



De la linguistique à la didactique des langues

Dialogues avec Jean-François De Pietro

Sous la direction d'Anne Bourgoz, Virginie Conti, Daniel Elmiger, Murielle Roth, Verónica Sánchez Abchi et Martine Wirthner

n'est
r et plus opératoire
istique plus consciente et ouverte.
mparaison, etc.), les représentations et attitudes
bstituer à un enseignement des langues, mais représentent un
ntégration. De nombreuses activités ont été proposées dans ce cadre, portant
milles de langues, emprunts), leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés
l'enseignement EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole), édités par la CIIP, sont actuellement
mentaire (1E-2P) et le second aux enseignants de le 3ème primaire à la 6ème année - qui incluent chacun plusieurs outils
uels sont enregistrés tous les documents oraux nécessaires à la réalisation des activités et une brochure Glossaire des langues et Lexiq
un même texte traduit dans ces 20 langues. Les activités s'inscrivent donc dans les démarches d'éveil aux langues et proposent une no
dans l'une pour mieux en comprendre une autre, en découvrant ce qui est semblable ou différent dans les unes et les autres, ceci dan
ons-problèmes» de type pourquoi le genre d'un nom change-t-il d'une langue à une autre? ou comment est né l'alphabet?. Les activit
ont enseignées dans l'école romande (L1 et L2), propriétés particulières de certaines langues (par exemple le système d'écriture du chir
la lecture, à un moment ou un autre, comme objectif ou comme simple moyen. Nous allons à présent en parcourir quelques-unes qu

De la linguistique à la didactique des langues

Dialogues avec Jean-François De Pietro

Sous la direction d'Anne Bourgoz, Virginie Conti, Daniel Elmiger,
Murielle Roth, Verónica Sánchez Abchi et Martine Wirthner

Résumé

Cet ouvrage réunit 51 textes écrits en hommage à Jean-François De Pietro, linguiste et chercheur à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel, à l'occasion de son départ à la retraite. Entrant en dialogue avec des extraits de ses publications, ces textes mettent en évidence la richesse de son parcours scientifique et la variété de ses domaines d'expertise.

Cet ouvrage applique les rectifications orthographiques de 1990. En ce qui concerne la rédaction non discriminatoire, le choix a été laissé à chaque auteur-e quant à l'application ou non d'une forme d'écriture inclusive et à la manière de la mettre en œuvre le cas échéant.

Publication	Institut de recherche et de documentation pédagogique – IRDP, Neuchâtel
Édition	Anne Bourgoz, Virginie Conti, Daniel Elmiger, Murielle Roth, Verónica Sánchez Abchi et Martine Wirthner
Couverture et mise en page	Nathalie Nazzari
Vérification des bibliographies	Isabelle Deschenaux
Illustrations	Sophie Gagnebin, La Chaux-de-Fonds
Impression	Villars Graphic, Neuchâtel
Diffusion	IRDP Case postale 556 CH-2002 Neuchâtel http://www.irdp.ch Courriel : documentation@irdp.ch

© IRDP éditeur, Neuchâtel, 2021
ISBN : 978-2-88198-039-8
Imprimé en Suisse

Table des matières

Préambule	7
Introduction	9
Contributions	17
Sens premiers Odile Cornuz	17
<i>Schlag</i> : le long voyage d'un mot dans le temps, par-delà les groupes et les espaces sociaux Cyril Trimaille	18
Une typologie qui donne du fil à retordre Marinette Matthey	20
« Penser/classer » une typologie des situations de contact linguistique Martine Marquilló Larruy	22
Un chercheur engagé Cecilia Serra	24
Un chercheur rock and blues engagé Essai de relecture socioculturelle des recherches sur les représentations des langues Nathalie Muller Mirza	26
Tendre des perches ou penser l'altérité ? Réflexions sur l'interculturel en didactique des langues Véronique Castellotti	28
Au-delà du <i>Graben</i> ? Eva Waltermann	30
Questionner la doxa pour réduire le mutisme sélectif Annette Boudreau	32
Les représentations langagières – un cliché ? Claudine Brohy	34
Les accords d'un désaccord accordé Alexandre Duchêne	36
Éducation plurilingue ou voir la vie en mouche Danièle Moore	38
Pour un enseignement contrastif et interlinguistique de la grammaire... et pas seulement à l'école ! Alain Kamber	40
Régionaliste toi-même ! Jean-Bernard Vuillème	42
D'une séquence à l'autre ? Coïncidences et convergences Daniel Coste	44

Mon bonheur conversationnel plurilingue avec Jean-François De Pietro Sílvia Melo-Pfeifer	46
Note sur les représentations des régionalismes chez les Romands Mathieu Avanzi	48
Au cœur des interactions en contextes hétérogènes et plurilingues Sandrine Aeby Daghé	50
S'ouvrir à la diversité des langues pour accéder à ce qu'est vraiment LA LANGUE Jean-Paul Bronckart	52
Des racines didactiques modélisantes aux ailes composites de la littérature Christophe Ronveaux	54
L'Éveil aux langues, passer d'un processus d'invisibilité à celui de visibilité Christiane Perregaux	56
Et la lecture ? ... Jacques Weiss	58
De l'évolution de l'enseignement du français et de son orthographe Simone Forster	60
Une évaluation au service de l'apprentissage de tous les élèves ! Murielle Roth & Verónica Sánchez Abchi	62
Un bâtisseur de la discipline français Martine Wirthner	64
Liens entre grammaire et texte : perspectives intégratives et articulées Véronique Marmy Cusin	66
Plaidoyer grAMmatICAL – fondamentalement amical – pour la fonction <i>épithète</i> ... Martine Panchout-Dubois	68
Existe-t-il une frontière nette entre approches plurielles et approches concentrées sur une seule langue ? Georges Lüdi	70
Intercompréhension, éveil aux langues et diversité François Grin	72
De l'éveil au réveil : la spirale de l'engagement Laurent Gajo	74
De quoi est faite une variété ? Yan Greub	76
Quelles ressources didactiques pour aborder le français régional en Suisse romande ? Laure Anne Johnsen	78
La didactique des langues est un sport de combat Matteo Capponi	80
À propos de : « compétence de communication ». La suite d'une conversation avec Jean-François De Pietro Ingo Thonhauser	82
L'importance du dialogue avec la pensée de l'autre Roxane Gagnon	84
Il y en a combien ? États d'âme Michel Candelier	86

La terminologie grammaticale: un débat parfois improductif, mais toujours instructif Ecaterina Bulea Bronckart	88
Élèves plurilingues, de la maternelle à l'élémentaire: quelle didactique du français? Nathalie Thamin	90
Pour une modélisation reliant statut des objets et formats d'activités Caroline Scheepers	92
Modèles, sens général et objets d'apprentissage/enseignement Thérèse Jeanneret	94
Obrir the escolas alla diversidad linguistique und culturală Artur Noguerol Rodrigo	96
Un sac d'histoires pour pister la traduction par son dispositif Carole-Anne Deschoux	98
Le citoyen et l'orthographe – entre amphithéâtre et barricades Andreas M. Dutoit Marthy	100
L'écriture: miroir de la lecture? Jean-Marie Klinkenberg	102
<i>Le/la Covid-19</i> , ou les effets inopinés des interventions sur la langue Marie-José Béguelin	104
Détours: le plus court chemin pour enseigner en vue du développement de la personne et du citoyen Bernard Schneuwly	106
Différentes manières d'explorer des voies diverses Sylvie Plane	108
Évaluer la « compétence plurilingue » – réponse à l'invitation au dialogue Mirjam Egli Cuenat	110
Des langues en plus comme ressources dans les moyens d'enseignement – Une équation toute simple Anna Schröder-Sura	112
Le torrèeador Daniel Elmiger	114
Cher François Pierre Zurcher	116
Références bibliographiques	121

Préambule

De ces figures qui ont fait l'IRDP, Jean-François De Pietro en est une incontournable, tant ses contributions furent nombreuses dans le domaine des Langues, les liant, les faisant résonner et raisonner entre elles. Ses approches pointues pour décrypter chez les apprenant.es et les enseignant.es le poids des représentations, celles qui ouvrent aux langues ou les figent dans leurs expressions, ses idées pour opérationnaliser des concepts didactiques... et son ouverture à de nombreux travaux de recherche de divers horizons constituent les compétences et les qualités remarquables de ce chercheur authentique. Depuis les recherches-actions menées dans les années 80, aux modèles didactiques du genre en français des (nouvelles) années 20, en passant par les rectifications orthographiques et les approches plurielles, il n'est guère de dossiers auxquels Jean-François a contribué qui n'ont su trouver de concrétisation dans les travaux intercantonaux, marquant notre histoire de l'éducation romande de ces nuances tout helvétiques, héritées – entre autres – des patois qu'il chérit.

Pour tout cela – et bien plus encore que vous découvrirez dans cet ouvrage –, nous lui sommes extrêmement reconnaissant.es. Mais ses bons mots seraient bien pâles si Jean-François ne les accompagnait de sa vision ouverte et bienveillante face au monde, face à cette certitude que nous évoluons toutes et tous dans un registre que nous nous approprions, transformons et réinventons chaque jour, que la langue est comme nous, vivante, vibrante et riche de découvertes. De sa générosité humaine, de ses arguments et de sa verve affûtés, puiserons-nous jamais assez les qualités nécessaires à mener encore longtemps des travaux au service des élèves, du sens des apprentissages et de ces nuances indispensables à l'esprit humain éternellement créatif.

« Ainsi, à l'évidence, les mots et les langues nous parlent. »*

Merci Jean-François de nous en avoir si bien parlé !

Pascale Marro

secrétaire générale de la Conférence
intercantonale de l'instruction publique (CIIP)

Viridiana Marc

directrice de l'Institut de recherche
et de documentation pédagogique (IRDP)

* Conti *et al.*, 2019, p. 13.

Introduction

Après une trentaine d'années à l'IRDP, Jean-François De Pietro part à la retraite le 1^{er} novembre 2021. À cette occasion, ses collègues ont souhaité lui rendre hommage, notamment en lui offrant cette publication composée de 51 textes placés sous le signe du dialogue et mettant en lumière plusieurs de ses travaux – de ceux des années 1980 à ceux qu'il mène aujourd'hui. Avant de présenter l'ouvrage et d'esquisser le portrait de Jean-François qui se dégage de ces pages, nous retraçons ici quelques étapes importantes de son parcours scientifique et professionnel.

De la linguistique à la didactique des langues

Jean-François a étudié la linguistique générale et appliquée, l'ethnologie, la logique et la philosophie à l'Université de Neuchâtel, avant d'y devenir assistant en linguistique générale, de 1980 à 1982. C'est à l'Université de Bâle qu'il a poursuivi son parcours, en tant que lecteur de linguistique française et de langue française pendant une dizaine d'années (1982-1991). Dès 1980 et jusqu'au milieu des années 1990, il a participé à plusieurs projets de recherche dirigés par les professeurs Bernard Py et Georges Lüdi. Ces projets ont donné lieu à de nombreuses et importantes publications dans les champs de l'étude des contacts de langues (et de cultures) et de l'analyse des conversations, en particulier exolingues. L'acquisition des langues, notamment des L2, était également un objet d'étude privilégié : l'acquisition des L2, croisant le champ précédent, est au cœur d'un article célèbre, coécrit avec Marinette Matthey et Bernard Py en 1989, qui introduit la notion de *séquences potentiellement acquisitionnelles*. Bien d'autres publications notables sortiront les années suivantes, sur les contacts de langues, sur la Suisse plurilingue et les *changements de langage* lors de migrations internes, etc.

En 1990, Jean-François est engagé à l'IRDP. Dès lors, il étend encore ses connaissances et domaines d'expertise tout en conservant son intérêt pour les champs de recherche qu'il connaît déjà bien.

La didactique, du français en particulier, mais aussi des langues en général et dans leur diversité, est l'un des domaines dans lesquels il excellera tout au long de sa carrière à l'IRDP. Il serait bien difficile d'évoquer ici l'ensemble de ses travaux, tant ils sont nombreux et variés, et tant sont nombreux également les champs qui y sont convoqués pour porter un éclairage original, révélateur et porteur sur les réflexions qu'il mène et les résultats qu'il obtient. Jean-François fait des ponts, toujours, et ses intérêts de prédilection s'entrecroisent très souvent dans ses travaux. Sans aucune exhaustivité, donc, et sans réel ordre ni, bien sûr, une quelconque hiérarchie, nous citerons ici quelques-uns des domaines dans lesquels il s'est investi et distingué.

Dans la didactique du français, on peut mentionner la grammaire et en particulier la terminologie grammaticale, qu'il a souvent analysée dans l'espoir de la voir un jour être rendue plus opératoire, *didactiquement fondée*, et mieux harmonisée dans l'ensemble de la francophonie. Mais Jean-François ne se contente pas d'étudier la terminologie grammaticale dans le cadre du français, il la fait volontiers entrer aussi dans une perspective interlinguistique. L'apprentissage de la grammaire du français de façon générale, d'ailleurs, et la réflexion métalinguistique qui l'accompagne, peuvent selon lui bénéficier de l'observation d'autres langues – mais le champ qui s'ouvre là sera évoqué un peu plus loin. Toujours dans la didactique du français, mentionnons encore celle de l'oral, qui l'intéresse tout particulièrement.

Certains projets, en collaboration notamment avec l'Université de Genève, font le pont entre la didactique de l'oral et un autre de ses objets de prédilection : les *genres textuels* et les *modèles didactiques* de ces genres textuels. Dès les années 1990, Jean-François collabore aux travaux des équipes qui s'attèleront à définir le concept et à montrer la pertinence de tels modèles. Il continue de s'y intéresser de très près aujourd'hui. Et lorsqu'on parle de genres textuels dans l'enseignement du français, on ne peut oublier non plus, bien sûr, l'investissement de Jean-François en faveur de l'élaboration et de la diffusion de *séquences didactiques*, dès les années 1990 et jusqu'à aujourd'hui.

Ce qu'on a aussi très envie de mettre en avant lorsqu'on retrace le parcours de Jean-François, c'est bien sûr sa passion et son engagement pour les approches plurielles des langues et de leur enseignement. On ne citera ici que deux projets d'envergure dans lesquels il s'est fortement impliqué, EOLE (*Éducation et ouverture aux langues à l'école*, collection de moyens d'enseignement qu'il codirige) et le CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures), mais on sait que ses interventions sont foisonnantes dans ce domaine et que certains de ses écrits sont des références, et le resteront encore bien longtemps.

Cet aperçu des champs d'expertise de Jean-François serait incomplet si on ne mentionnait pas plusieurs autres objets d'intérêt : la variation, le français régional, la place des patois et langues régionales, l'analyse de la construction des savoirs en classe et des interactions en classe de langue... Et, bien sûr, l'étude des *représentations* des langues et des cultures, qui dans nombre de ses travaux croise certains des champs mentionnés ci-dessus.

Rappelons ici encore l'engagement de Jean-François dans plusieurs associations, notamment certaines dont il a été président ou vice-président : l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA), l'Association internationale pour une approche plurielle des langues et des cultures en éducation (EDILIC), l'Association internationale de recherche en didactique du français (AIRDF). Par ailleurs, il est ou a été membre du comité de lecture de diverses revues, et a longtemps été membre du comité de rédaction de *Babylonia*.

Jean-François a aussi fait partie de la Délégation suisse à la langue française (DLF) depuis sa création et pendant de nombreuses années. On peut rattacher à cet engagement plusieurs de ses productions dans le domaine des politiques linguistiques, et certains de ses travaux sur (les tentatives de régularisation de) l'orthographe du français ou encore sur la rédaction non discriminatoire.

Enfin, son engagement à l'IRDP a amené Jean-François à participer au Consortium suisse de recherche HarmoS dans le domaine de la L1 ainsi qu'à l'élaboration d'un référentiel de compétences et de connaissances en lien avec le *Plan d'études romand* (PER).

Ces multiples travaux ont donné lieu à autant de colloques, conférences, groupes de travail, publications et autres collaborations au cours desquels Jean-François a noué de nombreuses relations scientifiques et amicales. C'est pour rendre hommage à Jean-François et à son riche et passionnant parcours de chercheur que plus de cinquante de ses collègues, ancien-nes collègues et/ou ami-es ont répondu à l'appel à contribution que nous avons lancé pour cette publication.

Une bibliographie complète des publications de Jean-François peut être consultée sur le site web de l'IRDP: www.irdp.ch.

Fil rouge de cet ouvrage : le dialogue

Les auteurs et autrices des 51 textes qui composent cet ouvrage avaient pour consigne de commenter un extrait de l'un des nombreux écrits de Jean-François, de leur choix. Ils étaient libres de rédiger leur commentaire selon ce que leur inspirait l'extrait choisi, sous un angle professionnel, scientifique, personnel, ou tout cela à la fois.

Le fil rouge que nous avons souhaité donner à cet ouvrage est le dialogue. Celles et ceux qui côtoient Jean-François le savent : les moments qu'il apprécie en particulier dans la recherche – et dans la vie de manière générale – sont ceux lors desquels il collabore, échange, débat avec des collègues. Les textes qui suivent cette introduction sont donc autant d'invitations au dialogue – et parfois au voyage – auxquelles Jean-François répondra sans aucun doute bien au-delà de la retraite.

Les textes sont classés par ordre chronologique des écrits de Jean-François auxquels ils se réfèrent. La bibliographie en fin d'ouvrage réunit toutes les références citées dans les textes.

Portrait de Jean-François De Pietro en mosaïque

Si l'on ne devait mentionner qu'une seule caractéristique de cet ouvrage, ce serait sans doute la diversité. À chaque page tournée, on découvre Jean-François sous un éclairage différent : un nouveau style, une approche singulière de ses travaux, une réflexion originale, un questionnement ou un point de vue différent, de nouvelles anecdotes... Pourtant, en filigrane de ces regards multiples se révèle très clairement un portrait de Jean-François, qui semblera immédiatement familier à celles et ceux qui le connaissent.

Un maître de ses disciplines

Plusieurs auteurs et autrices évoquent le savant humaniste, tel qu'on n'en fait plus, non pas enfermé dans un domaine de spécialisation mais ouvert à maintes sciences, à plusieurs arts, qu'il explore toujours en profondeur. C'est que Jean-François est constamment en éveil ; sa curiosité l'entraîne au-delà des frontières de ses domaines de prédilection. Parti de sa ville du Haut du canton – La Chaux-de-Fonds –, il a su dépasser les frontières de son environnement proche et n'a cessé d'étendre son espace de connaissance, toujours prêt à découvrir de nouveaux horizons, de nouvelles langues, de nouvelles disciplines.



Il sait que pour donner force à ses domaines de travail, il est nécessaire d'établir des liens entre eux et d'autres disciplines. Linguiste et didacticien, mais fort de connaissances acquises en logique, philosophie, anthropologie et, aussi, en musique, il est un explorateur de mondes divers qui s'enrichissent mutuellement. Ainsi, il est à même de traiter des objets multiples selon différents points de vue, et d'en donner à voir des aspects inattendus. Comme nombre de collègues le relèvent, Jean-François ne craint donc pas d'aborder des domaines moins familiers, à controverses – il aime la controverse –, telle par exemple l'évaluation, qu'il aborde avec prudence, scepticisme et esprit critique.

On retrouve régulièrement dans les textes de cet ouvrage un Jean-François constructeur, constructeur de pensée, de modèles de pensée. Il conçoit avec patience, rigueur, et donne à ses réflexions un cadre novateur, original. De plus, les modèles qu'il élabore révèlent la cohérence de sa démarche. C'est la démarche d'un chercheur, (se) posant toujours des questions, suggérant des réponses qui, à leur tour, fécondent de nouveaux travaux.

Cependant, comme plusieurs de ses collègues le relèvent dans cet ouvrage, Jean-François ne se cantonne pas à la théorie seule, mais sait aussi *mettre en pratique* les réflexions théoriques – par exemple pour contribuer à l'élaboration de moyens d'enseignement.

Un critique constructif, bienveillant et perfectionniste

Lorsque les auteurs et autrices de cet ouvrage parlent de la manière de travailler de Jean-François, les qualificatifs élogieux se bousculent au fil des pages : rigoureux, à l'écoute des autres et des critiques, méticuleux, bienveillant, novateur, curieux, endurant, ouvert, infatigable... Beaucoup relèvent que, face à une demande ou un problème, Jean-François prend toujours le temps de l'analyse, de la mise à distance critique mais constructive, ainsi que de l'échange avec ses collègues. Il cherche à bien cerner les enjeux et, surtout, s'interroge sur le *sens* de ce qu'il pense faire. Il ne se lance jamais à la légère dans un projet et ne s'implique que s'il y trouve ce qui est à ses yeux au cœur même de l'école : les apprentissages, ainsi que l'intérêt des élèves et des enseignantes et enseignants. Enfin, Jean-François ne se décourage jamais devant la complexité, bien au contraire ! Sa capacité d'analyse, son optimisme et son endurance sont des moteurs puissants qui l'aident à poursuivre son travail malgré les contraintes et les obstacles.

Plusieurs auteurs et autrices se remémorent par ailleurs l'une ou l'autre collaboration avec Jean-François et s'accordent sur ce point : travailler à ses côtés est très formateur, en particulier lorsqu'on est jeune chercheur ou jeune chercheuse.

L'écriture collaborative avec Jean-François est évoquée plusieurs fois comme une véritable aventure. On discute, on écrit, on échange, on relit, on débat... on réécrit, on rediscute, on continue d'écrire, on modifie... jusqu'au dernier moment ! Son style personnel et l'excellence de ses écrits sont aussi des éléments souvent relevés. Ses articles sont toujours d'une grande qualité car il a à cœur de rendre sa pensée accessible et concrète. Pour ce faire, il pèse chaque mot en pensant avant tout à celles et ceux qui le liront et à la manière la plus limpide de leur faire passer son message. Dans cette perspective, il passe donc énormément de temps à reprendre son texte et à peaufiner son argumentation. Et s'il s'aperçoit, même dans la phase de relecture finale, qu'il y a des incohérences, il est capable de tout recommencer et de finir d'écrire au petit matin... Ce sont sa rigueur et son exigence qui s'expriment dans ces moments-là, tandis que son souci du détail, sa volonté de capter et de conserver l'attention des lecteurs et lectrices se traduisent par un emploi fréquent et remarquable des tirets longs – permettant quelques courtes digressions mais surtout de nombreuses et fines précisions – ou des « guillemets », devenus tous deux une vraie marque de fabrique, surtout si on leur ajoute encore les trois points de suspension, presque une figure de style, associée parfois à une forme de témérité, d'impertinence, de côté frondeur... !

Un chercheur engagé

Jean-François n'est pas un « simple » chercheur ; pour beaucoup d'auteurs et d'autrices de cet ouvrage, il est un chercheur *engagé*, parfois *militant* ou encore investi d'une *mission*. Aussi loin que ses textes le laissent entrevoir, on s'aperçoit que Jean-François est sensible aux inégalités, en particulier celles en rapport avec les langues. Par le biais de ses travaux, il plaide pour une école ouverte à la diversité de manière générale, et à la diversité des langues et des cultures en particulier. Dans ses travaux, la diversité, l'ouverture à l'altérité ne sont pas des slogans creux car

il s'engage concrètement pour les élèves en travaillant sans relâche à améliorer leurs conditions d'apprentissage et de scolarisation. Non seulement il s'interroge sur les obstacles que rencontrent les élèves afin de proposer des solutions pratiques, mais il cherche aussi à valoriser les langues et cultures d'origine, pas uniquement de manière symbolique mais très concrètement, en valorisant les compétences des élèves et en mettant à profit le potentiel pédagogique du plurilinguisme. Dans ce sens également, plusieurs auteurs et autrices relèvent encore l'engagement de Jean-François en faveur des langues minoritaires pour renverser le sentiment d'infériorité linguistique et rétablir plus d'égalité avec les langues majoritaires.

De manière générale enfin, on peut lire dans cet ouvrage l'engagement de Jean-François en faveur des usagères et des usagers des langues : les élèves, les enseignantes et enseignants, les apprenantes et apprenants, et plus largement celles et ceux pour qui la langue est un outil d'expression et de communication, un outil au sens noble du terme.

Un ami et un bon vivant

Jean-François est très souvent reconnu, dans le travail comme dans les moments plus informels, pour ses grandes qualités humaines. Il aime partager, dialoguer, débattre ; il est à l'écoute, s'intéresse à ce que les autres font mais aussi à ce qu'ils vivent : il est généreux, bienveillant, ouvert à l'altérité. Il noue des amitiés avec ses collègues, parfois de longues amitiés, comme le racontent quelques auteurs et autrices et comme la complicité qui émane de certains textes le laisse deviner. Et ce ne sont pas les désaccords qui l'effraient en matière d'amitié, au contraire : il conçoit comme un enrichissement mutuel les débats et les critiques (quand elles sont constructives et émises par des personnes ouvertes comme lui). Enfin, Jean-François est un bon vivant. Après le travail, à la fin d'une journée d'étude, en clôture d'un colloque, il apprécie de passer du temps avec ses collègues, de boire, manger, chanter, écouter ou faire de la musique avec elles et eux.

L'ouverture d'esprit de Jean-François, ses connaissances multiples et approfondies, sa rigueur de pensée, sa démarche réfléchie sont reconnues de l'ensemble de ses collègues, tout autour de la planète... Les 51 textes qui suivent le montrent bien.



Sens premiers

Parlant mots... Pourquoi ne pas revenir aux sens premiers ?

Rendre Babylone à la Mésopotamie ?

Rendre Eole à la mythologie grecque ?

Rendre Vals aux Grisons ?

Rendre l'opale aux singulières pierres précieuses ?

Est-ce que cela équivaldrait à rendre les armes aussi ? Pas tout à fait... Pas à la Vercingétorix écrasant les orteils du puissant...

Mais plutôt à poursuivre le cours des jours d'une autre manière. Celle qui permet de musarder dans les cabinets de curiosités.

Celle d'un baladin du monde occidental, basse en bandoulière et cheveux à tous vents. Celle qui permet toujours et encore de se délecter des pluriels, des langues et des cultures, oui... mais à un autre rythme !

Et même plus pour l'amour du rythme (et du risque ?), voire uniquement pour le swing, le blues et les chabadabadas.

Il s'agit de se tenir en éveil face à tout ce qui vient et fait vibrer les cordes du sensible.

Philosopher, éprouver plus que jamais la force de l'invention et se refuser aux dialogues de sourds...

Que la bienveillance et la précision, l'attention aux détails et la perception par capillarité s'avèrent pleinement disponibles, rendues au personnel plutôt qu'au professionnel, pour en faire des merveilles au quotidien – jamais alone in Babylone, oh yeah !

Qué ouais ?

Odile Cornuz
autrice

Schlag: le long voyage d'un mot dans le temps, par-delà les groupes et les espaces sociaux

Cyril Trimaille
Université Grenoble Alpes, Lidilem



Pour exister, un groupe – même s'il n'est pas clairement défini – doit se constituer une identité, ce qui implique une référence à un «autre», au non-groupe. Cette organisation de l'espace social, entre les «nous» et les «ils», repose sur une catégorisation sociale véhiculée, entre autres, par le langage. Ainsi, le jeu linguistique sur ces catégories peut apparaître comme un moyen privilégié pour réorganiser le monde à partir de soi. C'est ce que nous avons observé dans notre enquête: le champ des dénominations sociales semble constituer, pour notre bande, un lieu privilégié du jeu néologique.

(De Pietro et Del Coso-Calame, 1983, p. 141)



Alors que je cherchais une pirouette pour lier un carrousel de l'interaction hantant un manoir perchon et une Réunion nocturne à parler entre hommes arrangés mis à mal, et pour jeter un pont entre compétence de communication (Hymes) et compétence élargie (Bourdieu), c'est finalement un ami qui me fournit, par sa question de folk-linguiste, un point de départ pour te témoigner, JFdP, cet hommage amical: «Toi qui es linguiste, tu saurais d'où vient *schlag*, un mot très utilisé pour dire "sale, largué" ?»

L'origine de *schlag*, donc? La suite de deux phonèmes /ʃl/ et la graphie, disons germanisante, combinées à ma connaissance lointaine de l'expression à *la schlague* amènent sur la piste d'un emprunt à l'allemand qu'auraient transformé un ou plusieurs glissements sémantiques: traces de contacts mais peut-être aussi de conflits linguistiques et sociaux, et donc sans doute d'interactions exolingues.

Schlag en allemand signifie «coup». Quelques sources lexicographiques diversement légitimes et une recherche sur g**gle donnent ensuite un aperçu de la diffusion du terme (25 millions d'occurrences), de la diversité de ses contextes d'attestation et de sa sédimentation polysémique.

Schlague (nom fém.): trique, fouet; punition; baguette (pour punition) [...].¹

Schlag (nom et adj. masc.): cave, bouffon, clochard, personne sale, à la ramasse, toxicomane.²

Deux questions se posent alors :

- comment un terme d’argot militaire prussien du XIX^e siècle (attesté en 1828 dans les mémoires de Vidocq) se retrouve deux siècles plus tard dans le lexique des jeunes francophones, dans une chanson des Béruriers Noirs ou celles de plusieurs rappeurs, dans le pseudo d’un humoriste (*Djamil Le Schlag*), et dans les propos de l’actrice Jeanne Balibar clashant E. Macron à la télévision: « Est-ce que je peux dire un truc que mes enfants m’ont demandé de dire sur Clique? C’est vraiment un pur schlag ce mec » ?
- Comment *schlag* est-il, en outre, devenu un terme désignant une catégorie repoussoir, une figure d’altérité stigmatisée chez les jeunes (exclu, toxico(mane)) outil de catégorisation sociale, d’*alteraction*, action de rendre autre ?

Pourrait-il s’agir d’un de ces néologismes que Sablayrolles (2006, p. 26) nomme « paléologismes », mots réintroduits qui « à la différence des archaïsmes proprement dits [...] ne présentent aucun signifié pour les auditeurs qui doivent en calculer le sens à partir de leurs éléments constitutifs et du contexte » ?

Si, au plan formel, la piste d’une (con)fusion phonétique entre *schlague* et *schlingue*³ est plausible pour expliquer le changement de sens, au plan de la motivation sémantique, il est intéressant d’observer la même dynamique sociale que celle qui a conduit en argot de *trique* (bâton) à *tricard* (« interdit de séjour » à la fin du XIX^e), puis à « pair inaccompli », ou personne vaincue verbalement ou physiquement au début du XXI^e siècle.

L’évolution socio-sémantique de *schlag* ne s’arrête pas là, puisque l’étape suivante semble, par une sorte de renversement du stigmate, conduire le lexème à indexer une posture *swag*, une « nonchalance je-m’en-foutiste », sorte de « coolitude » anti-conformiste revendiquée, attestée dans *Madmoizelle*⁴ en 2016: « Le schlag, plus qu’une attitude: un mode de vie ».

Les évolutions interlinguistiques, formelles, sémantiques, et le changement de valeur sociale (classiques dans le destin des lexies non standard, passant « de l’office au salon, des ateliers de l’usine au bureau du chef d’industrie, de la vendeuse du grand magasin à la cliente riche », Bauche, 1920, p. 27) montrent, comme le suggère l’extrait de votre article cité, le besoin de et la capacité à créer de la différence et de la connivence grâce à la langue, et particulièrement chez les jeunes. Les sources mobilisées pour suivre le voyage de ce mot témoignent aussi de l’importance et de la compétence de la linguistique non académique, et par conséquent de l’éveil au langage et aux langues...

Éveil qui m’a permis de te rencontrer et où les interactions avec toi ont été inspirantes, motivantes et pleinement acquisitionnelles pour l’apprenti chercheur que j’étais...

Je te souhaite, bien cher Helvétè underground, une heureuse et joyeuse retraite !

¹ <https://www.languefrancaise.net/Bob/7240>

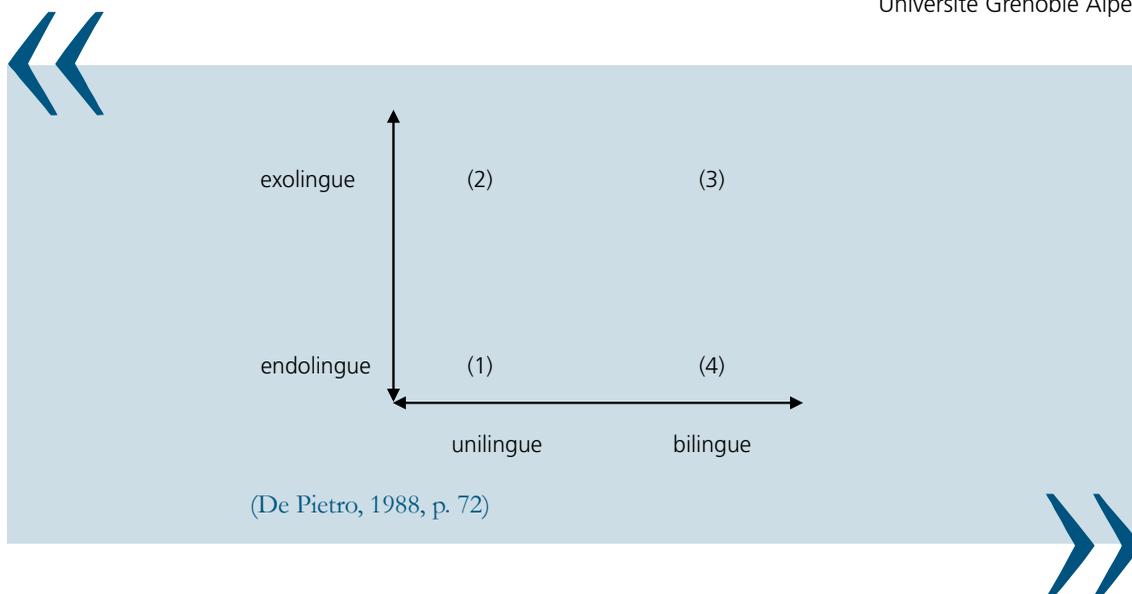
² <https://www.franceinter.fr/emissions/qu-est-c-que-tu-m-jactes/qu-est-c-que-tu-m-jactes-15-decembre-2013>

³ Tengour (2013), cité par Vincenti sur France Inter le 15/12/2013 (cf. note 2): <http://alturl.com/z98sy>.

⁴ Webzine pour jeunes filles: <https://www.madmoizelle.com/schlag-definition-617297>

Une typologie qui donne du fil à retordre

Marinette Matthey
Université Grenoble Alpes



Qui aura reconnu ce schéma du premier coup d'œil ?

C'était le bon temps des typologies et de l'« Équipe Bâle-Neuchâtel », un temps que les moins de... 40 ? 50 ? 60 ? ans ne peuvent pas connaître !

La communication exolingue était au centre de nos préoccupations (« La communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto/hétérofacilitation, etc. devient un trait saillant de la communication », De Pietro 1988, p. 71). Il en allait de même des manifestations du *parler bilingue*, avec ces différents types d'alternances codiques (*code-switching*, *code-mixing*, emprunts...), pouvant être des indices d'endolinguisme (« La communication devient endolingue, au contraire, lorsque les divergences codiques ne représentent plus une donnée pertinente dans la gestion du discours, autrement dit lorsqu'elles ne sont plus perçues comme significatives par les participants à l'évènement langagier », *ibid.*).

L'espace délimité par les deux axes organise quatre zones, étiquetées respectivement endolingue-unilingue ; exolingue-unilingue ; exolingue-bilingue ; endolingue-bilingue. Ces zones permettent de situer des échantillons de conversation en analysant certaines marques (les « observables »), tout en mettant sur un même plan les conversations monolingues (un seul « code » partagé) et les conversations bilingues (plusieurs « codes » partagés).

Je ne crois pas que François ait conçu seul ce schéma. Georges Lüdi, François Grosjean et Bernard Py ont été dans le coup (pas moi).

Pendant une vingtaine d'années, j'ai beaucoup enseigné cette typologie, à des étudiants en sciences du langage, mais surtout à de futurs profs de FLE (français langue étrangère). Je viens d'ailleurs juste de terminer la correction d'un devoir où je demandais à mes étudiant·es de master de placer un échantillon de conversation dans l'espace délimité par les axes.

Comme chaque fois, je me rends compte que cette typologie constitue un obstacle cognitif pour beaucoup de personnes (les lecteurices mauvaises langues auront déjà mis en cause mon absence de compétences pédagogiques, mais je m'insurge). Exemple (tiré d'un forum consacré aux questions sur le cours): « je ne comprends pas le schéma. Quelqu'un pourrait-il m'aider à discerner les différences entre pôle unilingue/pôle bi/plurilingue, et en quoi cela diffère de pôle endolingue/pôle exolingue ? ».

