



UNIVERSITÀ  
DI CORSICA

PASQUALE  
PAOLI



Laboratoire LISA  
Lieux, Identités,  
eSpaces et Activités

Équipe ICPP Identités et Cultures,  
les Processus de Patrimonialisation

Colloque international du réseau  
de socio didactique des langues



Faire société dans  
un cadre pluriculturel

L'école peut-elle didactiser  
la pluralité culturelle et linguistique  
des sociétés modernes ?



Mercredi 11  
et jeudi 12 juillet 2012

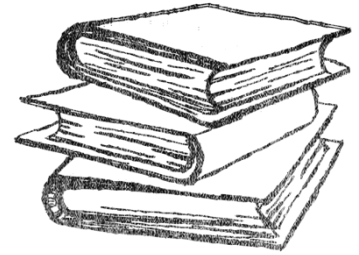
Amphi Ettorei - UFR Droit  
Campus Mariani - Corte

PROGRAMME



[umrlisa.univ-corse.fr](http://umrlisa.univ-corse.fr)  
[www.univ-corse.fr](http://www.univ-corse.fr)

# Programme



Mercredi 11 juillet 2012

9h00	Accueil des participants (Hall UFR Droit)
9h45	Allocutions d'ouverture Paul-Marie Romani, Président de l'université de Corse, Marie-Antoinette Maupertuis, Directrice de l'UMR 6240 LISA, Dominique Verdoni, Directrice adjointe de l'UMR 6240 LISA, Pascal Ottavi, Doyen de la FLLASHS
10h15	Conférence plénière Joaquim Dolz, <i>Université de Genève</i> : « Langues et cultures à l'école : modèles d'organisation de l'enseignement en fonction de situations sociolinguistiques »
11h00	Pause café
11h15	Conférence plénière Claude Cortier, <i>UMR 5191 ICAR</i> : « Education bi-/plurilingue, langues d'ici, langues d'ailleurs : propositions pour l'intégration et la didactisation de la pluralité linguistique et culturelle »
12h15	Repas au Restaurant Universitaire

	<b>ATELIER A</b> L'IDENTITE, LA LANGUE ET LE FANTASME DE L'UNICITE	<b>ATELIER B</b> ENSEIGNER LA VARIATION, INCANTATION OU REALITE
14h00	Margareta Almgren, Ibon Manterola ( <i>Université du Pays Basque, Euskal Herriko Unibertsitatea</i> )  « L'apprentissage du basque et de l'espagnol dans des contextes sociolinguistiques différents »	Roxane Gagnon ( <i>Université de Genève, équipe GRAFE-FORENDIF</i> )  « Grammaires et contexte scolaire : quand la démarche contrastive ne suffit pas ! »
14h30	Amari Samira ( <i>Université de Béjaïa, Algérie, Département de Langue et Culture Amazighes</i> )  « L'identité amazighe : quelle place dans l'école algérienne d'aujourd'hui? »	Ines Garcia Azkoaga, Itziar Idiazabal, Luis Maria Larringan ( <i>Université du Pays Basque, Euskal Herriko Unibertsitatea</i> )  « Cartas en vasco y español escritas por los mismos niños. Permeabilidades enunciativo-discursivas interlingüísticas »
15h00	Nadia Berdous ( <i>Université de Bouira, Algérie</i> )  « La négation/reconnaissance de tamazight en Algérie : impact sur son enseignement »	Alexandra Jaffe ( <i>California State University, Department of Linguistics</i> )  « Représentations de la personne bi-plurilingue : le dessin réflexif chez des élèves corses »
15h30	Pause café	
15h45	Marielle Rispail ( <i>UJM et CEDICLEC de St Etienne, LIDILEM de Grenoble</i> )  « Parler du Platt lorrain de façon plurielle : défi ou utopie? »	Fede Placide ( <i>Université de Corse, UMR 6240 LISA</i> )  « Le comportement langagier des enseignants en classe bilingue corse/français »
16h15	Dominique Verdoni ( <i>Université de Corse Pasquale Paoli, UMR 6240 LISA</i> )  « L'interculturel en milieu éducatif relève-t-il de « l'enseignable » ? »	Marc Surian ( <i>Université de Genève, équipe GRAFE-FORENDIF</i> )  « Enseignement du français langue seconde en classes d'accueil et traitement des langues d'origine : entre situations d'urgence et prise en considération »
16h45-17h15	Virginie Vigouroux ( <i>Ecole Gaspard Monge, St Etienne; Université de St Etienne</i> )  « Trois langues, une frontière..., quelle société ? »	Zahir Meksem ( <i>Université de Béjaïa, Algérie</i> )  « La variation: lieu de la reconnaissance de l'unicité et la construction de l'unité »
19h30	Buffet (Hall de l'UFR Droit)	
21h00	Soirée culturelle ( <i>Spaziu culturale Natale Luciani, Campus Mariani</i> ) « Da u versu cantatu à u versu scioltu / Chant et poésie, de la tradition à la modernité »	

Jeudi 12 juillet 2012

9h00	Accueil
9h30	Conférence plénière Pascal Ottavi, <i>Université de Corse-UMR 6240 LISA</i> : « Une école (enfin) plurielle ? »
10h30	Pause café

	<b>ATELIER C</b> CONSTRUIRE ENSEMBLE DU SENS DANS LA SALLE DE CLASSE: FAIRE DU COMMUN AVEC SES DIFFERENCES ?	<b>ATELIER D</b> L'ECOLE DU XXIEME SIECLE AU DEFI DE LA PLURALITE
10h45	Sandrine Aeby ( <i>Université de Genève</i> ), Margareta Almgren ( <i>Université du Pays Basque UPV-EHU</i> ) « L'alternance de langues et les gestes didactiques dans l'enseignement en L1 et L2 »	Stéphanie Clerc, Véronique Fillol, Rosalie Monney ( <i>UMR 7309 - Université Aix-Marseille</i> ) « De Nouméa à Abidjan, évaluations de dispositifs d'introduction des langues des élèves à l'école : pour qui ? pour quoi ? »
11h15	Virginie Calicchio – Lapique ( <i>Université Jean Monnet</i> ) « Cultures en contact dans la classe : quelles dynamiques de construction d'un vivre ensemble ? »	Claude Richerme-Manchet ( <i>Université Toulon 2, UJM St Etienne</i> ) « Didactique de la pluralité linguistique par le détour radiophonique »
11h45	Mattea Lacave ( <i>Conseillère pédagogique en langue et culture corses</i> ) « Enseignement bilingue et interculturalité »	Megan Cotnam, Alain Di Meglio ( <i>Université de Corse Pasquale Paoli, UMR 6240 LISA</i> ), Phyllis Dalley ( <i>Université d'Ottawa</i> ) « Éducation comparée en contexte français et canadien. Les cas d'enseignement d'une langue minorée : corse, langue régionale de France et français en Ontario »
12h15	<i>Repas au Restaurant Universitaire</i>	
14h00	Arantza Ozaeta, Matilde Sainz ( <i>Mondragon Unibertsitatea</i> ) « Un curso de formación reflexiva del profesorado para aprender el debate en euskara y español »	Jean-Michel Géa ( <i>Université de Corse Pasquale Paoli, UMR 6240 LISA</i> ) « Quand un certain passé commun interfère avec le présent langagier des groupes migrants et de la société d'accueil »
14h30	Marine Totozani ( <i>Université de Saint-Etienne, CELEC / CEDICLEC</i> ) « Le rôle des émotions en classe d'accueil »	Marina Okbi ( <i>Université de Corse Pasquale Paoli, UMR 6240 LISA</i> ) « L'école française et l'accueil de la différence linguistique et culturelle des élèves nouvellement arrivés »
15h00	Table ronde : « Unicité, diversité, égalité, équité » Dominique Verdoni ( <i>Université de Corse Pasquale Paoli, UMR 6240 LISA</i> ), Bruno Garnier ( <i>Université de Corse Pasquale Paoli, UMR 6240 LISA</i> ), Marielle Rispaïl ( <i>UJM - CEDICLEC de St Etienne, LIDILEM de Grenoble</i> ), Stéphanie Clerc ( <i>UMR 7309 - Université Aix-Marseille</i> )	
15h30	<i>Fin du colloque</i>	

