

Clerc, Stéphanie, De Pietro, Jean-François, Dreyfus, Martine, Rispaïl, Marielle & Wharton, Sylvie. (2012). Conclusion : sociolinguistique et socio-didactique des langues en contact. In M. Dreyfus & J.-M. Prieur (dirs), *Hétérogénéité et variation : perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques* (pp. 313-331). Paris : Michel Houdiard

CONCLUSION
SOCIOLINGUISTIQUE ET SOCIO-DIDACTIQUE
DES LANGUES EN CONTACT

*Stéphanie Clerc, Jean -François De Pietro, Martine Dreyfus,
Marielle Rispaïl, Sylvie Wharton*
Université D'Aix en Provence, IRDP Neuchâtel, Universités
Montpellier II & III, Université de Saint Etienne,
Université D'Aix en Provence.

Nos propos, qui concluent cet ouvrage, s'articulent autour des questions suivantes: existe-t-il une prise en compte, et si oui laquelle, du ou des plurilinguisme(s) collectifs et individuels, et des langues en contact des élèves à l'école?¹

Ce texte expose une recherche collective qui a évolué et se présente comme un chantier dont nous ne voulons pas masquer l'aspect dynamique et donc forcément inachevé, voire parfois conflictuel. Nous partons de constats qui engendrent des questions vives, en résonance avec les questions posées par André Tabouret-Keller au début de cet ouvrage, et qui débouchent sur des débats actuels, tant dans l'espace scientifique que dans l'espace social. Nos axes de réflexion s'inscrivent dans un domaine en cours de constitution, objet de débats, autour de la notion de « socio-didactique »², domaine qui unifie des perspectives sociolinguistique, anthropologique et didactique.

Nos constats, professionnels, institutionnels et scientifiques, définissent en la matière une sorte de vide. En effet, même si nous sommes convaincus que le plurilinguisme et les notions de variation, de diversité et de pluralité langagières croisent nécessairement le champ de la didactique, qu'en est-il des apports de la sociolinguistique dans les textes officiels? Dans la formation des enseignants? Dans les pratiques enseignantes? Dans les discours des enseignants sur les langues de leurs élèves?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons choisi de croiser nos regards, nos objets et nos terrains de recherche respectifs, pour présenter:

- des constats concernant certaines des politiques linguistiques des pays dans lesquels nous travaillons;
- nos contextes de travail, que traverse notre questionnement, sans les

limiter à leurs particularités, mais dans l'idée au contraire d'y mettre en relief des points d'ancrage et de relation ;

- Les concepts que nous proposons à discussion dans nos travaux ;
- Les conséquences de notre réflexion dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues, et, particulièrement, dans celui de la formation des enseignants.

QUELQUES CONSTATS ET QUESTIONS PRÉLIMINAIRES

Nous nous sommes d'abord demandé si les discours didactiques et les textes officiels tenaient compte du plurilinguisme des élèves et des contextes d'enseignement. La réponse est, sinon négative, du moins inquiétante. Prenons, par exemple, les thématiques d'un certain nombre de publications destinées aux chercheurs en didactique du français et aux enseignants : *La lettre de l'AIRDF*³, les revues *Repères* et *Pratiques*. On y trouve des dossiers sur l'enseignement de la grammaire (premier livre édité par l'AIRDF), l'enseignement du lexique, les difficultés d'apprentissage en langue maternelle, les tâches en classe de français, un historique de la didactique du français, les gestes professionnels des enseignants, les interactions verbales dans la classe, l'évaluation des productions écrites.... Les contenus à transmettre sont, le plus souvent, les sujets d'élection des dossiers didactiques, les pratiques langagières et culturelles des élèves peu évoquées⁴. Parmi les livraisons de la dernière décennie, deux numéros de *Repères*, « Français et langues étrangères et régionales à l'école : quelles interactions? » (2004) et les « Dimensions socioculturelles de l'enseignement du français à l'école primaire » (2008, 38), font écho à nos préoccupations. Le *Français aujourd'hui*, revue de vulgarisation des recherches didactiques, bien diffusée dans le milieu enseignant, offre, depuis une date relativement récente, plus de problématiques s'intéressant à la littérature des DOM-TOM et aux enfants « d'ailleurs », à l'enseignement des langues d'origine des élèves (2007), au rapport langue(s)/intégration scolaire (2009). Sur l'ensemble de l'offre éditoriale des revues spécialisées dans l'enseignement, relativement peu de thèmes sur les langues de nos élèves, les milieux linguistiques dans lesquels ils évoluent, les langues de l'immigration, les langues de la famille, les langues régionales ou de diasporas.

Sur le plan des prescriptions officielles, dans un texte publié au Journal Officiel du 12 juillet 2006, le Ministère français de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche modifie la partie réglementaire du code de l'éducation en y insérant une annexe qui porte sur l'établissement d'un « Socle commun des savoirs indispensables ». Le Socle commun est un acte fondateur qui engage l'institution scolaire dans son ensemble. Pour la première fois depuis les

lois scolaires de Jules Ferry, en 1882, la République indique le contenu impératif de la scolarité obligatoire. Le Socle commun constitue la référence pour la rédaction des programmes d'enseignement de l'école et du collège. Ce texte présente l'ensemble des valeurs, des savoirs, des langages et des pratiques dont la maîtrise permet à chacun « d'accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, et contribuer à réussir sa vie en société » (Socle commun de connaissances et de compétences, 2006, 3). On y insiste particulièrement sur le fait que les établissements d'enseignement :

assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. Cette formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales (*id.*, 13).

Au-delà de ces déclarations de principe, quelle(s) conception(s) de la langue, des langues, ces parties affichent-elles ? Si la diversité culturelle est évoquée plusieurs fois au fil du texte officiel, en revanche, au chapitre concernant la maîtrise de la langue française, le « Socle commun de connaissances et de compétences » prévoit un enseignement de la langue qui occulte à la fois variation et diversité linguistiques. Si on recherche dans l'ensemble du texte le mot « diversité », on atteste cinq occurrences : diversité culturelle, diversité des cultures, des situations humaines, des civilisations, des choix de chacun, mais aucune dans la partie « maîtrise de la langue française » (désormais MLF). La diversité linguistique et langagière semble absente de cette partie du texte. Les langues d'origine ne sont pas évoquées, et on ne préconise pas d'établir des liens entre les apprentissages linguistiques du français et des langue(s) vivante(s). La diversité culturelle n'est en outre jamais présentée comme partie intégrante du « socle commun » ; elle est extérieure, chez les Autres, et s'apprend : on vise (chapitre « La culture humaniste ») à « cultiver une attitude de curiosité (...) pour les autres pays du monde » (*ibid.*, 19).