Le premier type d'obstacle est lié, je crois, à la difficulté pour certaines personnes très monolingues de concevoir qu'une situation endolingue peut comporter plusieurs langues. Pour ces personnes, il va de soi que l'endolingisme renvoie aux échanges où deux locuteurices parlent leur langue maternelle. Il faut avoir expérimenté ou au moins observé des conversations entre bilingues pour comprendre la zone endolingue-bilingue, avec ces alternances codiques banalisées, comme cet échantillon de la vie familiale des Grosjean érigé en exemple prototypique de parler bilingue: « Va chercher Marc and bribe him avec un chocolat chaud with cream on top ». Sans cette connaissance expérientielle, il est difficile de savoir de quoi on parle, tant l'idéologie monolingue ne permet pas de penser cette utilisation bi/plurilingue du langage, qui tombe dès lors dans la catégorie des comportements langagiers qu'on ne saurait étudier, vu qu'ils sont, au choix, déviants, non respectueux des langues, signes de paresse, de lacunes, etc.

Le deuxième obstacle est lié selon moi à la difficulté de porter un regard anthropologique sur les conversations. Autrement dit, il est difficile d'adopter un point de vue émique, qui implique une décentration de l'observateur dans l'analyse des échantillons de conversation. Pour certain·es étudiant·es, dès qu'une « faute de français » (ou une marque transcodique, ou un accent) est repérée, il y a exolingisme, puisqu'il y a un locuteur ou une locutrice « non native » dans l'échange. Il importe peu que la structure de l'interaction ne montre pas de signes d'exolingisme (pas d'hétéocorrection, pas de sollicitation, pas de reformulation): l'attribution de la catégorie « non natif » entraîne *de facto* le classement dans les zones exolingues. C'est ainsi le point de vue des locuteurs légitimes du français, les *locuteurs-natifs-de-France-sans-accent*, qui prédomine chez les futurs enseignants de FLE, même s'ils ne se classent pas eux-mêmes dans cette catégorie.

Cher Jean-François, j'espère que cette petite réflexion didactique à propos des obstacles cognitifs dans la transmission d'un schéma que tu as largement diffusé t'aura intéressé !

« Penser/classer » une typologie des situations de contact linguistique

Martine Marquilló Larruy

Université Lumière Lyon 2 et ICAR – Labex ASLAN



En négligeant les axes qui ne concernent pas directement notre problématique, nous pouvons ainsi présenter cet espace typologique sous la forme d'un champ variationnel bi-dimensionnel, délimité par deux axes et organisé autour de quatre formes de communication prototypiques : (1) l'endolingue/unilingue, (2) l'exolingue/unilingue, (3) l'exolingue/bilingue, et (4) l'endolingue/bilingue.¹

(De Pietro, 1988, p. 71-72)



*Que me demande-t-on, au juste ? Si je pense avant de classer ? Si je classe avant de penser ?
Comment je classe ce que je pense ? Comment je pense quand je veux classer ?
Georges Perec, Penser/Classer*

Du classement des animaux... qui appartiennent à l'empereur, ceux qui sont embaumés ou apprivoisés, aux interrogations de Georges Perec dans *Penser/Classer*, l'activité de caractérisation est associée plus de près que de loin au développement de la scientificité. Louis Hjelmslev ne déclare-t-il pas dans *Le Langage* (1966, p. 129) que « c'est seulement par la typologie que la linguistique s'élève à des points de vue tout à fait généraux et devient une science » ?

Dans le cadre de la formation de futurs enseignants de langue, il est nécessaire de faire prendre conscience de la diversité linguistique et des modalités communicatives particulières que peut susciter cette variabilité linguistique en situation de contact de langues. Les objectifs sont ici de plusieurs ordres. Il s'agit d'abord que les étudiants aient connaissance d'une historicité disciplinaire, étant entendu que les notions, les concepts ne tombent pas du ciel mais sont situés, s'inscrivent dans des travaux co-construits par une communauté de chercheurs en des lieux et des moments donnés. Ainsi la *Typologie des situations de contact linguistique* s'inscrit dans la continuité des propositions que Rémy Porquier avait initiées dans un colloque à Neuchâtel en 1978 (Porquier, 1979), et qui se sont poursuivies en 1984 par une « Esquisse de typologie de situations exolingues ». Cette esquisse détaillait les paramètres caractérisant ces situations : langues dont disposent les interlocuteurs et degré de maîtrise, milieu linguistique de l'interaction,

cadre situationnel, type personnel, transactionnel de l'interaction, contenu... À partir de deux paramètres (l'idiome en partage et le milieu linguistique), Porquier définit « en extension » une quinzaine de cas. Le cas 12, par exemple, évoque « la situation de participants x et y en milieu neutre z; y connaît l'idiome 1 de x, ce qui donne, en Espagne, un anglophone et un arabophone, l'arabophone connaît l'anglais » (1984, p. 32).

Cet inventaire heuristique et non exhaustif de Rémy Porquier se trouve à la fois élargi et approfondi en 1988 par la typologie « en compréhension » de Jean-François De Pietro. Élargissement, car là où Rémy Porquier considérait les langues par leur nom, chez De Pietro la perspective devient généralisante par le déplacement du point de vue: c'est le bilinguisme et/ou le monolinguisme appréhendés dans une perspective dynamique qui vont, en quelque sorte, englober la diversité des contacts linguistiques. Approfondissement aussi, car des exemples prototypiques, issus d'observables, rendent concrets les phénomènes linguistiques et discursifs à l'œuvre dans ces situations d'*ajustements réciproques* où s'exhibe dans une forme de bégaiement communicatif le matériau, la substance même de l'interaction.

Enfin, toujours dans une perspective de mise en valeur de l'historicité disciplinaire, cette *Typologie des situations de contact linguistique* est le cadre préalable et nécessaire sur lequel repose un autre article également central dans la formation de futurs enseignants de langue et auquel Jean-François De Pietro a contribué avec Marinette Matthey et Bernard Py (De Pietro *et al.*, 1989). On y voit, entre autres éléments fondateurs, se cristalliser la notion de *contrat didactique* dont les prémisses étaient perceptibles dans la *négociation interactive* évoquée dans la *Typologie*. L'intérêt et la subtilité du modèle De Pietro réside dans le choix d'un champ variationnel bidimensionnel délimité par les deux axes sur lesquels les curseurs se déplacent selon un continuum et peuvent ainsi rendre compte du plus grand nombre d'interactions possibles. La diffusion de ces travaux de l'école suisse de Bâle-Neuchâtel à de futurs enseignants répond également à l'objectif de donner à voir non seulement ce qui habituellement n'est pas perçu comme étant spécifique mais ce qui peut devenir des stratégies professionnelles conscientes dans des situations de formation. En effet, ces analyses d'interactions conversationnelles asymétriques proposent des loupes qui agrandissent cet infra-ordinaire de la communication et rendent saillantes des configurations linguistiques récurrentes: *travail de définition lexicale*, *énoncés inachevés*, *reformulations*, pour ne citer que quelques-unes de celles qui sont évoquées par De Pietro dans l'article sur la *Typologie*.

Pour avoir présenté ces travaux à de nombreuses générations d'étudiants, je peux témoigner de l'enthousiasme que leur découverte suscitait. Sans nul doute, c'était l'enthousiasme des connaissances qui font grandir.

¹ Voir la figure dont il est question ici dans le texte précédent, de Marinette Matthey (page 20 ici-même).

Un chercheur engagé

Cecilia Serra

École de langues et de civilisation françaises (ELCF), Université de Genève



Cette tentative a démontré la nécessité de recourir à des types d'explications distincts, à des points de vue théoriques différents. Chacune des perspectives envisagées est importante et permet de comprendre certains aspects des contacts de langues. Chacune d'entre elles fonde d'ailleurs des modèles dont la pertinence est reconnue dans l'ensemble des sciences humaines. Pourtant, chacune, prise isolément, présente des inconvénients et reste insuffisante. *Toute approche qui se limiterait à une seule perspective serait nécessairement fragmentaire.*

(De Pietro, 1988, p. 87)



En conclusion d'un article fondateur ou – de l'avis modeste de l'auteur – d'une « tentative » de poser la typologie des situations de contacts linguistiques, Jean-François De Pietro ne fait qu'énoncer ce qui, dès ses débuts de chercheur, a été son engagement : confronter des outils théoriques divers aux données en problématisant l'articulation des premiers, sans écarter ni écueils ni positions irréductibles, pour dégager le sens des secondes et, partant, produire des éclairages théoriques inattendus.

Déjà à l'intérieur de notre premier groupe de recherche où la critique des apports respectifs était pointue et toujours intransigeante – dans cette liberté de parole que confère l'amitié – la démarche de Jean-François était source d'inspiration.

Que voulait-il, que voulions-nous, somme toute ? La quadrature du cercle théorique ? Certes non. En adoptant une position surplombante, il s'agissait d'interroger des espaces théoriques cloisonnés pour clarifier les points d'ancrage et la porosité des frontières, afin de parvenir à des équilibres qui convergent vers des théorisations originales, voire innovantes. Il ne s'agissait pas de déconstruire du théorique mais de construire une pensée davantage mobile que structurante, et un mode d'action scientifique qui produise du savoir-faire et appréhende la réalité des données, centre et finalité de l'action. Exercice souvent hésitant, problématique, parfois précaire ou obscur, auquel on se pliait par ce goût irrésistible de la recherche.

Les enjeux sociaux de nos données laissent par ailleurs émerger l'ambivalence dans laquelle nous nous trouvons en tant que chercheurs. De quelle manière pouvions-nous rendre justice aux parcours de nos « informateurs », par exemple ceux des migrants, pour que les discours que nous enregistrons ne se morcellent pas en une suite d'exemples éclairant nos articles ? Était-il suffisant de prouver leur bilinguisme même si, à l'époque, cela mettait déjà à mal stéréotypes et représentations courantes ? Quel degré d'implication fallait-il envisager pour que la recherche atteigne un espace social plus large que celui des pairs ? Il s'agissait de redéfinir nos positions et de trouver les moyens d'atteindre d'autres domaines que le nôtre en reconnaissant les enjeux respectifs (recherche/monde social, recherche/éducation, etc.) et la nécessité de les faire se rejoindre par des processus de mise en contact.

J'ai repensé à ces « fondamentaux » récemment, lorsque je me suis trouvée à réfléchir au concept nord-américain de *Translanguaging* dont l'objectif est de promouvoir le parler bilingue de groupes minoritaires, notamment des Latinos, dans le domaine éducatif. L'objectif est généreux, comme la position qui le sous-tend. Pour parvenir à ses fins, l'approche est holistique, ancrée dans une posture post-structuraliste et post-colonialiste, qui inscrit les pratiques plurilingues dans un débat plus général, celui qui oppose langues à langage, et relègue les unes dans le mode prescriptif, allant même jusqu'à nier leur substance, pour mieux confier au seul langage l'agencement des ressources plurilingues. *Translanguaging* est néanmoins pensé dans un particularisme qui frôle l'aporie, tant la redéfinition de ce parler bilingue reproduit, pensant s'en affranchir, les catégories préétablies de « système, langue, norme », sans problématiser théoriquement ces notions.

Dans l'article cité, Jean-François analyse aussi le parler bilingue en tant que dia-système : « C'est un parler qui se prête mal à une trop forte codification ; c'est plutôt un mode communicatif structuré fonctionnellement [...]. D'où l'intérêt d'établir une sorte de grammaire universelle plutôt qu'un ensemble de règles trop spécifiques. » (1988, p. 82-83) Mais ce n'est là qu'une facette de l'encadrement théorique qu'il propose, les autres venant le compléter.

Lorsque recherche et engagement sont en tension, quelle solution préconiser ? Faut-il imbriquer prise de position et activité scientifique ou recentrer l'activité scientifique pour en assurer l'autonomie ?

À Bourdieu le mot de la fin :

L'opposition est artificielle et, en fait, il faut être un savant autonome qui travaille selon les règles du *scholarship* pour pouvoir produire un savoir engagé, c'est-à-dire un *scholarship with commitment*. Il faut, pour être un vrai savant engagé, légitimement engagé, engager un savoir. Et ce savoir ne s'acquiert que dans le travail savant, soumis aux règles de la communauté savante. (Bourdieu, 2002, p. 4)

Un chercheur rock and blues engagé

Essai de relecture socioculturelle des recherches sur les représentations des langues

Nathalie Muller Mirza

Université de Genève



[T]ous les efforts entrepris [de disposer d'un métalangage commun] ne pourront porter véritablement leurs fruits aussi longtemps qu'on négligera une autre composante des relations entre enseignements de L1 et L2: les représentations que les élèves – voire les adultes et les enseignants – se font du langage en général et des langues particulières! [...] Apprendre une autre langue, c'est aussi faire l'expérience de l'altérité!

(De Pietro, 1993, p. 13)



Tempo de basse

Il est difficile de tirer un fil de l'œuvre de Jean-François De Pietro tant elle se ramifie autour d'une myriade d'objets. Cette diversité est toutefois loin d'être désordonnée. Elle s'articule autour de mots-clés et autour d'une même démarche: inscrite dans un outillage conceptuel sophistiqué, systématique, ancrée dans des contextes de pratiques et adossée à une vision de l'enseignement.

Une grille d'analyse en arpèges

Relisons la citation en exergue au moyen d'une grille d'analyse qui sonne et qui vibre, constituée des quatre cordes de la guitare basse (mi, la, ré, sol). Associons-les à la grille d'une approche socioculturelle qui étudie l'apprentissage à partir de quatre dimensions: contextuelle, interactionnelle, intrapsychique et en relation avec le chercheur (Muller Mirza, 2011).

Mi – Les contextes

Jean-François aborde la langue non pas comme un système de signes dont l'apprentissage s'inscrirait dans un mécanisme universel, mais comme relatif à une culture, dont l'appropriation implique un mouvement cognitif, social et identitaire. Ses premières analyses sur les représentations des élèves à l'égard des pays dont ils apprennent les langues (De Pietro, 1994b) montraient que les jeunes suisses romands exprimaient des stéréotypes négatifs à l'égard de l'Allemagne dans une proportion plus importante que leurs camarades français ou bulgares. Ces observations éclairaient le fait qu'une langue, du point de vue des apprenants, est aussi un moyen de construire une identité et de se situer dans la hiérarchie des groupes sociaux (De Pietro et Muller, 1997).

La – Les interactions

Apprendre une langue, c'est entrer en interaction avec une double altérité: l'*alter* qui parle la langue – souvent associé à un univers symbolique affectif – mais aussi l'*alter* de la langue à apprendre. Les interactions renvoient également à ce lieu possible de transformations des représentations et des apprentissages, ou de leur cristallisation (Muller et De Pietro, 2007). Cette dimension permet aussi de mettre l'accent sur les interactions entre les langues. Et cela a constitué pour Jean-François un champ de recherche fécond, celui des approches plurielles des langues et des cultures (Candelier, 2008 ; De Pietro, 2020a).

Ré – L'intrapsychique

L'apprentissage est au cœur de ses travaux. Ils portent sur ce qui le facilite et ce qui l'entrave. Ils ont permis d'identifier les conditions facilitatrices associées à des dispositifs visant un travail sur les représentations, mais aussi les difficultés de ce travail. Certains ont permis d'intégrer la réflexivité des apprenants à l'égard des langues, et d'éclairer les enjeux de la diversité dans les classes. Le chercheur s'associe ainsi aux travaux portant sur les différentes dimensions d'une didactique intégrative des langues enseignées (De Pietro *et al.*, 2015).

Sol – Le chercheur et son objet

La recherche de Jean-François est engagée, elle vise la construction de connaissances et la transformation des cadres. Si l'on examinait de près son écriture, on verrait comment les éléments contextuels, conceptuels, méthodologiques et les observations sont tissés dans le maillage d'une argumentation fine, intégrés à une posture énonciative active. Jean-François observe, analyse et prend position pour bâtir un enseignement des langues qui fait sens aux yeux des apprenants et s'inscrit dans les enjeux contemporains.

Ligne harmonique et polyphonie chromatique

En suivant la grille mélodique des cordes de la basse pour relire certains travaux de Jean-François, on y voit une attention portée aux langues en tant qu'objets culturels, situés dans des contextes politiques, portés et traversés par des représentations qui jouent jusque dans les interactions en classe et filtrent les processus d'enseignement-apprentissage. Ces quatre simples cordes, grattées et pincées par les doigts experts de Jean-François, permettent d'entendre des pulsations profondes et des mélodies en polyphonie. Sûr qu'elles seront fredonnées longtemps et insérées dans de nouvelles partitions.

*Un guitariste bassiste qui 'joue de la recherche':
Concentré, cadencé, balancé
Il apporte la profondeur, maintient le tempo, crée le groove
Il écoute, étonne, donne le move
Et rappelle que la recherche peut rester vivante et incarnée, engagée
Merci
d'être ce chercheur rock, ce compagnon-chercheur, cet ami!*

Tendre des perches ou penser l'altérité ? Réflexions sur l'interculturel en didactique des langues

Véronique Castellotti
Université de Tours, EA 4428 DYNADIV



Contrairement à l'approche comparative qui agit d'abord sur la *conscience* et la *connaissance* qu'on peut avoir des phénomènes interculturels [...] mais ne traite que secondairement la question de la mise en œuvre effective, dans des rencontres concrètes, de cette conscience, la conception interactionniste met justement l'accent sur *ce qu'on fait réellement* – ou pourrait faire – dans de telles rencontres.

(De Pietro, 1994a, p. 115)



Comme Obélix avec la potion magique, je suis tombée dans la marmite interculturelle lorsque j'étais petite, ce qui explique peut-être le choix de ce texte de Jean-François, qui a longtemps fait partie de la bibliographie de mes étudiants pour le cours « Culture et interculturel » dispensé durant de nombreuses années. Mais qu'entend-on, justement, par interculturel, terme largement glosé, débattu, controversé, voire vilipendé en didactique des langues (DDL) ? Cet extrait met en regard deux approches considérées comme « interdépendantes » (De Pietro, 1994a, p. 115) qui s'appuient respectivement sur deux des objectifs des situations didactiques (connaissance/compétence). Toutes deux renvoient à des conceptions certes différenciées, mais complémentaires, relevant d'une orientation fondamentale commune qui est non seulement dominante, mais dont on envisage difficilement, en DDL, qu'il puisse y en avoir d'autres. Cette orientation considère les phénomènes d'acquisition et d'apprentissage, dans les domaines langagiers et culturels, comme absolument observables et descriptibles et les moyens de les développer comme absolument rationalisables, pouvant donc être, objectivement et de façon explicite, *enseignés*.

Mais que peut-on enseigner de la relation à des *autres* ? C'est la question que je poserai, en dialogue avec Jean-François, dont j'ai toujours apprécié qu'il prenne le soin de discuter et d'argumenter les positions prises. Un interculturel conçu comme il l'est dans ce texte implique une forme de mise en œuvre langagière de manifestations d'altérité, supposées refléter ce qui

se passe « réellement » entre les participants d'une rencontre, à travers leurs interactions, à contrario d'une orientation qui mettrait un accent prioritaire sur ce qui est connu sur/à propos de ces rencontres interculturelles.

Cela résume deux options qui se sont partagé de façon dominante, parfois en s'opposant, parfois en se complétant, le champ de la didactique des langues et des recherches qui la traversent. La première considère la langue prioritairement comme un système, ce qui conduit à l'enseigner d'abord comme un objet de savoir, qui se traduit dans des connaissances; la deuxième la conçoit d'abord comme un moyen de communication, ce qui amène à envisager son enseignement en priorité du point de vue de ses usages fonctionnels, à travers la construction de compétences. Cela vaut de la même façon pour les dimensions culturelles, ce qui se traduit notamment par le fait qu'on est passé d'un enseignement favorisant l'acquisition de connaissances civilisationnelles à des objectifs visant l'élaboration de compétences de communication interculturelle.

Je pense qu'en se limitant à ces deux options, que l'on pourrait résumer de façon quelque peu caricaturale en une orientation « intellectuelle » *versus* une orientation « empirique », on occulte tout un pan de ce que sont aussi et pour moi en priorité les langues, à savoir une expérience humaine, d'abord sensible, imaginaire et historicisée du monde. Si on choisit cette « troisième voie », qui n'exclut pas les deux autres, mais, d'une certaine manière, leur est antérieure, les précède, les transcende, la conception de la rencontre interculturelle en est profondément transformée.

Dans les deux options évoquées ci-dessus, on s'attache à une conception dans laquelle les autres sont compréhensibles, à travers les signes qu'elles et ils produisent et échangent, ce qui m'apparaît comme une forme de limite à l'altérité. Dans un texte de 1992 intitulé « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », Bernard Py explicitait l'ancrage inévitable de l'apprentissage des langues étrangères dans l'altérité. Il s'y inspirait de ce qu'interprète T. Todorov, dans son livre sur la conquête de l'Amérique, vis-à-vis de l'attitude de Colomb sur la diversité linguistique, pour opérer un parallèle avec « l'acquisition d'une langue étrangère [qui] présuppose que l'on admette à la fois que c'est bien une langue et qu'elle est différente » (Py, 1992, p 115). Prendre au sérieux cette altérité s'inscrit, de mon point de vue, dans la conception alterlinguistique des langues évoquée ci-dessus, comme expériences du monde non réductibles à des signes « tangibles ».

Dans cette perspective, l'interculturel ne consiste peut-être ni à tendre des perches, ni à couper les ponts, mais seulement à accepter de nouer une relation avec des *autres*, c'est-à-dire à accepter d'être bouleversé et transformé par elles/eux sans pour autant prétendre les comprendre.

Au-delà du *Graben* ?

Eva Waltermann
Université de Genève



On connaît bien les tensions qui menacent en permanence les relations entre Romands et Alémaniques, ainsi que les nombreux stéréotypes qui les évoquent. Mais il est intéressant de se demander [...] si la perception de la Suisse alémanique n'influe pas sur l'attitude des élèves à l'égard de l'Allemagne et si la question du *schmyzertütsch*, qui cristallise en quelque sorte leurs réticences envers la Suisse allemande, n'influence pas – peut-être devrions-nous dire «contamine»... – leur rapport à la langue allemande...

(De Pietro, 1994b, p. 101)



Malgré l'âge de cet extrait (plus de vingt-cinq ans), il me paraît plus que pertinent aujourd'hui pour plusieurs raisons, la principale étant qu'il me ramène à l'univers des représentations sociales qui nous entourent tous les jours, que Jean-François a cerné avec tant de justesse et qui me permet ici de mettre en lumière son travail.

Tout d'abord, l'article soulève un questionnement sur la confusion, dans le ressenti des Romands, entre les représentations de la Suisse alémanique et de l'Allemagne, ainsi qu'entre les dialectes suisses-allemands et l'allemand. Ces « autres », parfois vus comme éloignés quand on pense à l'Allemagne et au *Hochdeutsch*, parfois proches malgré nous pour le suisse-allemand, ne cessent encore aujourd'hui d'être ambivalents et d'apparaître dans les débats sur la multiculturalité et (surtout) le multilinguisme suisse. Ce « cousin » suisse-allemand, on y tient, il symbolise la cohésion de la « famille » helvétique... mais en même temps on le remplace souvent au niveau linguistique par le voisin allemand qui fait meilleure figure, et, surtout, on lui préfère régulièrement le copain anglais, bien plus populaire. Les représentations évoquées à tous les niveaux mêlent donc une proximité, parfois des liens personnels ou familiaux indéfectibles, et un éloignement digne d'un *Graben* bien creusé et qu'on fait valoir à chaque désaccord. Heureusement, Jean-François – parmi d'autres – a bien compris que pour construire un pont par-dessus ce fossé, il faut commencer par en cerner les contours, ce à quoi il a largement contribué.

D'ailleurs, si cet article m'interpelle, c'est qu'autant le propos que les exemples de stéréotypes cités à l'époque par Jean-François illustrent la longévité, parfois bien malvenue, de certaines représentations que l'on retrouve aujourd'hui encore dans le contexte romand. Si, en 1992 déjà, Jean-François intitulait une contribution « Röstis ou Bratwurst », et que l'article ci-dessus mentionne lui aussi les « totos », les « paysans » ou dresse le portrait d'une langue qualifiée d'« affreuse », les résultats plus récents (on pensera à des publications comme celles de Christophe Büchi, Jésabel Robin ou encore Aline Gohard-Radenkovic) font un triste écho à ce désamour. Ces représentations qu'on « connaît bien », comme le dit l'extrait, d'un côté ou de l'autre de la Sarine, sont depuis longtemps dans le domaine des représentations sociales de référence définies par Bernard Py: elles sont profondément ancrées dans l'imaginaire collectif. Jean-François le constatait à l'époque, mais peut-on penser autrement aujourd'hui ?

Finalement, et c'est la conclusion soulevée dans l'article cité, il est un point essentiel qui constitue selon moi un fil rouge des travaux de Jean-François: si des fossés linguistiques doivent être comblés, si des représentations liées à différentes langues doivent être questionnées, si on souhaite faire changer quelque chose – surtout si cela peut servir à adoucir des relations entre les régions linguistiques –, peut-on vraiment négliger le rôle de l'éducation, voire des enseignants de langues en particulier? Les professionnels du milieu de l'éducation peuvent en effet soit alimenter les stéréotypes, soit au contraire les remettre en question, offrir de nouvelles bases de réflexion et permettre aux élèves de voir les choses d'un nouvel œil. Jean-François n'a pas perdu de vue l'importance de ces acteurs au cours de ses travaux – que ce soit par des projets d'éveil aux langues, de didactique du plurilinguisme (comment ne pas penser au magnifique outil que représente le CARAP?) ou encore d'enseignement des langues nationales. Ces différentes pistes qu'il a explorées montrent la variété des approches possibles pour que les professionnels de la formation traitent, soulèvent, décomposent, questionnent voire déconstruisent les représentations et permettent aux générations futures de mettre un peu d'affection linguistique dans le *Mariage de raison suisse*.

La quantité et la qualité des réflexions et des idées évoquées par Jean-François durant toutes ces années auront certainement semé des graines auprès de nombreux didacticiens, enseignants, chercheurs, élèves... et je me réjouis d'avoir l'occasion de voir ces idées fleurir dans les temps à venir. En attendant, mon message d'à bientôt vient du même article (p. 107):

Je conseille à cette personne de partir sans préjugés, d'avoir un esprit ouvert et d'observer tout ce qui se passe autour [d'elle] avec attention.

Questionner la doxa pour réduire le mutisme sélectif

Annette Boudreau
Université de Moncton



Il y a donc en fait de véritables enjeux dans la notion de « qualité de la langue » et, surtout, dans les représentations que l'on s'en fait. Cela ne devrait-il pas amener les linguistes à sortir de leur alibi descriptif et à s'engager dans le débat social, à entrer en matière, au risque sinon de laisser le champ libre aux puristes de toutes obédiences ?

(De Pietro, 1995, p. 244-245)



Dans la suite de l'extrait tiré d'une section de l'article intitulé « Le rôle social des "spécialistes" », Jean-François De Pietro montre les enjeux sociaux liés aux représentations que les locuteurs et les locutrices entretiennent à l'égard de leur langue et incite les linguistes à leur expliquer la genèse et le fonctionnement des régionalismes, bien sûr, mais aussi et surtout des emprunts (« les signes les plus violemment rejetés par les puristes »), ces derniers étant le résultat « des contacts interculturels et de la nature pluriculturelle de la plupart des communautés d'aujourd'hui » (*ibid.*, p. 245). Jean-François De Pietro s'appuie sur le cas des Suisses romands, groupe qu'il qualifie de double minoritaire, « périphérique par rapport à la France, et [séparé] de la composante majoritaire, alémanique, de la Suisse » (p. 243). Les liens entre situations périphériques et représentations négatives liées à l'usage des régionalismes et encore davantage des emprunts, il les avait déjà exposés dans un article publié avec Marinette Matthey en 1993, texte résultant d'une conférence donnée à Louvain-la-Neuve en 1989 sur *l'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* à laquelle j'étais présente. Il y a traité des liens entre langue et identité et a conclu qu'il fallait accepter de faire partie d'une communauté francophone *en contact*, et donc plurielle, ce qu'il estimait être le cas de toute la francophonie (De Pietro et Matthey, 1993, p. 131).

J'avais moi-même donné une communication à ce colloque avec ma collègue Lise Dubois (Boudreau et Dubois, 1993). C'était la première fois que l'on présentait notre recherche en Europe. Nous y avons présenté des extraits d'entretiens d'adolescent(e)s où figuraient de nombreux emprunts à l'anglais et les avons analysés à travers leur discours sur leurs pratiques

et le rôle des représentations (assez négatives) portées sur elles dans la construction identitaire. La veille de notre présentation, j'ai eu très peur que les personnes présentes à la conférence interprètent nos données (les anglicismes surtout) comme le signe d'une francophonie vacillante, à la veille de rendre l'âme (sans doute le fruit de mes propres représentations jumelées à la conscience de prendre la parole dans une francophonie européenne, la francophonie belge, qui, étant périphérique à la France, semblait à la Canadienne que je suis, très centrale). Après notre communication, certains commentaires sont allés dans le sens que je craignais et le verdict porté sur les énoncés mixtes m'a ramenée à ma propre condition de « francophone bilingue », avec tout ce que cela suppose de stéréotypes, de jugements et de discriminations. Mais le souvenir le plus vif que je retiens de ce colloque est la conversation avec Jean-François De Pietro qui est venu nous voir après la conférence. C'était évident par ses commentaires qu'il n'était pas du tout choqué par nos extraits; pour lui, ce phénomène était courant dans les situations diglossiques et nos recherches ont semblé l'intéresser. Ce bref échange a illuminé notre journée et a constitué, pour moi, un déclic. Ce regard bienveillant et généreux, dénué de toute posture de surplomb, a contribué à transformer les représentations que je me faisais des pratiques linguistiques mixtes et m'a menée indirectement à étudier davantage les idéologies linguistiques.

Jean-François est venu à l'Université Moncton à quelques reprises et, à chaque fois, les discussions avec lui ont servi à analyser la francophonie acadienne et canadienne au prisme de leur hétérogénéité et de l'altérité qui en découle, perspective au centre de ses travaux.

J'ai intitulé ce petit texte « Questionner la doxa pour réduire le mutisme sélectif » en hommage à Jean-François De Pietro, qui, par son ouverture, a permis à de nombreuses personnes, dont moi, de se soustraire à l'idéologie puriste et de prendre la parole. Je le remercie de ce petit échange de 1989 au colloque de Louvain-la-Neuve, qui illustre la force performative de la parole engagée.

Les représentations langagières – un cliché ?

Claudine Brohy
Université de Fribourg



[L]es représentations liées aux langues et aux populations qui les parlent influent sur le vécu de l'apprentissage et, a fortiori, sur cet apprentissage même. Mais comment faire pour sortir de ce cercle vicieux qui fait qu'on ne peut travailler les représentations sans, par ce fait-même, leur donner un certain crédit? Il n'y a assurément pas de réponse réellement satisfaisante à ce dilemme, ni de réponse définitive car le spectacle ne peut être dissocié du cadre dans lequel il se joue.

(De Pietro et Muller, 1997, p. 44)



Parfois explicitement, parfois en filigrane, les représentations occupent une place importante dans ton impressionnante liste de publications. Comme un fil rouge, elles parcourent tes écrits anciens et récents, de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande à la place du francoprovençal, en passant par les approches d'éveil au langage, l'enseignement bilingue, les approches interculturelles et plurielles et l'enseignement du français comme langue de scolarisation, témoins d'une posture résolument pluridisciplinaire, d'un esprit ouvert et critique, empreint de rigueur scientifique, certainement en partie un héritage de tes études de logique et philosophie qui ont complété celle de la linguistique.

34

Les psychologues, psycholinguistes et linguistes s'accordent à dire que les représentations sont le moteur de notre motivation et de nos actes, un moteur muni tantôt d'un turbo, tantôt d'un bridage. Ces structures préfabriquées, dynamiques, protéiformes, plurifactorielles, comportant des dimensions individuelles et sociales, ont reçu relativement tôt une attention de la part des sciences sociales. Ainsi, Allport définissait les attitudes de la sorte en 1935 déjà : « A mental and neural state readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related » (Allport, 1935, p. 810). Cette « response to all objects » pouvant, bien sûr, être d'ordre linguistique, mais aussi se référer à des personnes et des pays, comme il y a une certaine congruence entre les attitudes envers les langues, les populations qui les utilisent et les pays dans lesquels elles sont pratiquées (Lambert, 1967).

Les attitudes et représentations n'occupent pas seulement les journées des scientifiques; le langage courant et nos conversations de café de commerce font aussi souvent référence aux clichés, préjugés et stéréotypes qui surgissent lorsqu'il y a une dissonance cognitive, un obstacle ou simplement divergences d'opinion et d'idéologie.

Comme il est difficile, voire impossible, de mesurer directement les représentations, nous sommes obligé.e.s de nous tenir à des observables, même si la consistance entre représentations, opinions et comportement n'est pas toujours claire (Agheyisi & Fishman, 1970, p. 140), ce que tu exprimes aussi par ton questionnement et ton doute dans la deuxième partie du passage choisi dans une de tes publications.

Toutefois, même s'il reste un grand nombre de questions autour des représentations et attitudes dans le contexte des apprentissages langagiers et culturels (et des apprentissages en général...), on sait que la prise en compte des faits langagiers, avec leurs dimensions affectives, métalangagières et métacognitives (Moore et Brohy, 2013), a des incidences positives et elle est donc susceptible de développer nos compétences (voir par exemple Kennedy, 2012) et d'améliorer notre cohabitation culturelle: «L'enseignement devrait donc prendre sérieusement en compte les représentations, au risque sinon de buter sur elles, et qu'elles constituent alors un obstacle invisible à l'apprentissage» (De Pietro, 1994b, p. 107).

Cher, galé, lieber, lùùba, caro, char Jean-François, je ne sais pas si tu vas utiliser ta retraite de SPA (senior potentiellement actif) pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, qu'elle soit officielle, majoritaire, minoritaire, légitime, de la migration, en voie de disparition, ou pour des découvertes culturelles. Mais on va certainement se voir (encore) plus souvent sur les pistes de ski et dans les festivals de musique!

Les accords d'un désaccord accordé

Alexandre Duchêne
Université de Fribourg



LANGAGE

En matière de langage comme ailleurs, l'intolérance, l'exclusion, le racisme existent, par exemple: lorsqu'on dénie à certains le droit de parler leur langue ou leur dialecte; lorsqu'on refuse un mot, une tournure, simplement parce qu'ils sont «étrangers»; lorsqu'on moque une façon de parler (Ce sont toujours les autres qui ont un accent!) ...

L'idéal de pureté de la langue, la crainte du métissage apparaissent bien trop souvent au coin des discours. Et ce sont toujours les mêmes valeurs qui sont alors invoquées – le génie de la langue, l'héritage des ancêtres, la défense du patrimoine, le bon goût – avec leurs connotations génétiques, économiques, guerrières. Ainsi, en France, ces académiciens qui, au nom de «la» grammaire, refusent qu'on puisse dire «Madame la Ministre»; ainsi, cette terrible, mais banale, expression «c'est pas du français ça» qu'on assène parfois aux élèves osant une formule qui se teinte de régionalisme ou, pire, laisse sourdre une influence «étrangère»! Et kiosque, chiffre, cible hasard théologie, parmi une multitude de mots, ne sont-ils pas aussi des étrangers, des apatrides, des SDF (sans domicile fixe)?

Une lutte doit être menée pour empêcher ces dérives qui, plus encore lorsqu'il s'agit du langage, tendent à passer inaperçues. Et l'école a un rôle à jouer dans cette lutte, en proposant des activités centrées sur la découverte d'autres langues, sur la prise de conscience du métissage langagier et, surtout, en utilisant les savoirs apportés dans les classes par tous les enfants qui connaissent d'autres langues, prestigieuses ou non, que celle d'enseignement.

L'enjeu d'une telle lutte – bien au-delà de la «simple» tolérance! – est l'ouverture à la différence, l'accueil de l'altérité.

Jean-François de Pietro, Linguiste, IRDP

(De Pietro, 1998, p. 51)



36

Pourquoi ce choix ?

Texte – Parce que c'est très certainement le texte le plus court jamais publié par un auteur, chercheur, pédagogue, citoyen aussi prolix que notre jubilaire ; parce qu'en quelques mots, en quelques phrases, ce texte encapsule une démarche, une manière de voir la vie et le langage, une patte emblématique de l'œuvre de notre honoré ; parce que je suis d'accord avec ce texte, parce que je suis en désaccord avec ce texte, résumant ainsi ce qui a nourri nos discussions depuis près de vingt ans.

Langage – Parce qu'il donne à voir la nécessité de penser le langage comme un fait social, historique et politique ; parce qu'il nous invite à ne jamais perdre de vue le rôle du langage dans la production des inégalités.

Propositions – Parce qu’il ne se contente pas d’une analyse, mais qu’il se risque à des propositions d’actions; parce qu’il m’invite à sortir d’une posture critique pour tenter des choses dans les espaces sociaux où les forces excluantes du langage se donnent à voir.

École – Parce qu’il nous rappelle le rôle fondamental de l’école et parce qu’il nous invite à croire qu’une transformation par la formation est possible; parce que j’ai des doutes sur ces espoirs que nous plaçons sur l’école; parce qu’il me donne envie d’y croire tout de même un peu, et m’incite à réinvestir le terrain scolaire en termes et scientifiques et militants.

Luttes – Parce que je souscris pleinement à la notion de lutte, tant oubliée dans notre monde contemporain et délaissée par le champ académique; parce que je me questionne sur l’objet de la lutte et les moyens à mettre à disposition.

Différence – Parce que comprendre les inégalités signifie saisir comment les différences sont gérées, célébrées, effacées, instrumentalisées; parce que je me méfie de l’engouement bienpensant pour la différence de l’autre et ses effets soi-disant bienveillants qui nous permettent de nous donner bonne conscience; parce qu’à force d’aimer la différence, nous risquons d’oublier les inégalités.

Tolérance – Parce que je déteste le terme de tolérance qui permet à chacun de se sentir moderne, ouvert, et accueillant, tout en maintenant sa position; parce que je pense que ce texte se montre aussi sceptique.

Réponses – Parce que je ne suis pas d’accord avec la réponse proposée, qui consisterait à miser sur une politique de la reconnaissance de l’altérité; parce que je ne crois pas que la valorisation des langues constitue une réponse suffisante aux logiques excluantes que le langage produit; parce que j’ai des doutes sur les espoirs que nous mettons dans l’action sur le langage, si nous ne luttons pas, par ailleurs, sur les inégalités structurelles et si nous n’associons pas une politique de redistribution à celle de la reconnaissance.

Accords-Désaccords – Parce que je crois qu’il a raison, parce que je crois que j’ai raison; parce que je crois qu’il a tort, parce que je crois que j’ai tort; parce que cela fait de années que nous sommes en désaccord; parce que cela fait des années que nous sommes en accord; parce que cela fait des années que nous sommes en accord sur nos désaccords et accordés sur l’accord de nos désaccords.

Continuité – Parce que je souhaite que ces prises de tête se poursuivent au-delà d’une retraite fort méritée (pour lui; j’ai encore presque vingt ans à tirer); parce que ces prises de tête font de moi une meilleure personne; parce que ces désaccords me questionnent et me font avancer; parce que mon ami a fait bouger les lignes, a fait bouger les miennes, et, on ne peut que l’espérer, continuera à nous pousser dans nos retranchements et nous permettra de les dépasser.

Éducation plurilingue ou voir la vie en mouche

Danièle Moore

Simon Fraser University et Diltec, Paris 3 Sorbonne Nouvelle



Une pédagogie d'ouverture à la pluralité linguistique confronte les élèves à une multiplicité de perspectives et les incite à relativiser leur propre vision du monde. Ce mouvement de décentration n'est pas chose aisée pour des enfants, en particulier ceux qui sont monolingues et qui ont construit leur compétence langagière en «naturalisant» leur langue maternelle et en l'identifiant souvent au langage en général. Par les approches EOLE, ils sont amenés progressivement [...] à envisager leur rapport aux autres (langues et personnes) sous un angle nouveau.

(De Goumoëns *et al.*, 1999, p. 17)



J'ai choisi cet extrait car il traverse en quelques lignes plus de vingt ans de rencontres, d'intérêts intellectuels communs, de collaborations de recherche, d'amitié. Le travail de Jean-François se situe aux intersections de la linguistique de l'acquisition des langues secondes, de la sociolinguistique des plurilinguismes et des migrations, de la didactique des langues et des disciplines. Il interroge les politiques linguistiques, le développement curriculaire, la formation des enseignants. Il redonne voix aux parents et aux élèves, bouscule les idées reçues, fait éclater les cloisonnements disciplinaires, ceux qui séparent la classe de la vie quotidienne, décoiffe le natif et remet la/les langue(s) au chat. Le petit chaperon rouge n'a plus peur du loup, elle parle plusieurs langues, même l'arpitan local, elle les mélange, pied de nez. Il ne reste au loup plus qu'à se tourner vers les SPA (séquences potentiellement acquisitionnelles) (De Pietro *et al.*, 1989; De Pietro, 2019a) comme facteur favorable à un quelconque apprentissage et comprendre un jour quelque chose à la communication (interculturelle)... Et au Petit Poucet de s'engager dans ces « détours par d'autres langues » (De Pietro, 2003, p. 180) pour observer, avec minutie, les petits cailloux qui forment les biographies langagières, et chercher les indices qui lui permettront de « voir » ce qu'il ne peut voir dans une seule langue (Perregaux *et al.*, 2003). Long, long est le chemin...

Aller-retour entre les langues, tricotages conceptuels, tissages plurigraphiques, Jean-François De Pietro explore dans ses travaux les traversées de langues à d'autres, parlées ou à l'écrit. Mobiliser la pluralité et développer des répertoires plurilingues et pluriculturels à l'école l'engagent ainsi à s'intéresser aux histoires et aux parcours de vie, aux trajectoires des élèves et à leur donner toute leur place à l'école, en articulation avec les autres lieux de socialisation des

familles. Construire et développer une compétence plurilingue et pluriculturelle comme projet d'école s'affirme alors autour de trois aspects essentiels: le transfert des connaissances et les appuis interlingues; la décentration et le détour; la mise en relai des apprentissages (y compris non linguistiques).

Cette vision éducative, Jean-François et ses collègues la visualisent sous forme d'un schéma (De Goumoëns *et al.*, 1999, p. 21) décrivant le processus de construction d'un espace sociocognitif plurilingue d'apprentissage. Ils y rappellent notamment que les langues ne sont pas juste une affaire d'école, un ascenseur social, ou qu'il y a des plurilinguismes meilleurs, ou qui peuvent en cacher d'autres. L'éducation plurilingue engage l'apprenant dans une « culture langagière plus large et plus riche » (*ibid.*), articulant une perspective cognitive où la pluralité des langues est l'outil privilégié dans la construction de savoirs et savoir-faire métalinguistiques, et une perspective sociale de légitimation identitaire pluralisée.

Surtout, c'est la posture plurilingue engagée par la multiplicité des perspectives qui retient ici mon attention. S'équiper de plusieurs lentilles et récepteurs ouvre une vision plus panoramique ainsi que différentes profondeurs de champ, différentes perceptions du monde. Ces mises en réseaux de multiples facettes, par l'éducation plurilingue, ont engagé bien avant l'heure Jean-François vers certaines formes de décolonisation des apprentissages. Voir, entendre, sentir, goûter autrement les langues (« l'ensemble de toutes les langues », *ibid.*, p. 28)... en faire l'expérience, les expériences, voilà tout l'enjeu, alors, d'une éducation citoyenne plurilingue qui ouvre, à tous, la possibilité de vivre en/dans les langues, autrement.

Pour un enseignement contrastif et interlinguistique de la grammaire... et pas seulement à l'école !

Alain Kamber

Institut de langue et civilisation françaises (ILCF), Université de Neuchâtel



Il paraît cependant nécessaire, aujourd'hui, de redéfinir les contours d'un tel enseignement grammatical, de les élargir en adoptant une perspective interlinguistique, d'en préciser les enjeux en tenant compte des élèves d'autres origines linguistiques. Bref, il faut proposer une approche différente des faits de langues. Une approche qui intéresse les élèves, qui suscite leur curiosité, qui les ouvre à la diversité des langues – une approche qui aide à une meilleure compréhension du français, la langue commune du territoire, sans occulter les autres langues, ou plutôt en s'appuyant sur elles.

(De Pietro, 1999a, p. 184)



Dans cet article de 1999, Jean-François De Pietro lance en quelque sorte les bases d'une réflexion qu'il poursuivra au cours des vingt années suivantes, plaidant pour un enseignement contrastif de la « grammaire au sens large » (De Pietro, 2006, p. 18) en contexte scolaire. Par la pratique d'« activités métalangières », en recourant à « l'observation, l'analyse, la réflexion », il s'agit « d'aider les enfants à construire des connaissances à propos du langage, à développer certaines attitudes et postures, à créer un véritable sens critique par rapport à leur environnement langagier » (De Pietro, 1999a, p. 183).

40

L'article présente un certain nombre d'activités interlinguistiques, annonciatrices d'EOLE : 1) segmentation d'énoncés pour examiner le fonctionnement de l'accord dans différentes langues (allemand, anglais, espagnol, français, italien et swahili), 2) activités d'éveil aux langues centrées sur le genre, amenant les élèves à constater l'arbitraire du genre grammatical des noms. Ce souci d'une didactique intégrée sera développé et précisé dans des travaux ultérieurs, dans lesquels Jean-François insistera sur la nécessité de reconnaître l'altérité des élèves et plaidera « [p]our une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient » (De Pietro, 2009).

Mais quel est donc l'intérêt d'une telle approche pour un enseignant de français langue étrangère (FLE) à l'université, sans implication dans le monde de la scolarité obligatoire ? Il me semble manifeste, à condition de procéder à quelques aménagements :

1. Le champ d'application

Les séquences ont été conçues pour l'enseignement/apprentissage du français, langue de scolarisation. Mais – comme le montrera le CARAP – ces stratégies ne devraient pas se restreindre au cadre scolaire ; leur champ d'application doit au contraire être élargi, notamment au contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE, et plus particulièrement celui destiné à un public de migrant-e-s. Car si on risque un « gaspillage cognitif » (De Pietro, 2011, p. 31) de la part d'un système éducatif qui ne serait pas capable d'encadrer le plurilinguisme de l'enfant, s'il est nécessaire de valoriser la culture et la langue de l'enfant, alors que dire de celles de migrant-e-s en situation d'insécurité langagière, d'adultes face à la contrainte de gérer le plus efficacement possible des interactions verbales sur le plan linguistique, interactionnel, pragmatique et social ? Ici plus qu'ailleurs, avec un public extrêmement hétérogène, il est indispensable de « mettre ces langues en relation » (De Pietro 2006, p. 19).

2. Le choix des langues impliquées

Toutes les langues sont égales, mais certaines sont plus égales que d'autres. En effet, si les langues ont bien évidemment la même valeur sur le plan linguistique, elles ont, on le sait, des statuts différents sur le plan social. L'article cité propose donc des activités contrastives dans des langues romanes et germaniques, mais aussi en swahili, une langue qui connaît un système de classes nominales, marquées par des préfixes (et qui n'est pas à proprement parler une « petite langue » avec ses 100 millions de locuteurs et son statut de langue nationale au Kenya, en Tanzanie et en République Démocratique du Congo... Ce choix a-t-il été guidé par l'enthousiasme du linguiste ?). Si l'on voulait améliorer la légitimation des langues de tou-te-s les apprenant-e-s de FLE, on devrait aujourd'hui en intégrer d'autres. Sachant que l'Érythrée, la Syrie et l'Afghanistan sont les trois premiers pays de provenance des personnes demandant l'asile en Suisse, il faudrait ainsi impérativement associer le tigrigna, l'arabe et le dari.

3. Les outils utilisés

Ma dernière remarque porte sur les stratégies utilisées pour mener à bien un enseignement/apprentissage contrastif et plurilingue de la grammaire. Ce qui me manque généralement, c'est bien sûr le recours à la linguistique de corpus pour illustrer les faits de langue. En effet, nous disposons aujourd'hui d'outils performants et simples d'emploi, sous forme de corpus parallèles, utilisables même avec des publics débutants (voir par exemple <https://glosbe.com/>). Ce type de ressources est sans conteste de nature à valoriser le plurilinguisme des apprenant-e-s et à leur permettre concrètement de découvrir les liens entre ces langues. Il est temps d'essayer !

Cher Jean-François, *une retraite, ça se... pense*. J'espère que nous aurons encore souvent l'occasion de poursuivre nos échanges sur les terrasses de Bellinzone.

Régionaliste toi-même !

Jean-Bernard Vuillème
Écrivain



Le français de Suisse représente l'une des composantes de la francophonie comme celui de Namur, de Montréal, de Point-à-Pitre... et de Paris.

(De Pietro, 1999b, p. 6)



Cette phrase un peu énervante, avec ses points de suspension soulignant sa propre témérité, me plait bien. J'aime son côté frondeur et impertinent non dénué de pertinence. Ainsi notre hypercentre se trouve relégué en queue de phrase, comme si l'on mettait par défi la loco à la fin du convoi tout en sachant bien sûr qu'en réalité on trouve aujourd'hui des locos indifféremment aux deux bouts du train. Cela se comprend sans difficulté tant que les locomotives ne se mettent pas à tirer chacune de leur côté de manière à faire peut-être tout éclater, comme une phrase pourrait se désagrèger sous la double impulsion d'une grammaire généralement admise sans cesse contredite par un usage local freinant ses élans académiques. Ces considérations bien peu scientifiques semblent converger vers la notion de centre, là où la phrase risque de se désarticuler sous des poussées contraires. Dans le même article, Jean-François De Pietro relève que « les locuteurs des régions "périphériques" tendent à développer des relations complexes, ambiguës, avec les normes langagières généralement imposées par le Centre et qu'ils en viennent souvent dès lors à dénigrer leur propre manière de parler... ». C'est là que le bât blesse: en venir à s'autodénigrer à force de souffrir de ne pas vouloir (ou pouvoir) parler comme le Centre. Avec un grand C, comme l'écrit Jean-François. Ça suffit, qué ouais ? Faut pas pousser ! On parle comme on parle et on écrit comme on veut.

Sans doute et même peut-être. Mais on pourrait lire aussi dans l'ironique pirouette depietrienne (depietrone ? depietresque ?) de placer le Centre en queue de liste l'aveu d'un certain complexe des marges. Cette mise en question « des normes langagières généralement imposées par le Centre » me semble de bon aloi, mais je reste partisan d'un centre parce qu'il en faut un, un

point autour duquel s'articulent différentes façons de parler, d'écrire et donc de penser. Un point central du langage, avec un petit c, bien sûr, qu'il ne faut pas perdre de vue si l'on veut ou si l'on prétend s'en écarter, mais un centre au contenu mouvant plutôt que normatif, mouvant en fonction des différentes manières de parler (et d'écrire) qui tournent autour de lui. Un centre mou, en fait, même si je n'aurais jamais parié un sou sur l'hypothèse que j'en viendrais un jour à prôner le centre mou, fût-ce dans des conditions aussi particulières. Me voilà plus près d'un propos ludique que scientifique, à moins qu'il ne s'agisse de considérations sidérantes.

De manière plus directe, et peut-être plus claire, pour ne pas écrire scientifique, je voudrais fournir un exemple personnel de deux langages périphériques qui s'annulent dans leur prétention centripète. Il y a quelques années, j'ai eu la chance d'avoir une relectrice québécoise, notamment pour la relecture du *Carnet des Malouines* (2005). À un moment donné, j'avais écrit « à journée faite », qu'elle qualifia de régionalisme en me proposant plutôt « à la journée longue », qui me sembla bien être un autre régionalisme. Régionaliste toi-même ! N'est-ce pas ce qu'affirme Jean-François de manière plus élégante ? Autrement dit, elle proposait de remplacer un helvétisme par un québécoisme, si bien qu'une certaine issue centrale finit par s'imposer, soit « à longueur de journée ». Maintenant, même des régionalismes attestés peuvent atteindre une certaine universalité (disons plus modestement une certaine centralité), comme « à journée faite » justement (origine bisontine et romande), que j'aurais peut-être dû maintenir puisque qu'on trouve l'expression sous la plume auvergnate d'Alexandre Vialatte, et, plus loin encore, sous celle périgourdine de Léon Bloy.

Je passe sur les *grailier* le pif et autres *moques* qui pendent au nez, forcément discutables, pour conclure par un échantillon de la mystérieuse novlangue qui s'est mise à fleurir dans *M. Karl & Cie* (2011), laquelle n'a donné lieu à aucune contestation, ni aucune discussion jusqu'à ce jour, mais qui pourrait fournir un peu de grain à moudre à un retraité probablement hyperactif et à l'esprit aussi ouvert que Jean-François.

Maflu dada paracom dar' néné pouléflu, dit-elle, ou quelque chose d'approchant que M. Karl ne comprit pas et qu'il supposa être une langue slave peu usitée. Toutes les personnes présentes interrompirent brièvement leurs activités et écoutèrent cette phrase bizarre avec attention. [...] Était-ce du kazakh, du roumain, du hongrois, de l'espéranto, du patois jurassien quand on se serait plutôt attendu à de l'anglais dans une compagnie mondialisée ?

D'une séquence à l'autre ? Coïncidences et convergences

Daniel Coste

ancien professeur à l'ENS de Lyon



[L]es interactions en milieu naturel tendent parfois – et peut-être plus souvent qu'à leur tour – à mimer des fonctionnements scolaires, lorsque le comportement communicatif est traversé de préoccupations normatives (Matthey, 1996) ou lorsque s'instaure, plus ou moins explicitement, un « contrat didactique » (De Pietro *et al.*, 1989), alors que, à l'inverse, l'école renonce parfois avec trop de précipitation à ce qui fait sa spécificité pour tenter de singer une « naturalité » fantasmatique.

(De Pietro, 2002a, p. 48-49)



L'article d'où est tiré cet extrait a été souvent cité, et pas seulement en raison de son titre provocateur : « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? ». Il est publié dans un numéro de 2002 de la revue *AILE* intitulé *L'acquisition en classe de langue*, ce qui pouvait aussi encore passer, il y a vingt ans, pour un positionnement critique. Le couple contrasté entre acquisition naturelle non guidée et apprentissage formel guidé ayant connu son heure de gloire et restant une opposition disponible, parler d'*acquisition* en classe de langue conservait un petit air paradoxal.

Et c'est bien cette distinction entre milieu scolaire et milieu social que Jean-François De Pietro interroge ici. Mais dans un environnement épistémique où les frontières se font perméables, les circulations s'opèrent, les positions finissent par s'inverser. D'un côté, plus « acquisition », l'interaction exolingue prend des allures pédagogiques dès lors qu'un contrat didactique s'établit et que se multiplient les fameuses SPA (séquences potentiellement acquisitionnelles), celles justement de la référence De Pietro *et al.* 1989 (les *al.* étant Marinette Matthey et Bernard Py) ; de l'autre côté, plus « apprentissage », la tendance est à importer dans la classe des situations « authentiques » et « naturelles » de communication, cette transplantation étant censée créer des conditions favorables à une véritable appropriation de la langue étrangère.

De Pietro enregistre avec une certaine distance critique ce renversement des fronts : fonctionnements semi-scolaires en milieu naturel, irruption d'une pseudo-naturalité dans la classe de langue. Mais les deux plateaux de la balance ne sont pas pour autant équilibrés. Là où l'interaction en milieu naturel ne fait que « mimer », l'enseignement en milieu scolaire « singe » et, qui plus est, un objet « fantasmatique ». Autant les interactions en milieu naturel présentent parfois, empiriquement, des séquences de type didactique, autant il est pour l'école artificiel, voire, si l'on peut dire, contre-nature de prétendre se naturaliser. Car elle va alors à l'encontre de ce qui fait sa « spécificité ». Mais quelle est-elle donc, cette spécificité ?

Elle tient à ce qu'on y apprend aussi et elle tient à ce qu'on y apprend. La phrase qui précède ne bégaie pas : l'école est un espace institutionnel spécifiquement dédié à l'apprentissage et ce qu'on y apprend lui est pour une bonne part spécifique. Et c'est ce qu'il convient tout à la fois d'illustrer et d'affirmer. L'illustration prend, dans la suite de l'article, la forme d'un exemple de « séquence didactique » portant sur le débat comme genre. La notion de séquence didactique est encore relativement nouvelle en 2002, issue surtout des travaux de Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz. À propos de la didactique de l'oral, Jean-François a publié avec Schneuwly en 2000, dans les *ELA*, un article dont le titre alternatif est « l'enseignement/apprentissage est-il une macro-séquence potentiellement acquisitionnelle ? ». Au-delà du clin d'œil, on voit bien comment des cloisons s'abattent, des passages s'établissent entre L1 et L2, entre enseignement de la langue majeure de scolarisation, enseignement de langue étrangère et conceptions de l'acquisition. Mais l'illustration de ce qui s'apprend à l'école, c'est aussi la place faite, dans ce même article d'*AILE*, à l'éveil aux langues, et cela à l'intérieur d'une section intitulée « Vers une compétence plurilingagière qui intègre savoir-faire et savoirs ».

C'est décidément à la croisée de nombreux chemins que Jean-François se positionne alors, non comme ayant à en choisir un ou s'engager, mais comme ayant déjà fait sur chacun d'eux un bout de chemin et les prenant tous en considération dans une conception d'ensemble. Les illustrations de spécificités ne prennent en effet leur plein sens qu'à l'intérieur d'une option fortement affirmée dans ce qui tient un peu d'un manifeste :

Pour nous, le rôle de l'enseignement d'une langue consiste par conséquent à contribuer – de manière nécessairement intégrée – au développement des capacités langagières et sociales, en suscitant une transformation des processus psychiques par l'appropriation d'outils sémiotiques historiquement forgés et socialement élaborés (Vygotski, 1930/85 ; pour une discussion, Schneuwly et De Pietro, 1999). (De Pietro, 2002a, p. 61)

Il me semble que, dans le très riche parcours de Jean-François De Pietro, cet article marque un moment décisif de mise en relation d'expériences plurielles.

Mon bonheur conversationnel plurilingue avec Jean-François De Pietro

Sílvia Melo-Pfeifer
Université de Hambourg



Qu'entend-on en effet par «développement langagier»? S'agit-il uniquement de la maîtrise de comportements et de structures linguistiques? [...] Or, selon la réponse qu'on apporte à ces interrogations – qui nous renvoient en fait à notre identité d'*homo loquens* –, il n'est pas sûr que les apports respectifs des milieux naturels et institutionnels soient perçus de la même manière.

(De Pietro, 2002a, p. 49)



Cette contribution s'inscrit dans le cadre d'une récente collaboration entre Jean-François, N. Iavkov, N. Kerschhofer-Puhalo et moi-même (De Pietro, sous presse). J'analyse un extrait de conversation exolingue entre nous (Tableau 1), dans un contexte authentique de collaboration scientifique internationale. Rappelons que Jean-François a, tout au long de sa carrière, pris l'analyse des interactions (notamment en classe) comme point de départ pour ses réflexions (De Pietro, 2002a). Dans cet exercice, l'analyste expert des interactions devient l'analysé et représente l'*homo loquens* plurilingue qui a du plaisir à utiliser les langues pour cocréer des moments de bonheur conversationnel, c'est-à-dire de jubilation linguistique et non linguistique partagée (Auchlin, 1995, p. 6)

Cet extrait est un exemple d'interaction où le bonheur conversationnel est co-construit dans l'interaction électronique asynchrone, par des effets de synergie, d'investissement discursif et d'interdépendance linguistique et communicative des deux participants. Les deux interlocuteurs co-construisent le bonheur conversationnel de façon plurisémiotique: d'une part, par l'usage de plusieurs langues; d'autre part, à travers l'usage de moyens paraverbaux (comme les smileys) et non verbaux (comme la répétition de

02.09.2020 (19:15)	Super, merci. Je vais voir ça au plus vite mais la rentrée est très chargée: quel est le délai? Bonne soirée, Jean-François
02.09.2020 (19:20)	disons: au plus vite? LOL Mi septembre? Beijinhos, Silvia

la ponctuation), caractéristiques de l'interaction électronique et qui servent à la « communication paralinguistique des émotions » (Auchlin, 1995, p. 7). On voit bien également que les deux derniers messages n'étaient plus nécessaires pour atteindre le but communicatif de l'interaction (la négociation du délai pour la remise d'une contribution), mais ce sont ces deux interventions qui comblent l'interaction de bonheur conversationnel, où les compétences plurilingues des interlocuteurs jouent un rôle constitutif.

02.09.2020 (22:14)	Ça devrait être possible ! C'est toujours plus facile quand le texte est là et que ce n'est plus que de la relecture... En tout cas je ferai de mon mieux : et vous ai déjà assez fait attendre ! Beijinhos (c'est joli ;-)) J-François
02.09.2020 (23:11)	Beijinhos c'est le plus beau mot au monde :) Sílvia
03.09.2020 (00:27)	;-)) Mais baiser, bisous, bises, becs sont jolis aussi, et je t'en envoie plein ! Bonne nuit, Jean-François

Tableau 1. Extrait d'interaction.

La situation de communication présentée montre un ajustement réciproque des interlocuteurs où le français, restant la langue de l'interaction, s'ouvre à la manifestation de la compétence plurilingue, celle-ci comprise autour de quatre dimensions (Andrade *et al.*, 2003) :

- la dimension affective : les commentaires affectifs sur les mots dans sa langue (« Beijinhos c'est le plus beau mot au monde :) ») et dans la langue de l'Autre (« Beijinhos (c'est joli ;-)) »), aidant à la construction d'une image positive de l'Autre ;
- la dimension cognitive et verbale : la comparaison des mots en langues proches, typique de situations d'interaction en langues voisines (« baiser, bisous, bises, becs ») ;
- la dimension linguistique et communicative : la prise en compte des répertoires langagiers des intervenants, leur combinaison avec d'autres éléments sémiotiques et leur usage situé et partagé ;
- la gestion de l'interaction : par la reprise et l'expansion du discours de l'Autre ; dans le dernier extrait, Jean-François reprend les propos de Sílvia (« Beijinhos c'est le plus beau mot au monde :) »), signe de collaboration interactionnelle (« Mais baiser, bisous, bises, becs sont jolis aussi »), bien que l'expansion de l'information initiale soit un signe de désaccord (même si partiel !).

Ce commentaire, où l'analyste devient l'analysé, montre ce que je voulais mettre en évidence : la cohérence entre la recherche et l'action de Jean-François De Pietro ! Ses ouvrages et ses actions illustrent la façon dont les langues sont des outils pour mieux communiquer, car ils sont un moyen de rapprochement et de construction de ponts cognitifs et affectifs. Des outils, finalement, pour construire le bonheur conversationnel autour du thème du plurilinguisme, à travers son usage.

Note sur les représentations des régionalismes chez les Romands

Mathieu Avanzi
STIH, Sorbonne Université



Poser la question du français régional (désormais FR) à l'école semble inévitablement renvoyer à des débats du genre: faut-il enseigner le français régional *ou* le français «standard»? Quelles normes de référence pour l'enseignement? Ces questions ont fait l'objet de nombreuses prises de position dans les années 80 et elles sont assurément pertinentes et d'actualité dans certains contextes d'enseignement, en particulier lorsqu'un vernaculaire est systématiquement stigmatisé par l'institution.

(De Pietro, 2002b, p. 31)



Le programme de recherche «Français de nos Régions» que nous avons initié en 2015 vise à documenter la variation géographique du français sur la base d'enquêtes en ligne. Dans ces enquêtes, nous avons inséré des questions visant à évaluer les représentations des Romands face à leurs accents (Avanzi et Gomez-Lopez, 2020), mais également un certain nombre d'énoncés visant à rendre compte de leurs représentations quant à l'utilisation de régionalismes lexicaux, sur le modèle des travaux de Singy (1996) et Prikhodkine (2011). C'est sur les résultats de cette partie des enquêtes que j'ai souhaité rebondir dans le cadre de ce volume d'hommage, parce que JFDP a œuvré tout au fil de sa carrière pour la dédramatisation du français régional de Suisse romande à l'école.

En pratique, il était demandé aux internautes d'évaluer la légitimité de huit régionalismes romands bien connus (*septante*, *pive*, *foehn*, *panosse*, *gouille*, *cheni*, *roiller* et *poutser*), en répondant par «oui» ou par «non» à trois questions: «selon vous, le mot X devrait-il être enseigné à l'école? [...] devrait-il figurer dans les dictionnaires généraux? [...] devrait-il être utilisé dans le téléjournal?».

Cette enquête, à laquelle plus de 1500 Romands ont pris part, a permis de révéler des résultats intéressants qui vont dans le sens d'une forte légitimité de certains helvétismes dans plusieurs contextes.

En ce qui concerne les différences entre les mots tout d'abord, les réponses ne varient guère en fonction du type de régionalisme. On n'observe pas de différence de traitement en fonction de l'origine des régionalismes. Avec 75% de réponses positives, *foehn* a globalement été reconnu plus positivement que *poutser* (45%); pourtant, ce sont deux germanismes. Même remarque en ce qui concerne des mots comme *pive* (92%) et *cheni* (56%), qui sont deux dialectalismes (Thibault, 2004). Le champ conceptuel auquel appartiennent les régionalismes ne semble pas non plus expliquer les différences que l'on observe entre les scores obtenus. On constate en effet une différence importante entre *panosse* (71%) et *cheni* (56%), deux dialectalismes renvoyant à des travaux domestiques; on peut faire la même observation en ce qui concerne *roiller* (73%) et *gouille* (46%), qui concernent l'un comme l'autre le domaine de la météo.

Les différences que l'on observe en ce qui concerne l'autre variable testée, à savoir le contexte d'emploi du régionalisme, sont beaucoup plus saisissantes. Si on laisse de côté le cas de *septante*, dont la légitimité s'étend même au téléjournal, il n'y a pas de différences significatives entre les réponses relatives à la présence des régionalismes à l'école ou dans les dictionnaires (73% de réponses positives en moyenne), alors que leur utilisation au téléjournal est significativement plus basse (53% de réponses positives en moyenne).

Comme cela a été montré par d'autres (Manno, 1994; Singy, 1996; Thibault, 1998), les Romands entretiennent des rapports ambivalents avec leur français. Les résultats montrent qu'ils revendiquent la légitimité de notre sélection de régionalismes en les considérant comme dignes de figurer dans les dictionnaires généraux, de même que d'être enseignés à l'école. Que peut-on conclure de ces observations? On peut y voir la preuve qu'ils font partie de la culture romande et qu'ils doivent être préservés. À l'inverse, la majorité des Romands interrogés ont indiqué que certains des régionalismes en question (*poutser*, *roiller*, *cheni*) n'étaient pas dignes d'être employés dans le téléjournal, sans doute car ce dernier contexte de communication est associé dans leur esprit à une situation plus formelle, où le français se doit d'être le plus proche possible du français international, et où les régionalismes n'ont donc pas leur place.

JFDP terminait son article en disant que « le *Dictionnaire suisse romand* constitue [...] un autre outil pertinent pour aborder le FR en contexte scolaire, que ce soit pour les élèves et pour la formation des enseignants » (p. 50). Les résultats que nous avons obtenus nous invitent à la même conclusion.

Au cœur des interactions en contextes hétérogènes et plurilingues

Sandrine Aeby Daghé
Université de Genève



C'est ainsi, selon nous, à force de descriptions minutieuses, parfois rébarbatives peut-être, qu'on avancera vers une meilleure compréhension de ce qui se passe dans les classes, de la complexité des choix auxquels l'enseignant et les élèves sont confrontés et, finalement, de ce qui fait – dans un contexte donné – qu'on apprend mieux dans certaines classes que dans d'autres.

(Aeby et De Pietro, 2003, p. 105)



Jean-François De Pietro a été l'artisan d'un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe visant à dégager des profils interactionnels d'enseignant-es en prenant appui sur différentes composantes des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le projet était motivé par la volonté de mettre en relation ces profils avec les données issues de l'évaluation quantitative de la recherche européenne EVLANG. Les analyses ont montré « à quel point il est difficile d'établir des profils nets, à quel point aussi le contexte semble jouer un rôle dans la manière de conduire l'enseignement » (Aeby et De Pietro, 2003, p. 105). Mais elles n'ont pas amoindri la conviction que les apprentissages de savoirs, savoir-faire et attitudes se jouent au cœur des interactions, dans des contextes hétérogènes et plurilingues. C'est cette piste que je me propose d'explorer en recourant à une sélection de variables développées pour analyser un extrait d'une séquence d'enseignement de la lecture dans une classe de 3^e année au Burkina Faso.

Comme souvent dans les travaux de Jean-François De Pietro, le processus de construction d'outils allie les ressources de la linguistique à celles de la didactique. Il s'agissait de prendre en compte :

- la manière dont l'enseignant-e travaille (et fait travailler) la matière première apportée par les élèves (variable SOCIO) et dont il/elle « implique » le plus d'élèves possible ;
- la diversité (DIV) des élèves et la quantité de parole (QUANT) qui leur est laissée attestant d'un engagement dans les échanges par des initiatives propres (ACT) ;
- les contenus et l'« ouverture » à la diversité et aux connaissances des élèves (OUV), aux informations supplémentaires propres aux langues, spécifiques à la matière travaillée (SCOL).

La séquence, filmée et transcrite pour une recherche récente (Schneuwly *et al.*, 2019), était dédiée à un travail sur le conte. Précisons qu'au Burkina, l'enseignement se fait massivement en français, langue nationale mais L2 pour la majorité des élèves. Le premier échange révèle une structure interactive traditionnelle au regard des variables présentées : l'intervention initiale de l'enseignant (E) suscite trois réponses. E apporte alors un feedback à l'une des réponses données (« grand-père nous donne de belles histoires ») tout en relançant les élèves sur la formulation langagière : « non on raconte de belles histoires ». Les variables relatives aux contenus abordés nous incitent toutefois à affiner notre analyse : le feedback d'E apporte une ouverture à un contenu rare (OUV, la référence aux pratiques langagières familiales) dans le contexte scolaire africain (SCOL, ces pratiques étant mises en lien avec la lecture en classe d'un conte).

E: qui a grand-père ou grand-mère à la maison? est-ce que vous aimez bien grand-père ou grand-mère?
qu'est-ce qu'ils font souvent?
él1: il donne des histoires
él2: il donne des cadeaux
él3: elle nous donne à manger
E: alors il a dit grand-père nous donne des belles histoires/est-ce qu'on donne des belles histoires
éls: non
E: non
él: non on raconte (insiste) des belles histoires
E: les histoires telles que grand-père nous raconte s'appellent des contes [...] ce sont des contes c'est ce que nous faisons aussi en classe

Plus tard, E demande aux élèves de raconter un conte. Un élève lève la main tout en déclarant qu'il « ne peut pas le raconter en français ». Il est tentant d'y voir une illustration de la variable d'engagement (ACT) de l'élève dans les échanges. Plus qu'une réponse, le feedback de relance d'E en fait une initiative autonome, courageuse, en faveur d'une ouverture à la langue africaine qu'il partage avec ses camarades (OUV et SCOL) : « ils vont écouter en mooré ». Devant la classe, l'élève raconte en mooré. Ses camarades écoutent, rient, applaudissent. Plus tard, un autre élève racontera un conte en français.

À l'appui des pistes proposées par Jean-François De Pietro, cette modeste illustration amène à penser que c'est bien à force de descriptions minutieuses que « [l]es petits détails apparaissent. Ici ou là. Minuscules. Mais soudain tellement présents. Qu'ils en deviennent immenses. » (Zullo et Albertine, 2010)

S'ouvrir à la diversité des langues pour accéder à ce qu'est vraiment LA LANGUE

Jean-Paul Bronckart
Université de Genève



Ainsi, si un enseignement réflexif n'est pas toujours garant d'une meilleure pratique, et s'il s'agit donc de rester prudent et modeste à ce propos, un tel enseignement devrait pour le moins contribuer au développement chez les élèves d'un *rapport différent* au langage, en ce qui a trait tant aux comportements communicatifs qu'aux représentations et connaissances à propos du langage et des langues.

(De Pietro, 2003, p. 163)



Cette longue phrase condense des thèmes et problématiques de première importance sur le plan de l'activité enseignante et sur celui des finalités, des enjeux et des modalités d'enseignement des langues; thèmes et problématiques qui requièrent donc réflexion, ce à quoi nous nous engageons modestement dans les deux commentaires qui suivent, en écho à l'ensemble du texte de Jean-François De Pietro (JFDP).

Ce dernier adhère explicitement aux orientations générales de l'enseignement de la langue formulées dans les *Plans d'études* romands depuis l'ouvrage *Maîtrise du français* (Besson *et al.*, 1979), à savoir que cet enseignement vise à ce que les élèves développent des capacités de production verbale adaptées aux contextes d'interaction, en même temps qu'ils se construisent des connaissances « en phase » avec ces savoir-faire, leur permettant de donner sens à leurs activités langagières et à celles d'autrui. C'est sur fond de cette adhésion que JFDP pose qu'un enseignement articulé à ces finalités doit être *réflexif*, cette réflexivité étant attendue des élèves (présumons que pour les enseignants elle va de soi) et s'adressant à la dimension cognitive plutôt qu'à la dimension pratique du développement langagier, comme l'implique l'énoncé « un enseignement réflexif n'est pas toujours garant d'une meilleure pratique ». Nous remarquerons d'abord qu'une didactique visant à ce que les élèves réfléchissent, sur leur langue notamment, ne va pas de soi comme le montrent certaines directives ministérielles françaises contemporaines. Nous poserons ensuite que l'attitude réflexive doit s'adresser autant aux conditions et objectifs des pratiques communicatives qu'aux connaissances « grammaticales », ce qui implique que soient mis en place des dispositifs d'enseignement faisant apparaître les divers types d'articulation entre

dimensions grammaticales et textuelles-discursives. Nous soutiendrons enfin que les bénéfiques des réflexions praxéologiques et cognitives se mutualisent nécessairement, mais que les effets qu'exercent ces réflexions sur les conduites langagières des élèves ne peuvent être immédiats, et sont donc peu mesurables.

Même s'il n'est pas explicite dans la phrase en exergue, le propos de l'article de JFDP est de mettre en évidence l'ensemble des effets positifs que peuvent engendrer, sur le développement des capacités langagières, la prise en considération et l'exploitation didactique des situations de coexistence de langues naturelles différentes. Dans le cadre notamment de la démarche d'*Éveil aux langues*, cette orientation a d'abord une finalité d'ordre socio-éducatif, visant à ce que les élèves autant que les adultes parents et/ou éducateurs remettent en question les stéréotypes et préjugés fréquemment observés à l'égard des langues «étrangères», et visant plus généralement à une véritable légitimation de la diversité des langues. Mais cette orientation a tout autant une dimension didactique, en ce qu'elle consiste à prendre en considération et à exploiter diverses langues en usage dans les familles d'élèves de la classe, non dans le but de faire apprendre ces langues, mais dans le but d'enrichir les conceptions des élèves à propos de la variété des langues – et par là à propos de ce qu'est une langue, dont celle qui est en usage dans la classe et qui est donc «à apprendre». Dans son article, JFDP souligne le rôle que peut jouer ce type de démarche dans la nécessaire récusation de l'idéologie unilingue, francophone ou autre. Mais dès lors qu'elle est bien conduite, cette démarche de sollicitation et d'exploitation de la diversité langagière est censément productrice d'effets quasi paradoxaux, en ce que les activités de mise en rapport des structures, phonologiques, syntaxiques ou discursives de langues autres et de la langue enseignée, n'ont d'effets positifs que sur cette langue enseignée; qui serait donc ainsi, au plan didactique, la principale bénéficiaire de l'ouverture sur la pluralité des langues. Plus sérieusement, les démarches d'ouverture et de sollicitation de la diversité des langues sont susceptibles de produire des effets éminemment positifs sur un objectif «voilé», voire largement inconscient, de l'enseignement langagier, à savoir le développement de connaissances sur ce qu'est le langage humain, au-delà des particularités des multiples idiomes en usage; apprendre par là ce qu'est un signe verbal, une structure syntaxique, ou encore un genre textuel, à partir et au-delà de ce qu'en font les diverses langues naturelles.

Des racines didactiques modélisantes aux ailes composites de la littérature

Christophe Ronveaux
Université de Genève



Il [le modèle didactique] est donc un concept qui a son origine dans la pratique de l'ingénierie didactique et qui sert à stabiliser cette pratique en l'explicitant et la systématisant. En même temps, d'un point de vue plus abstrait, il peut être considéré comme occupant une place nodale dans les processus de transposition didactique.

(De Pietro et Schneuwly, 2003, p. 27)



S'il est un concept que l'activité scientifique de Jean-François De Pietro aura contribué à clarifier, c'est bien celui de modèle didactique. Les thèses que nous reproduisons ci-dessus sont extraites de l'article qu'il publie en 2003 avec Bernard Schneuwly. Presque vingt ans plus tard, la réflexion sur l'outil de la modélisation et les enseignables se poursuit dans un article écrit avec Verónica Sánchez Abchi et Virginie Conti pour un dossier thématique de *La Lettre de l'AIRDF* (Sánchez Abchi et al., 2021). Nous voudrions discuter ce concept stimulant de « modèle didactique des genres » à partir des deux textes qui l'ont (re)défini et questionné à presque vingt ans d'intervalle.

54

Au moment de son élaboration dans les années 1990, le concept est fondamentalement lié à l'ingénierie didactique. Comme le rappellent les auteurs dans leur article cité ci-dessus, il manquait des outillages didactiques pour enseigner l'oral, il fallait créer des objets à enseigner qui référassent à certaines pratiques sociales, fussent cohérents, s'intégrassent au système d'une discipline scolaire et reçussent le blanc-seing des professionnels eux-mêmes. La nécessité d'une modélisation didactique s'imposa pour garantir l'adaptation des savoirs langagiers à la classe et les rendre enseignables. Les auteurs racontent comment ils s'y sont pris pour documenter les pratiques sociales de l'exposé. Ils ont collecté à la fois des productions d'experts et des pratiques scolaires. Ils ont opéré des choix dans ce corpus hétéroclite et ont privilégié les éléments les plus utiles pour développer la production des élèves selon une progression raisonnée. Cette hiérarchisation a abouti à une modélisation du genre de l'exposé oral, variable selon les degrés scolaires, sur laquelle se sont construites les séquences de *S'exprimer en français* (Dolz et al., 2001).

Les auteurs concluent à la page 46 en insistant sur le sens scolaire des savoirs à enseigner : « Le modèle didactique n'est pas, pour l'essentiel, un modèle psychologique des capacités à construire. » Ce n'est pas un hasard si les réformes des années 1970 qui ont défendu une approche communicative pour enseigner la langue ont d'abord poussé la discipline à renouveler son corpus en faisant entrer dans la classe de français des textes sociaux variés (et plus seulement la littérature). L'approche générique se justifiait, dès lors que la variation des supports n'était plus tributaire de la littérature et du style d'un auteur. C'est la force de ces thèses : la modélisation didactique survient au moment historique où, un peu partout en Europe, on cherche « comment faire de la communication un objet scolaire » (p. 48). La prise en compte du développement cognitif des élèves et de leurs difficultés est venue après. On le voit, les thèses de De Pietro et Schneuwly s'inscrivent dans une conception originale de la transposition, radicale même, pourrait-on avancer, qui fait de la transformation des savoirs une pièce centrale dans le processus d'adaptation et donne à l'école un rôle structurant de premier plan.

Vingt ans plus tard, l'arrivée de nouvelles formes textuelles (livre minute, blog, booktube, documentaire numérique) dans les nouveaux moyens d'enseignement romands remet en question l'unité du texte et le modèle didactique des genres. Quel est le problème ? L'article paru en 2021 dans *La Lettre* défend une thèse forte : la nature multimodale des textes contemporains brouille les genres et place la réalisation matérielle au premier plan des facteurs qui interviennent dans la compréhension en lecture. Cette importance accrue de la matérialité, en particulier celle de l'album, justifierait, selon les auteur.e.s, pour partie tout au moins, une reformulation des objectifs de la discipline. Mais les jeux sur le signe, l'espace de la page et la matérialité du livre, la présence de l'image, tous ces procédés dont use – et abuse parfois – l'album de jeunesse contemporain sont-ils autre chose que des prolongements des explorations des matérialités du signe menées en leur temps par Mallarmé, Apollinaire, Magritte ou Dotremont ? N'est-ce pas plutôt l'extraordinaire essor éditorial du livre pour la jeunesse, combiné à la toute-puissance du récit, qui est en jeu ici ? Osons une autre thèse : les matérialités, papier ou numériques, du *récit généralisé* questionnent à nouveaux frais la variété des genres, le récit intrigant contemporain ayant tout à la fois « digéré » et « contaminé » tous les autres genres, comme le pressentait Mikhaïl Bakhtine en 1941 dans *Récit épique et roman* (1978).

L'Éveil aux langues, passer d'un processus d'invisibilité à celui de visibilité

Christiane Perregaux
Université de Genève



[L]es démarches d'éveil aux langues envisagent la diversité comme une composante normale de toute connaissance, au service [...] du développement d'aptitudes utiles à tout apprentissage langagier (capacité de perception auditive et visuelle, de repérage, d'analyse et de comparaison, de lecture, etc.) [...]. [...] [E]lles constituent [...] un fondement d'une culture langagière moderne, ouverte, citoyenne, permettant à chaque élève de donner du sens aux savoirs qu'il possède et, en particulier, aux élèves d'autres origines linguistiques de trouver une véritable place pour leurs connaissances. La diversité, sous toutes ses formes [...], nous parait de ce point de vue au cœur d'enjeux fondamentaux pour l'avenir de l'école et de la société.

(De Pietro, 2004, p. 5)



Après plus d'un quart de siècle, la vague odysseenne de l'Éveil aux langues découvre toujours de nouvelles terres et entraîne dans ses rouleaux de nouvelles propositions et réflexions. Le court texte choisi parmi les très nombreux travaux de Jean-François, foisonnant de résultats, d'observations *in situ*, de pratiques plurielles et d'analyses convaincantes, décline quelques lignes de force de l'Éveil aux langues. Elles m'ont amenée à essayer de saisir brièvement les dimensions de temporalité, de pratiques sociodidactiques et sociales comme éléments de changements à travers un quatuor « conceptuel » de deux duos : invisibilité-visibilité et invisibilisation-visibilisation ; les premières étant les résultats des secondes (Truchon, 2017).

56

L'invisibilisation et l'invisibilité

L'intérêt de ce processus en quatre phases, développé notamment par des sociologues (Voiron, 2005 ; Gomes Martin, 2009) ou anthropologue-ethnologue (Truchon, 2017), est qu'il nous propose un enchaînement particulier qui, comme l'Éveil aux langues, nous apprend à passer d'une attitude scolaire et politique du déni des langues minorées de certains élèves à une réhabilitation de leurs ressources et aptitudes langagières. Dès les années 1960-70, beaucoup d'enfants issus de familles migrantes, détentrices d'une ou plusieurs langues qui ne jouissaient pas de l'approbation scolaire, les voyaient minorées. L'invisibilité de leur premier bagage linguistique et langagier s'installait ; leurs langues, « absentes/présentes », se cachaient sous un épais désaveu, entraînées par des pratiques d'invisibilisation leur donnant une image négative de leurs possibilités d'expression langagière. L'invisibilisation s'incruste lorsqu'une pratique

autoritaire interdit de donner à voir et à entendre sa ou ses langues familiales alors qu'elles sont les plus affectives. Elle est accompagnée souvent d'une forme d'indifférence ou de mépris que ressentent les élèves qui parlent ces langues dont on ignore même le nom – « un dialecte africain » par exemple. Résultat: le rideau de l'invisibilisation que l'enfant reconnaît dans les paroles, parfois dans les regards et gestes des autres, se baisse. Dans son incompréhension et sa solitude, l'enfant cache sa ou ses langues qui doivent le construire alors que les locuteurs et locutrices né.e.s dans la langue scolaire jouissent d'une visibilité pleine (De Pietro, 2004).

La visibilisation et la visibilité

L'Éveil aux langues, dès son entrée dans les classes – depuis 1988 à l'école Robespierre près de Grenoble (Dabène, 1995) –, s'adresse à tous les élèves et à leurs multiples connaissances langagières qui remplissent des objectifs éducatifs, affectifs et relationnels communs. Avec les pratiques plurilingues (Perregaux *et al.*, 2003) que nous appellerons ici « pratiques de visibilisation », toutes les langues sont convoquées à participer à des activités, notamment réflexives et comparatives. Les plus minorées sortent de l'interdit. La fin de la ségrégation développe de nouvelles envies d'apprendre, des liens entre les élèves et avec leurs enseignant.e.s; jusqu'aux familles qui sont conviées à participer à ces approches plurielles. L'Éveil aux langues joue un rôle fondamental pour passer de la visibilisation à la visibilité reconnue de la diversité des langues des élèves. Ces approches vont jusqu'à modifier certains aspects de l'institution scolaire, son plan d'études, certains manuels scolaires, l'offre des bibliothèques et l'engagement des enseignant.e.s et des parents. C'est ce que Jean-François appelle, plus haut, se trouver *au coeur d'enjeux fondamentaux pour l'école et la société*.

PS: À moi maintenant de rendre visible, cher Jean-François, cher ami, la chance magnifique que j'ai eue à pouvoir tant apprendre et partager avec toi, avec toutes celles et tous ceux qui au cours de ces années passionnantes de recherches et d'inventivités ont participé à notre aventure copernicienne. Pour cette longue amitié qui se poursuit malgré de trop longs silences, Merci !

Et la lecture ? ...

Jacques Weiss
Ancien directeur de l'IRDP



Comme ce bref parcours à travers les démarches d'éveil aux langues et les moyens d'enseignement EOLE nous l'a montré, les activités proposées sont très variées et ne concernent pas nécessairement la lecture. Toutefois, pour diverses raisons, on peut faire l'hypothèse que ce type d'activités, fondées sur la diversité linguistique et culturelle, pourrait être très utile pour travailler certains aspects de la lecture et affronter certains des problèmes récurrents que soulève son enseignement.

(De Pietro, 2004, p. 29)



Né dans une ville francophone, formé dans des écoles et des universités romandes, chercheur pendant plus de trente années dans un institut romand et collaborant pendant toutes ces années avec des collègues romands et des chercheurs d'universités de la francophonie, me voilà à l'âge de la retraite beau-père de belles-filles germanophone et anglophone, et grand-père de petits-enfants bilingues et quadrilingues.

Pourquoi cette longue introduction personnelle, peut-être pour dire combien mon, notre environnement linguistique et culturel a changé. Une évidence aujourd'hui. Mais quel bouleversement pour les natifs du milieu de siècle passé !

Cela pour dire, cher Jean-François, combien tes recherches, travaux, publications dans les champs linguistique et didactique des langues, initiés notamment à l'IRDP dès les années 1990 déjà, s'inscrivent pertinemment aujourd'hui dans des classes plurilingues et pluriculturelles, reflets de la société du moment et assurément du futur. Ils tendent à sensibiliser les élèves à la diversité linguistique de leur environnement, et en particulier de leurs camarades de langues et de cultures différentes, et de montrer ainsi tout le profit éducatif qu'il est possible d'en tirer.

Pour avoir autrefois mené des travaux sur l'enseignement de la lecture, comme tu le sais, dans une perspective exclusivement monolingue, j'ai ainsi porté mon attention sur ce que tu aurais pu écrire à ce propos dans le cadre d'EOLE et l'ai trouvé dans ce court texte de 2004 déjà. Tu y montres l'intérêt de la lecture de textes à priori opaques, écrits dans des langues « inconnues » ou « moins connues », où seraient sollicitées des activités d'éveil aux langues.

... la lecture également donc.

De l'évolution de l'enseignement du français et de son orthographe

Simone Forster

Ancienne collaboratrice scientifique de l'IRD



Depuis ses origines, l'enseignement du français n'a cessé de changer. Ainsi que l'illustrent les textes des «meilleurs auteurs» des XVII^e et XVIII^e siècles, l'orthographe n'était guère alors une préoccupation et c'est bien plutôt à la rhétorique, pour l'élite, ou à la lecture que les jeunes devaient s'atteler. Au début du XIX^e, c'est sous la forme de la copie que l'écriture était enseignée, avant que ne soit inventée la dictée, perçue alors comme une innovation majeure qui, pourtant, allait se figer quelques années plus tard et devenir la cible des critiques des esprits novateurs. Dès l'aube du XX^e siècle, les débats entre tenants d'un enseignement centré sur l'analyse et la maîtrise formelle de la langue [...] et tenants d'un enseignement fondé sur la pratique active de la langue – «l'expression» – vont s'amplifier [...].

(De Pietro et Wirthner, 2004, p. 4)



Quelle longue histoire que celle de la percée du français dans les classes; que de foires d'empoigne quant à l'écriture de cette langue, d'origine latine et franque, dont l'homophonie rend l'orthographe si compliquée. Et si on jetait quelques coups de projecteurs sur la scène où se joue cette histoire ?

Le latin avant tout

Tout commence par le latin et l'usage dès le Moyen-Âge d'un manuel dont la longévité n'a jamais été égalée, l'*Ars Donati grammatici* de Donat datant du IV^e siècle après J.-C. Durant des siècles, les élèves des pays européens apprennent à lire dans cette austère grammaire latine. Les archives de Biasca (Tessin) révèlent qu'au XVI^e siècle, les enfants qui fréquentaient la classe du curé devaient apprendre le Donat par cœur et réciter le catéchisme en italien. Ces petits patoisants étaient donc plongés dans deux langues étrangères dès le début de leurs classes. Un enseignement immersif avant la lettre en quelque sorte.

À l'école des réformateurs

Les Réformateurs du XVI^e siècle décrétèrent l'instruction publique obligatoire et supprimèrent l'apprentissage du latin dans les écoles élémentaires. Les enfants de toutes conditions devaient être capables de lire les Écritures. Dans les cantons réformés, la classe se déroula désormais

en français ou en *Hochdeutsch*. Les réformateurs éditèrent des catéchismes, unifièrent les programmes et les moyens d'enseignement des écoles primaires. Les pasteurs devinrent responsables de la qualité de l'enseignement.

De la tyrannie de l'orthographe

Les premières grammaires françaises parurent au XVI^e siècle; elles reprirent le modèle des grammaires latines, celle de Donat en particulier. Un choix judicieux car ces ouvrages s'adressaient à des étrangers cultivés, désireux d'apprendre le français. Au fil du temps, les grammairiens se détachèrent de la tradition latine et se mirent à rédiger des grammaires dites pédagogiques, souvent sous forme de dialogues. Les grammaires scolaires commencèrent leur carrière au XVIII^e siècle; elles traitaient surtout du bon usage et des fautes courantes. De 1650 à 1835, on compte dix-sept réformes de l'orthographe. Cet esprit d'ouverture à l'usage de la langue se tarit dès la généralisation de l'instruction. L'orthographe devint alors figée, comme gravée dans le marbre. Le linguiste Michel Bréal (1832-1915) déplora en vain que l'on « gaspille le meilleur du temps, de la peine et de la bonne volonté de nos enfants » à des « vécilles orthographiques », et déclara que « née dans l'école, grandie dans l'école, [l'orthographe] en [était] devenue le tyran » (Bréal, 1872, p. 68-69). Les querelles sur l'orthographe et les manières de l'enseigner ne tardèrent pas alors à enfiévrer les débats publics.

Ce petit texte, quelque peu impressionniste, n'a d'autres prétentions que d'illustrer combien les travaux novateurs de Jean-François et de Martine sur l'enseignement du français et de son orthographe s'inscrivent dans l'évolution et la pratique de la langue. Rien ne sert de tenter de les figer. Et le texte cité de rappeler que la dictée, ce « fleuron » de la vie scolaire, fut contestée alors même qu'elle prenait son envol.

Une évaluation au service de l'apprentissage de tous les élèves !

Murielle Roth & Verónica Sánchez Abchi

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)



Ce type d'enquête, en effet, n'aborde guère ce qui, in fine, constitue le cœur même de l'école : les activités diverses, multiples, des enseignants et des élèves, chaque jour répétées, qui font que l'élève, au bout du compte, sait (faire) quelque chose qu'il ne savait pas (faire) auparavant... Tout ce travail, souvent long, parfois rébarbatif, parfois ludique, en partie individuel, en partie collectif, reste une sorte de «boîte noire», ce qui est finalement un peu paradoxal : la plupart des recherches nous aident à comprendre les paramètres externes de la réussite scolaire mais ne nous disent que peu de choses sur les paramètres internes – le travail dans la classe – qui conditionnent cette réussite..

(De Pietro, 2005, p. 11)



Cher Jean François,

Depuis presque 10 ans, nous collaborons dans un domaine de recherche – l'évaluation des apprentissages en français – pour lequel tu œuvres depuis de nombreuses années. Travailler à tes côtés est un réel plaisir et a été formateur pour nous à plusieurs égards. Les échanges avec toi nous ont notamment rappelé l'importance de prendre le temps de s'interroger sur le sens et le but d'une étude ou d'une enquête et surtout de ne jamais oublier les enseignants et les élèves ! Cet extrait de 2005 est évocateur d'une de tes préoccupations fondamentales dans ce domaine – *donner sens* aux évaluations ! *Donner sens*, un leitmotiv qui n'a cessé de guider tes réflexions et ton travail tout au long de ta carrière de chercheur. Si mettre en place des recherches pour donner du sens aux évaluations est essentiel, pour toi ce n'est pas suffisant. Il faut encore se poser les questions fondamentales, celles qui sont à l'origine du *voyage*, de cette expérience de travail en commun.

Les élèves sont évalués en permanence, que ce soit au cours de leurs apprentissages ou à la fin, lorsqu'il s'agit de faire un bilan. Cette omniprésence de l'évaluation ne devrait pas – ce que tu ne cesses pas de dire – se faire au détriment des apprentissages. Et, surtout, il ne faut pas oublier que l'évaluation devrait être au service des apprenants ! Raisons pour lesquelles les recherches conduites, qui ont tendance à se multiplier de nos jours, devraient s'attarder sur ce qui est réellement en jeu et ne pas rester sur une seule analyse des résultats des élèves. Comme tu le dis

si bien, il faudrait s'interroger sur ce qui est *au cœur même de l'école*. Autrement dit, ne pas se focaliser uniquement sur les performances des élèves mais bien s'interroger sur le travail de fond réalisé par les enseignants, sur ce que font les élèves et qui rend possible leurs apprentissages. Toujours aller vers cette quête de sens...

Lorsque nous avons dû réfléchir ensemble à l'élaboration d'épreuves romandes communes pour la discipline du français, nous avons eu des débats passionnés à l'IRD, qui ont toujours débouché sur de nouvelles questions :

Si ces épreuves doivent nous permettre de faire un bilan des apprentissages des élèves romands, comment faire pour tenir compte des diverses manières d'évaluer en Romandie ?

Mais comment les différents cantons romands se sont approprié les contenus du *Plan d'études romand* (PER) ?

Et que pouvons-nous retenir pour une évaluation romande ?

Autant de questions qui ont émergé des discussions, parfois animées, que nous avons pu avoir et qui nous ont permis de continuer à avancer...

Jean-François, lors de nos échanges, tu réfléchissais à haute voix et tu nous disais :

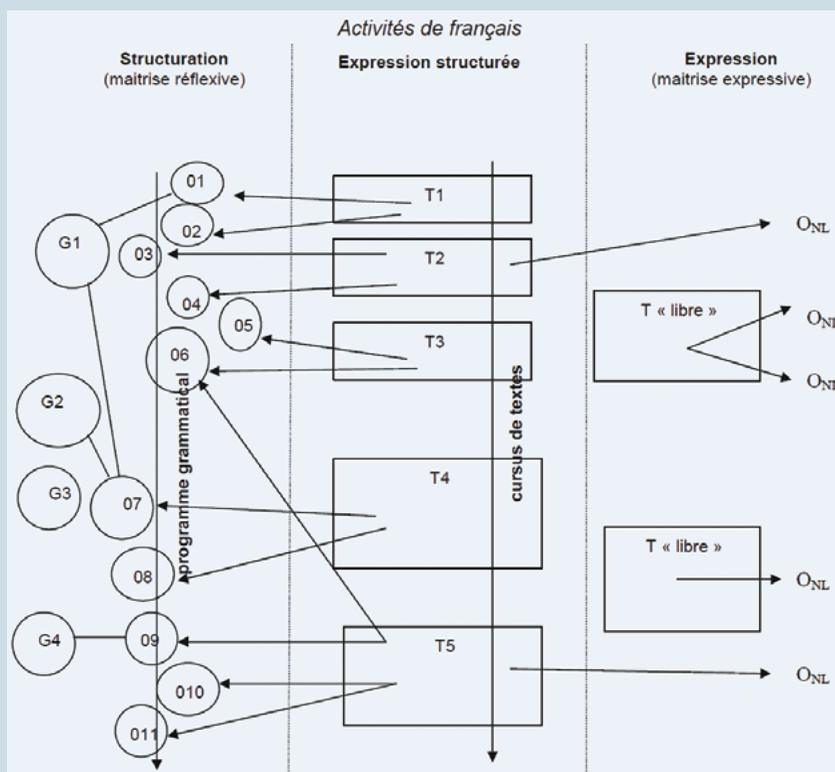
Mais quelle place vont avoir ces épreuves au milieu de tout ce qui se fait déjà ? Il y a déjà PISA, HarmoS¹, les épreuves cantonales et surtout les épreuves en classe ! La réponse n'étant pas claire, nous allons nous concentrer sur le contenu, c'est-à-dire le PER et ses objets, car il faut déjà mettre un peu d'ordre là-dedans avant de penser évaluation ! En clarifiant davantage les notions et concepts en jeu (compétence, connaissance, références culturelles), il est ensuite possible d'envisager, parmi les objets d'apprentissage, lesquels pourraient faire l'objet d'une évaluation romande.

Cette « reconstitution » de ta parole pour exprimer cette idée qui revenait souvent dans nos échanges illustre non seulement le fait que tu n'es pas prêt à te lancer à l'aveugle dans le domaine de l'évaluation, mais aussi que tu mets tout en œuvre pour que celle-ci devienne un vrai tremplin pour l'apprentissage de tous les élèves, qu'elle vaille le voyage.

¹ Le terme désigne un concordat intercantonal suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses. Dans ce cadre, des évaluations nationales ont été développées et Jean-François a collaboré à leur élaboration.

Un bâtisseur de la discipline français

Martine Wirthner
Ancienne collaboratrice scientifique à l'IRDP



(De Pietro et Wirthner, 2006, p. 16)



En me référant à cet article écrit en 2004 pour un colloque de l'AIRDF (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français) sur le thème du « Français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? », je voudrais évoquer le Jean-François didacticien du français, passionné par le débat et la construction argumentative, par l'élaboration d'une pensée novatrice. Je me souviens encore de la période de préparation de ce colloque et des discussions que nous avons eues, lui et moi, autour de la problématique développée dans ce texte : l'articulation de la discipline français, ou comment mettre en lien les activités répondant à la triple visée de

l'enseignement du français: savoir communiquer, réfléchir sur la langue et la communication, et construire des valeurs culturelles. Tout est parti des travaux du GREF (Groupe de référence pour l'enseignement du français) qui proposait une première organisation schématisée de la discipline, articulant la grammaire au sens large et les activités d'expression par le biais des genres de texte.

Cependant, cette articulation laissait encore des zones d'ombre et Jean-François a eu à cœur de relever le défi – il aime les défis! – d'y apporter plus de clarté en proposant son propre schéma d'organisation. Il part bien sûr, fidèle au GREF, de l'axe central de l'enseignement et de l'apprentissage du français, l'expression structurée autour des genres de textes, sachant que tout l'enseignement et tout l'apprentissage ne peuvent se réaliser dans ce seul espace. Il ouvre alors deux nouveaux axes: une expression laissant libre cours à la communication, la découverte ou l'expression personnelle, sans viser nécessairement à une maîtrise langagière; et la structuration ou la maîtrise réflexive, la grammaire au sens large, reliée au travail sur les textes mais comprenant aussi un programme autonome consacré à cette grammaire. Ainsi, toute activité grammaticale ne répond pas toujours à une meilleure maîtrise textuelle; de même, toute activité sur le texte ne poursuit pas forcément des objectifs de maîtrise langagière. D'où les trois axes.

Restent plusieurs questions à résoudre, et pas des moindres; comment fonder un curriculum à la fois complet et cohérent prenant en considération cette articulation entre genres de texte et grammaire au sens large? Comment éviter les textes prétextes qui vont permettre surtout l'accomplissement du programme de grammaire? Comment éviter, sinon, les trous inévitables que présenterait immanquablement un programme grammatical exclusivement établi à partir du travail sur les textes? Minutieusement, considérant les tenants et aboutissants, il imagine et tisse des liens possibles entre ces axes, fondant un programme de grammaire en lien avec les textes mais aussi complémentaire et autonome. Ceci en n'éluant pas la question cruciale d'une progression spiralaire des apprentissages. Au fil de ses idées, Jean-François a modélisé ses réflexions à l'aide du schéma ci-dessus. Nous le discutons régulièrement, je m'en souviens, pour assoir plus solidement ses composantes.

Ce schéma n'est pas mort! Dans son texte (voir page 66 ici-même), Véronique Marmy y revient pour illustrer, par le biais d'une recherche qu'elle a menée dans le cadre de son travail de thèse, le lien entre un genre de texte, le récit d'aventure, et des activités de grammaire au sens large, tout en confirmant la nécessité d'activités grammaticales décloisonnées.

Aujourd'hui, alors que de nouveaux moyens d'enseignement de français sont en chantier, je soupçonne que la question de l'organisation de la discipline français se pose à nouveau, pour Jean-François également; j'en veux pour preuve ce qu'il écrit en 2018 dans le numéro 64 de *La Lettre de l'AIRDF* (De Pietro, 2018), précisément à propos du renouvellement des moyens d'enseignement de français en Suisse romande: « Les questions vives, en effet, sont fort nombreuses. Par exemple: Comment articuler les sous-domaines de la discipline? ... »

Liens entre grammaire et texte : perspectives intégratives et articulées

Véronique Marmy Cusin
Haute école pédagogique, Fribourg



Ce bref exemple suggère qu'une articulation concrète et explicite des apprentissages, centrée sur la production et la compréhension de textes *choisis*, et faisant la part entre

- des objectifs communicatifs, liés à un projet et pouvant donner lieu à des remédiations langagières ponctuelles, lorsqu'un obstacle communicatif surgit,
- des objectifs langagiers, intrinsèquement liés au genre textuel travaillé,
- et d'autres objectifs divers, culturels (en lien ou non avec la langue), géographiques, historiques, expressifs, etc.

est possible. Cependant, tout reste à faire!

(De Pietro et Wirthner, 2006, p. 20-21)



Le texte auquel se réfère Martine Wirthner (voir page 64 ici-même) se termine par quelques propositions d'activités textuelles, grammaticales ou orthographiques intégrées à l'écriture d'une quatrième de couverture.

Oui, tout restait à faire en 2004. Ces cher·heureu·ses (petit clin d'œil à nos discussions sur l'écriture inclusive) nommaient notamment le chantier d'un nouveau *Plan d'études romand* (CIIP, 2010). Et si les séquences didactiques *S'exprimer en français* (Dolz et al., 2001) sont des outils essentiels pour l'étude de genres textuels ciblés, elles font peu de liens avec des objets grammaticaux. Les enseignant·e·s manquent encore aujourd'hui d'outils pour passer d'une articulation de principe à l'opérationnalisation de celle-ci.

Dans le cadre d'une recherche doctorale (avec Jean-François comme membre du jury) a été expérimentée une séquence didactique (cycle 2) articulant un genre textuel, le récit d'aventure, à un phénomène de textualisation, la manière de reprendre les personnages au fil du récit. Cette séquence pourrait figurer dans la partie centrale du curriculum proposé par Jean-François et Martine. Le phénomène de textualisation étudié y est envisagé comme une sorte de « sas » d'étude et de réflexion entre deux milieux bien différents (Marmy Cusin, 2021):

- un milieu à visée textuelle, centré sur l'utilisation et la compréhension du système des reprises dans les textes,

- un milieu à visée réflexive et gnoséologique, avec pour buts d'identifier les types de reprises mais aussi d'étudier de manière décloisonnée des objets grammaticaux (le groupe nominal et le complément de nom) ou des relations lexicales servant la reprise de l'information (synonymie, hyponymie).

Si les résultats confirment la pertinence d'une telle séquence intégrative pour donner sens aux apprentissages grammaticaux, favoriser la capacité réflexive et de transfert des élèves, ils appuient la nécessité de proposer des démarches distinctes, ou parallèles, pour le travail sur la langue (De Pietro et Wirthner, 2006), tout en intensifiant les aller-retour entre les deux milieux didactiques (Bronckart, 2008). Les actions enseignantes observées restent en effet centrées sur l'écriture et l'amélioration textuelle uniquement, en y convoquant des savoirs grammaticaux ou lexicaux appris par ailleurs mais sans construction de notions et raisonnements nouveaux. La prégnance de cette visée pratique semble liée à la fois aux finalités mêmes du travail textuel et à un manque de maîtrise des objets enseignés, nommé par les participant·e·s, qui soulignent aussi l'importance de cette maîtrise si l'on veut proposer aux élèves des réflexions métalinguistiques intégrées ou décrochées de la production et révision textuelle.

Aussi, bien que convaincus par la pertinence d'une grammaire intégrée au travail sur les textes, nous soutenons la nécessité de proposer aux élèves en parallèle des temps didactiques spécifiquement centrés sur la construction de notions en privilégiant des démarches réflexives. Les objectifs du groupe Grafe'maire, dont Jean-François et moi sommes membres, ne sont pas seulement de construire et mettre à l'épreuve des séquences d'enseignement grammatical qui articulent les deux finalités de cet enseignement (construction de savoirs sur la langue et développement de compétences textuelles). Nous nous interrogeons aussi quant aux conséquences d'une perspective décloisonnante tant sur les activités à proposer aux élèves que sur les caractéristiques définitoires de l'objet à enseigner, par exemple le complément de nom (CN) (Marmy *et al.*, sous presse). En effet, la construction d'activités didactiques liées au fonctionnement syntaxique mais aussi textuel de la notion de CN fait apparaître un manque de connaissances disponibles quant à la valeur textuelle d'objets dits « syntaxiques », espace plus linguistique que nous nous ferons un plaisir d'explorer avec Jean-François comme compagnon de recherche.

Plaidoyer grAMmatICAL – fondamentalement amical – pour la fonction *épithète*...

Martine Panchout-Dubois

en retraite de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP VD), membre du Grafe'maire



Elle [la terminologie] est avant tout un moyen et non une fin en soi, mais elle est nécessaire à la fois en tant qu'**outil** [...] et en tant que **référence culturelle**. [...] La fonction Prédicat: Excepté Chartrand & Simard, les descriptions actuelles présentent une lacune importante [...]: le GV n'a en fait pas de fonction! Par souci d'une certaine systématité [...], il paraîtrait judicieux par conséquent d'introduire la fonction **Prédicat** [...].

Divers moyens, en France particulièrement, recourent encore à la notion d'«**épithète**». Cela ne paraît pas utile et doit être évité.

(Conti et De Pietro, 2006, p. 13-14 et 22)



Cher Jean-François,

Tu auras reconnu l'extrait: il appartient à un texte coécrit par Virginie Conti et toi, qui visait à clarifier les usages terminologiques en cours dans l'enseignement grammatical des pays francophones, dans la perspective d'un renouvellement des manuels scolaires romands.

Au moment de sa diffusion, j'avais conscience de la grande diversité des choix métalinguistiques en usage et des divergences importantes dans les analyses linguistiques. Le texte faisait mieux que confirmer une intuition, il brossait un tableau clair de la situation de l'enseignement grammatical d'alors et pointait les aspects chaotiques les plus problématiques... Il offrait une hiérarchisation des enjeux et priorités, en lien direct avec les questions posées par la formation initiale. Sa relecture aujourd'hui est passionnante. Si les choix terminologiques sont loin d'avoir encore une dimension panfrancophone, il est jubilatoire de constater que la fonction *Prédicat* a désormais conquis le *Plan d'études romand* et est entrée dans les pratiques développées par les auteur-e-s des nouveaux moyens d'enseignement romands! Heureuse victoire, à laquelle tu as très largement contribué et qui assure aujourd'hui une cohérence accrue du système d'explication du fonctionnement de la phrase.

En ce qui concerne la fonction *épithète*, je ne résiste pas au plaisir de reprendre avec toi un débat passionnant resté ouvert: il s'agit d'explicitier ce qu'elle pourrait apporter d'intéressant dans le cadre de l'analyse des expansions du nom. Avant d'initier cette réflexion, une remarque

s'impose... J'ai évidemment connaissance du choix romand actuel d'adopter la fonction de *complément de nom* pour nommer les diverses relations existant entre le nom et ses expansions et je sais la pertinence des travaux entrepris sur cette question au sein du Grafe'maire (Groupe de recherche linguistique et didactique dans le champ grammatical). Mais si des adjectifs, des groupes adjectivaux, des groupes prépositionnels, des groupes nominaux, des phrases subordonnées relatives et complétives sont certes en dépendance du nom noyau du groupe nominal – GN – dans lequel ils sont enchâssés, il pourrait être pertinent et utile de distinguer deux relations syntaxiques différentes qui cohabitent potentiellement au sein du GN: la fonction *épithète du nom* et celle de *complément du nom*. La fonction de *complément du nom* désignerait l'expansion du nom réalisée par un groupe prépositionnel, que celui-ci comporte un nom, propre ou commun, avec ou sans déterminant, ou encore qu'il soit constitué d'un infinitif ou d'un adverbe, qui, dans ce contexte, ont valeur nominale. Dans cette perspective, le groupe *complément du nom* se caractériserait par le triple fait qu'il est rattaché au nom par une préposition, qu'il est à sa droite et qu'il n'y a pas d'accord avec ce nom. La fonction *épithète du nom* serait alors la fonction des expansions réalisées par des adjectifs, des groupes adjectivaux, des groupes nominaux, certaines phrases subordonnées relatives. On constaterait alors que le groupe *épithète du nom*, présent dans le groupe nominal dans lequel il est enchâssé, est situé à sa gauche – pour certains adjectifs et groupes adjectivaux – ou à sa droite, et qu'il s'accorde – quand l'accord est possible – avec le nom qu'il expande. Ces contrastes de structure: présence ou non d'une préposition, et de fonctionnement: accord ou non-accord avec le nom valident la distinction entre *épithète* et *complément du nom*, distinction facilitant le travail orthographique sur la chaîne des accords. En cas d'éloignement ou de mise entre virgules de certains groupes, il faudrait parler d'*épithètes détachées*.

Par ailleurs, le *détour* par la traduction dans une langue à cas met en évidence la profonde différence de fonctionnement entre ces deux structures en dépendance du nom. L'adjectif sera au même cas que le nom dont il est épithète tandis que le groupe complément du nom sera au génitif, indépendamment du cas du nom expandé...

Ce trop rapide plaidoyer met en évidence l'importance des choix terminologiques tant il est vrai qu'ils sont les vecteurs de l'intelligibilité des systèmes d'explication de la langue.

Pour conclure avec un clin d'œil, voici une série d'épithètes qui indiquent une propriété du référent... À toi de deviner de qui il est question... C'est un homme affable, bienveillant, chaleureux, direct, engagé, fiable, généreux de lui-même, profondément humain, irremplaçable, joyeux, libre, musicien, naturel, original, polyglotte, très qualifié, rare, subtil, unique, vrai, xénophile, zen.

Avec toute mon amitié,
Martine

Existe-t-il une frontière nette entre approches plurielles et approches concentrées sur une seule langue ?

Georges Lüdi
Université de Bâle



La construction – sociale, culturelle, intellectuelle, affective... – de l'enfant est un processus éminemment complexe et difficile qui dépend de multiples facteurs. [...] Les enfants *en terre étrangère*, dont la culture et/ou la langue premières diffèrent de celles du lieu de la socialisation, [...] [rencontrent souvent des difficultés particulières] – [...] surtout lorsque leur culture ou leur langue n'est pas dotée d'un prestige et d'une légitimité évidents... L'école [...] porte bien sûr sa part de responsabilité dans la réussite ou l'échec de ce processus : comment gère-t-elle les inégalités entre élèves [...] lorsque celles-ci sont liées à des différences culturelles/linguistiques ? Que fait-elle des « autres » cultures et langues introduites dans la salle de classe, plus ou moins subrepticement, par certains élèves ?

(De Pietro, 2007, p. 17)



Cher Jean-François,

Il y a environ quarante ans, nous collaborions au sein de l'équipe Bâle-Neuchâtel aux différentes formes de communication – exolingues et/ou bilingues – dans une société devenue de plus en plus plurilingue. L'accent était sur la dimension socio-linguistique. Ton parcours professionnel t'a mené progressivement à te concentrer sur les dimensions didactiques du plurilinguisme social et sur des questions de politique linguistique sans négliger les fondements théoriques d'une linguistique du plurilinguisme. Quelle évolution pour un jeune Chaux-de-Fonnier foncièrement monolingue !

Le texte cité en exergue suscite plusieurs commentaires.

1. La vision de la société et de l'école qui constitue le point de départ de tes réflexions est foncièrement monoglossique. La langue du « lieu de la socialisation » serait une, les enfants « en terre étrangère » représenteraient un problème pour les systèmes éducatifs. Or, dès nos premières recherches communes sur les migrants à Neuchâtel, nous avons insisté sur le caractère hétéroglossique, voire multilingue des sociétés d'accueil. Il est admis aujourd'hui qu'une majorité de la population mondiale est plurilingue et/ou vit dans des sociétés multilingues. Des formes de *parler plurilingue* – on parle souvent, aujourd'hui de *Translanguaging* – sont l'apanage reconnu et souvent valorisé de communautés minoritaires pour lesquelles elles constituent des marqueurs identitaires par excellence.

2. Dans des contextes migratoires, le parler plurilingue est souvent encore considéré, avec des connotations négatives, comme trace d'une perte d'identité d'une part, d'une intégration manquée de l'autre. On catégorise les migrants soit par rapport à leur pratique de la langue d'origine, soit par rapport à leur degré d'usage de la langue d'accueil. Tu t'es battu contre la vision « additionniste » du bilinguisme et de l'appartenance sous-jacente à cette façon de penser. Depuis nos premiers travaux communs, nous avons considéré le « parler plurilingue » comme trace d'une intégration à double voie, voire comme indice d'un répertoire linguistique riche et d'une identité complexe.
3. Et là où la langue d'origine « n'est pas dotée d'un prestige et d'une légitimité évidents » à la suite de contraintes du « marché linguistique » local ? Des recherches récentes ont prouvé les avantages du plurilinguisme individuel (créativité, organisation de la pensée plus riche) et de groupes plurilingues (organisation de l'interaction plus efficace), aussi et surtout grâce à l'interrelation entre le plurilinguisme et d'autres facultés cognitives. Ces avantages sont en principe indépendants de la valeur des langues sur le marché linguistique local. Ainsi par exemple « bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status » (Alladi *et al.*, 2013).
4. Mais les systèmes éducatifs peuvent renforcer les difficultés d'intégration et l'échec scolaire des élèves migrants. Tu as voué une importante partie de ta carrière professionnelle à favoriser l'évolution vers une conception plurilingue de l'école. Il s'agit, pour faire cela, de « démarginaliser » les matériaux didactiques créés à ce propos et de les intégrer dans les pratiques ordinaires d'enseignement – pour tous les élèves, autochtones et migrants.
5. Or, il serait trop simple de concevoir une ligne de partage nette entre approches plurielles et approches « singulières », concentrées sur une seule langue (langue scolaire locale ou langue étrangère). Le vrai défi consiste à les articuler entre elles, à construire une didactique du plurilinguisme qui intègre, tout en les dépassant, des formes d'enseignement – et les idéologies correspondantes – plus « traditionnelles », cloisonnées, de langues particulières.

Cher Jean-François, tu pars à la retraite, certes, mais comme je te connais, tes réflexions à ce propos ne vont pas cesser pour autant. Je suis curieux de voir comment tu vas relever ce défi dans les années à venir.

Ad multos annos felices et faustos !

Intercompréhension, éveil aux langues et diversité

François Grin
Université de Genève



Mon but [...] sera précisément de montrer en quoi ces deux démarches [l'intercompréhension et l'éveil aux langues], loin de se concurrencer, se complètent et s'inscrivent – avec d'autres approches encore – dans un même mouvement plus global vers ce que le Conseil de l'Europe nomme une «éducation plurilingue».

(De Pietro, 2008a, p. 198)



Dans la vaste liste de publications de Jean-François De Pietro, le chapitre d'où provient la citation en exergue est classé sous «représentations langagières/éveil au langage». Il y est à sa place, mais il aurait aussi bien pu figurer sous une autre rubrique, comme «enseignement des langues dans une perspective plurielle». Ou «enseignement des langues et didactique». Ou encore «observation des pratiques et construction des connaissances en classe». Car ce texte est simultanément pertinent pour tous ces domaines. Qui plus est, il combine ces champs thématiques, il les met en rapport pour en dégager un propos qui les enrichit.

72

Sous la plume de Jean-François, l'intercompréhension et l'éveil aux langues entrent en dialogue pour se valoriser mutuellement. Rappelons que l'intercompréhension (IC) est une stratégie qui permet de tirer parti de la connaissance intime que nous avons de notre langue première pour capter correctement le sens d'énoncés dans des langues apparentées. Ainsi, à partir du français L1, il suffit souvent d'un petit coup de pouce pour développer sa capacité à décoder une source en italien, en espagnol ou en catalan. Et le principe est susceptible d'élargissement : des francophones qui ont étudié l'allemand pourraient, si on leur en donnait les clefs, décrypter l'essentiel d'une signalétique officielle en néerlandais, par exemple. L'éveil aux langues (ÉL), dont Jean-François est un expert reconnu, est un faisceau d'approches qui vise à exploiter, pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, la conscience méta-linguistique des apprenants tout en reconnaissant et en valorisant leurs savoirs.

Les deux démarches (IC et ÉL) tablent sur la comparaison et la mise en rapport des formes linguistiques. L'une et l'autre sont une célébration de la diversité des langues. Toutes deux nous permettent d'éprouver le bonheur qui naît de deux phénomènes : d'un côté, les spécificités de chaque langue, notamment les traits (morphosyntaxiques, phonologiques ou autres) que chacune a en propre ; de l'autre, la possibilité de voyager entre les langues grâce à leurs ressemblances et à leurs dissemblances.

L'IC et l'ÉL reposent sur une reconnaissance des langues et de leur individualité – certes mouvante, évolutive, poreuse, mais unique tout de même. L'IC et l'ÉL s'inscrivent spontanément en faux contre certaines allégations boiteuses qui finissent par déboucher sur la négation des langues « nommées », au motif (pure banalité) qu'elles sont « construites » et seraient donc des « inventions ». Bien sûr, elles sont construites, mais cela n'ôte rien à leur réalité. L'IC, l'ÉL, un peu comme la traduction quand elle est bien faite, c'est le maniement de langues concrètes, et là n'est pas le moindre de leurs attraits.

La combinaison de l'IC et de l'ÉL, qui permet de faire éclater la joie de la diversité des langues, suppose un immense *respect* pour cette diversité. Et tel est peut-être le maître-mot : *respect*. À l'heure où la diversité est sur toutes les lèvres et dans tous les discours, il faut rappeler que la diversité, par définition, n'existe que parce qu'elle contient des éléments nombreux et surtout distincts. Le multilinguisme et le plurilinguisme ne sont pas des formes d'indifférenciation floue, mais la rencontre d'éléments bigarrés qui, pour être changeants, n'en sont pas moins spécifiques, irréductibles les uns aux autres. Eh oui, *les langues existent et elles sont différentes, sin an dóigh a mbionn sé* (« c'est ainsi » – occasion de savourer un rare souvenir de la *Gaeltacht* irlandaise). En nous rappelant l'individualité des langues et en mettant en évidence les ressemblances et dissemblances qui les relient, l'IC et l'ÉL nous aident à fêter la diversité – tout comme il faut être soi-même pour rencontrer l'autre et avoir *quelque chose* à lui offrir lorsqu'on l'accueille.

Ainsi, à travers tout le respect dont, en filigrane, il témoigne, le texte d'où provient la citation en exergue pourrait faire office d'allégorie pour l'ensemble de l'œuvre intellectuelle de Jean-François. En effet, j'ai toujours admiré le profond respect de l'autre dont Jean-François fait inmanquablement preuve dans le travail scientifique. Et cela, même quand les débats, passionnants et souvent passionnés, risquent de déraiser. Alors, pour cette constante leçon de respect et de *fair-play*, merci infiniment, et que la route te soit favorable. Ou, pour profiter encore de l'occasion de le dire en gaélique, *go raibh míle maith agat, agus go n-éirí an bóthar leat*.

De l'éveil au réveil : la spirale de l'engagement

Laurent Gajo
Université de Genève



[...] l'intercompréhension peut ainsi d'une certaine manière être vue comme une « méthodologie » alors que l'éveil aux langues doit être conçu comme une sorte de cadre fondant les diverses démarches – intercompréhension, stratégies exolingues, communication, etc. – mises en œuvre dans l'enseignement, le tout s'inscrivant à son tour dans une conception intégrée de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, incluant bien sûr en plus les langues spécifiquement enseignées avec, au centre, la langue de scolarisation.

(De Pietro, 2008a, p. 224)



Cet extrait illustre une pensée dense et claire à la fois : on classe, on hiérarchise, on modélise, mais on modalise, on propose, on ne verrouille pas. On y voit un chercheur en surplomb et en dialogue. On y devine les ingrédients d'un riche parcours, fait de découvertes, d'opportunités, d'actualités, mais soucieux de son tracé.

Jean-François De Pietro a su penser de manière intégrée les théories linguistiques et didactiques, d'une part, et les considérations autour de la L2 (langue seconde ou étrangère) et de la L1 (langue première), d'autre part. L'intercompréhension, par exemple, se trouve aussi bien du côté de la didactique – en tant que méthodologie – que de la linguistique – en tant que démarche ou stratégie. Par ailleurs, elle joue à la fois sur les convergences (règles de passage entre langues parentes) que sur les divergences (confrontation à la diversité, à l'étrangeté). Les stratégies exolingues ont accompagné le chercheur tout au long de son parcours. Elles se sont forgées initialement dans ses collaborations à l'Université de Neuchâtel (avec Bernard Py) et à l'Université de Bâle (avec Georges Lüdi). En articulation avec les stratégies bi-plurilingues, elles ont servi, par la suite, à nourrir la réflexion sur l'éveil aux langues (avec Christiane Perregaux) et, plus généralement, sur les approches plurielles (avec Michel Candelier).

La diversité des langues, certes, mais la langue de scolarisation au centre. Cette dernière subsume l'opposition entre L1 et L2, tout comme elle envisage la pertinence de la L1 en dehors de la seule matière « L1 ». La langue de scolarisation représente l'épine dorsale de la réussite scolaire, un capital qui doit être accessible et partagé. Ses voies d'accès passent par un accueil et un éclairage des autres langues – de l'école, des élèves, de l'enseignant-e.

En identifiant des démarches, des approches, des méthodologies, en les faisant porter sur la langue de scolarisation, les langues de l'école ainsi que toute langue pertinente dans le processus éducatif, Jean-François De Pietro montre son intérêt pour le *tout école*, le *tout enseignement*, le *tout apprentissage*, le tout comme démarche bien plus que le tout comme but. Articuler signifie organiser des passerelles, des passages, à la manière de l'intercompréhension, qui fonctionne de proche en proche. Voir l'école comme une curiosité, comme une étrangeté accessible, qui doit parler au plus grand nombre, mais surtout faire parler tous les élèves.

Jean-François De Pietro est né dans une linguistique *appliquée* mais a contribué à édifier une linguistique *impliquée*. Son *engagement* à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) a favorisé son *engagement tout court*. Au fil de sa carrière, il a su conserver une place respectée au sein de la communauté scientifique tout en faisant entendre sa voix aux milieux de l'éducation et, de manière générale, à la société au sens large. Sa fidélité à un certain nombre de réseaux et de thématiques en a fait un veilleur et un réveilleur. Les langues et le plurilinguisme sont encombrés de stéréotypes, de préjugés véhiculés par les communautés, par les familles et par l'école elle-même. Défi plus que problème, ces représentations chargées sont la trace de la haute pertinence sociale de la langue. *Éveiller* aux enjeux sociaux de la langue, *réveiller* une institution engourdie dans ses habitudes, voilà une mission complexe mais noble et, avant tout, nécessaire. Par son œuvre, Jean-François De Pietro a participé à cette mission, en homme de progrès et de débat. Restons en éveil...

De quoi est faite une variété ?

Yan Greub

ATILF, CNRS et Université de Lorraine – GPSR, Université de Neuchâtel



[I]l existe [...] quelque chose – une somme de variantes finissant par constituer une variété – que la plupart des locuteurs concernés reconnaissent explicitement comme du « français régional ». Et [...] ces locuteurs développent envers cette variété l'habitus langagier qu'on retrouve habituellement dans les régions périphériques : sentiment d'infériorité linguistique par rapport au « centre », sentiment d'insécurité qui se manifeste « par une tendance à déprécier et à valoriser, tout à la fois, le parler local » (Singy, 1997 : 172).

(De Pietro, 2008b, p. 183)



Jean-François De Pietro sait bien que la définition du « français régional » est une chose très délicate, et il l'aborde avec une conscience parfaite des problèmes. D'abord, l'objet lui-même n'est pas incontestable et net (« quelque chose »), et l'on fait sans doute mieux de le définir dans une parenthèse pour ne pas trop insister. Ensuite, son existence n'est pas donnée à priori : il *finit* seulement par se constituer, et ne l'est pas de toute éternité, dans notre raisonnement. Enfin surtout, ce qui nous pousse à reconnaître cette existence, ce n'est pas son caractère évident à l'examen des données (parce qu'elles ne parlent pas si nettement), mais le fait que les locuteurs, eux, l'ont déjà reconnue avant que le linguiste passe par là. Ce dernier point me semble caractéristique de la manière de De Pietro : les locuteurs ont quelque chose à nous dire du fonctionnement de la langue, et le linguiste, dans certains cas au moins, doit être capable de rendre compte, de décrire (ou au moins de comprendre) ce qu'ils nous disent et pourquoi ils le font. Cette attention au rapport parfois conflictuel entre l'analyse du linguiste et l'analyse du locuteur pourrait être comparée, je crois, avec celle que De Pietro manifeste bien souvent pour le rapport entre les analyses linguistiques ou les méthodes pédagogiques correctes et bien pensées en elles-mêmes, et leur efficacité dans l'enseignement, rapport qui peut parfois être, il l'a souvent montré, bien contradictoire.

Le locuteur tire donc de la présence d'un certain nombre de variantes l'existence d'une variété, et grâce à cela il a l'avantage d'acquérir (nous sommes en terre protestante) un sentiment d'infériorité. Mais il n'y a pas que les variantes qu'il est problématique de réunir en une variété unique et qu'on croit cohérente : il y a aussi les différents types de variation. En effet, si l'on

sait bien – que l'on soit simple locuteur ou linguiste – que différentes variations, diatopique, diaphasique, diastratique, affectent le français qui est parlé en Suisse romande, on constitue néanmoins une catégorie de français régional sur la seule base diatopique. L'identification d'une catégorie à part (le français régional de Suisse romande, « FR » comme écrit Jean-François De Pietro), n'annule pas les autres variations. Et cela place cette catégorie dans un rapport asymétrique avec ce qui n'est pas le « FR », en particulier dans le cadre didactique qui est celui que traite De Pietro. En effet, quel accès a-t-on, dans une classe de Suisse romande, au français expurgé de ses caractères propres à la Suisse romande? On le connaîtra par les grammaires, les dictionnaires, la littérature, les journaux nationaux français, la radio et la télévision et des contacts occasionnels directs avec des locuteurs non romands. Soit très majoritairement (et presque exclusivement dans une classe) par des ouvrages servant à la normalisation linguistique ou à des productions appliquant avec soin les consignes de ces ouvrages; et cette langue-là ne varie que très peu diastratiquement ou diaphasiquement.

Et si le français régional est défini par le locuteur comme la somme des variantes qui opposent la langue que nous parlons et entendons chaque jour, d'une part, et cette langue des grammaires, de l'autre, on risque de lui attribuer non seulement les différences diatopiques, mais aussi toutes les autres, soit toutes les unités lexicales, les constructions, les faits de style ou de phonétique qui ne se trouvent pas dans les modèles extérieurs auxquels on accède, et qui sont nécessairement plus limités (plus réguliers) que les productions communes. On est donc naturellement porté à attribuer au français régional des faits linguistiques très diffusés dans l'espace, mais non standards, comme on l'observe fréquemment dans le discours des non-linguistes (et parfois dans celui des linguistes distraits).

Il est assez naturel, chez le locuteur non linguiste, qu'il soit enseignant ou élève, de concevoir la différenciation du français en termes binaires, opposant sa variété marquée à une variété neutre. Il est beaucoup plus difficile de concevoir les oppositions en termes scalaires sur plusieurs axes, et de voir un système linguistique comme constitué d'une série d'oppositions scalaires sur des axes différents (les axes étant ceux des différents types de variation), car cela supposerait une connaissance universelle des variations du français dans toute son étendue, connaissance que nous n'atteignons jamais. Cela entraîne des difficultés, car la variété comparante à laquelle ce locuteur non linguiste peut avoir accès, si elle est en fait assez marquée des points de vue diastratique et diaphasique, n'est la langue réelle d'aucune région du monde francophone; elle est définie en grande partie par exclusion, et contrairement à la langue vivante et variante du locuteur romand, elle est extrêmement unitaire. Indépendamment de toute différence de prestige linguistique ou de centralité entre Paris et La Chaux-de-Fonds, cette asymétrie entre un « FR » constitué de tout ce qui varie dans la langue et un standard auquel on a ôté toute variation sociale et stylistique contribue certainement à ce que leur comparaison entraîne des sentiments d'infériorité et d'insécurité linguistiques et, inversement, la valorisation d'une variété évidemment plus apte à assumer ses fonctions dans l'ensemble des situations d'interlocution.

Quelles ressources didactiques pour aborder le français régional en Suisse romande ?

Laure Anne Johnsen

Institut de langue et civilisation françaises (ILCF), Université de Neuchâtel



Ce que nous prônons, en effet, c'est avant tout d'offrir aux élèves, dans un cadre didactique cohérent, des occasions (activités) qui leur permettent de réfléchir à leur rapport au langage et aux langues, de connaître leur environnement langagier, de construire des représentations adéquates de ce que sont les langues (dialectes/variétés, etc.), de leur histoire, des rapports qu'elles entretiennent entre elles (entre autres d'inégalité, mais aussi de parenté, par exemple), de se forger une identité (pluri)langagière appropriée au contexte dans lequel ils vivent, etc.

(De Pietro, 2008b, p. 203)



À travers ces mots, Jean-François De Pietro formule les objectifs et les enjeux de la prise en compte de la dimension régionale du français dans l'enseignement. Dans le contexte de la Suisse romande, il s'agit surtout d'en faire un objet de réflexion afin d'aider les élèves à se situer par rapport à la langue et à ses variétés et finalement à se construire une identité au sein de la communauté linguistique. Jean-François propose dans le chapitre en question quelques exemples d'activités didactiques concrètes dont l'un des enjeux est le travail sur les représentations dans le but d'enrayer les sentiments d'insécurité et d'infériorité linguistiques que l'école contribue à véhiculer auprès de ses élèves dans les régions périphériques.

78

Ces pistes didactiques inspirantes ouvrent la voie à une réflexion sur la manière d'intégrer les aspects variationnels de la langue dans l'enseignement. Cette réflexion de Jean-François a été pour moi l'un des éléments confortant mon projet de développer un axe didactique d'OFROM (Corpus oral de français de Suisse romande), qui comprend à ce jour près de 65 heures d'enregistrement de locutrices et locuteurs romand-e-s (Avanzi *et al.*, 2012-2020). Exploité jusqu'à présent essentiellement pour la recherche en linguistique, ce corpus présente un potentiel particulièrement intéressant pour faire le lien entre recherche et enseignement dans le domaine de la variation linguistique.

Par ailleurs, on constate un vif (regain ? d')intérêt du grand public pour les questions linguistiques spécifiques aux communautés auxquelles chacun-e considère appartenir, que cette communauté se caractérise par des traits régionaux, socio-démographiques (par ex. le(s) parler(s) des « banlieues » ou « jeunes »), ou encore liés au médium (le langage SMS et des réseaux sociaux). De nombreux sites *web*, chroniques de presse et ouvrages vulgarisés qui leur sont consacrés témoignent de cette attention.

Dans ce contexte stimulant, il fait sens de promouvoir des outils certes didactisés et vulgarisés, mais reposant en amont sur des bases scientifiques, ce qui n'est pas toujours le cas de certaines productions en rapport avec le sujet et qui peuvent en biaiser les représentations. En effet, Jean-François soulevait l'existence de supports mettant l'accent sur des caractéristiques « exotiques », « folklorisantes » ou encore véhiculant des idéologies douteuses à l'égard du français régional de Suisse romande.

À cet égard, certaines ressources scientifiquement fiables mériteraient davantage d'attention en vue d'une didactisation¹. C'est le cas d'OFROM, dont la fonctionnalité d'écoute d'extraits transcrits se prête à une observation directe et concrète de la parole. Certes, chacun-e est à longueur de journée usager-e de la variété locale. Mais si l'on souhaite plus largement que tout-e usager-e ou apprenant-e du français, de la Suisse plurilingue ou d'ailleurs, puisse se forger des représentations culturelles adéquates à propos des variétés existantes, la démarche se doit d'être consciente, analytique et guidée. C'est ainsi que le projet didactique d'OFROM (en cours d'élaboration) pourra servir d'illustration sonore aux particularités romandes réellement utilisées dans la parole quotidienne, soigneusement sélectionnées et contextualisées sur des bases scientifiques, sans risquer de tomber dans la caricature. Confronter ainsi concrètement les élèves, apprenant-e-s et usager-e-s de la langue à la dimension variationnelle, c'est le pari didactique d'OFROM, qui s'inscrit parmi d'autres ressources convergeant vers les objectifs d'apprentissage fondamentaux formulés par Jean-François.

Je lui suis ainsi très reconnaissante d'avoir ouvert cette réflexion de manière si pertinente sur le contexte en Suisse romande et je le remercie pour ses encouragements et sa disponibilité...

Tout de bon Jean-François !

¹ Par exemple le *Dictionnaire Suisse romand* (Thibault, 2004) ainsi que sa version numérique intégrée à la *Base de données lexicographiques panfrancophone – Suisse* (<http://www.bdlp.org/accueil.asp?base=SU>).

La didactique des langues est un sport de combat

Matteo Capponi

Université de Lausanne, Section d'Archéologie et des Sciences de l'antiquité



La connaissance de *l'histoire des mots* est-elle donc inutile? une perte de temps? un luxe? [...] Au vu de la curiosité que les chroniques de Hans Weber éveillent en nous, de la fascination qu'elles exercent, nous sommes convaincus du contraire. Mais il ne suffit pas de le dire, encore faut-il se demander pourquoi étudier l'étymologie, et comment.

(De Pietro, 2010, p. 36)



Cher Jean-François ! Cher collègue et cher ami ! Tout pourrait nous séparer, et pourtant je te rends hommage. Tu es dans le présent, je suis dans le passé ; tu es synchronique, je suis diachronique ; tu aimes la basse, j'aime le bouzouki ; tu habites le Haut, moi le Bas. Jadis on s'étripait pour moins que ça. On en a vu se quereller, se traiter d'Antiques puants et de Modernes pourris. Mais toi tu n'es pas comme ça. Et parmi tes écrits consacrés aux langues d'aujourd'hui, j'ai trouvé les belles lignes ci-dessus qui rappellent, s'il le fallait, que le présent sans le passé, c'est nullos – et réciproquement.

Mais sais-tu surtout ce qui nous lie ? L'idéal. Comme tu le dis toi-même à propos d'EOLE (joli nom) : « Bien que disponibles dans l'ensemble des cantons romands, [ces moyens d'enseignement] restent néanmoins facultatifs et, il faut bien le reconnaître, relativement marginaux. » (De Pietro, 2010, p. 38) Étymologie, intercompréhension, langues anciennes : même combat. Toi et moi, on doit fighter pour éveiller en d'autres la curiosité qu'Hans Weber éveille spontanément en nous...

Pour compléter cet hommage, qui est un remerciement à l'homme autant qu'au chercheur, je souhaite te faire un cadeau. Du haut de nos tours d'ivoire de didacticiens, on ne voit pas toujours ce qui se passe sur le terrain, ou on l'oublie. Pour accompagner et titiller ta retraite, je te propose cette interview toute fraîche, que je laisse à ton interprétation. La mienne est toute faite : malgré ta retraite, la lutte continue !

M En quelle année tu es, Romeo ?
 R Je suis en 9^e à Neuchâtel. J'ai 12 ans et demi.
 M Est-ce que tu peux me dire quelles langues tu apprends à l'école ?
 R J'apprends français, allemand, anglais.
 M Est-ce que tu penses que c'est important d'apprendre des langues ?
 R Oui, si on veut voyager, mais si on veut rester cloîtré dans un bureau à Neuchâtel, non.
 M Et toi tu as plutôt envie de voyager ou de rester cloîtré ?
 R Plutôt voyager dans d'autres pays, donc l'anglais sera le plus utile.
 M Et apprendre les langues tu aimes ça ?
 R Non. Non j'aime pas apprendre mais j'aime utiliser.
 M D'accord mais... on ne peut pas utiliser sans apprendre !
 R Oui, c'est ça qui est dommage.
 M Est-ce que tu trouves que l'allemand, ça ressemble à l'anglais ?
 R L'accent, pas du tout. Mais sinon pour les mots des fois ça ressemble.
 M Et ça t'aide ?
 R Non.
 M Mais ça devrait t'aider !
 R Pas trop, parce que si je connais pas le mot en anglais et pas le mot en allemand, ça m'aide pas.
 M D'accord, mais si tu le connais dans une des langues, ça te permet de le savoir dans l'autre...
 R « Si ».
 M Et est-ce que l'anglais ça ressemble au français ?
 R Oui, pour quelques mots, ça j'aime bien.
 M Par exemple ?
 R « Dangerous ».
 M Ça c'est facile à apprendre.
 R Justement.
 M Et « dangereux » en allemand ?
 R On va dire que je sais mais que j'ai pas envie de dire.
 M Je vais te donner un tableau à regarder : j'aimerais que tu me dises quelles conclusions tu peux en tirer. Décris-moi ce que tu vois.

Français	Bulgare	Norvégien	Slovaque	Roumain
<i>main</i>	<i>raka</i>	<i>hånd</i>	<i>ruka</i>	<i>mână</i>
Allemand	Russe	Anglais	Polonais	Italien
<i>Hand</i>	<i>ruka</i>	<i>hand</i>	<i>reka</i>	<i>mano</i>

[Tiré du même article que l'extrait cité]

R Je vois un tableau de langue, la traduction de main, main, etc. Et je remarque que le français, c'est pareil que l'italien et... que le roumain. Le bulgare, c'est pareil que le slovaque [*sic*], que le russe et le polonais. Et le norvégien, c'est pareil que l'allemand et l'anglais.
 M Quelles conclusions tu peux en tirer ?
 R Que y'a en gros 3 racines de langue et de ces 3 racines y'a d'autres langues qui sont... parues. Qui ont été créées.
 M Ça vous arrive d'avoir des exercices où vous voyez autre chose que l'allemand et l'anglais ?
 R Oui. Du grec ou du latin. En LCA, « Langues et cultures de l'Antiquité ».
 M Ah ! Vous étudiez les langues anciennes ?
 R Oui. On a fait l'alphabet grec, tout ça. On a aussi fait du latin et on a vu que le latin c'était la racine du français.
 M Une des racines. Et du coup vous faites de l'étymologie ?
 R Oui, en LCA.
 M En français vous ne faites pas d'étymologie ?
 R Des fois, quand y'a un mot compliqué à écrire, on sait souvent que ça part d'un truc.
 M Quand y'a des « y » et des « th ».
 R Oui.
 M Et ça sert à rien d'autre ?
 R Ça me sert à connaître !
 M Ça te fait plaisir de connaître ?
 R Ah oui, « la soif de connaissance ».
 M Tu te fiches de moi ?
 R Oui.
 M Et sinon tu es content de la manière d'enseigner ?
 R Oui bah, ils ne peuvent pas faire mieux que ça.
 M Ça va leur faire plaisir. Merci beaucoup Romeo. Au boulot !

À propos de: « compétence de communication ». La suite d'une conversation avec Jean-François De Pietro

Ingo Thonhauser

Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP VD)



Hymes n'a malheureusement pas toujours été gagnant dans ces emprunts multiples. La didactique des langues lui a certes repris la notion [de « compétence de communication »] mais elle a ainsi « oublié » de nombreux aspects de sa conception de la notion : son ancrage dans une situation qu'elle contribue d'ailleurs à construire, son caractère social, collectif, identitaire qui la fonde non sur une approche universalisante et utilitariste mais sur une véritable ethnographie des communautés de langage.

(Coste *et al.*, 2012, p. 112)



Daniel Coste, Jean-François De Pietro et Danièle Moore retracent l'histoire de la réception du concept de « compétence de communication » de Hymes dans leur contribution perspicace et arrivent à la conclusion qui figure dans la citation ci-dessus.

La scène : dans le train de retour du Tessin, après une réunion de deux jours du comité de rédaction de la revue *Babylonia*. Je discute avec Jean-François des résultats des deux derniers jours, passant, comme d'habitude, du coq à l'âne, et trébuchant finalement sur les interprétations de l'approche communicative dans les discours didactiques francophones et germanophones. Ma remarque selon laquelle même Christian Puren semble se familiariser lentement avec le concept nous amène à discuter la notion de *compétence de communication*.

La citation choisie décrit l'aspect central de cette discussion et il est utile de revenir à ce stade à l'ouvrage de Hymes (1971, p. 277) : « [...] a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. » La critique selon laquelle la didactique des langues, en particulier des langues étrangères, n'a mis en œuvre cette définition à la fois simple et si complète de la compétence de communication que dans une version très réduite et « utilitaire » de l'approche communicative est-elle fondée ? Christian Puren résume ainsi ce point de vue :

[...] l'approche communicative correspond à un objectif social de référence actuellement dépassé, du moins dans l'enseignement scolaire européen. Il ne s'agit plus désormais, en effet, de préparer seulement nos élèves à un « parler avec » dans le cadre de rencontres initiales et ponctuelles avec des étrangers, mais aussi et surtout à un « vivre ensemble » dans une société multilingue et multiculturelle, ainsi qu'à un « travailler ensemble » dans un espace universitaire et professionnel en voie d'intégration au niveau européen. (Puren, 1994/2008)

L'argumentation est intéressante, mais je doute encore qu'elle soit correcte, surtout si l'on tient compte des développements dans les pays germanophones et anglophones où ce qu'on appelle en allemand *kommunikativ-pragmatische Wende* (virage communicatif-pragmatique) s'est rapidement établi dans la discussion sur la didactique des langues étrangères. Hans-Eberhard Piepho, dans son livre *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* qui a fait œuvre de pionnier pour l'espace germanophone, l'exprime ainsi : « Ein Mensch kann durchaus kompetent werden, wenn er weiß, was er mitzuteilen hat, und wenn er sich seiner Rolle und Funktion sicher ist. » (1974, p. 22) Nous avons ici le « caractère social, collectif, identitaire » de la compétence de communication mentionné dans le passage cité, qui a, dans les pays germanophones, influencé de manière décisive la didactique des langues étrangères, tout comme la théorie de l'agir communicationnel développée par Jürgen Habermas (Habermas, 1971). En didactique de la langue anglaise, c'est la contribution pionnière de Canale/Swain (1980) qui a mis en jeu les trois dimensions de la compétence de communication qui, sous une forme légèrement modifiée, ont trouvé leur place dans le *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2000).

L'agir social des apprenant-e-s dans le sens de Puren (« vivre ensemble », « travailler ensemble ») a joué un rôle important dans l'introduction de l'approche communicative dans les pays germanophones et anglophones depuis le tout début, un exemple étant la première description des tâches de Christopher Candlin (Candlin, 1987) en termes d'orientation vers l'action, que le *Cadre européen commun de référence* a sans aucun doute contribué à faire progresser. Je doute donc que la didactique des langues étrangères ait systématiquement « oublié » des aspects essentiels de la compétence communicative telle que décrite par Dell Hymes. En même temps, il ne fait aucun doute dans mon esprit qu'un aspect essentiel de la compétence communicative n'a été pris en compte que de manière insuffisante dans les années 1970. Il s'agit de la notion de *compétence plurilingue et interculturelle*, qui est un leitmotiv des travaux de Jean-François De Pietro et qui est proposée à la fin de l'article de 2012 comme un complément essentiel au concept de compétence communicative. Je ne peux qu'être d'accord !

L'importance du dialogue avec la pensée de l'autre

Roxane Gagnon

Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP VD)



[L]e débat doit d'abord être un outil (sémiotique) au service de la recherche de solutions collectives à des questions sociales polémiques, voire à des conflits interindividuels, ainsi qu'un outil servant la construction de connaissances à plusieurs [...]. [...] [L]a manière dont l'école forme les élèves, en leur enseignant les genres publics qui sont constitutifs de la société, devrait avoir un impact sur la manière dont ils participeront à leur tour, plus tard, à la constitution d'un espace public fondé sur une certaine éthique de la discussion.

(De Pietro et Gagnon, 2013, p. 175-176)



L'extrait choisi est tiré d'un texte rédigé avec Jean-François en 2013. Il rappelle l'importance du rôle de l'école dans l'établissement des liens sociaux, favorisant la cohésion sociale de la communauté. À l'instar d'É. Nonnon, nous croyons qu'un accroissement de l'enseignement de l'oral constitue un rempart contre la fracture sociale, née des suites de la marginalisation d'une partie de la population scolaire, et susceptible d'engendrer des forces divergentes menaçant le consensus et la culture commune. Si l'école se charge de mieux réguler la communication entre les personnes, les groupes et les cultures, la société scolaire fonctionne sans trop de conflits et assure les apprentissages. C'est un idéal parfois difficile à atteindre, mais le travail de l'oral, de l'argumentation, par sa forme et par ses contenus, suppose obligatoirement une réflexion sur l'éthique des échanges chez l'enseignant et chez les élèves. Le genre du débat constitue le lieu privilégié de l'exercice de la rationalité et de l'établissement du lien social et favorise ce que J. Habermas nomme l'*agir communicationnel*.

La force de l'outil *débat* est d'autoriser la mise en question critique de la vérité des propositions, mais également d'interroger leur formulation. Ce qui implique de considérer le travail conjoint des aspects de langue ainsi que des caractéristiques textuelles propres au débat: les capacités d'interaction, la maîtrise des aspects structurels et de contenu liés à la controverse sociale en jeu, la maîtrise, enfin, de moyens langagiers pour argumenter et de moyens paraverbaux ou non verbaux. L'articulation des aspects linguistiques, langagiers, textuels, multimodaux est d'ailleurs le point nodal de beaucoup des travaux de Jean-François.

La variante du débat prônée dans l'extrait en exergue concerne le débat régulé par un ou une modérateur-trice. C'est un rôle complexe qui demande à l'élève de réguler les échanges et d'établir un dialogue entre les interventions. Nous avons souvent insisté sur l'importance de donner la chance à tous les élèves d'expérimenter ce rôle, malgré sa complexité, en raison de ses potentialités dialogiques. Le pari étant que les élèves puissent progressivement intérioriser ce rôle et garder en tête l'idée d'établir un dialogue avec l'Autre dans toute situation impliquant des prises de position divergentes.

J'ai eu la chance de côtoyer Jean-François dans de nombreuses entreprises de recherche, lesquelles m'ont permis de profiter de sa cordialité et de sa présence d'esprit d'une étonnante constance. J'ai eu la chance d'écrire avec lui quelques textes et nous avons aussi coordonné un ouvrage en collaboration avec Carole Fisher. Je peux, sans l'ombre d'un doute, affirmer qu'il met en pratique ce qu'il écrit. Dans les discussions autour d'un texte, Jean-François agit de manière attentive, rigoureuse, bienveillante. On est souvent surpris par la finesse de sa compréhension, par la qualité de sa lecture ou de son écoute. Quand il parle, c'est sa liberté de pensée, la pureté de ses convictions qui nous frappent et nous charment. Jean-François n'a jamais été préoccupé par la course à la publication, aux titres ou aux honneurs. Jean-François est un homme de passion qui s'engage dans une aventure parce qu'il y croit ou parce qu'elle est portée par des personnes auxquelles il désire s'associer. C'est un véritable intellectuel.

Dans les colloques, journées d'étude, lors de séances, Jean-François est LA personne avec laquelle on désire prolonger les échanges, faire la fête, chanter, rigoler. Quand la vie a été moins douce avec moi, j'ai pu constater à quel point Jean-François était un homme d'une grande sensibilité et générosité.

Jean-François est un homme altruiste, doté d'une profonde empathie. Il fait partie de ces hommes de sciences et de lettres qui mettent réellement en pratique ce qu'ils prônent dans leurs écrits et qui agissent par conviction. Dans son cas, l'importance d'établir un dialogue avec la pensée de l'Autre, pluriel et composite, apparait un principe d'action indéfectible.

En tant que Roxane, je lui dédie ces quelques vers du *Cyrano* de Rostand (Acte 2, scène VIII) :

*Mais... chanter,
Rêver, rire, passer, être seul, être libre,
Avoir l'œil qui regarde bien, la voix qui vibre,
Mettre, quand il vous plaît, son feutre de travers,
Pour un oui, pour un non, se battre – ou faire un vers !
Travailler sans souci de gloire ou de fortune,
À tel voyage, auquel on pense, dans la lune !
N'écrire jamais rien qui de soi ne sortît,
Et modeste d'ailleurs, se dire : mon petit,
Sois satisfait des fleurs, des fruits, même des feuilles,
Si c'est dans ton jardin à toi que tu les cueilles !*

Merci pour tout Jean-François, au plaisir de travailler de nouveau avec toi !
Roxane

Il y en a combien ? États d'âme

Michel Candelier
Le Mans-Université/CREN



Combien y a-t-il d'AP [Approches plurielles]? Candelier restreint leur nombre à quatre [...]: éveil aux langues (EAL), intercompréhension entre les langues parentes (IC), didactique intégrée (DI) et approches interculturelles (INTER). [...] Sinon, quelles pourraient être les autres approches? [...]

On peut d'ailleurs se demander s'il est préférable de considérer [les autres approches] comme des approches différentes des AP actuellement retenues ou de tenter de les faire entrer à tout prix dans ces dernières...

(De Pietro, 2014a, p. 228-229 et 236)



Cher Jean-François,

Tu imagines bien que je ne vais pas apporter ici de réponses à ces questions complexes : je ne les ai pas. Tu sais que je suis plutôt du genre à « tenter de faire entrer à tout prix » les autres AP dans les AP déjà retenues, mais ce n'est pas sans états d'âme. Pour mieux comprendre je m'interroge parfois, par une sorte d'introspection, sur ce qui gouverne ma pensée. Je vois alors des images que je vais essayer de partager avec toi. Ce texte, trop intime, n'est donc pas à mettre entre toutes les mains...

Je vois alors la « matière », c'est-à-dire l'ensemble des démarches didactiques, comme une sorte de pâte malléable plane. J'y forme des aspérités en étirant certaines parties vers le haut, correspondant à certaines caractéristiques que je sélectionne. Pas trouvé d'autres mots pour t'en parler que « crête ». Je les forme à partir de certaines caractéristiques. Mais la matière est un véritable océan de caractéristiques. Les autres, délaissées, se réclament à grands cris à mon attention !

J'exemplifie tout de suite, en puisant dans les concepts que je remue actuellement à propos de didactique intégrée des langues (DIL) avec l'ami Giuseppe et l'ami Pierre.¹ Parmi les crêtes que je vois dans ma tête,² il y a bien sûr l'opposition « approches singulières – approches plurielles », et l'opposition « vise au développement de compétences de communication – au développement de compétences métalinguistiques ». C'est en appui sur ces deux oppositions que repose une

définition de la DIL qui a actuellement ma préférence, dont une des composantes stipule que la DIL vise à aider l'apprenant à établir des liens entre une langue dont il effectue l'apprentissage et d'autres langues présentes dans son répertoire en construction. Ce qui a comme conséquence que dans une même classe multilingue, le recours à une langue d'origine particulière constitue de la DIL pour certains élèves, et ... de l'éveil aux langues pour d'autres. Pas grave ! Sauf qu'on peut rétorquer qu'un travail métalinguistique contribue aussi à l'apprentissage des langues, et qu'il s'agit là d'une autre caractéristique de la matière, que je néglige. Je brise une des cohérences qui relient les éléments de la matière didactique.

Autre exemple : je considère la médiation interlinguistique comme une variante de la DIL, dont la spécificité est qu'elle relève plus de l'agir avec les langues. Ce faisant, en accord avec une autre de mes crêtes (« linguistique – culturel ») je brise une cohérence qu'illustre le syntagme « médiation linguistique et culturelle », qui repose sur de nombreuses caractéristiques indéniables de la matière (dont la continuité entre ces deux aspects lors de la pratique concrète de la médiation). Bien sûr, cela ne signifie pas que la médiation culturelle – renvoyée à « l'approche interculturelle » – ne peut pas se combiner avec la médiation interlinguistique dans l'intervention didactique : nous avons toujours dit que les approches plurielles se rejoignent dans l'intervention. Clairement, la médiation ne fait pas partie de mes crêtes, pas plus la « médiation de texte » (qui englobe les deux médiations ci-dessus), que le concept de médiation « tout court », dont les différentes déclinaisons me semblent recéler le danger de (faire) tout mélanger.

J'aurais pu aussi prendre l'exemple du lien entre AP et « enseignement bilingue », et plus largement des divers cas où la langue est utilisée comme vecteur des apprentissages. Cette caractéristique, pourtant très importante et nécessaire en didactique des langues, n'entre pas en jeu dans mes crêtes. Sans doute parce que mon choix des crêtes est largement déterminé – de façon très pragmatique – par la « zone proximale de développement »... du changement didactique. On en parle un jour !

¹ Respectivement : Manno et Escudé.

² Note bien que l'image s'arrête là : je ne sais pas, par exemple, si les deux termes de l'opposition correspondent aux deux versants de la crête. Préciser l'image me ferait dire des choses très incertaines sur ces processus de pensée. C'est dire que l'évocation de ces images ne constitue pas une proposition de modèle épistémologique !

La terminologie grammaticale : un débat parfois improductif, mais toujours instructif

Ecaterina Bulea Bronckart
FPSE, Université de Genève



La terminologie n'est certes pas la langue. Mais, bien pensée et bien utilisée – c'est à dire de manière raisonnée et modérée, mais rigoureuse –, elle peut constituer un outil précieux au service des apprentissages des élèves.

(De Pietro, 2014b, p. 45)



C'est en alliant expertise linguistique et didactique, dans le domaine du français langue de scolarisation (L1) et dans celui des langues secondes et étrangères (L2), que Jean-François De Pietro revient, dans l'article qui retient ici mon attention, sur l'épineuse question de la terminologie grammaticale à l'école. L'angle d'attaque qui y est adopté mérite d'emblée d'être souligné car, malgré la pertinence théorique et l'opportunité contextuelle d'une approche interlinguistique, démontrées depuis plus de vingt ans (cf. *TRANEL*, 31, édité en 1999 par Béguelin, De Pietro et Näf), il est relativement rare que la question de la terminologie soit abordée de manière contrastive et intégrée, en prenant en considération (et à bras le corps) le rapport entre enseignement et apprentissage de la grammaire en L1 et en L2. En effet, pour des raisons tenant aux évolutions spécifiques des didactiques du français L1 et L2, mais sans doute aussi en raison de la spécialisation de plus en plus marquée des didacticiens dans l'un ou l'autre de ces domaines, une approche centrée sur le statut et les fonctions de la terminologie grammaticale en L1 et en L2 n'est pas fréquente, alors même que le passage d'une langue à une autre et, potentiellement, d'une terminologie à une autre est un phénomène auquel les élèves sont confrontés en permanence.

L'angle d'attaque adopté par Jean-François lui permet de dresser trois constats : – en L2, la terminologie grammaticale est rarement thématifiée, et celle-ci ne semble pas problématique puisque l'accent y est mis sur les phénomènes linguistiques mêmes, en tant qu'ils servent à l'expression (p. ex. les constructions prototypiques) ; – en L1 en revanche, la situation est difficile et insatisfaisante, non en raison de l'absence d'accent sur la terminologie, mais en raison de

l'hétérogénéité et de l'instabilité de celle-ci, ainsi que de son investissement surdimensionné dans les approches traditionnelles ayant conduit, lors de la rénovation, à des controverses encore vives quant à son utilité; – enfin, l'actuel *Plan d'études romand* (PER) témoigne à la fois de convergences et de divergences entre L1 et L2 qui rendent légitime une interrogation quant aux choix terminologiques opérés et aux critères adoptés pour ces choix.

Comme il ressort de la citation choisie, Jean-François opte pour une utilisation « raisonnée », « modérée » et « rigoureuse » de la terminologie grammaticale afin d'« ériger enfin ces passerelles terminologiques que les élèves pourront traverser pour mieux apprendre » (De Pietro, 2014, p. 45). Les pistes qu'il esquisse mettent en avant la prise de conscience des convergences terminologiques entre L1 et L2 là où elles sont présentes, l'évitement des divergences injustifiées, ou encore la justification, avec les élèves, des différences terminologiques là où celles-ci expriment des différences structurelles entre les langues.

La formulation de ces pistes intéressera tout didacticien car elle procède du souci de faire en sorte que les élèves puissent se forger une représentation systémique de la langue, *de toute langue*. La mise en œuvre de certaines d'entre elles me semble néanmoins se heurter à des problématiques non linguistiques redoutables: quelle instance peut prétendre à (et prendre en charge) la rédaction d'une terminologie unifiée et homogène? Avec quelle incidence réelle sur des contextes socio-politiques nécessairement particuliers, et avec quelle autorité sur les plans d'études qui en émanent? Comment composer avec la dimension « identitaire » véhiculée par certaines notions traditionnelles, comme le COD? Etc.

Mais à supposer que l'on parvienne à surmonter ces difficultés, quelques autres questions, linguistiques et didactiques, nous semblent surgir immanquablement. Comment harmoniser une terminologie interlinguistique impliquant le français à partir du moment où la terminologie grammaticale du français est elle-même hétérogène et non consensuelle au sein des espaces francophones? Au-delà de la négociation, quelle est, sur le plan proprement théorique, l'instance à partir de laquelle les décisions terminologiques pourraient être prises? Puisque les théories linguistiques sont elles-mêmes des constructions socio-historiques plurielles, comment se doter d'un « point de vue » (surplombant?) à partir duquel établir les conventions terminologiques? Bref, avec quelle langue et quelle linguistique parler des métalangues?

Si « [l]a terminologie n'est certes pas la langue », le débat sur la terminologie produit un effet de loupe sur des tensions constitutives de nos disciplines, la poursuite de ce débat ne pouvant dès lors qu'être une source permanente d'enseignements.

Élèves plurilingues, de la maternelle à l'élémentaire : quelle didactique du français ?

Nathalie Thamin

Université Bourgogne Franche-Comté, CRIT (Centre de recherches interculturelles et transdisciplinaires)



Une didactique du français – notre objet de départ – reste ainsi largement à inventer, qui s'appuierait sur l'ensemble des répertoires des élèves et transformerait ce qui apparaît encore trop souvent aujourd'hui – à l'heure, pourtant, du *plurilinguisme* – comme un obstacle en un atout au service du développement des compétences communicatives, (inter)linguistiques et (inter)culturelles des élèves au service aussi des apprentissages cognitifs et sociaux, quels qu'ils soient .

(De Pietro et Rispaïl, 2014, p. 29-30)



Parmi les chemins partagés avec J.-F. De Pietro, un temps singulier est celui de la constitution d'un groupe de travail à l'initiative de M.-O. Maire Sandoz et P. Lambert dans le but de co-construire une formation de formateurs de trois jours, *Que faire de la diversité langagière? Pratiques, enjeux et défi*, au Centre Alain Savary IFÉ-ENS Lyon¹. Temps déployé dans une ambiance collective pluriprofessionnelle joyeuse vers cet objectif qui nous était assigné : « Entre la prise en compte de la diversité langagière et la construction d'une culture langagière commune, un des principaux objectifs sera d'essayer de comprendre ensemble comment l'École peut dépasser cette tension pour construire des pratiques professionnelles moins discriminantes ».

90

Je garde de cette expérience la conviction de la pertinence de ce type d'ingénierie pédagogique incluant les participants dans la réflexion pour faire évoluer représentations et pratiques et construire les outils d'une formation à la fois « fondée sur l'expérience des professionnels et sur l'actualité de la recherche dans des domaines complémentaires »². Outre un atelier co-animé avec D-L. Simon sur l'éveil aux langues, J.-F. De Pietro y a donné une conférence, « La diversité au fondement d'une culture langagière commune. Les approches plurielles des langues et des cultures », où sont énumérés les fondamentaux permettant d'enseigner en contextes de diversité : des enseignants engagés ; un cadre théorique pour l'enseignement du français incluant compétence plurilingue, didactique du plurilinguisme et approches plurielles ; des textes législatifs légitimant la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle (auxquels il a

contribué en Suisse Romande); un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (le CARAP auquel il a largement œuvré); des outils didactiques, une formation adaptée, en articulation continue avec la didactique du français.

L'appel à contribution en cours 65|2021 de la revue *Repères, Élèves plurilingues en classe ordinaire: questions et outils pour la didactique du français* appelle à la réalisation d'un état de la recherche et des pratiques de classe actuel, interrogeant le traitement transversal des champs didactiques relevant traditionnellement du français langue étrangère et seconde composant la didactique du français (Miguel-Addisu *et al.*, 2021). Ces chercheuses constatent une interrogation croissante des frontières entre français langue maternelle, de scolarisation, seconde et étrangère dans un souci d'articuler prise en compte de la diversité langagière et du plurilinguisme avec la didactique du français (en appui sur Chiss, 2008; Simard *et al.*, 2010a; De Pietro et Rispaïl, 2014). Elles se demandent par ailleurs « en quoi ce questionnement [...] fait avancer la didactique, par exemple au niveau conceptuel, au niveau de la connaissance des pratiques effectives et de l'analyse de l'activité des élèves et de l'enseignant, ou encore au niveau des outils pour la classe et la formation (démarches, production de ressources ou de dispositifs) ».

Ceci entre en symbiose avec mes recherches menées en collaboration avec le CASNAV³ de l'Académie de Besançon. Le Val de Morteau et l'arc jurassien (Lons Le Saunier, Saint-Claude), par leurs bassins d'emploi spécifiques, concentrent des populations immigrantes depuis les années 1960. Les élèves turcophones et plus largement allophones, nés en France, très présents dans les classes (voir Thamin, 2013), concentrent les interrogations des équipes éducatives sur les moyens de faciliter la maîtrise de la langue de scolarisation pour mieux assoir les apprentissages.

Chez ces équipes accompagnées selon des modalités diverses et contextualisées (Thamin, 2020), de nouveaux besoins de formation apparaissent concernant par exemple la jonction entre grande section et cours préparatoire. Alors que les langues des élèves sont prises en compte au cycle 1, comment mieux accompagner l'entrée dans la littératie au cycle 2? Mesurer les effets sur la construction de la langue? Étayer davantage le développement syntaxique et lexical? Ne pas rester en surface de l'éveil aux langues? Le chantier reste ouvert...

¹ <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2012-2013/que-faire-de-la-diversite-langagiere-a-lecole/que-faire-de-la-diversite-langagiere-a-lecole-pratiques-enjeux-et-defis>

² Je rends hommage ici également à M.-O. Maire Sandoz, chargée d'étude et de recherche au centre Alain Savary-IFé jusqu'en 2019, qui a toujours œuvré en ce sens.

³ Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. <http://bilem.ac-besancon.fr/>

Pour une modélisation reliant statut des objets et formats d'activités

Caroline Scheepers
Pôle académique de Bruxelles



En fait, tout se passe souvent comme si la manière de mettre en activité les objets enseignés/évalués était indifférente, un peu comme si les différents formats d'activités étaient équivalents. Quant à nous, nous postulons au contraire que c'est la manière de les mettre en activité qui, pour une part au moins, confère aux objets du PER¹ un statut les rapprochant d'une *compétence*, d'une *connaissance* ou d'une *référence culturelle*.

(De Pietro, 2015, p. 46)



Jean-François De Pietro a consacré ses nombreux travaux à des problématiques multiples. Cette diversité détonne quelque peu, à l'heure où l'on a parfois l'impression que les objets des jeunes chercheurs se raréfient et se rétrécissent, dans un processus d'hyperspécialisation dont on peut redouter les effets délétères : morcèlement des connaissances, absence de vue d'ensemble...

L'une des préoccupations de Jean-François De Pietro concerne la planification des apprentissages. Les chercheurs en sciences de l'éducation et en didactique soulignent depuis longtemps l'importance de cette question. Ainsi, dès 1986, Clark et Peterson signalent qu'il existe une corrélation entre une préparation de qualité et une leçon de qualité : ils démontrent que la planification des tâches didactiques influence les occasions d'apprentissage, le travail sur les contenus, les interactions entre élèves... L'intérêt de Jean-François De Pietro pour la planification des apprentissages entre en résonance avec mes travaux centrés sur la planification et, plus spécifiquement, les fiches de préparation (Scheepers, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018). Bien que centrale comme écrit professionnalisant et écrit professionnel, la fiche de préparation a suscité peu de travaux en didactique du français (Barrère, 2002, 2004, 2011 ; Jaubert et Rebière, 2002 ; Daunay, 2011). Les réflexions de Jean-François De Pietro ont considérablement nourri ma réflexion en la matière.

Ainsi, dans le numéro 19 de la revue *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, Jean-François De Pietro s'attache à concevoir une modélisation reliant les statuts des formats d'activités didactiques (exercice, tâche...) et des produits d'apprentissages liés à ces formats (savoir, savoir-faire, connaissances, compétences...). Le chercheur justifie son choix (De Pietro, 2015, p. 46):

L'hypothèse sous-jacente est donc qu'une telle modélisation – reliant statut des objets et formats d'activités – devrait aider les enseignant-e-s ainsi que les conceptrices et concepteurs de tests, de moyens d'enseignement voire de curricula à mieux percevoir ce qui est en jeu quand un « objet » à enseigner et/ou évaluer, quel qu'il soit, est mis en activité (dans un exercice, une tâche...) et à mieux saisir quelles sont les implications – pas toujours suffisamment prises en compte – des choix effectués.

Jean-François De Pietro estime qu'il importe de clarifier les termes utilisés pour désigner les moyens et les produits, tout en proposant une terminologie claire, cohérente et utile pour le contexte scolaire. Trois arguments sont ainsi avancés pour justifier cette démarche: elle permet d'éviter un mésusage de certains concepts, de viser une bonne adéquation entre les moyens mobilisés et les fins poursuivies, d'aider les enseignants à mieux comprendre leur activité d'enseignement ou d'évaluation.

Selon le chercheur, aux *tâches* (complexes, contextualisées, finalisées, mobilisant un ensemble intégré de ressources et mettant en activité le sujet) peuvent être associées les *compétences* (apprentissages articulés et capacités complexes faisant sens socialement). Les *connaissances*, elles, s'articulent à la *situation-problème*, favorisant le faire apprendre, suscitant la motivation des élèves, appelés à résoudre un problème, à franchir un obstacle. Quant aux *exercices*, visant l'automatisation d'habiletés travaillées en amont, ils se greffent à des objets en voie d'acquisition, que l'on parle de *connaissances* ou de *compétences*. Enfin, les « quiz » appellent une restitution des connaissances ayant le statut de « références culturelles socialement légitimées » (De Pietro, 2015, p. 50). Dès lors, si certains formats d'activités sont liés à des objets spécifiques, certains ont davantage leur place au cours d'un moment d'apprentissage, d'évaluation formative ou sommative, en lien avec un mouvement de balancier « contextualisation-décontextualisation ».

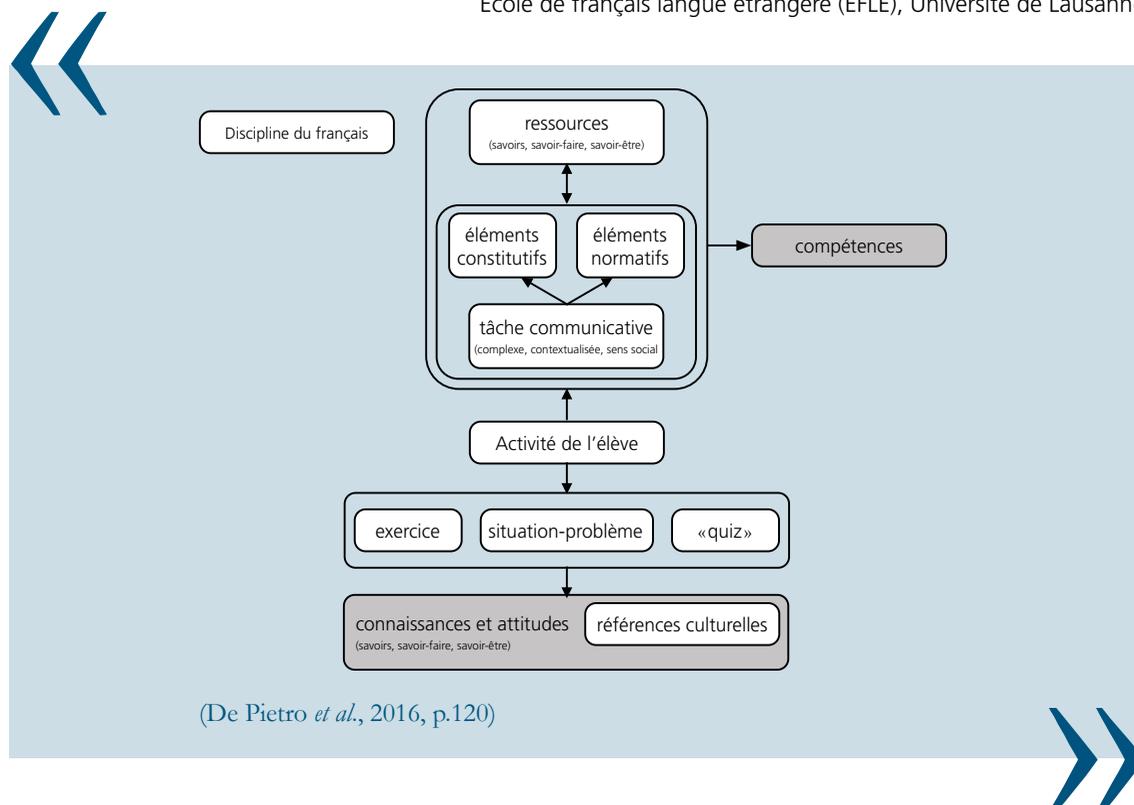
Ces considérations sont importantes. Elles dialoguent notamment avec les quelques travaux, souvent genevois, que notre champ a consacrés à l'exercice: Chervel, 2006; Crahay, 2006; Simard *et al.*, 2010b; Bulea Bronckart, 2015; Dolz et Abouzaid, 2015; Dumortier, 2015; Ronveaux, 2015; Ronveaux *et al.*, 2015a, 2015b; Daunay et Denizot, 2017). Outre le champ scientifique, les propos de Jean-François De Pietro ont une portée considérable pour les praticiens: comment mettre en activité mes objets enseignés et évalués? Quel tissage proposer des objets aux formats et réciproquement? Comment nommer mes objets et mes formats? Quelles sont mes intentions? En fonction de mes finalités, quelle planification mettre en œuvre? Et, si j'enseigne, qu'apprennent les élèves et comment?

¹ *Plan d'études romand.*

Modèles, sens général et objets d'apprentissage/enseignement

Thérèse Jeanneret

École de français langue étrangère (EFLE), Université de Lausanne



(De Pietro *et al.*, 2016, p.120)

Le schéma ci-dessus propose un modèle d'évaluation d'objets d'enseignement relatifs à la discipline français en distinguant entre ceux qui doivent être évalués grâce à des exercices, situations-problèmes ou quiz, et ceux qui demandent une tâche pour donner lieu à une évaluation. La grande force de ce schéma est de présenter une conception extrêmement claire et opératoire de ce qu'est une compétence et de la manière dont on peut en déterminer l'existence. Le fait que nous soyons dans l'évaluation de la compréhension écrite chez des élèves en lien avec les objectifs d'enseignement/apprentissage figurant dans le *Plan d'études romand* peut rester en arrière-plan. Ce qui apparaît, c'est qu'une compétence ne peut s'identifier qu'indirectement en observant les ressources mobilisées par un individu alors qu'il accomplit une tâche complexe et contextualisée ayant – au moins potentiellement – un impact social.

C'est donc la tâche qui est l'alpha et l'oméga de l'évaluation de la compétence. Jusque là, nous avons un viatique qui nous permettra de survivre dans le monde néolibéral de l'enseignement des langues soumis à des exigences de rentabilité et d'efficacité. La force de ce schéma, sa

subtilité, son opérationnalité résident dans le traitement de la tâche : cette dernière est analysée, décomposée en différents constituants qui, alors, sont répartis entre éléments constitutifs et éléments normatifs. Les premiers ne peuvent être omis pour que la tâche soit réussie, tandis que les seconds informent sur la manière dont la tâche est réalisée.

La procédure d'évaluation consiste alors à examiner les ressources utilisées pour réaliser les activités constitutives de la tâche : elles nous diront si la tâche est effectuée. Puis il s'agira de se pencher sur les activités normatives, elles nous permettront d'indiquer à l'élève comment il peut faire mieux, faire autrement, faire plus efficacement, etc. Ainsi, ce qu'apporte cette distinction, c'est un principe d'analyse de la tâche qui constitue une méthode pour sélectionner les ressources à questionner, puis pour étudier la réalisation de la tâche et finalement pour vérifier l'existence chez l'élève d'une compétence.

Au moment de la correction de la tâche, cette procédure d'évaluation nous obligera peut-être à revenir sur l'analyse de la tâche, sur la répartition entre éléments constitutifs et normatifs, à regretter une question ou au contraire son absence, etc. Progressivement, c'est une méthodologie de sélection de tâches, d'analyse de leurs constituants et de conception de questions qui va se mettre en place chez l'enseignante, permettant d'identifier chez l'élève une compétence à effectuer tel ou tel type de tâches.

Cette hypothèse selon laquelle une tâche est constituée d'éléments constitutifs et d'éléments normatifs s'appuie sur son caractère praxéologique : de même que Searle (1972) – à qui est rendue la distinction dans une note de bas de page – donne aux règles constitutives le pouvoir de créer de nouvelles formes de comportement, ce sont les activités constitutives qui permettent d'effectuer la tâche.

Je me souviens de Jean-François dans la petite salle-bibliothèque D65 du dernier étage du bâtiment de l'avenue du Premier-Mars de l'Université de Neuchâtel, alors que Georges Lüdi, récemment nommé professeur de linguistique française à l'Université de Bâle, mais assurant encore un cours d'introduction à la linguistique générale, nous y présentait la pragmatique et l'acte de langage.

Je me souviens que j'admirais déjà beaucoup Jean-François : il semblait mesurer la portée de cette conception de la langue, saisir le sens général des propositions de Searle : « parler une langue suppose que des actes de langage sont accomplis conformément à des systèmes de règles constitutives » (Searle, 1972, p. 77).

Je me souviens aussi que les modèles exerçaient sur lui une sorte de fascination.

D'une certaine manière, nos travaux scientifiques disent toujours aussi autre chose que ce que nous y mettons délibérément. Ainsi, bien que la conception d'une modélisation didactique des objets d'apprentissage/enseignement paraisse loin des règles normatives et constitutives de Searle, de la linguistique générale, de l'élégance des modèles structuralistes, l'amitié et les souvenirs peuvent renouer quelques liens, restaurer un peu de continuité !

Obrir the escoles alla diversidad linguistique und culturală

Artur Noguero Rodríguez
Universitat Autònoma de Barcelona



Dei ponti invece che dei muri

Il bi- o plurilinguismo degli allievi, così come i loro molteplici riferimenti culturali, può così non essere più un ostacolo e anzi diventare un vantaggio che può almeno permettere loro di costruire un'identità plurilingue aperta, consentendo loro di entrare negli apprendimenti, in particolare nella lingua di scolarizzazione.

(De Pietro, 2017, p. 14)



Parlar de bilingüisme o de biculturalitat, o amb més precisió de plurilingüisme i d'interculturalitat, fa evident que la didàctica de la llengua ha de fer un canvi urgentíssim a les nostres escoles, perquè «els grans canvis socials de finals del segle XX [...] afecten directament les pràctiques lingüístiques [...] fent-les visiblement multilingües arreu i particularment en les institucions educatives» (Nussbaum i Unamuno, 2006, p. 41). El cert és que la diversitat de llengües fa temps que és a les nostres escoles, però la majoria d'elles encara viuen en el monolingüisme institucional del segle XX (Perregaux, 1998).

96

Cal abandonar aquest monolingüisme perquè les escoles esdevinguin realment entorns oberts a l'educació plurilingüe i afavorir així els aprenentatges lingüístics. En aquest canvi, és important que no es considerin únicament les llengües dominants i les que parlen les elits (Perregaux, 2004; Nussbaum i Unamuno, 2006), cosa clau en els països amb llengües minoritzades, com el català. L'escola ha de tenir en compte totes les llengües que parla l'alumnat (les d'entorns desfavorits, les de la immigració, les variants dels dominis lingüístics, etc.) i les ha de considerar «como uma fonte de enriquecimento, o que vem reforçar a necessidade do ensino das línguas» (Andrade, 2003, p. 27) i no pas «di deficit, di handicap, di cattiva padronanza» (De Pietro, 2017, p. 12).

Al començament de conèixer-nos, per a mi s'obria tot un món nou, recordo que jo insistia en la importància de considerar el català com a llengua d'aprenentatge, malgrat ser minoritzada. I ara veig que tu et preguntes: «Va-t-on vraiment reparler le patois à l'école?...» (De Pietro, 2020c).

I recuperes els «patois» del teu país, per repensar-los des del currículum. Cert, cal atendre totes les variants lingüístiques, perquè del que es tracta és de considerar els coneixements lingüístics de cada estudiant per integrar-los en l'aprenentatge de les llengües d'escolarització (De Pietro, 2008c).

Hi ha, a més, un problema afegit, perquè majoritàriament se segueix el principi *singular* segons el qual cal ensenyar llengua per llengua, «comme un ensemble épistémologique clos, fermé sur son propre système de règles» (Dabène, 2003, p. 24). És un mur que les aïlla per evitar les «interférences perturbatrices» en l'aprenentatge (Candelier *et al.*, 2003, p. 19). És l'*enfocament singular* de l'ensenyament de llengües, que ha comportat la regressió de determinades varietats lingüístiques a favor de les més fortes socialment (De Pietro, 2020c).

Va ser un plaer acompanyar-te (i a en Michel, a la Christiane i a tants altres amics) en el camí de fer de la diversitat un «vecteur d'une ouverture sur le monde [...] pour tout apprentissage langagier» (De Pietro, 2020c, p.13). El canvi només és possible, si s'ensenyava amb «approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles» (Candelier *et al.*, 2012, p. 6), els enfocaments plurals, ponts entre les llengües.

Per fer aquest canvi en l'ensenyament de llengües, cal pensar en la formació del professorat i en les eines didàctiques que l'ajudin a portar-lo a terme. En l'espai d'aquest comentari no en puc parlar amb detall. Atès, però, que els suports didàctics eren un element bàsic en les nostres recerques i una constant als teus textos, voldria aportar una idea que em sembla clau: aquestes eines didàctiques només tenen sentit en un marc global. Es tracta d'emmarcar-los en el projecte lingüístic i cultural del centre educatiu, és a dir, en l'acord de l'equip docent sobre la manera d'ensenyar les llengües d'escolarització (Masats i Noguerol, 2016). I, en concret, la proposta (que tu coneixes) del nostre grup, GREIP, al govern andorrà: un currículum centrat en projectes d'aula globals, que impliquen totes les disciplines i totes les llengües: una didàctica integrada (Masats i Noguerol, 2016, p. 79 i 80). Els diversos productes de cada projecte aporten elements de diferents disciplines i es fan en diferents llengües. La tasca es completa en tallers que aprofundeixen en els aprenentatges disciplinaris, també els lingüístics (inter i intralingüístics, i literaris). És una concepció ampliada de la didàctica integrada, en la qual caldrà aprofundir.

(C'est une question à discuter, vraiment, mais avec des amis et tout près de la mer, j'espère que bientôt on pourra, ce sera une bonne proposition à te faire.)

Un sac d'histoires pour pister la traduction par son dispositif

Carole-Anne Deschoux

Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP VD)



Mettre en œuvre une didactique plurilingue par une approche intégrative des langues dans laquelle les élèves peuvent prendre appui sur leur(s) LO [langue d'origine] pour aller vers la LA [langue d'accueil] et réciproquement ; le répertoire langagier pluriel de l'élève apparaît alors comme une ressource sur laquelle s'appuyer pour apprendre tout en contribuant à la construction de son identité plurielle.

(Roth et De Pietro, 2018, p. 5)



L'extrait reprend une piste évoquée pour le projet « Et si je t'offrais des histoires: des sacs d'histoires d'élèves de classe d'accueil pour de jeunes élèves »¹. Tel qu'il s'est développé, en devenant « Un Sac pour passer les frontières »², le projet rejoint les travaux de Jean-François De Pietro sur les approches plurielles, l'enseignement du français et l'intégration scolaire des élèves.

Les sacs d'histoires sont entrés dans les approches d'éveil aux langues il y a plus de dix ans. Initialement, inscrits dans un cadre scolaire, ils s'adressaient à de jeunes élèves. Ils visaient conjointement l'entrée dans l'écrit et le lien avec les familles (Perregaux, 2006, 2010). Dans un sac, en famille, on découvrait des histoires d'albums bilingues, des enregistrements audios et des jeux. Les élèves étaient les « transporteurs du sac voyageur » et la circulation du support ainsi que le partage de moments de lecture légitimaient la présence de la pluralité des langues et des pratiques littéraciques dans les deux lieux de vie des élèves. Notre projet « Sac d'histoires » s'est déroulé de 2015 à 2021 dans le canton de Vaud. Il s'inscrit dans la filiation du projet mentionné mais diffère par son ancrage en classe d'accueil, son statut et la place laissée aux élèves.

Les élèves nouvellement arrivés sont âgés de 11 à 18 ans et « doivent » apprendre « rapidement » le français. Ils ont parfois plusieurs langues dans leur répertoire. Leurs connaissances langagières et scolaires sont disparates. De plus, le groupe et sa composition changent au fil des semaines, voire des jours. Ces changements entraînent des modifications de dynamiques et une réorganisation constante du travail (Deschoux, 2019).

Quatre sacs d'histoires ont finalement été réalisés. Ils contiennent des albums plurilingues, des supports audios, des jeux et des documents de présentation des langues. Confectionnés par les élèves des classes d'accueil, ils sont destinés aux élèves du cycle 1 qui les apportent dans leurs familles. Il y a ainsi une phase de préparation/confection des sacs et de leur contenu et une phase de présentation des sacs aux plus « jeunes ». Du point de vue de l'instrument (Schneuwly, 2009 ; Ronveaux et Schneuwly, 2018), en regard de la confection itérative des sacs, le temps consacré aux activités a augmenté, le travail initialement en « langues » s'est précisé et s'est inscrit dans différentes matières scolaires. Au départ, les élèves partaient d'albums de jeunesse écrits en français et cherchaient à les traduire dans une langue de leur choix (souvent une langue familiale). Mais les enseignants se sont vite rendu compte qu'il fallait travailler la socialisation au support composite (Bautier *et al.*, 2012) et au monde du livre tout en didactisant le travail avec l'album, clarifiant ainsi les objets à enseigner. Cette didactisation se manifeste également par les moments de traduction, lorsque les élèves mobilisent leurs ressources pour traduire le texte des albums en français dans leur langue. Au fil des sacs, nous constatons que le statut de la traduction a changé ; il est passé d'un but en soi à une activité langagière. Initialement, la logique de l'écrit était première. Les choix textuels visaient le « respect » du texte *princeps*. Ils étaient discutés en regard de contraintes linguistiques, esthétiques, narratives. Mais traduire est difficile, surtout si on apprend le français, si les connaissances des langues retenues sont fragiles et si les conventions socioculturelles ne sont pas toujours connues des élèves. Le critère du choix des langues et les « exigences » des enseignants ont évolué. On est passé de l'imposition de la langue « d'origine » à celle retenue par les élèves puis, à l'écrit, d'une traduction littérale entière à une traduction partielle de mots choisis. Comme les enseignants ont constaté que les traductions étaient toujours perfectibles et discutables, qu'il n'y avait pas de lien transparent entre les langues, la « traduction » est devenue une activité visant successivement plusieurs objectifs : la construction de savoirs, le rapport aux supports, en précisant, à l'écrit, les destinataires et les effets recherchés. Ces étapes ont contribué à clarifier la situation de communication et à constituer un répertoire langagier pluriel au niveau du groupe classe. Dès lors, ce répertoire collectif pourrait permettre de construire des identités plurielles en lien avec des savoirs à construire. Grâce au dispositif didactique, on est ainsi passé d'une logique de la restitution à une logique de création.

¹ Projet OFC (Office fédéral de la Culture: 2015-11-005)

² Projet OFC (Office fédéral de la Culture: 2018-11-005)

Le citoyen et l'orthographe – entre amphithéâtre et barricades

Andreas M. Dutoit Marthy

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin



L'orthographe du français : un obstacle insurmontable? [...]

On le sait, nombre de francophones adorent s'adonner à l'exercice de la dictée, justement fondé sur l'existence de difficultés, et donc particulièrement ardu et intéressant en français. D'autres, cependant, souffrent, n'osent guère écrire, trouvent des stratagèmes pour cacher leur manque d'assurance. Il nous semble dès lors légitime de nous interroger sur ce qu'il serait souhaitable, possible, mais aussi légitime, de faire – en particulier dans le contexte scolaire – pour faire de l'orthographe une composante de la langue comme une autre, au service des compétences expressives et communicatives de tous les élèves et scripteurs.

(Conti et De Pietro, 2019, p. 2)



Un objet

Dans l'extrait proposé, nous identifions clairement un objet, inscrit aussitôt et fort habilement dans un contexte social qui renvoie aussi bien à son statut qu'aux problèmes qu'il pose : l'orthographe française. Investie par toutes sortes d'amoureux autoproclamés du français, confondue avec la langue elle-même alors qu'elle n'en est qu'une transcription imparfaite – et donc améliorable –, l'orthographe s'offre en des jeux formidables : son arène, les dictées, ses vainqueurs, les garants d'une langue noble et immuable, ses perdants, ceux qui souffrent ou abandonnent.

Des tensions évoquées entre la maîtrise et l'abandon face aux insurmontables difficultés nait alors l'interrogation de ce qui pourrait ou devrait être fait pour redonner à l'orthographe un statut, celui d'un outil, non pas au service d'une langue abstraite et idéalisée, mais au service de l'expression et de la communication. En paraphrasant ainsi ce que dit Jean-François De Pietro – pour le coup associé à Virginie Conti – avec davantage de nuances, on pourrait se demander si nous ne trahissons pas ses propos. Essayons de détailler un peu les choses ci-après.

Un engagement

Dans la présentation de l'objet ci-contre, l'orthographe, Jean-François De Pietro exprime en filigrane son engagement. Engagement d'intellectuel, pour qui les difficultés sont un objet d'intérêt, ces difficultés qu'il qualifie tantôt d'*ardues*, ce qui nous met plutôt sur la piste de l'aspérité, de la langue en tant qu'obstacle, tantôt d'*intéressantes*, ce qui tendrait plutôt à

aiguiser notre curiosité, notre appétit. Engagement de citoyen aussi, qui réfléchit à l'orthographe par rapport à ses usagers, en particulier les élèves. Et on perçoit bien que la réflexion s'intéresse moins aux vainqueurs qu'aux vaincus.

Une exigence

Si notre reformulation suggère de manière à peine voilée un militantisme sous-jacent, par rapport à cette orthographe que Jean-François De Pietro pourra qualifier de « pathologique » dans un échange à bâtons rompus, l'extrait ci-dessus se distingue néanmoins par sa sobriété, sa volonté affirmée d'ancrer le propos dans une réflexion mesurée et étayée; ainsi, même l'engagement citoyen qui pourrait inciter à des changements et des améliorations rapides se voit opposer l'exigence de changements qui seraient *légitimes*. Et cette exigence-là ne saurait faire l'impasse sur l'histoire de la langue, sur les intentions traduites dans les règles et sur les concessions à faire pour que les changements proposés puissent être durables, solides et acceptables pour l'ensemble des usagers.

Jean-François De Pietro, le marathonien de l'engagement et de l'exigence

Pour avoir connu le plaisir de collaborer avec Jean-François sur cet objet complexe qu'est l'orthographe, j'ai pu prendre la mesure de son engagement et de son exigence, mais aussi de son appétit pour la dispute, sans oublier de mentionner son endurance. Dans les discussions que nous avons pu avoir, les usagers n'étaient jamais loin, et on sentait bien que Jean-François avait à cœur de travailler pour eux, de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue par celles et ceux qui en sont à la fois les fragiles et les plus prometteurs destinataires: les élèves. Cela n'entamait en rien son aspiration à l'exigence: si le souci était d'aboutir à des règles qui soient plus intelligibles et plus cohérentes, il s'agissait bien d'en faire des règles, qui tout en étant au service de l'expression et de la communication, n'en deviendraient pas moins l'objet d'exigences. Il fallait toutefois que le résultat soit plus raisonnable que le foisonnant labyrinthe de règles et d'exceptions qui caractérise l'orthographe française. Pas question, pourtant, de tailler à la hache, de découper à l'emporte-pièce; que de temps n'avons-nous pas passé à discuter de telle ou telle règle (ou, au risque de trahir le secret du laboratoire dans lequel nous travaillions, de telle ou telle rectification); combien de fois, alors que nous pensions être à bout touchant, ne formulait-il pas une ultime réserve, un doute, au risque de voir des heures de travail remises sur le métier, car il avait hélas, ou plutôt heureusement, mis le doigt sur un aspect crucial. Et loin de faire le désespoir de la tablee, c'est animés de cet enthousiasme communicatif que nous avons poursuivi les travaux. Et nul doute que cette énergie, ce souffle-là, nous portera encore longtemps.

L'écriture : miroir de la lecture ?

Jean-Marie Klinkenberg

Professeur émérite de l'Université de Liège



Les réformes des 17^e-19^e siècles [...] ont donc atteint leur but: permettre aux francophones [...] d'accéder à la lecture. En revanche, cette orthographe posait encore de gros problèmes pour l'écriture de texte, ce qui explique les difficultés rencontrées aujourd'hui, à une époque où la maîtrise de la production écrite apparaît comme une exigence incontournable de la vie sociale et, à fortiori, une finalité importante de l'enseignement.

(Conti et De Pietro, 2019, p. 9)



Avec sa complice Virginie Conti, Jean-François De Pietro pointe ici, avec l'air de ne pas y toucher, un des plus graves problèmes qui se posent à la pédagogie de l'orthographe: l'asymétrie entre l'acte de prise de possession de l'écrit – ce que Nina Catach appelle la « lection » – et l'acte de production de cet écrit, la « diction ».

Une malédiction pèse sur les travaux en orthographe: la méconnaissance de cette asymétrie. De quelque côté que l'on se tourne, l'idée dominante est que l'écriture du français est comme la République: « Une et indivisible »; et que ses règles, quand il y en a, sont comme l'Esprit: « planant au-dessus des eaux ». Quelle que soit la discipline mobilisée par le spécialiste – histoire de la langue, traitement automatique des langues, sémiotique –, ce que ce dernier manifeste le plus souvent est sa croyance en la réversibilité des règles de lection et de diction et, implicitement, la primauté des premières sur les secondes.

C'est ce constat que l'on doit faire si l'on se tourne du côté de l'histoire. Les réformateurs des XVII^e et XVIII^e siècles militent certes en faveur du principe de la bi-univocité: pour eux, « le rapport graphème-phonème [...] doit être étroit et transparent au point de ne laisser aucune place au doute, ni au moment de l'encodage pour celui qui écrit, ni, théoriquement du moins, pour les opérations de décodage pour le lecteur », nous dit L. Bierdemann-Pasques (1992, p. 155). Mais si l'on se penche sur les exemples fournis par ces réformateurs, on constate qu'ils ne mobilisent que des règles de lection: jamais des règles de diction.

Si l'on fait un saut jusqu'à notre époque, on s'aperçoit que les pionniers en matière de systématisation de l'orthographe ont surtout contribué à la connaissance de la lection. C'est là un paradoxe, car on se serait attendu à ce que ces auteurs, mus par des objectifs pédagogiques autant que sémiotiques, se penchent en priorité sur les règles qui président à la diction. C'est ce qu'ils semblent faire, mais sans réellement atteindre leur objectif. Prenons René Thimonnier et ses « constantes phonético-graphiques ». Leur lecture distraite pourrait faire croire qu'elles énoncent des règles de diction. Exemple : « L'e, prononcé ouvert ou fermé, *ne prend un accent que s'il termine la syllabe* » (1967, p. 198). Mais, en fait, cette règle n'en est pas une, puisqu'elle s'énonce de manière négative : elle ne dit pas quand l'e *doit* prendre un accent. Et lorsque l'auteur s'efforce de compléter ces « règles » négatives par de vraies règles, positives, on s'aperçoit que celles-ci sont probabilistes et non déterministes. Une étude quantitative des propositions de l'auteur est sans appel : sur une dizaine de constantes dégagées à propos des consonnes finales, que je prends pour exemple, une seule constitue une authentique règle de diction, et encore comporte-t-elle de nombreuses exceptions.

Mais faut-il accabler tous ces historiens et ces théoriciens ? La responsable de ce primat offert à la lection, ce n'est pas eux. Pour pasticher le titre d'un ouvrage récent, c'est la faute à l'orthographe. Celle-ci a des règles de lection, oui ; et on peut les enseigner et même les faire appliquer par des machines. Mais des règles de diction, elle n'en a guère. Comme le démontre une informatisation des propositions de Vladimir Grigorievitch Gak – qui plus que d'autres entendait pourtant privilégier le processus de diction –, la réversibilité des règles ne se vérifie que dans 10% des cas (Gak, 1976). Il y a système pour la lecture ; pas pour l'écriture.

Est-il indifférent de noter que lorsque l'orthographe devient matière scolaire obligatoire, au début du XIX^e siècle, l'état de l'économie européenne réclamait une main d'œuvre capable de lire, mais chez qui l'écriture n'avait aucune raison particulière d'être encouragée ? Rencontre historique d'une superstructure sociale – l'exigence de compétences en réception – et d'une structure sémiotique barrant la route à une pédagogie de la diction...

Le pédagogue sera donc toujours voué aux trucs, au bricolage, au dressage, aux listes ; condamné à enseigner ce qui est peu enseignable. Autant qu'à la mise au point de ces trucs, toujours urgente, il aura donc à préparer l'après-bricolage. C'est ce qu'il a envisagé lorsque, avec ses collègues réunis à Liège en 2016 au congrès mondial des professeurs de français, il a émis cette recommandation : « Nous demandons que se mette en place une commission internationale qui se donnerait pour objectif de proposer une nouvelle réforme cohérente et ambitieuse de l'orthographe française. » (FIPF, 2016, p. 6) Il aurait pu ajouter : cette réforme n'aura de sens que si elle vise en priorité les règles de diction, afin d'en assurer la maîtrise intelligente.

Le/la Covid-19, ou les effets inopinés des interventions sur la langue

Marie-José Béguelin
Université de Neuchâtel



Les linguistes, les didacticien·e·s et autres «spécialistes» de la langue ne sont certes pas légitimé·e·s à imposer quelque réforme que ce soit, mais ces «spécialistes» sont assurément bien informé·e·s – à la fois du fonctionnement de la langue, de son histoire et des difficultés rencontrées par les scripteurs – et, par conséquent, bien placé·e·s pour participer de manière active à la réflexion et au débat, pour en définir les enjeux et pour rappeler le cadre dans lequel ces réflexions s’inscrivent.

(Conti et De Pietro, 2019, p. 15)



Parmi les débats linguistiques qui animent le champ social, il y a celui de savoir s’il vaut mieux dire, en français, *le* ou *la Covid-19*.¹ Le problème peut sembler bien mince au regard du fléau désigné : il intéresse toutefois l’étude de la variation linguistique.

La pathologie générée par le virus SARS-CoV-2 a été baptisée en février 2020 du nom savant de *Covid-19* (= *Corona virus disease 2019*) par l’Organisation mondiale de la santé. Les francophones d’Europe ont alors spontanément acclimaté le terme *Covid* au masculin. Jusqu’à ce qu’en mai 2020, l’Académie française émette cet avis :

Il n’en reste pas moins que l’emploi du féminin serait préférable et qu’il n’est peut-être pas trop tard pour redonner à cet acronyme le genre qui devrait être le sien.²

En français, les noms de maladies se partagent entre masculin (*le rhume*) et féminin (*la grippe*). L’argument invoqué par l’Académie est toutefois que l’anglais *disease* se traduit par le féminin *maladie*. Mais le raisonnement est de faible portée. D’abord, pour les sujets parlants, le mot *maladie* est indétectable sous l’acronyme *Covid*. Ensuite, comme le signalent M. Dow et P. Drouin (2021), les mots à finale [id] sont le plus souvent masculins en français.³ Cf. *acide*, *bide*, *liquide*, *lipide*, *séide*, *caïd*, *tabloïd* vs *thyroïde*, *ride*.

Bien que mal fondé, l'arrêt de l'Académie a eu pour effet qu'en France, les élites politiques et médicales se sont mises à dire *la Covid*, sauf lapsus éventuel, alors que le commun des mortels s'en est tenu vaillle que vaillle à *le Covid* – au prix, parfois, d'une autocorrection sur le vif en contexte surveillé :

ce serait quand même terrible qu'il attrape *le Covid la Covid* (oral radiophonique, France Info, 16.10.2020)

... voire d'un refus de trancher qui révèle bien le dilemme (pour ne pas dire le conflit de loyauté) imposé aux locuteurs :

alors que le groupe pharmaceutique [...] accuse un retard dans la course au vaccin contre *le ou la Covid-19* (oral radiophonique, France Info, 19.1.2021).

Outre-Atlantique, Radio-Canada et l'Office québécois de la langue française ont préconisé dès mars 2020 l'emploi de *la Covid*. La précocité de l'intervention, le crédit dont bénéficient ces instances auprès de leur public, ont favorisé sur place l'emploi de *la Covid*, qui s'est généralisé dans les médias traditionnels, alors même que *le Covid* avait été, en Amérique du Nord comme en Europe, le premier choix des locuteurs.

Ces péripéties nous ont permis d'assister en direct à l'instauration d'un phénomène de variation diatopique et diastratique, lequel n'aurait peut-être pas existé si les locuteurs avaient été laissés libres de leurs façons de parler. Il s'est ensuivi, pour certains médias, un problème de ligne éditoriale: ainsi, le journal *Le Monde* a continué (et continue) à écrire *le Covid*, ce qui a été interprété comme un geste politique visant à le rapprocher de son lectorat. Luc Bronner, directeur de la rédaction de 2015 à 2020, a été prié de se justifier à ce sujet sur France Culture.⁴ Il a botté en touche, se bornant à indiquer que l'équipe de correction n'avait pas souhaité modifier ses pratiques en cours de route...

Comme le rappellent *supra* J.-F. De Pietro et V. Conti, le linguiste n'a pas pour mission d'édicter des normes. Mais il sera pleinement dans son rôle en scrutant les effets paradoxaux des interventions sur la langue. Notre exemple montre ainsi qu'une consigne normative peut installer dans l'usage un phénomène de variation qui sans elle n'aurait vraisemblablement pas émergé (ou se serait éteint de lui-même). Une fois les variantes en circulation, nul n'est en mesure d'en contrôler les surinterprétations contextuelles, au gré des clivages sociaux.

¹ Voir l'article de M. Meteyer dans le *Figaro* du 19.12.2020, intitulé: « Les gens qui disent LA covid sont-ils seulement des snobs ? ». On trouve également, sur le site internet du quotidien, 355 commentaires auxquels a donné lieu l'article.

² <http://www.academie-francaise.fr/le-covid-19-ou-la-covid-19>, message daté du 7 mai 2020.

³ Dow et Drouin (2021, p. 4-5). Sur la base d'une étude quantitative menée dans des corpus de tweets de médias traditionnels, les auteurs comparent l'évolution du genre du mot *Covid-19* sur trois continents, Amérique, Afrique et Europe.

⁴ <https://www.franceculture.fr/emissions/soft-power/soft-power-le-magazine-des-internets-emission-du-dimanche-03-janvier-2021>.

Détours: le plus court chemin pour enseigner en vue du développement de la personne et du citoyen

Bernard Schneuwly
Université de Genève



[I] ne s'agit donc pas seulement d'être au service des capacités de production et de compréhension textuelles, mais également de susciter un rapport différent au langage, construire un rapport conscient à son propre langage, se distancier du langage, construire la langue comme objet, développer une conscience linguistique, construire un savoir culturellement partagé au sein d'une communauté linguistique, une culture langagière...

(De Pietro, 2019a, p. 139)



Voilà ce qu'écrit Jean-François dans son dialogue avec moi sous le titre « Quelles finalités pour l'enseignement? ». Une première piste pour y parvenir :

Le rapport premier au langage, pour chacun d'entre nous, est fait d'évidence, de connivence, de transparence, d'automatisme. [...] [L]e « *détour* par d'autres langues » constitue ainsi un mécanisme clé [...] qui permet aux élèves d'aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent « voir » [...]. Le *détour* permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir. (De Pietro, 2003, p. 180 ; c'est moi qui souligne)

106

Détours pour transformer le rapport à la langue, pour briser la transparence, l'automatisme. On peut lire le travail didactique de Jean-François comme construction de détours. Ce faisant, il se situe dans la lignée de Vygotskij pour qui le détour est le fondement du développement culturel et historique de l'être humain :

La structure des formes complexes de comportement chez l'enfant est une structure des *détours*, parce qu'elle est utile là où une opération psychologique s'avère impossible pour l'enfant par une voie directe. Mais comme ces détours sont élaborés par l'humanité dans son développement culturel et historique, et comme le milieu social depuis le début propose à l'enfant une série de détours, souvent, nous ne remarquons pas que le développement passe par un tel détour. (1929-1931/1983, p. 166 ; c'est moi qui traduis et qui souligne).

Jean-François connaît l'importance des détours. Il en propose sous forme de nombreux outils d'enseignement produits pour travailler les langues. Il va jusqu'à les formaliser en en distinguant quatre formes : « tâches communicatives, situations-problèmes, exercices et "quiz" » (De Pietro, 2019a, p. 141). Et il en décrit un qui, dans la formulation contradictoire même du titre, contient une théorie du détour pour travailler les textes : « Fabriquer des documents authentiques » (De Pietro, 1997). Que voilà un détour productif !

Derrière cette inventivité didactique se trouve le linguiste fasciné par l'observation d'un matériau le plus riche possible afin de transformer le regard des élèves sur les langues et de leur donner accès aux outils langagiers. Ceci implique notamment d'enseigner des normes, « question [...] [qui] ne semble plus guère d'actualité » (De Pietro, 2019a, p. 137), et de faire un travail « autour du style, des "modes stylistiques" » afin d'intégrer « une dimension *subjective* » (*ibid.*, p. 138-139) comme le dit Hymes, ce coryphée trop oublié de la théorie des genres de textes qui lui tient tant à cœur (Coste *et al.*, 2012). En fait, il s'agit de donner accès à une « citoyenneté linguistique », à

une sorte de grammaire générale plurilinguistique, fondée d'abord sur la construction d'un rapport différent aux phénomènes langagiers, curieux, ouvert à la diversité, mais qui ne renonce pourtant pas à la méthode, à la rigueur, aux connaissances. (De Pietro, 2003, p. 182)

Les détours dans l'enseignement des langues servent donc des finalités multiples et plus particulièrement à « s'ouvrir aux autres » et à développer la personne à tous égards : c'est l'idéal de la *Bildung* allemande, important pour contrer la tendance utilitariste qui pointe derrière le PISA (Bart et Daunay, 2016) :

Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein, außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. (Humboldt, 1792/1960, Band I, S. 64)

« Mannigfaltigkeit der Situationen » : les multiples détours dans l'enseignement en constituent l'une des formes.

« Le chemin, toutefois, est encore long jusqu'à ce qu'on applique à l'école, à grande échelle et "naturellement", de telles démarches qui permettent aux élèves de se forger des attitudes plus ouvertes à la diversité et à l'altérité [...]. » (De Pietro, 2003, p. 182) Mais tout bon didacticien défend nécessairement une utopie, comme le faisait le « père » de la didactique Comenius : « omnes omnia omnino » – apprendre tout, à toutes et à tous, par tous les moyens. Où l'on retombe sur les détours, les moyens pour enseigner. On pourrait dire, paraphrasant un célèbre politicien compatriote : il faut en inventer autant que possible pour tous, et en utiliser autant que nécessaire pour chacun. Jean-François y contribue puissamment.

Différentes manières d'explorer des voies diverses

Sylvie Plane
Sorbonne Université



[L]es modes de traitement des «problèmes langagiers» sont assez fondamentalement différents dans les interactions, voire dans les moments de régulation en classe, et dans l'enseignement. Et ils varient également selon les objets traités. En effet, les activités proposées aux élèves ne peuvent être les mêmes selon qu'on vise – finalement – à leur présenter une règle ou une notion, à les leur faire découvrir/construire/comprendre, à les leur faire appliquer (en contexte ou non), voire à évaluer la maîtrise qu'ils en ont.

(De Pietro, 2019a, p. 140)



Le long titre que Jean-François De Pietro a donné à l'article dont j'ai extrait la citation figurant ci-dessus signale d'emblée qu'il ne faudra pas attendre de son texte qu'il nous livre une réponse, mais plutôt qu'il nous apporte des questions. En effet, en l'intitulant « Des séquences potentiellement acquisitionnelles aux dispositifs didactiques: quelques questions pour une discipline encore jeune », Jean-François De Pietro met l'accent sur deux aspects caractéristiques de son travail: la multipolarité et le questionnement. L'article évoque brièvement le parcours de Jean-François et en signale le double tropisme qui caractérise son approche de la langue, puisque Jean-François a commencé comme linguiste avant de devenir spécialiste de didactique, sans cesser d'être linguiste. Sa bibliographie atteste qu'il a exploré quasiment tout le spectre de la didactique du français – tant langue première que L2 – mais ce qui frappe c'est que chaque objet d'étude est envisagé dans sa complexité, au travers des problèmes qu'il pose et des rapports qu'il entretient avec d'autres objets proches ou opposés. Ainsi, dans cet article, mais aussi dans l'ensemble de la production de Jean-François, la didactique du français « langue maternelle » – dont le nom est, à juste titre, discuté – est interrogée à la lumière de la didactique des langues; la linguistique est interpellée autant sur sa tentation de céder au confort stérile du descriptivisme que sur sa confiance naïve dans les vertus de l'applicationnisme; la distinction classique entre les processus acquisitionnels et les effets de l'enseignement-apprentissage de la langue est mise en question... Dans l'article cité, le questionnement prend comme point de départ la coexistence de deux dispositifs didactiques conçus dans des cadres théoriques sensiblement différents et à destination d'apprenants ayant des besoins différents, la « séquence

potentiellement acquisitionnelle», développée par l'équipe dite de Bâle-Neuchâtel, qui doit beaucoup à Georges Lüdi, Bernard Py et Jean-François De Pietro lui-même, et la «séquence didactique» telle que Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz (Dolz *et al.*, 2001) l'ont formalisée. La démarche entreprise par cet article ne consiste ni à opposer ces deux dispositifs ni à les assimiler l'un à l'autre mais à examiner les cheminements parallèles qu'ont suivis leurs promoteurs, confrontés à des questions du même ordre, concernant par exemple la manière de déterminer les objets langagiers à travailler. L'examen de la genèse parallèle de ces deux familles de dispositifs fournit à Jean-François l'occasion d'inciter à réactiver le questionnement sur la norme qui avait été vif à l'époque où la didactique se constituait, mais s'était estompé depuis lors. Or ceux qui ont été formés à la sociolinguistique ou qui s'intéressent au langage de l'enfant ne peuvent le considérer comme clos.

Le passage que j'ai sélectionné fait suite à une réflexion au cours de laquelle Jean-François abandonne provisoirement le rapprochement entre la séquence potentiellement acquisitionnelle et la séquence didactique genevoise pour envisager l'apport éventuel d'un tiers membre dans ce duo : la démarche d'éveil aux langues. Mais il ne fait que suggérer cette possibilité, la laisse en suspens, et s'éloigne un peu pour considérer avec plus de distance et de surplomb l'ensemble des méthodes disponibles pour organiser des apprentissages langagiers. Il ne s'agit pas de hiérarchiser ces méthodes ni d'élaborer une taxonomie qui signifierait les parentés entre elles, mais tout simplement de rendre compréhensible leur diversité, et d'aider l'usager qu'est l'enseignant à se repérer et à opérer des choix. Face à l'offre didactique, Jean-François invite à prendre en considération trois déterminants, ou plutôt trois composantes, pour reprendre le vocabulaire de Hymes (1971) qui constitue l'une de ses références majeures : la composante pédagogique qui prend en compte la manière dont le dispositif devra s'insérer dans le fonctionnement de la communauté qu'est la classe, la composante disciplinaire caractérisée par l'objet langagier dont l'acquisition est visée et la composante didactique proprement dite qui renvoie aux phases et procédures participant de l'enseignement-apprentissage. Ce qui me plaît dans cette démarche, c'est l'intérêt que le chercheur porte à ceux qui explorent d'autres voies que la sienne et la confiance qu'il manifeste envers les enseignants et les apprenants.

Évaluer la « compétence plurilingue » – réponse à l’invitation au dialogue

Mirjam Egli Cuenat

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz



Le CARAP [...] a été conçu pour prendre en compte les aspects composites, interlinguistiques, de la CP [compétence plurilingue], dans une perspective intégrée, et soutenir pour ceux-ci l’élaboration d’activités, de supports didactiques et de curricula... mais sans visée d’évaluation. La question se pose dès lors de son éventuelle utilisation pour l’évaluation. Certes, il comporte lui aussi des descripteurs qui pourraient être utilisés pour cela. Mais qu’est-ce qui définirait, dans cette optique, une « bonne compétence » ? [...] Et à quelles fins une telle évaluation ?

(De Pietro, 2019b, p. 164)



Cher Jean-François,

J’ai beaucoup apprécié ton texte portant sur la possibilité d’évaluer, dans le cadre de l’école obligatoire, la compétence plurilingue en lien avec les compétences et ressources décrites dans le CARAP (Candelier *et al.*, 2012). Ton texte se termine sur les mots « cela est d’abord affaire de dialogue » (De Pietro, 2019b, p. 166), ce que je comprends volontiers comme une recommandation sur l’approche à adopter vis-à-vis de l’évaluation et comme une invitation à poursuivre la discussion.

En prenant appui sur la théorisation du plurilinguisme et de l’évaluation et en illustrant ton propos avec une série d’exemples, tu confrontes évaluations sommative et formative. Tu arrives à la conclusion qu’« il est clairement possible – et nécessaire – d’évaluer formativement la compétence plurilingue en recourant à des dispositifs diversifiés tels que des dialogues polyglottes, des tâches d’intercompréhension écrite ou de bilan rétrospectif, etc., mais toujours en ayant comme visée de soutenir l’apprenant dans son développement » (De Pietro, 2019b, p. 163).

La question de l’évaluation sommative, cependant, reste en suspens. Tu te montres sceptique vis-à-vis de l’omniprésence de l’évaluation – tu utilises le terme d’« évaluationniste » – et tu soulignes qu’un des paradoxes de l’évaluation sommative ou certificative réside justement dans le fait qu’elle implique la définition de standards et solutions uniques alors qu’il s’agit

d'apprendre à gérer la diversité et l'imprévisible – et tu finis par plaider pour « un certain élargissement/assouplissement des normes, à la fois dans une perspective intralinguistique et interlinguistique » (De Pietro, 2019b, p. 166).

Je te suis complètement dans tes interrogations: par exemple, l'utilisation de stratégies de compensation semble difficilement évaluable de manière sommative et on peut élargir cette difficulté à tout un ensemble de ressources décrites dans le *CARAP*, notamment à tout ce qui a trait aux attitudes. Je te suis également dans ton plaidoyer en faveur de l'évaluation formative à privilégier. Dans une petite brochure dédiée à l'évaluation en langues étrangères dans le cadre du projet Passepartout (Egli Cuenat *et al.*, 2015), mes collègues et moi avons insisté sur la priorité de l'évaluation formative pour tous les domaines de compétences.

Cela dit, peut-on échapper à l'évaluation sommative ? Dans notre brochure, nous avons tenté de la prendre en compte en incluant des objectifs ayant trait au *savoir-apprendre* et à la *conscience des langues et des cultures* – non comme un ajout ad hoc, mais comme une dimension intégrée à part entière. Notre argument était que ce qui est évalué sommativement a plus de chances d'être perçu comme pertinent et central. Dans cette perspective, ne devrions-nous pas tenter de systématiser ce qui est évaluable, d'aiguiser la description des ressources et de chercher des formats tout aussi précis pour leur évaluation ? Des travaux tels que celui de Hofer et Jessner (2019) montrent comment la recherche empirique pourra apporter des réponses à la question de savoir à quoi peut ressembler « une bonne compétence plurilingue ». Les formats d'évaluation développés par Hofer et Jessner, testés avec de jeunes apprenants, incluent notamment des capacités d'inférence, de transfert, d'analyse contrastive et de détection d'erreurs à travers les langues.

Je t'ai rencontré il y a plus de trente ans, jeune étudiante à l'Université de Bâle. Chargé de cours passionné, tu as su éveiller ma curiosité pour la recherche en sociolinguistique, les normes et les subtilités du français... Tes évaluations sommatives faisaient preuve de rigueur, de générosité et de bienveillance; gardien de la norme prescriptive, tu relevais à propos de mon premier travail de séminaire, avec un art presque roussélien de la parenthèse, « le style est tout à fait acceptable, mais il y a trop de "petites fautes" (accords ("axe" est masculin!)) ». J'espère que nous poursuivrons le dialogue au-delà de ta retraite bien méritée !

Des langues en plus comme ressources dans les moyens d'enseignement – Une équation toute simple

Anna Schröder-Sura

Université de Rostock, Haute école pédagogique de Saint-Gall



Un des principaux obstacles rencontrés en vue du développement d'approches plurilingues réside dans la difficulté à les intégrer dans les pratiques ordinaires d'enseignement. [...] Un des défis à relever aujourd'hui, dès lors, nous paraît d'intégrer des activités plurilingues, même brèves, dans les moyens d'enseignement des diverses disciplines – les langues en premier lieu, bien sûr, mais aussi l'histoire, les mathématiques, etc.

(De Pietro, 2020a, p. 43)



En relisant cet extrait, je me souviens de nos nombreuses rencontres lors de la conception du *CARAP*, où tu soulignais la nécessité d'intégrer une variété d'activités plurilingues dans les manuels. Depuis, sur « notre marché » des choses ont été faites. À côté de matériaux complémentaires ou de propositions reliant des manuels, on trouve à présent des activités multilingues et métalinguistiques également dans les manuels de langues (étrangères), dans plusieurs pays. Certain.e.s enseignant.e.s recourent systématiquement au plurilinguisme au profit de leur propre discipline. De plus en plus de futur.e.s enseignant.e.s sont préparé.e.s à cette approche. Malgré ces nombreux exemples, nous sommes encore bien loin de répondre, y compris pour ce qui est des matériaux didactiques, aux besoins de nos sociétés et de nos apprenants. De plus en plus d'institutions impliquent toutes les ressources linguistiques des apprenants plurilingues et mobilisent les langues de la famille pour les apprentissages. L'équation élémentaire « L1 + 2 » ne conduit pas aujourd'hui toujours au même résultat, loin s'en faut.

Les avantages du recours à ces ressources linguistiques et culturelles des apprenants, la promotion de leurs capacités langagières comme soutien à leur réussite scolaire et les résultats des recherches à ce propos sont convaincants – et pourtant, l'intégration du plurilinguisme dans les manuels reste un défi.

Comme réponse à l'extrait choisi, je me risque à une incursion rapide dans l'enseignement plurilingue des mathématiques en lien avec les langues de la famille. Dans l'enseignement des mathématiques aussi, les élèves concernés par ces langues et les autres élèves peuvent en tirer un profit cognitif et communicatif (Prediger *et al.*, 2019). Voici, un peu abrégées, les étapes vers un enseignement plurilingue de disciplines présentées par Prediger *et al.*, que je propose, avec d'éventuelles modifications, comme piste pour la conception d'activités ou pour l'intégration du plurilinguisme dans les manuels.

La première étape, *permettre des langues en plus*, décrit l'introduction des langues de la famille dans le travail de groupe ou par dyade, donc dès le début dans la communication. La seconde étape, *solliciter des langues en plus*, englobe l'implication d'expériences de la culture quotidienne, la comparaison de langues pour certains concepts disciplinaires, la mise en relation ciblée de certaines langues, registres et façons de représenter, le matériel d'enseignement monolingue avec incitation à la mise en relation des langues et la réflexion sur les langues. La dernière étape, *fournir des langues en plus*, renvoie à un matériel d'enseignement multilingue et à l'alternance codique. Pour tous les élèves, un tel modèle peut offrir un supplément considérable d'expériences d'apprentissage.

Non que j'aie un sens particulièrement affiné des mathématiques, mais je me demande pourquoi la formule « Je me sers de plusieurs langues, et pourtant j'apprends les mathématiques », appliquée aux disciplines non explicitement linguistiques, serait plus facile à admettre que ne l'est dans certains cas la formule: « Je me sers de plusieurs langues, et pourtant j'apprends l'allemand, l'anglais, l'espagnol... ».

Je me demande s'il suffira « d'intégrer des activités plurilingues, même brèves, dans les moyens d'enseignement [...] ». Je crois que nous avons besoin d'un enseignement des langues (étrangères) avec des éléments d'interaction plurilingue naturelle qui relève du quotidien. Jean-François, sera-t-il possible de placer le plurilinguisme dans les structures existantes ou n'avons-nous pas besoin d'une réorientation, car l'éducation linguistique est et reste une tâche transversale de toutes les disciplines? C'est une équation toute simple, mais nouvelle pour la plupart des moyens d'enseignement.

