

**Le « bain linguistique » à l'école est illusoire et bien mieux vaut, selon Martine Kervran, professeure à l'IUFM de Bretagne, favoriser une « éducation aux langues » et une « compétence plurilingue » centrée sur le locuteur dont les compétences évoluent selon ses rencontres avec diverses langues. Cette confrontation, dès les premiers apprentissages, avec la complexité des langues s'inscrit dans la série de textes consacrée au thème du 10<sup>ème</sup> Congrès de l'AFL (dont nous rendrons compte dans notre prochain numéro), à savoir que l'apprentissage d'un comportement complexe n'est envisageable qu'en l'exerçant dès le début dans sa complexité.**

## Entrer dans la diversité et la complexité des langues dès l'école primaire

D'un point de vue historique, l'acquisition d'une langue seconde en milieu institutionnel a toujours oscillé, entre une approche « naturelle », c'est-à-dire calquée le plus possible sur l'acquisition de la langue première et une approche grammaticale, fondée sur l'analyse du système linguistique. Nous nous intéresserons ici au seul niveau des débuts de l'apprentissage, à l'école primaire. À ce niveau de la scolarité, la tendance actuelle est à la communication, à partir de l'élaboration de « progressions » fondées sur les items d'un référentiel de fonctions de communications qui consistent bien souvent en un apprentissage contraint d'énoncés figés. Nous chercherons ici à montrer comment quelques évolutions récentes doivent être développées et accentuées pour permettre aux élèves un véritable accès au sens indispensable au développement de leurs capacités langagières.

### À la recherche du sens ]—————

À l'école primaire, la doctrine de la difficulté progressive et l'assujettissement à un référentiel qui « liste » des énoncés figés, souvent accompagnée d'une incitation à l'usage exclusif de la langue cible ont conduit à une tendance très marquée au « lexicalisme » et à l'apprentissage par répétition de mots isolés ou de brefs énoncés figés groupés autour de champs lexicaux dits « de la vie quotidienne » (couleurs, animaux, saisons, vêtements etc). On assiste actuellement à une remise en cause de cette forme d'apprentissage morcelé, en même

temps qu'à un recul de la croyance selon laquelle l'acquisition par l'usage qui est celle du natif peut être reproduite en milieu scolaire. C'est à ce mouvement que nous nous rattachons. Il s'agit de développer chez les élèves « *la double capacité à produire des énoncés et à construire du sens à partir des énoncés perçus.* » (Audin, 2005, p.14). Trop souvent encore « *l'apprentissage en milieu institutionnel consiste en un dressage qui porte sur des automatismes langagiers* » (De Pietro, 2002, p.63), au détriment de la recherche du sens et de l'acquisition de l'autonomie. L'objet de l'apprentissage langagier, quel qu'il soit, ne doit pas se réduire à l'acquisition de formes linguistiques, plus ou moins figées mais nous semble devoir viser la « *construction de représentations relatives aux valeurs et aux usages sociaux de ces outils* » (De Pietro, op cit, p.63).

Même si dans les pratiques quotidiennes, l'apprentissage cumulatif sur la base du « référentiel » prévaut encore souvent, l'évidence de la nécessité d'une recherche du sens et d'une entrée effective dans la langue se fait de plus en plus sentir. La principale caractéristique des évolutions actuelles est la mise en place des orientations préconisées par le *Cadre Européen Commun de Référence*. Ainsi, les indications pédagogiques concernant le cycle des approfondissements prévoient qu'« *à la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis le niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe et ici adapté à des enfants d'âge scolaire* » (MEN, 2005, p.201). Dans la même rubrique langue étrangère ou régionale, les items sont des fonctions de communication, classées selon les compétences « *écouter et comprendre* », « *s'exprimer à l'oral* », « *lire et comprendre* » et « *s'exprimer à l'écrit* ». Ces préconisations sont déjà un pas vers une conception moins additionnelle et juxtaposée de l'apprentissage. Le mot « comprendre » qui accompagne la formulation des compétences de réception (à l'oral et à l'écrit) donne le ton d'une volonté de ne pas se limiter à engranger du vocabulaire et des énoncés figés mais de se plonger d'emblée dans la langue. En classe, cela se traduit déjà souvent très concrètement par une confrontation des élèves à des albums de jeunesse ou des affiches plutôt qu'uniquement à des « *flashcards* » pour la réception écrite ou à des témoignages, des récits ou des conversations au lieu de mots isolés prononcés par l'enseignant pour la réception orale. Cette orientation nous semble devoir être accentuée et élargie à la découverte de supports qui ne soient pas uniquement

centrés sur les items linguistiques précis à acquérir mais permettent aussi, le plus souvent possible, la confrontation à la langue dans sa réalité complexe.

Il semble assuré qu'en classe, milieu où les analogies, les recoupements et le transfert ne peuvent de toute évidence pas se faire sous la forme d'un « bain linguistique », la voie vers un usage plus autonome de la langue suppose d'introduire à la fois une dimension métalinguistique qui manque cruellement et une entrée directe dans des énoncés et textes authentiques pour répondre au double besoin des élèves d'une pratique communicative d'une part et de l'acquisition d'outils sur la langue, son utilisation et son fonctionnement d'autre part.