# Résumé des interventions



## Ateliers

*AEBY Sandrine (Université de Genève) & ALMGREN Margareta (Université du Pays Basque UPV-EHU)*

### **L'alternance de langues et les gestes didactiques dans l'enseignement en L1 et L2**

De nos jours, la présence de plusieurs langues en classe fait partie de situations considérées comme « normales ». C'est également le cas des phénomènes d'alternance de langues. Notre analyse porte sur les raisons, les motifs et les situations dans lesquelles se manifestent ces alternances en basque et en espagnol L1 ou L2. Nous les appréhendons comme des gestes didactiques des enseignants qui, dans notre corpus, connaissent les deux langues en question. Nous verrons qu'à l'âge de 5 ans les alternances sont fréquentes, qu'elles diminuent à l'âge de 8 ans et qu'elles deviennent rares à l'âge de 11 ans. Ces gestes didactiques semblent, dans tous les cas, viser à protéger la langue la plus faible.

*ALMGREN Margareta & MANTEROLA Ibon (Université du Pays Basque / Euskal Herriko Unibertsitatea)*

### **L'apprentissage du basque et de l'espagnol dans des contextes sociolinguistiques différents**

Notre présentation analyse l'apprentissage du basque et de l'espagnol dans trois contextes sociolinguistiques différenciés : d'abord le développement du basque L2 en immersion dans un entourage hispanophone est contrasté avec celui du basque L1 langue scolaire dans un contexte bascophone. Ensuite l'apprentissage du basque par des enfants immigrants scolarisés en immersion dans un entourage bascophone se compare avec les deux cas précédents. Finalement le développement de l'espagnol L1 et L2 dans les trois contextes est aussi contrasté.

Des contes restitués à l'oral par les enfants sont analysés incluant des éléments de cohésion verbale, le choix de la langue et les auto-repérages. Notre étude montre que la scolarisation en basque (immersion ou L1) favorise le développement bilingue basque-espagnol dans les trois contextes analysés.

*AMARI Samira (Université de Béjaïa - Algérie)*

### **L'identité amazighe : quelle place dans l'école algérienne d'aujourd'hui ?**

Plusieurs recherches insistent sur l'importance, dans l'ère où nous sommes, des institutions politiques (étatiques) dans la reconstruction et la recomposition d'une identité séculairement marginalisée et outragée. Qu'en est-il du cas de l'identité amazighe en Algérie après presque un demi-siècle de stigmatisation ? Les acquis considérables, surtout dans le domaine de l'éducation, témoignent-ils d'une réelle volonté politique pour la revaloriser et lui donner tous les moyens pour s'épanouir ?

Si volonté il y a, l'école est, sans doute, l'institution idéale pour faire concrétiser des décisions venues d'en haut. Dans ce cas, la question qui mérite, à notre avis, d'être posée est bien celle-ci : est-ce que l'école algérienne, réformée au tout début de ce nouveau millénaire (La réforme du système éducatif en Algérie est lancée en juillet 2002), s'est tournée vers la société, en s'émergeant et en s'inspirant davantage de ses valeurs, de ses représentations, de ses différences et surtout de ses attentes ? Ou bien, s'obstine-t-elle dans sa logique de l'unicité qui continue encore à faire fantasmer un bon nombre de pays ?

Puisque la langue amazighe est enseignée en Algérie depuis presque deux décennies à des élèves amazighophones, on s'interroge sur un élément fondamental pour l'enseignement des langues, plus particulièrement des langues maternelles, qui est la dimension identitaire des enseignements. En effet, par le rôle qu'elle joue et qui est celui de continuité historique, la langue transmet des faits civilisationnels spécifiques à un groupe social qui comprend : traditions, valeurs, croyances, littérature, culture, moralité, art...etc. Ces éléments, qui se caractérisent d'une part par

l'ancrage et d'autre part par la permanence, constituent l'identité qui permet à l'individu et au groupe de se construire et surtout de faire connaître sa singularité.

Ainsi donc, parler d'enseignement-apprentissage d'une langue maternelle suggère naturellement l'immersion des contenus dans un bain culturel et identitaire propres aux apprenants. Comment le système éducatif algérien a-t-il inséré le couple identité-langue dans les programmes et manuels destinés respectivement aux enseignants et aux apprenants ? Ces documents pédagogiques répondent-ils aux besoins et aux attentes culturo-identitaires des apprenants ?

Ces interrogations nous mèneront à une lecture exhaustive des programmes du niveau primaire ainsi que des documents d'accompagnement de ces programmes et des manuels, dans le but d'y faire surgir le degré d'implication de l'identité.

Pour conclure, nous tenterons d'apporter des suggestions sur la façon dont l'apprenant amazighophone peut se reconnaître et s'identifier aux contenus pédagogiques de l'enseignement-apprentissage de sa langue.

*BERDOUS Nadia (Université de Bouira - Algérie)*

### **La négation/reconnaissance de tamazight en Algérie : impact sur son enseignement**

Ma communication portera sur la négation/reconnaissance de tamazight et son impact sur l'enseignement. Il s'agira de revenir surtout sur les politiques éducatives, linguistiques et culturelles prônées par les différents gouvernements algériens depuis l'indépendance jusqu'à 1995, l'année de son introduction dans le système éducatif.

Je proposerai, à partir du concept de reconnaissance/naissance de Jean-Baptiste Marcellesi, l'idée de « négation/reconnaissance » en mesurant son impact sur le développement de tamazight. Car, me semble-t-il, la reconnaissance constitutionnelle, a paradoxalement nui à son développement, surtout dans le système éducatif.

*CALICCHIO LAPIQUE Virginie, Doctorante en sciences du langage (Université Jean Monnet, dir. Marielle Rispaïl) PRCE lettres (IUFM de Nice)*

### **Cultures en contact dans la classe : quelles dynamiques de construction d'un vivre ensemble ?**

Je souhaite essayer de répondre à la problématique suivante : comment se construit la culture plurielle d'une classe ? Quelles sont les traces de cette construction ?

Sur le plan méthodologique, le corpus sera constitué de données écologiques relevées dans des classes du primaire du département du Var et de deux entretiens d'auto-confrontation réalisés avec une enseignante.

L'analyse, qui privilégiera l'intention herméneutique et descriptive, devrait me permettre de présenter les résultats suivants :

- 1) les échanges langagiers dans toute classe portent la trace de la construction et de la rencontre des différentes cultures des élèves de la classe et de leur environnement ;
- 2) ces différentes cultures (sous leurs formes linguistiques et extra-linguistiques) se sédimentent et se combinent pour former la culture plurielle de la classe.

*CLERC Stéphanie (Aix-Marseille Université et LPL), FILLOL Véronique (Université de la Nouvelle-Calédonie) & MONNEY LOLO Rosalie (Ecole Normale Supérieure d'Abidjan et LPL Aix-Marseille Université)*

### **De Nouméa à Abidjan, évaluations de dispositifs d'introduction des langues des élèves à l'école : pour qui ? pour quoi ?**

Il s'agira à partir de cette communication de débattre des enjeux scientifiques, politiques et éthiques des recherches visant à évaluer des dispositifs d'enseignement dits bilingues ou plurilingues, et de questionner les outils d'évaluation des compétences langagières des élèves.

Nous présenterons rapidement deux contextes sociolinguistiques (Nouvelle-Calédonie et Côte d'Ivoire) et deux dispositifs de prise en compte des langues des élèves à l'école puis les dispositifs d'évaluation mis en place pour poser des questions qui nous paraissent essentielles :

- ne disposons-nous pas déjà de vastes recherches sur les effets de l'éducation plurilingue ?
- qu'évalue-t-on au juste ?
- pour répondre à quelle demande ?
- comment et avec quels objectifs évalue-t-on ? S'agit-il d'évaluer des compétences dans une langue ou des capacités à entrer en communication avec l'autre, à s'adapter à la communication plurilingue et interculturelle ?

Outre ces questions éthiques et didactiques, il s'agira aussi de questionner l'instrumentalisation de ce type de recherches.

*COTNAM Megan, DI MEGLIO Alain (UMR 6240 LISA, Université de Corse Pasquale Paoli), DALLEY Phyllis (Université d'Ottawa)*

### **Éducation comparée en contexte français et canadien. Les cas d'enseignement d'une langue minorée : corse, langue régionale de France et français en Ontario.**

Par les vicissitudes de l'histoire, la Corse et le Canada trouvent une destinée commune dans l'histoire au XVIII<sup>e</sup> siècle : il apparaît que si les Anglais laissent annexer la Corse par la France en 1769, c'est pour ne pas ajouter à l'humiliation subie par cette dernière en perdant la Guerre de sept ans et la Nouvelle-France (Canada) à la même époque (1756-1763).

Les hégémonies culturelles liées à la construction des Etats-nations du XIX<sup>e</sup> siècle évolueront alors différemment et, paradoxalement, la langue française dans son processus d'acculturation uniformisant sur le territoire national français doit subir un statut de langue minorée dans la majorité des provinces du Canada, comme l'Ontario auquel nous nous intéressons ici.

Il nous apparaît pertinent de comparer le modèle centralisé français (culture d'Etat unique) au modèle fédéral canadien (bilinguisme et multiculturalisme officiel, systèmes scolaires cloisonnés) à travers le cas de la Corse et de l'Ontario, territoires fortement marqués par les questions sociolinguistiques. Les problèmes liés au respect des minorités dans l'enseignement y demeurent saillants dans un cas comme dans l'autre. Dans des contextes certes très différents, ils n'en posent pas moins la question commune d'un bi-plurilinguisme ouvert dans la société.

Alors qu'en Corse l'accès même à l'enseignement en langue corse demeure une préoccupation centrale et que cette question semble réglée au Canada – l'accès à l'instruction en langue française étant garantie par la Charte canadienne des droits et libertés – le bilinguisme canadien n'est pas accessible à tous les élèves qui fréquentent les écoles franco-ontariennes. Ce bilinguisme « en silos » qui entraîne la sanction de toute « contamination » du français par l'anglais, y compris la pratique bilingue qu'est l'alternance de code, (re)produit l'insécurité linguistique de la minorité francophone, risquant de la réduire au silence ou de la pousser vers l'assimilation. Lorsqu'il est présent dans les écoles, le plurilinguisme de la population francophone d'origine immigrante vient ajouter à la complexité du portrait du « bon » et « vrai » francophone/langue française de l'école, espace discursif principal de la communauté franco-ontarienne. Ainsi, il nous semble pertinent de poser un regard sur la qualité de la démocratie linguistique canadienne fondée sur le droit, et de celle polynomique corse, fondée sur la pratique linguistique des locuteurs.

En fait, tant au Canada qu'en Corse, l'accès à la langue minoritaire par l'école pose également la question de l'accès aux ressources distribuées par les communautés linguistiques minoritaires. L'étude comparative proposée permettra de voir comment le processus de choix individuel s'inscrit dans cette distribution. Elle a également le potentiel de répondre à la question de la plus grande démocratie de la polynomie ou du droit et des conséquences possibles d'un croisement de ces deux perspectives.

*GAGNON Roxane (équipe GRAFE-FORENDIF, Université de Genève)*

### **Grammaires et contexte scolaire : quand la démarche contrastive ne suffit pas !**

Les récentes injonctions du Plan d'études romand (2010) invitent à la création de dispositifs dans lesquels les élèves sont amenés à réfléchir sur le fonctionnement non pas d'une, mais de toutes les langues étudiées. Cette observation réfléchie de la langue peut venir entre autres d'une démarche comparative, en accord avec les principes d'une didactique intégrée des langues. Pour un objet d'enseignement tel que la grammaire, une telle approche, en plus de travailler à améliorer les représentations et à développer une attitude d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, conduit l'élève à prendre de la distance par rapport au phénomène grammatical étudié, lequel, dans la

langue familière de l'élève, est transparent. En effet, le détour par d'autres langues permet de faire apparaître les « problèmes » et peut en fait constituer un « raccourci » pour comprendre certaines notions grammaticales (de Pietro, 2005). Or, si les apports d'une démarche d'éveil aux langues ont été prouvés dans le cas des premiers apprentissages scolaires, l'adoption d'une perspective plurilingue pour traiter de phénomènes grammaticaux plus complexes soulève encore maintes interrogations. Pour l'étude du fonctionnement des temps du verbe dans les textes, dans quelle mesure l'adoption d'une perspective contrastive favorisera-t-elle la compréhension des élèves ? Elément central de la structuration de la phrase, le verbe est porteur d'un ensemble important de marques morphologiques (Bassano, Maillolchon, Klampfer & Dressler, 2001). Les questions en lien à la cohésion des temps verbaux s'analysent sur divers plans (morphologique, lexical, syntaxique, textuel et sémantique). Les difficultés liées au système verbal ont trait aux distinctions entre les catégories de mode, d'aspect, de temps (Tomassone, 2002), de personne ainsi qu'au traitement des auxiliaires et semi-auxiliaires (Leeman-Bouix, 1994). Parmi ces concepts, lesquels peuvent-ils être contrastés de manière à faciliter la compréhension et l'interprétation des élèves ? De manière plus large, nous nous interrogeons sur les possibilités d'emploi et les limites d'une telle approche.

A partir de l'examen d'un corpus de textes rédigés par des élèves du secondaire genevois ainsi que de celui de productions écrites d'étudiants de la très cosmopolite Ecole de Langue et de Civilisation Française de l'Université de Genève, nous procédons à l'identification des principales sources de difficulté en lien à la question du fonctionnement des temps du verbe dans des textes argumentatifs. Les résultats de l'analyse visent à comparer les difficultés en fonction du profil des apprentis scripteurs : peut-on associer des types d'erreurs aux apprenants de langue 1 ou à ceux de langue 2 ? La comparaison entre les productions permet aussi de dégager les difficultés en lien au genre de texte traité. En fonction des résultats de l'analyse, nous serons à même de dégager les concepts et notions en lien aux phénomènes de temps, d'aspect et de mode susceptibles de contribuer à la remédiation des difficultés. Chemin faisant, partant du postulat que c'est le processus discursif qui « constitue le créateur de concordance et d'homogénéité ; le processus est doté de sa propre temporalité et c'est dans le repérage par rapport à cette temporalité de l'activité discursive que les procès se trouvent eux-mêmes organisés temporellement » (Bronckart, 1996), nous montrerons quels aspects du genre favorisent l'établissement d'une proximité entre les langues et entre les cultures. Nous identifierons les potentialités et les limites d'un dialogue entre les langues pour traiter les problèmes grammaticaux en lien avec le fonctionnement du temps des verbes dans les textes.

De manière plus large, mais parcellaire, nous esquisserons des pistes de réponse aux questions soulevées par Canelas-Trevisi en 2008 : « Est-ce que ceux qui se forment pour l'enseignement à des publics francophones sont confrontés aux mêmes analyses critiques et aux mêmes cadres théoriques que leurs homologues engagés dans des formations de français pour non francophones ? Est-il justifié de parler de deux didactiques de la grammaire ? »

*GARCIA AZKOAGA Ines, IDIAZABAL Itziar, LARRINGAN Luis Maria (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)*

### **Cartas en vasco y español escritas por los mismos niños. Permeabilidades enunciativo-discursivas interlingüísticas**

El objetivo de este trabajo es analizar el hecho y los grados de permeabilidad (transferencia) de habilidades entre dos textos escritos por el mismo estudiante en dos lenguas: euskera (A) y castellano (B). El corpus reúne 20 textos producidos por estudiantes de 15-16 años.

La situación de escritura ha sido la misma: debían escribir una carta en euskera y otra en castellano dirigida a la dirección del colegio para opinar y responder a una carta de ésta en la que establecen las normas de uso del patio de recreo. Estos estudiantes han sido escolarizados fundamentalmente en euskera. El castellano es asignatura obligatoria y lengua dominante en el entorno sociolingüístico.

En este estudio hemos limitado a cinco las zonas más propensas a una transferencia o permeabilidad: a) los tipos de enunciados producidos; b) aspectos de la estructuración y organización del texto; c) aspectos relativos a la temática y su progresión; d) aspectos ilocucionarios; e) aspectos interaccionales y de cortesía.

No obstante hemos tenido en cuenta las posibles transferencias lingüísticas, es decir, la transferencia de elementos formales propios de cada lengua, así como los modos de realización material. Hemos optado por una análisis en términos enunciativo-discursivos porque nos parece más sensible con la dimensión genérica o tipo de práctica discursiva. También más acorde con los textos del corpus.

Al igual que en (Idiazabal & Larringan, 1996, 1997, 1999; Garcia Azkoaga & Idiazabal, 2003) y teniendo en cuenta como en (Lüdi & Py, 2001) que los bilingües obtienen beneficios de una lengua a otra, se observa que aspectos relativos a la planificación de la carta son semejantes y correctos en la mayoría de los casos y en todo caso, si lo es en euskera también lo es en castellano.

Existen transferencias lingüísticas (calcos, adecuaciones distorsionantes...), pero son escasas. Tenemos casos de transferencia negativa: una transferencia más impedimento que ayuda. En general, los escritores emplean los procedimientos de transposición, es decir, transposición de categorías gramaticales (evitando la dependencia lingüística) y de equivalencia semántica y pragmática.

Llama poderosamente la atención la ausencia en ambos textos de tres operaciones y sus correspondientes estrategias: a) estrategias y mecanismos para la categorización del referencial en series; b) la referencia al texto o carta de origen y la actualización de su contenido; b) la no utilización de (re)formuladores.

En definitiva, podemos constatar que el hecho de ser bilingües, de recibir instrucción en una lengua, siempre que la otra sea dominante y su código suficientemente aprendido (como es el castellano en nuestro caso) las permeabilidades o transferencias de una lengua hacia la otra pueden o deben entenderse y considerarse como elementos positivos para la apropiación de las dos lenguas.

En cualquier caso, creemos que este análisis pone de manifiesto que en la adquisición y la utilización de dos lenguas, las transferencias de los aspectos enunciativo-discursivos y genéricos merecen una atención primordial y que deben ser tenidos en cuenta para una intervención didáctica tanto en euskera como en castellano.

*GÉA Jean-Michel (UMR Lisa, Université de Corse Pasquale Paoli)*

### **Quand un certain passé commun interfère avec le présent langagier des groupes migrants et de la société d'accueil**

Dans le même temps où la Corse devenait une région de forte immigration, la langue corse se dotait d'un appareillage institutionnel important lui assurant une instrumentalisation didactique et lui offrant de remplir des fonctions étendues de langue de scolarisation. A l'heure où les progrès statutaires et la généralisation du corse à l'école sont perçus comme des moyens pour alimenter une interculturalité positive, on note toutefois que les répertoires linguistiques coïncident avec des frontières identitaires construites suivant une relation oppositive voire conflictuelle entre migrants maghrébins et certains membres de la société d'accueil. Malgré la conviction partagée faisant de l'acquisition du corse, et plus largement du plurilinguisme, un facteur d'enrichissement mutuel, le signe d'une société insulaire riche de ses différences et de sa diversité ethnique et culturelle, une logique de clivage continue de se retrouver à l'entour des pratiques langagières. Cette logique sera abordée à l'aune des anciens rapports que la société corse a entretenus avec le Maghreb, notamment, lors de la période coloniale.

*JAFFE Alexandra (California State University, Department of Linguistics)*

### **Représentations de la personne bi-plurilingue: le dessin réflexif chez des élèves corses**

Cette intervention porte sur un des objectifs d'un enseignement "bi-plurilingue": la promotion des postures plurilingues chez les élèves. Elle fait état des résultats d'une recherche menée auprès d'une soixantaine d'élèves de CP et de CE2 en classe bilingue (corse-français), employant le protocole du "dessin réflexif". Les enfants se dessinaient en train de parler corse, français, une autre langue de leur choix, ou en train de 'parler plurilingue'. L'analyse du corpus graphique et du corpus d'entretiens individuels offre un regard à la fois sur le vécu linguistique quotidien des enfants en famille et à l'école, et sur leurs représentations sociolinguistiques: le statut qu'ils attribuent aux langues différentes dans leurs répertoires et dans leurs imaginaires linguistiques; l'affectivité et la langue; comment ils se projettent dans l'avenir en tant que locuteurs plurilingues.

*LACAVE Mattea, Conseillère pédagogique en langue et culture corses*

### **Enseignement bilingue et interculturalité**

Enseignante dans le premier degré et depuis plus de 15 dans l'enseignement bilingue, l'objet de la présente communication se veut un témoignage et une réflexion sur la gestion de la différence culturelle dans le cadre de l'enseignement bilingue.

En assurant les fonctions de directrice de l'école maternelle bilingue Campanari à Bastia, (école classée en ZEP dont le taux d'élèves issus de l'immigration dépasse les 35%), j'ai pu intégrer, de façon naturelle, aux activités menées, tout un travail concernant la connaissance, le respect de l'autre et l'échange entre les différentes cultures.

Ce témoignage relate la mise en place d'un projet dans une classe de grande section maternelle où la diversité représentée à ce moment-là (corse, français, marocains, portugais, cambodgien, thaïlandais, burkinabè), nous a permis de créer un conte en langue corse, véritable voyage culturel et linguistique à travers ces différents pays.

A travers cet exemple, une réflexion et une analyse des pratiques pédagogiques sont effectuées pour permettre d'identifier les bénéfices d'une telle démarche.

*MEKSEM Zahir (Université de Béjaïa - Algérie)*

### **La variation: lieu de la reconnaissance de l'unicité et la construction de l'unité**

La langue maternelle ou première constitue un cadre où se construit l'identité de chaque citoyen. Cette identité comprend également d'autres paramètres importants qui participent à la socialisation et l'intégration de l'individu parmi les siens, telles que les traditions, la religion, la culture, l'histoire... Cet ensemble de paramètres portent en leur sein simultanément des éléments communs et des éléments de différence. Les plus généraux cimentent les liens entre les individus de la société, et les plus particuliers montrent la diversité qui la traverse, dans ce cas on peut penser déjà à la variation qui traverse la langue, à la distinction sur les pratiques et la façon de vivre les traditions, les rites...

La langue, objet de notre texte, est le lieu où se dessine le plus cette distinction. Elle représente le lieu de l'unité par excellence du moment que les locuteurs s'y identifient et s'en réclament et constitue, à elle seule, le socle de l'unité. En revanche, elle est aussi le lieu qui renferme et développe les différences qui apparaissent dans son usage. Cette diversité dans les pratiques appelées aussi variations est le socle commun de toutes les langues.

L'amazigh, langue minorée qui vécut dans l'oralité pendant longtemps, n'échappe pas à cette réalité. Sa situation historique, sociolinguistique et linguistique a engendré des variations sur plusieurs plans :

- variations supranationales
- variations interdialectales
- variations intradialectales.

C'est à ces dernières que nous allons nous intéresser dans ce travail. Nous porterons un regard sur la variante kabyle qui, de proche en proche, tend à instaurer par l'école une norme au détriment d'une variante interne connue sous le nom de tasahlit.

Il s'agit de relever, par des entretiens directifs, les représentations des étudiants licenciés en langue amazighe, issus de la variante marginalisée tasahlit. Nous porterons notre travail sur les conditions qui les ont aidés à entrer en contact avec la norme et à l'accepter, les facteurs qui sont à la base de leur réussite scolaire. Il s'agit d'une sorte de biographie langagière qui éclairera les voies suivies dans l'apprentissage et l'amélioration de leurs compétences dans cette langue.

*OKBI Marina, Doctorante 1ère année. Directeur de thèse : Pr Bruno Garnier / Hdr Didier Rey (UMR LISA, Université de Corse Pasquale Paoli)*

### **L'école française et l'accueil de la différence linguistique et culturelle des élèves nouvellement arrivés**

La France est par tradition une terre d'asile et d'immigration, les migrants viennent aussi bien de pays de l'espace européen que du reste du monde. La fin de la Seconde Guerre Mondiale est marquée par l'arrivée d'hommes originaires des colonies venus prêter main forte à la reconstruction d'une France ravagée par la guerre.

Durant les « Trente glorieuses » (1945-1973), période coïncidant avec la décolonisation, la France a besoin de main d'œuvre, l'Etat français décide de faire appel aux hommes de son ancien empire colonial, c'est ainsi que des hommes provenant notamment des pays d'Afrique sub-saharienne et des pays d'Afrique du Nord viennent travailler en France en laissant leur famille dans leur pays d'origine.

Si, au début, il s'agit surtout d'une immigration de travail typiquement masculine, 1976 (Décret n°76-383 du 29 avril 1976 relatif aux conditions d'entrée et de séjour de France des membres des familles des étrangers autorisés à résider en France) et la légalisation du regroupement familial institutionnalisé par le président Valéry Giscard

d'Estaing et le premier ministre Jacques Chirac marquent la sédentarisation des populations immigrées. Les familles s'installent en France de façon définitive.

Cependant le climat social se dégrade dans les années 80 et la crise économique qui s'en suit marque la fin du plein emploi et de la croissance. Les immigrés sont alors perçus comme une menace car soupçonnés de dérober le travail de la population française. Les années 1980 sont marquées par la marche pour l'égalité et contre le racisme (La marche part discrètement de Marseille le 15 octobre 1983 pour prendre de l'ampleur et se terminer à Paris le 3 décembre 1983) mais aussi par la montée du Front National (Le Front National est fondé en 1972 par Jean-Marie Le Pen et présidé, depuis le 16 janvier 2011, par Marine Le Pen).

Malgré un climat social tendu, le gouvernement doit s'interroger sur la façon dont il doit gérer ses immigrés, leurs familles et surtout leurs enfants. Par conséquent se pose la question de l'intégration scolaire de ces enfants. Comment tenir compte de la diversité ? Faut-il la nier ou au contraire la valoriser ?

La France devient donc un pays pluriculturel, les autorités étatiques doivent tenir compte des diversités linguistique et culturelle de ces enfants. La création des classes d'initiation (CLIN) en 1972 et des classes d'accueil (CLA) en 1973 représente une grande étape dans l'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF).

L'enseignement de langue et culture d'origine (Arrêté du 29 juin 1977 ; circulaires n° 75-148 du 9 avril 1975 et n° 78-057 du 2 février 1978. Cet enseignement n'est pas dispensé en qualité de langue vivante étrangère) apparaît dans les années 1970, des accords bilatéraux entre la France et les pays d'origines (Portugal, Italie, Tunisie, Espagne, Maroc, Yougoslavie, Turquie et l'Algérie) sont signés. Dans un premier temps, l'enseignement de LCO est proposé dans le but d'anticiper un éventuel retour au pays, aujourd'hui, il s'agit surtout de permettre à l'élève de connaître ses langue et culture d'origine dans un souci d'intégration.

En 1975 sont créés les CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants) (devenus depuis 2002 les CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage) qui ont pour mission de faciliter l'intégration scolaire des nouveaux arrivants dans les établissements et écoles en accompagnant les personnels d'éducation et d'enseignement.

Bien que le nombre d'arrivées de migrants varie au gré de la conjoncture économique et des modifications de la réglementation, des élèves originaires de différents pays continuent d'arriver en France. Il est nécessaire d'instaurer un lien social afin de favoriser l'intégration scolaire de ces élèves. L'école est donc le lieu où la question du vivre-ensemble se pose irrémédiablement.