Le torrèador

Daniel Elmiger
Université de Genève



Comme le rappelle, avec quelque ironie, le journaliste Jean-Luc Wenger [...], le mot torrée ne vient pas de l'espagnol *torear*, encore moins de *toro*... Et il n'évoque en aucune façon les amourettes de la bête mais bien une tradition neuchâteloise, jurassienne, consistant, en automne, à cuire un saucisson neuchâtelois emballé dans du papier de journal et, d'abord, des feuilles de chou, le tout bien tenu ensemble par une ficelle, dans les braises d'un feu. Plus encore, le mot évoque un moment de grande convivialité à ce moment de l'année où il vaut mieux, en raison du brouillard qui sévit souvent sur le Plateau, prendre un peu d'altitude et profiter des pâturages désertés par les vaches.

(De Pietro, 2020b, p. 213)



Ce texte récent de Jean-François De Pietro contient, pour moi, de nombreux éléments qui me font penser à son auteur – mais aussi à d'autres éminentes linguistes venant de La Chaux-de-Fonds ainsi qu'à d'autres collègues et ami-e-s qui se retrouvent régulièrement dans le haut du canton de Neuchâtel pour faire une torrée, au mois de septembre (cf. l'article cité, p. 214, pour quelques noms de personnes qui y ont participé ou y participent encore).

Pourquoi avoir choisi ce texte ? Premièrement, parce qu'il commence certes avec une coutume très locale, la torrée, mais sans que ce soit pour maintenir un point de vue régional – qui concerne d'ailleurs le territoire où Jean-François a vécu la plupart de sa vie. Ce point de départ lui permet d'aller à la rencontre de l'autre : d'autres langues, d'autres cultures et d'autres formes de compréhension et d'enseignement des langues. Ce texte ne parle qu'à première vue (et sur les premières pages) de la torrée, mais il témoigne, dans la suite, de l'intérêt que Jean-François porte au plurilinguisme et à l'ouverture du français vers d'autres langues. Plusieurs thèmes qui lui sont chers y apparaissent : notamment l'éveil aux langues et en particulier les moyens d'enseignement EOLE (*Éducation et ouverture aux langues à l'école* – Perregaux et al., 2003 – mais aussi *EOLE et patois* – Elmiger et De Pietro, 2012 – et *EOLE en ligne*), les approches plurielles – en particulier le CARAP (Candelier et al., 2012) – ainsi que les approches interlinguistiques, qui font partie intégrante de la formation langagière proposée par le *Plan d'études romand* (PER), souvent un peu à l'ombre de ses autres composantes. Dans ce texte, Jean-François aborde aussi des questions

en lien avec le français et son enseignement/apprentissage scolaire, auquel il a consacré de nombreux travaux, portant par exemple sur l'orthographe et sa (presque impossible) réforme et la grammaire et son (tout aussi difficile) enseignement...

Tout cela sous la plume d'un francophone ayant grandi dans un environnement monolingue, mais dont les travaux ont toujours fait preuve d'un regard bienveillant sur l'altérité linguistique et les personnes (élèves, personnes exolingues, etc.) susceptibles de souffrir de la difficulté d'accès que le français, langue de scolarisation et de culture hautement codifiée, peut poser. Son nom de famille, *De Pietro*, qui témoigne d'un mouvement migratoire des Grisons vers la Suisse romande, y serait-il pour quelque chose ? Quoi qu'il en soit, j'ai toujours apprécié l'optimisme qui découle des travaux de Jean-François, œuvrant pour le français et le contexte plurilingue au sein duquel l'école romande évolue – optimisme qui s'est heurté plus d'une fois aux réalités bureaucratiques des institutions pour lesquelles il a travaillé.

Deuxièmement, il s'agit d'un texte qui est bien écrit, clairement argumenté et qui se lit agréablement. Cela n'a rien d'étonnant si on connaît le style de Jean-François, mais c'est appréciable si on le compare à d'autres plumes qui semblent parfois noyer le contenu dans une mare terminologique ou jargonnante. Probablement, ce texte a fait l'objet d'un processus rédactionnel typique pour son auteur : il aura été conçu, pensé, rédigé dans une première version (bien trop longue), puis réduit (un peu), avant d'être condensé encore (sous la contrainte ?¹) jusqu'à ce qu'il soit l'équivalent d'une bonne sauce épaissie, qu'on ne saurait fabriquer à la va-vite. Les textes aboutis nécessitent plus d'une couche de concentration – et bien sûr du temps, ce qui les apparente à la torréie : on ne grille pas le saucisson sur la flamme ouverte, mais il faut amasser beaucoup de bois pour en arriver, après un long moment qui coïncide presque miraculeusement à la durée d'un apéro – à la substantifique braise...²

Troisièmement, ce texte rappelle – si besoin est – que son auteur ne sait pas seulement bien raisonner, bien travailler et bien écrire, mais aussi bien vivre, bien boire et bien manger. En 2020, la torréie annuelle n'a hélas pas pu avoir lieu – et comme le dit l'exergue du texte commenté :

*Pour les Neuchâtelois, un automne sans torréie
serait aussi fade qu'une taillaule sans beurre.
J.-L. Wenger*

Aux prochaines torréies alors – et à la célébration conjointe entre le haut (la torréie, le soleil et la culture) et le bas (le château, le brouillard et le lac) !

¹ Jean-François : j'espère que tu me pardonneras d'avoir manqué de patience, parfois.

² L'utilisation fréquente des points de suspension, quasi une figure de style chez Jean-François (présente, dans son texte, dès le titre : *De la torréie au fonctionnement de la langue française...*) mériterait elle aussi une digression, mais le temps et l'espace me manquent pour le faire...



Cher François,

J'apprends ta brutale exclusion de la caste des travailleurs. Certes attristant, mais n'est-ce pas là une chance qui t'est offerte ? Je ne parle pas ici des nombreux cadeaux que les potes offrent à cette occasion : bon pour le Jungfraujoch, canne à pêche ou parabole TV pour la caravane. Je parle plutôt de l'occasion qui se présente de résorber la schizophrénie constructive qui t'habite depuis si longtemps : le voisinage plein de succès des deux mondes contradictoires de la musique et de la linguistique.

Je crois me souvenir t'avoir entendu dire que tu étais un droitier contrarié ? Pas certain. Par contre n'est-il pas temps que tu te découvres musicologue contrarié, et que tu t'offres de mettre tes deux mondes en dialogue ? Pour cela il faut certes exceller dans les deux : c'est ton cas ; en témoignent ta bibliographie abondante et ta persistance orchestrale sans failles.

Il est à ta décharge d'avoir tardé, tu as subi l'esprit du temps, l'asservissement implicite à cette discrète et persistante faille épistémologique, dernière survivance de l'alchimie : la croyance que langage et musique sont des matières, alors que ce ne sont que des états, des modalités de l'une de nos dynamiques de survie, le report de la chute de l'attention, et du coup la prolongation du lien à l'autre.

En fait cela m'a toujours interrogé : les linguistes musiciens pensent-ils autrement que ceux qui ne le sont pas ? Nous avons souvent discouru, naguère, entre nous, des tentatives de tes collègues de penser la musique : elles sont en nombre, mais elles n'alimentent guère que le marché des métaphores. Le « cours de musistique générale » attendra encore un peu, semble-t-il.

La langue parle prétentieusement de la musique, la musique snobe la langue. Comment leur faire entendre raison ? Eh bien justement, le temps qui t'est désormais offert n'est-il pas un appel du pied, une invitation à passer de l'implicite des linguistes à celui des musiciens : je pense ici au peu-de-dit quant à la nature du lien faisant de l'épars du séquentiel. Bien sûr Flaubert nous avait incités à suivre cette piste lorsqu'il dit : « Ce ne sont pas les perles qui font le collier, mais le fil ».

Mais revenons à ton futur. Vas-tu alors explorer cette double voie ? Vas-tu la jouer Montaigne, soit faire moins de réussites et plus d'essais, et donner corps, tranquillement, à l'écart, pour nous les musiciens, à une formulation élégante à ce que nous savons sans pouvoir le dire ?

Il y a là en effet matière à cela. Ne constatons-nous pas que ce nouveau monde que nous paraît être l'omniprésence des écrans a donné à l'écrit un caractère évanescent ? Mais est-ce encore de l'écrit ?

Tu vas peut-être pouvoir nous aider à mieux comprendre que son évanescence rapproche cet écrit du musical. Et aussi que son anarchie, sa véhémence n'est pas qu'une conséquence de la baisse généralisée du niveau mental, mais qu'elle est la manière de remplacer l'enchaînement qui fonde l'oral, qui lie ceux qui se parlent et que ce pseudo-écrit ne porte pas. Le lien entre les mots, le lien entre les notes ne sont-ils jamais que nos liens aux autres.

Tu dois alors changer de casquette : cet écrit fugace et volatil qui est de l'oral qui cache son jeu, n'est-il pas un appel à fonder la musico-linguistique ?

Musique, parole et écrit s'offrent pas à pas, et se lient par l'articulation. Dans l'écrit on y prend moins garde, il s'est banalisé en simple possibilité, mais pour le musicien, la nécessité de raviver, d'assurer le prolongement, de sursoir à l'extinction, est vécue pratiquement dans l'urgence. Dans le flux sonore, l'écart entre l'attendu et le survenu assure le report de l'extinction. Dans la parole, s'y ajoute l'épaisseur du sens. Dans les deux cas, l'enjeu est la relation à l'autre pour qu'il nous la renvoie. Alors pourras-tu nous expliquer que cet oral reporté en écrit souffre de l'absence de confirmation de l'écoute, et alors que ces malheureux y sursoient en élevant le ton ! D'où ces invectives, si menaçantes pour notre temps, qui n'ont pour but que de se faire entendre par-delà le mutisme des appareils.

Tu pourras aussi alors nous expliquer par quels glissements nous avons laissé ce pseudo-écrit aller à constituer une pensée circulaire, avatar symbolique, extension énoncée du périmètre de sécurité de l'espèce (tu te souviens, tu avais fait anthropologie). Tu vas nous aider à comprendre pourquoi le complotisme, jamais que cercle de défense, est si désespérément peu soluble dans la raison.

J'attendais que les musiciens parlent du langage : juste retour des choses, je suis heureux que ce soit toi qui le fasses. De toutes manières, on pourra toujours jouer ensemble : j'ai une nouvelle guitare !

Pierre Zurcher



Références bibliographiques

- Académie française. (2020, 7 mai). *Le Covid 19 ou La Covid 19*. Académie française. Consulté le 2 juin 2021 sur <https://www.academie-francaise.fr/le-covid-19-ou-la-covid-19>.
- Aeby, S., & De Pietro, J.-F. (2003). Lorsque maître et élèves interagissent... : vers un modèle d'analyse des connaissances en classe. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 93-108.
- Agheysi, R., & Fishman, J. A. (1970). Language attitude studies: a brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-157.
- Alladi, S., Bak, T., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A., Chaudhuri, J., & Kaul, S. (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, 81(22), 1938-1944.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. Dans C. Murchison (ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Clark University Press.
- Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. *Cadernos didáticos. Série Línguas*, 3, 13-30.
- Andrade, A. I., Araújo E Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue: alguns percursos didáticos. Dans A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (eds.), *Didáctica e metodologias da educação: percursos e desafios* (pp. 489-506). Universidade de Évora.
- Auchlin, A. (1995). Le bonheur conversationnel: émotion et cognition dans le discours et l'analyse du discours. Dans D. Veronique & R. Vion (éds.), *Modèles de l'interaction verbale* (pp. 224-233). Publications de l'Université de Provence.
- Avanzi, M., Béguelin, M.-J., Corminboeuf, G., Diémoz, F., & Johnsen, L. A. (2012-2020). *OFROM: le Corpus oral de français de Suisse romande*. Université de Neuchâtel. Consulté le 2.6.2021 sur <http://www11.unine.ch/>.
- Avanzi, M., & Gomez-Lopez, V. (2020). Résultats d'une enquête sur les représentations des accents des Romands. *Babylonia*, 31, 26-31.
- Bakhtine, M. (1978). Récit épique et roman. Dans M. Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman* (pp. 439-473). Gallimard.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail: routines incertaines*. L'Harmattan.
- Barrère, A. (2004). *Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Presses universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2011). La double dialectique de la préparation de cours. Dans B. Daunay (éd.), *Les écrits professionnels des enseignants: approches didactiques* (pp. 141-145). Presses universitaires de Rennes.

- Bart, D., & Daunay, B. (2016). *Les blagues à PISA: le discours sur l'école d'une institution internationale*. Editions du croquant.
- Bauche, H. (1920). *Le langage populaire*. Payot.
- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites: des exigences de travail peu enseignées? *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 63-79.
- Béguelin, M.-J., De Pietro, J.-F., & Näf, A. (éds). (1999). La terminologie grammaticale à l'école: perspectives interlinguistiques. *Tranel*, 31.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B., & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français: méthodologie pour l'enseignement primaire*. Office romand des éditions et du matériel scolaires; Delta.
- Biedermann-Pasques, L. (1992). Théories et pratiques orthographiques au XVII^e siècle et au début du XVIII^e siècle. *Le Français moderne*, 60(2), 141-160.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (1993). J' parle pas comme les Français de France, ben c'est du français pareil: j'ai ma own p'tite langue. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 19(3/4), 147-168.
- Bourdieu, P. (2002, février). Pour un savoir engagé. *Le Monde diplomatique*, p. 3. Consulté le 2.6.2021 sur <https://www.monde-diplomatique.fr/2002/02/BOURDIEU/8602>.
- Bréal, M. (1872). *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Hachette.
- Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour: notes pour une «reconfiguration» de la didactique du français. *Pratiques*, 137/138, 97-116.
- Büchi, C. (2001). *Mariage de raison. Romands et Alémaniques: une histoire suisse*. Zoé.
- Bulea Bronckart, E. (2015). A grammaire rénovée, exercices...? *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 39-45.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5. Consulté le 25 mai 2021 sur <http://journals.openedition.org/rdlc/6289>.
- Candelier, M., Oomen-Welke, I., & Perregaux, C. (2003). Janua Linguarum: une étape du développement de l'éveil aux langues. Dans M. Candelier (éd.), *Janua Linguarum – la porte des langues: l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* (pp. 17-19). Centre européen pour les langues vivantes.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Nogueroles, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Conseil de l'Europe; Centre européen pour les langues vivantes (CELV).
- Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. Dans C. Candlin & D. Murphy (eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). Prentice Hall International.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Retz.
- Chiss, J.-L. (dir.). (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Didier.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teacher's thought processes. Dans M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). Macmillan.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. CIIP. Consulté le 2 juin 2021 sur <http://www.plandetudes.ch/>.

- Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conti, V., & De Pietro, J.-F. (2006). *Français: propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande*. IRDP.
- Conti, V., & De Pietro, J.-F. (2019). Vers une orthographe au service des élèves. *Forumlecture.ch*, 3, 1-23. https://www.irdp.ch/data/secure/3138/document/conti_depietro_forumlecture3.pdf.
- Conti, V., Johnsen, L. A., & De Pietro, J.-F. (dirs). (2019). *Des mots et des langues qui nous parlent...: représentations langagières, enseignement et apprentissage*. IRDP.
- Coste, D., De Pietro, J.-F., & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication: tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139, 103-123.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Dabène, L. (1995). L'éveil au langage: itinéraire et problématique. Dans D. Moore (éd.), *L'éveil au langage* (pp. 135-143). Credif-Lidilem Didier-Erudition.
- Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet: un itinéraire de recherche. *Lidil*, 28, 23-29.
- Daunay, B. (dir.). (2011). *Les écrits professionnels des enseignants: approche didactique*. Presses universitaires de Rennes.
- Daunay, B., & Denizot, N. (dirs.). (2017). L'exercice de français au collège. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 56.
- De Goumoëns, C., De Pietro, J.-F., & Jeannot, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture des langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 69(2), 7-30. https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_1999_069_2.pdf (p.17).
- De Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contact linguistique. *Langage et société*, 43, 65-89.
- De Pietro, J.-F. (1992). Roestis ou Bratwurst?: connaissances et stéréotypes des élèves romands à l'égard de l'Allemagne et de la Suisse allemande. *CO informations*, 4, 10-13.
- De Pietro, J.-F. (1993). Au-delà des langues maternelle et étrangères: le langage ou Comment un élève suisse francophone peut-il bien apprendre l'allemand? *La Lettre de la DFLM*, 13, 11-15. <https://doi.org/10.3406/airdf.1993.1112>.
- De Pietro, J.-F. (1994a). Tendre des perches ou couper les ponts?: la place du langage dans les situations interculturelles. Dans C. Allemann-Ghionda (dir.), *Multiculture et éducation en Europe* (pp. 113-124). Peter Lang.
- De Pietro, J.-F. (1994b). Une variable négligée: les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand. *Education et recherche*, 16(1), 89-111.
- De Pietro, J.-F. (1995). Francophone ou Romand?: qualité de la langue et identité linguistique en milieu minoritaire. Dans J.-M. Eloy (éd.), *La qualité de la langue: le cas du français* (pp. 223-250). Honoré Champion.
- De Pietro, J.-F. (1997). Fabriquer des documents authentiques... *Babylonia*, 1, 19-27.
- De Pietro, J.-F. (1998). «Langage» (article dans le recueil Tolérance, un petit abc). *Trägerverein Toleranz '98*, p. 51.
- De Pietro, J.-F. (1999a). La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire? *Tranel*, 31, 179-202.

- De Pietro, J.-F. (1999b). Pour un français pluriel. *Babylonia*, 3, 6-7.
- De Pietro, J.-F. (2002a). Et si à l'école on apprenait aussi?: considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16, 47-71.
- De Pietro, J.-F. (2002b). Le français régional à l'école: quelles possibilités?. Dans P. Singy (éd.), *Le français parlé dans le domaine francoprovençal: une réalité plurinationale* (pp. 31-66). Peter Lang.
- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 28, 161-185.
- De Pietro, J.-F. (2004). Diversité des élèves et diversité des langues: EOLE et la lecture. *Forum suisse sur la lecture*, 13, 27-30.
- De Pietro, J.-F. (2005). Des recherches pour donner sens aux évaluations: l'exemple du français. *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP*, 16, 11-13.
- De Pietro, J.-F. (2006). Entre grammaire utile et ouverture à la diversité des langues, quelles perspectives pour des activités métalangagières à l'école? *Langages et pratiques*, 38, 7-23.
- De Pietro, J.-F. (2007). Se construire avec la diversité des langues...: des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école. *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence: revue du GRAPE*, 70, 17-25.
- De Pietro, J.-F. (2008a). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa. Dans V. Conti & F. Grin (dirs), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 197-226). Médecine et Hygiène – Georg.
- De Pietro, J.-F. (2008b). L'école face aux variétés du français: réflexions à partir de la situation en Suisse francophone. Dans G. Delage (éd.), *La langue française dans sa diversité* (pp. 181-208). Ministère de la culture, des communications et de la condition féminine.
- De Pietro, J.-F. (2008c). Multiculturalité: maîtrise de la langue locale et ouverture à la diversité. *Enjeux pédagogiques*, 8, 16-19.
- De Pietro, J.-F. (2009). Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient. *Babylonia*, 4, 54-60.
- De Pietro, J.-F. (2010). Voyage spatiotemporel dans l'univers des mots: à propos de la place de l'étymologie dans la didactique du français et des langues étrangères. *Babylonia*, 4, 36-41.
- De Pietro, J.-F. (2011). Quand parler une autre langue aide à mieux écrire en français. *Educateur*, 1, 28-31. https://www.le-ser.ch/sites/default/files/2011.1.dossier_0.pdf.
- De Pietro, J.-F. (2014a). Des approches plurielles? Oui, mais combien? Dans C. Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 227-237). Presses universitaires de Rennes.
- De Pietro, J.-F. (2014b). Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues? *Babylonia*, 2, 41-46.
- De Pietro, J.-F. (2015). Formats d'activités et statut des objets à enseigner/évaluer. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 43-53.
- De Pietro, J.-F. (2017). Bilinguismo, biculturalità... e allora? *Scuola Ticinese*, 328, 9-16.
- De Pietro, J.-F. (2018). Le renouvellement des collections de moyens d'enseignement du français en usage dans la scolarité obligatoire: un défi crucial pour les didacticien.ne.s de la Suisse francophone. *La Lettre de l'AIRDF*, 64, 10-11.

- De Pietro, J.-F. (2019a). Des séquences potentiellement acquisitionnelles aux dispositifs didactiques: quelques questions pour une discipline encore jeune. Dans S. Aeby Daghé, E. Bulea Bronckart, G. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux & B. Védrines (dirs), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique: dialogues avec Bernard Schneuwly* (pp. 129-144). Presses universitaires du Septentrion.
- De Pietro, J.-F. (2019b). Faut-il évaluer la «compétence plurilingue»? : quelques réflexions à partir du Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP). Dans L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine & F. Zay (éds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère* (pp. 153-168). Peter Lang.
- De Pietro, J.-F. (2020a). De la didactique intégrée aux approches interlinguistiques: comment l'école de la Suisse francophone conçoit-elle le plurilinguisme? Dans B. Schädlich (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht/Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (pp. 23-52). Metzler.
- De Pietro, J.-F. (2020b). De la torrée au fonctionnement de la langue française... Dans A.-C. Blanc & V. Capt (éds.), *La tête et le texte: formation initiale des enseignants primaires en didactique de la lecture et de l'écriture* (pp. 213-227). Peter Lang.
- De Pietro, J.-F. (2020c). Va-t-on vraiment reparler le patois à l'école?... *Educateur*, 2, 8-13.
- De Pietro, J.-F. (sous presse). Is there a native speaker in the class?: a didactic view of a problematic notion. Dans N. Slavkov, S. Melo-Pfeifer & N. Kerschhofer-Puhalo (eds.), *The changing face of the native speaker: perspectives from multilingualism and globalization*. De Gruyter Mouton.
- De Pietro, J.-F., & Del Coso-Calame, F. (1983). La néologie dans son contexte social: identité et langage dans une bande de jeunes. *Tranel*, 5, 137-152.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans D. Weil & H. Fugier (éds.), *Rencontres régionales: actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988* (pp. 99-124). Université des sciences humaines.
- De Pietro, J.-F., & Matthey, M. (1993). «Comme Suisses romands on emploie déjà tellement de germanismes sans s'en rendre compte...»: entre insécurité et identité linguistiques: le cas du français à Neuchâtel (Suisse). In M. Francard (éd.), *Actes du colloque «L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques», Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993* (Vol. I) (pp. 121-136). Institut de linguistique.
- De Pietro, J.-F., & Muller, N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction: des coulisses de l'implicite à la mise en scène. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 65, 25-46.
- De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou L'enseignement/apprentissage est-il une «macro-séquence potentiellement acquisitionnelle»? . *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 120, 461-474.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34139>.
- De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- De Pietro, J.-F., & Wirthner, M. (2004). Enseigner le français: un défi sans cesse renouvelé. *Résonances*, 9, 4-5.

- De Pietro, J.-F., & Wirthner, M. (2006). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (éds.), *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale?: actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec, 26-28 août 2004* (CD-Rom, 24 p.). Université Laval.
- De Pietro, J.-F., & Gagnon, R. (2013). Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 98, 155-179.
- De Pietro, J.-F., Gerber, B., Leonforte, B., & Lichtenauer, K. (2015). Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse? *Babylonia*, 2, 59-65.
- De Pietro, J.-F., Roth, M., & Sánchez Abchi, V. (2016). Vers un référentiel pour l'évaluation: choix politiques et enjeux didactiques. Dans E. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier & P. Lefrançois (dirs.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 111-132). Presses universitaires de Namur.
- De Pietro, J.-F., & Rispaïl, M. (dirs.). (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Presses universitaires de Namur.
- Deschoux, C.-A. (2019). Confectionner des livres bilingues, pas si simple! Choix posés par des enseignants en classe d'accueil et approches plurielles: un duo pour tenir le cap. Dans I. Lőrincz (éd.), *Pour une éducation langagière et plurilingue, inclusive et éthique* (pp. 99-107). Université Széchenyi Istvan.
- Dolz, J., & Abouzaïd, M. (2015). La place de l'exercice sur la production orale et écrite dans l'enseignement et la formation. *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 11-18.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (dirs.). (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. De Boeck.
- Dow, M., & Drouin, P. (2021). *Evolution of the gender of 'COVID-19' in traditional and social media in the French of three continents*. Université de Montréal. <https://ling.auf.net/lingbuzz/005711>.
- Dumortier, J.-L. (2015). Des exercices de compréhension en lecture des récits de fiction? *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 19-25.
- Egli Cuenat, M., Siegrist Roth, S., & Bleichenbacher, L. (2015). *Grundlagen für die Beurteilung im Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I*. Projekt Passepartout. <https://docplayer.org/39263783-Grundlagen-fuer-die-beurteilung-im-fremdsprachenunterricht.html>.
- Elmiger, D., & De Pietro, J.-F. (dirs.). (2012). *EOLE et patois: éducation et ouverture aux langues patrimoniales*. IRDP.
- Fédération internationale des professeurs de français (FIPF). (2016). *Les Résolutions du XIV^e Congrès mondial FIPF de Liège en 2016*. Consulté le 2 septembre 2019 sur http://fipf.org/sites/fipf.org/files/resolutions_congres_liège_2016_0.pdf.
- Gak, V. G. (1976). *L'orthographe du français: essai de description théorique et pratique*. SELAF (édition française établie par l'auteur en collaboration avec Irène Vildé-Lot, sur la 2^e édition russe).

- Gohard-Radenkovic, A. (2001). Le Röstigraben existe-t-il?: représentations réciproques de l'autre entre les communautés linguistiques francophones et germanophones de la Suisse. Dans G. Zarate (éd.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle* (pp. 63-76). CRDP de Basse-Normandie.
- Gomez Martin, C. (2009). L'importance de la visibilité dans les processus migratoires. *Papers: revue de sociologie*, 129/130, 9-36.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz. Dans J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* (pp.101-141). Suhrkamp.
- Hjelmslev, L. (1966). *Le langage*. Minuit.
- Hofer, B., & Jessner, U. (2019). Assessing components of multi-(lingual) competence in young learners. *Lingua*, 232, 66-88.
- Humboldt, W. von. (1792/1960). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Dans A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke* (Bd. 1) (pp. 56-233). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2002). La préparation écrite de la classe: un outil de formation? *Enjeux*, 54, 130-141.
- Kennedy, S. (2012). Exploring the relationship between language awareness and second language use. *TESOL Quarterly*, 46(2), 398-408.
- Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 91-108.
- Manno, G. (1994). *Le français non conventionnel en Suisse romande: étude sociolinguistique menée à Neuchâtel et à Genève*. Peter Lang.
- Marmy Cusin, V. (2021). Une séquence didactique pour favoriser les liens entre texte et grammaire. Dans H. Valentin Topa, T. Oliveira & C. Teixeira (eds.), *Gramática e texto: interações e aplicação ao ensino* (pp. 335-349). NOVA FCSH.CLUNL.
- Marmy, V., Stoudmann, S., & Degoumois, V. (sous presse). La fonction de complément de nom, entre grammaire et texte: un espace pour réinterroger la discipline français et sa didactique. Dans E. Bulea Bronckart & C. Garcia-Debanc (éds.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français: quelles articulations?* Presses universitaires de Namur.
- Masats, D., & Noguerol, A. (2016) Proyectos lingüísticos de centro y currículo. Dans D. Masats & L. Nussbaum (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (pp. 59-84). Síntesis.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Peter Lang.
- Miguel Addisu, V., Kervyn, B., & Penloup, M.-C. (éds.). (2021). *Élèves plurilingues en classe ordinaire : questions et outils pour la didactique du français*. Appel à contributions pour le no 65/2022 de la revue Repères. <https://journals.openedition.org/reperes/2807>.
- Moore, D., & Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. Dans J. Simonin & S. Wharton (éds.), *Sociolinguistique du contact: dictionnaire des termes et concepts* (pp. 289-315). ENS Editions.
- Muller Mirza, N. (2011). Interactions sociales et dispositifs de formation: une perspective psychosociale. Dans V. Rivière (éd.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp. 169-186). Riveneuve éditions.

- Muller Mirza, N., & De Pietro, J.-F. (2007). Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations?: questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. Dans D. Moore (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes* (pp. 51-64). Didier.
- Nonnon, E. (2000). La réflexion sur l'enseignement de l'oral et ses ambiguïtés: un analyseur pour la didactique du français langue maternelle. Dans M. Marquilló Larruy (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp. 211-219). Université de Poitiers.
- Nussbaum, L., & Unamuno, V. (2006). Les compétences comunicatives multilingües. Dans L. Nussbaum & V. Unamuno (eds.), *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant* (pp. 41-62). Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Perec, G. (1985). *Penser, classer* (Vol. 6). Hachette.
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, 101-110.
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 29, 147-166.
- Perregaux, C. (2006). Les sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraires bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos*, 1, 27-29.
- Perregaux, C. (2010). Sacs d'histoires: l'interculturalité au coeur des relations humaines et des rapports langagiers mène à des rapports de confiance. *Ecole Valdôtaine*, 84, 8-10.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D., & De Pietro, J.-F. (dirs). (2003). Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE) (5 vol. + 4 CD). CIIP, Secrétariat général (SG).
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen.
- Porquier, R. (1979). Stratégies de communication en langue non maternelle. *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, 33, 39-52.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. Dans B. Py (éd.), *Acquisition d'une langue étrangère* (Vol. 3) (pp. 17-47). Université Paris VIII; Université de Neuchâtel.
- Prediger, S., Uribe, Á., & Kuzu, T. (2019). Mehrsprachigkeit als Ressource im Fachunterricht: Ansätze und Hintergründe aus dem Mathematikunterricht. *Lernende Schule*, 86, 20-24.
- Prikhodkine, A. (2011). *Dynamique normative du français en usage en Suisse romande*. L'Harmattan.
- Puren, C. (1994/2008). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. CREDIF.
- Py, B. (1992). Acquisition d'une langue étrangère et altérité. *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage*, 2, 113-126.
- Rispail, M. (2017). *Abécédaire de sociodidactique: 65 notions*. Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Robin, J. (2015). « Ils aiment pas le français »: le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité. Peter Lang.

- Ronveaux, C. (2015). L'exercice en examen : présentation. *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 7-10.
- Ronveaux, C., Runtz-Christan, E., & Schneuwly, B. (2015a). Présentation : exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 7-17.
- Ronveaux, C., Runtz-Christan, E., & Schneuwly, B. (éds.). (2015b). Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 165 p.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires: disciplinaton et sédimentation: enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Roth, M., & De Pietro, J.-F. (2018). Des sacs d'histoires pour améliorer l'intégration linguistique et culturelle d'élèves de classe d'accueil : présentation et observation d'un projet innovant : résumé. *irdp FOCUS*, 04.2018, 6 p.
- Sablayrolles, J. (2006). Terminologie de la néologie : lacunes, flottements et trop-pleins. *Syntaxe et sémantique*, 1(1), 79-90.
- Sánchez Abchi, V., De Pietro, J.-F., & Conti, V. (2021). Les textes composites: un nouveau défi pour un enseignement des genres textuels. *La Lettre de l'AIRDF*, 68, 23-27.
- Scheepers, C. (2013). Comment les enseignants du primaire et du secondaire planifient-ils leurs enseignements ? Dans M. De Kesel (dir.), *La planification des apprentissages: comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 75-86). Presses universitaires de Louvain.
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le Français aujourd'hui*, 184, 17-28.
- Scheepers, C. (2016). Les usages des manuels dans les préparations des enseignants stagiaires. *Le Français aujourd'hui*, 194, 85-93.
- Scheepers, C. (2017). Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 56, 167-180.
- Scheepers, C. (2018). Le triangle didactique dans les préparations des stagiaires. Dans J. André, O. Bertrand & I. Schaffner (dirs.), *Le français écrit au siècle du numérique: enseignement et apprentissage ?* (pp. 163-182). Ecole polytechnique.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dirs.), *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 30-41). Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., & De Pietro, J.-F. (1999). Maîtriser un genre textuel en contexte scolaire : concepts, notions et démarches. Dans *Construction et consolidation des réseaux conceptuels en classe de langue: quels étayages pour une dynamique de conceptualisation ? : actes des journées d'étude du GEPED , 12-13 mars 1999* (pp. 41-60). Université Paris VII-Denis Diderot.
- Schneuwly, B., Aeby Daghé, S., Leopoldoff, I., Sales Cordeiro, G., Thévenaz-Christen, T., & Toulou, S. (2019). Teaching and learning to read and write in a multilingual contexte : Burkina Faso, Niger, and Senegal. Dans N. Saull & J. P. Comings (eds.), *Improving early literacy outcomes* (pp. 229-243). Brill.
- Searle, J. (1972). *Les actes de langage: essai de philosophie du langage*. Hermann.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010a). Vers un enseignement intégré du français. Dans C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanc (dirs.), *Didactique du français langue première* (pp. 353-360). De Boeck.

- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanç, C. (dirs). (2010b). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Singy, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande: une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Harmattan.
- Tengour, A. (2013). *Tout l'argot des banlieues: le dictionnaire de la zone en 2600 définitions*. L'Opportun.
- Thamin, N. (2013). La scolarisation des enfants turcophones en maternelle dans la montagne comtoise: pour une approche holistique et écologique. *Revue française d'éducation comparée*, 9, 157-184.
- Thamin, N. (2020). Co-construire des pratiques professionnelles en contexte de maternelle: formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 67, 111-121.
- Thibault, A. (1998). Légitimité linguistique des français nationaux hors de France: le cas du français de Suisse romande. *Revue québécoise de linguistique*, 26(2), 25-42.
- Thibault, A. (2004). *Dictionnaire suisse romand*. Éditions Zoé.
- Thimonnier, R. (1967). *Le système graphique du français*. Plon.
- Truchon, K. (2017). *Invisibilité et invisibilisation*. Anthropen.
<https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/anthropen/article/view/30636/153>.
- Voirol, O. (2005). Visibilité et invisibilité: une introduction. *Réseaux*, 129/130, 9-36.
- Vuillème, J.-B. (2005). *Carnet des Malouines*. Zoé.
- Vuillème, J.-B. (2011). *M. Karl & Cie*. Zoé.
- Vygotskij, L. (1929-1931/1983). Дефектшология н учение о развѣтнн н нвоспнтанин ненормального ребенка/[Défectologie et l'étude du développement et de l'éducation de l'enfant anormal]. In *Собрание сочинений/[Œuvres réunies]* (Vol. 5) (pp. 166-173). Педагогика.
- Vygotski, L. (1930/1985). *Le langage et la pensée*. Editions sociales.
- Zullo, G., & Albertine. (2010). *Les oiseaux*. La Joie de Lire.



ches
l aux langues
abord apparues en Grande-
dans les années 80, sous la dénomination
guage awareness» (Hawkins 1987). Elles représentent une
différente d'aborder l'étude du langage, mettant l'accent sur des capacités
observation, l'analyse, la comparaison, qui sont travaillées sur des matériaux provenant
s diverses et nombreuses. En Europe continentale, des démarches semblables se sont développées dès
90, dans divers pays et sous des dénominations diverses: en Allemagne («Begegnung mit Sprachen») et en Autriche
ntdecken Sprachen»), en Italie («Educazione plurilinguistica»), en Espagne, au Portugal, en France et en Suisse, en particulier dans
EOLE présenté ici-même. Toutes ces approches font le pari que la diversité langagière et culturelle, si prégnante aujourd'hui dans les cla
obstacle aux apprentissages mais, au contraire, et pour tous les élèves, un matériau à même de fonder une compréhension plus en prof
ets étudiés, compréhension qui peut être réinvestie dans les apprentissages linguistiques mais aussi dans la construction d'une identité
elles démarches concernent donc à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, capacités de repérage, d'analyse,
rs les langues et les savoirs à leur propos. Elles ne visent pas à proprement parler la maîtrise des langues travaillées et ne prétendent pas
nt aux différents enseignements (L1, L2), un cadre qui permet leur mise Plate-forme internet sur la littératie en relation dans un proces
domaines aussi divers que la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain), la diversité et l'évolution des langu
iographiques ...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture), l'apprentissage des langues, etc. Les moy
ars de diffusion dans l'ensemble des cantons romands. Ils comprennent deux volumes - un premier destiné aux enseignants de la divisio
ts: un Livre du maître contenant les activités (enjeux, objectifs, déroulement...), un Fichier de documents reproductibles, 2 CD audios su
ngue qui contient des informations sur les langues utilisées dans les activités, des mots, des expressions dans 20 langues différentes ain
ère d'aborder les langues dans la classe, en multip
on interlinguistique, voire interdisciplinaire, conc
es, réunies, offrent pas moins de 69 langues différentes, choisies selon divers critères: prise en compte des langues des élèves et de celles
nctionnement du genre en swahili ...), volonté de diversification, etc. Nombre des 36 activités proposées dans les deux volumes font inter



Institut de recherche
et de documentation pédagogique



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE MINISTRES SUISSES DE
L'ÉDUCATION, DE LA CULTURE ET DU SPORT