## Pour une éducation aux langues

La seconde évolution qui nous semble indispensable est celle qui fait passer de l'apprentissage d'UNE langue à *une éducation aux langues*. Une telle éducation suppose la construction progressive par l'élève d'une *compétence plurilingue et pluriculturelle* que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* définit comme « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* » (Conseil de l'Europe, 2001, p129). Cette compétence « *n'est pas conçue comme une juxtaposition de compétences distinctes mais comme une compétence unique et complexe qui met en synergie les divers apprentissages linguistiques au niveau individuel.* » À cela, il faut ajouter la volonté parallèle de définir la langue dans une perspective actionnelle : « *L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des individus qui (...) développent un ensemble de compétences générales et en particulier de compétences à communiquer langagièrement, (...) dans des contextes et des conditions variées, en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières (en réception et en production)...* » (Conseil de l'Europe, op.cit., p.15). Cette compétence plus ou moins partielle et plus ou moins effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes est donc centrée non pas sur la langue mais bien sur le locuteur, en tant qu'individu plurilingue en devenir, dont les compétences langagières évoluent constamment, selon ses

rencontres avec différentes langues, dans différents contextes, à divers moments de son existence.

La notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* est indissociable de celle de *répertoire langagier*, entendu comme l'ensemble des variétés linguistiques dont un locuteur possède une maîtrise à quelque degré que ce soit. En milieu scolaire, la reconnaissance de ce répertoire suppose la valorisation des compétences que chaque élève peut avoir dans différentes langues ou variétés d'une même langue. Nous reprenons ainsi à notre compte la proposition de Daniel Coste qui définit la compétence plurilingue « *comme l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire* » (Coste, 2001).

Ces définitions constituent une évolution vers une conception dynamique et inclusive des langues et de leur apprentissage, qui dépasse la notion de *compétence communicative*, longtemps comprise dans un sens très limitatif qui ne prenait en compte qu'une seule langue à la fois et allait de pair avec une conception de l'apprentissage des langues comme une juxtaposition d'apprentissages dans des langues successives : langue de l'école (trop souvent baptisée abusivement langue maternelle) puis langue vivante I, langue vivante II etc. Il s'agit de considérer l'élève à la fois comme un usager et un apprenant de langues, et donc d'avoir une vision globale et non cloisonnée des apprentissages linguistiques. La recherche de liens, de ponts, de passerelles entre les différents apprentissages langagiers rencontrés au cours de la scolarité, dans ou en dehors de l'École, est donc bien un point de départ indispensable au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. La mise en place concrète d'une telle synergie des apprentissages langagiers suppose de confronter les élèves à une diversité de langues, que ce soient les langues enseignées, les langues maternelles de certains élèves, la langue de l'école ou toute autre variété linguistique. Les comparaisons entre des énoncés en langues diverses et la recherche par les élèves du sens de ces énoncés présentés « *directement* » dans leur complexité leur permet d'acquérir progressivement une vision globale de ce qu'est le langage et de ce que sont les langues tout en se construisant des stratégies de prises d'indices

et d'élaboration d'hypothèses pour accéder à la compréhension du fonctionnement linguistique mais aussi prendre confiance dans leur capacité à accéder au sens en activant leurs connaissances antérieures.

L'enseignant polyvalent de l'école primaire, étant à la fois chargé des enseignements linguistiques (français langue de l'école, langue(s) « *étrangère(s)* » et /ou langue régionale) et des enseignements non linguistiques susceptibles de contribuer à l'éducation au plurilinguisme se présente comme un acteur privilégié pour mettre en place une éducation langagière globale visant à préparer les élèves à vivre dans les sociétés multilingues et multiculturelles qui sont les nôtres aujourd'hui.

**Martine KERVRAN** ■■■

**Bibliographie :** ■ 01) AUDIN, L. (dir.), (2005) *Enseigner l'anglais de l'école au collège. Comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage ?* INRP, Hatier  
 ■ 02) BLONDIN, Ch., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEKGERMAN, A. & TAESCHNER, T., (1998) *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?*, De Boeck  
 ■ 03) CAMBRA GINE, M., (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier  
 ■ 04) CONSEIL DE L'EUROPE, (2000) *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Division des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe et Didier  
 ■ 05) COSTE D., (2001) « La notion de compétence plurilingue » in Actes du séminaire *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, 25 octobre 2001  
 ■ 06) DE PIETRO J.-F., (2002) « Et si à l'école on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés ». *AILE*, 16, pp.50-68  
 ■ 07) KERVRAN, M., (2003) « Apprentissage d'une langue ou/et éducation aux langues : que doivent faire les élèves avec les langues à l'école primaire ? », in *Les langues modernes*, 2-2003  
 ■ 08) SCOFFONI, A. (dir), (2002) *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école*. (rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale).