L'influence du parcours linguistique sur l'apprentissage d'une langue étrangère (espagnol) pour les collégiens des établissements en éducation prioritaire

Emilia Sánchez Iranzo

▶ **To cite this version:**

Emilia Sánchez Iranzo. L'influence du parcours linguistique sur l'apprentissage d'une langue étrangère (espagnol) pour les collégiens des établissements en éducation prioritaire. Linguistique. Université de Perpignan, 2020. Français. NNT : 2020PERP0022 . tel-03124032

HAL Id: tel-03124032
https://theses.hal.science/tel-03124032

Submitted on 28 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur

Délivrée par

UNIVERSITÉ DE PERPIGNAN VIA DOMITIA

Préparée au sein de l'École Doctorale ED 544
et de l'unité de recherche CRESEM

Spécialité :
Études ibériques et latinoaméricaines

Présentée par

Emilia Sánchez Iranzo

L'INFLUENCE DU PARCOURS LINGUISTIQUE SUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE (ESPAGNOL) POUR LES COLLÉGIENS DES ÉTABLISSEMENTS EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

Thèse soutenue le 11septembre 2020 devant le jury composé de :

M. Christian LAGARDE	Professeur émérite, Directeur de la thèse, UPVD.
Me Knesija LÉONARD	Maître de Conférences HDR, Université Montpellier 3. Rapporteur.
M. Marc PROUCHET	Docteur en Sciences de l'Éducation, chargé de Mission Éducation Prioritaire, Rectorat de Lyon, Examinateur.
Me Mercé PUJOL BERCHE	Professeur des universités, UPVD. Examinateur.
Me Isabel V. DE CASTRO	Maître de Conférences HDR, INSPE de l' Université de Paris Est, Créteil. Rapporteur.

Table des matières

Introduction 5-10

1. Le cheminement de la didactique des LVE en Europe 11

1.1. Le rôle des Instructions officielles dans l'enseignement des LVE en France 20

1.2. Les apports de la recherche sur le bilinguisme et le Conseil européen pour l' apprentissage des LVE 52

2. L'Éducation Prioritaire en France : un enjeu majeur 74

2.1. La politique de découpage des zones d'éducation prioritaire 78

2.2. L'expérimentation et la formation contre la persistance des inégalités scolaires 92

3. Un REP + préfigurateur : le collège Madame de Sévigné 110

3.1. Madame de Sévigné ou la « règle de Corbinelli » 125

3.2. Les élèves UPE2A : quel(s) parcours, quel(s) atout(s) ? 145

4. La Maîtrise de la langue : du parler à au parler de 157

4.1. Les textes ministériels actuels et les pratiques pédagogiques 170

4.2. Je sais dire, donc je sais écrire ? Bien s'approprier la langue orale pour mieux appréhender l'écrit 210

Conclusion 219

Bibliographie 228

Annexes 243

U N AAJIL A PIXAN

A t'aane' u n aajil apixan
tumen ti' kuxa'an a laats' ilo'ob.
Ti'e úuchben xa anilnaj,
ti' tu' ux ku k'a'ajsaj a kajtalil,
ti'ku p'aatal t'an.

Le béetike'
ma' a wok'ol u kiimil a wiinklil,
mix a wok'ol a kiimil a pixan ;
a wiinklile',
máantats' ku p'aatal ich u yich a páalal,
a pixane'
máantats' ku léembal ti' u yich xuxil eek'ob.

Jorge Miguel Cocom Pech, (poète maya)

LA DEMEURE DE TON ÂME

Ta langue est la demeure de ton âme
lieu où habitent tes parents et grands-parents.
Dans cette maison millénaire,
foyer de tes souvenirs,
demeure ta parole.

Voilà pourquoi
tu ne dois pas pleurer la mort de ton corps,
ni celle de ton âme ;
ton corps,
perdure dans le visage de tes enfants,
ton âme
reste éternelle dans la lumière vive des étoiles.

'.

A mi padre :

Rafael Sánchez Martínez

A la meva mare :

Emília Iranzo Roche

À mes enfants :

Jordan et Iona Frappat-Sánchez

Remerciements

Je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude à Christian Lagarde, professeur émérite de l'Université de Perpignan pour la confiance qu'il m'a témoignée en acceptant la direction scientifique de mes recherches. Je lui suis extrêmement reconnaissante de m'avoir fait bénéficier, tout au long de mon travail, de sa grande compétence, de sa rigueur et de son efficacité .

Je suis très honorée de la présence de mon jury de thèse, que je remercie vivement .

Je remercie également Eli Sánchez, professeur agrégé d'espagnol, pour son soutien sans faille tant sur le plan humain que sur le plan intellectuel, ainsi que les collègues du collège Madame de Sévigné : Véronique Busson, enseignante auprès des UPE2A, qui m'a tant appris sur les différentes approches de l'enseignement du FLE et les pratiques multilingues et multiculturelles lors de ses ateliers et qui a été la première à m'encourager à préparer cette thèse ; Steve Drevet, enseignant de Francais et réalisateur du film *Multilinguisme en milieu scolaire* et Corinne Padrosa, enseignante de FLE et co-responsable du Labo de Babel d'aquí pour leur contribution.

Je remercie, finalement, mes élèves pour leur enthousiasme et la confiance qu'ils m'ont témoignée pendant toutes ces années d' « expérimentation » dans mes classes.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Présentation.

La présente thèse, oeuvre d'une enseignante d'espagnol du secondaire, s'inscrit dans la perspective d'une recherche-action en matière de didactique du plurilinguisme. Elle prend appui sur une expérience de trente années d'exercice en ZEP et dix-sept années dans le collège Madame de Sévigné de Perpignan, classé REP+ depuis 2014.

A des fins d'équilibre interne, la thèse a été divisée en quatre parties, *Le cheminement de la didactique des LVE en Europe* retrace l'histoire de la didactique des langues étrangères depuis l'invention de l'imprimerie (1448) jusqu'à nous jours. *L'Education prioritaire en France, un enjeu majeur*, traitera de l'application de la politique éducative plurilingue européenne en France, pays qui connaît un contexte socioculturel particulier, dû à une forte immigration maghrébine au milieu du XXème siècle. Le troisième chapitre, *Un REP + préfigurateur : le Collège Madame de Sévigné*, développera les facteurs qui ont placé cet établissement en Education Prioritaire depuis 1997 et en REP + depuis 2014, en tant qu'exemple concret d'un politique prioritaire inefficace de la part de l'Education Nationale. Enfin, notre dernière partie, *Du parler à au parler de*, tentera de démontrer que l'application de méthodes qui prennent en compte les capacités plurilingues de nos élèves non seulement diminuent le sentiment *d'insécurité linguistique* de ces derniers, mais rendent l'élève plus actif dans des conditions de communication interculturelles et donc, coopératives.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire a fait l'objet d'une multitude de réflexions de la part de professionnels, de théoriciens et de chercheurs issus de domaines scientifiques divers. Historiquement, quelques pédagogues éclairés ont contribué au développement de **méthodes à contre-courant** d'un enseignement purement théorique du latin, langue essentielle, constituant à elle seule toute instruction (Bréal,1891). En effet, l'enseignement du latin, notamment à partir de la Renaissance, et plus particulièrement, dès la diffusion des auteurs classiques grâce à l'invention de l'imprimerie (1448) par l'allemand Johannes Gutenberg (1399 ?-1468), se centrera sur le latin écrit classique.
Quintilien (Calahorra, 30-100), dont le traité *De institutione oratoria, liber primus* découvert en 1416, et ses principes ont servi de base théorique aux méthodes d'apprentissage de langues de la Reinassance, après son impression en 1470, s'était déjà prononcé contre l'insuffisance des grammaires en tant qu'outil d'apprentissage car, pour lui, « ne parler latin que selon l'exactitude de la grammaire, ce n'est point parler latin ».
Le Frère morave tchèque Jan Amos Komensky (1592-1670) -latinisé en Comenius-, pédagogue et auteur de l'*Orbi Sensualium Pictus* (1568) et la *Ianua Linguarum Reserata* (1631), s'inscrit dans la tradition d'une réflexion occidentale sur l'enseignement/apprentissage des langues, tant étrangères ou secondes (L2) que maternelles (L1), et plus particulièrement dans la relation que cette réflexion entretien, depuis l'Antiquité, avec la grammaire. Comenius reprend dans le premier ouvrage -destiné aux débutants- les techniques de l' « ars memoriae » (Ciceron ou Quintilien), moyennant l'usage systématique des images. Il s'agit, donc, du premier livre illustré à des fins didactiques.
Comenius applique dans le second ouvrage ce que Besse (2001), qualifie de « méthode d'enseignement graduée », à savoir, donner à apprendre une langue profondément travaillée par le projet didactique dans lequel elle s'inscrit : tous les mots doivent se placer à la portée des enfants, dans la langue déjà connue des enfants, en n'insistant que sur les différences existant entre les deux. Pour Comenius, l'idéal

est que maître et élève parlent la même langue vulgaire car les explications doivent être données dans la langue connue de l'élève . Il procède « graduellement », c'est-à-dire, « d'abord comprendre, puis écrire en laissant le temps de réfléchir, enfin parler ».
La « Méthode Naturelle » a permis à beaucoup d'auteurs (Montaigne 1533-1592, l'Abbé Pluche 1688-1761) la prise de conscience d'un certain nombre de processus fondamentaux dans *l'acquisition* des langues ; trois grands principes se dégagent des textes de ces auteurs :

-La prise en compte des capacités des élèves, de leurs interêts et de leurs besoins dont les moyens mis en place seront la sélection des contenus issus du monde concret et familier aux élèves, la progression de facile à difficile, du particulier au général et la présentation de contenus linguistiques dans des textes authentiques ou fabriqués et non dans des listes.
-L'appel à l'intelligence des élèves mais aussi à leurs facultés d'appréhension directe par le sens : « nihil est in intellectu quid non prius fuerit in sensu » (il n'y a rien dans l'enseignement qui n'ait été auparavant dans les sens. De Vallange, (auteur de l'*Art d'enseigner le latin aux petits enfants en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent,* 1730) précise que la vue et l'ouïe sont les deux sens auxquels il est le plus facile de faire appel en classe.
-La sollicitation permanente de l'activité des élèves, imposant la méthode socratique -le dialogue oral- et le recours au jeu.

Ce que l'abbé Pluche propose pour l'enseignement du latin comme pour celui des langues modernes, c'est d'adapter la méthode naturelle à l'enseignement scolaire : « A la place d'un père et d'une mère, qui sont pour les enfants les premiers maîtres de langue, faisons parler Plaute, Terence et Cicéron » (1711).

Malgré la richesse de la pensée didactique réformiste pendant des siècles, force est de constater l'incroyable résistance de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes et modernes, survivant ainsi dans l'enseignement scolaire français jusqu'au milieu des XIXème siècle. Ce n'est qu'après 1870 que se mettent en place les conditions institutionnelles pour une véritable recherche et expérimentation collectives en didactique des LVE ainsi que la volonté de les homogénéiser.

2. Structure.

A partir de la linguistique, la didactique et la pédagogie, les institutions européennes ont cherché à apporter leur concours pour favoriser l'apprentissage d'une ou plusieurs langues vivantes. A titre d'exemple, la Charte Européenne du Plurilinguisme – conçue par l'Observatoire Européen du Plurilinguisme, fondé par Tremblay en 2005 – privilégie la langue en *tant qu'accès absolu à toute culture*. Cette Charte prône le respect des langues européennes en proposant des études et des recherches sur le plurilinguisme, dans le but de permettre à l'élève, avec plusieurs langues vivantes, une distanciation vis-à-vis de sa langue maternelle, ce qui améliore la connaissance de sa propre langue et favorise l'apprentissage des autres.
Un parcours de l'évolution de la didactique des langues en Europe peut nous montrer la forte interrelation entre les différents paradigmes didactiques et les constructions méthodologiques correspondantes fondées à chaque époque sur le modèle idéologique contemporain du changement et du progrès social.

Notre première partie, « **Le cheminement de la didactique des LVE en Europe** », retrace donc l'histoire de la didactique des langues étrangères depuis l'invention de l'imprimerie (1448) jusqu'à nos jours. En effet, l'enseignement traditionnel des langues – basé sur l'étude de la grammaire, des textes, et l'exercice de la traduction – a étonnamment perduré jusqu'au début du XXe siècle. Les tentatives de

changement impulsées par des didacticiens et des pédagogues n'auraient reçu que peu d'effet sans le concours des Instructions Officielles. Le relevé détaillé de ces différentes Instructions concernant la didactique des langues étrangères, permet de comprendre l'évolution théorique et ses applications sous l'influence de divers courants linguistiques.
En 1901, la didactique des LVE devient une discipline à part entière : la langue est un moyen et une fin en soi. Le centre de gravité de la leçon est passé de la grammaire au *texte*. L'évolution de la didactique des langues en direction d'une plus grande place laissée à l'apprenant – avec pour corollaire l'*effacement progressif* de l'enseignant –, en tant qu'acteur de ses apprentissages, n'a pu voir le jour que grâce à des recherches recouvrant différents domaines des sciences du langage, tels que la sociolinguistique, la psycholinguistique et, plus récemment, les neurosciences. Ainsi, les apports des études psycholinguistiques, et plus précisément les études sur le bilinguisme chez l'enfant, ont pu réfuter les théories anciennes qui affirmaient péremptoirement les influences néfastes de la L1, ou langue maternelle, sur l'apprentissage de la L2.
L'élaboration, en 2001, du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), est fondée sur l'hypothèse que le but de l'apprentissage d'une langue est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté. Dans cette optique, le CECRL présente diverses options en incitant les enseignants à réfléchir sur leur pratique courante. Il offre une base commune pour l'élaboration de programmes de LVE ainsi que la définition des niveaux de compétence permettant de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et d'organiser une certification en langues. Dans une perspective *communicative actionnelle*, l'échelle de niveau va de A à C – élémentaire à expérimenté. L'apprenant doit être capable d'écouter, de comprendre, de lire, de prendre part à une conversation, de s'exprimer oralement en continu et d'écrire, à différents degrés.
Il convient de préciser les notions de *multilinguisme* et *plurilinguisme.* Alors qu'elles sont employées de manière indifférenciée dans les études anglo-saxonnes, l'Observatoire établit une claire distinction entre la situation d'une population d'individus dans laquelle coexistent plusieurs langues (le multilinguisme) et le plurilinguisme, terme associé à une personne qui parle (à divers niveaux de compétences) plusieurs langues. Une société sera donc plurilingue lorsqu'elle est composée d'individus majoritairement plurilingues.
Dans le modèle du multilinguisme européen, ou modèle de l'Empire, les populations sont monolingues et communiquent peu entre elles. Elles communiquent avec la puissance dominante dans la langue de cette dernière et elles communiquent entre elles dans cette même langue. En revanche, le modèle du plurilinguisme reconnaît l'altérité et l'échange. C'est un monde moins inégalitaire, car il n'est pas fondé sur la domination ; c'est le modèle que, selon C. Tremblay, l*'on peut souhaiter pour l'Europe*. L'Observatoire a vocation de développer des projets plurilingues, de se projeter dans une Europe culturelle dans un projet *éminemment politique* : « C'est le rôle de l'éducation nationale de développer la compétence plurilingue, une aptitude à apprendre des langues et d'en faire bénéficier le plus grand nombre, condition fondamentale de la cohésion sociale ».

Nous avons préféré séparer la deuxième et troisième parties par souci de clarté : en effet, la deuxième partie traite de le la politique éducative plurilingue européenne et son application générale en France ; la troisième est centrée sur le cas particulier d'un collège précis.

