

## Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique : l'apport des interactions langues étrangères–langue de l'école au cycle 3

Dominique Ulma

Université Claude Bernard Lyon 1-IUFM de Lyon  
EA 4246 DYNADIV, Université François Rabelais, Tours, France  
dominique.ulma@iufm.univ-lyon1.fr

Synergies Pologne n°6 - 2009 pp. 113-122

**Résumé :** *Officiellement depuis les programmes de 2002, les découplages disciplinaires sont favorisés, et l'on parle d'approches pluri-, inter- voire transdisciplinaires. En matière d'enseignement des langues, langue de scolarisation (L1) et langues vivantes enseignées à l'école (L2), les interactions L1-L2, longtemps bannies de la classe de langue (L2) et ignorées de la classe de français (L1), sont désormais encouragées dans les programmes (2002 puis 2007). Le socle commun fait de la maîtrise d'une langue vivante son deuxième pilier, directement après la maîtrise de la langue française. L'ensemble se situe dans le contexte européen du « Cadre européen commun de référence pour les langues » (CECR). Nous inspirant tout en nous démarquant des recherches conduites depuis une vingtaine d'années sur l'articulation L1-L2, nous rapportons les résultats d'une expérimentation menée en cycle 3 et consistant à s'appuyer sur des corpus en diverses langues vivantes (dont le français) pour susciter une posture réflexive vis-à-vis du fonctionnement linguistique et améliorer les savoirs et savoir-faire des élèves dans le domaine de l'étude de la langue. Le détour induit par la démarche interlinguistique développe en outre une habitude à relativiser et à mettre en doute qui constituent une des facettes de l'humanisme (cinquième pilier du socle).*

**Mots-clés :** *Conscience métalinguistique - Démarche interlangue - Posture réflexive*

**Abstract:** *Ever since 2002 the French National Curriculum has officially encouraged teachers to break down the barriers in school subjects, thus favouring multi-, inter- or even cross-disciplinarity. In the field of languages the interaction between the teaching of French as the language of school education (L1) and that of a foreign language (L2) which had either been ignored (L1) or excluded (L2) is now urged since 2002 and 2007 curricula. After mastering the French language "The Common Base of Knowledge and Skills" advocates the command of another living language (2<sup>nd</sup> pillar). Together they can be placed in the general context set by the "European Common Framework of Reference for Languages". Analysing research on L1/L2 over the past 20 years and bringing them further we are able to report the results of an experiment with 8-10 year old pupils which aimed at making them "step aside" and reflect on the way languages work. Their observation of corpuses in various languages (French included) were indeed designed to improve their knowledge and skills in the French language. Furthermore this inter-linguistic approach enabled pupils to develop relativism and critical judgement - both being facets of humanism (i.e. the 5<sup>th</sup> pillar of the Common Base).*

**Key words:** *Language awareness - Multilanguage approach - Reflexive skills*

Roland Goigoux (2003) rapporte l'anecdote suivante : « Septembre, cours préparatoire. La maitresse : pouvez-vous me proposer des mots où l'on entend le son [a] ? / Amélie : papa / La maitresse : oui / Benoît : maman / La maitresse : bien / Camille : tonton. »

Seconde anecdote, personnelle celle-là : en CE1 au mois de mars, un stagiaire propose aux élèves une activité sur groupe sujet / groupe verbal. L'exercice est bien conçu, la consigne claire, tout le monde se met au travail. Mais un élève, qui regarde sa feuille fixement, fond en larmes et s'écrie : « Je peux pas faire l'exercice : c'est écrit "Il pleut" sur la feuille et il fait soleil dehors ! »

Que s'est-il passé pour cet élève, pour Camille, et peut-être pour Benoît ? Pour ces élèves, les significations ont perturbé la compréhension de la tâche, les ont détournés de la réflexion métalinguistique que l'enseignant visait. En d'autres termes, le surgissement du sens a introduit une complexité qui a causé un blocage et empêché tout apprentissage. Entre ce que l'enseignant demande et ce que comprend l'élève se niche un malentendu dû à la difficulté pour l'élève de considérer la langue comme un objet dont on peut étudier la matérialité (sonore dans l'exemple de R. Goigoux) ou le fonctionnement.