On établit un parallèle entre « le respect des règles de l'expression française » et « une pensée précise (et un) raisonnement rigoureux » (Socle commun, 5). Dans le domaine de la pratique des langues vivantes étrangères (désormais PLVE), on insiste également sur la correction des messages à produire. A première vue, la conception normative de la langue prévaut sur la variation linguistique, même si la capacité à choisir le bon « niveau de langue (selon) la situation de communication » est un des objectifs cités pour la MLF comme pour le PLVE. (*id.*, 8-9).

Qu'en est-il dans les programmes scolaires? Les différents textes qui définissent les conditions et les contenus d'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés (voir notamment le Bulletin officiel du 25 avril 2002 sur la scolarisation des ENA) encouragent la poursuite de l'étude de la langue d'origine ou de la première langue de scolarisation, et le développement du bi ou du plurilinguisme. Mais, dans les faits, les langues de l'immigration (faisant officiellement partie des « langues de France ») sont rarement proposées dans les collèges et les élèves qui souhaitent poursuivre l'étude de leur première langue de scolarisation doivent le faire souvent *via* l'enseignement à distance. Et pour les autres élèves, quelle prise en compte de la diversité linguistique? Si le Bulletin officiel de l'Education Nationale de 2002 offre des pistes pour un enseignement décloisonné des langues en contact (observation raisonnée de la langue, valorisation des langues parlées par les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, intervention ponctuelle de locuteurs des langues de l'environnement des élèves, etc.), celles-ci ont été supprimées dans le Bulletin officiel de 2008 qui définit les programmes de l'enseignement primaire. L'objectif central, réaffirmé dans toutes les disciplines, est la maîtrise de « la » langue française (B.O. 2008,13) « de qualité et correcte ». Les Instructions officielles visent la maîtrise de « la langue courante », dite aussi « langue commune ». Les textes officiels dessinent une construction ambivalente du français, posé comme une entité inamovible, face à d'autres langues. Dans le chapitre concernant l'Ecole Maternelle, on trouve une précision ambiguë: « le fait que le français soit ou non la langue de la famille joue également sur la vitesse des acquisitions » (B.O., 2008, 8).

Fait-on allusion, dans les mêmes textes officiels, à une diversité de la langue française? Pour le Primaire, il est précisé la nécessité (*id.* p. 14), « lors des échanges oraux », de « transposer tout énoncé spontané des registres familier, argotique ou bas en énoncé appartenant au français standard ». Si une certaine diversité est par là-même reconnue, c'est, semble-t-il, pour mieux discriminer formes acceptées et non acceptées.

Il faut noter que ces idéologies de la langue ne sont pas nouvelles; elles disparaissent ou ressurgissent au gré des périodes, des crises et des politiques. Les travaux menés par Balibar (1985) ou ceux, plus récents, de Merlin-Kajman (2003), ont bien analysé, sous des éclairages différents, les processus sociaux, culturels, historiques et politiques de la mise en place de l'institution de la langue française comme langue nationale, et les évolutions des pédagogies « progressistes » et « classiques » dans lesquelles la langue est objet de tension entre la norme et ses transgressions. On peut lire, d'une certaine façon, dans les dernières instructions officielles en France, une résurgence de ces pratiques « instituant » de la langue, qui visent à fonder un usage de langue comme usage de référence. Dans cette perspective, l'école, lieu

de diffusion et d'apprentissage de la langue française, assure et garantit l'uniformisation de la langue et la civilité de tous les citoyens.

LES DISCOURS DES ACTEURS

Ces discours et prescriptions officiels se retrouvent-ils dans les paroles des enseignants interrogés sur la prise en compte des langues et des cultures à l'école? Un article paru dans *ELA* n° 151 de 2008⁵, propose une analyse des représentations du plurilinguisme de leurs élèves chez des enseignants en formation initiale et continue, obtenues à partir des réponses à un questionnaire écrit. Nous en avons retenu quelques résultats saillants.

On peut les résumer en situant leur discours *entre reconnaissance, désir et peur*. Ils expriment en effet un désir de « *culture commune* », le souci de « *faire avancer tous les élèves sans creuser le fossé culturel* », d'« *aller vers une culture commune à tous* » (faut-il y voir un écho au Socle commun?). Les enseignants en formation initiale positivent cette rencontre mais ils expriment leur perplexité: « *c'est difficile car leur culture est différente de la nôtre* », « *comment gérer la diversité des cultures dans la classe?* ». Leur priorité est que « *ces enfants* » découvrent « *notre culture* », « *le but est qu'ils comprennent mieux notre langue et notre culture* », « *leur donner envie de la beauté de notre langue* ». La mission centrale est d'amener les élèves à la maîtrise « *DU* » français: « *notre mission est l'initiation au français. L'école est clairement le lieu où on parle français* ».

Si tous considèrent la *diversité linguistique et culturelle comme une richesse en soi*, quand elle est présente dans leur classe, elle constitue plutôt à leurs yeux *un frein à la réussite scolaire*, comme l'exprime cet enseignant qui parle d'« *exclusion, des enfants perdus dans plusieurs habitudes, coutumes, cultures* ». Ces témoignages expriment une difficulté à penser la pluralité autrement qu'en termes négatifs et la présence d'une *langue-culture à la maison autre que celle de l'école* constitue un *obstacle*: « *le problème, c'est d'acquérir le français lorsqu'au domicile, leur langue maternelle est utilisée quotidiennement* », « *lorsque les parents ne parlent pas le français, c'est un handicap* ». Ils dénotent à la fois une inquiétude et une méconnaissance des savoirs linguistiques et sociolinguistiques de nature à lever les stéréotypes qui leur sont sous-jacents. D'ailleurs, le plurilinguisme est entendu comme « *le fait de parler deux langues en les maîtrisant correctement* » et n'est un avantage cognitif que lorsque le code écrit de « *l'autre langue* » est maîtrisé. Finalement, les élèves ne seraient pas réellement plurilingues puisqu'ils « *ne parlent rien correctement, ni le français, ni leur langue d'origine* ». Et pour beaucoup, la cause essentielle des difficultés des élèves est que « *le français n'est parlé qu'à l'École* », que « *la langue française n'est pas assez présente dans les familles (peu d'échanges verbaux en français, pas de télévision en français)* », et que les parents ne peuvent pas aider.

Un enquêteur dit en conclusion « *je viens de réaliser que nous ne sommes pas préparés* ». Mais préparés à quoi ? Les mots pour le dire font défaut, au terme d'une formation qui semble avoir donné peu d'outils théoriques pour penser la diversité.

Il est difficile, dans ces discours, de séparer ce qui relève des représentations induites par une situation particulière de recueil de données (un questionnaire) et ce qui relève de constats professionnels. Et il faudrait, pour nuancer ces résultats, analyser de façon fine tous les effets des interventions de formation initiale et continue dans ce domaine. Depuis quelques années, certains Instituts de formation des enseignants (IUFM, en France) ont développé des stages à l'étranger pour les enseignants du primaire et du secondaire en formation initiale ou continue, et ils ont conçu des modules préparatoires à ces stages ; ces modules accordent une certaine place à l'étude de la variation linguistique et langagière. Les terrains de stage de ces enseignants sont, pour une part, des terrains bi ou multilingues (Afrique, Asie). Même si ces stages ne se déroulent que sur quelques semaines et si les modules ne comportent qu'une quarantaine d'heures annuelle, c'est sans doute un moyen pour ces futurs enseignants de découvrir des sociétés multiculturelles, d'être confrontés à des situations de bi ou de plurilinguisme, de faire l'expérience de la diversité.

NOS SITUATIONS ET TERRAINS DE RECHERCHE

Nous travaillons dans diverses situations de plurilinguisme, dont le point commun est que le français y est en contact avec une ou plusieurs langues.

La Réunion met en scène une situation complexe de contact de langues : en particulier, le français, matricule du créole (ce qui signifie une très grande proximité des systèmes) et le créole. D'autres langues font partie du paysage linguistique puisque La Réunion, île de l'Océan Indien, accueille des migrants de tous les continents depuis des siècles. L'esclavage puis « l'engagisme » qui y ont sévi ont forgé la population actuelle aux ethnotypes très divers qui rappellent les arrivées successives de populations : *kafres* (Mozambique), *zarabs* (Indiens musulmans), *malbars* (Indiens), *chinois* (Chine), *yabs* (descendants des colons)... Epargnée jusqu'à présent par le communautarisme, l'île vit une relative paix culturelle, et la « créolité » (sentiment d'être *Créole*), voire la *réunionité* (sentiment d'être Réunionnais) prime sur le fait d'être *kafre*, *chinois*, *zarab*, *yab* ou *malbar*, même si rites et traditions des cultures des origines peuvent se montrer çà et là vivaces dans la population. C'est dire si la diversité fait partie intégrante de la culture réunionnaise, comme en témoigne le nom de la future « Maison des

Civilisations et de l'Unité Réunionnaise » qui, « *par la connaissance et la réévaluation des différents apports, (...) a pour objectif de conforter l'unité réunionnaise* »⁶. Car il s'agit bien, en étudiant les aires de civilisation qui ont contribué à construire la culture réunionnaise, de donner une visibilité à « la » culture créole réunionnaise, même si elle est multiforme. L'exercice qui consiste à ne jamais dissocier diversité et unité est périlleux. Un engouement populaire communautariste du type « retour aux racines » n'est en effet jamais à exclure, et mettrait à mal l'unité réunionnaise.

Du point de vue sociolinguistique, on peut observer une forme de diglossie qui fait perdurer des cristallisations : les créolophones ont intériorisé la minorisation de leur langue, ce qui nuit à l'intervention didactique. Car le créole réunionnais a longtemps été banni des écoles réunionnaises. Puis on est passé d'un refus total de la présence du créole dans les classes à l'idée généralement admise qu'on peut y avoir recours « si cela est nécessaire pour faciliter les apprentissages ». L'absence de standardisation du créole, le développement du bilinguisme individuel (grâce notamment à la scolarisation de masse) et la vitalité des deux langues dans l'espace communicatif réunionnais ont aussi donné naissance à des formes interlectales, qui ne relèvent ni du créole ni du français mais des deux à la fois ; elles rappellent le « parler bilingue » (Py & Lüdi, 1986). Mais lorsqu'elles sont utilisées au sein d'un macrosystème (Prudent, 1993), à l'intérieur duquel le locuteur ne parvient pas à les distinguer du code créole ni du code français, elles constituent un frein au développement d'une réelle compétence bilingue. C'est le cas pour de nombreux jeunes élèves réunionnais, ce qui explique en partie le fort taux d'échec scolaire.

On peut conclure provisoirement de ces divers éléments qu'on est face à une diversité culturelle assumée, mais qui ne met pas La Réunion à l'abri de replis communautaires ou de rejets xénophobes, à cause entre autre d'une langue créole au statut encore fortement déprécié et de pratiques interlectales parfois non maîtrisées. On voit que la perspective psycholinguistique s'invite aux côtés de facteurs sociolinguistiques. Par conséquent, l'aménagement didactique de l'enseignement des langues à La Réunion (y compris de la langue de l'école, le français) nécessite que ces deux directions soient empruntées.

Les enfants issus de l'immigration en France constituent la deuxième population sur laquelle nous avons tous travaillé ou travaillons encore, et dont les caractéristiques principales sont les suivantes :

- Il s'agit d'une *population mobile*, dont la mobilité se manifeste par des changements de résidence et d'affectation scolaire : des arrivées

échelonnées (de septembre à janvier, parfois plus tard dans l'année scolaire) et des départs en cours d'année. Ces élèves sont scolarisés dans des établissements socialement et scolairement fragilisés, « peu valorisés, disqualifiés » (voir Lambert).

- Ils sont marqués par l'hétérogénéité de leurs parcours scolaires antérieurs et n'ont parfois pas été scolarisés du tout.

- Ils manifestent une *hétérogénéité et une grande diversité dans leurs répertoires linguistiques*: arabe, marocain, berbère, turc, chinois, kosovar, italien, langues asiatiques ou africaines ... souvent deux langues, voire une troisième avant d'arriver à l'école (cas des enfants scolarisés dans un autre pays européen).

- Il découle de ce qui précède une *hétérogénéité des niveaux* en français dit de scolarisation: niveaux qui s'échelonnent de A1.1 à B1, si on suit l'échelle du Cadre européen.

- Et, bien sûr, il s'ensuit une *hétérogénéité des représentations* de la langue de scolarisation (« en wolof, il y a des mots qu'on n'a pas à cause du français et de la colonisation », explique Madiène, un collégien nouvellement arrivé du Sénégal).

Mais, pour nuancer ces constats, on doit préciser que cette hétérogénéité constitutive est neutralisée, en partie, dans l'apprentissage scolaire, par les conditions d'entrée dans l'écrit. Une enquête en cours de réalisation auprès d'enseignants chargés de classes de CP dans des zones d'éducation prioritaire de l'Académie de Montpellier montre que, parmi les facteurs qui influencent le plus la maîtrise de la lecture chez les élèves nouvellement arrivés ou issus de parents migrants, les plus décisifs sont la scolarité antérieure et les conditions de vie dans le pays d'accueil (familles socialement favorisées ou non, enfant confié ou en milieu familial). La relation de la famille à l'école semble déterminante. En général, lorsque les parents sont impliqués d'une façon ou d'une autre dans l'école et qu'une relation est établie entre enseignants et parents (même dans le cas de parents analphabètes ou illettrés), l'enfant n'est pas en échec dans l'apprentissage de la lecture /écriture.

A cet éventail de facteurs, s'ajoute *la représentation sociale des langues d'origine*: minorées dans le système scolaire et dans l'environnement social (parler une autre langue à la maison serait *source de marginalisation*, comme le prétendait la première version du rapport Bénisti, 2004), elles sont parfois enseignées au Primaire (enseignement des langues et cultures d'origine, ELCO). Mais en réalité, c'est souvent la langue officielle du pays d'origine des parents (et donc de son système scolaire) qu'on enseigne et elle correspond rarement à la langue familiale. Souvent en « langue étrangère », cet enseignement peut donner à l'enfant le sentiment d'une double incompétence: en français et en « langue d'origine ».

Les *enfants de l'aire francophone et transfrontalière* située à l'intersection de quatre pays (le Luxembourg, la Belgique, la France, l'Allemagne) constituent un autre de nos sujets d'étude (cf. Rispaïl, 2003). Quatre traits les distinguent des autres populations de nos recherches :

- leurs contextes de vie se caractérisent, de part et d'autre des frontières, par un plurilinguisme partagé où se côtoient langues étatiques (luxembourgeois, français ou allemand), langues de l'immigration (plusieurs dizaines, mais surtout issues du sud de la Méditerranée), langues locales (diverses formes de franciques dans les 4 pays, voire d'alsacien dans la zone bordant la Sarre) ;

- des vécus différents suivant de quel côté de la frontière ils vivent : fierté en-deçà (au Luxembourg pour le francique luxembourgeois par exemple, une des langues nationales), honte par-delà (ce même francique traité de « patois » dévalorisé en France, voire de « dialecte allemand » méprisé, réfugié dans l'accent, quand ce n'est pas dans les mots, et souvent source d'échec scolaire) issus des statuts différents des langues qui se côtoient, suivant le lieu où on les étudie ;

- des pratiques transfrontalières et translinguistiques jamais étudiées ni prises en compte, tant sur le plan des échanges et réseaux langagiers que sur celui des habitudes journalières et culturelles⁷ ;

- enfin, et ceci expliquant cela, un passé historique (trois guerres !) qui à la fois réunit et sépare les populations concernées, liant les questions linguistiques à des questions identitaires parfois douloureuses.

On voit qu'il est difficile de faire abstraction, dans une optique didactique, d'un contexte si prégnant, qui ne peut que marquer de ses conséquences linguistiques et identitaires toute acquisition linguistique ultérieure. Des études fines amèneraient en outre à faire prendre en compte des variables de type économique et, entre autre, les origines sociales des familles des élèves : puisque les langues sont habillées de représentations différentes, selon que ces dernières viennent de milieux ruraux (majoritaires à l'origine dans cette aire), sidérurgiques (ceux des mines ou des usines) ou de citadins de Thionville, Arlon ou Luxembourg-Ville. On serait aussi amené à faire des études comparatives entre la façon dont les différents pays frontaliers traitent l'immigration, les migrants et leurs langues.

Les *enfants de la Suisse romande* constituent la quatrième population de notre public, originale à plus d'un titre. Rappelons d'abord que la Suisse romande est une région composée de plusieurs cantons, certains protestants, d'autres catholiques. Les premiers ont été francisés très tôt et ne connaissent pour ainsi dire plus d'élèves « patoisants » depuis plus d'un siècle maintenant ; dans les cantons catholiques, il reste en revanche quelques régions dans lesquelles il y a encore quelques patoisants, mais ceux-ci sont très minoritaires. De manière générale, *cette situation n'est pas prise en compte dans le système scolaire* et le « patois » ne

fait nulle part l'objet d'un enseignement généralisé et systématique. Signalons cependant que le Valais vient de lancer un projet pour une telle prise en compte, sous la forme en particulier d'activités d'éveil aux langues, visant à sensibiliser les élèves au « patois » et à la situation linguistique de la région. Ce travail débute et l'IRD⁸ y est fortement impliqué. Il faut souligner en outre que le français enseigné en Suisse romande n'est pas tout à fait celui de France. Il existe en quelque sorte un « standard » suisse dont les locuteurs eux-mêmes n'ont pas toujours pleinement conscience et qui est implicitement accepté.

En Suisse romande, comme en France, le problème est moins celui des enfants d'autres origines linguistiques que – comme cela a été clairement montré – celui des élèves d'autres origines sociales (cf. Lahire, Labov, Bernstein, etc.). En effet, il importe de distinguer les « migrants » dont la langue est par ailleurs valorisée, et qui ne rencontrent guère de problèmes, de ceux issus de migrations récentes, qui parlent des langues dont la visibilité sociale et la reconnaissance sont pour ainsi dire nulles. Le nombre de ces élèves est élevé : souvent plus de 20% de la population scolaire, plus de 50% dans le canton de Genève.

En Suisse, on pourrait ainsi distinguer quatre types d'élèves migrants :

1) Les élèves provenant des autres régions linguistiques du pays : généralement de statut socio-économique plutôt élevé, ils ne rencontrent pas de problèmes particuliers, même s'il est frappant d'observer, par exemple, que les élèves germanophones (qui parlent en fait un dialecte alémanique, à la maison) n'ont souvent pas de facilité particulière en allemand où leurs indéniables compétences de compréhension sont mal reconnues.

2) Les élèves de statut socio-économique élevé, parlant généralement à la maison une ou des langues reconnues (l'anglais en premier lieu), souvent scolarisés dans des écoles privées. Ils ne rencontrent guère de problèmes.

3) Les élèves issus de migrations plutôt anciennes (Italie, Espagne, partiellement le Portugal), et dont le statut socio-économique est souvent sur une pente fortement ascendante : ils sont de mieux en mieux intégrés et réussissent aussi bien que leurs camarades suisses. Leur langue d'origine (LO) est bien reconnue, bien acceptée et nombre d'entre eux, qui l'ont entre autre étudiée dans les ELCO, la maintiennent.

4) Les élèves issus des migrations récentes, très diversifiées, de milieu socio-économique peu favorisé, et qui rencontrent souvent de gros problèmes de scolarisation.

Pour ces derniers, les « solutions » proposées sont extrêmement variées et – cela ne surprendra personne qui connaît un peu la Suisse – dépendent des cantons. Certains (Neuchâtel, Genève...) ont une politique d'intégration très active qui inclut, au niveau scolaire : des

cours de soutien, des classes d'intégration pour les élèves nouvellement arrivés, un soutien affirmé aux ELCO, des dispositions transitoires spéciales pour l'évaluation des performances en langue d'accueil, des offres d'activités plurilingues en classes (sacs d'histoire à Genève, EOLE, visite dans les classes des enseignants d'ELCO, etc.). A l'autre extrême, certains cantons ne font pas grand chose. Certains ont même envisagé des classes spéciales lorsque les élèves « étrangers » sont trop nombreux, afin que leur présence ne vienne pas gêner les « purs » autochtones... Mais ce type de mesure a été finalement interdit au niveau fédéral (cf. Forster in Conti & de Pietro, 2005).

Au-delà de ces diverses mesures, la question de l'échec scolaire – lié avant tout à l'appartenance sociale, rappelons-le – reste entière!

Une dernière population vient compléter ce panel de situations plurilingues et de contacts de langues, c'est celle de l'Afrique francophone (pays d'Afrique de l'Ouest). Le français a, dans ces pays, le statut de langue officielle depuis la colonisation et il représente la principale langue utilisée dans l'enseignement. Certains pays, comme le Mali, ont développé des programmes bilingues d'enseignement, en langues africaines et en français, à l'école primaire. Mais, à l'université et dans l'enseignement secondaire, la langue d'enseignement demeure le français. Ces pays sont plurilingues et les élèves apprennent à parler dans la ou les langues de leurs parents, celle(s) de leur village et de leur communauté, puis dans la ou les langues des régions dans lesquelles ils poursuivent leurs études. Dans les villes, se diffusent des variétés linguistiques véhiculaires très marquées par l'alternance et le mélange de codes. Dans la communication en milieu urbain, c'est le plus souvent un mélange de langues entre la ou les langues africaines dominantes du milieu et le français qui est majoritairement utilisé (Dreyfus, 2006, 2007).

La plupart des élèves rencontrent la langue française à l'école et le français qui y est enseigné, proche des normes scolaires hexagonales ou d'une représentation idéalisée de celles-ci, est différent du français utilisé par les adultes lettrés ou diffusé par les médias. Cet écart est rendu encore plus conséquent par l'importance des cultures à tradition orale, dont les genres oraux sociaux sont très éloignés des genres scolaires de l'écrit.

Sur un autre plan, la diffusion des variétés mixtes dans les villes a pour corollaire le fait que l'acquisition du français n'est plus circonscrite au seul système scolaire et, chez beaucoup de locuteurs peu ou non scolarisés, on relève une appropriation discursive du français via la pratique des codes mixtes. Ces codes représentent des variétés utilisées majoritairement à l'oral, et ils sont extrêmement labiles du fait même de leur développement dans les usages langagiers oraux.

Le développement langagier et cognitif des enfants se déroule, très

majoritairement, dans et par des interactions marquées par ces pratiques langagières mixtes. Certains jeunes comme certains adultes manifestent, dans leur pratique d'alternance de langues, une différenciation nette des systèmes linguistiques en présence, mais la plupart des enfants en âge de scolarisation ou en cours d'acquisition du langage présentent des réalisations langagières et linguistiques qui renverraient plutôt à des interlectes. Prudent (1993), caractérisant des situations relativement proches dans les aires créolophones, évoque à ce propos la notion de langue « organisée dans un macrosystème polymorphe ». Or ce développement langagier, conceptuel et cognitif bi ou multilingue, est encore de nos jours trop peu étudié en milieu africain et n'est pas pris en compte par l'école. Les enfants doivent apprendre à lire et à écrire dans une langue, le français, que la plupart ne maîtrisent pas à l'oral. Face aux langues enseignées à l'école, le français, et parfois certaines langues africaines, dans des contextes d'apprentissage où l'écrit est « survalorisé » et sacralisé, se développent, chez les locuteurs, enseignants et élèves, des phénomènes d'insécurité linguistique. Ces phénomènes sont marqués par la difficulté qu'ont les locuteurs de voir leur pratique reconnue comme normée, et par l'incertitude liée au droit d'utiliser les pratiques d'un groupe dans tous les contextes d'usage, notamment dans le contexte scolaire.

Dans la majorité des cas, les principes d'organisation des contenus des programmes bilingues juxtaposent les enseignements des langues africaines et française, sans favoriser le transfert des connaissances acquises dans la / les langue(s) première(s) vers la langue seconde, ni les comparaisons inter-langues, et encore moins l'utilisation des ressources bilingues des élèves.

Il semble aujourd'hui nécessaire d'analyser plus finement les pratiques d'alternance de langues dans les différents milieux de socialisation de l'enfant, et d'étudier les effets de ces codes alternés sur les restructurations des systèmes en contact, en relation avec l'acquisition et l'apprentissage des langues. Il reste aussi à réfléchir à la prise en compte dans les pratiques d'enseignement de ces codes mixtes à partir desquels se réalise le développement langagier de l'enfant, et à intégrer d'un point de vue didactique la notion de compétence linguistique bi ou plurilingue.

Dans leur diversité, ces contextes posent à la recherche didactique une question formulée plusieurs fois dans cet ouvrage : quelle place pourraient occuper la diversité et la pluralité linguistique et langagière dans la classe ?

Notre hypothèse est que la légitimation des pratiques « autres » (dans des langues minorisées, dans des variétés peu légitimées, etc.) se réalise non par un discours sur ces pratiques, mais par l'apport de ces pratiques à la réflexion langagière engagée par l'ensemble de la classe. Par exemple, c'est parce que le problème du genre en morphosyntaxe concerne

tous les élèves (lorsqu'ils apprennent l'allemand en particulier) qu'un détour par le swahili (et, parallèlement, par les autres langues présentes dans la classe) devient pertinent, permettant à la fois d'améliorer la compréhension du phénomène chez tous les élèves (mono, bi lingues, etc.) et de légitimer des pratiques différentes.

Un autre point commun entre ces différents contextes, est l'échec scolaire récurrent dans les milieux et les publics auprès desquels nous travaillons. Sans vouloir prendre un point de vue réducteur ou simpliste, on ne peut s'empêcher de faire un lien entre un plurilinguisme socialement peu compris, politiquement et scolairement peu ou mal traité, et cet échec, qu'on ne peut pourtant restreindre à une fatalité – bien au contraire.

QUELS CONCEPTS ET NOTIONS MOBILISER ?

Rassemblant de façon très empirique nos expériences de terrain et nos travaux, nous avons essayé de dégager quatre ensembles de notions et concepts qui ont fait, ou qui devraient faire l'objet d'une transposition didactique des savoirs savants aux savoirs enseignés (Bronckardt, Giger, 1998).

La première entrée invite à considérer des notions telles que pratiques langagières / répertoires langagiers/ identités plurielles. Il est patent que la didactique du FLE / FLS a intégré depuis plusieurs années certaines des notions issues de la sociolinguistique, comme on peut le constater en comparant deux dictionnaires: *Didactique des Langues* coordonné par Galisson et Coste (1976) et *Didactique du français langue étrangère et seconde* dirigé par Cuq (2003). Ce dernier intègre la notion de répertoire verbal (« dynamique et évolutif », composé de « compétences partielles, hétérogènes mais complémentaires pour les locuteurs », Cuq, 2003, 223-224). Cette notion conduit, en didactique des langues (DDL), à considérer les pratiques/ressources langagières plurilingues des élèves et à s'intéresser à leur biographie langagière. Ce dictionnaire inclut également les notions d'identités plurielles ou de dynamique identitaire. Dans le même article est soulignée « la nécessité de concevoir et d'utiliser des outils méthodologiques assurant la prise en compte du contexte sociolinguistique dans lequel évoluent les usagers de la langue étrangère ou seconde » enseignée / apprise. On observe par là une prise en compte de l'importance d'une langue comme constitutive de l'identité. Sensible aux analyses de Dabène, Billiez, Boyer, Calvet (pour ne citer qu'eux) Cuq fait aussi référence à la sociolinguistique du conflit diglossique (*id.*, 214-215) comme constitutive de la réflexion didactique.

Le répertoire linguistique, défini comme l'ensemble de ressources langagières et linguistiques dont disposent les locuteurs, a inspiré de nombreux travaux qui se sont développés ces dernières années

autour de la didactique du plurilinguisme. Il ne peut être, dans sa relation à la didactique du plurilinguisme, dissocié de la notion de contact de langues. La transposition de ces notions, associées à celle de compétence plurilingue ou plurielle, a permis de renouveler le champ de la didactique des langues.

On peut voir une des transpositions didactiques possibles de la notion de répertoire linguistique à partir du travail réalisé actuellement autour des biographies langagières et des récits de vie, dans un cadre institutionnel qui est surtout, à ce jour, celui de l'insertion des migrants et de l'alphabétisation des adultes. On peut citer, pour exemple, les travaux conduits par Perregaux en Suisse ou Bretegnier en France (voir ici même sa contribution dans cet ouvrage). Dans cette perspective, les pratiques développées autour des entretiens destinés à produire des récits de vie, visent à construire, avec les sujets en cours d'appropriation linguistique, « des espaces d'expression et de compréhension de leurs rapports aux langues et aux normes, du sens et des enjeux de l'apprentissage dans lequel ils sont engagés, des résistances éventuelles qu'ils y opposent » (Bretegnier, 2009, *Traverses*, 9, 55).

Notre deuxième entrée rassemble les concepts de variétés et de variation.

Plusieurs ouvrages ont depuis plusieurs années posé les principes d'une description grammaticale de la variation, tels ceux de Berrendonner, Le Guern et Puech (1983), et des tentatives ont été faites pour trouver une application didactique de cette notion (application didactique très influencée au début par les prolongements du structuralisme et de la linguistique fonctionnelle). Citons pour mémoire le programme « Variations » de l'INRP (voir *Repères*, 76, 1988), qui s'est organisé autour du concept de grammaire « plurinormative », issu des travaux de Claude Vargas.

Cependant de nombreux travaux, dont ceux de Gadet et Tyne (2004, 2007), ont montré combien ces notions sont elles-mêmes problématiques car « pensées sous forme de frontières ». Or « l'effet de multiple (ou de non un) ne provient pas du contact entre plusieurs variétés homogènes, stabilisées, fixées et codifiées, mais de la fluctuation à l'intérieur même de ce qui a été interprété comme des variétés » (Gadet, 2006, texte non paginé). Gadet rappelle combien ces notions, dans leur transposition didactique, sont réduites à un domaine supposé le plus accessible : le lexique. Dans les exercices proposés le plus souvent par les manuels scolaires, à la rubrique « vocabulaire », il s'agit de nommer, de catégoriser et de hiérarchiser les registres ou les niveaux de langues en remplaçant, dans un énoncé le plus souvent dé- ou peu contextualisé, un mot du registre dit « courant » par un mot du registre dénommé « soutenu ». On peut regretter, dans cette transposition, l'absence de référence aux niveaux phonique et

morphosyntaxique de la variation, et la réduction de ce phénomène au seul élément lexical car « on ne peut traiter de la même manière les niveaux du phonique, du lexical ou du morphosyntaxique, qui ne sont pas investis de la même manière dans la variation ni dans les jugements linguistiques des locuteurs, ni dans l'ordre du symbolique ».