Notre deuxième partie, « **L'Education prioritaire en France, un enjeu majeur** », parcourt donc, les processus d' application de la politique éducative plurilingue européenne en France, pays qui connaît un contexte social particulier, dû à une forte immigration maghrébine au milieu du XXe siècle.
En effet, les différentes politiques de la ville n'ont pas réussi à éviter une forte concentration de population immigrée de première ou deuxième génération dans certaines villes et/ou dans certains quartiers. D'importants écarts scolaires se sont développés entre ces secteurs, au niveau socioéconomique défavorisé, et les autres. Les fluctuations de la population scolaire dans les secteurs de recrutement des ZEP, l'instabilité dans les zones les plus sensibles, induisent une concentration

croissante des difficultés et aggravent la situation socioculturelle et éducative pour les populations qui s'y trouvent rassemblées.
Pour éviter une fracture sociale, et en s'inspirant, entre autres, des *Priority Areas* britanniques des années 60, le ministère de l'Education Nationale crée, en 1981, les Zones d'Education Prioritaire. La mission première de cette politique est de porter une attention particulière à ces établissements à forte concentration de difficultés scolaires en les dotant de moyens supplémentaires. L'évidence que les difficultés scolaires sont associées à des problèmes liées à la langue et à la culture du pays d'accueil ou de naissance, lorsque l'on appartient à une famille immigrée, a conduit, dès 1988, à faire évoluer les ZEP vers des Réseaux d'Education Prioritaire (REP) incluant, en amont du collège, les écoles primaires, et en aval, le lycée du secteur.
Les écarts scolaires, loin de se réduire, persistent, faute d'une véritable volonté politique d'équité sociale et éducative, malgré le nombre considérable de rapports d'inspections et d'études réalisés en ce début du XXIe siècle. L'égalité face à l'origine sociale et nationale des élèves est inexistante. La politique de formation par le corps d'inspection n'a pas non plus apporté une aide spécifique pour les ZEP. Pourtant, la « Loi d'Orientation pour l'Avenir de l'Ecole » de 2005 et celle « Pour l'égalité des chances » de 2006, qui se veulent des instruments de relance de l'Education Prioritaire, n'ont pas réussi à enrayer la violence dans certains REP. La violence scolaire et sociale, de plus en plus grandissante – à en croire les Etats Généraux de la Sécurité à l'Ecole de 2010 et les programmes pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ECLAIR) de 2011 – est proportionnelle au manque de mixité sociale et scolaire.
La lutte contre l'échec scolaire grâce au développement de la mixité sera un axe fondamental à partir de 2014, année du renforcement de l'Education Prioritaire dans les réseaux les plus sensibles, labellisés en tant que REP+, comme notre établissement d'exercice, le collège Madame de Sévigné de Perpignan.

La troisième partie, « **Un REP + Préfigurateur : le Collège Mme de Sévigné** », développera donc les facteurs qui ont placé cet établissement en Education Prioritaire depuis 1997 et en REP+ depuis 2014, en tant qu'exemple concret d'une politique prioritaire inefficace de la part de l'institution Education nationale. Le Collège Madame de Sévigné est enclavé dans une zone située au sud de Perpignan, entre le centre pénitentiaire et une zone commerciale. La grande majorité des élèves sont issus de l'immigration, avec un pourcentage important d'élèves arabophones (70%). Ce collège possède un dispositif pour les élèves en situation de handicap (ULIS) et un autre dispositif pour les élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A).
Dans un contexte scolaire dans lequel la mixité est faible et où les résultats au Diplôme National du Brevet (DNB) sont également bas, comparés à ceux obtenus au niveau du département, de l'académie et national, nous avons voulu étudier le niveau de sortie du collège, à travers les résultats du DNB de l'année 2015, afin de pouvoir mieux cerner où se trouvent les difficultés de nos élèves. Une constante demeure, comparée aux résultats des années précédentes : la maîtrise de la langue est insuffisante pour un grand nombre de nos élèves.
Le constat qui peut être dressé au vu de ces résultats est clair et alarmant. Ainsi, l'expérimentation inhérente à l'Education Prioritaire, à savoir l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, la coopération entre les différents partenaires du système éducatif, ainsi que le contrat d'objectifs co-signé par les autorités académiques et le chef d'établissement sont des leviers qui se sont relevés inopérants dans notre établissement. Ainsi, il semblerait que la rigueur et l'inventivité accrue des enseignants afin d'atteindre l'acquisition, par tous les élèves, du socle commun de connaissances et de compétences n'ont pas apporté non plus d'améliorations sensibles des résultats, notamment dans la maitrise de la langue.
Sur la base de ce constat, plusieurs questionnements s'imposent. L'échec scolaire n'irait-il pas de pair avec un abandon progressif de la langue et de la culture pour les élèves étrangers ou issus de l'immigration ? L'acculturation ne serait-elle pas perçue comme un danger potentiel pour ces élèves dont la langue et la culture sont alignées à de degrés divers à celles de l'institution ? Ou bien s'agit-il de la non prise en compte – par une école nationale d'esprit et de fonctionnement monolingues – des

dimensions sociales et linguistiques de nos élèves ce qui provoquerait la corrélation difficulté sociale-difficulté scolaire ?
La diversité culturelle et surtout linguistique de nos élèves ne peut-elle représenter au contraire un atout ? Notre enseignement ne doit-il pas s'appuyer sur cette différence, afin de valoriser leurs connaissances, et par conséquent leur donner plus de confiance en eux-mêmes ? Pour rendre effective la maitrise de la langue – notion autour de laquelle tournent l'ensemble des matières et des compétences enseignées au collège –, ne doit-on pas intégrer la multiplicité des identités des élèves plurilingues réunie dans une unicité personnelle ? Et dès lors, quels choix didactiques adopter afin que la distance entre ce qu'ils parlent et la langue scolaire standardisée s'amenuise ?
La langue comme outil social et la langue écrite scolaire ont des fonctions différentes à l'intérieur du langage : la langue qu'il convient de maitriser est *celle qui va servir à la mise en place d'apprentissages élaborés dont l'écrit sera le vecteur principal* (Vigner). La norme linguistique standardisée du français revêt un caractère diglossique – la langue française véhiculée par l'institution scolaire représente la langue prestigieuse – et par conséquent toute autre langue serait « invisible » pour l'Institution. La Lettre de Rentrée du 20 septembre 2019 préconise la prise de distance par l'enseignant, qui observe les processus et stratégies empruntés par chaque élève, qui est intimement lié à des modes d'organisation pédagogique collaboratifs et propices aux échanges. Ne s'agit-il pas, dès lors, de créer une dynamique au sein du groupe-classe qui impliquerait, donc, une didactique spécifique grâce à laquelle les élèves seraient amenés à s'exprimer de plus en plus en LVE ?

Notre quatrième et dernière partie, « **Du parler *à* au parler *de*** » tentera précisément de démontrer que l'application de méthodes qui prennent en compte les capacités plurilingues de nos élèves, non seulement diminuent le sentiment d'insécurité linguistique de ces derniers, mais rendent l'élève plus actif dans des conditions de communication interculturelles, et donc coopératives. La centration sur l'apprenant, l'apprentissage par l'action, la coopération sont des notions-clés exprimées par les nouveaux textes ministériels afin de favoriser l'apprentissage des LVE. Concevoir son enseignement de sorte qu'il soit accessible à tous, selon les modes d'apprentissage propres à chacun est, en somme, ce que vise la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.
Le parcours linguistique de l'élève, son vécu, ses capacités langagières à l'oral et à l'écrit dans les différentes langues ne devraient-ils pas être déterminants dans la réflexion de l'enseignement de la LVE ainsi que celui du français ? Comment articuler théorie et pratique dans un établissement REP + Préfigurateur comme le nôtre ? Quelles seraient les conditions requises pour appliquer les nouvelles directives émanant du Ministère ? Pour quels résultats ?
Des pistes de résolution nous sont fournies par les recherches récentes en neurolinguistique, basées sur les neurosciences. Elles soutiennent que l'utilisation de la langue est fondamentale pour le développement de l'habileté à communiquer. Les neurosciences affirment que l'apprentissage d'une langue étrangère doit privilégier l'oral. L'acquisition de la langue parlée précède l'apprentissage explicite de la langue (Huc et Smith). De même, Netten et Germain dans leurs travaux concernant l'approche neurolinguistique (ANL) pour l'apprentissage d'une LV2 en milieu scolaire, insistent sur la nécessité de développer en salle de classe, de manière indépendante, les deux composantes d'une communication efficace : l'habileté à utiliser avec spontanéité une LVE et la conscience du fonctionnement d'une langue, des règles de grammaire et du vocabulaire.

3. Méthodes et objectif.

La présente thèse aborde les différents aspects qu'il convient de prendre en compte concernant la didactique de l'enseignement plurilingue en France.
Dans une perspective de recherche *in situ*, deux corpus sur les trois qui ont été utilisés pour cette recherche émanent du collège Madame de Sévigné : une enquête sociolinguistique réalisée en 2013 sur

un échantillon de 200 élèves du collège (tous niveaux confondus) dont les données ont été croisées avec les résultats du Diplôme National du Brevet de 2015 (II ème et III ème parties). Le troisième corpus est constitué par les textes officiels du Ministère de l'Education Nationale -depuis le XIXè siècle jusqu'à nos jours- concernant l'enseignement/apprentissage des LVE en France (pour la I ère partie).

Quant à la méthodologie adoptée pour l'élaboration de cette recherche, l'étude chronologique de la didactique des langues étrangères en Europe peut nous montrer, en premier lieu, la forte interrelation entre les différents paradigmes didactiques et les constructions méthodologiques correspondantes fondées à chaque époque sur le modèle idéologique contemporain du changement et du progrès social.

Notre deuxième démarche méthodologique a consisté en l'analyse d'un ensemble pluridisciplinaire d'études sur les ZEP (rapports de l'Inspection Pédagogique, rapport de la Cour des Comptes, rapports de la Commission Européenne), les causes de leur création, les différentes politiques menées à cet égard et leurs différents acteurs.

Notre troisième axe méthodologique porte sur une enquête sociolinguistique de la population scolaire du Collège Madame de Sévigné afin de déterminer la spécificité sociolinguistique de ces élèves : vingt langues différentes ont été recensées, plus de 60% d'élèves sont plurilingues dont 70% sont arabophones. La lutte contre l'échec scolaire grâce au développement de la mixité sera un axe fondamental à partir de 2014, année de renforcement de l'Education Prioritaire dans les réseaux les plus sensibles, labellisés en tant que REP +, comme notre établissement d'exercice, le collège Madame de Sévigné.

Notre dernière démarche méthodologique consiste en un panorama des différentes approches pédagogiques issues de la recherche récente -la psycholinguistique et son modèle d'enseignement/ apprentissage basé sur l'immersion partielle ou totale des apprenants dans la LV2 ou les recherches sur le bilinguisme, la neurolinguistique et ses approches qui tiennent en compte la maturité intellectuelle des élèves ainsi que l'interrelation entre leur L1 et leur L2, l'ANL et son modèle oralité-lecture-écrit, entre autres- et leur application pendant nos cours d'espagnol, notamment dans notre classe-pilote suivie depuis la sixième jusqu'à la troisième. La place de l'écrit et de l'oral pour les apprentissages et leur articulation au sein de la classe sera le point essentiel que nous étudierons afin de tenter de démontrer notre thèse suivante : je sais dire donc je sais écrire ? Bien s'approprier l'oral pour mieux appréhender l'écrit.

1. LE CHEMINEMENT DE LA DIDACTIQUE DES LVE EN EUROPE.

L'apprentissage d'une langue étrangère – ou L seconde – en milieu scolaire a représenté un défi majeur pour les didacticiens, les pédagogues, les enseignants et les institutions scolaires européennes.

En effet, comment pourrait-on imaginer, à l'heure actuelle, une formation intellectuelle un tant soit peu de qualité en ne s'exprimant qu'au moyen d'une seule langue ? [1]

L'Observatoire Européen du Plurilinguisme (OEP), fondé en 2005 par Christian Tremblay et d'autres partenaires, organise les 1ères Assises européennes du plurilinguisme à Paris les 24 et 25 novembre 2005. Suivront les 2èmes Assises à Berlin en 2009 et les 3èmes Assises à Rome en 2012.

Soucieux du respect de la diversité de l'humanité, les *Cahiers de l'OEP* – issus de cet Observatoire – feront connaître les réflexions, les recherches et les initiatives susceptibles de sensibiliser un vaste public aux avantages d'un plurilinguisme réel et aux inconvénients d'une approche monoculturelle et monocorde des faits humains. Enfin, les *Cahiers* appellent à une vigilance accrue contre tout enfermement dans une langue première, fût -elle une langue I ou une langue II apprise pour remédier aux besoins pratiques de la communication internationale.

La ligne conductrice de ces *Cahiers*, c'est l'intime conviction que l'être se dit de multiples manières (Aristote, *Métaphysique* 7, 1028a)[2]. Une telle conception de l'universalité porte des valeurs telles que la tolérance et l'acceptation des différences. Ces principes ont donné naissance à une Charte Européenne du Plurilinguisme dans laquelle, en préambule, l'on définit la notion de *plurilinguisme* : « Nous convenons dans ce qui suit de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu ». Ce vocable ne doit pas

1. « Le monolinguisme est, à certains égards, dans le monde d'aujourd'hui une forme d'illettrisme », C. Tremblay, *Du multilinguisme au plurilinguisme*. OEP Editions La Völva, Besançon, 2007, p. 2.

2. Concernant la controverse entre unité et pluralité de l'Être, voir G. Bervèque, « La doctrine de l'Être dans la Méta physique d'Aristote » in *Revue Philosophique de Louvain*, Troisième Série, Tome 50, n°26, 1952, pp. 471 - 478.

être confondu avec celui de *multilinguisme*, « qui signifie la coexistence de différentes langues au sein d'un groupe social ».

Cette Charte privilégie la langue en tant qu'accès absolu à toute culture : « parce que porteuse de culture, la langue donne accès à diverses visions du monde ». Blâmant la « mondialisation ambiguë », les « objectifs utilitaristes […] des langues », la Charte Européenne du Plurilinguisme prône, au contraire, le respect des langues européennes en proposant le développement des études et des recherches sur le plurilinguisme, la mutualisation des pratiques « d'éveil aux langues » dans le but de « [permettre à] l'élève, avec plusieurs langues vivantes, une distanciation vis-à-vis de la langue maternelle, ce qui améliore la connaissance de sa propre langue et favorise l'apprentissage des autres ».

L'acte éducatif – qui « doit être assumé par le monde enseignant » – (sic !) favorisant l'apprentissage d'une ou plusieurs langues vivantes, nous est présenté comme un « atout individuel par l'ouverture culturelle et intellectuelle » ainsi qu'un « gage de progrès économique dans le monde mais également de réussite sociale et économique de chacun ».

Cette contradiction apparente entre utilitarisme et culture et épanouissement ne date pas d'aujourd'hui : nous verrons que dans l'histoire de l'enseignement des langues, la cohérence éducative a dû s'adapter, voire, disparaître au nom d'une utilité plus que contestable.

La didactique des langues, qui remonte à l'Antiquité, pose de nombreuses questions aux pédagogues.

Si l'on se borne à l'histoire de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en Europe à partir du XV^{ème} siècle, les L2 – essentiellement le latin et le grec – n'ont qu'un caractère purement pratique, dont l'enseignement est fondé sur l'*usage* : le latin, langue de communication des élites, langue véhiculaire et, par conséquent, *nécessaire*, est enseigné comme une langue vivante dont l'objectif majeur sera de rendre les élèves capables de « le lire, de l'écrire et de le parler couramment »[3]. Il s'agit, à cette époque, d'un « bas latin », fort utile lorsque l'on devait aborder des sujets trop abstraits, car la langue « vulgaire » ne suffisait pas à en rendre compte.

[3] Ch. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*. Paris, Nathan, 1988, p. 19.

La méthodologie employée pour cet apprentissage consistait en une étude prolongée d'ouvrages – censés être didactiques – tels que *De utraque verborum* d'Erasme[4], recueil rassemblant mots et locutions latines – afin que cette langue devienne la langue de toutes les connaissances et unique langue d'enseignement. Cette pédagogie que l'on qualifierait, de nos jours, d'« immersive », se prolongera tout au long du Moyen-Âge.

Mais c'est à partir de la Renaissance, et, plus particulièrement, de la diffusion des auteurs classiques grâce à l'invention de l'imprimerie (1448) par l'allemand Johannes Gutenberg (1399 ?-1468), que l'apprentissage du latin *écrit* s'est, lentement mais sûrement, substitué à celui du latin parlé.

Si l'on en croit Michel de Montaigne (1533-1592), la surenchère de l'enseignement théorique du latin *écrit classique*, au détriment du latin parlé, deviendra un fait « malcommode » puisque, le parlant couramment à la maison – du précepteur aux domestiques, en passant par ses parents, lui-même suivant la règle paternelle « inviolable » selon laquelle tout le monde devait s'adresser à lui en parlant « autant de mots de latin que chacun avoit apprins pour iargonner avec moy »-, lorsqu'il fut inscrit au collège, son latin « s'abastardit incontinent, duquel par désacoustumance, j'ay perdu tout usage » [5].

D'après Caravolas,[6] trois événements importants ont influencé l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le premier est l'invention de l'imprimerie, grâce à laquelle l'enseignement de la langue écrite devient possible. Bien qu'à l'origine l'apprentissage des langues étrangères eût un caractère purement pratique, fondé sur l'usage, cette invention rendit possible l'apprentissage méthodique avec un maître et un manuel de langue[7]. Le deuxième est la découverte, en 1416, du texte « *De institutione oratoria, liber primus* » de

4. Desiderius Erasmi Roterodami *De utraque verborum ac Rerum copia*. Amsterdam, 1632.

5. Michel de Montaigne, *Essais*, Livre I, chap. XXV., Bordeaux, 1580.

6. J. A. Caravolas, *La didactique des langues. Volume I, Précis d'Histoire*. Presses de l'Université de Montréal, 1994. Cité pa r Da phné Ducha rme, *Revue des Sciences de l'Education (1),* Vol. 22, 1996, p. 185.

7. J'a dopterai désormais la terminologie de Puren qui distingue, très clairement, « méthode » de « méthodologie », à savoir : « les *méthodes* constituent […] des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE (faire répéter, faire réutiliser, supports utilisés…) » ; les *méthodologies*, en revanche, « sont des formations historiques sujettes à des variations historiques déterminantes ». Autrement dit, « l'étude de l'ensemble des théories, des procédés en vogue à chaque époque : la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie qui évolue au cours de l'histoire, les heures d'enseignement par semaine, les textes ministériels … ». pp. 11-12.

Quintilien (Calahorra, 30-100), traité très rigoureux de rhétorique, et la publication pour la première fois du texte entier en 1470[8]. Les principes élaborés dans cet ouvrage ont servi de base théorique aux traités pédagogiques ou aux méthodes de langues de la Renaissance. Enfin, la chute de Constantinople aux mains des Turcs (1452) et l'émigration de centaines d'érudits byzantins en Occident est citée par Caravolas comme un tournant dans l'histoire de la didactique des langues :[9] les immigrants enseigneront la langue grecque, et feront découvrir la culture hellénique.

Selon Puren,[10] c'est à partir de la Renaissance qu'intervient la première modification significative dans l'enseignement du latin. La nouvelle invention de l'imprimerie et la diffusion des auteurs latins antiques pour laquelle elle a d'abord été utilisée, vont peu à peu imposer le seul latin comme langue digne d'être enseignée. Non plus le latin parlé par les contemporains et proche des langues romanes qui en sont issues, mais le latin classique à la syntaxe étrangère et compliquée. La conséquence en est, dit Puren, « la complexification croissante des livres de grammaire qui, de simples grammaires d'usage et de référence qu'elles étaient au Moyen-Âge, vont se transformer en de lourds traités théoriques dont l'apprentissage a priori prendra de plus en plus de place dans la stratégie d'enseignement ». Le principal exercice scolaire – qui va perdurer jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle – sera la composition écrite littéraire, dans laquelle il s'agira de placer de nobles paroles dans la bouche de grands personnages. L'historien français Edgar Quinet (1803-1875), cité par Puren, témoigne du caractère artificiel de ces exercices, obligation qui devenait de plus en plus insupportable :

> Nous ne savions ni grec, ni latin, mais nous composions des déclarations […] comme au temps de Sénèque. Dans ces discours, il fallait toujours une prosopopée à la Fabricius ; dans les narrations, toujours un combat de générosité, toujours un père qui dispute à son fils le droit de mourir à sa place dans un naufrage, un incendie, ou sur un échafaud […].

8.« Les considérations du rhéteur hispanique Quintilien sur le double point de vue moral et intellectuel nécessaire à l'éducation eurent une immense influence, au cours des XV^{ème} et XV^{ème} siècles, sur la conception humaniste de la formation intellectuelle des jeunes ». http://www.spainisculture.com (consulté le 20 juin 2017).

9.Le terme de didactique des langues « a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel […] méthodologies et les techniques d'appropriation sur guidage », Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du Français Langue étrangère et Seconde*, Paris, Clé International, 2003, p. 52.

10 Ch. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*. Paris, Nathan, 1988, p. 19.

Je choisissais toujours en général le naufrage, parce que la harangue devait être plus courte, étant interrompue par la tempête… »[11].

Dans les classes de grammaire, le procédé de mémorisation/restitution conserve une importance primordiale depuis le Moyen-Âge tant pour les morceaux choisis et les règles de grammaire que pour le vocabulaire.

Pendant trois siècles (XV^{ème}-XVIII^{ème}), l'enseignement du latin a constitué l'essentiel de l'enseignement secondaire. Selon le linguiste Michel Bréal (1832-1915), le latin et l'instruction étaient indivisibles : « l'instruction ne pouvait se donner sans le latin, et la littérature latine, soit sacrée soit profane, constituait à elle seule toute l'instruction »[12]. La nécessité d'enseigner le latin était donc liée au besoin de l'enseignement.

Dans cet état de fait, où les règles de grammaire latines se complexifiaient en même temps que les listes de mots classés par ordre alphabétique devenaient interminables, la question de l'utilité de cet enseignement se posa pour quelques pédagogues clairvoyants.

Quintilien s'était déjà prononcé contre l'insuffisance des grammaires en tant qu'outil d'apprentissage car, pour lui, « ne parler latin que selon l'exactitude de la grammaire, ce n'est point parler latin ». Face à l'extrême lourdeur de l'enseignement du et en latin, affirmant clairement l'échec de cet enseignement, deux religieux et pédagogues de la Renaissance, le Jésuite d'origine irlandaise William Bathe (1564-1614) et le Frère morave thèque Jan Amos Komensky (1592-1670) – dont le nom latinisé devient Comenius – publièrent respectivement : *Ianua Linguarum*, Salamanque, 1611 (ouvrage pour le latin L2 et l'espagnol L1) et *Ianua Linguarum Reserata*, ou « La Porte des Langues ouverte », Leszno, 1631 (manuel de latin L2 destiné aux élèves ayant le tchèque pour L1 mais qui fut très rapidement adapté à d'autres langues). Ces pédagogues s'inscrivent dans la tradition d'une réflexion occidentale sur l'enseignement / apprentissage des langues, tant étrangères ou secondes (L2) que maternelles (L1), et plus particulièrement dans la relation que cette réflexion entretien, depuis l'Antiquité, avec la grammaire.

11 E. Quinet, *Histoire de mes idées, autobiograpie,* Paris, Hachette, 1903, p. 209.

12 Michel Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*. *Conférences faites aux étudiants en Lettres de La Sorbonne*. Paris, Hachette, 1891, p. 570.

Ces ouvrages ont choisi une méthodologie que nous décrit Comenius dans sa *Ianua Linguarum Reserata* comme suit : « [elle consiste à] dresser quelque epitome[13] de toute la langue, en telle sorte que tous les mots & toutes les phrases[14] qu'elle a, estans recueillies en un corps, peussent estre apprises en fort peu de temps, & sans beaucoup de travail ». Quant à l'ouvrage, il s'agit d'un « abbregé de toute la langue latine […], là où tous les mots les plus usitez de la langue latine sont compris ». Ces deux véritables manuels visant à se mettre effectivement à la portée des jeunes apprenants, présentent néanmoins plusieurs différences notables :

D'après Comenius, dans l'ouvrage d'un « certain Iesuite[15] […] il y manque une partie des mots que l'usage quotidien requiert, [et]au contraire, il y a plusieurs mots inusités &qui surpassent la capacité des apprentifs ». De plus, « un autre defaut est que chasque mot n'estant mis qu'une fois, les mots ambigus & qui ont plusieurs significations […] ne s'y trouvent qu'une seule fois [enfin] [beaucoup de mots] sont pris metaphoriquement, metonymiquement ou synecdochiquement (…) non pas dans leur principale, c'est à dire première, simple & naifve signification ». Comenius a eu la volonté de s'en tenir à ce que la tradition rhétorique nommait le « style simple »[16]. Cette tradition opérait pour que la persuasion agisse selon trois moyens : « des choses mêmes, de sa propre personne, et de celles qui l'écoutent ».

Cependant, sa Ianua fut vite jugée – y compris par lui-même – comme étant trop difficile pour les débutants. Il élabora alors son *Orbis Sensualium Pictus* (1658), conçu comme une sorte de préparation à la *Ianua*, moyennant l'usage systématique des images,[17] représentant les *realia* que sa *Ianua* spécifiait par des mots, légendées par des « phrases » simples.

Il s'agit du premier livre illustré à des fins didactiques :

13 Épitome : résumé, synthèse. La traduction de la Reserata de Comenius revient à Etienne de Courcelles. Edition de 1643.

14 Le terme « phrase » n'a pas au XVIè siècle le sens que nous lui prêtons aujourd'hui : il s'agit d'idiomatismes, tout ce qui relève de la phraséologie.

15 Il s'a git de la Ianua de Bathe.

16 J.B.Crevier, *Rhétorique Françoise*, (1765) Nouvelle édition Lyon, 1815, pp. 23 -24.

17 Comenius reprend non seulement les techniques de l'«ars memoriae » qu'il a pu trouver chez Cicéron ou Quintilien, mais les potentia lités pédagogiques offertes par l'ima ge de Hugues de Sa int Victor (1096 ?-1141) dans son *Didascalicon* (1130),- du grec instruction ou enseignement -.

> una de las novedades que introduce el *Orbis Pictus* [o el Mundo en imágenes], es la de aprender el latín a partir, no del propio latín sino de la lengua vernácula […], [movimiento] relacionado con la legitimación de las lenguas locales europeas frente al latín »[18].

Mais dans tous les cas, Comenius applique dans sa *Ianua* tout ce qu'il avance dans sa préface : il n'y emprunte ni la voie des « bons auteurs » puisqu'il a fabriqué lui-même ses mille « periodes » à des fins clairement didactiques ; ni celle des dictionnaires (les « periodes » servant à caractériser les mots suivant un discours continu) ; ni celle des grammaires, puisque l'apprentissage ne débute pas par les règles du latin mais par un « certain usage » de cette langue.

Selon H. Besse,[19] il s'agit d'une « méthode d'enseignement graduée ». S'appuyant sur Cicéron, Comenius affirme « qu'il importe beaucoup d'accoustumer les enfants aussi tost dès leur première enfance à la proprieté des mots & que les mots propres sont (comme dit Saint Augustin) […] quand on les emploie à signifier les choses pour lesquelles ils ont été inventés ».

Comenius donne à apprendre une langue profondément travaillée par le projet didactique dans lequel elle s'inscrit : tous les mots doivent se placer à la portée des enfants et pour ce faire les mots employés auront « leur propre & naturelle signification [à l'exception de ceux où] il n'y avoit pas de mots latins propres à exprimer ceux de la langue vulgaire, à laquelle nous avons tousiours eu esgard ».

Il s'agit bien d'une méthode adaptée à la langue déjà connue, en n'insistant que sur les différences existant entre les deux. L'idéal pour Comenius est que le maître et l'élève parlent la même langue vulgaire, car les explications grammaticales doivent être données « dans la langue que connaît l'élève » et que l'on procède « graduellement », c'est -à-dire, « d'abord comprendre, puis écrire en laissant le temps de réfléchir, enfin parler ». En d'autres termes, Comenius fait un usage « pré-grammaticalisé » de la L2 avant de l'éclairer par un nombre réduit de remarques grammaticales, comparant celle-ci à leur L1.

18 M.E. Aguirre La ra , «Enseña r con textos e imágenes » in *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 3, n°1 México, UNAM, 2001, p. 4.

19 H.Besse, « Comenius et sa « méthode d'enseignement graduée » in : *Langue française*, n° 131. *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère* , 2001, pp.7-22. http : // www.persee.fr/doc/lfr_0023_8368_2001_num 131_1_1033 . (Consulté le 20 juin 2017).

Néanmoins, ce programme demeure contestable si l'on tient compte que ces textes élaborés sont à usage plus scolaire que quotidien, cherchant à faciliter davantage l'apprentissage de cette L2 plutôt qu'à en respecter la « pureté » ou l'« authenticité ».

Or, cette « option » pédagogique a inspiré bon nombre de pédagogues, par exemple Ch. Rollin (1661-1741)[20], historien et professeur qui souhaite, au début du XVIII[ème] siècle, « qu'il y eût des livres composés exprès en latin pour les enfants qui commencent [où] les mots seroient presque tous dans leur ordre naturel [sans les « inversions » du latin] & les phrases fort courtes », ou encore M. De Vallange (1660 ?),[21]qui propose aux jeunes élèves, pour l'apprentissage de la grammaire, des jeux de cartes, des images et de la musique : « c'est la grammaire musicale qui enseigne le latin en chantant ».

Les études latines occupant la quasi-totalité de l'enseignement scolaire, le caractère abstrait de ces activités (méthodologie classique ou traditionnelle : grammaire/thème, assimilation inconsciente de règles grammaticales non explicitées), totalement coupées de toute pratique de la langue, provoqueront une multitude de plaintes, fondées sur la disproportion entre le coût de cet enseignement et ses résultats. L'inefficacité de ce procédé est d'autant plus grande si l'on compare ses résultats avec ceux de la « méthode naturelle ». Cette expression est déjà très répandue au cours du XVIII[ème] siècle et désigne la méthode qu'utilisent instinctivement la mère ou la gouvernante ainsi que le précepteur étranger avec les enfants.

Cette « méthode naturelle » a en effet permis très tôt chez beaucoup d'auteurs la prise de conscience d'un certain nombre de processus fondamentaux dans l'*acquisition* des langues : pour l'abbé Pluche (1688-1761),[22] « écouter et répéter fréquemment ce qu'on a compris, voilà tout le mystère, voilà l'entrée des langues », ce qui équivaut au processus d'audition / répétition fréquente des modèles oraux ; la grammaire, « qu'on apprend par la pratique et

20 Ch Rollin., *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres*, Tome I. Paris, éditions Jean Estienne, 1732, p. 163.

21 M. De Vallange. Nous avons très peu de références biographiques concernant cet auteur de l'*Art d'enseigner le latin aux petits enfants en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent* , Paris, 1730. Traité placé en tête d'un recueil de six de ses ouvra ges re liés dans un seul volume conservé à la Bibliothèque Nationale. Cité par J. Guilla ume, Institut français de l'éducation (ifé), *Edition électronique.http://* www.inrp.fr (consulté le 5 juillet 2017).

22 PLUCHE A., *La Mécanique des langues et l'art de les enseigner*, Paris, éditions Estienne et Fils, 1711, p. 57.

qu'on applique, sans le savoir, par la simple imitation du langage d'autrui », (p.7) correspond à celui de l'assimilation inconsciente de règles grammaticales non explicitées.

Montaigne, encore une fois, vante les avantages de cette méthode :

> Sans art, sans livre, sans grammaire ou précepte, sans fouet et sans larmes, j'avois appris du Latin, tout aussi pur que mon maistre d'eschole le sçavoit. (opus cit. p. 221).

Ce que l'abbé Pluche propose pour l'enseignement du latin comme pour celui des langues modernes, c'est d'adapter la méthode naturelle à l'enseignement scolaire : « À la place d 'un père et d'une mère, qui sont pour les enfants les premiers maîtres de langue, faisons parler Plaute, Térence et Cicéron » (opus cit. p.13).

Les *trois grands principes* qui reviennent constamment dans les textes de ces auteurs restent – de nos jours également – à la base de tout enseignement moderne des LVE comme de toute pédagogie scolaire :

● La prise en compte des *capacités* des élèves, de leurs intérêts et de leurs besoins, dont les moyens mis en place seront :

- la *sélection des contenus* issus du monde *concret et familier* aux élèves.
- la *progression de facile à difficile*, du particulier au général.
- la présentation des *contenus linguistiques dans des textes* authentiques ou fabriqués et non dans des listes.

● L'appel à l'intelligence des élèves mais aussi et d'abord à leurs *facultés d'appréhension directe par les sens* : « nihil est in intellectu quid non prius fuerit in sensu » (il n'y a rien dans l'enseignement qui n'ait été auparavant dans les sens) écrit Comenius dans sa *Didactica Magna*[23] . Il reprend cette formule célèbre dans la préface de son *Orbis sensualium pictus*.

De Vallange, nous l'avons vu, met en pratique cette modalité d'acquisition en précisant que la vue et l'ouïe sont les deux sens auxquels il est le plus facile de faire appel en classe.

[23] 1657.

● La sollicitation permanente de *l'activité des élèves*, imposant la méthode socratique – le dialogue oral, la maïeutique[24] et le recours au jeu (cf. de Vallange).

Malgré la richesse de la pensée didactique réformiste pendant tous ces siècles, force est de constater l'incroyable résistance de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes et modernes, survivant ainsi dans l'enseignement scolaire français jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle.

En effet, ce n'est qu'après 1870 que se mettront en place les conditions institutionnelles pour une véritable recherche et expérimentation collectives en didactique des LVE.

1. L rôle des Instructions officielles dans l'enseignement des LVE en France.

L'Instruction du 29 septembre 1863 *conseille* aux professeurs des LVE d'utiliser « des textes préparés avec soin, bien expliqués, d'où l'on fera sortir successivement toutes les règles grammaticales. [Ainsi] le professeur, à un jour donné, exige que l'histoire étudiée ou sue la semaine ou le mois précédents lui soit racontée ; il ne fait plus *réciter*, il fait parler » (souligné dans le texte). On remarque, dans cette instruction officielle, la distinction clairement établie entre la récitation et le réemploi, et comment la mémorisation est mise au service de l'assimilation.

Comme l'objectif pratique, la méthode orale se heurtera à de fortes résistances tout au long du XIX^{ème} siècle, concernant l'apprentissage des langues vivantes : la Circulaire de 1872 est publiée pour rappeler les prescriptions relatives à l'enseignement des LVE dans les lycées et collèges, et un extrait de celle-ci est révélateur de la réticence des professeurs à les mettre en pratique :

> Monsieur le Recteur, l'inspection générale m'a signalé dans l'enseignement des langues vivantes étrangères certaines lacunes très regrettables. […] *La langue parlée* serait peu ou point

24 La maïeutique est au cœur de la philosophie socratique. Par le biais de questionnements, l'esprit du questionné parvient à trouver en lui-même les vérités. Selon Socrate : « Mon art de maïeutique a les mêmes attributions générales que celui des sages-femmes. La différence est qu'il délivre les hommes et non les femmes et que c'est les âmes qu'il surveille en leur travail d'enfantement, non point les corps ». (Socrate dans le *Théétète* VII 150c, Platon.

> enseignée. […] J'appelle toute votre attention sur ces lacunes et je vous invite à adresser des Instructions en conséquence à MM. les chefs d'établissement (souligné dans le texte).

L'auteur de l'Instruction du 13 septembre 1890 *insiste* sur le fait que « *l'étude de la langue doit précéder l'étude littéraire* » (titre du chapitre 1) :

> Vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de la langue, c'est tout compromettre à la fois, c'est s'exposer à ne jamais la parler surtout, et à ne jamais goûter la littérature dans ce qu'elle a de réellement original, c'est-à-dire dans ce qui en fait le véritable intérêt. S'il fallait sacrifier l'une des deux études à l'autre, il serait encore préférable de s'en tenir modestement à la langue et de réserver la littérature pour un âge où l'esprit a conquis avec sa maturité, sa liberté d'allure, sa souplesse et son indépendance.

Fait nouveau, l'Instruction de 1890 consacrera tout un chapitre de trois pages à « la *prononciation* et à l'*accentuation* » dans lequel est affirmée la priorité de l'oral sur l'écrit dans les débuts de l'apprentissage :

> En tête de toute méthode pour apprendre une langue vivante, il faut écrire le mot : prononciation. Les détails de la méthode peuvent varier, selon le caractère et l'âge de l'élève, même selon le goût du maître ; mais cette première règle est immuable. Apprendre une langue, c'est d'abord se mettre en état de produire les sons dont elle se compose...

Concernant les exercices, ils doivent *tous* déboucher sur une « conversation » ; quant à la grammaire, l'accent sera mis sur un enseignement simplifié, gradué et pratique.

L'analyse des manuels scolaires entre 1870 et 1902 effectuée par Puren (opus cit .) confirme que l'évolution méthodologique dans l'enseignement des LVE s'inspire directement des cours Traditionnels à Objectif Pratique (CTOP), ouvrages didactiques très en vogue à partir du XVIII^{ème} siècle à cause de la montée de la demande sociale de connaissance pratique des LVE. Leur public potentiel s'élargira au cours des ans : adultes autodidactes d'abord ; élèves de l'enseignement secondaire non classique ensuite ; écoles militaires, écoles de commerce, Chambres de commerce et d'industrie…

Le noyau dur de l'enseignement théorique de la grammaire s'affaiblissant ainsi dans les grammaires d'enseignement, et leurs exercices de plus en plus nombreux et variés finissant par viser, non plus la simple application des règles mais une véritable assimilation des formes linguistiques au moyen de leur réemploi combinatoire, c'est la primauté de la méthode grammaire/traduction qui sera finalement remise en cause au terme d'une évolution interne qui prépare donc l'avènement de la *méthodologie directe.*

En tout cas, il est possible d'affirmer que, au moins, à partir de 1870, l'innovation en didactique des LVE est passée du côté de l'Enseignement scolaire.

La méthode grammaire/traduction est certes maintenue dans les manuels et dans les Instructions, même celle de 1890, où les exercices de thème et de version sont toujours considérés comme des procédés d'enseignement/apprentissage, bien qu'ils soient au service de la méthode orale :

> [Dans la leçon de mots][25] ce sera déjà un thème oral que fera l'élève, avec cette différence qu'au lieu de traduire un texte français il traduira les objets mêmes, ce qui vaut mieux […] Thèmes et versions devront être faits, surtout au début, avec des mots connus.

Cependant, ce maintien de la méthode grammaire/traduction dans les CTOP n'empêche pas un certain nombre d'*évolutions internes* fondamentales :

● Sous l'influence probable des phonéticiens allemands, l'*intensification de la pratique orale* de la langue étrangère en classe se poursuit, tant dans les directives officielles – comme nous l'avons vu – que dans les manuels, à tel point que la « méthode orale » finit par menacer la suprématie jusqu'alors incontestée de la méthode grammaire/traduction.

● Renforcement de la tendance à l'*intégration de textes* suivis – littéraires, adaptés ou fabriqués – comme *supports didactiques* à part entière dès les premières années d'enseignement des LVE.

● Enfin, la progression de la cohésion lexicale se poursuit dans les Instructions et le CTOP scolaires. Pour la première fois, le plan d'études du 10 août 1886 ébauche, à propos de la première année d'études, une liste de thèmes de la vie quotidienne : « les mots seront, autant que possible, présentés par séries se rapprochant à un même ordre d'idées (mobilier de la classe, parties du costume, corps humain, etc.). Plus que les contenus thématiques cependant, c'est la méthode empruntée elle aussi aux « leçons des choses » de l'Enseignement primaire qui constitue ici une nouveauté radicale, parce qu'elle permet, dès le tout début de l'apprentissage, une *approche directe* de la langue étrangère, sans passer par l'intermédiaire de la traduction.

L'Instruction de 1890 la développe ainsi :

[25] Traduit de l'anglais « object lessons » d'A. BAIN par F. BUISSON dans Science de l'Éducation, 1879.

> La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire des mots. *Mais ces mots ne doivent pas être pris au hasard* (souligné dans le texte) […]. Le maître intelligent n'a pas besoin qu'on lui donne à ce sujet des indications détaillées. La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets, répondant à des objets que l'élève a sous les yeux […] si l'école possède des tableaux servant aux leçons des choses, on ne manquera pas d'en profiter.

Une véritable méthodologie s'ébauche tout au long des treize pages très denses, dans l'Instruction de 1890, en même temps qu'est posé le principe fondateur de la Didactique des LVE comme *discipline autonome* : « une langue s'apprend *par* elle-même et *pour* elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode ».

Il s'agit là de la construction d'une véritable didactique, avec une démarche d'autonomisation par rapport à l'enseignement des autres matières scolaires, néanmoins accompagnée de l'obligation d'insérer cette didactique dans un enseignement scolaire, et, par conséquent, de tenir compte des objectifs et des contraintes propres à celui-ci. Cette démarche va permettre le passage de la méthodologie traditionnelle (MT) à la méthodologie directe (MD), les conditions requises étant mises en place : le centre de gravité de la leçon ayant basculé *de la grammaire au texte.*

Ce principe direct ne se réfère pas seulement à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de la forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée.

L'expression « méthode directe » apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901 en opposition à la méthode traditionnelle de grammaire/traduction.

La MD sera officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les Instructions de 1901 et 1902 : en raison de la définition précise et détaillée de leurs objectifs, des consignes méthodologiques et des contenus de premier cycle, elles entendent obliger, pour la première fois*, tous* les professeurs à l'application d'une *méthode unique* (je souligne).

Cette « Réforme de 1902 » – selon l'expression répandue à l'époque –, sera ressentie par la plupart des enseignants comme un « coup d'État pédagogique », ou d'arbitraire administratif.

Ch. Sigwalt[26] estime que « les professeurs de langues vivantes ont été expropriés de leur liberté en 1902, par un acte d'autorité du ministre ».

Grâce aux bilans du premier cycle et les problèmes d'application dans le second l'on peut constater les premières divergences importantes, les remises en question et les premières défections : l'Instruction de décembre 1908 est encore de type direct, puisqu'elle représente un effort d'application cohérente de la MD à l'enseignement littéraire et culturel du second cycle. Mais elle marque en même temps un mouvement très net de cet éclectisme méthodologique (en faveur à une méthodologie « mixte », mi-directe, mi-traditionnelle), auquel sont déjà acquis grand nombre de méthodologues et professeurs.

Comme leurs prédécesseurs du XVIII[ème] siècle, les précurseurs de la MD vont s'appliquer à tirer de la « méthode naturelle » un certain nombre de grands principes applicables à l'enseignement scolaire. La « méthode naturelle » va servir à justifier dans la MD l'ensemble de ses grands principes tels que :

● *les méthodes directe et intuitive* : l'enfant accède au sens directement, en mettant en relation les sons qu'il entend avec les objets qu'on lui montre, les gestes et les expressions de ses proches.

● *la méthode orale* : la seule réalité linguistique reste pendant longtemps pour l'enfant exclusivement audio-orale.

● *la méthode active* : l'enfant apprend à parler en parlant.

● *la méthode imitative* : l'enfant apprend en imitant, avant même de les comprendre, les sons produits par ses proches.

● *la méthode répétitive* : les formes linguistiques se gravent dans l'esprit de l'enfant grâce à une audition et à un réemploi permanents et intensifs.

Cependant, il existe une distinction très nette entre MD et « méthode naturelle ». En effet, Ch. Schweitzer, l'un des principaux méthodologues directs – cité par Puren –, revient longuement

26. Professeur d'allemand à l'École Normale de Saint Cloud, auteur du *Cours de langue allemande à l'usage des classes de grammaire*. Paris, Garnier, 1886, et du *Cours de langue allemande à l'usage des classes élémentaires*. Paris, Garnier, 1887. Consulter « Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours » http : //books.google.fr

sur ladite distinction dans la préface du livre du maître de son *Enseignement direct de la langue allemande* (1900) :

> Par les caractères que nous venons d'énumérer, intuition et action, transmission orale et pratique orale, la méthode directe se conforme aux lois fondamentales de l'apprentissage naturel des langues. Elle s'écarte au contraire de la nature sur deux points essentiels.
> Tandis que celle-ci, sûre d'atteindre son but à la longue, s'en remet, pour l'acquisition des vocables, au hasard de la vie journalière et pour le maniement des formes grammaticales à la fréquence et à l'habitude, la méthode scolaire, limitée par le temps, est obligée de procéder plus systématiquement.

D'où la nécessité pour la MD, poursuit-il, en enseignement *lexical*, de « grouper les notions par *analogies* (ce que l'on appellera plus tard les « centres d'intérêt »), et en enseignement *grammatical*, de faire appel à la grammaire *explicite*, dont les règles seront abordées néanmoins par l'action et « sur le vif », comme simples constats de l'usage (démarche inductive).

C'est bien *l'interdiction d'utiliser la langue maternelle des élèves* qui fonde réellement la MD en tant que méthodologie nouvelle, car elle oblige à inventer de nouveaux procédés et techniques de *présentation* (la leçon de choses, l'image), d'*explication* (la méthode intuitive) et d'*assimilation* (exercices lexicaux et grammaticaux en langue étrangère et conversation en classe : la « méthode interrogative ») des formes linguistiques.

La plupart des méthodologues directs sont cependant conscients qu'une telle interdiction absolue n'est ni souhaitable ni applicable dans la pratique. L'Instruction officielle de 1902 admet occasionnellement la *traduction* comme moyen de *contrôle* de la compréhension des textes abordés : « Il peut être nécessaire, pour s'assurer que le texte a été compris, de le faire traduire. En ce cas, on évitera le mot à mot ; la phrase sera rendue par une phrase ».

Dans celle de 1908, elle deviendra *obligatoire* :

> La lecture terminée, il reste à vérifier que le texte a été compris. Il n'y a qu'un seul moyen de faire ce contrôle, c'est d'inciter un ou plusieurs élèves à reproduire le texte en français ». Mais son rédacteur prend soin de préciser : « cet emploi de la langue maternelle n'est pas en contradiction avec le principe de la méthode directe. C'est en effet uniquement dans la langue étrangère que le professeur leur a expliqué le texte, et c'est uniquement par l'intermédiaire de cette langue que les élèves l'ont compris.

En ce qui concerne le *thème*, le Congrès de Linguistique de Leipzig, en 1900, avait admis son utilisation exceptionnelle comme exercice de réflexion grammaticale : « Le thème ne sera pratiqué qu'incidemment, comme moyen de comparaison entre les deux langues » (selon E. Simmonot, 1901)[27].

L'Instruction de 1902 limitera son rôle, en prenant soin, comme pour la version, d'en marquer les différences avec le thème traditionnel :

> Le thème – et c'est le rôle auquel il convient de le réduire – servira à vérifier si les règles présumées connues le sont en effet. Il sera un moyen de contrôle et non un instrument d'étude. Dans ces thèmes, les mots seront connus de l'élève ou lui seront indiqués, de telle façon qu'il n'ait pas à recourir au dictionnaire.

La prééminence de la méthode orale prônée par l'Instruction de 1902 dans les débuts de l'apprentissage amène les méthodologues directs à poser le problème que l'on appellera plus tard celui du « passage à l'écrit » dans des termes assez semblables à ceux des cours audio-visuels de la première génération :

> Quand il [l'enseignement écrit] intervient, ce n'est d'abord que comme l'auxiliaire et le suivant de l'oral, […] moyen de fixer par l'écriture des vocables et des formules que l'élève sait déjà employer de vive voix[28].

Cette Instruction ébauche ainsi la progression vers la « rédaction libre » : « D'abord des dictées, puis des reproductions de récits lus en classe, enfin des exercices de composition laissant plus d'initiative et de liberté à l'élève ».

D'après Puren,[29] on retrouve cette progression mise en œuvre par exemple dans la série de manuels directs des années 1910 *Primeros pinitos* (E. Dibié et A. Fouret) et *Andando* (Didier-Privat) :

> les premiers exercices d'expression écrite y sont constitués au départ de questions ponctuelles et séparées qui ne se différencient pas des questions orales de conversation sur le texte ; peu à peu le nombre de ces questions augmente ; aux questions fermées dont la rép onse est pratiquement mot pour mot dans le texte se substituent d'autres plus ouvertes (d'analyse, d'interprétation, d'opinion, de transposition) ; ces questions commencent ensuite à se grouper autour d'un même thème, d'abord sans ordre, puis de manière de plus en plus articulée, de sorte qu'elles finissent par ébaucher des canevas de rédaction différents de celui du texte de la leçon.

27. E. Simmonot, « Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger » in *Revue pédagogique*, n° 7 Paris, 15 juillet 1901, pp. 18-40. Concernant les programmes, voir l'article de Maurice Kuhn, Institut Français de l'Éducation (ifé) dans son édition électronique .http : // www.inrp.fr

28 G.-H.Camerlynck. Méthodologue direct, auteur de manuels scolaires pour l'apprentissage de l'anglais, comme *Tom in England*, Paris, Didier, 1911. Extrait de *La méthode directe et son application*. Conférence pédagogique faite au grand Amphithéâtre de la Faculté des Lettres de Nancy le 27 novembre 1902. II. « La méthode directe : les devoirs » in *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (11), janvier, pp. 486-500.

29 Op. cit. p. 88.

À partir de 1909 – année où les premiers élèves entièrement formés par la MD ont terminé leur scolarité secondaire –, de nombreux bilans et enquêtes font état des problèmes rencontrés : les professeurs se plaignent, dès l'imposition officielle de la MD, de :

● l'*amenuisement* graduel, entre la classe de Sixième et la classe de Terminale, de l'*horaire* consacré à la LVE, alors que parallèlement le contenu des programmes augmente dans les autres matières.

● la *déperdition d'acquis* par les élèves les plus faibles entraînée par les vacances scolaires, s'aggravant d'une année sur l'autre.

● l'*hétérogénéité* des classes – il n'était pas rare de grouper, par souci d'économie, des classes de seconde avec celles de première par exemple – et du *nombre élevé d'élèves* par classe.

Il est évident que cette réforme n'a pas été suivie des moyens qui auraient pu la mener à bien. Mais, c'est peut-être la *formation des professeurs* qui a constitué le grand point faible de la MD. Pour E. Simmonot, dès 1901,

> l'insuffisance d'une grande partie du personnel ancien […] est le grand obstacle aux progrès de la réforme. Ne maîtrisant pas la langue orale, formés eux-mêmes par et à la méthode traditionnelle scolaire, la plupart des enseignants ont contourné la MD car il est évidemment facile d'utiliser un manuel direct de la manière la plus traditionnelle qui soit.

Ou encore comme le remarque fort lucidement M. Girard dès 1884 :[30] « Nous croyons souvent aider les enfants à dire ce qu'ils ont envie de dire, et en réalité nous leur faisons dire tout simplement ce que notre méthode a besoin qu'ils disent».

C'est là une contradiction à laquelle, me semble-t-il, il est impossible d'y échapper, l'échec de la MD – nous verrons qu'il sera en somme relatif – se montrera profitable pour la période comprenant l'après-guerre 1914-1918 et la fin des années 1950, puisque la méthodologie officielle qui va suivre va justement se construire à partir de l'évaluation de son expérience.

Une véritable volonté de *cohérence* pédagogique se dessine à partir des années 1920 ; dans ce que Puren (*op.cit.* p.151) appelle une « nouvelle orientation générale dans l'enseignement/ apprentissage des LVE » :

30 M. Girard, professeur d'allemand au lycée de Montpellier, cité par PUREN. op. cit. p. 81.

● volonté d'*intégration* : de l'enseignement des LVE dans l'Enseignement scolaire, qui s'oppose à la volonté de particularisation qui caractérisait la MD.

● *pragmatisme* : les méthodologues d'après-guerre veulent partir des situations concrètes et des leçons de l'expérience pratique, contrairement à un certain dogmatisme et irréalisme des méthodologues directs. S. Camugli[31] constate en 1936 :

> La méthode directe pure demanderait beaucoup plus de temps que nous n'en avons généralement. La méthode la plus pratique paraît devoir être la *méthode mixte*, qui garde les exercices vivants de la méthode directe, sans craindre de corriger et d'expliquer dans la langue de l'élève, toutes les fois qu'il s'agit d'être bien compris et de gagner du temps.

● *éclectisme* : la « nouvelle » méthodologie se veut ouverte à tous les procédés, techniques et matériels jugés efficaces et compatibles avec ses objectifs et principes fondamentaux.

Ce pragmatisme et cet éclectisme expliquent la haute fréquence, dans les Instructions officielles qui suivront, de l'exigence de souplesse de la part des professeurs.

● *réformisme* : l'ouverture aux innovations techniques s'accompagne chez eux d'un souci de sauvegarder les objectifs de cette nouvelle méthodologie, que l'on nommera *active* ou éclectique. Il s'agit clairement d'une « *philosophie de l'équilibre* » – expression que j'emprunte à Puren.

L'auteur de l'Instruction du 30 avril 1931 estime déjà que

> pour les langues vivantes, il n'y a guère à ajouter aux instructions de 1925. Il semble […] que l'équilibre se soit actuellement établi entre la méthode directe, dont on avait abusé, mais qu'*il ne saurait être question d'abandonner*, surtout pour les débuts, et une méthode d'enseignement plus théorique et plus suivie, *par la grammaire et par les textes*.

Les Instructions de 1925 et de 1938 représentent la phase de mise au point de la nouvelle méthodologie où, par conséquent, prédominera le souci de la situer par rapport à la MD et la MT.

En effet, les Instructions de 1925 et 1938, équilibre en réaction aux défauts et aux excès de la MD pour la première, et rééquilibrage en direction de la MD, à savoir, ouverture vers l'intégration des auxiliaires oraux et visuels pour la seconde, éviteront délibérément les « anciennes querelles » : le décret du 7 août 1927 prévoira à l'examen écrit du baccalauréat

31 S. Camugli, auteur, entre autres, du manuel scolaire secondaire *L'Italie par les textes* (avec la collaboration d'E. Barincou) Paris, Hachette, 1934 et du *Précis de grammaire italienne*. Paris, Hachette, 1942.

soit un thème, soit une composition, soit une version, ce qui équivaut implicitement à tolérer des pratiques de classe d'orientation respectivement traditionnelle, directe et éclectique.

Cette « souplesse exigée » de la part des enseignants n'est pas allée sans effet pervers. Selon Puren,

> elle a permis trop longtemps à l'Inspection générale de masquer ses insuffisances et ses contradictions au niveau théorique, et de protéger son autorité en se prémunissant par avance de toute critique concrète de la part des praticiens, constamment renvoyés à leur responsabilité personnelle d'interprétation et d'application pratiques des directives officielles.

C'est l'Instruction officielle du *1er décembre 1950* qui permet que la *Méthodologie Active* (MA) s'affirme en tant que méthodologie originale. C'est également la dernière instruction officielle véritablement commune à l'enseignement de *toutes les LVE.*

La nouveauté de cette Instruction réside dans l'*abandon* d'une certaine *tolérance* antérieure à l'égard de pratiques diversifiées, dans la plus grande assurance des consignes, et dans la *précision et la rigidité extrêmes* d'un schéma de classe unique imposé dans toutes les années pour l'exercice principal de lecture expliquée.

Les modifications importantes concernent l'extension au *1er cycle*, la traduction finale de *tous* les textes expliqués en classe, le rattachement systématique du travail en grammaire à l'exploitation des textes expliqués et, enfin, l'abandon officiel de l'approche globale préconisée par certains méthodologues directs – comme Godart ou Honelaque – au profit d'une approche résolument *analytique* : explication de tous les mots et tournures inconnus avant le premier contact des élèves avec le nouveau texte, reconstitution, par le seul professeur, du « contenu schématique du texte » avant sa découverte par les élèves, et élucidation du sens littéral du passage avant l'entretien sur le fond.

Toutes ces modifications cherchent l'intégration didactique autour du texte, commencée au XIXème siècle, poussée ici jusqu'à son extrême limite.

Les critiques à cette Instruction de 1950 dans les revues spécialisées – un formalisme inutile, et plus particulièrement la rigidité du minutage des différentes phases – sont cependant assez rares. M. Antier (cité par Puren op.cit. p. 156) explique cette « prudence » des critiques publiques par le nouveau pouvoir institutionnel exercé par l'Inspection générale car « leurs

promotions et mutations dépendaient […] d'une note pédagogique attribuée par ces mêmes inspecteurs généraux, auteurs des Instructions … ».

Tous les témoignages concordent au sujet de la très grande variété des pratiques de classe en premier cycle durant la période de la MA : elles vont depuis l'application rigoureuse des méthodes directe et orale jusqu'à un retour pur et simple à la MT scolaire, en passant par celle recommandée par les Instructions officielles. Ainsi, selon J.-R. Poisson[32] « on abuse scandaleusement de la version ».

J. Bera,[33] quant à lui, se plaint de l'application trop stricte de la MD qui serait faite par certains professeurs : « La méthode directe, telle qu'elle se pratique encore quelques fois, sans aucun contrôle de la mesure de compréhension, engendre les pires confusions ».

Afin d'éviter ces « dérapages », l'Instruction de 1950 réaffirme la priorité des méthodes directe, orale et active[34]. Ses auteurs se montrèrent très soucieux d'intégrer l'utilisation des auxiliaires audiovisuels en constant développement technique depuis la fin de la Première Guerre Mondiale. Selon R. Lefranc[35], « on entend par moyens audiovisuels tous les moyens mis à la disposition de l'éducateur et qui font appel, soit à la vue, soit à l'ouïe, soit aux deux sens réunis ».

OUÏE	VUE
Radio, Disques, Magnétophone.	Matériaux graphiques divers : Images, photos, cartes, tableaux, graphiques, vues fixes, projetées… Film fixe, Film animé.
Film sonore	Télévision…

32 J.R. Poisson, « Extrait d'une réponse à notre enquête [sur la MD] », in *Cahiers Pédagogiques* (4-5) 15 Janvier 1956 (pp. 265-266).

33 J. Bera., « Pour un manuel de l'élève-maître » in *Les Langues Modernes,* 21 Avril 1959, pp. 107-114.

34 Ch. Puren, *La didactique de l'espagnol en France : évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives, thèse pour le doctorat de 3e* cycle. Université de Toulouse. II, 2t. 767. pp. 154.

35 R. Lefranc, « Les moyens audiovisuels (Etude générale) » in *Les Langues Modernes*, Ma i-Juin 1951, pp. 196-199.

Dès le début des années 60, le Ministère français de l'Education nationale crée une « Commission d'Etude des moyens audiovisuels pour l'enseignement des LV » qui organise des stages de formation consacrés à ces mêmes moyens. À la suite de la MD, la MA donne au travail en classe la forme d'un *dialogue oral permanent* ; mais ce dialogue est principalement un commentaire de textes ; cet oral est essentiellement un mode pédagogique d'assimilation de formes écrites. La priorité à la langue orale en classe n'est qu'une priorité *chronologique*. L'intégration didactique autour du texte dans la MA y place l'écrit au centre du dispositif didactique.

L'Instruction du 20 Août 1969 se situe dans la continuité de celle de 1950 et des Instructions actives précédentes, mais elle constitue une Instruction charnière, dans le sens où elle va affirmer la MA en autorisant l'introduction des cours audiovisuels intégrés au 1er cycle ainsi que permettre une évolution de la didactique des LV qui va se poursuivre jusqu'à nos jours.

Dans les méthodologies audio-orales et audiovisuelles préconisées par cette Instruction, la forme orale du langage prime sur l'écrit. Influencée par les courants linguistiques structuralistes de la première moitié du XXème siècle, la méthodologie audiovisuelle part de la compétence orale préalablement acquise par les élèves pour organiser les activités de compréhension et d'expression écrites.

Le nouveau statut de l'oral vient ainsi heurter les conceptions actives sur la primauté de l'écrit ; conceptions qui, comme nous l'avons vu précédemment, font partie de l'héritage humaniste occidental. On constate donc un retour à l'*objectif pratique* comme objectif prioritaire : « dans le second cycle, un objectif culturel, sans lequel l'enseignement des LV n'aurait pas, même sur le plan pratique, sa pleine efficacité, viendra se combiner avec le premier objectif sans jamais le supplanter »[36].

Une évolution du traitement pédagogique des textes s'est opérée à partir des années 1970 : la méthode audio-orale a connu un fort développement – bien que présentant de multiples variantes – grâce à l'enregistrement magnétique. L'activité de compréhension écrite est donc

36 Sur la position officielle de l'Inspection Générale au sujet de l'utilisation de l'image en classe de langue, on pourra consulter dans *Pédagogie de l'Espagnol principes et pratiques* (C.N.D.P.- C.R.D.P., Nantes, 1982) le chapitre consacré à l'image et son utilisation dans l'enseignement d'une LV. L'espagnol (pp.83 -94).

remplacée par celle de la compréhension orale et la lecture (oralisation du texte écrit) par la répétition orale (de l'enregistrement).

Ce phénomène est surtout notable dans l'enseignement scolaire de l'anglais ; mais il s'en faut de beaucoup que cette méthode audio-orale se soit généralisée dans la pratique des professeurs d'anglais eux-mêmes, ni se soit aussi répandue dans l'enseignement des autres LV. Alors que la plupart des méthodologues directs toléraient, voire, recommandaient la traduction en langue maternelle comme procédé de contrôle de compréhension, les méthodologues audiovisualistes vont imposer la méthode directe intégrale en enseignement.

Leur rigidité sur ce point, qui leur sera reprochée par la suite, est à la mesure de l'importance de cette méthode dans la cohérence théorique de la MAV (Méthodologie Audio-Visuelle). Les auteurs de *Vida y diálogos de España I* [37] écrivaient ainsi dans le livre du Maître :

> Creemos importante aconsejar de nuevo que durante la explicación no deben hacerse análisis gramaticales ni traducciones. En el caso de una clase con adultos, será útil anunciar esto a todo el grupo, antes de comenzar la primera clase.

Comme dans la MD, la mise en application de cette méthode se réalise grâce à un document de base *fabriqué* (toujours dialogué dans la MAV) conçu comme la mise en œuvre du vocabulaire et les structures à étudier. Dans le manuel *It's up to you,* [38] les auteurs annoncent :

> La plupart de nos leçons sont conçues sous forme de « f ables grammaticales ». Ce sont des narrations dialoguées dont le propos est d'être exemplaires. Elles visent à l'édification grammaticale de l'auditoire par imitation.

Nous avons déjà évoqué l'influence des différentes théories linguistiques dans l'application de la MAV.

En effet, le *structuralisme* y a fortement contribué par sa nette distinction entre code oral et code écrit. La linguistique structuraliste viendra renforcer la pression de la demande sociale de pratique orale des LVE : elle va servir à justifier la méthode orale intégrale dans les premières semaines d'apprentissage, ainsi que l'emploi systématique de la forme dialoguée pour les textes de base. La distinction entre les différents niveaux d'analyse phonologique,

---

[37] A-J.Rojo Sastre, P. Rivenc et A. Ferrer, Paris, Didier, 1968.

[38] G. Capelle et D. Gira rd, Paris, Hachette, 1974.

morphologique et syntaxique a contribué à ce que la MAV donne une importance plus grande que la MD aux *activités de correction phonétique*.

Il s'opère ici un clivage entre ceux qui sont influencés par le *béhaviorisme* et ceux qui se réclament du *structuro-globalisme*.

La méthodologie « Structuro-Globale-Audio-Visuelle » (SGAV), s'est appelée initialement « de Saint Cloud -Zagreb » parce qu'elle a été élaborée en commun par une équipe de l'École Normale Supérieure de Saint Cloud – dirigée par Paul Rivenc – et une autre de l'Institut de Phonétique de la Faculté de Lettres de Zagreb, en Croatie – dirigée par Petar Guberina.

Si Rivenc a mis en œuvre sa méthodologie autour du support audiovisuel, Guberina a fourni la *psychologie de l'apprentissage* et une méthode originale de *correction phonétique*, la méthode verbo-tonale.

Comme tous les autres structuralismes, celui de Guberina se base :

- sur la *langue parlée* : « C'est la langue parlée qui représente le langage humain »[39] ou « La langue écrite n'est qu'une transposition de la langue parlée » (p.227).
- sur le *niveau de la phrase* : « La phrase, en tant que forme extérieure de l'application de tous les types de liaison, devient la réalité fondamentale du langage et attribue la réalité potentielle au mot »[40].

Mais, alors que le structuralisme bloomfieldien s'efforce de faire abstraction de la signification, Guberina se situe, au contraire, dans la lignée des recherches sur l'énonciation de linguistes tels que Ch. Bally, F. Brunot et E. Benveniste, où la *signification est prise en compte* en permanence comme contenu de la communication interindividuelle et se réclame d'une linguistique de *la parole en situation* :

> Étudier les formes linguistiques veut dire chercher ce qu'elles extériorisent, déchiffrer ce qui a amené le sujet parlant à se servir d'une telle expression[41].

39 P. Guberina, « Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes » in *Théorie générale et appliquée du français*, Zagreb, EPOHA, 1939, p. 59.

40 *Ibid.*, p. 254.

41 *Ibid.,* p. 207.

Guberina définit son structuralisme comme « global » parce qu'il veut prendre en compte l'ensemble des facteurs intervenant dans la communication orale, à savoir,

> la situation (réelle ou dans la pensée), la signification intellectuelle et affective, tous les moyens sonores, les moyens lexicologiques, l'état psychologique des intervenants et leur co-action réciproque, leur perception et leur production satisfaisantes de la parole[42].

Les structures SGAV sont, pour Guberina, une structuration effectuée dans le cerveau, contrairement à la théorie de Bloomfield, pour qui la notion de structuralisme renvoyait à l'ensemble de structures (ou mécanismes) de la langue.

Certains concepteurs se sont montrés plus sensibles à la psychologie de *l'apprentissage béhavioriste*. L'association de l'image et du son et les exercices structuraux ont pris une importance primordiale comme technique d'exploitation du matériel linguistique introd uit audiovisuellement.

Jean Guénot, dans *Lend me your Ears*,[43] explique :

> Nous tendons à établir en salle de cours une liaison entre l'image et la phrase enregistrée. Cette liaison correspond approximativement au schéma d'un conditionnement. On substitue progressivement une stimulation secondaire à une stimulation primitive, et on obtient une réaction analogue. Dans le conditionnement obtenu par le physiologue russe Pavlov, on fait saliver un chien en lui présentant un morceau de viande et en allumant simultanément une ampoule rouge. Peu à peu, le chien s'habitue à saliver uniquement lorsqu'on allume la lumière rouge. On lui donne la viande après. Dans notre conditionnement audiovisuel, l'élève entend la phrase anglaise tandis que l'image correspondante est présentée simultanément, comme la lumière rouge pour le chien de Pavlov. Peu à peu, l'élève s'habitue à répéter uniquement en présence de l'image.

La liaison situation-réponse verbale exige ici un type de rapport image-réplique plus étroit que dans les cours SGAV. Aussi la conception de l'image est dans ces cours plus proche des images directes des leçons de choses.

Or, de nombreux utilisateurs n'ont pas fait de différence au niveau de leurs pratiques de classe, entre les unes et les autres. Les méthodologues SGAV le reconnaissent, mais attribuent le phénomène à la très forte influence béhavioriste à l'époque, qui aurait provoqué sur des professeurs peu ou mal formés des interprétations erronées de la théorie SGAV :

42 « Bases théoriques de la méthode audiovisuelle structuro-globale (Méthode Saint Cloud-Zagreb). Une linguistique de la parole », in COSTE, D., (coord.*), Apports d'une politique de diffusion du Français Langue Etrangère depuis 1945. Matériaux pour histoire*. Pa ris, Hatier, 1984, p. 96.

43 J. Guénot, Paris, Didier, 1964, p. 103.

> Beaucoup d'utilisateurs des cours SGAV ne faisaient que faire mémoriser les dialogues en tant que tels et transformaient donc la structure globale du SGAV en exercices béhavioristes, inspirés de théories linguistico-structuralistes qui ne tenaient compte ni de la communication par la parole, ni de la bonne prononciation… »[44].

La méthodologie audiovisuelle connaîtra une évolution qui démarrera très tôt grâce aux spécialistes eux-mêmes. En effet, lors d'une évaluation critique, Moirand reconnaît « un certain découragement »[45]; Coste[46], des « résultats décevants ».

Des modifications destinées à corriger les insuffisances et les défauts apparus à l'expérience concernant la MAV ont été mises en œuvre. Selon Besse,[47] les « réajustements » opérés sont :

> plus de présentation globale de la leçon (le défilement des images synchronisé avec celui de la bande enregistrée) ; plus d'explication réplique par réplique ; plus de répétition intensive du dialogue de la leçon ; et plus d'exploitation distincte des autres phases (transposition, appropriation…). […] [L'image] est présentée […] sans la réplique enregistrée qui lui correspond ; […] l'exploitation de l'acquis des étudiants précède les explications éventuelles, la correction phonétique s'exerce à propos des productions des étudiants et non en rapport avec les phrases modèles.

L'introduction de cette dernière technique représente ainsi une étape importante dans l'évolution de la MAV car, en dissociant momentanément l'utilisation du son et de l'image dans la phase même de présentation, elle marque le début du *recul de l'intégration didactique autour du support audiovisuel*, annonçant de la sorte la troisième génération des cours audiovisuels (années 80) , caractérisée par une tentative d'intégration de nouvelles démarches didactiques « notionnelles-fonctionnelles » et « communicatives ».

Dans le manuel de français langue étrangère *Archipel*,[48] le livre du professeur nous présente sa méthode :

> Bien entendu, l'image est le point de départ de l'explication*, mais les images de la méthode n'ont pas été conçues pour une utilisation exhaustive* : nous n'avons pas voulu en faire le support principal de la communication. Nous pensons, en effet, que la motivation à la pratique de la parole en classe devrait surtout passer par la création du besoin de communication à

44 P. Guberina , in Coste, op. cit. p. 98.

45 S. Moirand, « Audiovisuel intégré et communication(s) » in *Langue Française* (24) Décembre 1974. pp. 5-26.

46 D Coste, « Remarques sur les avatars de l'enseignement audiovisuel des langues », in *Die Neueren Sprachen*, n° 74, 1975. pp. 539-548.

47 H. Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CREDIF, 1985. p. 101.

48 J.Courtillon et S. Railla nd, Paris, Didier, 1982. p. 7.

l'intérieur de la classe. Les images ont été conçues essentiellement pour *véhiculer des informations de type situationnel et culturel plutôt que référentiel* ». (Je souligne).

Toute idée de progression grammaticale est abandonnée. Il ne faut pas oublier que ce sont les problèmes posés par l'utilisation scolaire des cours audiovisuels de la 1ère génération (trop rigides) qui ont été décisifs pour impulser le retour actuel à une conception des matériels audiovisuels comme des *auxiliaires*, parmi lesquels les contraintes institutionnelles (horaires hebdomadaires, nombre d'élèves par classe) ainsi que la pression des exigences du second cycle scolaire…

En 1983, Lecomté[49] parle du désarroi des élèves de second cycle qui sont brutalement confrontés à une méthode plus traditionnelle et dans laquelle ils ne retrouvent pas la sécurité (et le confort) d'activités verbales « téléguidées » (selon l'expression de Puren, (opus cit . p. 247), en référence au passage du niveau 1 au niveau 2 des élèves en même temps que les manuels. A titre d'exemple, Louise Dabène, auteure du manuel *¿Qué tal, Carmen?,*[50] méthode AV, va s'inspirer directement pour son cours de deuxième année, (*ibid.*, 1972), des dossiers CREDIF du niveau 2. Les auteurs tentent de maintenir l'intégration didactique maximale autour des documents audiovisuels, et déconseillent d'utiliser séparément les différents matériaux proposés.

Les auteurs de *Pédagogie de l'anglais,*[51] admettent que, tout comme la technique, la pédagogie aussi évoluera : décalage de plus en plus court entre l'oral et l'écrit ; entraînement à l'expression écrite qui deviendra de plus en plus important et sera connu comme l'aboutissement normal de l'entraînement à l'expression orale ; réflexion sur la langue et passage à la « grammaire explicite » ; place de plus en plus faite aux aspects culturels (y compris la littérature) dont la langue constitue le véhicule privilégié.

G. Khan[52] fait remarquer « la contradiction qui existe entre une linguistique structurale qui s'est assigné pour champ d'étude la phrase, et le champ de l'enseignement qui est celui du

49 P. H. Lecomte, « Enseignement audiovisuel et milieu scolaire, une contradiction ? » in *Cahiers de l'E.R.E.L.* (Université de Nantes) n° 2, 1983.

50 L. Dabène, Paris, A. Colin, 1968 ; *¿ A dónde ?,* Espagnol, deuxième année.

51 M. Antier, D. Girard et G. Hardin, Paris, Hachette, 1973.

52 G. Khan, « Pédagogie des langues étrangères et théories linguistiques. Quelques réflexions », in *Etudes de linguistique appliquée,* n° 25, Janvier-Mars 1977, p. 63.

discours ». Dans la MAV, en effet, le professeur demande très vite à ses élèves de passer au niveau du discours : description complète d'une image, narration de l'anecdote dialoguée…

L. Porcher[53] développe cette critique de la MAV :

> La caractéristique essentielle d'un dialogue authentique, c'est son allure non linéaire, relativement désordonnée, son ouverture […]. Dès lors, la morphosyntaxe n'est que le sommet de l'iceberg.
> L'important c'est l'enseignement, l'aptitude à engendrer des énoncés liés à ce qui précède (aussi bien dans sa propre parole que dans celle du locuteur) et susceptibles d'être prolongés […] ».

Une grande importance est accordée donc aux échanges authentiques, aux actes de communication véritable, en un mot, aux *actes de parole*.

Nous devons à la pragmatique la notion d'« acte de parole », cette dernière ayant été réhabilitée par la sociolinguistique. Face à la connaissance du système linguistique (la « langue » dans le sens saussurien), celle-ci met en effet en avant la connaissance de son emploi en situation, le statut des interlocuteurs, le cadre (temporel, spatial). Elle montre que la parole obéit à des codes, à des normes sociales, dont la connaissance fait partie de la « compétence de communication », laquelle se différencie et vient compléter la « compétence linguistique ».

D. Coste[54] présente la compétence de communication à partir des composantes suivantes :

● *maîtrise linguistique* : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et au fonctionnement de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.

● *maîtrise textuelle* : savoirs et savoir-faire relatifs au discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (enchaînements transphrasiques, rhétorique et argumentation).

● *maîtrise stratégique* : savoirs et savoir-faire touchant aux échanges, routines, rôles et intentions de ceux qui y prennent part.

53 L. Porcher, « Les chemins de la liberté » in *Etudes de linguistique appliquée,* n° 41 Janvier-Mars 1981, p. 133.

54 D. Coste, « Lecture et compétence de communication », in *Le Français dans le monde* n°141, Novembre-Décembre 1978, p. 27.

- *maîtrise situationnelle* : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage.

L'on peut se demander si l'enseignement d'une compétence de communication est encore de la compétence d'un professeur de langue…

Les recherches sociolinguistiques ont joué un rôle majeur dans la critique de la MAV quant à la remise en cause des pratiques décrites comme contraignantes puisqu'elles ne tournaient qu'au tour du seul support audiovisuel : dans les cours de la première et deuxième génération pré-cités, les dialogues audiovisuels, comme les textes de base directs, sont d'abord des prétextes à présentation de contenus lexicaux et grammaticaux programmés en fonction d'une gradation générale de ces contenus, et non en fonction de situations réelles de communication. De plus, la notion même de situation, comme le fait justement remarquer Galisson,[55] tend à disparaître à l'écrit, le « passage à l'écrit » – problématique typique de la MAV des années 1960 – étant en effet conçu comme le simple apprentissage du code orthographique (dictées), complété par des exercices scolaires de rédaction à partir des situations dialoguées de la leçon.

Une nouvelle notion, la *situation en communication***,** deviendra un élément incontournable dans la didactique des langues vers la fin du XX^{ème} siècle. Pour Porquier et Py, « la didactique des langues, en tant qu'effort de théorisation d'une expérience caractérisée par la richesse et la diversité des situations d'enseignement est naturellement sensible au rôle du contexte » [56]. En effet, il faut tenir compte de la multiplicité des *situations personnelles* des apprenants : les attitudes, les motivations, les connaissances préalables en langue cible, la langue maternelle, les représentations du langage et son apprentissage, la *biographie linguistique*, l'âge, l'environnement culturel et affectif…

Du côté institutionnel, on retiendra, entre autres, le temps à disposition, *les moyens techniques et pédagogiques* fournis, les effectifs des classes, les modes d'évaluation, la place occupée

55. R. Galisson, *D'hier à aujourd'hui : la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Pa ris, Clé International, 1980, p. 76.

56 R.Porquier et B.Py, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris. Crédif-Didier 2004, p. 5.

par la langue cible dans l'ensemble des programmes. Quant à l'enseignant, on peut citer son expérience professionnelle, l'ensemble de ses *techniques pédagogiques*, connaissances linguistiques et culturelles, son enthousiasme, sa disponibilité, la *tolérance par rapport aux erreurs*…

La complexité des contextes didactiques est considérable et on ne peut pas les dissocier des pratiques langagières. Pour Hymes,[57] la maîtrise d'une langue comporte non seulement la capacité de « produire ou d'interpréter n'importe quel énoncé grammatical (c'est-à-dire conforme aux règles du système), mais encore la capacité d'effectuer ces opérations en tenant compte du *contexte culturel et social* où se trouvent le locuteur et son partenaire (règles de politesse, amorce d'une conversation téléphonique…) ». Les travaux de Labov[58] en sociolinguistique quantitative ou de variation concernant l'apprentissage se situent

« également entre le système (la langue) et les espaces dans lequel il se matérialise. Les espaces de cette variation constituent des lieux d'inscription de l'hétérogénéité sociale des usagers de la langue.

En résumé, la recherche sur l'appropriation des langues étrangères ou secondes depuis la fin des années 60 propose des approches qui accordent une large place aux circonstances personnelles et sociales de l'appropriation.

Il convient de préciser ici la terminologie utilisée par les chercheurs : le terme *acquisition* s'emploie lorsqu'il n'y a pas de prise en charge pédagogique. L'*apprentissage* est réservé aux situations de caractère scolaire ou lors d'interventions pédagogiques directes. Quant à l'*appropriation* – adapter et faire sa propriété –, elle englobe les termes d'acquisition et d'apprentissage. Le terme de *contexte* recouvre au moins deux acceptions, celle du contexte *linguistique* et celle de contexte *situationnel*. Dans le premier cas, on parle souvent de contexte, dans le second on parle souvent de situation.

57 D.H. Hymes, « On communicative competence » in PRIDE, J.B. & HOLMES, J., (Hrsg.), *Sociolinguistics : Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin Education, University of Michigan,1972, pp. 269 -293

58 W. Labov, *Principles of Linguistic change in society*, Wiley Ed. Blackwell, 1994.

Nous sommes dans une double relation où « le contexte – ce qui est autour – vient en quelque sorte servir à identifier, caractériser ce autour de quoi est cet autour »[59]. La langue, qui constitue à la fois la matière et le moyen de l'appropriation et de l'interaction en langue étrangère, présente une série de variables, reliées à l'apprenant et au contexte.

On entend par *contexte d'appropriation* l'ensemble des circonstances et des conditions d'acquisition /apprentissage d'au moins une langue non maternelle. Il ne se réduit pas à la seule assimilation de compétences mais il inclut également les expériences de communication traversées**.** *Interaction* et *appropriation* sont intrinsèquement *imbriquées*.

La distinction entre contexte guidé et non guidé correspond à celle proposée d'abord par Corder[60] entre apprentissage « institutionnel » et « naturel ». À l'autre extrême se situe le cas de l'acquisition en milieu social sans aucun apprentissage institué.

La multiplicité et la complexité des configurations de contextes et d'apprentissages n'étant pas exhaustives, il existe des cas marginaux et atypiques :

> […] Faut-il rappeler que les premières traces, et donc les premiers contextes attestés d'enseignement / apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, remontent à l'époque de la civilisation sumérienne, environ 3000 ans avant Jésus-Christ (presque aussi anciens que les premières traces de l'écriture dans l'histoire humaine), lorsque les Akkadiens conquièrent Sumer et apprennent la langue des Sumériens, langue qui disposait d'une écriture ? »[61]

Ce contexte, décrit et commenté par Germain, offre un repère parmi tant d'autres sur la caractérisation historique, politique, sociale et institutionnelle, et bien sûr, linguistique, des contextes d'appropriation. Il n'est pas si fréquent depuis que le conquérant apprenne la langue du conquis sans lui imposer la sienne… [62].

Nous avons vu que la plupart des recherches en didactique des langues étrangères portent actuellement sur des questions internes à l'enseignement ou à l'apprentissage que ce soit sur le versant linguistique, socioculturel, psycholinguistique ou neuropsychologique. Le problème

59 Porquier & Py op.cit.

60 S.P. Corder, *Introducing applied linguistics*, Penguin Books, University of Michigan, 1973.

61 C. Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* , Pa ris, Clé International, 1993, pp. 21-28.

62 Porquier & Py, op.cit.

ne se posait pas naguère lorsque l'on enseignait les langues vivantes comme l'on enseignait les autres matières.

Depuis cette rupture, la classe de langue est devenue un sujet d'observation singulier. On peut décrire deux moments dans cette différenciation avec les autres matières et, parallèlement, deux courants d'observation :

> Quand il est devenu structural et béhavioriste, à partir des années 40, l'enseignement des LVE s'est en quelque sorte dévalorisé par rapport aux autres enseignements puisque l'apprentissage d'une langue était considéré comme un simple conditionnement plus ou moins abrutissant, en tout cas sans que soit beaucoup sollicitée l'intelligence de l'apprenant […]. Le professeur, qui refusait obstinément d'expliquer en encore moins de traduire, soutenait que les apprenants finiraient « *naturellement* » (souligné dans le texte) par comprendre et parler […][63].

Les méthodologies structuro-behavioristes, comme les méthodologies audio-orale et SGAV ne sont plus au goût du jour. En effet, à partir des années 80, la préoccupation première se portera sur l'*apprenant*, lui redonnant une place prépondérante, dans un rôle de *communicant*.

La langue comme moyen de communication n'est plus une discipline comme les autres en raison de son caractère vivant, subjectif, spontané et créatif.

Defays et Deltour[64] résument l'évolution du type d'enseignement de la langue dans le graphique qui suit :

	Enseignement			Observation	
	Méthode approche	Sciences contributoires	Acteur principal de l'enseignement	Object de l'observation	Objectif de l'observation
Après 1940	Audio – orale structuro-globale-audiovisuelle	Béhaviorisme structuralisme	L'enseignant	L'enseignant	Prescriptif
Après 1980	Communicative	Cognitivisme Pragmatique Linguistique de l'énonciation	Les apprenants	Tous les paramètres de l'enseignement (situation, perception) et leurs interactions	Descriptif

63 D'a près J-M. Defays & Deltour,S. in *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*, sous la direction de M. Fa ra co, PUP, Aix en Provence, 2006, p. 15.

64 *Ibid.,* p. 17.

Pierre Bange[65] déclare que la « didactique des langues étrangères doit être à la fois *communicative* et *cognitive* (souligné dans le texte).

Tous les partenaires de la classe doivent se donner un but réel d'interaction, en privilégiant une communication authentique (cf. l'idée que c'est seulement en communiquant qu'on apprend à communiquer). Autrement dit, selon la formule de Bruner, il faut « présupposer l'interlocuteur dans l'apprenant »[66].

Communiquer s'apparente à la résolution d'un problème : il faut donc donner à l'apprenant de véritables problèmes d'interaction à résoudre.

Tentons de préciser ce que Bange entend par « didactique cognitive ». Se borner à une simple définition du terme « cognitif », ou « cognition », serait problématique eu égard le nombre de théories qui structurent ce domaine.

Selon Monés & Pujol-Busquet,[67] le vocable *cognitif* fait référence, dans son acception pédagogique, au domaine de la personnalité étudiant sa dimension intellectuelle. En revanche, dans son acception touchant la didactique, il s'agit de l'étude des différents processus qui caractérisent le développement de la connaissance, ainsi que ceux de l'évolution de l'apprentissage socioculturel des individus depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte. Cette acception inclut également les objectifs (comprenant la mémoire ou l'évocation des connaissances) et le développement des capacités techniques d'ordre intellectuel.

Quant à la *cognition*, ce même auteur la définit comme « la discipline philosophique qui étudie la relation existante entre le sujet et l'objet, ainsi que celle entre la pensée et le monde (p. 21).

Ce vaste champ d'étude, Lacks[68] tente de mieux le cerner en proposant une définition des sciences cognitives en terme d'«objets et de problèmes [s'] intéressant d'abord aux *objets* et

65 P. Bange, « Les conditions internes et externes de l'apprentissage des LE » in Fa ra co, op.cit. pp. 66-67.

66 J-S. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF, 1983, Chap. 26.

67 J. Monés i Pujol-Busquets, *Diccionari abreujat d'educació*. Barcelona, Editorial Graó, 1987.

68 B. Lacks, *Langage et cognition : l'approche connexionniste*. Paris, Hermès, 1995, p. 15.

aux contenus des sciences cognitives avant d'aborder le problème des *paradigmes* »[69] (nous soulignons).

Une des grandes difficultés d'une approche des sciences cognitives réside dans la multiplicité des objets traités : les analyses du mouvement, de l'action, de la vision, de la mémoire, du raisonnement, du langage, de la communication… Cependant, la coexistence de travaux se situant à des niveaux d'analyse très différents constitue une difficulté supplémentaire.

Smolensky, Legendre et Miyata[70] morcellent la question en distinguant les recherches centrées sur les *modèles* de celles centrées sur les *principes* (nous soulignons) :

> Les recherches centrées sur les modèles proposent des analyses très spécifiques […]. Ces modèles ne discutent véritablement aucun des présupposés théoriques qui les sous-tendent, lesquels sont le plus souvent relégués au second plan au profit de la démonstration de l'efficacité ou de la pertinence de l'*implémentation*[71] mise en avant. A l'inverse, les recherches centrées sur les principes se caractérisent par une très grande attention portée aux propositions générales et à leur articulation sous forme de théorie cohérente […]. Les analyses et implémentations effectives auxquelles il est fait allusion restent sommaires et ne servent que de preuve indirecte de l'adéquation de ces principes généraux.

L'approche principielle et l'approche modélisatrice se distinguent également par la relation aux faits. Les modèles (psychologiques, neurologiques…) supposent un grand nombre de faits. Il s'agit d'une démarche ascendante qui part des faits pour en déduire un modèle d e simulation. À l'inverse, l'approche principielle utilise une démarche descendante, où la théorie est posée comme fondamentalement sous-déterminée par les données disponibles.

Les travaux de Chomsky illustrent le paradigme cognitiviste classique avec la grammaire générative, notamment. Il défend l'idée que l'analyse du comportement linguistique doit dépasser le simple associationnisme pour s'intéresser de façon centrale au fonctionnement complexe de l'organe mental impliqué (ou processus sous-jacents)[72]. Le réalisme chomskyen aborde le *langage* non comme une fonction mentale parmi d'autres mais comme un véritable organe (abstrait). Selon lui, « on devrait traiter le problème […] du langage très exactement de

69 *Ibid.*, p. 15. Le terme de *paradigme* renvoie au cadre théorique dans lequel se développent les sciences.

70 Cités pa r Lacks *ibid.*.P. Smolensky, G. Legendre et Y. Miyata, «Principles for an Integrated Connectionist/ Symbolic Theory of Higher Cognition », C U-C S-600-92 (1992) in *Computer Science Technical Reports* 575 1-07-1992.

71 Ou données installées au départ, par exemple un logiciel déterminé.

72 *Ibid.*, p. 19

la manière dont on traiterait le problème d'un organe physique du corps ». (Chomsky 1975, 121)[73].

L'analyse des processus mentaux impliqués met en jeu une nouvelle problématique de l'intelligence conçue comme un système de traitement de l'information. Le cognitivisme classique est apparu en réaction au béhaviorisme. Il s'est très rapidement imposé, dynamisé par l'avancée technologique de l'informatique et par le succès de l'intelligence artificielle et de la grammaire générative. Cette nouvelle approche des phénomènes cognitifs en termes de processus sous-jacents au comportement apparent, change radicalement de perspective. L'intelligence est alors pensée comme étant constituée par un ensemble de processus de traitement d'une information initiale permettant de définir une réponse adéquate.

À partir des années 1970-1975 néanmoins, les difficultés liées à l'analyse de la signification et à la prise en compte du contexte, ont produit une nouvelle rupture avec l'approche symbolique dominante : le *connexionnisme* ou paradigme subsymbolique apparaît alors comme une critique des difficultés théoriques et pratiques rencontrées par le cognitivisme classique. Il réactive certaines thèses associationnistes et béhavioristes tout en proposant un dépassement conceptuel.

Le connexionnisme offre une alternative aux thèses symboliques et représentationnelles en matière de langage : un modèle linguistique dynamique articulé en trois niveaux, symbolique, subsymbolique et physique, s'appuyant sur la technique des réseaux de neurones formels. Il s'agit d'une approche physicaliste nouvelle du fonctionnement linguistique et mental en rencontrant de nombreuses propositions de l'épistémologie génétique et du constructivisme psychologique de Piaget[74].

Dans la conception symbolique classique (celle également de l'intelligence artificielle), la mémoire et les processus de mémorisation jouent un rôle central. La mémoire y est conçue

73 *Ibid.*, p. 21

74 Jean Piaget (1896-1980). Biologiste, psychologue et épistémologue suisse. Ses travaux se centrent sur la connaissance de la genèse et le développement des processus cognitifs ; en d'autres termes, l'épistémologie génétique de Piaget désigne la théorie qui étudie la connaissance en tant qu'un continuum, en analysant son évolution depuis les niveaux les plus limités jusqu'aux stades supérieurs pour atteindre finalement, la connaissance. Son oeuvre demeure indispensable par l'établissement d'une pédagogie qui s'adapte aux besoins et aux possibilités de compréhension des individus dans les différentes étapes de leur développement (d'après Monés, op.cit. pp. 34 et 68).

comme « un système de stockage physique de représentations symboliques ; c'est une bibliothèque pourvue d'un index où les objets (les représentations digitalisées) sont physiquement présents. La remémoration, préalable nécessaire à la mobilisation d'une connaissance donnée dans un processus quelconque, correspond alors au rappel de cet objet préalablement stocké.

Alors que le connexionnisme envisage des systèmes de schématisation parallèle et distribuée pour la simple raison que « l'instauration d'un schéma interprétatif dans une situation *contextuelle* donnée ne peut correspondre à un rappel d'une structure préalablement stockée en mémoire [car] les schémas ne sont ni représentés ni stockés en tant que tels. Il n'y a pas à proprement parler rien à rappeler »[75]. Selon l'environnement et les informations entrantes, l'instanciation du schéma représentatif approprié correspond à la recréation dynamique d'un état global. Il s'inscrit dans une activation des unités adéquates codant les traits pertinents de l'*environnement* puis une propagation dans le réseau le conduisant vers un nouvel état (ou schéma interprétatif) dont les caractéristiques globales ne sont stockées nulle part et qui est donc à chaque fois *re-produit* (nous soulignons) par « l'interaction des informations entrantes avec le patron de connectivité du réseau ». (*ibid.*).

Il est cependant évident que ce patron de connectivité est le produit de l'accumulation des expériences passées mais il diffère profondément de ce que les théories classiques identifient comme une mémoire : « c'est un ensemble de relations excitatrices et inhibitrices pondérées par l'expérience, et ce n'est pas un ensemble déclaratif de connaissances intégralement stockées » (*ibid.*).

La recréation d'un état global du système – un état mental – correspondrait ici à un état de connaissance passé, non pas un rappel d'un état antérieur mais, se basant sur une expérience antérieure, d'un état contextuellement adéquat.

Ces systèmes sont donc génératifs à double titre :

● il n'y a pas simple rappel de connaissances stockées.

● ils généralisent et induisent spontanément à partir d'expériences passées.

75 *Ibid.*, p. 107.

Pour le cognitivisme, les processus mentaux sont réguliers parce qu'ils sont régulés : « le format des règles importe peu, ce qui est capital c'est la distinction entre un dispositif qui manipule les éléments (la règle) et les éléments manipulés eux-mêmes (les représentations) »[76].

Le connexionnisme, quant à lui, s'appuie sur la mise en œuvre de processus dynamiques et continus, qui s'ils ne sont pas représentationnels sont pourtant directement mobilisables parce qu'ils sont procéduralement explicites. Lacks défend que le langage doit être fondamentalement envisagé dans une perspective de construction du sens, ce qui le conduit à contester la double thèse chomskyenne de l'autonomie, autonomie du langage et de son analyse, par rapport aux autres fonctions cognitives et l'autonomie syntaxique.

Pour Langacker[77] (et les grammairiens cognitivistes), la grammaire n'est pas un dispositif de construction syntaxique d'expressions bien formées, mais un inventaire des structures conventionnelles de catégorisation de la signification. La grammaire se trouve donc réduite à l'analyse des relations entre forme phonique et signification. La communication, qui n'est pas conçue comme la transmission d'une signification mais comme sa reconstruction approchée par l'auditeur, peut être regardée comme un système à résolution de contraintes multiples et contradictoires. (*ibid.*).

Le paradigme fonctionnaliste, part, quant à lui, d'une analyse articulée su la métaphore des briques élémentaires (basic building blocks) et défend la thèse de la double articulation du langage[78] – le signifiant et le signifié du signe correspond à la première articulation ; le phonème, pertinent car distinctif, correspond à la deuxième. Cette thèse s'ancre sur la reconnaissance de constituants et de syntagmes. Autrement dit, elle reconnaît une relation inter et intra constituants.

---

76 *Ibid.*, p. 155.

77 R.W. Langacker, *Foundations of cognitive grammar*. Volume I Theoretical Prerequisites, Stanford University Press, 1987. Cité par Lacks, *op.cit.* p. 157.

78 A. Martinet, « La double articulation du langage » TCLC in *La linguistique synchronique*.P.U.F, 1965, pp. 1- 35.

Constituance et compositionnalité sont deux notions qui opposent les différents cadres théoriques. Ainsi, les structuralistes traitent ces deux concepts comme un outil d'analyse qui permettrait une meilleure connaissance de la réalité de la phrase.

La position des cognitivistes classiques ou grammairiens génératives (Chomsky) consiste à octroyer à ces éléments un statut réaliste pour en faire les entités et les relations sur lesquelles le fonctionnement mental et cognitif s'appuie effectivement.

Or, ces postulats voient le langage comme un système sémantico-syntaxique compositionnel fondé sur la constituance, leurs techniques sont descriptives et peuvent surtout être réductionnistes.

Une autre architecture, subsymbolique – le connexionnisme de Smolensky[79] – assurerait une intégration horizontale des fonctionnalités cognitives tout en permet tant de rapporter ces principes à des propriétés du substrat neuronal. Le fonctionnement linguistique et le fonctionnement mental

> ne seraient plus vus comme la manipulation formelle des relations syntactico-logiques préexistantes. Le langage et le fonctionnement cognitif sont intégrés et procèdent de la mise en œuvre contextualisée de routines cognitives. La communication serait un processus de réévocation de représentations non plus simplement transmises mais reconstruites par l'auditeur dans le contexte précis dans lequel il se trouve à partir du flot continu d'information, linguistiques et non linguistiques, qui lui parvient et à partir de toutes les informations d'arrière - plan dont il possède la trace mnésique[80].

Cette théorie sera invalidée par les cognitivistes, notamment Fodor et McLaughlin,[81] pour lesquels le contenu sémantique d'une expression est vu comme la résultante directe de la simple composition des valeurs abstraites portées par les éléments de base (*basic building blocks model*), qui exclut toute construction mentale dans la caractérisation du sens et l'autonomie de la syntaxe de de Chomsky. Elle exclut en particulier tout effet contextuel et tout savoir extra-linguistique car fondé sur l'empirisme et la logique formelle, la sémantique véri-conditionnelle et la thèse de l'autonomie de la syntaxe qui lui est liée, est objectiviste.

79 P. Smolensky, « On the proper treatment of connectionism » in *Behavioral and Brain Sciences* 11 (1), 1988, pp. 1-23.

80 Lacks, *op. cit.* p. 170.

81 J.A. Fodor & B.R. McLaughlin, « Connectionnism and The Problem of systema city : Why Smolensky's Solution Doesn't work », in *Cognition* 35 (2), 1990, pp. 183-205.