Cette incompréhension est normale puisque jusque là, l'expérience langagière de l'enfant repose sur l'oral, les compétences de communication, la langue instance de dénomination dans sa fonction désignative, le sens de la langue, bien que se mette progressivement en place une construction intuitive du système de la langue, une grammaire implicite, des connaissances épilinguistiques (Gombert, 1990).

Faire décoller l'enfant du sens pour le faire s'intéresser à la langue, lui faire opérer le passage entre les deux usages de la langue naturelle, l'usage premier, ordinaire, référentiel, et l'usage second, descriptif, analytique, est une des tâches les plus complexes de l'école, mais c'est une mission cruciale, car, pour la France au moins, les exigences scolaires s'appuient sur la langue écrite, et supposent l'adoption d'une posture distanciée par rapport aux usages de la langue (Lahire, 1993 ; Bautier, 2004), c'est-à-dire la prise en compte de la langue comme instance de description de son propre fonctionnement, la métalangue (le "français fictif", Balibar 1974).

Comment aider les enfants à distinguer le sens, l'usage premier de la langue, et le fonctionnement, l'usage second ? Comment, quand l'objectif est bien la langue et non le langage, neutraliser les effets de brouillage liés au sens du message ? La stratégie du pas de côté est-elle efficace ? Le détour par d'autres langues (L2) que la langue de l'école (L1) permet-il une réflexion métalinguistique en quelque sorte débarrassée des scories du sens ?

Les recherches sur la réflexion métalinguistique suscitée en classe de langue sont aujourd'hui nombreuses, et portent sur la dimension *linguistique* (Castellotti et Moore 2004 ; Perregaux 2004 ; Coste 2001), sur la dimension *linguistique et culturelle* (innovation Evlang : Perregaux *et al.*, 2003 ; Candelier, 2003 ; Candelier *et al.*, 2003 ; Kervran, 2006) et sur la dimension *métalinguistique*

(de Pietro, 1998 et 1999 ; Castellotti, 2001b ; Ober, Garcia-Debanç, Sanz-Lecina, 2004). D. L. Simon (2006) regroupe les recherches sur l'articulation L1-L2 selon trois directions : celles qui prennent appui sur la L1 comme outil pour le développement des compétences en L2 (Deyrich et Olivé 2004), celles qui utilisent la comparaison inter-langues comme outil heuristique pour les compétences métalinguistiques (Candelier, 2003 ; Audin, 2004), et celles pour lesquelles le recours aux langues étrangères est un levier pour la maîtrise de la L1 (Ober, Garcia-Debanç, Sanz-Lecina, 2004 ; Perregaux, 2004). Mais les résultats sont mitigés sur les apports de l'éveil aux langues dans le domaine de la maîtrise des compétences métalinguistiques (de Pietro, 1998 et 1999 ; Matthey, 2001 ; Candelier, 2003). Car si l'école demande aux élèves d'adopter un rapport réflexif à la langue, enseigne-t-elle cette attitude ?

Ainsi, proposer des activités de type observation réfléchiée *des langues* (observer, chercher, comparer, classer, manipuler) sur corpus d'exemples tirés de plusieurs langues, permet-il aux élèves de mobiliser des savoirs élaborés en étude de la langue française ? Leur permet-il d'adopter une posture distanciée par rapport à la langue et à l'usage de celle-ci ? Contribue-t-il et si oui en quoi à la construction d'une compétence métalinguistique voire de compétences métacognitives au cycle 3 ? Ces approches participent-elles de l'élaboration de la compétence plurilingue du CECR ?

### **Vers une observation réfléchiée des langues : expérimentations de terrain**

Pour répondre à ces questions nous avons conduit une expérimentation dans deux classes de cycle 3 (élèves de 8 à 10 ans), dans une école rurale de deux classes et une école de huit classes de la banlieue aisée de Chartres (environ 100 km à l'ouest de Paris). Chacune des expérimentations s'est déroulée sur six séances, encadrées par deux moments d'évaluation et de recueil de représentations servant aussi d'introduction et de bilan, étalé sur une période de trois mois (novembre 2007 à janvier 2008) dans l'école rurale et concentré sur une semaine intensive (avril 2008) dans l'école de banlieue.

Les résultats attendus étaient que des activités d'observation, de réflexion et de manipulation sur des corpus constitués d'exemples provenant de plusieurs langues sollicitent chez les élèves une prise de distance de type métalinguistique et mobilisent leurs connaissances sur la L1. C'est pourquoi les notions abordées durant le projet n'étaient pas nouvelles pour les enfants, mais nécessitaient qu'ils fassent appel à des savoirs déjà abordés durant leur scolarité. La finalité de départ était le développement d'une vigilance au service de la maîtrise du français, au service de la production d'écrits en particulier, car c'est là que se cristallisent les principales difficultés liées à l'usage écrit de la langue. Nous nous sommes rendu compte chemin faisant qu'à défaut d'une meilleure maîtrise de la langue, les activités réflexives proposées aux élèves visaient au moins à modifier leur rapport à la langue, aux langues et au langage, en déplaçant leurs représentations (de Pietro, 2004a).

Le projet se distingue de la démarche d'éveil aux langues et des autres approches interlinguistiques par la conjonction originale de ses caractéristiques :

le projet est destiné exclusivement au primaire (cycle 3) ; il concerne des classes entières, s'inscrit dans une durée à moyen ou long terme, se centre sur des faits de langue correspondant au programme de L1, en relation avec les cours de français des enseignants titulaires, car les activités peuvent être conduites dans le cadre de l'horaire d'étude de la L1 et non spécifiquement en classe de L2 et l'objectif à terme est que ces activités soient conduites par l'enseignant titulaire de la classe pour une véritable continuité et une meilleure articulation des apprentissages ; la finalité des activités est d'ordre linguistique et métalinguistique ; les interactions entre élèves et avec l'adulte se font exclusivement en français, sollicitant ainsi l'utilisation d'un métalangage propre à la L1 ; les langues choisies sont des langues européennes alphabétiques, dont le français dans la moitié des séances, et les langues d'origine de certains enfants ont été privilégiées pour favoriser les ancrages avec une pratique familiale de la langue et une valorisation concrète de la diversité linguistique ; afin d'éviter le recours à la devinette et d'évacuer des questionnements parasites, la langue des exemples choisis a systématiquement été mentionnée.

La démarche est structurée autour d'étapes socioconstructivistes : première appréhension individuelle, confrontation dans des travaux de groupes, mise en commun collective et bilan avec retour méta- sur les opérations et les contenus. Elle est progressive, avec appui sur les séances déjà conduites (journal de bord des activités et des apprentissages, remémoration, réactivation), y compris pour les contenus, et inductive avec une conception des activités visant une attitude de recherche active des élèves, par des opérations mentales telles que l'observation, la comparaison, le classement, la description, l'analyse, la déduction, toutes opérations mentales de l'observation réfléchie *des langues*. Ainsi, le détour par les langues est ici considéré comme un moyen et non comme une fin. Les résultats recueillis sont tout à fait encourageants.

### **De la tentation de la traduction à l'acceptation de l'étrangeté**

La manifestation peut-être la plus flagrante d'une modification du rapport de ces élèves à la langue et aux langues tient à la place de la traduction. Quantitativement en effet, le nombre d'occurrences de traduction est passé du recours systématique à une dizaine puis à presque plus rien. Certes les activités pouvaient se prêter plus ou moins à traduire et les supports proposés avaient été conçus pour être plus ou moins transparents afin d'éviter un blocage dû à l'opacité, mais les différentes tâches cognitives auxquelles les élèves ont été confrontés étaient toujours accessibles sans aucune traduction.

Si pour certains, elle a été le déclencheur d'une prise de conscience (« on a retiré des lettres et ça devient des mots en français [...] c'est des objets »), un procédé systématique qui a permis de découvrir le fonctionnement des listes (« “mangio”, manger, “sentire”, sentir... »), pour d'autres en revanche, elle a été un facteur de blocage durable (« “la luna” la lune et “de lamp” la lampe, je pense que ça va ensemble parce que ça éclaire »).

La tâche est-elle allégée avec un corpus de mots moins transparents ? Les CM2, qui disposaient d'un tel corpus, se sont appuyés prioritairement sur la

traduction, mais aussi sur leurs connaissances disponibles : pour les noms, ils ont repéré des déterminants connus d'eux (en anglais et en allemand), pour les verbes, ils se sont aidés des pronoms personnels (souvent transparents) et de la présence de terminaisons plus ou moins familières.

La traduction rassure dans un premier temps, et la diminution de ses occurrences est le signe d'une acclimatation assez rapide des élèves à la démarche de comparaison entre langues. L'étrangeté disparaît au profit de la curiosité, et finalement, les corpus en langues étrangères deviennent vite des supports de travail comme les autres.

Mais si quantitativement la traduction a diminué, elle a également évolué qualitativement. En effet, les traductions des débuts, reposant sur une proximité présumée avec le français, pouvaient être particulièrement fantaisistes (« Bruno c'est une brune, non, une prune »). Elles ont fini par devenir l'indice d'une compréhension du système (« "ich", c'est "je" [...] c'est le pronom personnel »), s'insérer naturellement dans la logique du raisonnement argumentatif (« Le professeur tient : "tiene", le verbe tenir, tenir c'est un verbe, y a bien le verbe ») et même devenir outil heuristique, quand l'incongruité de la traduction littérale fait ressortir ce que nous voulions mettre en avant, ici la différence de place de l'adjectif dans le GN entre l'anglais et le français : « "The little red hen" ça fait "la petite rousse poule" ».

### **Du recours à l'analogie à l'acceptation de la diversité**

Nous avons fondé une partie du travail de réflexion sur la comparaison, et notamment sur les ressemblances entre langues. Sur ce point les élèves nous ont immédiatement suivis, mais en privilégiant les ressemblances des diverses langues avec le français. Ce mouvement est normal dans un premier temps, mais manifeste déjà une modification du regard chez ces élèves, dont la grande majorité pensait que les langues ne se ressemblaient pas.

Les premières comparaisons ou associations se sont faites en appariant les langues deux à deux, en privilégiant le français. Si au départ domine encore l'idée que les langues sont les calques les unes des autres, et surtout que les *autres* langues sont des calques du français, l'observation fine débloque la situation (« ce qui est pas entouré, ça change pas »), et les élèves peuvent porter leur regard sur les similitudes au sein d'une même langue avant de se focaliser sur les différences de fonctionnement. Ils acceptent ainsi d'entrer dans la logique d'une langue inconnue, d'en découvrir les rouages, avant d'adopter un regard contrastif.

A côté des analogies privilégiées avec le français, on note par la suite des analogies entre langues autres que le français. Elles portent sur la prononciation (« cygne, cigno, cisne »), la morphologie (« en anglais il [l'adjectif dans le GN] change pas alors qu'en italien il change »), la syntaxe (« en anglais l'adjectif est devant alors qu'en italien l'adjectif est après »). La comparaison devient une méthodologie, une démarche heuristique, et c'est bien ce que nous voulions.

## De la certitude au doute méthodique

Plusieurs élèves livrent des affirmations péremptoires fondées sur un argument d'identité : « Mais non, [der Mantel] c'est mentir, j'suis allemand », « Je suis sûr : parce que je suis portugais alors je sais » renchérit le même élève, « Je sais parce que je suis Italien et je sais que ça c'est des noms communs et ça c'est des verbes », dit un autre. Ainsi, certains invoquent voire s'attribuent des origines, et cette attitude rejoint celle de celui qui dit, en se trompant, devant la conjugaison de "jouer" en anglais « on connaît déjà » : l'impression de familiarité fait obstacle, les racines familiales renforcent un certain immobilisme, tandis que l'inconnu rend plus attentif grâce à l'étrangeté (de Pietro 2004b). Les savoirs sont confondus avec l'identité, et les compétences linguistiques seraient innées et non relevant des apprentissages. Que ce soit ponctuellement, par forfanterie plus que par conviction, ou durablement, le doute que permet le pas de côté de la comparaison n'est pas encore installé chez ces élèves.

La certitude peut prendre racine aussi dans les habitudes scolaires et une certaine image figée de la réflexion métalinguistique que les élèves peuvent s'être forgée, par exemple quand un élève identifie immédiatement la marque de personne 3 en anglais, et se heurte à la contradiction de ses camarades qui veulent une application mécanique de l'exercice : si on a entouré quelque chose à la fin de chaque personne en français et en allemand, il faut donc entourer quelque chose dans toutes les personnes de toutes les autres langues, quitte à ce que ce soit incohérent et conduise à dire le contraire de ce qu'on voit, la représentation de la langue-calque étant trop prégnante.

Quelques élèves émettent des réserves sur ces attitudes ou sur le recours à la traduction (« C'est **toi** qui traduis ») et introduisent des catégorisations (« Il y a tout le temps un verbe dans ce qui est souligné. [...] C'est les groupes sujets, les noms communs, parce que c'est Bruno qui accoste. Ce qui est souligné, c'est les groupes verbal, ce qui est entouré c'est les groupes sujets »), mais ils sont au départ peu suivis, d'autant qu'il s'agit, dans ces classes, d'élèves timides ou suivis pour troubles du langage ou des apprentissages, ce qui les disqualifie d'emblée aux yeux de leurs camarades. Mais procédant d'abord par généralisations, les élèves, au fil des séances, sont amenés à relativiser, et la formulation de leurs observations change : les occurrences de "toujours" diminuent, les rapprochements reposant sur le fonctionnement syntaxique des langues débouchent sur une première sensibilisation aux familles de langues : « les adjectifs sont après les noms communs, ce n'est pas tout le temps vrai, en français, par exemple "le grand méchant loup" », « je trouve que l'italien et l'espagnol, ça se ressemble ».

## La mobilisation des connaissances scolaires

Les élèves ont mobilisé de manière pertinente les savoirs sur les langues apprises à l'école que nous sollicitons, montrant ainsi qu'à défaut de la terminologie, ils avaient bien compris les concepts ou notions grammaticales que nous voulions leur faire repérer. Les justifications portent progressivement sur l'observation du fonctionnement morphologique et syntaxique interne à chaque langue,

même s'ils utilisent le métalangage de l'étude de la langue française : ils ne disposent pas d'un autre répertoire pour l'analyse.

Toutefois, certaines notions citées ne semblent pas totalement fonctionnelles pour les élèves : par exemple, la catégorie des déterminants est repérée comme indice de reconnaissance des noms, mais le lien déterminant-nom n'est pas encore installé, comme en témoigne l'appellation persistante de déterminant pour désigner les pronoms personnels. "Déterminant" finit en quelque sorte par s'appliquer à tous les petits mots dont le rôle est d'actualiser un autre mot. Cela étant, la plupart des notions sont rapidement mobilisées, sans aide de l'adulte, grâce aux interactions entre élèves, et le recours aux connaissances en anglais et allemand (CM2) est spontané, bien que pas toujours approprié.

Cependant, au-delà des étiquettes, ce sont les justifications qui apparaissent les plus riches pour l'analyse : « c'est des noms communs parce qu'il y a des déterminants derrière, heu non devant, et aussi on n'arrive pas à les conjuguer. La liste 2, on a essayé de conjuguer : on a réussi » ; « Die Katze, ça va dans la liste 1 parce qu'il y a un déterminant devant ; les déterminants, c'est des petits mots qui sont devant les noms ». Au bout du compte, les indices retenus pour la classe des noms sont sémantiques (des objets, des personnes) et syntaxiques (présence de déterminants), et pour la classe des verbes, sémantiques (des actions) et morphologiques (on peut les conjuguer). L'identification de groupe sujet / groupe verbal a demandé une observation plus poussée en affinant encore les critères : « Si devant c'est le groupe sujet, alors derrière c'est le groupe verbal », « Il y a des compléments qu'on ne peut pas déplacer ». Il peut même arriver que des connaissances non sollicitées soient mobilisées : « Le groupe sujet, c'est forcément accompagné du groupe verbal et derrière le groupe verbal, il peut y avoir le complément de phrase, comme on a vu en classe ». Mais si les élèves ont identifié par exemple les éléments qui remplissent la fonction de GS (nom propre, nom commun, pronom personnel), il leur manque l'étiquette générique. On voit là que leur difficulté tient à la mémorisation de la terminologie, pas à la compréhension de la notion. Les connaissances opératoires sont là (elles l'étaient déjà avant), mais pas les connaissances déclaratives, du moins pas chez tous les élèves.

Il devient très vite naturel aux élèves de travailler sur des langues "exotiques" comme le danois, le norvégien, le suédois, le néerlandais, à côté de langues privilégiées dans nos corpus (anglais, allemand, italien, espagnol, portugais). Toutes ces langues deviennent des objets d'étude, et la mise à distance du sens aide à l'observation réfléchie. L'analyse porte sur des unités signifiantes (« [au pluriel et au féminin de l'adjectif] en italien, on ajoute pas, on remplace »), et peut même se traduire en capacité à généraliser (« "un beretto giallo" au pluriel, ça donnerait... "gialli" »). L'exotisme n'empêche donc pas l'accès à la complexité, au contraire.

### **Des compétences et attitudes méta-**

Notre préoccupation principale portait sur l'aptitude des élèves à adopter une posture distanciée par rapport à la langue. Les attitudes exposées ci-dessus, la

familiarité croissante avec des supports en langues étrangères perçus comme étant des corpus comme les autres, la rigueur qui a gagné leurs observations, la finesse de leurs analyses, la variété de leurs stratégies sont des indices d'un regard de type méta- sur les fonctionnements linguistiques. Pourtant, les premières catégorisations étaient thématiques ou logiques. Les supports, les activités proposées, les manipulations les ont donc conduits à observer, décortiquer, analyser les corpus avec en outre un plaisir visible (« J'aime bien faire les recherches comme ça »).

Ces séances nous ont aussi donné l'occasion de vérifier le positionnement métacognitif ou méta-méthodologique des élèves. Au moment du bilan, ils élèves expriment ce qu'ils ont compris des activités mentales en jeu dans ce que nous leur proposons : « on a appris à comparer », « c'est des ressemblances. [...] Classer, c'était marrant. », « On a appris à définir comment on a fait, comment on a trouvé », « L'important c'est pas d'aller vite, c'est de bien réfléchir ». Leurs représentations sur la langue en général, sur les langues, leur diversité, leurs particularités ont considérablement évolué, et le projet a eu un impact certain sur leur ouverture d'esprit et leur curiosité.

### Conclusion et perspectives

Ainsi, que ce soit sur la langue de l'école, la langue vivante apprise à l'école ou la langue de la famille, les élèves se montrent capables de mobiliser des critères d'identification grammaticale, des structures syntaxiques, des critères morphosyntaxiques, qu'ils savent ancrer explicitement dans leur vécu scolaire. Ils mobilisent ces savoirs à partir de la L1, par analogie ou par contraste, et le procédé d'analogie agit généralement comme facilitateur ou comme alternative à la traduction, dont l'importance décroît au fil des séances. Les élèves produisent des savoirs, en formulant leurs observations sur le fonctionnement de langues inconnues. La démarche est propice à favoriser l'adoption d'une posture distanciée vis-à-vis de la langue.

L'éveil à la conscience métalinguistique (*language awareness*) avait été défini à l'origine comme « matière-pont » entre cours de L1 et cours de L2 (Hawkins 1984, *in* Ducancel 1992) : cette expérience nous confirme la pertinence de cette analyse, en élargissant le cadre à la pluralité des langues. Hawkins va même plus loin quand il précise l'importance de la prise de conscience en grammaire pour les compétences de littératie : les activités interlinguistiques développent une grammaire d'anticipation (Hawkins 1984) qui concourt à la lecture comme à l'écriture.

Quelques interrogations subsistent : des compétences solides dans le domaine du fonctionnement de la langue sont-elles un pré-requis ou un handicap ? L'expérimentation avec les CM2 a en effet montré que plus les élèves disposaient de connaissances, plus ils avaient tendance à s'appuyer sur ces connaissances qu'ils mobilisent très rapidement, que ce soit à juste titre ou sur un raisonnement erroné. Or une fois posée pour eux la certitude, ils n'observent plus les corpus, ne manipulent plus, n'adoptent plus la posture distanciée et réflexive que nous souhaitons : tout se passe comme si la mobilisation de connaissances opérait



comme le surgissement du sens. Quand les élèves ne sont pas assez déstabilisés, quand ils peuvent recourir à des éléments connus, le sens ou des connaissances, ils ne sont plus dans le méta. Ils semblent avoir un instinct très sûr à éviter les situations complexes.

Enfin, en tant que formateurs d'enseignants, il nous paraît nécessaire de réfléchir au développement de la formation des professeurs des écoles pour qu'ils puissent s'approprier cette démarche, en comprendre le fonctionnement et la mettre en œuvre sans que soit nécessaire une haute expertise des langues étrangères. Quelles modalités d'accompagnement proposer en formation initiale ou continue ? Quels outils didactiques créer pour permettre à tous les élèves d'accéder à ces situations motivantes et embrayeuses d'apprentissages, garantes d'une vraie éducation plurilingue ? Ce sont là des pistes qui doivent être explorées pour une réussite de tous les élèves.

## Bibliographie

Audin, L. (2004) « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 ». *Repères*, n° 29. Lyon : INRP. 63-80.

Balibar, R. (1974) *Les Français fictifs*, Paris : Hachette Littérature.

Bautier, É. (2004) « Formes et activités scolaires secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale ». In Ramognino, N. et Vergès, P. (dir.), *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.

Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Bôck.

Candelier, M. et al. (2003) *Janua Linguarum - La Porte des Langues - L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. (2001a) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé international.

Castellotti, V. (dir.) (2001b) *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Dyalang, publications de l'université de Rouen.

Castellotti, V. et Moore, D. (2004) « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée ». *Repères*, n° 29. Lyon : INRP. 167-183.

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D. (2001) « De plus d'une langue à d'autres encore ; penser les compétences plurilingues ». In Castellotti, V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Dyalang, publications de l'université de Rouen.

De Pietro, J.-F. (1998) « Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ?... ». In Billiez, J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM. 323-334.

- De Pietro, J.-F. (1999). « La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire ? ». *Tranel*, n° 31. Neuchâtel : Université de Neuchâtel et IRDP. 179-202.
- De Pietro, J.-F. (2004a). « La diversité au fondement des activités réflexives ». *Repères*, n° 28. Lyon : INRP. 161-185.
- De Pietro, J.-F. (2004b) « Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école : le cas de la Suisse francophone ». In Vargas, C. (dir.), *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence. 81-91.
- Deyrich, M.-C. & Olivé, S. (2004) « Quelle(s) articulation(s) entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ? Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire ». *Repères*, n° 29. Lyon : INRP. 23-41.
- Ducancel, G. (coord.) (1992) *Langues vivantes et français à l'école*. Paris : INRP. *Repères*, n° 6.
- Ducancel, G. & Simon, D.-L. (coord.) (2004) *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* Lyon : INRP. *Repères*, n° 29.
- Goigoux, R. et al. (2003) « Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves ». *Repères*, n° 28.
- Gombert, J.-É. (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kervran, M. (coord.) (2006) *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues* (2 vol. cycle 2, cycle 3). Rennes : Scéren-CRDP Bretagne.
- Kervran, M. et Deyrich, M.-C. (coord.), 2007. *Les langues en primaire : quelles articulations ?*. Paris : APLV. *Les langues modernes*, n° 4/2007 (oct-nov-déc).
- Lahire, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Matthey, M., 2001. « Immersion et enseignement traditionnel. Ce que nous apprennent les apprenants ». In Castellotti, V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Dyalang, publications de l'université de Rouen.
- Ober, É., Garcia-debanc, C., Sanz-Lecina, É. (2004) « Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? à quelles conditions ? ». *Repères*, n° 29. Lyon : INRP. 81-100.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F (dir.) (2003) *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. (2 volumes). Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Perregaux, C. (2004) « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères*, n° 29. Lyon : INRP. 147-166.
- Simon, D.-L. (2006) « Dépassées ou déplacées ? Ces zones de résistance deviennent-elles les nouveaux défis des langues à l'école ? Recherches et pratiques innovantes ». *Spirale*, n° 38. Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord-Pas de Calais. 11-26.