Or ce qui est à étudier et à travailler, voire à mettre en valeur précisément d'un point de vue didactique, c'est la fluctuation, la souplesse, l'adaptation, la créativité que permet l'usage des variétés de langue(s). Bon nombre de travaux récents, tels ceux de Lambert, Auzanneau ou Juillard, en France, ont montré comment certains élèves étaient pluri-styles et arrivaient à produire et à user de cette variation à des fins symboliques et interactionnelles, en dehors de l'école, et comment ce qui pouvait être de l'ordre du symbolique bloquait la manifestation de cette adaptation dans la classe. La transposition didactique qui a été faite de ces notions fige et gomme l'intrication des phénomènes liés à l'hétérogénéité constitutive du langage et de la langue, alors que ce sont précisément les enfants qui sont conscients de cette hétérogénéité et la maîtrisent, qui réussissent (voir à ce sujet, Laparra, 2003).

Enfin, notre troisième entrée complète les deux premières, en proposant quelques concepts qui désignent les interactions entre les sujets, les langues et la société, autour des notions de contexte / situation / communauté linguistique / communautés d'usage.

Un des apports fondamentaux des réflexions sociolinguistiques est qu'elles nous mènent à différencier les objets analysés, et leurs variations, suivant les contextes dans lesquels ils s'enracinent. Cela nous incite, méthodologiquement parlant au moins, à nous méfier des généralisations, tant pour l'analyse des faits langagiers relevés que pour les leviers qui permettent de les faire évoluer, et à ne pas isoler un élément de l'environnement dont il est issu (objet, contenu, acteur), et où il prend sens par ses interactions avec les autres éléments. Il n'existe pas « un » élève ou « un » apprenant, au sens « indéfini » du déterminant, pas plus que « des » profils ou « des » déterminismes. Il y a surtout des individus, des identités fluctuantes qui se rencontrent, des passages, des dynamiques, dans des situations d'apprentissage qui elles-mêmes évoluent.

Ainsi se forment et se définissent des communautés d'apprentissage (ou des espaces au sein desquels se construisent et se négocient les notions de langues, de langages, d'espace plurilingue), d'autant plus intéressantes que leurs contours particuliers vont déterminer les actions d'enseignement. La notion de communauté linguistique ou langagière définit, quant à elle, des groupes de personnes qui partagent des normes langagières dans une situation donnée – situation qui peut évoluer et se transformer. L'accent y est donc mis sur la dynamique et la fluidité,

le côté « non clos », « non un » et « non inscrit » des phénomènes langagiers et donc leur malléabilité, ce qui est à prendre en compte par les didacticiens. Mais ces usages déterminent aussi une culture collective, faite de codes et de valeurs construites par les communautés. Elle est faite de rencontres et d'échanges, parfois conflictuels, grâce auxquels on peut dire que les mouvements fluctuent mais assurent en même temps la permanence et l'unité de ces communautés.

Notre quatrième et dernière entrée recentre la réflexion autour de l'objet d'enseignement / apprentissage que constituent les langues, leurs statuts (du français entre autre), la notion d'interlangue, l'alternance des langues.

L'école s'occupe du développement langagier des enfants. Or, dans une société plurilingue, parler bilingue, alternances codiques, mélanges, hybridation, sont des pratiques langagières usuelles. De plus, les langues y ont des statuts souvent non équivalents, d'où le phénomène d'insécurité linguistique, souvent amplifié par l'école, auquel nous avons déjà fait allusion. De ce double constat, naissent plusieurs réflexions :

On sait que les nouvelles connaissances s'ancrent à partir des connaissances initiales (ici donc la /les langues ou variétés de la maison). Or l'école ne se préoccupe pas du tout du développement langagier plurilingue, pourtant spécifique (et qui n'est pas la somme de deux compétences séparées de deux langues). La sociolinguistique qui lie, dans certains de ses travaux, données sociolinguistiques et processus de développement langagier, pourrait servir de cadre de référence pour bâtir un curriculum adapté.

Les travaux sur les situations de contact permettent de questionner la notion même de langue (voir Canut ici même). En ramenant notre réflexion dans le champ didactique, on peut poser la question suivante : faut-il toujours penser une didactique de la langue, donc d'un objet fantasmé, ou faut-il s'engager vers une didactique du processus, qui conduise les apprenants vers des stratégies efficaces, contextualisées, et dynamiques ?

La transposition de ces notions remet en question les catégories établies par la didactique des langues. Par exemple, la partition *FLE* / *FLS* / *FLM* apparaît, dans un contexte de variation, d'interlangue et de répertoire plurilingue, peu pertinente. Il devient en effet difficile de catégoriser le français (ou toute autre langue intervenant dans le répertoire d'un locuteur), par rapport à la distance interlinguistique à d'autres catégories, dans la mesure où plusieurs langues se côtoient et s'entremêlent. Ces frontières, commodes un temps pour définir des didactiques distinctes, perdent de leur efficacité dans la mesure où des analyses ont mis l'accent sur des usages linguistiques fluctuants et des superpositions de formes et de styles.

De la même façon, la référence à une langue commune

nous semble pouvoir être avantageusement remplacée par celle de pratiques langagières, plus attentive au respect des usages. Or, telle qu'entendue dans les textes officiels, la « langue commune » nie cette complexité des pratiques linguistiques. Elle renvoie à la norme d'un « bon usage » de la langue et refuse de se voir comme une manière de parler, une langue sociale, une langue particulière, (voir à ce sujet les analyses de Balibar (1985) sur la langue *fictive*). Dans ce contexte de pluralité, que peut signifier « maîtriser » une langue ? Les notions de compétences / évaluation / progression, demandent à être redéfinies, de façon à ce qu'on envisage d'évaluer, moins des savoirs acquis que des ressources, des trajets, des dynamiques. Les critères d'évaluation sont sans doute à faire évoluer, dans le sens de la prise en compte de la capacité à circuler entre les langues, à développer des aptitudes d'intercompréhension, et dans celui d'une redéfinition plus pragmatique et dynamique des compétences langagières et linguistiques. Les critères sont également à repenser avec la nécessaire redéfinition de la notion de langue (car on peut s'accorder sur le fait que la langue est une discipline scolaire et que ce concept a, en partie, été construit par l'école) et, partant, les façons d'agir et d'enseigner « avec les langues »⁹.

QUELQUES PERSPECTIVES DIDACTIQUES POUR CONCLURE

Ces propositions invitent à reconsidérer, d'un point de vue didactique, la vision de la langue, à passer d'une vision de la langue comme « système » à une vision de la langue comme « ensemble de ressources mobilisables ». On s'inscrit ici dans la continuité des réflexions engagées par Matthey et De Pietro, qui interrogent la question de la « norme » qu'il importe de ne pas présenter comme « naturelle » mais comme « socialement construite », comme une variété parmi d'autres possibles et socialement valorisées. L'enjeu est donc bien de développer une didactique plurilingue et plurielle.

Poser cette question sur la langue revient aussi à s'interroger sur la validité du rapport entre savoir et discipline : un savoir devient-il obligatoirement une discipline ? Si oui, à quelles conditions et selon quelles modalités ? L'école est-elle envisageable sans disciplines historiquement constituées et qui définissent des méthodes, des savoirs (savoir-faire, savoir-être) ? Et, de leur côté, les disciplines supposent des didactiques qui réduisent / clôturent / « objectivent » le réel. Ce questionnement passe par une réflexion sur ce qu'est / ce que peut être l'école : peut-elle par exemple fonctionner autrement qu'autour de disciplines, qui ont pour caractéristique constitutive de définir des « objets » d'étude, par un processus de transposition, de réduction, de réification ?

Une des hypothèses de travail serait de proposer une didactique qui construise progressivement le français normé socialement attendu parmi l'ensemble des variantes possibles, et prenne en compte les savoirs des élèves; une didactique qui s'appuierait également sur des documents plurilingues en s'inspirant des outils proposés par Eole. Dans cette perspective, on peut proposer aux élèves des activités qui travaillent à l'explicitation des représentations qu'ils ont des langues et de leurs locuteurs, pour développer une conscientisation des usages langagiers et des contextes qui les appellent, et construire une dimension métalinguistique, sans laquelle il n'est ni savoir ni savoir faire maîtrisés.

La formation des enseignants pourrait s'articuler autour de quelques éléments :

- une formation linguistique articulée à des stages d'enseignement dans des milieux plurilingues, pour y faire l'expérience de leurs propres stratégies linguistiques dans ces situations, et les aider à mener une analyse des productions linguistiques de leurs élèves,

- une formation sociolinguistique sur les théories des contacts de langues, du continuum, de la polynomie, formation susceptible de les aider à percevoir l'apprentissage exclusif de l'une ou l'autre langue comme une forme de dissonance socio-cognitive dans l'univers cognitif des élèves plurilingues, comme l'exprime De Robillard à propos du contexte réunionnais : « la totalité de la vision du monde d'un *créolophone* ne pouvant fréquemment prendre forme et s'exprimer que dans plus d'une langue » (De Robillard, 2001, 112),

- une formation à la didactique des langues qui impose une réflexion d'ordre curriculaire sur la gestion des langues en contact et sur les notions de compétence et d'évaluation. La création de filières bilingues (créole-français, basque-français, arabe dialectal-français, berbère-français), si elle n'est ni irréaliste, ni irréalisable, soulève en effet des questions. Elle ne résoudra pas les problèmes des élèves (sans doute fort nombreux) restés en dehors de ces sections, et elle ne règle pas la question des rapports entre les deux langues concernées (conflictuels, « polynomiques », autres ...). Si l'organisation disciplinaire des enseignements présuppose que des étiquettes distinctes soient accolées aux lectures, il apparaît indispensable de construire une didactique des langues qui s'appuie sur les phénomènes langagiers apparaissant en situation de contact (marques transcodiques notamment)¹⁰, et qui n'érige pas de frontière entre didactique des langues d'origine (créole, arabes et leurs variétés, etc.) et didactique du français.

On peut envisager une formation qui consisterait à aider les enseignants-stagiaires à choisir une posture professionnelle évolutive, ouverte à la connaissance et en prise avec les constantes

transformations dues aux dynamiques langagières à l'œuvre dans les situations plurilingues. Cet objectif ne peut être atteint que si la formation défend, développe et concrétise un lien fort avec la recherche, par le biais de contacts avec des partenaires scientifiques, grâce aux mémoires professionnels par exemple, ou à des séquences de formation, qui prennent la forme de séminaires d'échanges et de réflexion, accompagnant la naissance de recherches-actions.

NOTES

1. Ce texte est issu de la table ronde finale tenue lors du colloque de 2009 à l'Université de Montpellier « Hétérogénéité et variations : quels objets sociolinguistiques et didactiques aujourd'hui ? ». Nous avons conservé dans la rédaction les tonalités stylistiques et argumentatives propres à ce genre oral.

2. Plusieurs chercheurs, à la suite des travaux initiés autour de cette thématique par Louise Dabène et son équipe, participent à notre réflexion actuelle : Emmanuelle Canut, Joaquim Dolz, Virginie André, Hervé Adami, Sophie Bailly, Véronique Fillol ... pour ne citer qu'eux.

3. *Lettre* de l'AIRDF, Association internationale de recherche en didactique du français, dont le conseil d'administration compte des membres du Québec, de Suisse romande, de Belgique et de France.

4. Notons toutefois, dans la *Lettre de l'AIRDF* le n° 38 de 2006 qui porte sur « L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques », et le n° 41 de 2007 qui rend compte du Colloque de Lille intitulé « Le socioculturel en question », numéro auquel fait écho le numéro 38 de *Repères*.

5. cf. Clerc, Rispail, 2008.

6. Conseil Régional de La Réunion, Commission permanente du 29 mars 2005, compte-rendu disponible sur <http://www.regionreunion.com/fr/spip/article>. La MCUR est un grand projet scientifique et culturel porté par le Conseil Régional de La Réunion : « musée du temps présent, musée de l'histoire et de la culture, musée d'idées, musée de société, musée de civilisation, et surtout musée vivant ».

7. Cf. Une recherche en cours financée par la MRSH de Lorraine porte sur les capacités, les adaptations, les passages de tous ordres - tous phénomènes transfrontaliers, qui varient suivant l'origine sociale, politique et nationale des enquêtés.

8. Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.

9. Cf. Calvet (2004) : « Et si la langue était une invention des linguistes ? », sous-titre de son ouvrage *Essais de linguistique*, Plon, 2004.

10. Une équipe de recherche de La Réunion, *Difecol* (Didactique du Français et Contact de Langues), est actuellement en cours de rédaction d'un livret d'activités pour les élèves du cycle 2. Les activités proposées font une place aux marques transcodiques dans les discours produits.