a permis de créer un système éducatif axé sur l'enseignement de ces deux langues en un nombre d'heures paritaire, à toute la population scolaire et à tous les niveaux (de l'école de l'enfance au lycée) et sur leur utilisation comme moyen d'enseignement depuis l'école de l'enfance à l'école secondaire du premier degré. Le curriculum scolaire prévoit aussi, depuis quelques années, l'enseignement obligatoire de l'anglais en tant que langue étrangère depuis la première classe de l'école primaire.

D'autres langues, utilisées surtout dans la communication quotidienne, sont présentes à côté des deux langues officielles: le francoprovençal (généralement appelé «patois» sans aucune connotation péjorative) et le walser, dialecte alémanique de la petite communauté de la Vallée du Lys (reconnus comme langues minoritaires de la région), ainsi que les langues dues aux anciennes immigrations internes (piémontais, calabrais, vénitien) et aux immigrations plus récentes (en provenance surtout du Maghreb et des pays de l'Est).

Le francoprovençal, dialecte d'origine gallo-romane, parlé ou compris dans ses différentes variétés par

environ 55% de la population, suivant une enquête de 2000 (PASVA, 2000), occupe une position très importante dans le contexte sociolinguistique de la région et conserve une grande vitalité en tant que langue de communication dans la famille, en particulier dans les zones rurales<sup>35</sup>.

L'école joue, depuis toujours, un rôle essentiel dans le développement du bilinguisme qui constitue, pour la Vallée d'Aoste, la principale raison d'être de son autonomie à l'intérieur de l'État italien.

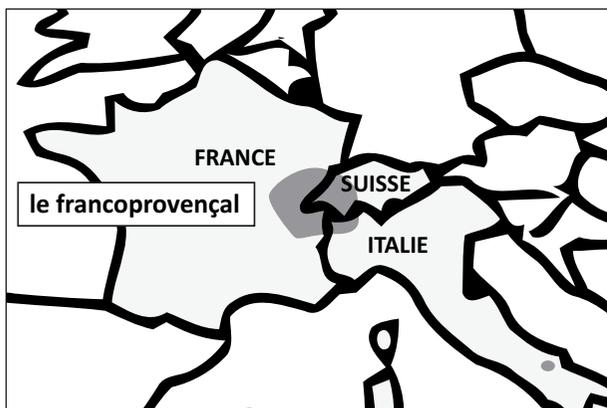
Son bilinguisme, en outre, selon une disposition de loi récente (Loi régionale 8/2005) «est la garantie du développement d'une éducation plurilingue, ouverte à l'Europe et visant également au respect des différences culturelles et linguistiques». «La connaissance de la langue et de la culture francoprovençales» est, par ailleurs, encouragée par la Région, dans le cadre de ses compétences.

Le *Profil régional de la politique linguistique éducative*, établi en collaboration avec le Conseil de l'Europe sur demande des autorités régionales, a ainsi résumé les points forts de l'école valdôtaine:

Le premier de ces atouts est la présence d'une politique linguistique affirmée qui se donne les moyens d'une mise en œuvre conséquente. Que ce soit par le soutien public aux langues qui composent l'identité régionale en plus de l'italien (francoprovençal, allemand et dialectes alémaniques des communautés Walser, français), par les moyens financiers mis au service de l'enseignement bi-/plurilingue dès l'école enfantine ou par la volonté de favoriser la présence dans les établissements scolaires d'enseignants compétents

35 La présence dans la configuration linguistique de la Vallée d'Aoste du français et du francoprovençal est due à l'appartenance pendant des siècles de cette région à l'aire d'influence socio-politique gallo-romane, d'abord avec le Royaume de Bourgogne et ensuite le Royaume de Savoie. Du point de vue linguistique, cette aire inclut les sous-groupes français, occitan et francoprovençal. C'est à partir de 1561 que le français devient langue officielle de la région et, à son côté, le francoprovençal s'affirme en tant que langue du peuple. Cette particularité linguistique a été reconnue par l'Etat italien en 1948 par l'octroi du Statut d'autonomie qui a permis à la Vallée d'Aoste de garder à côté de l'italien, langue officielle de l'Italie unie, le français. Le francoprovençal valdôtain se pose en continuité avec les autres parlers francoprovençaux existant en France, en Suisse et en d'autres régions d'Italie. (cf. à la page 57, l'aire du francoprovençal sur la carte des langues régionales de France).





*Le francoprovençal*

en langues (notamment en français), les choix politiques sont assumés. Une autre chance (...) est la présence d'un accompagnement scientifique de dimension internationale (...). Enfin, le souci permanent de coopération internationale est un appui important à la politique linguistique.<sup>36</sup>

Cependant, le *Profil* a aussi signalé le défi que le plurilinguisme pose à la Vallée d'Aoste pour qu'elle continue à jouer le rôle pionnier qui est le sien en Europe dans le domaine de l'enseignement bilingue:

L'un des enjeux consiste à consolider et à enrichir la politique linguistique de défense du patrimoine culturel et linguistique de la région. Celle-ci ne peut cependant mobiliser qu'une partie de la population valdôtaine. Seule la perspective de construction d'une compétence plurilingue est susceptible de gagner une très large adhésion: elle peut être effectivement perçue comme une chance personnelle et professionnelle offerte à tous; elle promeut des valeurs qui intègrent pleinement et dépassent la seule préservation de la spécificité de la Vallée; elle permet d'enrichir la visée patrimoniale de la politique linguistique par une perspective d'ouverture sur l'avenir.

C'est donc avec le souci de contribuer au développement, dans les écoles, de cette perspective, prônée

aussi par des dispositions législatives régionales, que l'IRRE-VDA<sup>37</sup> a pris part au projet EBP-ICI.

## Genèse et description des parcours

Les deux parcours qui seront ici présentés rassemblent des activités réalisées par des enseignantes qui ont participé au projet de recherche / formation proposé aux écoles de la région dans le cadre de la participation de la Vallée d'Aoste au projet EBP-ICI. Un des buts du projet valdôtain était de parvenir à la production de matériels didactiques innovants tout en valorisant, en même temps, l'expertise des professionnels de langues de nos écoles.

Parmi les productions des enseignantes ont été choisies des activités qui, dans l'esprit du projet, présentent, dans une optique d'ouverture au plurilinguisme, des exemples de promotion et valorisation de la langue minoritaire par excellence de la région, le francoprovençal (FPV), qui n'est actuellement pas enseignée à l'école.

Les activités proposées ont été réalisées à l'occasion de la participation des deux classes concernées au *Concours Cerlogne*, manifestation proposée par l'Administration régionale dans le but de rapprocher les élèves à la langue FPV et, en même temps, de les mener à la découverte et à l'appropriation d'éléments de la culture locale à travers des travaux de recherche ethnographique et historique, dont les résultats sont présentés et exposés à l'aide de différents supports (albums, vidéos, panneaux,...) à l'occasion d'une journée finale de fête régionale.

36 Cf. [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang), *Profils des politiques linguistiques*.

37 Institut régional de recherche éducative pour la Vallée d'Aoste qui, après sa fermeture en 2009, a été remplacé dans la gestion du projet par l'Assessorat régional de l'éducation et de la culture.

### Le concours Cerlogne

(...) Ce concours a pour objectif la sauvegarde et la promotion du francoprovençal et de la civilisation alpestre en Vallée d'Aoste par la sensibilisation des élèves et des enseignants. Il est aussi une occasion de recueillir un matériel important du point de vue linguistique et ethnographique, patrimoine conservé et mis à la disposition du public par le «Centre d'études francoprovençales de Saint-Nicolas».

Le concours est ouvert aux enseignants et aux élèves des écoles maternelles, élémentaires et moyennes et il prévoit un dispositif qui s'étale désormais sur toute l'année. Au mois de septembre, à l'occasion des «journées d'information», les enseignants participent à un stage où, en collaboration avec des experts, ils se penchent sur les différents problèmes qui les attendent. Chaque année, le Centre propose un thème d'enquête puis, sur la base d'une grille préparée à cet effet, le grand travail commence: les élèves, guidés par leurs enseignants, interrogent les parents, les habitants de leur village, et rassemblent le matériel (vieux documents, photos, objets, témoignages oraux, etc.).

Afin que tous ces travaux soient portés à la connaissance du public et pour que ceux qui ont travaillé puissent se rencontrer et que les différentes expériences soient confrontées, une grande fête de clôture est organisée au mois de mai. Pendant trois jours, à tour de rôle dans les communes de la haute, de la moyenne et de la basse Vallée, 2500 enfants et enseignants envahissent l'endroit choisi pour la manifestation. (...)

Saverio Favre

Tiré de l'Ecole Valdôtaine n.66/2004

Le thème choisi par les deux classes est celui de la «dézarpa», c'est-à-dire la fête annuelle qui a lieu à l'occasion de la descente des vaches des alpages.

Les deux parcours présentés, bien qu'ils abordent le même sujet de travail, diffèrent profondément en ce qui concerne les contextes sociolinguistiques et socioculturels des classes où ils sont réalisés: dans le premier cas, un milieu urbain caractérisé par une très faible (presque nulle) présence d'élèves ayant une compétence active ou passive de cette langue et très éloigné du contexte alpestre / agropastoral auquel le FPV est généralement lié; dans le deuxième cas, des villages d'une vallée latérale en milieu rural, caractérisés par une présence très importante d'élèves ayant une compétence, au moins passive, en langue FPV.

La diversité des répertoires langagiers des élèves et la nécessité d'utiliser des stratégies d'intercompréhension pour aborder les textes oraux et écrits en langue FPV utilisés dans les activités (documents originaux, interview, chansons,...) sont l'occasion d'un «voyage à travers les langues» à la découverte des liens de parenté entre les mots et les «familles» de langues diverses.

Les activités rentrent dans l'optique des approches plurielles des langues et des cultures, «qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (à l'inverse des approches singulières)» (CARAP, 2010)<sup>38</sup> et notamment l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre les langues parentes. Ces démarches ne proposent pas l'apprentissage de la langue FPV, mais elles visent «une sorte d'éducation langagière générale» (CECR, 2001) qui peut ultérieurement motiver les élèves à des activités d'apprentissage de cette langue.

Tous les travaux présentés prévoient une utilisation du FPV à côté des autres langues enseignées à l'école, dont les deux langues de scolarisation (italien et français). Le but est de promouvoir / valoriser cette langue (avec son patrimoine culturel), qui encourt, dans le contexte valdôtain, un danger d'affaiblissement (diminution de ses locuteurs), voire de disparition.

En ce qui concerne les élèves de la ville, le travail sur un élément très fort d'identité locale, tel que la langue FPV et la culture alpestre / agropastorale, devient une occasion d'ouverture aux langues, aux cultures et à l'altérité, et facilite la constitution d'une nouvelle identité partagée, plurilingue et interculturelle. La découverte d'une langue – «étrangère» pour la plupart des élèves, mais ayant une forte valeur d'inclusion – devient ainsi une occasion de cohésion et d'égalité de tous les apprenants face à son appropriation et aux difficultés qu'elle pose.

En revanche, pour les élèves des villages, ces activités incluant le FPV constituent un moment important de prise en compte de la langue affective / identitaire / de la famille, souvent oubliée, sinon carrément rejetée, en milieu scolaire, afin de parvenir à un accueil de l'identité première de l'apprenant. En outre, la compétence des élèves en FPV constitue un atout pour l'apprentissage de la langue française, étant donné leur origine commune.

Au niveau des résultats, le parcours proposé aux élèves du primaire habitant la ville et ne connaissant pas le FPV vise à un éveil et à une prise de conscience par rapport à cette langue: les élèves, en fin de parcours, arriveront à maîtriser quelques mots, quelques phrases, de courts textes, des chansons en cette langue «étrangère»; dans le cas des activités menées avec les collégiens des villages, les objectifs atteints seront beaucoup plus ambitieux, non seulement au niveau

de l'accès aux textes lors des travaux de recherche, mais aussi du point de vue de la comparaison entre les langues et, surtout, à celui de la production écrite et orale. Cette dernière s'illustre par les produits relatifs à la réalisation d'un journal de classe plurilingue lors d'un projet de didactique intégrée des langues sur la presse et les médias.

Cela apparaît très clairement aussi dans l'activité du Blog «Escambi» portant sur l'intercompréhension et l'interaction écrites plurilingues (en provençal et FPV) réalisée par la classe du village avec des élèves d'un collège d'Orange en France. Dans ce cas, le FPV voit son utilité s'élargir au-delà des confins régionaux. La langue régionale devient une langue pont, un outil supplémentaire de compréhension avec des locuteurs d'autres langues de la même famille. C'est là un puissant argument supplémentaire pour les langues régionales puisqu'elles concourent, de la sorte, au développement ultérieur de la compétence plurilingue et interculturelle de compréhension avec des locuteurs d'autres langues de la même famille.

---

38 *Cadre de référence pour les approches plurielles* développé par l'équipe du projet ALC au CELV – Candelier, 2007, version revue en 2010.



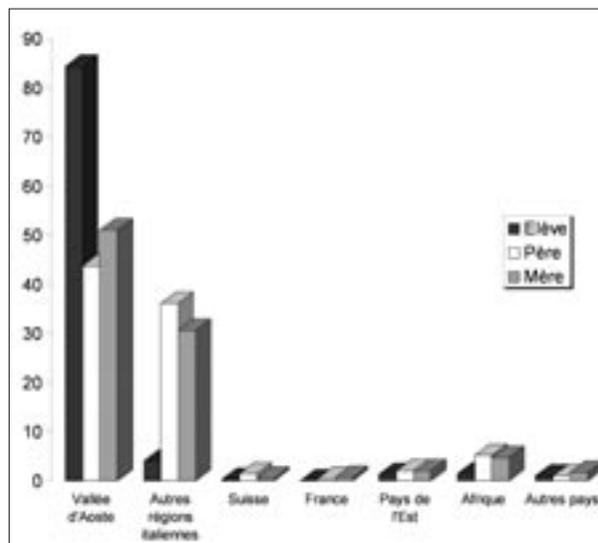
## 2.2. Découvrir le francoprovençal: sensibilisation à l'école primaire en milieu urbain

Carla Berlier

Par le truchement des langues de scolarisation – l'italien et le français – et par le développement d'activités interlinguistiques et d'intercompréhension entre les langues, ce parcours forme les élèves de l'école primaire à une éducation plurilingue et, en particulier, à l'apprentissage du FPV<sup>39</sup>.

La démarche a été réalisée dans une classe de cinquième de l'école primaire au cours de l'année scolaire 2008-2009.

Afin de mieux saisir le parcours didactique proposé, il importe de prendre en compte les résultats d'une enquête<sup>40</sup> qui illustre les comportements, les perceptions et les représentations linguistiques des enfants par rapport au FPV. Les données de la recherche, menée auprès de 402 élèves de 8-9 ans des troisièmes années des écoles primaires situées dans la partie centrale de la Vallée d'Aoste, «la plaine», sur le répertoire linguistique des élèves indique que, de nos jours, le FPV est la langue maternelle pour une minorité d'enfants interviewés, qui parlent l'italien dans toutes les typologies d'échange et dans tous les domaines de la communication: par exemple, lors de la récréation, les enfants de la ville d'Aoste interviewés n'utilisent que l'italien. En particulier, si l'on examine les lieux d'origine des familles et des enfants, on observe que de nombreux immigrés arrivent de différentes régions italiennes et de pays étrangers.



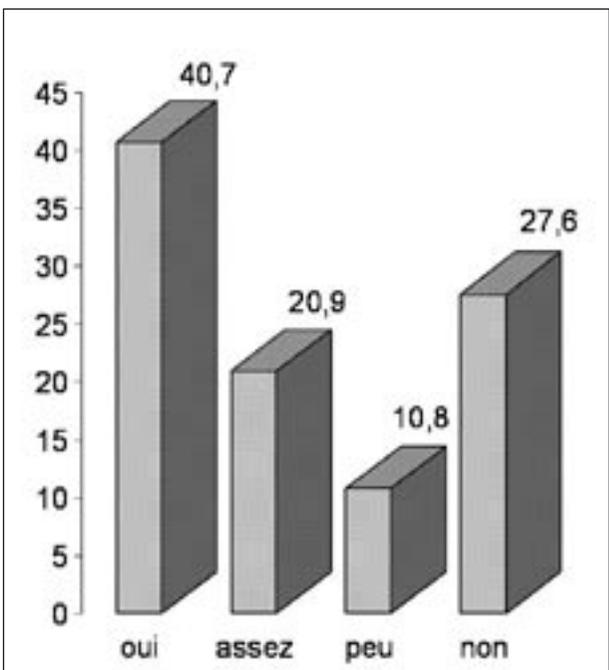
Pays d'origine des élèves et des parents (%)

Mais la recherche révèle également que les enfants ont un intérêt pour la connaissance du FPV et, en particulier, pour l'étude de cette langue à l'école, puisque 51% des élèves expriment une appréciation positive (cf. graphique). Les réponses aux questionnaires indiquent également que les enfants considèrent cette langue comme intermédiaire par rapport aux langues présentes dans le territoire et comme moyen de connaissance du milieu dans sa dimension historique et géographique.

39 Francoprovençal est le terme utilisé par les linguistes pour définir le dialecte qu'on parle dans la région, mais les Valdôtains appellent ce parler *patois*. Il existe différentes variétés de FPV, puisque chaque commune possède la sienne.

40 Thèse de maîtrise de C. Berlier présentée auprès de la Faculté de sciences de la formation primaire de l'Université de la Vallée d'Aoste en 2007/2008: «Il patois nelle percezioni e nelle rappresentazioni linguistiche dei bambini (Aosta e comuni limitrofi)» ( Directeur de maîtrise, professeur L. Revelli).

En un clin d'œil	
La démarche, réalisée dans des classes de l'école primaire en milieu urbain, vise à valoriser la connaissance de la langue francoprovençale et la culture locale dans une optique d'ouverture au plurilinguisme.	
Type de contextes concernés	Classes d'élèves ayant une compétence passive et active presque nulle en francoprovençal et très éloignés de la culture agropastorale qui joue un rôle très important dans la vie socio-économique de la région
Finalité	- Sensibiliser les élèves à la connaissance de la langue et de la culture francoprovençales
Principaux objectifs visés, d'après le CARAP	- K 2.7 Savoir qu'en s'approchant des savoirs sur les langues, on s'approprie aussi des savoirs d'ordre historique et géographique - K 4.1 Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites de parenté / savoir qu'il existe des «familles» de langues - S 5 Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension / de production dans une autre langue
Approches et principes didactiques	Les approches plurielles (intercompréhension, éveil aux langues) Situation de recherche
Durée	Minimum dix séances de 1h au cours de l'année scolaire
Degrés concernés	Classe de cinquième (dernière classe) de l'école primaire: élèves de 10-11 ans



*Aimerais-tu parler le francoprovençal à l'école (%)?*

Partant de ces considérations, un parcours a été élaboré et réalisé: ses objectifs ont été définis à partir des descripteurs du CARAP et ses activités, en prenant appui sur les outils didactiques élaborés dans le cadre de l'approche EOLE.

Les activités de ce parcours s'insèrent dans le cadre de la participation au 47<sup>e</sup> Concours Cerlogne, qui a pour thème «Les fêtes hier et aujourd'hui».

La démarche se structure essentiellement en quatre étapes, dont seront brièvement illustrées quelques activités:

- situation de recherche,
- un voyage autour des langues,
- intercompréhension entre les langues,
- approche du francoprovençal.

## Activités

### Étape 1: Situation de recherche

#### >> Objectif (selon le CARAP):

**K 2.7** Savoir qu'en s'approchant des savoirs sur les langues, on s'approprie aussi des savoirs d'ordre historique/géographique

Dans cette phase, les élèves sont invités à se poser des questions sur le thème du Concours. Ce questionnement (Qu'est ce qu'une fête? Est-ce qu'on organise des fêtes dans la ville? Pourquoi?) conduit les enfants à cerner les contenus et à construire le sens de la situation de recherche. Pendant l'activité, l'italien et le français sont utilisés en alternance. Par la suite, le questionnement fait émerger les connaissances et les représentations des enfants à propos de la fête de la «*dézarpa*».

Dans un deuxième temps, les élèves recherchent la définition du mot «*dézarpa*», en comparant les explications de dictionnaires en italien, en français et en FPV. Chaque groupe d'élèves s'interroge sur le sens usuel du terme «*dézarpa*». Par le travail de recherche, les enfants prennent progressivement conscience que ce mot est le produit d'une culture ancrée dans l'histoire et la géographie. En effet, l'analyse des mots dans les différentes langues montre que le lexique est lié à des notions géographiques: en français «*désalpage*» renvoie à alpage, en italien «*demonticare à monti*» (monts). La mise en commun des travaux des groupes a conduit au résultat suivant:

#### «la dézarpa»

Nous avons fait une recherche sur le mot **dézarpa** en utilisant les vocabulaires et les dictionnaires en francoprovençal, en français et en italien:

*En FPV, dézarpa:* descendre de l'alpage

*En français, désalpage:* jour où les vaches descendent de l'alpage à la fin de l'estivage

**transhumance:** migration périodique du bétail qui quitte la plaine (qui change de paysage en été) pour s'établir en montagne

*En italien, il est question de transumanza:* migrazione stagionale dei greggi, trasferimento del gregge verso i pascoli di montagna in estate e verso i pascoli di pianura in inverno

**demonticare:** greggi e mandrie che scendono verso valle

### Étape 2: Un voyage autour des langues

#### >> Objectif (selon le CARAP):

**K 4.1** Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites «de parenté»/savoir qu'il existe des «familles» de langues

Cette activité, dénommée «Un voyage autour des langues», est une adaptation de l'activité 2 «Simple comme un bonjour» du matériel EOLE (Volume 1) et représente une première sensibilisation à

l'environnement sociolinguistique proche des apprenants.

Pour stimuler l'intérêt des élèves envers les phénomènes langagiers, l'activité d'EOLE les invite à écouter un enregistrement qui propose le mot «bonjour» dans différentes langues: les élèves doivent les reconnaître et dire où ces langues sont parlées.

Ensuite, ils sont sollicités à imaginer qu'ils vont enseigner à des vaches, construites par eux avec du carton, à dire «bonjour» dans les langues qu'ils préfèrent.

Les enfants sont très liés à la langue qu'ils utilisent avec les parents: c'est la raison pour laquelle un élève marocain écrit la salutation en arabe au tableau noir et les élèves issus de l'immigration interne dans leur dialecte (le calabrais, par exemple).

Ce simple jeu permet par la suite de recenser différentes façons de dire «bonjour» et de s'interroger sur l'existence de relations entre les langues. L'observation du tableau préparé par les enfants, montre l'écriture de «bonjour» dans les diverses langues et met en évidence que certaines langues sont plus ou moins proches. (*voir page suivante*)

ITALIEN	buongiorno	mucca (vacca)
FRANÇAIS	bonjour	vache
ANGLAIS	good morning	cow
ESPAGNOL	buenos días	vaca
ARABE	salam aléhoum	baqaratum
PORTUGAIS	bon dia	vaca
ALLEMAND	guten tag	kuh
PATOIS	bondzo	vate
FRANCOPROVENÇAL	buongiorno	vacca
DIALECTE CALABRAIS		
CATALAN	bon dia	vaca

• GROUPE ROMAN	(Le latin est la langue mère) espagnol, italien, portugais, catalan, francoprovençal (patois) et le calabrais
• GROUPE GERMANIQUE	allemand et anglais
• GROUPE SÉMITIQUE	arabe

Tableau sur les relations entre les langues

Par la suite, l'analyse conduit les élèves à découvrir les liens de «parenté» entre les langues et progressivement à s'approprier la notion de «famille de langue». C'est ainsi que les élèves ont classé les langues en trois «groupes» (voir tableau ci-dessus).

En outre, la présence du FPV dans le tableau amène les enfants à comprendre qu'il s'agit bien d'une langue, ayant une structure linguistique bien définie et avec également une dimension écrite.

Ce travail d'analyse permet aux élèves de s'intéresser aux langues minoritaires et d'être sensibilisés au fait que toutes les langues ont la même valeur, malgré leurs statuts différents dans la société.

### Etape 3: L'intercompréhension entre les langues

#### >> Objectif (selon le CARAP):

**S 5** Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension/de production dans une autre langue

Dans cette phase, il est demandé aux élèves de comprendre un texte écrit en francoprovençal. Chaque groupe d'enfants doit lire le texte de la chanson *La dézarpa* et doit tenter d'en comprendre le contenu.

Une des consignes demande: «Est-ce qu'on peut traduire ou mieux comprendre une chanson écrite en francoprovençal?».

Chaque groupe d'élèves doit retrouver dans le texte de la chanson cinq à huit mots qu'il reconnaît et doit en donner la traduction en français et/ou en italien.

Par le jeu de la comparaison, les enfants exploitent les ressemblances entre le FPV, l'italien et le français et ils tentent de traduire et comprendre le texte en faisant des hypothèses de correspondance entre les mots. Ce travail les conduit à effectuer des transferts inter-langues, à établir ainsi des rapports entre les langues connues (l'italien et le français) et la langue la moins familière pour eux, le FPV.

#### LA DEZARPA

L'auton l'a dza sofflà su la montagne  
Pe nos arpian sonne la fin de la campagne.  
Lo cœur conten son dzà su pià dèi l'arba:  
Vué l'è lo dzor de la desarpa.

#### LA DEZARPA

L'air de l'automne a déjà soufflé sur la montagne,  
Pour nos montagnards sonne la fin de la campagne.  
Le cœur content, ils sont sur pied dès l'aube,  
Aujourd'hui c'est le jour de la descente!

L'aria dell'autunno ha già soffiato sulla montagna  
 Per i pastori suona la fine della campagna  
 I cuori contenti sono già sui piedi della alba  
 Oggi è il giorno della dézarpa

L'air de l'automne déjà souffle sur la montagne  
 Pour notre pasteur est la fin de la campagne  
 Le cœur content sont déjà sur .....  
 Aujourd'hui est le jour, le jour de la dézarpa

Les encadrés ci-dessus présentent deux exemples de traduction, telles que réalisée par les enfants:

Cette activité de compréhension permet de repérer des informations linguistiques sur le FPV, mais aussi des informations culturelles: l'enfant à partir de ce texte saisit l'atmosphère et les moments principaux de la journée de la *dézarpa*, thème de la recherche.

Sensibiliser les élèves à la connaissance de la langue et la culture francoprovençales.

S'approprier des connaissances d'ordre linguistique sur le francoprovençal.

#### Étape 4: Approche du francoprovençal

Par la suite, en collaboration avec un enseignant de FPV qui n'est pas l'enseignant de la classe,

sont proposées des activités orales pour une première sensibilisation à la langue et à la culture francoprovençales.

En voici un exemple: les élèves sont invités à vivre la journée de la dézarpa, en imaginant et en jouant le rôle des divers personnages.

Auparavant, l'enseignant lit une histoire en FPV – *La dzornae de la dézarpa* (cf. ci-dessous dans l'encadré la première partie) – dont les élèves essaient de comprendre le contenu.

Après cette tâche de compréhension, les élèves mettent en scène l'histoire, en jouant les divers rôles. A travers le jeu de dramatisation, les enfants s'ouvrent à un nouveau langage et acceptent parfois d'utiliser des suites sonores en FPV, sans pour autant en comprendre parfaitement le sens. Les enfants apprécient cette activité et ils se sentent engagés à entrer en relation avec la culture et la langue francoprovençales.

#### Bibliographie

- CAVALLI M. (éd.), 1998, *Pensare e parlare in più lingue*, Tipografia La Vallée, Aosta.
- CHENAL A., VAUTHERIN R., 1984, *Nouveau dictionnaire de patois valdôtain*, Musumeci Editeur, Quart - Aoste.
- GRASSI C., SOBRERO A. A., TELMON T., 2003, *Introduzione alla dialettologia italiana*, Gius. Laterza & Figli, Roma-Bari.
- PUOLATO D., 2006, *Francese-italiano, italiano-patois: il bilinguismo in Valle d'Aosta fra realtà e ideologia*, Peter Lang SA, Berna.
- RAIMONDI G., 2006, *Storia e configurazione del repertorio plurilingue valdostano*, in Bertolino F. e Revelli L., p. 100-123.
- SCHÜLE E., 1992, *Comment écrire le patois?*, Centre d'études francoprovençales, Saint-Nicolas.

#### La dzornae de la dézarpa<sup>41</sup>

La vatse se rèche  
 Meudje l'erba fritse  
 Bèi de bounna ive  
 La arion  
 Lèi beutton la sonaille  
 Lèi beutton lo bosquet  
 La pourton i pateradzo  
 Partèi pe la dézarpa....

#### La journée du désalpage

La vache se réveille  
 Et mange de l'herbe tendre  
 Elle boit de l'eau fraîche  
 On la trait  
 On lui met une sonaille  
 On lui met un bouquet  
 On la conduit au pâturage  
 Elle part pour le désalpage....

41 Le texte de l'histoire a été inventé par l'enseignant de FPV.



## 2.3. Communiquer en francoprovençal: utilisation à l'école secondaire en milieu rural

Marina Fey

Cet itinéraire est destiné à valoriser et à promouvoir le FPV, langue régionale du Val d'Aoste en danger de disparition. Il vise aussi à sensibiliser les jeunes à certains principes universels de respect de la diversité culturelle, de tolérance, de respect des différences, d'égalité de valeur entre toutes les langues du monde, indépendamment du nombre de leurs locuteurs ou de leurs statuts sociétaux.

Des textes internationaux, tels que le Pacte international relatif aux droits civils et politiques des Nations Unies ou la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, soulignent respectivement que «le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire, dans la vie privée ou publique, constitue un droit imprescriptible» et que «la protection des langues, dont certaines risquent de disparaître, contribue à maintenir et à développer les traditions et la richesse culturelle de l'humanité».

Partant de ces principes, la tentative a été faite de mettre en place des activités qui permettent aux apprenants de mieux connaître leur milieu de vie et certains aspects de leur propre culture à travers des enquêtes – et des approches plurielles, telles que l'intercompréhension entre langues parentes et l'approche interculturelle.

Toutes les activités ont été proposées dans le cadre du «Projet bilingue» (projet interdisciplinaire centré sur l'action du sujet apprenant, où sont activement employées les deux langues officielles du Val d'Aoste – français et italien).

<b>En un clin d'œil</b>	
Le but de ce parcours est de mettre en valeur le francoprovençal – langue parlée au quotidien par l'apprenant en famille et avec ses pairs – et son patrimoine culturel, souvent négligé, parfois rejeté, en milieu scolaire, la finalité étant de parvenir à un accueil de l'identité première de l'apprenant, qui vit dans une société plurilingue où toutes les langues (officielles, nationales, régionales, étrangères) ont leur espace, leur utilité, leur nécessité.	
Type de contextes concernés	Contexte scolaire bi-/plurilingue (précoce généralisé) dans une vallée latérale en milieu rural avec une présence significative d'élèves patoisants (environ 70%)
Principaux objectifs visés, d'après le CARAP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- K 5.7 Connaître l'existence de situations de multilinguisme / plurilinguisme dans son environnement et dans divers lieux proches ou lointains</li> <li>- A 16.3 Considérer sa propre identité historique avec confiance / fierté, mais aussi dans le respect des autres identités</li> <li>- S 6.5 Savoir mobiliser le parler bi-/plurilingue lorsque la situation de communication s'y prête</li> </ul>
Approches et principes didactiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Approches plurielles (intercompréhension entre langues parentes, approche interculturelle)</li> <li>- Pédagogie de projet</li> <li>- Interdisciplinarité</li> </ul>
Durée	Minimum dix séances de 2 heures au cours d'une année scolaire
Degrés concernés	Première classe de l'école secondaire du premier degré (élèves de 11-12 ans)

Une partie du parcours a été réalisée en collaboration avec un groupe de collégiens d'Orange, en Provence, parlant l'occitan – ou «langue d'oc» – qui occupe une place privilégiée parmi les langues romanes, puisqu'elle se trouve au centre de trois grandes zones linguistiques: celle de l'italien, de l'ibéro-roman et du français.

## Activités

La participation à la 47<sup>e</sup> édition du *Concours Cerlogne* a été l'occasion pour partir à la découverte des fêtes d'hier et d'aujourd'hui, qui

tout en étant liées de façon plus ou moins étroite au calendrier, se rattachent au patrimoine traditionnel et créent de nouvelles fêtes, souvent dans un but touristique ou commercial, mais destinées, probablement, à survivre. Certaines fêtes sont consacrées à la valorisation d'un produit du terroir, d'autres à une phase des activités agro-pastorales traditionnelles ou modernes, d'autres [encore] aux associations culturelles et sportives de la commune, etc.» (tiré d'un document de travail fourni lors des Journées d'information du *Concours*, septembre 2008).

Dans la plupart des cas, les objectifs en termes de ressources mobilisées au cours des activités de ce parcours, ont été conçus à l'aide du CARAP. L'importance de la comparaison entre langues voisines a été soulignée tout au long du projet, ainsi que le fait que la connaissance d'une langue régionale et minoritaire – dans notre cas le FPV – constitue un atout et une base pour l'apprentissage d'un plus large éventail de langues de la même famille (français, occitan...), étant donné leur origine commune.

Le parcours a été structuré en six étapes principales décrites dans les paragraphes suivants.

## Étape 1: Démarrage de projet – la recherche en groupe

>> Objectif essentiel  
(selon le CARAP):

**K 9.4** Connaître quelques caractéristiques de sa situation / son environnement culturel(le)

Au cours de cette première phase de travail, suite à une brève activité de remue-méninges sur le mot «fête», le sujet proposé par le Concours a été analysé dans le détail et, une fois définis les objectifs à atteindre, la méthode et la technique les plus appropriées pour mener la recherche ont été établies collectivement. Probablement fascinés par le métier des journalistes, les élèves ont opté pour l'enquête.

Tout d'abord, la classe a reçu quelques informations sur cette méthode d'investigation, qui constitue un excellent moyen de sensibiliser les élèves à la recherche et à l'étude du milieu. Le premier pas a été l'acquisition de connaissances théoriques sur le thème à explorer. Partagés en petits groupes, les élèves ont commencé à s'informer sur les fêtes locales d'hier et d'aujourd'hui, en consultant les bibliothèques de leurs villages, les archives communales et paroissiales et les documents de famille (photos, dessins, lettres...).

## Étape 2: L'enquête

>> Objectifs essentiels  
(selon le CARAP):

**K 3.3** Savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule

**A 6.4** Considérer toutes les langues comme égales en dignité

**A 9.1** Volonté de poser des questions à propos des langues / des cultures

**A 14** Avoir confiance en soi / se sentir à l'aise

Dans un second moment, en classe, les élèves ont préparé les grilles et les questionnaires relatifs aux différents aspects caractérisant une fête. Ils ont utilisé un langage simple, susceptible d'être compris par les personnes interrogées. Ils ont fait alterner les deux langues officielles avec le FPV. En particulier, ils ont utilisé le français pour la partie introductive, le FPV pour les questions liées aux domaines folklorique (chants et danses populaires) et gastronomique (produits et plats traditionnels) et l'italien pour la «section» ludique (jeux typiques de notre région). Ainsi chaque langue a été attribuée à des domaines spécifiques.

Voici un extrait du questionnaire trilingue (*voir page suivante*).

Lieu et date ..... Nom et adresse de l'informateur .....

Dans les réponses, l'informateur utilisera la langue de son choix.

**Première partie: introduction**

1. Est-ce que vous vous souvenez d'une fête qui se déroulait autrefois dans votre village?

Oui  Non

2. Existe-t-elle encore de nos jours?

Oui  Non

**Deuxième partie: aspect folklorique**

1. Te te sovièn cahquè tchantson què vo tchantavè de cohtuma corra ou y era tseta fehta?

.....

2. Quinse chtremèn sonavè entamèn que vo sere en tren dè tchantà?

.....

**Troisième partie: aspect ludique**

1. Si facevano dei giochi particolari durante questa festa?

Oui  Non

Se si, quali?

.....

2. C'erano giochi solo per bambini o anche per adulti?

.....

42 C'est un événement gastronomique où il est possible de déguster un plat local plutôt curieux: la mamelle de vache savamment préparée et servie en tranche. Il s'agit d'une charcuterie délicieuse difficile à trouver dans le commerce.

Ensuite, la classe a été divisée en trois groupes hétérogènes du point de vue linguistique (comprenant aussi bien des patoisants actifs que des patoisants passifs) et chaque groupe a dû réaliser des enquêtes (environ une dizaine) auprès d'amis, de parents ou de voisins, en utilisant l'italien, le français et surtout le FPV, car de nombreux termes liés aux fêtes n'ont jamais été traduits dans les deux langues officielles (par exemple la fête du *teteun*<sup>42</sup>). Tous les élèves, selon leurs capacités individuelles, avaient des tâches bien précises à accomplir: établir un premier contact, noter, enregistrer, dessiner, photographier, rédiger les résultats de l'enquête... Il s'agissait en effet de valoriser des aptitudes particulières des apprenants qui n'étaient pas toujours sollicitées dans le quotidien de la vie scolaire.

### Étape 3: Après l'enquête ...

#### >> Objectifs essentiels (selon le CARAP):

**S I** Savoir observer / analyser des éléments linguistiques / des phénomènes culturels dans des langues / cultures plus ou moins familières

**S 6.5** Savoir mobiliser le parler bi-/plurilingue lorsque la situation de communication s'y prête

Pour travailler davantage sur la production orale, après les entretiens, une confrontation et une mise en commun des informations recueillies par les groupes ont été prévues. Les élèves, à tour de rôle, en utilisant alternativement l'italien, le français et le francoprovençal, ont présenté les résultats de leurs enquêtes, en soulignant les effets sonores (musique) et visuels (costumes, flambeaux...), les mets, les boissons, les repas caractéristiques des différentes fêtes, sans oublier les manifestations folkloriques ou sportives qui les accompagnaient.

Dans la plupart des cas, les «informateurs» ont décrit des fêtes de village et, en particulier, des fêtes liées aux saisons. C'est la raison pour laquelle le choix de la classe est tombé sur la fête de la «*dézarpa*».

Pour mieux définir cette fête rurale, les élèves, en petits groupes, ont rédigé de courts textes en langue française dont voici un extrait:

«La transhumance (migration saisonnière du bétail) commence au mois de mai. Les troupeaux quittent alors la Plaine et la basse montagne et atteignent les pâturages (1600-1800 mètres). Là, au «mayer», les vaches broutent l'herbe des versants moins productifs, tandis que les paysans soignent les prés dont ils faucheront le foin. Quand les vaches ont épuisé les petites prairies, les agriculteurs les confient aux exploitants des alpages. On a donc de très grands troupeaux de 100, 200 et même 300 vaches qui, entre le 15 et le 24 juin, atteignent les prairies de la haute montagne: c'est la «inarpa». Toutefois, puisque la neige n'a pas encore complètement disparu, on s'arrête d'abord dans la partie la plus basse de l'alpage (la montagne), entre 1800 et 2000 d'altitude. Il s'agit du premier «travail». [...] C'est vers la fin d'août que les troupeaux commencent à redescendre les versants alpins à la recherche de fourrage. [...] Le 29 septembre, vers la St-Michel, a lieu la «dézarpa»: les troupeaux descendent alors jusqu'à la Plaine, où chaque agriculteur reprend ses vaches. Se termine ainsi la transhumance».

### Étape 4: Travail interdisciplinaire

Afin d'approfondir certains aspects liés à la culture régionale et, en particulier, à la tradition musicale du Val d'Aoste, des chanteurs locaux renommés ont été invités en classe, pour présenter aux élèves les chansons (en français et en FPV) les plus connues du répertoire valdôtain caractérisant les moments festifs.

Mais ce n'est pas seulement le côté musical qui a passionné les enfants. Avec l'enseignante de mathématiques, la classe a travaillé sur les questionnaires et a construit des graphiques relatifs aux différentes réponses recueillies.

Le professeur d'«éducation artistique» a aidé les élèves à représenter, par le biais de dessins, certains aspects liés aux fêtes et racontés par les informateurs lors des enquêtes.

Tous les documents produits (textes, dessins, graphiques...) durant les différentes étapes de travail, ont fait l'objet d'une exposition publique en fin d'année scolaire.

## Étape 5: Réalisation du produit final – la bande dessinée

### >> Objectifs essentiels (selon le CARAP):

**A 4.6** Réagir sans a priori négatif au(x) (fonctionnement des) \*parlers bilingues\* <manières de parler faisant appel à deux (ou plus) langues employées en alternance, essentiellement entre locuteurs partageant un même répertoire plurilingue>

**S 2** Savoir identifier [repérer] des éléments linguistiques / des phénomènes culturels dans des langues / cultures plus ou moins familières

Pour motiver davantage les apprenants, il a été décidé de réaliser, comme produit final pour le Concours, une BD qui illustre, en quelques pages, les aspects les plus intéressants de la fête de la «*dézarpa*», organisée fin septembre par une famille d'un petit village valdôtain.

Suite à une activité introductive sur l'histoire et sur les caractéristiques de la BD (rapport texte-images; disposition dans l'espace; organisation du récit; points de vue – au sens cinématographique du terme – différents selon les cases...), le vocabulaire propre à cet art littéraire et graphique a été approfondi, en commençant par l'analyse des différentes appellations selon les pays d'origine ou les époques. Dans le champ culturel anglo-saxon, on a longtemps parlé de «*comics*» et de «*funnies*», deux mots qui évoquent un registre thématique bien

précis: humoristique, caricatural. Le mot «*comic strip*» ne caractérise pas seulement le thème / contenu («*comic*»), mais il donne aussi une meilleure idée de ce qu'est la bande dessinée du point de vue formel («*strip*»). En Italie, la BD s'appelle «*Fumetto*», car le phylactère (= la bulle) est décrit comme un nuage de fumée. Dans les pays francophones, outre le mot «bande dessinée», il est question d'«*illustrés*» («*livrets illustrés*») et de «*petits mickey*», mots qui évoquent un public enfantin. Les élèves, en petits groupes, ont fait des recherches ultérieures sur le Web pour trouver les autres noms donnés à la BD en Espagne, au Brésil, au Japon, en Chine ...

Cette exploration a permis aux élèves de se familiariser avec des termes spécifiques en plusieurs langues, avec leurs nuances culturelles.

Ensuite, pour mieux connaître la BD francophone, les apprenants se sont entraînés à la compréhension écrite (globale et sélective), au moyen d'activités vivantes et motivantes, fermées ou semi-ouvertes (mots croisés, mots cachés, textes lacunaires, exercices de remise en ordre...), en travaillant avec l'internet (voir fiche BD dans l'ouvrage *Internet 150 activités* (Custer et al., 2004)).

Ensuite c'est à la création d'une BD que les élèves ont été invités, en suivant différentes étapes d'élaboration:

- le scénario (en partant des descriptions recueillies sur la fête de la «*dézarpa*», un texte a été rédigé pour présenter l'histoire, l'époque, les lieux, les personnages, l'intrigue, en même temps que les élèves réfléchissaient aux dialogues et aux différents plans ou cadrages);
- les croquis (représentant des personnages, des costumes, des accessoires);

- le découpage (le scénario – histoire écrite – a été transformé en narration figurative);
- le crayonné (dessin sur la future planche);
- l'encre (la planche dessinée au crayon a été repassée à l'encre);
- la mise en couleur.





Du point de vue linguistique, il est intéressant de remarquer que pour réaliser les deux premières étapes, les apprenants, en fonction des contenus, des documents et des exemples, ont utilisé, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, les trois langues romanes (italien, français et FPV). Dans les tableaux présentés ci-dessous, on trouve deux exemples concrets d'alternance des langues:

### Alternance français-francoprovençal

<b>Scénario: planche 1</b>
<b>Case / vignette: 1</b>
<b>Plan:</b> plan d'ensemble (vaste décor) + angle de vue frontal
<b>Situation:</b> Josef et son petit-fils regardent la télé (on parle de la dézarpa)
<b>Les personnages:</b> Josef et son petit-fils
<b>Décor:</b> le salon
<b>Dialogue:</b> <b>Le petit-fils:</b> <i>Aveita pappa gran! Li vatche!</i> <b>Josef:</b> <i>Son en tren dé dechende di montagne... L'é la dézarpa!</i>

### Alternance italien-francoprovençal

Description du contenu de la planche	Légendes et dialogues (en italique)
PLANCHE 1 [Liam]: vignette salotto + volti dei personaggi in primo piano	Josef conta ou souei nevòu la djornà de la dézarpa còra el l'era petit...
PLANCHE 2 (didascalia: 1965, Barmasc...)	
Strip 1 [Ludovica]: una sola vignetta (cucina – i due personaggi Batistin e Marine si accordano sui preparativi + a fianco dettaglio «sonaye / bochquet» senza cornice) [Thierry]	L'é dovve oure, Batistin é Marine aprehton li sonaye é li bochquet.  Dialogues B. <i>Ti é caje finì li fiour biantche e rosse pa réna di corne?</i> M. <i>Y ei finì li rosse e so en tren de finì li biantche. Té, té porrie alà dju a montagna prende li sonaye!</i>
Strip 2 [Sofia]: una sola vignetta (stalla – in primo piano Marine che munge una mucca e il piccolo Josef che dice «Chpérén qué alessa teut Bén e qué y echcapesson pa li véi!»)	L'é catr'oure Batistin, Marine é Nando moudzon li vatche, beton li bochquet é li sonaye, dounon rodjà ou tchun.
Vignetta senza cornice [Laura]: la partenza (primo piano della réna di corne; Batistin davanti con il cane che impartisce gli ordini ai familiari su come disporsi...)	I modon. Batistin l'é lo premé, Nando l'é lo derré, Josef l'é ou menten, Fezetta ou controla que teut l'aya ben, Marine porta lo mindjà.
PLANCHE 3 [Leyla] (tavola unica, molto curata nei dettagli; disegnare la piazzetta della chiesa con il campanile di Antagnod, dove i nostri personaggi vengono accolti dai compaesani: coppa dell'amicizia, grolla...)	En Antagnò li vatche i s'arrehton pe béré, li djen dou veladjo dounnon a béré dè vin, dè café a Batistin, a Marine é a Nando.

Pour aller plus loin... Il aurait été possible de prévoir, après la réalisation de la BD, une dramatisation de l'histoire ou une vidéo, étant donné que les élèves avaient déjà travaillé sur certains procédés «cinématographiques», tels que les plans et les angles de vue.

## Étape 6: Rapport entre l'intercompréhension des langues et l'interculturel

### >> Objectifs essentiels (selon le CARAP):

**S 3.5** Savoir percevoir une ressemblance globale entre deux / plusieurs langues

**S 5** Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension / de production dans une autre langue

**A 8.5** Désir de découvrir d'autres langues / d'autres cultures / d'autres peuples

**A 8.6** Volonté / Désir de s'engager dans la communication avec des personnes de différentes cultures / d'entrer en contact avec autrui

Si durant les premières étapes de travail, les apprenants ont commencé à comprendre l'importance de certaines valeurs telles que le respect des opinions d'autrui ou simplement l'observation des règles de politesse durant l'enquête, la création du blog «Escambi» a aidé à construire chez les élèves du Val d'Aoste (Italie) et d'Orange (France) un réflexe d'ouverture, d'attention positive aux autres langues et cultures, tout en respectant les principes des identités particulières.

<http://escambi.blogspot.com>

«Lo blòg en Provençau deis escolans dei 4encas dau collègi Barbara Hendricks - Escambi amé lei lengas, lei culturas e leis escolans deis vaus d'Aòsta ... »

Grâce à la méthodologie de l'intercompréhension, aptitude native et intuitive, les apprenants ont développé leurs compétences en compréhension et en production.

À titre d'exemple, voici un extrait du premier message écrit par les élèves du Val d'Aoste:

«Bondjor! Sen quindze ehcolé dé 12 an dè l'ehcoula mouayenna "Luigi Barone" dé Breutson. Ichten dén la Val d'Ayas a 1300 m. dén dé petit veladjo défférén: Breutson, Tchallan Sènt-Anselm, Tchallan Sèn Victor, Ayas. Sén contèn dé fa tsou projet avoi veui perqué parè poèn aprenè la vouhtra lénga è confrontala avoi la nouhtra. Diech de neui predjon "patoué" i miète, avoi li amich... li atre tsinc lo capichon ma predjon italien. Lo patoué tchandja dé veuladjo en veuladjo. [...]]»

Il s'agit d'une brève présentation en FPV (du village d'Ayas) du groupe de classe et de leur milieu rural qui n'a pas causé de grandes difficultés de compréhension aux jeunes «correspondants» français qui, à leur tour, ont répondu en utilisant la langue provençale. Une fois reçus les messages, les élèves, en petits groupes (entre 2 et 4), ont essayé de les «interpréter», en utilisant des stratégies personnelles et ont posé aux camarades d'Orange

des devinettes pour mieux leur faire comprendre la culture locale.

Dans un deuxième temps, on a également inséré dans le blog des vidéos et des enregistrements pour travailler sur les compétences orales et, en particulier, pour fournir une aide dans la compréhension de certains graphismes qui, à l'écrit, avaient posé des problèmes.

Cette activité a montré aux élèves l'utilité du FPV pour comprendre d'autres langues et pour communiquer avec des locuteurs de ces langues: une nouvelle et puissante motivation pour sauvegarder leur dialecte et pour en être fiers.

## Bibliographie

- CHENAL A. et VAUTHERIN R., 1984, *Nouveau dictionnaire de patois valdôtain*, Musumeci Editeur, Quart - Aoste.
- SCHÜLE E. et R.-C., 1993, *Comment réussir une enquête?*, Centre d'études francoprovençales, Saint-Nicolas.
- CUSTERS G., PAQUIER E. et RODIER Ch., 2004, *Internet 150 activités*, Clé International, Paris.

Parcours didactique n° 3

***Approches plurielles et interactions dans des réseaux d'école:  
apprendre à interagir en intercompréhension dans des classes de Provence***

*James Costa et Patricia Lambert, UMR ICAR – CNRS, Université de Lyon, ENS de Lyon et ex-INRP)*

*écrit en partenariat avec*

*Jean-Christophe Garnier (Ecole Calandreta, Orange), Jérôme Guirand (Collège Jean Malrieu, Marseille),  
Mathieu Poitavin (Collège Barbara Hendricks, Orange)*



Les activités proposées dans ce parcours ont été élaborées dans des classes de primaire et de collège en Provence, ainsi que dans le cadre d'échanges avec d'autres établissements scolaires en Italie. Ces contextes scolaires sont caractérisés par plusieurs langues en présence dans les répertoires des élèves: langue(s) officielle(s) de scolarisation (français, italien); langues régionales (occitan, piémontais, francoprovençal); langues issues de migrations nationales ou internationales (arabe, napolitain, portugais, etc.).

La région que l'on appelle aujourd'hui la Provence a une longue histoire et fut l'une des premières régions hors de la péninsule italienne à être colonisée par les Romains. De ce fait, une variété romane s'y est développée très tôt et, très vite, elle a acquis des spécificités qui l'ont distinguée des variétés romanes du nord de l'Italie ou de la Gaule du Nord. Aujourd'hui, cette langue que l'on nomme provençal ou occitan est pratiquée dans le sud de la France par environ un million de personnes, mais aussi dans le nord-ouest de l'Italie et dans le nord de l'Espagne. En France, cette langue est enseignée de manière facultative dans des écoles, collèges et lycées, à raison d'une à trois heures par semaine.

La Provence est par ailleurs une terre de passage depuis des siècles. On peut ainsi y entendre diverses langues, comme l'arménien, plusieurs variétés d'arabe, du catalan, de l'espagnol, de l'italien et bien d'autres encore.

## Les langues régionales en France



## 1. Genèse et description du parcours

Cet itinéraire est destiné à être mis en œuvre dans le cadre d'échanges se déroulant sur une année scolaire entre des classes de collège de différentes régions d'Europe. Si les conditions le permettent, ce parcours prévoit, en fin d'année, un voyage impliquant des interactions orales entre les élèves de ces classes.

En amont de cette rencontre, divers types d'activités sont réalisés dans le cadre d'une approche inspirée des principes de l'éveil aux langues, qui comprend des activités d'intercompréhension, l'ensemble étant lui-même intégré aux enseignements / apprentissages des langues: langue(s) de scolarisation, langue(s) vivante(s) étrangère(s), langue(s) régionale(s) ...

Le parcours porte une attention particulière à la place donnée aux langues minorisées dans le soutien et le développement de la compétence plurilingue d'élèves de primaire et de collège, en développant, à partir de ces langues ou vers ces langues, des approches plurielles.

En phase avec les principes communs aux approches plurielles, ce parcours a pour caractéristique de préparer les élèves à l'intercompréhension dans des situations de communication exolingue dans un dispositif didactique orienté à court terme vers la pratique du «dialogue plurilingue / pluriculturel».

La démarche présentée ici s'appuie en outre sur une pédagogie du projet dans le cadre d'échanges finalisés entre des classes européennes.

Ce parcours a été expérimenté dans des classes de collège (11-12 ans) en France et en Italie, dans le

En un clin d'œil	
En incluant des échanges «réels» entre des élèves de différentes régions d'Europe, ce parcours se donne pour finalité de contribuer à la socialisation plurilingue des élèves, en portant une attention particulière:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de compétences d'interaction orales en situations de contacts de langues;</li> <li>- à la place donnée aux langues minorisées – régionales, nationales, de migration – dans l'environnement et/ou dans les répertoires des élèves.</li> </ul>	
Type de contextes concernés	Tout contexte de langue(s) minoritaire(s)
Principaux objectifs visés	Compétences de négociation, médiation, adaptation <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir conscience de l'hétérogénéité / pluralité de ses ressources verbales (dont langue(s) minorisée(s)) et non verbales</li> <li>- Savoir coopérer dans l'interaction pour réaliser des tâches complexes avec des pairs</li> </ul>
Approches et principes didactiques	Approches plurielles (intercompréhension, éveil aux langues et au langage, interculturel, didactique intégrée)
Durée approximative	Minimum 6 séances (1 à 2 heures chacune) au cours d'une année scolaire
Degrés concernés	Début collège / enseignement secondaire (11-13 ans)

cadre d'un dispositif de correspondance entre des élèves de Provence apprenant l'occitan et des élèves du Val d'Aoste en contact avec le français et le francoprovençal.

Le parcours a été expérimenté en Provence dans le cadre de cours d'occitan et au Val d'Aoste dans des cours de français:

- L'occitan de Provence ou provençal était parlé par la majorité de la population de la Provence jusque dans les années 1950. Il n'est aujourd'hui pratiqué que par les générations les plus

anciennes, la transmission s'étant arrêtée entre les années 1920 et 1940. Il s'agit donc, pour les élèves, d'une langue apprise à l'école et de manière optionnelle: au primaire pour certains d'entre eux ou au collège, à raison de quelques heures par semaine. Pour la plupart des élèves, l'occitan n'est pas une des langues utilisées pour communiquer dans la vie quotidienne hors de l'école.

- Au Val d'Aoste, le français est une langue officielle, mais elle est peu utilisée dans les

familles. C'est néanmoins une langue de scolarisation dans un système qui promeut un bilinguisme français / italien (cf. Cavalli, 2005) à l'école. Le francoprovençal a fait une entrée timide dans les écoles ces dernières années, de manière optionnelle. C'est une langue qui est encore pratiquée dans certaines familles et villages hors des centres urbains.

Toutes ces langues (français, francoprovençal, italien, occitan) sont apparentées (langues romanes) et présentent donc des proximités formelles. Leurs locuteurs sont également en contact depuis plusieurs siècles. Historiquement et géographiquement, les zones dans lesquelles les langues régionales mentionnées sont pratiquées sont à la charnière entre diverses aires linguistiques, et on a pu dire qu'elles étaient des «langues pont»: ainsi l'occitan peut ainsi être envisagé comme intermédiaire entre le français et l'italien.

Partant de ce principe, diverses activités ont été mises en œuvre, au cours de l'année, selon une approche inspirée des principes de l'éveil aux langues (Candelier 2003) et qui intègre étroitement des activités d'intercompréhension, dans le cadre d'un enseignement / apprentissage du provençal / occitan.

Les activités de ce parcours ont toutes été conçues à l'aide du CARAP (voir note 38, page 39); certaines sont adaptées selon les mêmes principes à partir de matériaux didactiques disponibles, comme ceux par exemple d'EOLE, Evlang, ou Euromania. Nous avons classé et organisé ces activités selon les trois ensembles décrits dans la section suivante.

## 2. Trois ensembles d'activités

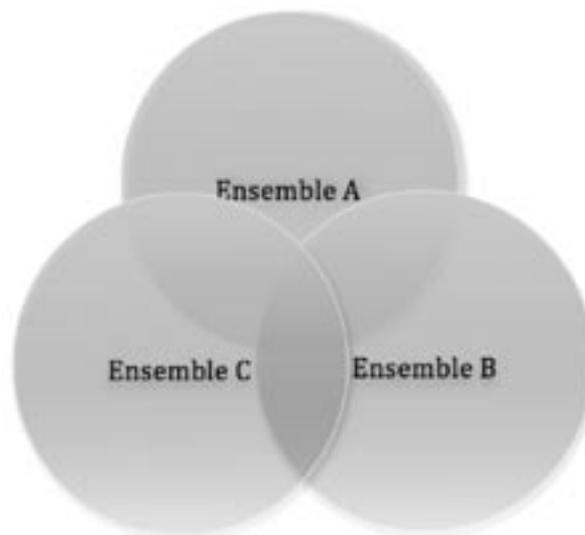


Figure 1. Trois ensembles d'activités non hiérarchisés et présentant des zones d'intersection –  
A. sensibilisation; B. activités réflexives;  
C. engager la conversation

Les activités de ce parcours sont organisées selon trois ensembles représentés dans la figure 1 ci-dessus. Si les activités du groupe A nous semblent constituer le socle nécessaire à la poursuite d'activités des deux autres groupes, de nombreux recouvrements demeurent possibles entre les ensembles et le parcours ne prétend pas fournir aux enseignants une progression obligatoire. Ces derniers sont, *in fine*, seuls capables d'adapter les activités à leur enseignement et à leur(s) contexte(s).

### 2.1. Premier ensemble: Sensibilisation à la diversité linguistique et à l'intercompréhension

Le premier ensemble d'activités correspond à des activités d'ouverture à la pluralité linguistique, qui constituent les fondations de l'ensemble du parcours. Ces activités prétendent réaliser en classe un véritable travail de réflexion (socio)linguistique, qui servira de base à l'ensemble du travail et soutiendra le développement de compétences à interagir dans des situations de communication exolingue.

Cet ensemble d'activités, inspiré des démarches d'éveil aux langues, reprend à son compte les objectifs définis pour cette approche. On attend donc de ces activités de réflexion sur les langues et sur le langage qu'elles induisent des effets favorables dans trois dimensions:

- par le jeu de l'observation, de l'analyse et de la comparaison entre des langues (sous formes audio et/ou écrites), on vise le développement de compétences métalinguistiques susceptibles de soutenir les apprentissages linguistiques;
- la présence de langues de tous statuts doit en outre favoriser le développement, chez les élèves, d'attitudes positives à l'égard de la pluralité linguistique et en particulier vis-à-vis de pratiques linguistiques généralement peu valorisées;
- le troisième objectif est de permettre aux élèves de construire une culture sur les langues et sur le langage, culture pouvant constituer un ensemble de références susceptibles de les aider à mieux connaître et mieux comprendre leur environnement sociolinguistique.

## Exemple d'activité 1: Autour des langues

La première activité présentée, appelée *Autour des langues*, est inspirée du module 18 d'*Euromania*. La phrase d'introduction de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de l'ONU («Tous les Hommes naissent libres et égaux») y figurait dans dix langues romanes.

### >> Objectifs essentiels (selon le CARAP):

**S 3** Savoir comparer les phénomènes linguistiques / culturels de langues / cultures différentes

**S 5** Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension / de production dans une autre langue

**S 2** Sensibilité à l'existence d'autres langues / cultures / personnes // à l'existence de la diversité des langues / cultures / personnes

**S 2.4** Être sensible <à la fois> aux différences et aux similitudes entre des langues / cultures différentes

**A 15** Sentiment de familiarité

**A 15.1** Sentiment de familiarité lié aux similitudes / proximités entre langues / entre cultures

**A 15.2** Ressentir toute langue / culture comme un «objet» accessible (dont certains aspects sont déjà connus)

- Langues utilisées dans l'activité, par ordre d'apparition: langues romanes: 1. catalan, 2. créole capverdien, 6. roumain, 7. espagnol; langues germaniques: 3. écossais, 5. allemand, 8. norvégien (nynorsk<sup>43</sup>); autres langues: 4. nahuatl<sup>44</sup>
- Langues à utiliser pour compléter les vignettes vides: 9. français, 10. occitan.
- Ancrage disciplinaire: géographie, langues vivantes, occitan.
- Durée globale: 1h – 1h30.
- Déroulement de l'activité<sup>45</sup>:

43 Standard écrit élaboré à partir des dialectes norvégiens de la côte Ouest de la Norvège et co-officiel en Norvège aux côtés du bokmål.

44 Langue indigène du Mexique.

45 Etapes de la présentation d'EOLE.

Etapes	Durée indicative	Déroulement	Matériel
Mise en situation	15 mn	Par groupes de trois ou quatre: observez attentivement tous les énoncés. A votre avis, s'agit-il d'une seule et même phrase dans plusieurs langues ou de plusieurs phrases différentes? Comment avez-vous fait pour trouver?	Fiche «Déclaration des droits de l'homme» des Nations Unies
Situation recherche	30-45 mn	Regroupez les différents énoncés pour former des ensembles cohérents. Retrouvez les noms des langues en présence. Tentez de comprendre le sens de la phrase donnée.	
Synthèse	15-30 mn	Placez les langues en présence sur la carte du monde, en ne vous limitant pas à l'Europe.	Carte du monde

## Suggestions d'adaptation

Cette activité a également été testée par l'équipe écossaise. On a alors remplacé l'écossais par de l'occitan et fait remplir des vignettes vides en anglais et écossais par les élèves.

### Annexes documentaires:

1. Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i han de comportar-se fraternalment els uns amb els altres.

2. Tudo ser humano na ês mundo nacê libri e igual na sê dignidade e na sês drêto. Na sês razon e na sês concênça, tudo arguem debê porcêdê pa co tudo guenti na sprito di fraternidadi.

5. Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.

6. Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi. Ele înzestrațe cu rațiune și conștiință și trebuie să se comporte unii față de altele în spiritul fraternității.

8. Alle menneske er fødte til fridom og med same menneskeverd og menneskerettar. Dei har fått fornufft og samvit og skal leve med kvarandre som brør.

3. Aw human sowels is born free and equal in dignity and richts. They are tochered wi mense and conscience and shuld guide theirsels ane til ither in a speirit o britherheid.

4. Nochi tlakamej uan siuamej kipiaj manoj kuali tlakatisej, nochi san se totlatehpouiltis uan titlatepanitalojkej, yeka moneki kuali ma timouikakaj, ma timoiknelikaj, ma timotlasojtlakaj uan ma timotlepanitakaj.

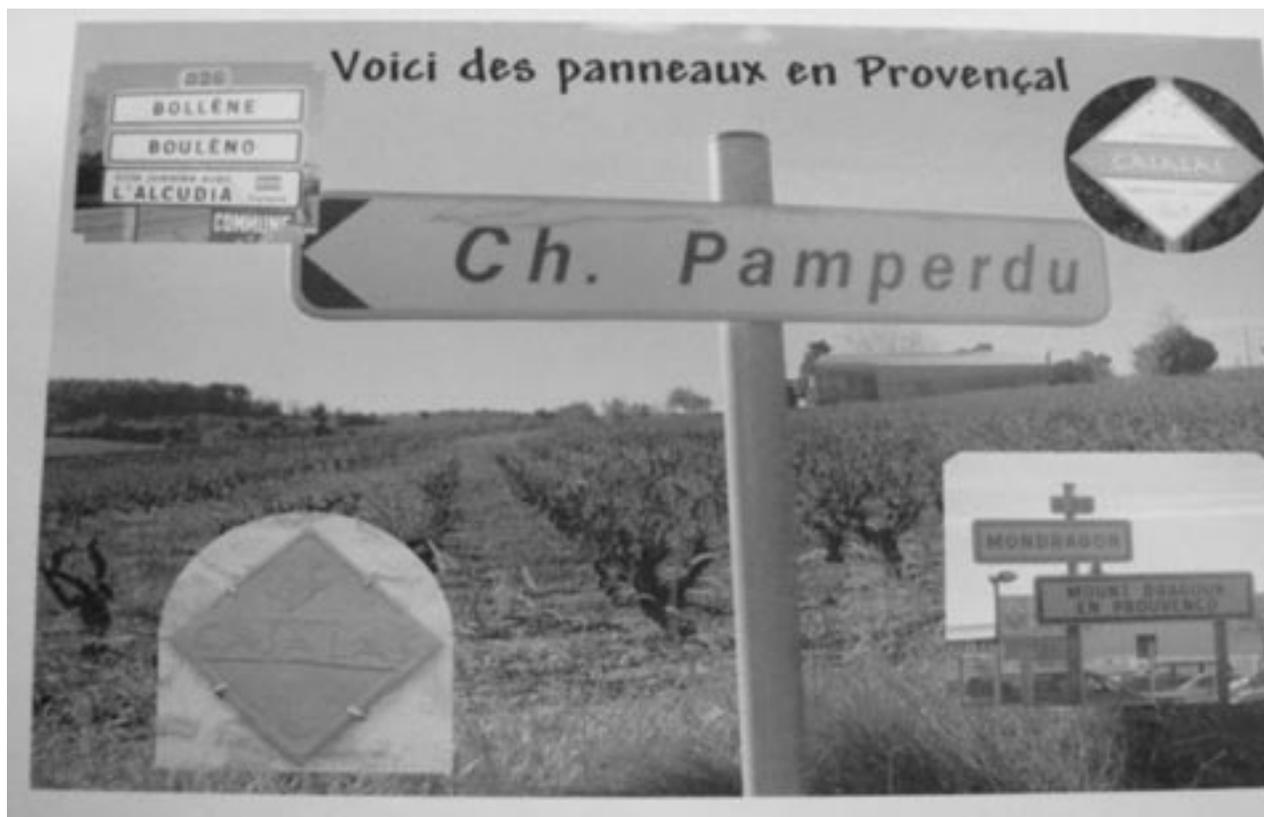
7. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

## Exemple d'activité 2: Paysage linguistique

Dans le cadre des activités visant à développer une correspondance interscolaire plurilingue, de nombreux types d'activités peuvent être mis en œuvre. Les enseignants impliqués dans le projet ont développé un travail sur l'environnement linguistique et graphique immédiat des élèves. Ce travail inspiré de travaux sur les paysages linguistiques (voir parcours 1) s'avère nécessaire, lorsque les classes et les élèves se présentent les uns et les autres à distance et échangent photos et films vidéos.

Dans l'exemple ci-contre, les élèves ont pu représenter graphiquement la présence d'un bilinguisme français-occitan (provençal), ainsi que la présence de l'espagnol (à travers le nom de L'Alcudia, ville espagnole jumelée avec Bollène) dans la signalisation routière de leur environnement.

Ces réalisations ont pu, par la suite, servir de base d'échanges avec des classes italiennes et donner lieu à des travaux de comparaison de contextes sociolinguistiques par les élèves. Si cet exemple se focalise sur la signalisation routière, une attention portée aux enseignes de boutiques aurait également pu faire apparaître la présence d'autres langues européennes ou extra-européennes.



*Poster réalisé par des élèves de 5e montrant la présence du provençal et du français dans leur environnement (Photo M. Poitavin)*

## 2.2. Second ensemble: L'intercompréhension à l'oral – activités réflexives

Un deuxième ensemble regroupe des activités d'observation et de réflexion sur la communication plurilingue à l'oral (par exemple à partir de films de fiction où le plurilinguisme est mis en scène), pour soutenir les activités interactionnelles présentées dans le troisième ensemble.

### Exemple d'activité 1: «Le Corniaud»

Cette activité utilise un court extrait (environ une minute) d'un classique du cinéma français, *Le Corniaud* (1964). Dans ce film, un personnage réputé naïf, joué par André Bourvil, doit convoyer une Cadillac de Naples à Bordeaux. Or, cette voiture est en fait, ce que Bourvil ignore, un moyen de faire passer en fraude de l'or et des diamants volés: le pare-choc est en or peint, et la roue de secours cache des diamants. Lors d'un accident, le personnage principal, ignorant ce qu'il transporte, abîme le pare-choc de la voiture et doit trouver un garagiste pour le faire réparer. C'est l'interaction entre ce personnage et le garagiste, napolitain déclarant parler seulement le napolitain, qui constitue le support pour cette activité.

- Langues utilisées dans l'activité: français, italien, occitan
- Durée globale: 1h30 – 2h
- Déroulement de l'activité (*voir page suivante*)

### >> Objectifs essentiels (selon le CARAP):

**K 3.1** Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication linguistique [que la communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication]

**K 10.2** Savoir que la culture et l'identité influencent les interactions communicatives

**A 3.1** Curiosité envers un environnement multilingue/multiculturel

**A 3.4** Intérêt à comprendre ce qui se passe dans les interactions interculturelles/plurilingues

**A 6.2** Accorder de la valeur aux [apprécier les] contacts linguistiques/culturels

	<b>Étapes</b>	<b>Durée indicative</b>	<b>Déroulement</b>	<b>Matériel</b>
<b>Phase 1</b>	Mise en situation	15 mn	Travail en classe entière.  Premier visionnage: découverte de l'extrait sans le son. Les élèves sont invités à formuler des hypothèses sur le déroulement de la scène qu'ils viennent de voir.  Réactions attendues: commentaires sur le lieu et l'époque où se déroule la scène.	Extrait du Corniaud «Chez le garagiste napolitain»
	Situation recherche	30-45 mn	Travail en petits groupes.  Avant un second visionnage: demander aux élèves de réfléchir aux stratégies verbales et non verbales qu'on peut mettre en œuvre pour comprendre et se faire comprendre dans une situation de communication exolingue. Le deuxième visionnage va permettre de confirmer, d'infirmer et de compléter ces hypothèses.  On demandera également aux élèves de formuler en groupe des hypothèses quant au sens de l'échange. Lors de la mise en commun, les élèves devront expliciter comment ils ont compris ce qu'ils ont compris, en particulier dans les propos du garagiste. Leur connaissance d'autres langues romanes leur a-t-elle été utile?	
	Synthèse	15-30 mn	Troisième visionnage: sans le son. On demande aux élèves de se concentrer sur la gestualité. Pourrait-on comprendre l'interaction / se comprendre dans l'interaction sans le son? Si oui, alors à quoi servent les langues? Pourquoi Bourvil fait-il un effort pour rapprocher sa langue de l'italien?	Carte du monde
<p>Au terme de cette première phase, l'enseignant et les élèves devront avoir établi que, dans une situation où deux personnes utilisent des langues romanes différentes, elles peuvent utiliser diverses ressources pour se faire comprendre: des mots transparents, des mots qui se ressemblent dans plusieurs langues, des créations lexicales, des alternances et des mélanges de langues<sup>46</sup>.</p>				
<b>Phase 2</b>	Déroulement général	De 30 mn à 1 h	Par deux, les élèves doivent imaginer la suite de l'extrait, quand Bourvil revient chercher sa voiture au garage. A ce moment là, le garagiste s'est rendu compte que le pare-choc était en or. Aux élèves de déterminer s'ils veulent révéler ou non cet élément. L'un des élèves jouera Bourvil, francophone, l'autre le garagiste monolingue dans une autre langue romane (dans le cas de notre expérimentation, l'occitan).  Les élèves devront utiliser au moins les stratégies suivantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- créations lexicales;</li> <li>- mélanges de langues;</li> <li>- gestes.</li> </ul>	

46 Alternances de langues ou codiques (*Code-Switching*): fait d'alterner plusieurs langues au cours d'une conversation, d'un énoncé ou d'un texte écrit.

## Guide pour l'enseignant:

- Stratégies mises en place par Bourvil:
  - Procédés de convergence
    - / Utilisation d'un lexique italien de base (buongiorno, signore, Napoli, macchina, avanti, etc.)
    - / Création lexicale sur la base du français (vitesse vitessa, arrière arriera, etc.)
    - / Tentatives de produire des énoncés plus complexes, avec auto-correction (domano matini domani matino)
  - Mimo-gestualité:
    - / Montrer, désigner (le pare-chocs, les billets)
    - / Mimer (en vitessa, deux giorno).

On pourra enfin faire travailler les élèves sur les stratégies d'évitement déployées par les acteurs, les signes d'insécurité, les difficultés, les malentendus, les incompréhensions et les échecs communicatifs.

### Exemple d'activité 2: La lingua franca<sup>47</sup> pour se comprendre d'une rive à l'autre de la Méditerranée (complément à l'activité précédente)

La lingua franca est un mode de communication langagière (certains ont parlé d'un pidgin<sup>48</sup>) qui s'est développé entre les rives Nord et Sud de la Méditerranée entre le XII<sup>e</sup> et le XIII<sup>e</sup> siècle. Langue de marchands, de diplomates, de poètes, de

brigands, cette langue servait aux échanges entre populations arabophones et turcophones d'une part, et romanophones (mais aussi anglophones) d'autre part. Constituée principalement d'éléments syntaxiques et lexicaux romans, mêlés de termes arabes et turcs, elle a évolué selon les lieux et les époques. A l'origine, constituée surtout d'éléments occitans, italiens, catalans et castillans, elle s'est par la suite enrichie d'éléments français. A Tunis, ce sont les influences italiennes et siciliennes qui prédominaient. Au Maroc, les influences espagnoles sont devenues dominantes au fil du temps. Le passage par la lingua franca permet de montrer un exemple supplémentaire de stratégie de création de sens dans un contexte exolingue: la pidginisation, ou élaboration d'une variété nouvelle, dans laquelle des interlocuteurs souvent opposés peuvent se reconnaître pratiquement et, surtout, symboliquement.

Dans la pièce de théâtre, *Le Bourgeois Gentilhomme*, Molière fait parler l'un des personnages, le Mufti, en lingua franca, lors de la «Cérémonie turque» pour anoblir le Bourgeois. C'est cet extrait que nous avons choisi de présenter ici, du fait de sa nature transdisciplinaire avec un enseignement de lettres<sup>49</sup>.

- 
- 47 Pour plus d'informations sur la «Lingua Franca», nous renvoyons au livre de Jocelyne DAKHLIA, 2008, *La lingua franca*, Actes Sud, Arles.
  - 48 Pidgin: variété linguistique résultant d'un contact entre deux langues comme l'anglais ou le chinois et le plus souvent utilisé pour les échanges commerciaux (n'est pas une langue maternelle ou de socialisation).
  - 49 D'autres textes sont disponibles dans le livre de J. Dakhli, et sur internet à l'adresse suivante par exemple: <https://pantherfile.uwm.edu/corre/www/franca/edition3/texts.html> (adresse vérifiée en février 2013).

**Le Mufti:**

Se ti sabir,  
Ti responder;  
Se non sabir,  
Tazir, tazir.  
Mi star Mufti:  
Ti qui star ti?  
Non intender:  
Tazir, tazir.

**Le Mufti:**

Si tu sais (la lingua franca),  
Réponds;  
Si tu ne (la) sais pas,  
Tais-toi, tais-toi.  
Je suis le Mufti:  
Et toi qui es-tu?  
Si tu ne comprends pas:  
Tais-toi, tais-toi

Une discussion pourra être engagée en groupe autour du texte en lingua franca, sans dire de quoi il s'agit. Les élèves essaieront d'une part de comprendre le sens du texte. Ils pourront dans un second temps essayer d'identifier la langue présentée, en pointant les éléments qui leur permettent d'argumenter en faveur de telle ou telle langue (italien, espagnol etc.).

Il est probable que les élèves ne connaîtront pas l'existence de cette langue méditerranéenne, bien que le terme de lingua franca puisse être connu. Une discussion peut s'engager autour de la notion de lingua franca, afin d'introduire l'idée de langue de contact et de pidgin. A partir de ce petit texte, on peut réfléchir collectivement sur les circonstances qui permettent l'apparition d'une telle variété de langue. On peut également citer le cas du franglais<sup>50</sup> ou celui du francitan<sup>51</sup> et travailler par exemple des pièces de théâtre du XVIII<sup>e</sup> siècle provençal mettant en scène des contacts de langue<sup>52</sup>. Les élèves connaissent-ils des cas similaires?

### 2.3. Troisième ensemble: Engager la conversation en plusieurs langues

Ce dernier ensemble comprend des activités expérimentales d'interactions orales en situations exolingues. Il vise à atteindre les objectifs de la section VI du CARAP «Savoir interagir» et plus précisément «Savoir interagir en situation de contacts de langues». Cette partie du parcours prévoit une rencontre in situ ou virtuelle (sur Skype ou Messenger), au cours de l'année ou en fin de parcours et la mise en pratique consciente de stratégies de communication exolingues, pouvant s'appuyer sur les proximités linguistiques entre langues romanes.

Divers types d'activités ont été expérimentés au cours du projet et nul doute que l'imagination doit ici, plus que jamais, être au pouvoir. Il s'agit avant tout de donner à des élèves ne partageant pas tout ou partie des mêmes répertoires langagiers, des tâches à réaliser en commun. Lors d'une rencontre entre élèves italiens (Vallées occitanes du Piémont) et français (Provence), il s'est agi de compléter ensemble un questionnaire sur leurs pratiques linguistiques (cf. vidéo Matthias and Battista CD-ROM).

L'activité que nous explicitons ici consiste en l'écriture d'une pièce de théâtre par groupes de deux ou trois élèves, à partir de la compréhension d'un conte provençal médiéval. Ce conte est présenté ici en deux versions, castillane et catalane, à choisir selon le contexte des classes impliquées dans le projet<sup>53</sup> (cf. p.68).

- 
- 50 Le franglais serait le produit du contact entre le français et l'anglais. Le terme est souvent péjoratif et s'applique à un français jugé (trop) rempli d'anglicismes.
- 51 On appelle souvent francitan la variété de contact entre français et occitan parlée dans le sud de la France. Certains linguistes parlent de français régional de Provence, du Languedoc, de Gascogne etc., quand ceux qui emploient le terme «francitan» plaident pour l'existence de traits linguistiques communs à travers l'ensemble de l'espace traditionnel de la langue d'oc.
- 52 Voir BOYER, 1990, *Clés sociolinguistiques pour le francitan*, CRDP, Montpellier, pour des exemples.
- 53 Dans le cadre d'un échange entre Pays d'Oc et Catalogne, on pourrait proposer une version italienne ou napolitaine du texte.

>> Objectifs essentiels  
(selon le CARAP):

**S 6** Savoir interagir en situation de contacts de langues / de cultures

**S 6.1** Communiquer dans des groupes bi-/ plurilingues

**S 6.5.1** Savoir varier / alterner les langues / les codes / les modes de communication

- Langues utilisées dans l'activité: *langues des élèves, langues romanes.*
- Ancrage disciplinaire: *toutes disciplines possibles, en fonction du support. Dans l'activité ici proposée, littérature, histoire.*
- Durée globale: *2h-3h minimum.*

### Exemple d'activité: L'histoire de Pierre de Provence et de Maguelonne

Le texte sur la page suivante reprend, de manière résumée, l'histoire de Pierre de Provence (Pèire de Provença) et de Maguelonne (Magalona), fille du roi de Naples, telle qu'on la trouve dans le livre de Marie Mauron, *La Provence au coin du feu*<sup>54</sup>. Nous avons volontairement réduit ce texte à son ossature la plus simple et nous avons choisi de ne pas y faire figurer les interactions entre les divers personnages<sup>55</sup>.

Etapes	Durée indicative	Déroulement	Matériel
Mise en situation	40 mn	Demander aux élèves regroupés par deux de lire ensemble le texte en castillan ou en catalan, le choix de la langue dans laquelle le texte sera présenté étant laissé aux enseignants <sup>56</sup> . Les élèves devront formuler des hypothèses quant au sens du texte et dégager les principaux personnages (Pierre, Maguelonne, le roi de Naples, le sultan d'Egypte). Ils pourront enfin imaginer comment ces personnages communiquaient et quelles langues leur étaient familières. Les conclusions des élèves sont ensuite mises en commun.	Des copies du texte à la page suivante.
Situation	1h-1h30	A deux, trois ou quatre, selon la configuration de la classe, les élèves doivent déterminer des stratégies de communication entre les principaux personnages de l'histoire en fonction des langues qu'ils sont susceptibles de connaître, compte tenu des indications géographiques et historiques de l'histoire (on peut citer, parmi celles-ci, l'occitan / le provençal, l'italien, le napolitain, le catalan, la <i>lingua franca</i> , le grec, le latin et l'arabe). On demandera ensuite aux élèves d'élaborer une courte pièce de théâtre (10 mn) mettant en scène a) la rencontre entre Pierre et Maguelonne en présence du roi de Naples et b) la rencontre entre Pierre et le sultan d'Egypte. On pourrait éventuellement, si le temps le permet, demander aux élèves d'imaginer c) les retrouvailles de Pierre et Maguelonne après sept années de séparation et une exposition à divers contextes langagiers nouveaux (Egypte pour Pierre, Provence pour Maguelonne).	
Synthèse	10 mn par groupe	Présentation par les élèves de leur création devant les autres groupes.	

### Guide de travail

54 MAURON M., 1962, *La Provence au coin du feu*, Librairie Académique Perrin & Presses Pocket, Paris: cette version est elle-même inspirée de celle qui est encore de nos jours contée en Provence. Elle est également donnée dans Mirèio par le poète provençal Frédéric Mistral.

55 Nous remercions Mercè Terradellas et Pauline Martin pour leurs traductions vers le catalan et l'espagnol.

56 Si les élèves étudient le castillan (espagnol), nous conseillons le texte en catalan pour conserver un degré de découverte d'un texte dans une langue inconnue proche. On pourrait dans ce cas intégrer l'italien également.

## TEXTE EN FRANÇAIS

Pierre de Provence vivait il y a bien longtemps en un château non loin de la Camargue. Tous les soirs, après les fêtes qui se tenaient au château, il contemplait Vénus dans le ciel. Un jour, un conteur conta l'histoire vraie d'une princesse, fille du roi de Naples, si belle en vérité qu'on l'avait nommée Maguelonne, ce qui est le nom humain de Vénus. Tout de suite, il sortit du château au plus noir de la nuit et se mit en route, à cheval, pour la cité de Naples, bien loin de Provence. Après plusieurs jours, Naples parut, couchée au fond du golfe bleu. On le reçut au palais du roi comme toujours les châteaux recevaient les chevaliers errants, sans lui demander son nom, son pays, son but ni son histoire.

Lors d'un tournoi, Pierre s'illustra et vainquit tous les autres chevaliers. Le roi le fit appeler, et Maguelonne était près de lui. Quand elle le vit, elle en tomba amoureuse. Leur amour grandit, mais les jaloux étaient nombreux. Il décida alors de rentrer en Provence. Maguelonne décida de partir avec lui. Le chemin était long, et un jour qu'ils dormaient sur une plage, Pierre fut enlevé par des Maures. Maguelonne poursuivit sa route seule vers la Provence, et se fit nonne dans un couvent qu'elle créa près d'Arles. Pierre, quant à lui, devint conseiller du Sultan d'Égypte, et devint son ami. Après plusieurs années, il voulut rentrer en Provence. Mais, blessé au cours d'un combat pendant le voyage, il fut transporté vers un couvent, sur les côtes de Provence. A ce moment, Maguelonne le vit, et ils se reconnurent. L'histoire était terminée, et les deux amants furent de nouveau réunis.

## TEXTE EN CATALAN

En Peire de Provença vivia fa molt i molt de temps en un castell no gaire lluny de la Camarga. Cada vespre, després de les festes que se celebraven al castell, contemplava Venus enmig del cel. Un bon dia, un contaire explicà la història verdadera d'una princesa, filla del rei de Nàpols, tan i tan bella que li havien posat el nom de Magalona, que és el nom humà de Venus. Sense perdre un moment, sortí del castell de negra nit i es posà de camí, a cavall, cap a la ciutat de Nàpols, ben lluny de la Provença. Uns quants dies més tard, Nàpols aparegué ajaguda al fons del golf blau. Al palau del rei el reberen tal com els castells rebien sempre els cavallers errants, sense demanar-li ni el seu nom, ni el seu país, ni què buscava ni quina era la seva història.

Durant un torneig, en Peire es distingí i vencé tots els altres cavallers. El rei el féu cridar, i la Magalona era a la seva vora. Així que el veié se n' enamorà. El seu amor cresqué, però hi havia molts gelosos. En Peire decidí que tornaria a la Provença. La Magalona decidí que marxaria amb ell. El camí era llarg, i un dia que dormien en una platja, els moros raptaren en Peire. La Magalona seguí el camí tota sola cap a la Provença, i es féu monja en un convent que creà a prop d'Arles. Pel que fa a en Peire, esdevingué conseller del soldà d'Égypte i se'n féu amic. Passats uns quants anys, volgué tornar a la Provença. Però, ferit enmig d'un combat durant el viatge, fou transportat cap a un convent, a les costes de la Provença. En aquell moment, la Magalona el veié, i es reconegueren. La història era acabada, i els dos amants es reuniren de nou.

## TEXTE EN CASTILLAN (ESPAGNOL)

Hace muchísimo tiempo, Peire de Provenza vivía en un castillo cerca de Camarga. Cada noche, tras las fiestas que tenían lugar en el castillo, contemplaba a Venus en el cielo. Un día, un cuentista le contó la historia verdadera de una princesa, hija del Rey de Nápoles, tan guapa en realidad que la habían llamado Magalona, siendo éste el nombre humano de Venus. En seguida, salió del castillo cuando más oscura era la noche y se puso en camino, a caballo, hacia la ciudad de Nápoles, muy lejos de Provenza. Tras varios días, Nápoles se mostró, tumbada en el fondo del golfo azul. Lo acogieron en el Palacio del Rey, como siempre en los castillos se acogía a los caballeros vagabundos, sin preguntarle por su nombre, su país, su meta ni siquiera por su historia.

Durante un torneo, Peire se distinguió y venció a todos los demás caballeros. El rey lo hizo llamar, y Magalona se encontró a su lado. En cuanto lo vio, se enamoró. El amor que compartían los dos creció, sin embargo los celosos eran numerosos. Entonces, él decidió regresar a Provenza. Magalona decidió irse con él. El camino era largo y un día que dormían en la playa, Peire fue raptado por los Moros. Magalona, sola, siguió el camino hacia Provenza y se hizo monja en un convento que ella misma creó cerca de Arles. En cuanto a Peire, él se hizo consejero del Sultán de Egipto, y se hizo amigo suyo. Tras varios años, quiso regresar a Provenza. Pero durante el viaje fue herido en un combate, y lo llevaron a un convento en las costas de Provenza. En aquel momento, Magalona lo vio, y se reconocieron. Se acabó la historia, y los dos amantes se unieron de nuevo para la eternidad.

Parcours didactique n° 4

***Sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle en Catalogne:  
des contes plurilingues pour l'intégration linguistique et culturelle  
Adaptation du didacticiel «Itinéraires romans»***

*Martine Le Besnerais, Cristina Lucerón, Manuel A. Tost Planet, Universitat Autònoma de Barcelona*



## Contexte

La situation géographique de la Catalogne dans l'espace méditerranéen a fait du territoire catalan un lieu privilégié de passages et d'échanges culturels qui ont configuré la personnalité de ses habitants. La société catalane, qui compte aujourd'hui plus de 7 millions d'habitants, s'est construite à partir de ce brassage culturel, fruit d'une longue histoire de migrations issues, par ordre chronologique, des provinces espagnoles, de l'Amérique latine et du Maghreb et, plus récemment, d'Europe, d'Afrique noire et d'Asie. La société catalane est devenue pluriethnique, multiculturelle et plurilingue.

Ces migrants sont arrivés en Catalogne, avec une représentation souvent différente de la réalité linguistique de l'Espagne: pour eux, l'espagnol constituait la seule langue de référence. D'autre part, cohabitent sur les mêmes lieux de résidence, ceux qui s'efforcent d'apprendre le castillan et ceux qui continuent de l'utiliser (langue maternelle des migrants des provinces espagnoles et des pays latino-américains). Nous sommes donc en présence de populations d'enfants de migrants, dont la socialisation primaire se fait en dehors du catalan, mais dont la scolarisation, quelle que soit leur provenance, se fait en catalan depuis le primaire jusqu'à la fin des études secondaires (exception faite des matières de castillan et de langue étrangère). C'est en ce sens que nous pouvons parler de contexte de langue minoritaire pour le catalan en Espagne et c'est dans ce sens qu'il est souhaitable d'envisager des aménagements importants du point de vue didactique en ce qui concerne, en particulier, les modalités d'enseignement de la langue de scolarisation, pour faire face au défi d'intégration de ces élèves.

À partir de 2004, la politique linguistique s'est adaptée à cette nouvelle situation, en organisant des programmes de discrimination positive, parmi lesquels les classes d'accueil ou «aules d'acollida», qui avaient pour objectif l'adaptation psychologique, culturelle et linguistique des nouveaux venus et les «tallers d'adaptació escolar» ou TAEs, qui ont remplacé les classes d'accueil et dont l'objectif est le renforcement scolaire pour une meilleure acquisition des contenus des matières enseignées.

En outre, la politique linguistique est particulièrement orientée vers l'adaptation de la population à la société de l'information et de la communication à partir des ressources matérielles suivantes: didacticiels en ligne, logiciels et matériels multimédias, dont les livres numériques accessibles depuis le programme 1 x 1 «un ordinateur par élève».

*Source: El català, llengua d'Europa.*

*Generalitat de Catalunya, 2007.*



*Le domaine géographique du catalan (plus large que celui de la Catalogne) a peu changé depuis le XIII<sup>e</sup> siècle, sous le règne de Jaume I<sup>er</sup>. Aujourd'hui, la langue catalane est parlée par près de 10 millions de personnes, sur un territoire de près de 69 000 km<sup>2</sup> appartenant à quatre États européens différents, l'Espagne, la France, l'Andorre et l'Italie (voir la carte ci-dessus).*

## Genèse et description du parcours

De nombreux facteurs sont intervenus dans la conception et les tentatives de mise en place de ce parcours, fondé à la fois sur les approches plurilingues, la nécessaire intégration linguistique et culturelle des apprenants (nouveaux venus de l'immigration en Catalogne) et les recherches théoriques, qui vont de la prise en compte du bilinguisme actif pour aller vers un plurilinguisme concerté.

C'est en effet à l'intersection de l'utilisation pédagogique d'un genre littéraire revisité (le conte), la perspective plurielle en matière de langues et la volonté de mise en valeur par les TICE, que s'est développée cette utilisation des *Itinéraires Romans* (malheureusement limitée) dans le contexte éducatif catalan<sup>57</sup>.

Plusieurs groupes de recherche d'enseignants-chercheurs, en particulier à l'Université Autonome de Barcelone, ont travaillé et travaillent encore sur au moins trois des quatre directions principales des approches plurielles: l'éveil aux langues, l'intercompréhension, la didactique intégrée et, maintenant, l'utilisation des langues étrangères dans les disciplines non linguistiques. C'est ainsi que ces groupes ont été particulièrement actifs dans les travaux d'Evlang et Ja-Ling, les projets européens sur l'intercompréhension (Ariadna, Minerva; Galatea, Galanet, Galapro; Itinéraires romans [désormais IR], Redinter), et autres initiatives récentes.

Il faut dire que, de surcroît, les autorités éducatives catalanes semblent, en vérité, sensibles aux besoins nouveaux dans le domaine de l'enseignement des langues, si l'on en juge par les déclarations qui sont faites<sup>58</sup>:

En un clin d'œil	
Adaptation du didacticiel plurilingue en ligne <i>Itinéraires romans</i> , le présent parcours a été conçu dans une perspective d'apprentissage du catalan, sans s'écarter du plurilinguisme et ce, pour apprenants nouveaux venus dans le système scolaire de la Catalogne. Seul un module a été traité ici, mais la démarche proposée peut s'appliquer aux autres. Il vise essentiellement à: <ul style="list-style-type: none"> <li>– faciliter l'identification des langues;</li> <li>– inciter à apprendre deux, trois, voire quatre langues étrangères romanes;</li> <li>– faire émerger les stratégies individuelles pour la compréhension de messages en langues voisines.</li> </ul>	
Type de contextes concernés	Enseignement secondaire obligatoire en Catalogne (ESO), mais ces activités sont applicables dans d'autres contextes.
Principaux objectifs visés	Compétences d'observation, d'analyse... <ul style="list-style-type: none"> <li>– avoir conscience de l'hétérogénéité / pluralité des ressources verbales;</li> <li>– savoir coopérer dans l'interaction pour réaliser des tâches complexes avec des pairs.</li> </ul>
Approches et principes didactiques retenus	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Toutes les approches plurielles (éveil aux langues et au langage, intercompréhension, didactique intégrée...).</li> <li>– Perspective co-actionnelle, éventuellement pédagogie du projet, selon les activités.</li> </ul>
Durée d'utilisation approximative	Minimum quatre séances pour un module (1 à 2 heures chacune) au cours de l'année, pour un module tel <i>Le Chat botté</i> et autant pour les autres. Il convient cependant d'éviter la saturation de l'attention des apprenants.
Degrés concernés	Enseignement secondaire obligatoire (ESO), 11-13 ans. TAEs (ateliers d'adaptation scolaire).
Notre parcours prend spécifiquement en compte la socialisation des apprenants en catalan dans un cadre pluriel. Il y a donc un côté quelque peu paradoxal à vouloir décrire des activités pour la diffusion de cette langue, comme nous le faisons ici, en français ou en anglais. Il reste que la proximité de nos langues et la perspective intercompréhensive devraient compenser ces difficultés.	

57 Voir à ce sujet le mémoire de master de Cristina Lucerón sur la page d'accueil de [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu). Des présentations des Itinéraires Romans ont également eu lieu devant des enseignants de TAEs, à différentes reprises, dont des activités de formation qui se sont déroulées au Departament d'Ensenyament.

58 DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 4915 – 29.6.2007, p. 21883.

... en l'educació secundària obligatòria cal plantejar el desenvolupament integral i harmònic dels aspectes intel·lectuals, afectius i socials de la persona, entre els quals l'educació lingüística i comunicativa ocupa un lloc preferent. Cal formar parlants plurilingües i interculturals; l'assoliment de la competència plena en català, la llengua pròpia de Catalunya i en castellà és la garantia que l'escola proporciona a l'alumnat la competència que els cal per tenir les mateixes oportunitats. Aquesta competència plurilingüe i intercultural inclou el respecte per la diversitat lingüística i el desig d'aprendre altres llengües i d'aprendre de totes les llengües i cultures, i, d'una manera totalment integrada, l'assoliment del domini de les competències comunicatives audiovisuals i digitals necessàries per ser competent en la nostra societat.<sup>59</sup>

Pour ce parcours, le choix s'est porté sur les IR, compte tenu des caractéristiques qui peuvent se résumer ainsi: il s'agit d'un didacticiel en ligne, de libre accès; c'est une structure modulaire ouverte que l'on peut développer en fonction des circonstances; les langues romanes en présence sont au nombre de six (les plus parlées dans cette famille); les activités qui y sont programmées sont essentiellement ludiques, ce qui constitue un élément de motivation indéniable; les domaines d'intérêt langagier qu'ils contiennent sont variés et proches de ceux travaillés dans l'institution scolaire; la typologie textuelle qu'on y pratique est familière et motivante et, finalement, l'iconographie y est juvénile et amusante

Les objectifs du didacticiel sont circonscrits. Les généraux concernent des points tels que: apprendre en s'amusant, motiver à apprendre des langues, apprendre à apprendre et, finalement, aider à découvrir et à maîtriser les savoirs procéduraux et comportementaux nécessaires pour établir une communication fluide et efficace dans une société plurilingue et pluriculturelle. Quant aux objectifs spécifiques, ils sont résumés dans les énoncés suivants: faciliter l'identification des langues;

inciter à apprendre une deuxième, une troisième, voire une quatrième langue étrangère; faire émerger les stratégies individuelles pour la compréhension de messages en langues voisines.

De plus, les langages multimédias, outre l'attrait qu'ils peuvent avoir pour les adolescents, ont des caractéristiques dont il convient de tirer parti. Leur utilisation élargit la notion traditionnelle d'apprentissage, en ce sens que, introduisant la possibilité d'utiliser simultanément le son, le texte, l'image statique et en mouvement, ils ouvrent la voie à des combinaisons spécifiques qui facilitent l'accès

59 Traduction: Dans de cadre de l'Education secondaire obligatoire, il convient de mettre en œuvre le développement intégral et harmonieux des aspects intellectuels, affectifs et sociaux de la personne, parmi lesquels l'éducation linguistique et communicative occupe une place préférentielle. Il est nécessaire de former des locuteurs plurilingues et interculturels; la maîtrise totale du catalan, langue propre à la Catalogne et en castillan, est la garantie que l'école apporte à l'élève la compétence dont il a besoin pour jouir des mêmes opportunités. Cette compétence plurilingue et intellectuelle inclut le respect de la diversité linguistique, le souhait d'apprendre d'autres langues et d'apprendre de toutes les langues et cultures et, d'une manière totalement intégrée, elle inclut une certaine expertise dans le domaine des technologies communicatives audiovisuelles et digitales nécessaires dans notre société pour être compétent.



à des entourages ouverts, avec des possibilités d'expression et de communication plus proches de celles avec lesquelles les élèves sont familiarisés hors de l'institution éducative.

Ajoutons à cela la possibilité d'interactivité (observer, comparer, manipuler) des documents médiatiques en différentes langues en plus de la L1 de l'apprenant et on conviendra que peu de supports pédagogiques traditionnels peuvent en offrir autant. Avec ces outils et ces ressources, les tâches à réaliser se transforment en un travail dynamique d'exploration et d'apprentissage semblable au fonctionnement mental humain (de nature plus polyphonique que linéaire) et participent, à partir de perspectives diverses, à la construction mentale de l'apprentissage.

Le système de navigation (voir ci-contre) inclut une série de fonctionnalités qui sont autant d'instruments pédagogiques: choix de la langue d'interface; primauté entre conte et exercices; navigation proprement dite: aller de l'avant, arrêter le conte, le remettre en marche; neutraliser le son, le remettre en marche; choix de la langue des sous-titres, annuler la fonction... Les combinaisons entre toutes ces fonctions sont donc multiples et l'on y renverra dans les consignes d'activités.

### Type d'approches utilisées (éveil aux langues, intercompréhension)

Au-delà du binôme «éveil aux langues / intercompréhension» qui ne sont en fait que deux étapes, deux modalités d'un même type d'approche, surtout lorsqu'on s'adresse à des apprenants enfants ou adolescents, les approches utilisées avec les IR peuvent être diverses. On peut même dire qu'il s'agit d'un matériel à géométrie didactique variable permettant des approches variées: approfondissement de la langue maternelle, découverte et initiation à l'apprentissage d'une langue romane étrangère (offre de cinq langues romanes pour des locuteurs

romanophones) ou bien encore sensibilisation à un apprentissage plurilingue en deux, trois, voire quatre langues, comme on le verra par la suite.

#### >> Objectifs essentiels (selon le CARAP):

**S 3** Savoir comparer les phénomènes linguistiques / culturels de langues / cultures différentes [Savoir percevoir / établir la proximité et la distance linguistiques / culturelles]

**S 5** Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension / de production dans une autre langue

**S 5.1** Savoir construire un ensemble d'hypothèses / une «grammaire d'hypothèses» concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues

## Découverte du conte

Il existe plusieurs façons de le faire. La plus rentable, du point de vue pédagogique, est de travailler d'abord avec les illustrations pour permettre de faire émerger les stratégies individuelles d'accès au sens à partir des images. À cette fin, il convient d'abord de neutraliser l'option audio et les sous-titres pour afficher seulement les images.

### 1. Visionnement des images (sans son ni sous-titres)

On doit d'abord avoir préparé une batterie de questions sur les épisodes de l'histoire, l'identification des personnages, des lieux, les «sentiments» exprimés graphiquement, etc. L'ensemble devant conduire à une première reconstitution collective (même incomplète), c'est-à-dire réaliser un travail collaboratif. Cela peut être une phase particulièrement rentable, car les illustrations contiennent de nombreux détails qui passent souvent inaperçus lorsqu'on visionne le conte avec l'audio et les sous-



titres. La lecture (interprétation) des images est un acte éducatif majeur dans notre monde moderne.

Observer, par exemple, le traitement humoristique de l'iconographie:

- la couronne du roi qui ne cesse de glisser sur ses yeux;
- la chasse du lapin (qui, en fait, prend la forme de la pêche) avec une carotte comme appât au bout de la ligne;
- la technique utilisée pour capturer la perdrix qui se laisse tenter par un sandwich;
- le coup de foudre de la princesse (l'auréole de cœurs pour le signifier, comme dans une bande dessinée ...).

Dès lors, on pourra procéder à la première reconstitution du conte dans la langue que l'on voudra, mais au moins dans la langue de scolarité (dorénavant LdS).

S'interroger sur les éléments de structuration du conte en images (les huit mini-actes définis par



l'ouverture et la fermeture des rideaux sur la scène de théâtre représentée sur l'écran).

On laissera pour plus tard la tentative de donner un titre à chacune des mini-scènes, en choisissant éventuellement la saisie d'écran correspondant aux intertitres proposés.

### 2. Découverte sonore du conte (sans sous-titres)

Après l'approche (muette) du conte, l'étape suivante peut être de l'entendre dans n'importe laquelle des langues du module, toujours sans sous-titres, dès lors que l'on aura décidé la démarche à suivre: l'exploitation en LdS, L1 ou LE (celle que l'on voudra parmi celles présentes dans le module) ou dans une perspective Plurilingue PL. Selon l'option choisie, la méthode varie:

(i) Dans le premier cas, l'opération ultérieure au visionnement (oralisé) du conte sera de vérifier la pertinence de l'intuition initiale suggérée par les illustrations avec le texte oral perçu, en tenant





compte du fait que le flux oral, irréversible, peut se révéler discordant par rapport aux images. Les questions de l'enseignant doivent mettre en évidence les différences avec l'identification des éléments inconnus qui peuvent être nombreux, selon le registre et la variété de la langue utilisée.

(ii) Pour une approche en LE, il sera nécessaire de considérer (compte tenu du niveau des connaissances des étudiants) que les objectifs qui se posent à ce stade ne peuvent être que de compréhension globale. Pour ce faire, il sera important de fragmenter le

conte en épisodes, pour en faciliter le résumé (voir ci-après la version écrite du conte). Pour chacune des scénettes, il conviendra de faire élaborer (par les étudiants organisés en petits groupes, avec l'aide de l'enseignant) des séries de questions à poser entre les groupes de différentes manières. L'objectif de la phase de reconstruction orale constitue une activité essentielle (collective et globale), pour laquelle on ne doit toutefois pas exiger une fidélité absolue.

(iii) L'approche bi-/plurilingue fait logiquement partie de l'option antérieure, mis à part les changements récurrents de la langue de l'interface que permet l'audition séquentielle (et la répétition) des différentes versions dans l'ordre choisi (en prenant soin d'annuler les sous-titres, si l'on souhaite maintenir la séparation des codes, oral / écrit). Cette option, qui peut être sélective pour deux langues ou plus, prend en charge chacun des différents objectifs. L'ensemble du processus demeure cependant le même, encore qu'il s'agisse presque toujours de sensibilisation à la diversité et de comparaison des langues d'apprentissage, plutôt que d'apprentissage pluriel systématique.

En l'occurrence, on écouterait la bande sonore (en catalan) avec les images qui l'accompagnent. (On aurait pu également écouter le conte en annulant la diffusion des images et sans sous-titres, en ayant préalablement converti le fichier multimédia en fichier son. Cela demande une certaine habileté technique, mais c'est parfaitement possible).

### 3. Activité de transcription du conte

Le texte du conte n'est pas donné de manière suivie et en entier dans le didacticiel. Cependant, on a tout loisir de le récupérer et cela peut constituer une activité pédagogique importante, comme apprentissage coopératif et co-actionnel, en particulier. Voici une proposition de démarche en ce sens:



*Gustave Doré*

**Hi havia una vegada un vell moliner que tenia tres fills.  
Quan morí, deixà el molí al fill gran, l'ase al segon i el gat al més petit.**

- *Créer autant de petits groupes (si on ne peut mieux, de tandems) que de langues qu'on entend transcrire. Puis donner les consignes de travail consistant en ceci: écouter le texte oral (sans sous-titres); essayer d'en faire une transcription aussi fidèle que possible (en négociant les formes au sein des groupes); vérifier ensuite la correction de la version à l'aide des sous-titres dont on aura arrêté le déroulement, séquence par séquence.*

Le tout sera finalement versé dans un traitement de texte courant.

Cette démarche, qui s'inscrit dans un processus de fixation de l'oral, exige comme on voit, nombre de manipulations, qui constituent en soi une forme d'apprentissage hautement significatif.

À la fin des séquences, on aura la transcription du conte en entier. En faire autant, si l'on veut, avec les autres langues du didacticiel. Ainsi, on pourra avoir la transcription complète du conte, soit par versions successives dans les six langues, soit dans des tableaux plurilingues, séquence par séquence, comme ceux utilisés dans la suite de ce parcours.

On disposera, dès lors, d'un apport massif de matériau linguistique plurilingue à partir duquel on pourra organiser des activités diverses.

Consignes et description des activités du didacticiel

**Act. 1.** *Remets les images du conte en ordre et écoute-le dans d'autres langues romanes.* [Remise en ordre d'images = interprétation de leur contenu et appel à la mémoire pour la remise en ordre.]

**Act. 2.** *Lis le résumé de chaque séquence et glisse chacune des phrases sur les dessins correspondants.* [Association texte-image.]

1 Hi havia una vegada un vell moliner que tenia tres fills. Quan morí, deixà el molí al fill gran, l'ase al segon i el gat al més petit.  
 -Un gat, què en faré jo d'un gat? es lamentà el noi.  
 -No ploris, amo meu. Si fas el que et dic no te'n penediràs! digué el gat.

5 -Dóna'm un barret, un sac i un parell de botes per anar al bosc. Ja veuràs!  
 El jove, sorprès de sentir parlar al seu gat, li porta tot el que demana.  
 El gat es posa el barret, es calça les botes, es posa el sac a l'esquena i desapareix entre les bardisses.

10 Quan arriba al bosc, caça un conill i el posa en el sac. El gat es dirigeix llavors al castell del rei:  
 -Majestat, us porto aquest conill que el marquès de Carabàs ha caçat aquest matí en les seves terres.  
 El rei accepta el present i li diu al gat que li doni les gràcies de part seva al seu amo.  
 L'endemà el gat atrapa dos perdus i les regala a sa majestat, sempre en nom del Marquès de Carabàs.  
 I així, cada dia durant tota una setmana, el gat dóna una part de la seva caça al rei.

15 Un dia, el gat amb botes s'assabenta que el rei es passejarà en la seva carrossa, al llarg del riu, amb la seva filla la princesa.  
 El gat li diu al seu amo:  
 -Amo, avui anireu a banyar-vos al riu.  
 Quan el rei i la seva filla passen a prop del lloc on s'està banyant el jove, el gat amb botes comença a cridar:  
 -Socors, socors! El meu amo el marquès de Carabàs s'ofega!  
 El rei reconeix el gat i ordena als seus guàrdies que ajudin al marquès.

20 Majestat, mentre el meu amo es banyava uns lladres li han robat la roba. No té res per posar-se! Digué el gat.  
 - «Que donin un dels meus vestits al marquès», digué el rei.  
 Sa Majestat convida el jove moliner a fer una passejada i la princesa s'enamora d'ell tot seguit.

25 Mentrestant, el gat segueix el seu camí i diu als pagesos que es va trobant:  
 -Digueu al rei que tot el que veu pertany al marquès de Carabàs, i sereu recompensats.  
 Quan el rei pregunta als pagesos de qui són els camps que veu al seu davant, aquests li responen:  
 -Del nostre amo el Marquès de Carabàs.  
 El rei està molt impressionat. En veritat, totes aquestes terres pertanyen a un ogre!

30 Mentrestant, el gat amb botes arriba al castell de l'ogre. El saluda i li pregunta:  
 -Senyor, m'han dit que us convertiu en qualsevol animal, però em costa creure-ho. Podríeu mostrar-me els vostres poders?  
 -És clar!, digué l'ogre, i es converteix en lleó.  
 -La vostra màgia és extraordinària, però m'han dit que us podeu convertir també en un animal petit.  
 -Certament!, digué l'ogre, i es converteix en ratolí.  
 Llavors el gat es llança contra el ratolí i se'l menja.

35 Després, va a l'encontre de la carrossa del rei:  
 -Majestat! Sigueu benvingut al castell del marquès de Carabàs. El meu amo us convida a sopar a casa seva. I és així com durant el sumptuós festí, el rei dóna la mà de la seva filla al marquès. El noi accepta encantat i es casa amb la princesa l'endemà.  
 Des de llavors, el gat amb botes és un gran senyor, i ja no persegueix ratolins!

*I. L'héritage du meunier*

*II. Les demandes du chat*

*III. La chasse du chat*

*IV. La baignade*

*V. Le costume du marquis*

*VI. Les terres du marquis*

*VII. Apparition et disparition de l'ogre*

*VIII. L'heureux épilogue*

*Transcription du conte*

**Act. 3.** *Écoute et lis les énoncés suivants, puis glisse-les sur le dessin correspondant.* [Écoute + lecture → association texte-image.]

**Act. 4.** *Connais-tu le nom de ces animaux dans les autres langues romanes? Clique sur une des langues que tu ne connais pas.* [Association mot-langue.]

**Act. 5.** *Découvre les deux cases qui correspondent au même animal.* [Mémorisation de noms d'animaux dans différentes langues. 2 séries.]

**Act. 6.** *Habillons le chat! Glisse les mots sur le dessin correspondant.* [Association lexicale des vêtements et langues romanes.]

**Act. 7.** *Chaque personnage parle une langue romane différente. Habille-les en glissant les mots de leur langue.* [Association lexicale des vêtements et langue romane, autres mots.]

L'administration combinée des activités programmées dans le didacticiel avec celles que l'on propose ici constitue une pratique pédagogique recommandable car, que ce soit dans une perspective strictement LdS ou dans quelque autre perspective que ce soit, il convient toujours d'avoir recours au plurilinguisme. Le paradigme plurilingue doit remplacer la pratique dépassée des langues, considérées comme des compartiments étanches.

### Activités linguistiques

Les exercices qui accompagnent le conte dans le didacticiel *Le Chat botté* sont principalement plurilingues (voir ci-contre). Cela signifie que si l'on veut travailler ce module dans une perspective de socialisation en catalan, il faut élargir les activités en tenant compte du bilinguisme de fait, catalan-

espagnol, du contexte. Nous nous limitons ici à présenter quelques exemples d'activités complémentaires, en prenant pour base le catalan, mais sans hésiter à passer à l'espagnol, le cas échéant.

(I) On peut travailler sur certains aspects du lexique du texte. Il y a plusieurs champs sémantiques d'intérêt qui peuvent être inventoriés et complétés: le monde animal (en considérant par exemple le problème du genre grammatical: gat, ase, conill, perdriu, lleó, ratolí...), les vêtements, le statut social des personnages (rei, princesa, marquès, moliner, pagesos, etc.).

A un autre niveau, on peut étudier les vocatifs-appellatifs et la manière d'aborder les différents personnages: Majestat, amo, senyor... («Amo, avui anireu a banyar-vos al al riu»).

On peut également évoquer la phraséologie pertinente («traduction en discours») des actes de parole décrits dans le texte: *accepter un cadeau, remercier, ordonner aux gardes d'aider, inviter le jeune meunier à une promenade, donner la main de sa fille au marquis, accepter en disant: enchanté ...* Autrement dit, que dit-on au moment d'accepter un cadeau?, etc.

Mis à part les expressions rituelles «Hi havia una vegada» et «Des de llavors», qui ouvrent et ferment le conte, il y a beaucoup d'expressions temporelles dans le texte. On peut en faire l'inventaire et demander de les classer en trois catégories, se référant: a) au passé, b) au présent, c) au futur.

(II) La présentation simultanée de segments de textes de langues différentes permet de faire des observations très significatives pour ce que (d'après R. Porquier) on peut appeler une activité de conceptualisation contrastive.

Comme on peut le voir, le tableau ci-dessous met en évidence les coïncidences syntaxiques des langues romanes décrites dans l'ouvrage de l'Université de Francfort sur *Les sept tamis* (Klein & Stegmann, 2001): syntagmes divers, l'ordre des mots dans la construction impersonnelle, le syntagme nominal, la proposition relative...). Dans le même temps (et en laissant de côté le roumain qui s'écarte souvent des autres langues, on observera un nombre remarquable de mots transparents (*vegada, vell, moliner, fills, tres...*). La même observation s'applique à certains mots grammaticaux, les articles indéfinis féminin et masculin singulier, le pronom relatif, la distribution

1.	CAT	Hi havia una vegada	un vell moliner	que tenia tres fills.
	ES	Érase una vez	un viejo molinero	que tenía tres hijos.
	FR	Il était une fois	un vieux meunier	qui avait trois garçons.
	IT	C'era una volta	un vecchio mugnaio	che aveva tre figli maschi.
	PT	Era uma vez	um velho moleiro	que tinha três filhos.
	RO	Era odată ca niciodată	un bătrân morar	care avea trei fii.

en deux groupes de formes verbales dans la structure impersonnelle initiale.

Précisons que la terminologie linguistique utilisée ici peut être économisée, le plus intéressant étant de noter les similitudes. On visera également, le cas échéant, les spécificités de la première colonne (*Hi*, catalan; *-se* espagnol, *Il* français, *C'* italien), en faisant noter que cela ne gêne aucunement la compréhension. On vérifiera également comment une forme écrite est parfois plus opaque que la forme orale correspondante (le *che* italien, par exemple). Dans une approche de Français Langue Etrangère, on notera la présence du relatif sujet français *qui*, une singularité dans la famille romane.



>> Objectifs essentiels  
(selon le CARAP):

**A 2** Sensibilité à l'existence d'autres langues / cultures / personnes // à l'existence de la diversité des langues / cultures / personnes

**A 2.3** Sensibilité aux similitudes langagières / culturelles

**A 2.4** Être sensible <à la fois> aux différences et aux similitudes entre des langues / cultures différentes

**A 2.5** Sensibilité au plurilinguisme et à la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain

**A 15.1** Sentiment de familiarité lié aux similitudes / proximités entre langues / entre cultures

**A 15.2** Ressentir toute langue / culture comme un «objet» accessible (dont certains aspects sont déjà connus)

2.	CAT	Quan morí,	deixà el molí al fill gran,
	ES	Cuando murió,	dejó el molino al mayor,
	FR	Quand il mourut,	il laissa le moulin au fils aîné,
	IT	Quando morì,	lasciò il mulino al figlio maggiore,
	PT	Quando morreu,	deixou o moinho ao filho mais velho,
	RO	La moarte,	batrâmul lăsă moara celui mai mare dintre fii,

La deuxième phrase présente des coïncidences syntaxiques similaires à la précédente, mais sur des points différents: le complément circonstanciel de temps transparent dans les cinq langues, le syntagme verbal de construction identique (V + Cpl.1 + Cpl.2). Autre fait d'intérêt: les solutions utilisées dans les langues romanes pour désigner «le fils aîné». Bien que différentes, aucune n'affecte la transparence du groupe, *fill gran*, *hijo mayor*, *figlio maggiore*, *filho mais velho*. Au passage, on notera l'article

contracté (*al*, *au*, *ao*) et on pourra commenter des graphies différentes en fonction de la langue pour des phonèmes semblants /ill/ /gli/ /lh/ ...

Comme dans les exemples antérieurs, on fera observer le temps du passé utilisé dans le conte (le passé simple), qui a des valeurs différentes selon les langues: habituel en espagnol, dans les autres langues il est moins fréquent et appartient soit à l'écrit soit au registre littéraire.

3.	CAT	l'ase al segon	i el gat al més petit.
	ES	el asno al segundo	y el gato al más pequeño.
	FR	l'âne au second	et le chat au plus jeune.
	IT	l'asino al secondo	ed il gatto al più giovane.
	PT	o burro ao do meio	e o gato ao mais novo.
	RO	măgarul celui mijlociu	și motanul celui mai mic.

Le troisième tableau inclut aussi des particularités intéressantes. En ce qui concerne le lexique, une grande transparence dans la dénomination des animaux, l'âne et le chat, avec un cas spécial (fréquent cependant dans les procédures intercompréhensives): la désignation en portugais (qui aurait également pu être âne). On notera également l'élision de l'article dans certains cas, les formes: *l', el, le, il, o*. On peut aussi faire observer les formes du roumain (*batrânul, măgarul, motanul*) avec ses terminaisons particulières face aux prédéterminants des autres langues romanes. On pourra alors faire faire des

hypothèses sur cette forme *-ul* finale. On fera encore observer la division en deux groupes des adverbes: *plus, plus, più, mais, mai*, phénomène fréquent en langues romanes, et les formes discordantes de la conjonction: *i, et, et, ed, e, și ...*

Inutile d'insister. Il devrait être clair que l'analyse et la comparaison uniquement d'un point de vue linguistique de deux phrases permet de faire des hypothèses et prendre conscience des correspondances ou non-correspondances entre les langues.

L'échange entre le chat et l'ogre mérite une attention particulière pour mettre en évidence la ruse du chat botté et la naïveté de l'ogre.

- *Senyor, m'han dit que us convertiu en qualsevol animal, però em costa creure-ho. Podríeu mostrar-me els vostres poders?*
- *És clar!, digué l'ogre, i es converteix en lleó.*
- *La vostra màgia és extraordinària, però m'han dit que us podeu convertir també en un animal petit.*
- *Certament!, digué l'ogre, i es converteix en ratolí.*



## Activités éducatives et culturelles

### Dimension textuelle

Le conte est un genre très structuré qui se prête à merveille à toutes sortes d'activités de décomposition, reconstitution, etc. Ici, les scénettes suggérées par l'iconographie (levée et fermeture du rideau) donnent des pistes pour l'analyse textuelle. On pourra par exemple demander aux apprenants de donner un titre à chacun des épisodes (comme nous l'avons fait plus haut dans la transcription). Soumettant ensuite à débat les énoncés des sous-titres proposés :

I. L'héritage du meunier	V. Le costume du marquis
II. Les demandes du chat	VI. Les terres du marquis
III. La chasse du chat	VII. Apparition et disparition de l'ogre
IV. La baignade	VIII. L'heureux épilogue

Pour chacune de ces unités, il conviendra de faire élaborer (par les étudiants organisés en petits groupes et avec l'aide de l'enseignant) des séries de questions à poser aux autres groupes, pour vérifier l'adéquation entre titre et contenu de l'épisode. L'objectif de cette phase de décomposition-reconstruction constitue une activité importante (collective et globale), pour laquelle on ne doit toutefois pas exiger une fidélité absolue. On pourra continuer en organisant d'autres activités de même genre, à l'oral et à l'écrit.

On pourra aller plus loin et demander aux apprenants de proposer des modifications du scénario initial, de changer les personnages ou d'en ajouter, de concevoir des variantes, de faire une mise en scène des épisodes (par exemple, désigner un narrateur et

distribuer les rôles du jeune meunier, du chat, du roi, de la princesse et de l'ogre. Pour ce faire, on aura recours aux parties en discours direct du conte. Autre activité: «traduire» (transcrire) les actes de parole décrits dans la narration, c'est-à-dire passer du discours rapporté au discours direct et profiter de l'occasion pour faire réfléchir sur les verbes opérateurs («les mots pour le dire»):

- *Il dit au chat de bien remercier son maître pour lui*
- *il ordonne à ses gardes d'aider le marquis*
- *il invite le jeune meunier à la promenade*
- *le roi demande aux paysans à qui sont tous les champs*
- *le garçon accepte avec joie*

Bien évidemment, on peut développer la perspective plurilingue et interculturelle, en faisant parler les personnages dans des langues romanes différentes. Avec certains groupes-classe, la dramatisation peut même déboucher sur une mise en scène totale du conte pour un public scolaire éventuel.

Pour les apprenants de niveau avancé (ou plus âgés), on peut exploiter le texte d'une autre manière: analyser la structure narrative et/ou les fonctions présentes dans le style de V. Propp (1965) ou C. Bremond (1973); imaginer des alternatives possibles (modification des caractéristiques des actants) et réécrire l'histoire.

### >> Objectifs essentiels (selon le CARAP):

**A 9** Attitude critique de questionnement / posture critique face au langage / à la culture en général

**A 19** Attitudes visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage

### Bibliographie

- ÁLVAREZ D. et TOST M., 2008, «Itinéraires romans, un didacticiel en ligne pour enfants et adolescents», *Les Langues Modernes*, n° 1/2008, Dossier «L'intercompréhension», p. 45-52.
- BRÉMOND C., 1973, *La Logique du récit*, Editions du Seuil, Collection Poétique,.
- LEFEBVRE A., 2005, «Travailler avec les contes», *Franc-parler*, Mise à jour: 31 juillet 2007.
- MAGA H., 2005, «Il était une fois...», *Franc-parler*, Mise à jour: 22 février 2008.
- PAGEAUX O., 2005, «Le conte en classe de langue (FLE)». ÉduFLE.net.
- POIRIÉ N., 2000, «Un merveilleux instrument didactique», *Le français dans le monde*, n° 312.
- PROPP V., 1970, *Morphologie du Contes*, Seuil, Collection Points.





# UNION LATINE

<http://IR.unilat.org>

## Dimension psychologique et affective

Conte-fable populaire, *Le Chat Botté* est largement connu dans le domaine culturel des langues romanes, mais aussi au-delà de cette famille. C'est une histoire quelque peu fantastique et merveilleuse, car elle met en scène un chat qui parle et agit comme les humains et, qui plus est, manipule ces derniers. Il a, en outre, un intérêt particulier de par l'ambiguïté de sa morale. Le chat utilise des ressources peu recommandables (tricherie, mensonges, ruses) pour atteindre ses objectifs.

Cette interprétation peut, cependant, ne pas être globalement négative. Bruno Bettelheim (1976), souvent cité à ce sujet, affirme que

«Le conte de fées [...] met carrément l'enfant en présence de toutes les difficultés fondamentales de l'homme. [...] L'aspect positif du conte de fées est que l'identification aux héros met l'accent sur la lutte par les diverses épreuves. Ce qui ressort c'est le cheminement épreuves/obstacles à surmonter et non la fin (le méchant finit par perdre).»

Sur cette même question, l'entrée «conte» du *Guide des Idées littéraires* d'Henri Bénac (1988) est particulièrement intéressante. Un des buts du conte, dit cet auteur, est de «former la personnalité de l'enfant, en lui permettant d'expurger ses pulsions secrètes et de forger son code moral [...]: il s'agit en particulier de lui donner confiance en lui de telle sorte que les modifications de la puberté ne l'effraient pas et qu'il puisse se préparer à sa vie d'adolescent et d'adulte».

Dans cet ordre d'idées, on peut étudier les ruses du chat:

- Dans quel but le chat donne-t-il le produit de sa chasse au roi?
- Imaginez ce que fait le chat pendant que son maître se baigne dans la rivière et pourquoi.

- À l'instigation du chat, les paysans, lorsqu'ils sont interrogés, disent que la terre appartient au marquis. Que pensez-vous de cela?
- Quelle est l'attitude du chat envers l'ogre?
- Comment est l'ogre dans cette histoire?

On peut aussi demander ce qu'il faut penser de la manière dont use le jeune meunier pour arriver à être marquis. Et établir un débat au sujet du «sens» du conte.

Tout cela débouche sur la thématique de l'éducation aux valeurs, à la citoyenneté responsable. Ces questions ont une énorme importance dans le monde de l'école; elles constituent un double défi pour les éducateurs et les institutions: permettre aux adolescents de comprendre l'héritage historique, les traditions, mais surtout, comme on a pu le dire, «les amener à découvrir un sens qu'ils puissent s'approprier afin de déterminer leur propre chemin».

Les autres modules d'IR peuvent également être exploités de manière similaire.



Parcours n° 5

***Ouverture aux «autres langues»:  
quand la langue régionale ou minoritaire désenclave et relie***

*Alain Di Meglio, IUFM de Corse et  
Marie-Madeleine Menozzi, Ecole primaire Sandreschi, Corte (Corse, France)  
Claude Cortier, UMR ICAR-CNRS, Université de Lyon, ENS de Lyon et ex INRP  
James Costa, UMR ICAR-CNRS, Université de Lyon, ENS de Lyon et ex INRP  
Matthew Fitt, Director, Scots Education Resources, Itchy Coo Education & Outreach*



## 5.1. L’oeuf du coq: exploiter un conte dans une perspective plurilingue et pluriculturelle (classe de cours préparatoire bilingue français/corse)

*Alain Di Meglio et Marie-Madeleine Menozzi*

### Le contexte

La Corse compte 310 000 habitants. Elle se situe dans le golfe de Gênes, sur une route maritime entre la France et l’Italie. Son histoire est marquée par la diversité des peuples qui ont touché ou conquis l’île, laquelle n’en a pas moins développé une culture et une langue vernaculaires dans la Romania.

Le corse, longtemps confondu avec l’italien dans l’histoire, est aujourd’hui une langue enseignée dans des cursus bilingues, à côté du français, langue officielle. L’île est aussi touchée par une très forte immigration. Marocains et Portugais sont les deux principales communautés présentes.

Le tourisme constitue le socle économique de l’île et entraîne l’usage de nombreuses langues étrangères, dont les principales sont l’anglais et l’italien.

Le bi-/plurilinguisme social et économique est prôné par la Collectivité territoriale qui gouverne l’île dans le cadre d’une décentralisation avancée en France.

### Quelques critères de l’approche bi-/plurilingue scolaire en école élémentaire en Corse

- Choix de l’enseignement public.
- 1 seul maître bilingue pour la classe: le

bilinguisme français / corse est d’abord visé.

- Immersion partielle en langue corse: le corse s’acquiert dans la communication scolaire, dans l’ajustement à la parole de l’autre, les tâches à réaliser.
- Acceptation de l’alternance des codes.

- Éducation aux différences de normes grâce au corse: différence d’approche de la norme entre corse et français.
- Pratiques interculturelles.
- Ouverture plurilingue: Éveil aux langues déterminé par la composition du public scolaire (valorisation de l’altérité).

En un clin d’œil	
Le conte a été choisi en fonction de son intérêt pour <b>une éducation bi-/plurilingue</b> . Il s’agit bien ici d’éducation et non de simple apprentissage dans la mesure où les aspects civiques et interculturels sont recherchés.	
Type de contextes concernés	Enseignement bilingue en cours préparatoire en Corse (France)
Principaux objectifs visés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprentissage de la lecture en corse et en français</li> <li>- Rapport à la norme</li> <li>- Rapport à l’autre</li> <li>- Éveil aux langues</li> </ul>
Approches et principes didactiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pédagogie coopérative</li> <li>- Approche socioconstructiviste</li> <li>- Éveil aux langues</li> </ul>
Durée approximative	1 mois
Degrés concernés	Cycle 2: ici cours préparatoire, 1ère année, élèves de 6 à 7 ans, mais peut être exploité jusqu’en fin de primaire (11 ans)

## Le projet

Le projet consiste en la réalisation d'une pièce plurilingue, *L'oeuf du coq*, d'après un conte de Hubert Ben Kemoun: un coq borgne et maniaque voudrait qu'au zoo, on ne parle plus qu'en «pur français». Cet animal, entouré d'individus d'autres espèces, va fustiger chez eux le recours à des mots français nés d'emprunts. La valeur parabolique de l'histoire tient à la prise de conscience de l'historicité de toute langue, qu'on entend susciter ici de façon humoristique. Mais l'enseignante en a profité pour créer une pièce où les langues incriminées vont être parlées par différents animaux: on débouche ainsi sur un texte en français, corse, arabe et espagnol. Le français et le corse ont été travaillés avec l'enseignante, l'arabe avec l'enseignant marocain de langue et culture d'origine (LCO)<sup>60</sup>, l'espagnol, avec

### >> Compétences globales (selon le CARAP):

**C 2.1** Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques

**C 2.2** Compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées

**C 1.4** Compétence d'adaptation

**C 3** Compétence de décentration

**C 7** Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité

une maman professeur et deux enfants maîtrisant cette langue. On obtient donc un kaléidoscope où transparait la relativité du signe linguistique et la diversité des codes qui n'est que celle du capital plurilingue de la classe.

### Exploitation et déroulement sur une séquence d'enseignement

L'exploitation du conte se fait sur une séquence qui dure environ un mois.

Les activités sont déterminées par rapport à une transversalité disciplinaire qui peut de façon non exhaustive se décliner ainsi: phonologie, lexique, activités métalinguistiques (fonctionnement de la langue, observations et exercices divers ...), culture et approches interculturelles, théâtre, éveil aux langues, histoire des langues, géographie.

Dans le cadre très déterminé d'une pédagogie coopérative de projet, les élèves sont amenés à produire des exposés, des fiches, des textes, etc.

L'adaptation du conte en pièce de théâtre plurilingue a constitué une activité centrale du groupe donnant du sens à la séquence.

**Étape 1:** Présentation, découverte de l'album et lecture collective en français (activité bilingue français / corse)

- Travail d'identification (titre, auteur, genre ...), reformulation, reverbération

**Étape 2:** Séances d'apprentissage de langue (cf. Programme du cours préparatoire en France du cycle 2) (activité en français)

- Repérage d'unités significatives, stratégies de tâtonnement sur les sons, les lettres, les mots
- Classement des occurrences connues / inconnues

**Étape 3:** Travail interculturel en présence du maître ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine, dans ce cas l'arabe): travail de recherche sur le sens et l'étymologie des mots et des emprunts, à partir de la documentation disponible en classe (utilisation de dictionnaires en différentes langues)

- Travail sur les calendriers et leurs différences
- Travaux d'approches des écritures et de la calligraphie arabe.
- Le parcours de l'orange (géographie).

### Étape 4: Préparation du texte de la pièce, une fois l'esprit et le sens du conte maîtrisés

- Réécriture en commun
- Le découpage en fiche de texte sert aussi de support à un apprentissage phonologique bilingue
- Détermination des insertions en langues étrangères
- Travail en arabe avec la classe LCO et atelier de calligraphie

<sup>60</sup> Programmes bilatéraux signés à partir des années 1975 entre la France et l'Algérie, le Maroc, le Portugal, la Tunisie, etc. d'enseignement des langues d'origine par des ressortissants des pays d'où proviennent les principaux flux migratoires.

Teatru  
L'ovu di u ghjallu

*Don Petru*  
*Hayet / Andre*  
**Narratore 1:** À u zoo, hè sempre un avinimentu quand'ellu ghjunghje un novu pensunariu. S'adduniscenu tutti l'animali pè stà à sente e nutizie di fora. Ma sta matina, u ghjallu guerciu chì ghjunghjia, cantava una cantalena strana. *(corsu)* 3

*Auguste*  
**U Ghjallu** (*impustatu annantu un vechju ceppu à mezu a corte*): Cocorico, je viens pour vous apprendre à bien parler ! Je suis professeur de pur français ! *(francese)* 1

**U cignale:** Francese sputicu? Chì hè sta lingua nova? *(corsu)* *Océane* 1

**U ghjallu:** Le pur français, c'est la seule langue que vous parlerez dorénavant ! Une langue faite uniquement de mots bien de chez nous. Une langue qui n'a nul besoin d'autres langues ! *(francese)* 1

**A scimia** (*scaccaneghja, fendu i so versi*): Hè mabbulu da veru! *(arabbu)* *Amin* 2

**U cignale:** Senti ciò ch'ellu dice quessul Hà ragiò a scimia, hè scemu stu ghjallul *(corsu)* *Océane* 2

*Extrait de l'adaptation du conte en pièce de théâtre marionnettes interprétée par les élèves (papier de travail sur l'insertion des langues et le rôle de chacun)*

LATIFA	شوف اشحال عجيب قذ الفروج!	(الفييلة)
HAYET	آش قذ الحلايقي!	(التمساح)

**Bibliographie**

BEN KEMOUN Hubert, 2005, *L'œuf du coq*, Casterman, Paris.  
POPET Anne, HERMAN BREDEL Josepha, 2002, *Le conte à la maternelle et au CP*, Retz, Paris.



## 5.2. Lire en trois langues: du bilinguisme français / corse à l'italien, langue collatérale

Alain Di Meglio et Claude Cortier

### Le contexte

En Corse, les années 2000 ont marqué un regain d'intérêt pour la langue italienne. Langue frontière maritime, l'italien est parlé à quelques 10 km de Bonifacio au sud et à 80 km de Bastia par le nord-est. Longtemps langue historique, l'italien avait perdu de son intérêt dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, à cause des conflits internationaux. L'Europe en marche, l'avènement du tourisme et la proximité linguistique du corse ont redonné du sens à la connaissance et l'apprentissage de l'italien.

Dès 2003, l'Académie de Corse lançait des messages d'incitation: «L'enseignement de l'italien, langue romane fortement présente dans l'histoire corse, doit faire l'objet d'un effort particulier dans l'Académie. Notamment toute école disposant de plusieurs classes de même niveau en cycle 3 doit pouvoir proposer le choix entre anglais et italien» (circulaire rectorale 2003).

### Le projet

Il s'agit ici d'un ensemble de projets culturels inter-écoles basés sur l'œuvre de l'auteur italien Gianni Rodari, avec l'appui d'un metteur en scène corse, exploitation ouverte des principes de la *Grammaire de l'imagination (Grammatica della fantasia)* de Gianni Rodari, 1979.

En 2004, un groupe de 32 enseignants suivirent un stage de formation continue autour du comédien et metteur en scène (italien installé en Corse) Orlando Furioso. L'intitulé était «Le théâtre à l'aide de la didactique» et le projet s'est voulu «culturel, interlinguistique et interdisciplinaire, pour les élèves et les enseignants des écoles du département de Haute-Corse». Le projet déboucha sur une production d'élèves abondante (poésie, chants, théâtre, prose) consignée dans un ouvrage qui consacra trois ans de travaux et une grande variété d'exercices créatifs:

- lecture d'une histoire en trois langues (exemple proposé);
- jeux de langage et jeux de rôles;
- exemple: une «maladie de langue» frappe les

locuteurs de telle ou telle langue et les contraint à inverser, dans la phrase, le sujet et l'objet. Ce jeu permet un travail de comparaison des structures et l'élaboration de saynètes;

- histoire anaphorique (construction mécanique sur des thèmes donnés: le récit présente des structures ou des phases récurrentes qui peuvent donner lieu à des commutations dans une démarche de type structural. Dans un registre ludique, ces exercices peuvent donner des aspects cocasses, loufoques ou absurdes par le jeu des langues et des substitutions);
- reconstitution d'une fable;
- recréation à partir d'autres histoires (Pinocchio), etc. (voir page suivante).

En un clin d'œil	
Reconstitution d'un texte en trois langues. Lecture trilingue et sens.	
Type de contexte concerné	Enseignement plurilingue dans une classe rurale à plusieurs niveaux d'âge (8-11 ans) en Corse (France)
Principaux objectifs visés	Prendre conscience que le sens d'un texte peut s'exprimer en plusieurs codes Approcher la continuité corse / italien
Approches et principes didactiques	Pédagogie coopérative et approche socioconstructiviste
Durée approximative	1 séance (2 heures)
Niveaux concernés	Cycle 3 de l'Ecole primaire: enfants de 8 à 11 ans

>> **Compétences globales  
(selon le CARAP):**

**C 2** Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel

**C 4** Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers

**C 7** Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité

### La séquence

Exploitation et déroulement sur une séquence d'enseignement: lecture trilingue de *Pinocchio* réalisée par le maître bilingue (les élèves reçoivent un enseignement hebdomadaire d'italien langue étrangère).

### Reconstitution collective d'un texte plurilingue

- L'histoire est découpée en chapitres.
- Les chapitres sont en corse, en français ou en italien.
- Les élèves sont répartis en trois groupes.
- Chaque groupe reçoit des chapitres différents.

### Première étape: Biographie de l'auteur Collodi

- Lecture et prise d'informations d'un texte rassemblant des éléments biographiques de l'auteur Collodi en français et en italien.
- Questionnements et discussion collective, puis élaboration d'une fiche biographique de cet auteur en français.

### Deuxième étape: Lecture-compréhension et reconstitution d'une partie de l'histoire

- L'activité vise la lecture-compréhension d'un texte plurilingue composé par l'enseignant, à partir d'une version française, italienne et corse donnée aux élèves, de l'histoire de Pinocchio. Les élèves, répartis en groupe, reçoivent des extraits de texte dans les trois langues, sous forme de bandes de papier. Le début du chapitre concerné est lu en français. On demande de trouver la suite et de reconstituer l'ensemble (en regard, le texte est donné en français, cf. Photo 1, à la page suivante)

### Troisième étape: Lecture à voix haute de chaque partie (quelle que soit la langue) et reconstitution collective du texte plurilingue au tableau

#### Partie culturelle / contextuelle

- Révision d'éléments cartographiques (Italie, Toscane ...).
- Révision, rappel, débats sur le contexte historique du XIX<sup>e</sup> siècle en France et en Italie.



### Objectifs

- **Permettre aux élèves d'emprunter les ponts qui relient les langues et cultures romanes**, dans une perspective de meilleure maîtrise des langages;
- **développer leurs compétences linguistiques** grâce à la pratique raisonnée et comparative de plusieurs langues de la même famille, suscitant une réflexion transversale;
- **dépasser la peur de la confusion entre les langues**, source de nombreux blocages dans l'acquisition d'une ou de plusieurs langues, en



Photo 1 (C. Cortier)

aidant les élèves à prendre conscience que la maîtrise ou l'apprentissage d'une langue peut servir de tremplin pour l'apprentissage d'une autre langue voisine;

- **créer des passerelles entre les disciplines**, afin d'intégrer au mieux l'enseignement des langues à l'ensemble des programmes fondamentaux et en particulier à l'apprentissage de la langue française.

### Résultats attendus

- Intercompréhension à l'écrit entre langues parentes / proches: travail sur le semblable et le différent;
- approche interculturelle de la proximité linguistique.

Par une didactique des langues intégrées, les enseignants font de l'apprenant un être virtuellement plurilingue dans un espace méditerranéen en devenir.

### Bibliographie

- FURIOSO Orlando, 2007, *Chi si sbaglia inventa*, Sammarcelli, Bastia.  
RODARI Gianni, 1998, *Grammaire de l'imagination*, Rue du monde, Paris.



Photo 2 (C. Cortier)



## 5.3. Au-delà des langues romanes: de l'Écosse aux pays scandinaves

Matthew Fitt et James Costa

Les activités présentées dans ce kit, de même que dans la recherche sur l'intercompréhension de manière générale, sont largement centrées sur des situations où au moins deux langues romanes sont en contact (ce qui n'exclut pas la présence d'autres langues d'autres familles). Les principes de base de ce kit sont à notre sens largement applicables à d'autres contextes, en Europe ou ailleurs. Lors d'échanges avec le Mexique, par exemple, ces principes ont grandement intéressé des professionnels de l'éducation travaillant dans le cadre d'un enseignement bilingue espagnol / langues maya. La famille des langues maya peut ainsi permettre un travail du même type que celui que nous proposons ici.

En Europe même, au sein de notre projet, certains travaux ont été entrepris en Écosse dans le cadre d'une introduction de l'écossais dans certaines écoles, à côté de l'anglais. L'Écosse est souvent présentée dans la littérature militante comme un pays trilingue, dans lequel seraient parlées, de manière ancienne, le gaélique (langue celtique), l'écossais et l'anglais (langues germaniques). Il s'agissait donc de présenter aux élèves, à côté de cours se déroulant en ou autour de l'écossais, les similarités et les possibilités d'intercompréhension avec d'autres langues germaniques proches, comme le danois, le norvégien, le frison ou l'allemand. Si les connexions sont moins immédiatement évidentes, elles permettent cependant un intéressant travail de comparaison entre langues, ainsi qu'un travail de réflexion sur les registres de l'anglais et le statut des langues en présence dans une

situation de contact asymétrique, comme c'est le cas en Écosse, où l'écossais a longtemps été publiquement dévalué et proscrit dans les écoles.

### North Sea Neebours

Le projet *North Sea Neebours* a été initié par Matthew Fitt et la maison d'édition Itchy Coö ([www.itchy-coo.com](http://www.itchy-coo.com)), en collaboration avec une école écossaise et une école danoise. La distance entre les langues germaniques étant réputée plus importante que celle constatée entre les langues romanes, il s'agissait dans un premier temps de communiquer par écrit.

Les élèves écossais utilisaient ainsi l'écossais et les Danois, le danois et, dans une moindre mesure, l'anglais, à des fins de contextualisation. L'objectif était également, à terme, de permettre aux élèves de résoudre des tâches de manière collaborative.

Réalisé en Écosse dans un contexte de langue minorisée, l'objectif initial de Itchy Coö était de montrer aux élèves que leurs connaissances de l'écossais ou de formes non standard d'anglais pouvaient les aider à comprendre d'autres variétés linguistiques et également de fournir quelques éléments de compréhension de la situation linguistique de l'Écosse.

L'activité principale développée entre les deux écoles a consisté en un travail sur le paysage

Écossais	Danois	Français
Bairn	Barn	enfant
Ken	Kende	savoir
Kail	Kål	choux
Steid	Sted	lieu
frae, fae	Fra	de
Efter	Efter	après
Hoos	Hus	maison
oot [ut]	Ud	dehors
Kirk	Kirke	église

linguistique dans l'est de l'Écosse et au Danemark et en un travail de comparaison entre des formes proches et aisément intercompréhensibles. A titre d'illustration, nous donnons ici quelques exemples généraux de correspondances transparentes entre écossais et danois (cf. page précédente), puis de quelques termes toponymiques ayant permis aux élèves un premier repérage dans l'espace de l'autre école (voir <http://www.olestig.dk/scotland/scots.html> pour d'autres exemples).

Parcours n° 6

***Formation des enseignants à l'éducation bi- / plurilingue et aux approches plurielles  
en intégrant la spécificité des langues régionales ou minoritaires***

*Piero Aguetz, Assessorat régional de l'éducation et de la culture – Vallée d'Aoste*

*Alain Di Meglio, IUFM de Corse*



## 6.1. Le projet EBP-ICI au Val d'Aoste: entre recherche et formation

Piero Aguetta

Si, au niveau international, l'expérience bilingue valdôtaine est souvent considérée comme un modèle à suivre, du point de vue interne à la Vallée d'Aoste, la nécessité est fortement ressentie de revivifier cette dimension bilingue transversale dans le système scolaire valdôtain par de nouveaux apports formatifs qui devraient, d'un côté, valoriser les acquis dans le domaine de la construction des connaissances disciplinaires et, d'un autre, enrichir cette perspective bilingue de type cognitif, en l'ouvrant à une orientation décidément plurilingue.

Cette orientation plurilingue, qui fait l'objet du projet EBP-ICI, est prônée par différentes instances européennes<sup>61</sup> et internationales, ainsi que, en Vallée d'Aoste, par une loi régionale<sup>62</sup>.

L'ouverture à une éducation langagière globale, plurielle, décroisée pouvant aussi donner lieu à l'acquisition de compétences asymétriques dans plusieurs langues, comme elle a été proposée par le projet EBP-ICI, répond aux divers défis posés par les sociétés actuelles et la complexité de leurs changements liés à divers types de mobilité. Au VDA, elle permet, par exemple, de prendre en compte – auprès de toute la population scolaire – la sensibilisation à et la valorisation de la richesse des langues patrimoniales de la Région, en particulier des langues vernaculaires (francoprovençal et walser) pour lesquelles, par ailleurs, une expérience scolaire existe déjà depuis longtemps.

Mais elle permet aussi d'accueillir et de valoriser les langues des répertoires de tous les élèves, y compris ceux issus de la migration et d'autres langues encore. L'enjeu culturel est, en effet, de passer de la simple et indispensable sauvegarde des langues à leur promotion.

Il s'agit donc de conjuguer le riche patrimoine d'expériences développé durant de longues années, avec l'ouverture vers des approches plurielles et novatrices pas encore véritablement connues et diffusées au VDA, notamment: l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues voisines, les approches interculturelles, la construction de connaissances disciplinaires à partir de supports multilingues, par l'intercompréhension entre les langues.

C'est pour cela que la participation au projet EBP-ICI<sup>63</sup> a semblé une occasion précieuse pour impliquer les enseignants du Val d'Aoste:

- dans un processus d'approfondissement et de réflexion sur l'éducation bi-/plurilingue, dans des micro-contextes régionaux présentant des configurations diversifiées et originales de contacts de langues (langue(s) dominante(s), langue(s) minoritaire(s) et/ou régionale(s), langues et variétés de langues de l'immigration);
- dans l'élaboration de parcours didactiques à expérimenter dans les classes qui prennent appui sur les expertises et les expériences novatrices déjà présentes dans le contexte valdôtain.

61 «Seule la perspective de construction d'une compétence plurilingue est susceptible de gagner une très large adhésion: elle peut être effectivement perçue comme une chance personnelle et professionnelle offerte à tous; elle promeut des valeurs qui intègrent pleinement et dépassent la seule préservation de la spécificité de la Vallée; elle permet d'enrichir la visée patrimoniale de la politique linguistique par une perspective d'ouverture sur l'avenir» (Conseil de l'Europe, *Profil régional de la politique linguistique éducative* – Région Autonome Vallée d'Aoste – 2006-2008, [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)). «La valorisation et le développement du plurilinguisme constituent ainsi l'un des aspects fondamentaux de l'inclusion sociale et de l'éducation à la citoyenneté démocratique»; «Les politiques linguistiques éducatives en Europe devraient donc permettre aux individus d'être plurilingues, soit en entretenant et en développant le plurilinguisme qu'ils possèdent, soit en les aidant à passer du monolingue (ou, comme il est souvent le cas pour les membres d'une minorité, du bilinguisme) au plurilinguisme» (Conseil de l'Europe, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, 2007) (Ibid.).

62 «... le caractère bilingue de l'école valdôtaine représente la garantie du développement d'une éducation plurilingue, ouverte à l'Europe et visant également au respect des différences culturelles et linguistiques», «La Région, dans le cadre de ses compétences, encourage la connaissance de la langue et de la culture francoprovençales» (*Loi n.18/2005 de la Région Vallée d'Aoste*).

63 C'est l'IRRE-VDA (Institut régional de recherche éducative pour la Vallée d'Aoste) qui a adhéré d'abord au projet EBP-ICI en tant que membre associé, étant donné que l'Italie ne fait pas partie des Etats membres du CELV. En cours de route, l'IRRE-VDA a été fermé et le projet a été assumé par l'Assessorat régional de l'éducation et de la culture. Ce passage de témoin a inévitablement impliqué des rajustements qui ont concerné les temps de réalisation des activités et la portée des objectifs fixés (production de matériels et leur expérimentation dans les classes).

Il s'agissait d'impliquer les enseignants dans le processus de recherche du projet du CELV (surmonter la distance entre chercheurs et praticiens...) dans une optique de «valorisation des professionnels en langue...», tout en leur fournissant une occasion de développement de nouvelles compétences.

Une démarche du type recherche / formation nous a paru la plus appropriée pour répondre à cette tâche. Une trentaine d'enseignantes de l'école de l'enfance, du primaire et de l'école secondaire du premier degré ont été intéressées par un parcours d'accompagnement réflexif dans l'optique de l'enseignant «praticien-réflexif» (Schön, 1983) axé sur des activités de laboratoire impliquant l'alternance de moments:

- d'inputs théoriques et méthodologiques,
- d'échanges / interactions entre pairs et avec les experts (séances plénières et travaux de groupes sur la base de tâches), en présence et à distance (à l'aide d'un environnement interactif en ligne),
- de travaux individuels à partir de tâches réflexives, de production de matériels, d'expérimentation en classe,
- d'évaluations et de documentations individuelles ou en groupe du déroulement du projet et de l'utilisation des différents matériels et outils, à l'aide d'un «cahier de bord», spécifiquement pensé pour cette formation.

Différents contenus ont été abordés:

- deux approches plurielles des langues et des cultures: l'éveil aux langues et l'intercompréhension,
- les problèmes rencontrés par les enseignants dans les classes,

- l'analyse de leurs pratiques,
- les langues du contexte,
- les matériels didactiques disponibles pour la mise en œuvre des approches plurielles (notamment EOLE<sup>64</sup> et Euromania<sup>65</sup>).

Les participants ont été sollicités à partir, soit de leurs projets de classe, soit de problèmes qu'ils rencontraient au quotidien, soit d'activités didactiques spécifiques qu'ils avaient envie d'expérimenter dans leurs classes. L'analyse préalable de chacune de ces trois perspectives a été conduite en utilisant, au cours de la formation, le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures – Référentiel de compétences pour les approches plurilingues et pluriculturelles (CARAP)*, dont l'efficacité pour des dispositifs de formation a été testée pour la première fois au cours du projet valdôtain.

Ce référentiel, qui aide à définir les compétences et les ressources dont les approches plurielles favorisent la mobilisation, a été utilisé par les enseignants en tant qu'instrument pour:

- analyser les enjeux de leurs pratiques de classe dans l'optique des approches plurielles (à partir des problèmes rencontrés, de leurs projets et d'activités à réaliser concrètement avec les élèves);
- mettre en place des démarches pédagogiques à expérimenter dans les classes.

Le projet a pu compter sur la collaboration de Jean-François de Pietro de l'IRD de Neuchâtel, membre de l'équipe CARAP, pour sa mise en place et sa réalisation globale. La thématique de

---

64 PERREGAUX C., DE GOUMOËNS C., JEANNOT D. et DE PIETRO J.-F. (dir.), 2003, *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Secrétariat général de la CIIP, Neuchâtel, 2 volumes, CIIP.SRTI@ne.ch. Ce matériel propose des activités d'éveil aux langues au cours de la scolarité maternelle et primaire, afin de familiariser les élèves aux sonorités, aux systèmes d'écriture et au fonctionnement des langues.

65 *Euromania* est un manuel d'apprentissage disciplinaire (sciences, maths, histoire et géographie, technologie) en intercompréhension des langues romanes pour élèves de 8 à 11 ans publié en 2008 (versions en français, italien, espagnol, portugais, roumain) dans le cadre d'un programme Socrates Lingua 2 de la Commission européenne ([www.euro-mania.eu/](http://www.euro-mania.eu/)).

l'intercompréhension a été abordée par Pierre Escudé de l'IUFM de l'Université de Toulouse, coauteur de la méthode Euromania.

## 6.2. Elaboration didactique et formation des maîtres en Corse: vers l'éducation bi-/plurilingue

Alain Di Meglio

### Le caractère enseignable d'une langue minorée: un processus qui a privilégié la diversité

À l'instar des langues régionales en France, le corse est une discipline nouvelle dans le système éducatif public. On peut dire que ses premiers pas se situent autour de 1974, date à laquelle la loi française permit un enseignement de la Langue et Culture Corses (LCC). Très vite le caractère intrinsèque de cette discipline a imposé une approche différente ayant nécessairement des conséquences sur nombre d'aspects pédagogiques et didactiques concernant le bi-/plurilinguisme à l'école. Nous avons choisi de présenter en triptyque ce qui a constitué la base de la formation des maîtres en Corse.

La norme plurielle	L'approche polynomiste	La transposition didactique d'un patrimoine linguistique et culturel
<p>Le corse a bénéficié, au cours des siècles de son histoire littéraire, de la graphie de l'italien. C'est en 1971 que deux auteurs (Marchetti et Geronimi) prennent l'initiative d'une synthèse des spécificités de la langue, afin de lui donner une codification stable et cohérente. Ils réussissent, grâce aux apports de la linguistique, à proposer un système d'écriture basé sur une plurinorme.</p> <p>Le manuel aura le mérite de proposer, sans volonté d'«édicter un code, personnel, impérieux et comminatoire (...) ni davantage chercher de bouleverser l'usage», une codification cohérente du corse, donnant la possibilité d'écrire dans différentes variétés dialectales de l'île. Au-delà des aspects purement linguistiques, l'ouvrage annonce un engagement unitaire dans le respect de la diversité: «Nous appelons langue corse la somme de tous les parlers, distingués entre eux par de minces variantes, qui sont utilisés sur le territoire de l'île de Corse. (...) nous rejetons l'idée préconçue d'une clarification par réduction à des formes idéales.»</p>	<p>La première étape de la codification a amené à réfléchir sur la langue, selon une «dialectique de l'un et du multiple» (Ettori 1981).</p> <p>L'émergence d'un appareil conceptuel forgé à partir de cette situation apportera le concept de langue polynomique:</p> <p>langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues (Marcellesi 2003).</p> <p>Par son approche basée sur la tolérance et les attitudes nouvelles face à la norme, la polynomie dégage des champs pédagogiques nouveaux pour la didactique des langues. A ce titre, elle invente sans doute la didactique des langues minorées qui, par essence même, ne peuvent affirmer une présence unique.</p>	<p>L'école a pris le relais de la tradition orale pour une mise en commun d'un patrimoine culturel immatériel (PCI).</p> <p>Ces savoirs non encore institués font alors l'objet d'une patrimonialisation et d'une didactisation selon le processus suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identification et identité d'un PCI: naissance des Langue et Culture Corses (LCC)</li> <li>⇒ Savoirs savants, analyses, recensement, anthologie (issus de la formation des élites militantes ou de la recherche)</li> <li>⇒ Enseignement militant et associatif</li> <li>⇒ Officialisation (curriculum formel, objectifs et programmes)</li> <li>⇒ Curriculums réels et contenus de l'enseignement</li> <li>⇒ Apprentissages effectifs et durables des élèves (en chantier).</li> </ul> <p>La transposition didactique conduira certains acteurs à des expériences de plurilinguisme et/ou de pédagogie interculturelle.</p>

## Vers l'éducation bi-/plurilingue et interculturelle

C'est bien le caractère de langue minorée qui a ouvert le champ des possibles en matière d'éducation bi-/plurilingue en Corse. Tout l'enjeu de la formation des maîtres a consisté à bousculer les représentations liées à la norme unique et à décroiser les langues. Le tableau ci-contre donne, en quatre critères, le modèle d'entrée dans la discipline Langue et Culture Corses. C'est par ses effets induits que découle le chantier plus large d'une approche intégrée des langues dans le système éducatif. L'option de la formation est résolument d'aller vers une éducation bi-/plurilingue, bien au-delà d'un apprentissage par langue.

1 maître 2 langues	Ce principe s'est imposé de façon à respecter la continuité des langues dans l'individu et le collectif. Il préserve le potentiel d'une exploitation décroisée des langues: grammaire contrastive, études croisées, valorisation culturelle, commun pluriel, utilisation d'un répertoire verbal pluriel, voire mixte.
Immersion partielle	L'immersion partielle est imposée par la loi française qui récuse l'immersion totale. Ce principe permet la formation à l'alternance des codes pour aller vers une pédagogie de la maîtrise de ce principe. Macro- et micro-alternance en langue corse et française, puis vers d'autres langues.
Polynomie interne et externe	Le principe de polynomie a eu pour conséquence de construire la mise en commun de la discipline «LCC» sur le respect de la variation linguistique, tout en fondant une unité. Cette approche de la continuité linguistique (approche variationniste) a eu pour effet un autre rapport aux langues collatérales: la première, l'italien, s'est retrouvée intégrée dans les classes en perdant son statut de langue étrangère (ou langue d'origine) et plus largement, c'est l'aire romane qui retrouve un espace de valorisation et qui est le plus souvent objet d'échanges (voyages, visites ...).
Éveil aux langues et interculturelité	Eu égard à son économie, la démographie scolaire en Corse est plurielle. Les principales communautés sont représentées par les Marocains et les Portugais. Arabe, amazighe, portugais et autres langues présentes dans les classes peuvent faire l'objet de valorisation par l'exploitation de contes, chants ou autres activités d'éveil aux cultures et langues. Par des activités de création et par la présence de maîtres de langue d'origine, des productions croisées, interculturelles sont pratiquées.

### Ouvrages cités

- ETTORI F., FUSINA J., 1981, *Langue corse, incertitudes et paris*, Scola corsa et Maison de la Culture de la Corse, Ajaccio, 92 pages.
- MARCELLESI J.B., BULOT T., BLANCHET P., 2002, *Sociolinguistique: épistémologie, langues régionales, polynomie*, L'Harmattan, Paris, 308 pages.
- MARCHETTI P., GERONIMI D., 1971, *Intricciate è cambiarine (manuel pratique d'orthographe et d'orthoépie corse)*, Ed. Beaulieu, Nogent-sur-Marne, 128 pages

## Références bibliographiques

ÁLVAREZ D. et TOST M., 2008, «Itinéraires romans, un didacticiel en ligne pour enfants et adolescents», *Les Langues Modernes*, n° 1/2008, Dossier «L'intercompréhension», pp. 45-52.

Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (APCE), 2006, Recommandation 1740 «La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire».

AUROUX S., 1992, *Histoire des idées linguistiques*, Tome 2, Mardaga, Liège, pp. 11-64.

BAKER C. et PRYS JONES S., 1998, *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Multilingual Matters, Clevedon.

BEACCO J.-C. et BYRAM, M., 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Version intégrale, Conseil de l'Europe: Division des politiques linguistiques, Strasbourg (disponible en français et en anglais).

BAQUÉ L., LE BESNERAIS M., MARTIN E., 2007, «Le traitement de l'intercompréhension orale sur Galanet», in CAPUCHO F., MARTINS A.A.P., DEGACHE C., TOST M., 2007, *Dialogos em Intercompreensão. Actas do Coloquio*, Universidade Católica Editora, Lisboa (Portugal), pp. 377-392.

BEACCO J. C., CAVALLI M., COSTE D., EGLI CUENAT M., GOULLIER F. et PANTHIER J., 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe: Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

BILLIEZ J. et LAMBERT P., 2005, «Mobilité spatiale: dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues», in VAN DEN AVENNE (éd.), *Mobilités et contacts de langues*, L'Harmattan, pp. 15-33.

BLANCHET P., 2002, «La politisation des langues en France», *Hérodote*, 2002/2 (n°105), pp. 85-101.

BLANCHET P. et BULOT T., 2003, «Parcours d'un sociolinguiste: de la langue corse au discours politique. Entretien avec Jean-Baptiste Marcellesi», in BLANCHET P., BULOT T. et MARCELLESI J.B., *Sociolinguistique (épistémologie, langue régionale, polynomie)*, L'Harmattan, Paris, pp. 11-38.

BLANCHET P. et MOORE D., ASSELAH-RAHAL S., 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Éditions des archives contemporaines, AUF.

BOYER H. (dir.), 2010, *Hybrides linguistiques. Genèses, statuts, fonctionnements*, L'Harmattan, Paris.

BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION, 2004, *Diversity in BC schools: A framework*, British Columbia Ministry of Education, Standards Department, Victoria, B.C.

CANDELIER M. (éd.), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang: bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles.

CANDELIER M. et al. (éd.), 2007, *A travers les langues et les cultures: cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Conseil de l'Europe: Centre européen pour les langues vivantes (CELV), Graz, 141 p.

CANDELIER M. et al. (éd.), 2012, *Le CARAP: Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe: Centre européen pour les langues vivantes (CELV), Graz, <http://carap.ecml.at>.

CAVALLI M. (a cura di), 1998, *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, IRRSAE-Valle d'Aosta, Aosta.

CAVALLI M., COLETTA D., GAJO L., MATTHEY M. et SERRA C., 2003, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche*, Introduction de B. PY, IRRE-VDA, Aoste.

CAVALLI M., 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d'Aoste*, Didier, LAL.

CERQUIGLINI B., 1999, *Les langues de France: Rapport au ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication*, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Paris.

CHARDENET P., 2008, «Approches multilingues et francophonie: intercompréhension et interlinguisme», in CONTI V., GRIN F., *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Georg, Chêne-Bourg, Suisse, pp. 152-167.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1992, Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Strasbourg, in <http://conventions.coe.int/treaty/fr/Treaties/Html/148.htm>.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle*, [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).

CONSEIL DE L'EUROPE, 2010, *Langues de l'éducation, langues pour l'éducation*, in Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp).

CORTIER C., 2007, «La langue de proximité, vecteur d'intégration?», in BURBAN C., LAGARDE C. (éds), *L'école instrument de sauvetage des langues menacées*, Presses universitaires de Perpignan, pp. 269-293.

CORTIER C. et Di MEGLIO A., 2004a, «Le dépassement du conflit diglossique en Corse: implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire», *Repères*, n° 29, *Le français et les langues régionales et étrangères: quelles interactions?*, INRP, pp. 185-206.

CORTIER C. et Di MEGLIO A., 2004b), «L'enseignement bilingue français-langue régionale en Corse. Scolarisation des enfants migrants et rapport à l'autre», *Éducation et Sociétés plurilingues*, n° 17, pp. 75-87.

CORTIER C. et Di MEGLIO A., 2008, «Quelle didactique en France pour les langues minoritaires? Réflexions à partir de l'exemple corse», in ARGAUD E., DERIVRY M. et al. (éds.): *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Peter Lang, Frankfurt et al., pp. 215-227.

CORTIER C., COSTA J. et LAMBERT P., 2009, *Langues maternelles, langues étrangères, langues secondes et de scolarisation: modèles, pratiques et ressources. Vers une didactique intégrée des langues dans une perspective plurilingue*, Rapport de recherche INRP 39229, Volet 1, décembre 2009, 219 pages.

COSTA J. et LAMBERT P., 2009, «France and language(s): Old policies and new challenges

in education. Towards a renewed framework?», *CIDREE Yearbook: Language policy and practice in Europe – Emerging challenges and innovative responses*, CIDREE/DVO, Brussels, pp. 15-26.

COSTE D., MOORE D. et ZARATE G., 1997, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe: Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

CUMMINS J., 2010, «De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté», conférence donnée au cours du Forum intergouvernemental, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/JimCummins-textPostForum\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/JimCummins-textPostForum_FR.doc).

DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette FLE, Vanves, 1994, 191 p.

DAGENAIS D., MOORE D., SABATIER C., LAMARRE P. et ARMAND F., 2009, «Linguistic landscape and language awareness», in GORTER D. ET SHOHAMY E. (éds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, LEA / Routledge, pp. 253-269.

DEGACHE C. et MASPERI M., 2007, «Représentations entrecroisées et intercompréhension», in LAMBERT P. MILLET A. RISPAIL M. ET TRIMAILLE C. (éds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, L'Harmattan, pp. 259-270.

EDUSCOL-DGESCO, 2006, *Le centenaire de l'agrégation d'arabe*, Actes du séminaire national, Paris, novembre 2006, in: <http://eduscol.education.fr/cid46082/le-centenaire-de-l-agrégation-d-arabe.html>

ESCODÉ P. (dir.), 2008, *J'apprends par les langues, Manuel européen EURO-MANIA*, Toulouse, CRDP Midi Pyrénées.

ETTORI F. et FUSINA, J., 1981, *Langue corse, incertitudes et paris*, Scola corsa et Maison de la culture de la Corse, Ajaccio, 92 pages.

FISHMAN J. 2001a, «Why is it so hard to save a threatened language?», in FISHMAN J. (éd.), *Can threatened languages be saved?*, *Multilingual Matters*, Clevedon, pp. 1-22.

FISHMAN J., 2001b, «From theory to practice (and vice versa): Review, reconsideration and reiteration», in J. FISHMAN (ed.), *Can threatened languages be saved?*, *Multilingual Matters*, Clevedon, pp. 451-483.

HAWKINS E., 1984, *Awareness of language: An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

HORNBERGER N. H. (éd.), 2008, *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*, Palgrave Macmillan, Basingstoke & New York.

JAMET M.C., 2010, «L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?», in *Publiforum*, 11.

MARCELLESI J.B., 1983, «'Langues régionales' et pédagogie ou comment assumer le concept de langue polynomique?», in *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, 2<sup>e</sup> Colloque international de didactique, pédagogie du français, INRP, décembre 1983, pp. 200-202.

- MARCELLESI J.B., BULOT T. et BLANCHET P. (colls), 2003, *Sociolinguistique (épistémologie, langues régionales, polynomie)*, L'Harmattan, Paris.
- MARCELLESI C., 1983, «Ils sont différents», *Repères*, n° 61, INRP, Paris.
- MARCELLESI C., 1986, *Cahiers de linguistique sociale. L'École ici... là bas*, n° 8, Université de Rouen.
- MARCELLESI C. et TREIGNER J., 1990, «Éléments pour une didactique des langues polynomiques: l'expérience de l'enseignement plurinormaliste du français», in CORTI 90 *Langues polynomiques*, www.interromania.com.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Didier, Paris.
- PERREGAUX C., DE GOUMOENS C., JEANNOT D & DE PIETRO J.-F. (éds.), 2003, *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, Vol. 1 et 2, SG/ CIIP, Neuchâtel.
- PORCHER L., 1979, *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe: Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg.
- PUREN C., 1998, «Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures», *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 109, janvier-mars 1998, p. 9-37.
- ROULET E., 1980, *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Collection LAL, Hatier, Paris.
- SCHÖN D.A., 1983, *The reflective practitioner*, Basic Books, New York.
- SHOHAMY E. et GORTER D. (éds.), 2009, *Linguistics landscape. Expanding the scenery*. Routledge/Taylor & Francis, New York.
- STATISTIQUE CANADA, 2007, «Une croissance parmi les plus élevées du G8», www41.statcan.gc.ca/2007/3867/ceb3867\_002-fra.htm.
- SOUPRAYEN-CAVERY L., 2010, *L'interlecte réunionnais*, L'Harmattan, Espaces discursifs.
- THIERS J., 1987, *Papiers d'identité(s)*, Albiana, Ajaccio.
- TREIGNER J., ROMIAN H., 1985, «Ils parlent autrement. Pour une pédagogie de la variation langagière», *Repères*, n° 67, INRP, Paris.
- TREIGNER J. 1989, «Vers un traitement didactique de la variation langagière», *Didactique du français et recherche action*, INRP, Paris, Collection Rapports de recherches, n° 2, pp. 39-79.