Nous passerons en revue les différentes pratiques pédagogiques existantes afin d'apprendre la langue française à ces enfants et de leur permettre de s'intégrer scolairement et par la suite socialement. Nous verrons les rôles joués par l'éducation interculturelle et l'enseignement de langue et culture d'origine dans l'intégration culturelle des élèves nouvellement arrivés.

Afin de mieux comprendre la prise en charge de ces enfants, nous illustrerons cette présentation par une étude de cas. Nous traiterons du cas de la classe d'initiation de l'école d'Auguste Gaudin à Bastia qui compte un fort taux d'étrangers dont un nombre important d'élèves nouvellement arrivés.

*OZAETA Arantza & SAINZ Matilde (Mondragon Unibertsitatea)*

### **Queremos explicar un proceso de formación**

Investigación sobre didáctica integrada de lenguas y conocimientos del medio (concretamente sobre el debate socio-científico en la escuela en euskara –lengua minoritaria– y español –lengua mayoritaria–), realizado en una escuela durante el curso 2011-2012 con cuatro profesoras y 80 alumnos de 6º curso (12 años). Se trata de una formación longitudinal que se extiende a lo largo de 8 meses. La novedad de la formación llevada a cabo consiste en dos aspectos:

- a) la formación parte de la práctica observada en la clase durante la sesiones preparatorias del debate y de lo observado en los alumnos y en el profesor durante el desarrollo del debate en la clase.
- b) la formación se basa en las reflexiones que emergen de los profesores autoconfrontados con su propia actividad, en de los pretextos (dos debates, euskara y español) realizados por los alumnos. Se trata de una formación situada en la actividad de clase en un contexto plurilingüe.

*PLACIDE Fédé, Doctorant en Sciences de l'Éducation (UMR Lisa, Université de Corse Pasquale Paoli)*

## **Le comportement langagier des enseignants en classe bilingue corse/français**

Le bilinguisme scolaire est considéré de nos jours comme l'une des réponses pour assurer la sauvegarde des langues en danger et encourager la mise en œuvre de politiques éducatives en faveur de la diversité et la pluralité linguistique. Dans cette perspective le Conseil de l'Europe a élaboré la Charte des langues minoritaires qui prévoit le développement de l'enseignement bi-plurilingue à l'école en vue de promouvoir la pratique des langues. Le but de l'enseignement bilingue consiste à développer le répertoire langagier de l'élève et à mobiliser ses capacités linguistiques à travers l'utilisation d'au moins deux langues comme instrument d'appropriation des savoirs en salle de classe.

Depuis la loi de janvier 2002, la Corse bénéficie d'un statut spécifique qui lui permet de définir une stratégie éducative pour la promotion et la valorisation de sa langue et sa culture. À l'école en Corse l'objectif du bilinguisme dans le premier degré vise le développement par les élèves d'une compétence en langue corse correspondant au niveau A2 du cadre commun européen de référence. Pour atteindre un tel objectif, il est nécessaire de créer à l'école un environnement linguistique favorable qui mette les élèves en situation de communication de façon systématique.

Nous considérons qu'en contexte scolaire la construction de la compétence communicative et l'acquisition des savoirs dans une langue seconde se réalisent à travers des interactions verbales entre l'élève et l'enseignant. Le corse étant une langue seconde pour la plupart des élèves scolarisés en filière bilingue, la classe constitue ainsi l'environnement dans lequel ils peuvent faire l'expérience de la pluralité linguistique et culturelle par le truchement d'activités langagières.

Comme le dispositif académique de l'enseignement bilingue préconise la parité horaire dans l'application du programme scolaire, de ce point de vue le maître a l'obligation d'utiliser le corse et le français comme moyen de transmission et d'appropriation des disciplines non linguistiques. Il se doit de proposer également dans la classe des activités didactiques qui favorisent l'acquisition et le transfert de compétences en langue corse. Si l'on considère que la réussite de l'élève dans l'apprentissage bilingue dépend du comportement langagier de l'enseignant, de sa compétence professionnelle et ses méthodes d'enseignement (Mackey, 1976 :179), il nous semble important de chercher à comprendre les modalités pédagogiques mises en œuvre par les maîtres pour atteindre les objectifs prescrits du programme officiel.

Dans cette communication, nous allons proposer une réflexion sur le comportement langagier qu'adoptent les enseignants en classe élémentaire au regard du curriculum prescrit pour susciter l'apprentissage chez les élèves. Notre démarche s'appuie sur une enquête menée auprès d'enseignants bilingues du niveau élémentaire en salle de classe.

*RICHERME-MANCHET Claude (Université Toulon 2 et UJM St Etienne)*

## **Didactique de la pluralité linguistique par le détour radiophonique**

La recherche-action que je présenterai s'inscrit dans un travail de remédiation aux difficultés d'expression orale et écrite constatées chez des élèves de CM2 scolarisés en ZEP (Toulon).

Pour, d'une part, donner du sens au travail sur la langue et plus précisément sur la variante normée de la langue qui est socialement et scolairement légitimée et d'autre part pour obtenir l'adhésion des élèves qui ne comprennent pas toujours pourquoi leurs pratiques langagières ordinaires sont écartées, voire vivement rejetées, par l'école (ce qui provoque inévitablement des tensions et des résistances), nous avons mis en place avec une équipe d'enseignants un projet d'émissions radiophoniques.

Dans le cadre de cette communication, nous verrons quelques impacts de ce projet, pour les élèves et pour leurs enseignants.

*RISPAIL Marielle (UJM et CEDICLEC de St Etienne, LIDILEM de Grenoble)*

## **Parler du Platt lorrain de façon plurielle : défi ou utopie ?**

Le texte d'appel de ces rencontres dessine pour nous un triangle entre les trois termes pluriculturel / hétérogénéité / limes, tous trois doublés par les représentations qu'ils suscitent. Il souligne par ailleurs l'écart possible entre homogénéité déclarée et hétérogénéité du quotidien, entre autre quand nous nous penchons sur le rôle de l'école dans la société et « pour faire société ». Nous voudrions ici interroger les « frontières » extérieures (par rapport à qui

nous définissons-nous ?) et intérieures (quelles catégories internes divisent le champ d'une communauté donnée ?) que rencontrent les langues et les cultures et leur didactisation (quelle place pour la variation ?).

Cette modeste réflexion se développera, non pas à partir de considérations théoriques, mais grâce à une expérience collective récente, l'écriture d'un ouvrage dit « grand public » sur le francique de Lorraine. Nous avons été confrontés à la nécessité de définir des différences « externes » et « internes » à l'aire francophone concernée, et pas seulement en termes géographiques. Ce faisant, c'est aux concepts d'identité et d'altérité que nous nous sommes heurtés, autant en termes de production (qui écrit ? ou plutôt qui est légitimé à écrire ?), de réception (à qui ?) que de transmission (quel état de la langue transmettre ? et dans quelle visée du futur ?). Cette démarche didactique, même engagée hors de l'école (ou peut-être grâce à cela ?) nous semble s'inscrire à la fois dans les 4 axes du texte de cadrage ! Nous avons en tout cas l'envie d'en partager les prolongements, riches de questions soulevées par l'audace de la vulgarisation et la prise de risque d'un ouvrage sur une langue qui s'adresse, pour une fois, à ses propres locuteurs.

*SURIAN Marc (équipe GRAFE-FORENDIF, Université de Genève)*

### **Enseignement du français langue seconde en classe d'accueil et traitement des langues d'origine : entre situations d'urgence et prise en considération**

Dans la littérature, on oppose traditionnellement les modèles immersifs et submersifs : certains auteurs manifestent pour que les singularités soient et restent centrales dans les interactions scolaires (Conti & De Pietro, 2005 ; Perregaux, 2004), d'autres, a contrario, pensent que l'acculturation linguistique oblige l'abandon momentané de la langue d'origine au profit de la langue du pays d'accueil (Adami, 2009 ; Calvet, 1999). Se pencher sur la question du traitement des langues dans le contexte des classes d'accueil, consiste à interroger les pratiques des enseignants de français langue seconde, lesquels, dans leur travail quotidien, sont confrontés à cette problématique. Ceci implique également de réfléchir aux conditions d'existence de celles-ci, d'une part, et, d'autre part, des potentialités didactiques de la prise en compte du répertoire langagier des apprenants pour l'enseignement et l'apprentissage du français.

Dans la présente communication, nous nous intéressons au traitement et à la place des langues d'origine et des cultures des primo-arrivants dans le contexte particulier des classes d'accueil de l'OPTI (Organisme pour le perfectionnement scolaire, la transition et l'insertion) en Suisse Romande. Ces structures visent trois objectifs : accueillir les primo-arrivants âgés de 16 à 18 ans, enseigner la langue et préparer leur insertion professionnelle ou sociale. Des entretiens avec 4 enseignants et le doyen de ces classes ont été menés afin de comprendre la nature de ces structures, les objets et les contenus d'enseignement proposés en français, ainsi que la spécificité de leurs élèves. Dans un premier temps, par l'analyse des pratiques déclarées de ces acteurs, nous avons mis en relief comment, dans le discours, les acteurs se représentaient le contexte des classes d'accueil. Nos analyses montrent que plusieurs facteurs contextuels évoqués par les enseignants orientent les contenus et les dispositifs d'enseignement :

- a) des facteurs externes à la classe de français : les facteurs politiques, culturels, sociaux, ou encore ceux liés aux différentes injonctions des plans d'étude et des propositions didactiques faites dans les moyens d'enseignement mis à disposition ;
- b) des facteurs internes : en lien à la nature des besoins, la scolarité précédente des primo-arrivants ou encore leurs langues d'origine.

Il s'agit alors, dans un deuxième temps, de comprendre l'influence de ces représentations sur les manières de concevoir les dispositifs. Trois questions de recherche orientent nos analyses des pratiques déclarées : quelle est la place accordée aux langues et à la culture des apprenants dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ? Comment les enseignants prennent-ils en considération la diversité des primo-arrivants alors que leur mandat est d'enseigner la langue française et la culture suisse ? Comment les capacités et les obstacles linguistiques et culturels singuliers des apprenants se manifestent-ils et influencent-ils les contenus enseignés ? Pour répondre à ces questions, nous procédons à une seconde analyse des entretiens des enseignants et du doyen des classes d'accueil, en mettant cette fois en lumière les occurrences dans le discours des acteurs des thématiques suivantes : les langues d'origine et culture, les orientations didactiques en fonction des langues, les obstacles et apports des primo-arrivants. Ce deuxième regard sur les entretiens permet de comprendre à la fois la

multiplicité et la complexité des pratiques et des points de vue sur la question du traitement des langues des apprenants.

*TOTOZANI Marine (Université de Saint-Etienne, CELEC / CEDICLEC)*

### **Le rôle des émotions en classe d'accueil**

Par le fait de parler une langue que l'on ne maîtrise parfois pas du tout, la classe de langue est un lieu particulièrement chargé d'émotions. En classe d'accueil, celles-ci sont susceptibles de gagner en intensité, car le public présente des spécificités qui le distinguent d'un public classique. Sujets à des ruptures de différents ordres :

- socioculturel – coupés de leurs milieux d'origine et éprouvant souvent un sentiment de perte de repères identitaires, ils doivent s'adapter à de nouvelles normes sociales et culturelles ;
- éducatif – devant une nouvelle culture scolaire et une nouvelle langue ;
- familial – ils se retrouvent loin de leurs amis et parents plus ou moins proches,

les apprenants en classe d'accueil pourraient être considérés comme un public en proie à des émotions particulièrement fortes. En se manifestant dans les diverses interactions en classe, celles-ci deviennent tantôt un véritable moteur d'apprentissage, tantôt un frein qui les empêche de s'intégrer au groupe-classe. En tant que telle, la classe d'accueil représente un terrain riche et complexe pour l'étude des émotions.

Mais de quelle façon et à quels moments ces émotions se manifestent-elles en classe d'accueil ? Quel est leur rôle dans le processus d'apprentissage en général et plus particulièrement dans celui de la langue seconde ? A partir de ces analyses, peut-on envisager une meilleure prise en charge des émotions en classe de langue ? C'est ce que cette proposition se propose d'étudier.

Pour la collecte des données, nous envisageons un croisement de données obtenues à travers :

- l'observation de classes, afin d'avoir une meilleure connaissance du terrain et une approche in situ des émotions ;
- les enregistrements, suivis de transcriptions, afin de nous pencher de plus près sur l'analyse des interactions et l'expression des émotions ;
- l'entretien semi-directif qui donnera la parole aux acteurs qui travaillent sur le terrain.

*VERDONI Dominique (UMR LISA / IUFM, Université de Corse Pasquale Paoli)*

### **L'interculturel en milieu éducatif relève-t-il de « l'enseignable » ?**

Si l'éducation interculturelle interroge de façon fertile la communauté scientifique sur le savoir à transmettre, les compétences culturelles à construire, les attitudes et les responsabilités des acteurs à renégocier, l'observation montre combien ces nouvelles questions, très importantes et difficiles, embarrassent ceux qui doivent produire les politiques d'éducation. Il est devenu quasiment une nécessité, comme l'expliquait déjà en son temps le rapport fait à l'UNESCO, sous la plume de J. Delors, "L'éducation, un trésor est caché dedans" (Éd. Odile Jacob, 1996) et relatif au siècle futur, d'introduire dans les politiques d'éducation des réalités interculturelles et civiques. Or, si ce phénomène n'est pas nouveau, en revanche la façon de poser la question et d'en faire un objet de politique est nouvelle. Mais sur les questions interculturelles et de citoyenneté, les avis et les projets sont sensiblement différents au sein d'une même société. On demande alors aux politiques d'éducation et de formation de prendre en compte des réalités qui, dans leur essence même, peuvent s'opposer, parfois à l'idée de politique. Une politique est par définition une réalité volontariste et une anticipation, que ce soit sous forme de prospective ou d'extrapolation. Pour poursuivre un but et se donner les moyens de l'atteindre, il est nécessaire de prendre en compte un certain nombre d'éléments stables. Or, on perçoit de plus en plus d'interrogations sur les objets mêmes de connaissance sur lesquels doivent porter les transmissions d'héritage et les éducations scolaires.