## Glossaire

### ÉDUCATION BI-/PLURILINGUE / BI-/PLURILINGUAL EDUCATION

#### Référence:

BEACCO J.-C. et BYRAM M., 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Version intégrale, Conseil de l'Europe: Division des politiques linguistiques, Strasbourg, (en français et en anglais).

#### Définition:

*Français:*

p. 127: «*éducation bilingue* [...] type de formation mettant en jeu au moins deux langues d'enseignement (une langue du territoire et une langue étrangère, par exemple) utilisées pour enseigner des contenus disciplinaires et pour transmettre des connaissances»

p. 127: «*éducation plurilingue*: ensemble des enseignements non nécessairement limités à ceux des langues, destinés à faire prendre conscience à chacun de son répertoire de langues, de le valoriser, de l'étendre par l'enseignement de langues non ou peu connues, de sensibiliser à la valeur sociale et culturelle de la diversité des langues, afin d'amener à la bienveillance linguistique et de développer la compétence interculturelle [...]»

*English:*

p. 114: «*Bilingual education* [...] type of education which involves at least two languages of instruction (for example, one language from the surrounding

geographical area and a foreign language) used to teach educational content and to transmit knowledge»

p. 116: «*Plurilingual education*: manner of teaching not necessarily restricted to language teaching, which aims to raise awareness of each individual's language repertoire, to emphasise its worth and to extend this repertoire by teaching lesser used or unfamiliar languages. Plurilingual education also aims to increase understanding of the social and cultural value of *linguistic diversity* in order to ensure *linguistic goodwill* and to develop *intercultural competence* [...]»

#### Commentaire:

La formule syncrétique «éducation bi-/plurilingue» inclut donc aussi bien les aspects d'utilisation véhiculaire de plus d'une langue pour la construction de connaissances autres que linguistiques, que ceux relatifs à une éducation linguistique prenant en compte et élargissant le répertoire des apprenants avec – comme visée – outre un meilleur apprentissage des langues, le développement de valeurs liées au plurilinguisme, telles que la valorisation de la diversité linguistique, la bienveillance linguistique, l'ouverture interculturelle ...

### LANGUES COLLATÉRALES COLLATERAL LANGUAGES, NEAR LANGUAGES

#### Référence:

ELOY J.-M. and Ó HIFERNÁIN T., 2007), *Langues proches – Langues collatérales / Near languages – Collateral languages*, Actes du Colloque international réuni à Limerick, du 16 au 18 juin 2005, L'Harmattan, Paris.

#### Définition:

*Français:*

Une langue collatérale est une langue qui est en situation de minoration face à une langue qui lui est proche génétiquement, comme l'occitan par rapport au français ou l'écossais par rapport à l'anglais. L'occitan en Val d'Aran se trouve dans une situation de triple collatéralité, face au catalan, à l'espagnol et au français.

*English:*

A collateral language is a language in a minorised situation with another genetically close dominant language, such as Occitan with regard to French or Scots with English. Occitan is in a triple collaterality situation in the Val d'Aran, with Catalan, Spanish and French.

#### Comment:

The term is a relatively new one, and might not be known outside a restricted circle of people. It is suggested that it is always used together with the term 'near languages'.

### LANGUES MINORITAIRES / MINORITY LANGUAGES

#### Référence:

European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML), <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/148.htm>.

## Définition:

*Français:*

«par l'expression 'langues régionales ou minoritaires', on entend les langues:

- pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un Etat par des ressortissants de cet Etat qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'Etat; et
- différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet Etat.

Cette définition n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat ni les langues des migrants.»

## Commentaire:

Pour les sociolinguistes français, dont Blanchet (2002), «une langue est minoritaire quand elle est à la fois minorée et minorisée et uniquement quand les deux phénomènes se produisent conjointement. La *minoration* (qualitative) est une question de statut: une langue est minorée quand son statut social diminue (par rapport à celui d'une autre, dont le statut est plus élevé). La *minorisation* (quantitative) est une question de *pratiques*: une langue est minorisée quand l'ensemble des pratiques, évaluées en nombre de locuteurs ou en productions (orales et écrites) ou encore en interactions possibles dans la vie quotidienne, diminue (par rapport aux pratiques d'une autre, dont le nombre est plus élevé).

## Référence:

Blanchet P., 2002, «La politisation des langues en France», *Hérodote*, 2002/2 (n° 105), pp. 85-101.

*English:*

“‘regional or minority languages’ means languages that are:

- traditionally used within a given territory of a State by nationals of that State who form a group numerically smaller than the rest of the State's population; and
- different from the official language(s) of that State;

it does not include either dialects of the official language(s) of the State or the languages of migrants.” (ECEML)

## Comment:

The French Republic tends to use the term 'regional languages' in its stead, but most European countries prefer 'minority languages', which is less derogatory or lesser used languages (langues moins répandues).

## RÉPERTOIRE LANGAGIER /

## LANGUAGE REPERTOIRE

## Référence:

GUMPERZ J.J., 1982, *Language and social identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

## Définition:

*Français:*

L'ensemble des systèmes linguistiques ou des variétés utilisés par une communauté ou un individu, selon un ensemble de règles qui les caractérise.

*English:*

Set of languages and varieties at a community's or a person's disposition.

## Comment:

The notion of a repertoire in which all the languages a person knows form a global plurilingual competence, is the opposite of an accumulative concept where the individual languages are distinct and separate competences.

## COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE / SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE

## Référence:

HYMES D.H., 1971, *On communicative competence*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

CANALE M. et SWAIN M., 1980, «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1(1): pp. 1-47.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre commun européen de référence pour les langues*, Editions Didier, Strasbourg, p. 93 (version française).

## Définition:

*Français:*

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. C'est également la capacité à interpréter la signification sociale de l'utilisation de telle ou telle variété, des choix de langues ou de l'alternance codique dans des situations spécifiques et à mobiliser

des ressources linguistiques pour participer à différentes activités dans divers contextes.

*English:*

Sociolinguistic competence is concerned with the knowledge and skills required to deal with the social dimension of language use. Sociolinguistic competence is the ability to interpret the social meaning of the use of linguistic varieties, the language choices and code-switching in specific situations and to mobilize linguistic resources in order to participate in different contexts and activities.

**Comment:**

The term is part of the concept of communicative competence and traditionally was defined as an ability to recognize linguistic features of different language varieties (Canale & Swain, 1980). Other authors consider sociolinguistic competence as the part of sociocultural competence that allows community members to participate in different activities in heteroglossic contexts.

LANGUES DE L'ÉDUCATION –  
LANGUES DE SCOLARISATION /  
LANGUAGES OF SCHOOL EDUCATION

**Références:**

COSTE D. (éd.), CAVALLI M., CRISAN A. et VAN DE VEN, P.-H., 2007, *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation?*, Conseil de l'Europe: Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

(cf. les études thématiques relatives au projet *Langues de scolarisation* du Conseil de l'Europe et site: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang))

**Définition:**

*Français:*

Les langues de l'éducation comprennent les langues majeures de scolarisation et les langues étrangères ou langues ayant d'autres statuts (par exemple langues régionales, langues minoritaires, langues de l'immigration) qui interviennent dans le cadre éducatif.

La langue de scolarisation est la langue du programme éducatif, qui est employée pour la communication institutionnelle et pour l'enseignement: langue-objet d'étude et langue vecteur d'enseignement.

*English:*

The languages of education are the main languages of schooling and the foreign languages (regional languages, minority languages, migrant's languages and varieties) that have a role in the educational setting.

The LSE is the language of the educational programme that is employed for institutional communication and instruction: it is a school subject among others and the vehicle for teaching other subjects.

**Comment:**

In multilingual context, the LSE is not necessarily the official language of the state. The use of this concept is useful for the distinction between official language and school language, for example in immersion programmes.

INTERCOMPRÉHENSION /

INTERCOMPREHENSION

**Référence:**

DOYÉ P., 2005, *L'intercompréhension*, étude de référence, Conseil de l'Europe: Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

BLANCHE-BENVENISTE C. et VALLI A. (éds.), 1997, «L'intercompréhension: le cas des langues romanes», *Le français dans le monde*, Recherches et applications, Hachette, Paris.

DABÈNE L. et DEGACHE C. (éds), 1996, «Comprendre les langues voisines», *Études de linguistique appliquée* 104.

MEISSNER F.-J., MEISSNER C., KLEIN H., STEGMANN T., 2004, *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, EuroComRom. *Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Shaker-Verlag, Aachen.

**Définition:**

*Français:*

Le processus d'intercompréhension correspond à la mise en relation, dans un cadre communicatif, de deux ou plusieurs systèmes linguistiques plus ou moins familiers du locuteur.

**Commentaire:**

Le processus d'intercompréhension suppose l'interaction des deux principes suivants:

- exploitation du phénomène de **contact de langues**;
- appui simultané sur des stratégies de **fusion** (convergence) et de **dissociation** (contraste).

(cf. GAJO, 2006, L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue, in Actes du Colloque «L'intercompréhension entre langue voisines» organisé par la DLF, CIIP, Suisse, les 6 et 7 novembre 2006 à Genève)

**Références:**

- JAFFE A., 2008, Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 38(3), pp. 517-526, [www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=ETHN\\_083\\_0517](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ETHN_083_0517).
- KROSKRITY P. V., 2000, Regimenting languages: Language ideological perspectives, in KROSKRITY P. V. (éd), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*, SAR Press & James Currey, Santa fe & Oxford, pp. 1-34.
- SILVERSTEIN M., 1979, Language structure and linguistic ideology, in CLYNE P. R., HANCKS W. F. and HOFBAUER C. L. (éds), *The elements: A parasesion on linguistic units and levels*, Chicago Linguistic Society, Chicago, pp. 193-247.
- WOOLARD K. A. et SCHIEFFELIN B.B., 1994, «Language ideology», *Annual Review of Anthropology*, 23, pp. 55-82.
- WOOLARD K. A. et SCHIEFFELIN B.B., 1994, «Language ideology», *Annual Review of Anthropology*, 23, pp. 55-82.
- WORTHAM S., 2001, «Language ideology and educational research», *Linguistics and Education*, 12(3), pp. 253-259.

**Définition:***Français*

Les idéologies langagières regroupent:

- a. des croyances, souvent inconscientes, concernant ce qui définit une langue comme langue (ses critères fondamentaux);
- b. des notions collectives sur le bon / mauvais usage, à l'oral ou à l'écrit, par rapport à des genres et des registres de discours particuliers à des cultures différentes;
- c. des idées / convictions sur les critères linguistiques liées à des attributs sociaux, individuels ou collectifs, tels que la légitimité, l'autorité, l'authenticité, la citoyenneté – aussi bien que des traits comme la générosité, l'honnêteté, etc. – c'est-à-dire le lien entre le bon / mauvais usage et le bon / mauvais comportement;
- d. des convictions – voire des certitudes – concernant le lien (culturel ou politique) entre langue et identité, touchant

à tous les niveaux, de l'identité personnelle à la citoyenneté nationale ou supranationale.

(Jaffe, 2008:517-518).

**Commentaire:**

Notion de plus en plus utilisée en sciences sociales et en particulier dans l'anthropologie linguistique nord-américaine et en sociolinguistique critique. Elle peut permettre d'aider à décrire certains phénomènes observés en milieu scolaire, en particulier concernant la répartition, la distribution et la circulation des langues dans la classe ou l'école.

**Définition:**

*First, language ideologies represent the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group. A member's notion of what is "true", "morally good", or "aesthetically pleasing" about language and discourse are grounded in social experience and often demonstrably tied to his or her political-economic interests*

(Kroskrity, 2000:8).

*Second, language ideologies are profitably conceived as multiple because of the multiplicity of meaningful social divisions (class, gender, clan, elites, generations, and so on) within sociocultural groups that have the potential to produce divergent perspectives expressed as indices of group membership. Language ideologies are thus grounded in social experience which is never uniformly distributed throughout politics of any scale*

(Kroskrity, 2000:12).

**Comment:**

The notion of language ideology as it is used today in linguistic anthropology was developed from the work of Michael Silverstein (1979), who was himself inspired by the work of scholars such as Foucault, Althusser, Bourdieu and the like. It is being used

more and more to analyse phenomena observed in schools, such as the distribution and circulation of linguistic resources in the classroom.

**Référence:**

- BEACCO J.-C. et BYRAM M., 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Version intégrale, Conseil de l'Europe: Division des politiques linguistiques, Strasbourg. (en français et en anglais).
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- MOORE D., 2007, *Plurilinguisme et école*, Didier, Paris.

**Définition:***Français*

(p. 128): «*répertoire linguistique (ou – de langues ou - plurilingue) [...]: ensemble des variétés linguistiques (langue première, régionale, langue apprise en milieu scolaire, dans des séjours à l'étranger ...) maîtrisées par un même locuteur, à quelque degré et pour quelque usage que ce soit. Le répertoire individuel est variable tout au long de la vie (acquisition de nouvelles langues, «oubli» de langues connues)*»

*English*

(p. 116) «*Linguistic repertoire (or language repertoire, or plurilingual repertoire) [...]: group of language varieties (first language, regional language, languages learned at school or in visits abroad),*

mastered by the same speaker, to different degrees of proficiency and for different uses. This individual repertoire changes over the course of an individual's lifespan (acquisition of new languages, "forgetting" languages learned)».

### **Commentaire:**

Le répertoire plurilingue implique donc une pluralité, parfois complexe et diversifiée, de langues qui remplissent pour le locuteur – en tant qu'acteur social – des fonctions complémentaires et dans lesquelles il développe des compétences hétérogènes, partielles, susceptibles d'évoluer dynamiquement tout au long de la vie, mais qui, ensemble, constituent un «tout» unique.

## VARIATION

### **Références:**

- LABOV W., 1973, *Sociolinguistic patterns*, U. of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1972. Spanish translation: *Modelos lingüísticos*, Editions de Catedra, Madrid. French translation: *Sociolinguistique*, Editions de Minuit, Paris, (trad. fr. A. Kihm, 1976).
- CALVET L-J., 1993, *La sociolinguistique*, PUF, Paris, coll. Que sais-je?, rééd. 2005.
- GADET F., 2003, *La variation sociale en français*, Éd. Ophrys, Gap – Paris, coll. L'essentiel français.

### **Définition:**

La variation est un phénomène commun à toutes les communautés linguistiques que l'on peut observer dans les usages, tandis que la variété standard d'une langue est consignée dans les dictionnaires, lexiques et grammaires. La norme est une codification, sociale et/ou officielle de cette variété. Depuis

le XIX<sup>e</sup> siècle, les dialectologues observent de très près les variations phonétiques et lexicales (principaux aspects sur lesquels porte la variation) ou syntaxiques.

La variation peut être historique (diachronie), géographique (régiolecte), mais aussi et surtout sociale en fonction de l'âge et des niveaux sociaux (sociolecte) ou des professions (technolecte); elle est aussi individuelle (idiolecte). L'étude des variations selon l'usage montre qu'une même personne parle différemment selon la situation de communication, l'interlocuteur, le registre (oral, écrit) et la fonction du discours. Les normes discursives relèvent des genres et des styles.

### **Commentaire:**

Les langues régionales et minoritaires, si elles ne disposent que de peu d'instances normatives (Académie, grammaires, dictionnaires) ou sont peu diffusées par les médias, sont encore marquées par une variation plus géographique que sociale. Toute langue peut être considérée comme un continuum ou une somme de variétés.

### **Définition:**

The variation is a phenomenon common to all language communities that can be observed in practice, while the standard variety of a language is recorded in dictionaries, grammars and lexicons. The standard is a codification, social and / or official of that variety. Since the 19th century, dialectologists observe closely the phonetic and lexical variations (main aspects covered by the change) or syntactical.

The variation can be historical (diachronic), geographical (régiolect) but also and especially social

according to the age and the social levels (sociolect) or professions (technolect) or individual (idiolect). The study of variations according on usage shows that one person speaks differently depending on the communication situation, on the interlocutor, on the register (oral, written) and the function of discourse. The discursive standards increase of the genres and the styles.

### **Commentary:**

If regional and minority languages have only a few standard-setters (Academy, grammars, dictionaries, media), they show a variation more geographical than social. Any language can be considered as a continuum or a sum of varieties.



## Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

### BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -  
The European Bookshop  
Rue de l'Orme, 1  
BE-1040 BRUXELLES  
Tel.: +32 (0)2 231 04 35  
Fax: +32 (0)2 735 08 60  
E-mail: info@libeurop.eu  
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services  
Avenue du Roi 202 Koningslaan  
BE-1190 BRUXELLES  
Tel.: +32 (0)2 538 43 08  
Fax: +32 (0)2 538 08 41  
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com  
http://www.jean-de-lannoy.be

### BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.  
Marka Marulića 2/V  
BA-71000, SARAJEVO  
Tel.: + 387 33 640 818  
Fax: + 387 33 640 818  
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

### CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.  
1-5369 Canotek Road  
CA-OTTAWA, Ontario K1J 9J3  
Tel.: +1 613 745 2665  
Fax: +1 613 745 7660  
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
http://www.renoufbooks.com

### CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.  
Marasovičeva 67  
HR-21000, SPLIT  
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803  
Fax: + 385 21 315 804  
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

### CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.  
Klecakova 347  
CZ-180 21 PRAHA 9  
Tel.: +420 2 424 59 204  
Fax: +420 2 848 21 646  
E-mail: import@suweco.cz  
http://www.suweco.cz

### DENMARK/DANEMARK

GAD  
Vimmelskaftet 32  
DK-1161 KØBENHAVN K  
Tel.: +45 77 66 60 00  
Fax: +45 77 66 60 01  
E-mail: gad@gad.dk  
http://www.gad.dk

### FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa  
PO Box 128  
Keskuskatu 1  
FI-00100 HELSINKI  
Tel.: +358 (0)9 121 4430  
Fax: +358 (0)9 121 4242  
E-mail: akatilaus@akateeminen.com  
http://www.akateeminen.com

### FRANCE

La Documentation française  
(diffusion/distribution France entière)  
124, rue Henri Barbusse  
FR-93308 AUBERVILLIERS CEDEX  
Tél.: +33 (0)1 40 15 70 00  
Fax: +33 (0)1 40 15 68 00  
E-mail: commande@ladocumentationfrancaise.fr  
http://www.ladocumentationfrancaise.fr

Librairie Kleber  
1 rue des Francs Bourgeois  
FR-67000 STRASBOURG  
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88  
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80  
E-mail: librairie-kleber@coe.int  
http://www.librairie-kleber.com

### GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE  
UNO Verlag GmbH  
August-Bebel-Allee 6  
DE-53175 BONN  
Tel.: +49 (0)228 94 90 20  
Fax: +49 (0)228 94 90 222  
E-mail: bestellung@uno-verlag.de  
http://www.uno-verlag.de

### GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.  
Stadiou 28  
GR-105 64 ATHINA  
Tel.: +30 210 32 55 321  
Fax: +30 210 32 30 320  
E-mail: ord@otenet.gr  
http://www.kauffmann.gr

### HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service  
Pannónia u. 58.  
PF. 1039  
HU-1136 BUDAPEST  
Tel.: +36 1 329 2170  
Fax: +36 1 349 2053  
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu  
http://www.euroinfo.hu

### ITALY/ITALIE

Licosa SpA  
Via Duca di Calabria, 1/1  
IT-50125 FIRENZE  
Tel.: +39 0556 483215  
Fax: +39 0556 41257  
E-mail: licosa@licosa.com  
http://www.licosa.com

### NORWAY/NORVÈGE

Akademika  
Postboks 84 Blindern  
NO-0314 OSLO  
Tel.: +47 2 218 8100  
Fax: +47 2 218 8103  
E-mail: support@akademika.no  
http://www.akademika.no

### POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC  
25 Obroncow Street  
PL-03-933 WARSZAWA  
Tel.: +48 (0)22 509 86 00  
Fax: +48 (0)22 509 86 10  
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl  
http://www.arspolona.com.pl

### PORTUGAL

Livraria Portugal  
(Dias & Andrade, Lda.)  
Rua do Carmo, 70  
PT-1200-094 LISBOA  
Tel.: +351 21 347 42 82 / 85  
Fax: +351 21 347 02 64  
E-mail: info@livrariaportugal.pt  
http://www.livrariaportugal.pt

### RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir  
17b, Butlerova ul.  
RU-101000 MOSCOW  
Tel.: +7 495 739 0971  
Fax: +7 495 739 0971  
E-mail: orders@vesmirbooks.ru  
http://www.vesmirbooks.ru

### SPAIN/ESPAGNE

Diaz de Santos Barcelona  
C/ Balmes, 417-419  
ES-08022 BARCELONA  
Tel.: +34 93 212 86 47  
Fax: +34 93 211 49 91  
E-mail: david@diazdesantos.es  
http://www.diazdesantos.es

### Diaz de Santos Madrid

C/Albasanz, 2  
ES-28037 MADRID  
Tel.: +34 91 743 48 90  
Fax: +34 91 743 40 23  
E-mail: jpinilla@diazdesantos.es  
http://www.diazdesantos.es

### SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl  
16 chemin des Pins  
CH-1273 ARZIER  
Tel.: +41 22 366 51 77  
Fax: +41 22 366 51 78  
E-mail: info@planetis.ch

### UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd  
PO Box 29  
GB-NORWICH NR3 1GN  
Tel.: +44 (0)870 600 5522  
Fax: +44 (0)870 600 5533  
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk  
http://www.tsoshop.co.uk

### UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co  
2036 Albany Post Road  
USA-10520 CROTON ON HUDSON, NY  
Tel.: +1 914 271 5194  
Fax: +1 914 271 5886  
E-mail: coe@manhattanpublishing.com  
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int



# Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue

## Langues d'ici, langues d'ailleurs

édité par Claude Cortier et Marisa Cavalli

### Cette publication est destinée :

- aux enseignants et formateurs d'enseignants ;
- aux concepteurs de politiques et cadres institutionnels.

Bien que le plurilinguisme soit un élément important de nos sociétés modernes, on constate que les enseignants sont souvent peu préparés à gérer les variétés de langue et la variation dans les diverses formes qu'elle peut présenter dans les contextes régionaux européens. Leur travail est également peu reconnu lorsqu'ils cherchent à élaborer des démarches visant à favoriser la compréhension et la reconnaissance de la valeur des langues parlées par leurs élèves qui ne sont pas la variété scolaire officielle ou dominante.

Les différentes activités qui ont été réalisées dans le cadre du projet ont montré la transférabilité dans d'autres contextes des parcours didactiques proposés. Ces parcours s'appuient sur des activités d'identification des langues et des cultures, de leurs analogies et spécificités et d'écriture collaborative visant l'interculturalité et l'intercompréhension à l'oral. Les supports sont variés et basés sur l'environnement : documents écrits et oraux, correspondance électronique, plateforme, vidéos, films, blogs, etc.

Pour obtenir de plus amples informations, consultez le site internet  
<http://ebp-ici.ecml.at>.

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui 47 Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.



<http://www.coe.int>

<http://book.coe.int>  
Editions du Conseil de l'Europe

13 € / 26 US\$



ISBN 978-92-871-7152-8