*VIGOUROUX Virginie (Ecole Gaspard Monge, St Etienne - Université de St Etienne)*

### **Trois langues, une frontière..., quelle société ?**

On pourrait croire qu'un territoire qui voit interagir 3 langues présente une unité culturelle, didactique, imaginaire. Mais quand cette aire géographique est traversée par une frontière, les choses se compliquent. Tout en interrogeant la notion de frontière et de culture linguistique, nous voudrions présenter une petite enquête faite en pays catalan, de

part et d'autre de la frontière Espagne / France. Nous y avons travaillé dans trois écoles réparties d'un côté et de l'autre de cette frontière, autour du Perthus (Pyrénées Orientales).

Notre objectif était de comparer les politiques linguistiques et scolaires de ces écoles, les objectifs des enseignants, leurs pratiques de classe, pour optimiser le trilinguisme de la région. Nous voulions entre autre découvrir d'éventuelles activités innovantes et collectives, nous demandant si cette situation exceptionnelle était mise à profit pour des projets en commun ou des mises en relation, quelles qu'elles soient.

C'est ainsi que nous présenterons, outre notre questionnement de départ, les cadres institutionnels des lieux de notre enquête, la prise en compte des langues des enfants et les activités linguistico-culturelles observées, les discours des enseignants. Cet état des lieux débouchera sur une mise en question de notre problématique de départ et une réflexion sur les conditions optimales à rassembler pour « faire société » à travers les langues.

## Conférences plénières



*CORTIER Claude (UMR Icar 5191, Université de Lyon)*

### **Education bi-/plurilingue, langues d'ici, langues d'ailleurs : propositions pour l'intégration et la didactisation de la pluralité linguistique et culturelle**

Le projet « Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue. Langues d'ici, langues d'ailleurs » (CELV, Conseil de l'Europe) a réuni pendant 4 ans (2007-2011) des équipes de recherche-action, impliquées dans des travaux sur l'éducation bi/plurilingue, sur l'intercompréhension entre langues romanes ou proches et plus largement sur la didactique du plurilinguisme, le développement de recherches collaboratives et de réseaux d'écoles. Les hypothèses sur lesquelles s'est construit ce projet se sont révélées fécondes pour une réflexion et une didactisation des phénomènes de contacts de langue dans l'école, en s'appuyant sur le bi-/plurilinguisme des enseignants et la pluriglossie, afin de décloisonner les langues, de conjuguer les approches « varia » et « méta » en situant, mettant en perspective, analysant, historicisant les faits de langue observés dans l'environnement.

Notre communication prendra appui sur les outils et supports retenus par l'équipe de projet et les expérimentations réalisées dans les classes. Parmi les approches didactiques retenues comme particulièrement adaptées aux contextes de langues régionales et minoritaires figure en premier lieu l'approche interlinguistique et intercompréhensive. Elle s'est traduite par la volonté d'utiliser comme pont ou tremplin vers d' « autres langues » proches, voisines ou présentes dans les répertoires des élèves, les langues des régions qui ont porté le projet : catalan, corse, francoprovençal, occitan, scots (écossais) en présentiel ou en réseaux d'échanges.

On verra que si l'approche intercompréhensive est une voie privilégiée pour la réflexion métalinguistique des élèves et l'enseignement/apprentissage des langues, elle est également un élément essentiel de l'éducation aux langues et de la recherche/formation des enseignants, parce qu'elle « bouscule » les représentations liées aux pratiques et aux normes linguistiques et langagières et, comme son nom l'indique, induit une nécessaire tolérance linguistique dans des régions où les tensions politiques ou sociales cloisonnent idéologiquement les langues.

On tentera enfin de caractériser l'approche socio-didactique, montrant comment 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, caractéristiques socio-culturelles) doit être complétée par un cadrage institutionnel et curriculaire aux niveaux macro (statut des langues des régions ou Etats concernés, politiques linguistiques éducatives, choix de la ou des langues de scolarisation) et méso (institutions, formes scolaires, cultures éducatives).

*DOLZ Joaquim, Professeur ordinaire (Université de Genève)*

## **Langues et cultures à l'école : modèles d'organisation de l'enseignement en fonction de situations sociolinguistiques**

Une fois précisées les principales caractéristiques de l'école d'aujourd'hui en faisant référence à la diversité de langues et de cultures en présence, nous montrerons la nécessité de les prendre en considération et d'adapter l'enseignement aux situations sociolinguistiques. Les principaux modèles d'organisation de l'enseignement qui prennent en considération ces contextes seront présentés, notamment ceux qui font une attention particulière aux langues minorées et à l'enseignement plurilingue (Andorre, Québec, Val d'Aoste, Catalogne et Pays Basque), ceux qui proposent un développement parallèle des langues de la migration (notamment les Ecoles de Langue et Culture d'Origine) et ceux qui donnent une importance majeure aux approches interculturelles.

Un inventaire de dispositifs didactiques pour aborder l'enseignement de la lecture et de l'écriture permettra d'illustrer, avec des exemples concrets issus de la pratique, les possibilités d'un développement précoce et intégré du plurilinguisme à l'école, tout en prenant en considération les langues et les cultures d'origine.

*OTTAVI Pascal, MCF HDR en sciences de l'éducation (UMR LISA, Université de Corse Pasquale Paoli)*

## **Une école (enfin) plurielle ?**

Historiquement, en Europe du moins, l'expérience montre que l'école primaire sert à fabriquer une conscience nationale, un sentiment d'entre soi au moyen de la langue nationale et de l'histoire, les deux disciplines fondamentales d'une première acculturation, tandis que l'école secondaire permet d'opérer un tri entre ceux qui poursuivront des études longues et ceux qui les achèveront plus tôt. En l'espèce, l'institution a également permis de fabriquer de bons soldats, dévoués et loyaux, qui ont nourri et subi deux holocaustes au cours d'un XXe siècle de fer et de feu, ainsi qu'une bonne (puis une mauvaise) conscience coloniale ; siècle également marqué, au sein de l'Europe ou ailleurs, par d'évidents progrès des pratiques démocratiques et du bien-être des peuples.

Aujourd'hui, nos sociétés ont profondément évolué. Inscrites au sein d'un monde plus ouvert, plus averti des risques de conflits globaux, plus incertain aussi, en raison de la crise économique et des doutes qu'elle suscite, de l'inévitable dépassement de l'Etat-nation et de ses frontières, hérités du XIXe siècle, elles s'ouvrent, volens nolens, sur leurs diversités intérieure et extérieure. Ainsi, dans la vie quotidienne, des formes de pluralité se banalisent-elles en même temps qu'elles peuvent susciter crainte et aversion.

L'école du XXIe siècle se trouve donc au cœur d'un enjeu fondamental, l'accueil et la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle, avec en ligne de mire l'avènement d'une citoyenneté refondée parce qu'adossée à l'acceptation de la différence, sans avoir pour autant renoncé à fabriquer du commun, du partagé.

Je tenterai donc, dans cette communication, de signifier en quoi la Corse, en tant que territoire, en tant que petite société multiculturelle, en tant qu'académie, s'efforce de trouver, dans la difficulté, dans l'incertitude voire dans les tensions, les voies d'une institution scolaire rénovée capable d'illustrer la volonté de ne pas (plus ?) séparer les trois réalités sociale, culturelle et démocratique.