Ce débat paradigmatique de la fin du XX^{ème} concernant le langage et la construction de celui-ci sera-t-il dépassé lors de la mise en place d'une didactique des LVE qui devrait être communicative et cognitive d'après le souhait de Bange ?

L'une des théories les plus connues pour expliquer l'acquisition des langues est la théorie behavioriste de l'imitation : l'enfant acquiert une langue en reproduisant les énoncés que l'environnement linguistique lui propose. Pour cela, il est indispensable que l'enfant – l'apprenant d'une L2 – mémorise des énoncés comme modèles, qu'il produise ces énoncés dans des situations analogues et qu'il confronte ces productions avec les modèles qu'il a en mémoire. Dans ce processus, l'imitation joue un rôle de renforcement, en contribuant à asseoir durablement l'association entre stimulus (la situation) et réponse (l'énoncé).

Cette conception a eu des répercussions sur la méthodologie de l'enseignement des LV dans les années 60 et s'est notamment traduite par l'élaboration de méthodes audiovisuelles comme nous l'avons déjà vu.

Plusieurs études psycholinguistiques ont formulé des réserves à l'encontre de cette théorie :

> les enfants et les adultes apprenant une langue seconde produisent souvent des expressions qu'ils n'ont pas pu entendre dans leur entourage. Cela signifie qu'ils ne se contentent pas d'imiter ce qu'ils entendent, mais qu'ils sont capables d'élaborer des hypothèses sur la structure de la langue-cible et de les tester dans leurs productions.

> Chomsky lui-même a contribué à remettre en question cette théorie. Pour lui, le concept d'imitation fournit un cadre beaucoup trop imprécis pour rendre compte de la complexité de l'acte langagier.

La théorie de Krashen[82] procède selon une démarche comparable à celle des recherches sur l'acquisition des langues premières. À partir d'une analyse de productions d'apprenants de L2, on tente d'abord de déceler des séquences chronologiques d'acquisition pour reconstituer ensuite les processus d'acquisition qui les ont rendues possibles. Ce modèle, appelé du « monitor », repose essentiellement sur trois hypothèses fondamentales :

82 Stephen D. Krashen, *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Pergamon, 1982.

Le processus d'acquisition des L2 chez les apprenants adultes s'appuie sur deux capacités différentes : l'acquisition *inconsciente* – il s'agit du programme d'acquisition inné inspiré par Chomsky- et l'apprentissage *conscient* des langues.

Par acquisition, il faut entendre des

> « processus qui se déclenchent grâce à la communication linguistique sans que l'apprenant en ait conscience, mais qui […] se déroulent invariablement dans un ordre précis. L'apprenant se soucie moins de la correction que de la réussite de son énoncé, son attention est accaparée par l'objectif sémantico-pragmatique et non par la forme linguistique : il n'est donc pas conscient des règles qui façonnent sa production et serait bien incapable de les formuler. Apprentissage signifie au contraire que les règles linguistiques sont utilisées consciemment, lorsque l'attention se porte sur la forme de l'énoncé. L'apprenant […] est donc capable de s'auto-corriger […] »[83].

Pour Krashen, ces deux processus assument des fonctions différentes : les structures linguistiques sont d'abord acquises à travers des processus d'assimilation inconscients ; leur correction grammaticale et leur adéquation au contexte est ensuite vérifiée lors de productions en langue étrangère au moyen des règles apprises consciemment.

> L'apprentissage conscient sert d'instance de correction et de contrôle pour l'acquisition inconsciente. Cette fonction de moniteur relève du seul apprentissage. L'apprentissage des langues n'est possible que par le biais du moniteur lequel influence directement le traitement des données linguistiques.

> Dans la production en L2, le moniteur n'est efficace que : a) si le locuteur /apprenant connaît la règle concernée, b) s'il a assez de temps pour effectuer le traitement nécessaire des données linguistiques, et c) si la forme de l'énoncé sollicite suffisamment son attention.

Cette théorie est discutable quant à la possibilité de décrire et d'expliquer les régularités dans le processus d'acquisition et les fonctions susceptibles de le déterminer. Elle permet éventuellement de savoir dans quelle mesure l'apprenant dispose de règles déjà apprises ou acquises[84].

83. Klaus Vogel, *L'interlangue : la langue de l'apprenant,* Toulouse PU Mirail, 1995, p. 99.

84. David Ingram « Phonological rules in young children » in *Journal of Child Language* 1, 1974, pp. 49-64. « L'hypothèse d'un mécanisme d'acquisition des langues est en soi une hypothèse désespérée. Ce mécanisme n'est que le résultat de la conviction que l'acquisition des langues est inexplicable, pas seulement sur tel ou tel point, mais de manière générale : c'est pourquoi on est amené à supposer la préexistance fondamentale non seulement d'une capacité globale d'apprentissage, mais aussi des informations linguistiques proprement dites ». Cité par Vogel, op.cit. p. 100.

La théorie de McNamara[85] ne se contente pas de supposer l'existence d'un mécanisme inné d'acquisition des langues qui serait propre à l'espèce humaine mais elle va jusqu'à spécifier ces capacités innées. Selon lui, les enfants apprendraient leur langue en essayant de saisir hors de la langue l'intention du locuteur adulte : c'est cette intention qui leur permettrait ensuite de reconstruire le sens de l'énoncé et de déduire une relation entre le sens et le dit. McNamara part du principe que l'être humain est doté d'une structure cognitive avant même d'avoir été exposé à un contact linguistique. Autrement dit, il dispose d'«*universaux prélangagiers* ». Le développement de l'acquisition du langage serait par ailleurs déterminé par le primat de la réception sur la production linguistique.

Tout comme McNamara, Slobin[86] suppose que l'homme possède des potentialités cognitives déterminées biologiquement, et à ce titre, indépendantes du langage. Il s'oppose à la thèse selon laquelle le développement du langage serait autonome et se rallie aux conclusions de Piaget, pour lequel c'est le développement cognitif de l'enfant qui détermine l'acquisition du langage : les enfants ne peuvent utiliser des formes linguistiques que s'ils sont capables d'en saisir le sens.

À partir de données qu'il a recueillies sur l'apprentissage de trente langues différentes, Slobin parvient à isoler sept stratégies psycholinguistiques (*operating principles*) que nous résumons comme suit : l'enfant repère les fins des mots ; il sait que la variation de la forme phonologique d'un mot est un fait de système et tient compte de l'ordre des unités linguistiques. Une chaîne cohérente sémantiquement est mieux saisie par lui lorsqu'elle est marquée explicitement ; l'enfant évite les exceptions et utilise plutôt les marques grammaticales qui lui semblent sémantiquement motivées.

Il nous semble que ce modèle ne prend pas suffisamment en considération que la langue identifie des traits pertinents dans des situations et des contextes concrets et qu'elle est un outil d'interaction sociale, un outil de communication complexe, qui met en relation des facteurs internes – que les théories nativistes soutiennent comme exclusifs – mais également externes.

85. John McNamara, « Cognitive basis of language learning in infants » in *Psychological Review* 79 (1), 1972, pp. 1-13.

86. Dan Isaac Slobin, « Cognitive prerequisites for the development of grammar » in C.A. Ferguson & D.I. Slobin (Eds), *Studies of child language development*, New York : Hol, Rinehart & Winston, 1973, pp. 175-208.

Bialystok[87], quant à elle, élude la question de la préséance des capacités cognitives globales lors de l'acquisition des langues pour se centrer sur l'existence de deux dimensions linguo-cognitives fondamentales qui délimitent le cadre de stratégies d'acquisition et d'utilisation de la langue :

1. La capacité de stocker les connaissances linguistiques dans la mémoire à long terme après les avoir structurées grâce à des stratégies grammaticales et lexicales, des règles et des associations forme/fonction.

2. La capacité de contrôler cognitivement l'acquisition et l'utilisation du savoir linguistique.

Pour Vogel, ce choix des stratégies mises en œuvre

> serait relativement indépendant de paramètres individuels (don pour les langues, attitude par rapport à la langue/à l'apprentissage, etc.) et de facteurs externes (contexte, situation de communication, type de production/de tâche, etc.) et serait plutôt fonction du niveau de l'apprenant : de la quantité et de la qualité du savoir linguistique analysé, du degré de disponibilité de ce savoir[88].

Vogel émet une réserve à ce modèle : la description des dimensions cognitives relatives aux connaissances linguistiques et des procédures qui les contrôlent et concevoir l'ensemble comme des conditions préalables à l'acquisition et à l'utilisation d'une langue revient à décrire implicitement la compétence linguistique. Bialystok omet la nature des conditions cognitives générales pour permettre la mise en œuvre de stratégies qui permettraient l'acquisition de connaissances linguistiques et dans quel ordre se succèdent ces stratégies.

La dernière approche, défendue par Vogel, s'appuie sur un modèle qui conçoit l'acquisition des langues comme un « processus d'élaboration et de vérification successives d'hypothèses sur la structure de la langue-cible ».[89] Esquissé d'abord par Chomsky, en 1965 à propos de la langue 1, ce modèle a été ensuite développé par lui-même – ainsi que par d'autres chercheurs – et précisé dans ses implications théoriques et son adéquation au problème des langues en général.

87 Ellen Bialystok *Communication strategies : A psycological analysis of second-language use*. Cambridge, MA : Basil Blackwell, 1990.

88 Vogel, *op. cit.*, pp. 107-108.

89 *Ibid.*, p. 110.

L'idée sous-jacente était – et est encore – de prouver l'existence d'un mécanisme bio-génétique responsable de l'acquisition des langues. Chomsky se prononce pour une capacité innée, car pour lui il serait impossible d'expliquer qu'un enfant puisse apprendre et maîtriser aussi bien sa langue maternelle en un temps aussi court.

Schlesinger[90] a cependant démontré que l'hypothèse chomskyenne n'était pas nécessaire, et que le modèle générativiste qui postule une structure profonde et une structure de surface permettait tout aussi bien un développement en 2 étapes : dans une première phase, l'enfant assimile toute une série de structures superficielles grâce aux stratégies d'apprentissage très simples dont il dispose ; dans une 2ème phase, l'enfant va reconstituer à partir de cette réserve de structures superficielles les structures profondes sous-jacentes en formulant de manière inductive des hypothèses.

Actuellement, ces deux courants : l'élaboration et vérification d'hypothèses opérés par rapport à une grammaire universelle innée, comme le suppose Chomsky, ou sous l'influence directe de l'exposition à l'input, comme le suggère Schlesinger, restent aussi controversées.

2. Les apports de la recherche sur le bilinguisme et le Conseil européen pour l'apprentissage des LVE.

Par *input,* on entend généralement l'ensemble de données et d'informations que l'apprenant reçoit en langue cible. Quel est son rôle et comment l'apprenant le traite-t-il ?

En fonction de l'approche théorique sous-jacente, son rôle varie et sa forme de présentation change par conséquent :

90. I. Schlesinger, « The origin of Relational categories » in Y. Lévy, M. Brayne et I. Schlesinger eds, 1988.

Pour les béhavioristes, l'input intervient sous forme de la langue présentée à l'apprenant en tant que « stimuli » et « feedback »[91]. Le programme enseigné est organisé en fonction de critères et difficultés et avec une progression contrôlée.

Pour les « nativistes », l'input est « un déclenchement qui active les mécanismes internes ». Or, cette approche s'intéresse surtout aux données proposées en amont du processus d'apprentissage. On peut donc lui reprocher que les caractéristiques de l'input ne peuvent pas vraiment expliquer les aspects de l'output.

Pour les « interactionnistes », les capacités mentales de l'apprenant sont en interaction avec l'environnement linguistique. L'input détermine les mécanismes du développement de l'apprenant, mais il est modifié en fonction des mécanismes internes de l'apprenant.

Cette approche prend à la fois en compte les caractéristiques spécifiques de l'environnement linguistique et réserve une possibilité d'influence pour l'apprenant. Elle est très proche de la construction naturelle de ce que Vogel appelle l'*interlangue :*[92]

> L'apparition du concept d'interlangue a été […] favorisée par certaines théories sur l'acquisition des langues qui se sont intéressées principalement à l'acquisition naturelle d'une L2 et ont postulé une *identité* entre les processus d'acquisition de L1 et des L2.

Vogel décline la théorie de l'identité en cinq points essentiels :

1. Postulat de l'universalité de *tous* les processus d'acquisition des langues : les mécanismes d'acquisition de la L1 et la L2 sont identiques et se déroulent dans un ordre invariable indépendamment de l'âge, de la langue de départ, de l'enseignement de la langue…
2. L'exclusion du transfert (à partir de la langue d'origine) comme aide à l'apprentissage le considérant une source d'erreurs sous forme d'interférences,[93] donc aussi la limitation des mécanismes d'acquisition aux seules stratégies intralinguistiques.
3. Le centrage sur la production : on analyse exclusivement les faits de surface que représente l'*output* dans le but de prouver qu'il existe des constantes dans la

---

91. G. Provencher, « Les fonctions informatives et les principaux facteurs des feed-back correctifs dans l'apprentissage scolaire » in *Revue des Sciences de l'Education*, XI (1) pp.67-81. Le feed-back est défini comme une information en retour. Il a été associé à l'idée de renforcement (positif ou négatif). Pour devenir renforcement, des conditions de fréquence et de contigüité par rapport à la réponse donnée doivent être posés.

92 Op.cit., p. 24.

93 Voir Vogel quant aux problèmes terminologiques liés aux concepts d'interférence et de transfert du point de vue de la psychologie de l'apprentissage.

succession des stades d'apprentissage et dans les comportements des apprenants ; on ignore délibérément la perspective des processus d'apprentissage et les différences de production en interlangue selon les apprenants tout comme les différences dans la succession des stades d'apprentissage.

4. L'investigation porte exclusivement sur l'acquisition de la compétence linguistique : travaux sur les morphèmes ou la syntaxe en oubliant que les apprenants d'une L2, même débutants, sont capables d'utiliser leur interlangue à des fins communicationnelles.

5. On postule que les compétences linguistiques ne sont pas de même nature si elles ont été acquises dans des cadres différents (par exemple, milieu naturel *vs* milieu scolaire dans le cas d'une L2). On se réfère à la distinction entre savoir linguistique « implicite (intuitif, non réfléchi) » et « explicite (conscient, réfléchi) » chez les locuteurs natif s pour construire de manière toute spéculative des oppositions quantitatives du type « créatif *vs* reproductif ».

Par rapport à cette théorie de l'identité, le concept d'interlangue apparaît donc nettement plus évident du point de vue empirique. Il permet de décrire l'acquisition de la L2 comme un processus variable qui, quel que soit le contexte d'assimilation (naturel *vs* guidé), requiert de l'apprenant le même type d'attitudes et de stratégies.

Dans la mesure où l'hypothèse de l'interlangue vise à inventorier la totalité du savoir interlingual relatif à une langue cible, elle se doit d'analyser tant les structures fausses que les formes correctes. Dès lors, l'hypothèse de l'interlangue apparaît plus puissante que l'approche dite de « l'analyse des erreurs », développée dans les années 60 et s'inscrivant d'emblée dans le sillage de la linguistique appliquée.

Le modèle de l'interlangue permet d'élargir l'horizon limité de l'analyse axée exclusivement sur les erreurs pour

> replacer l'erreur dans le contexte linguistique « naturel » où elle apparaît et l'expliquer sans l'isoler de cet ensemble linguistique plus large qu'est l'interlangue. Prise individuellement et isolément, l'erreur ne fournit aucune indication sur ce qu'un apprenant a appris dans la L2 ni sur la manière dont il a organisé ses connaissances. Seule la prise en compte de contextes interlinguaux plus vastes peut nous mener à mieux comprendre ce qu'est une erreur et ce qu'elle n'est pas, et à en apprécier la « gravité ». Ainsi, un énoncé superficiellement correct peut être le résultat fortuit d'une règle générative d'erreurs et révéler un processus d'apprentissage négatif.

> Inversement, il arrive qu'un énoncé manifestement faux signale un progrès dans l'apprentissage : l'erreur est alors positive [94].

Comme le souligne Vogel, l'analyse de l'interlangue doit porter sur *tous* les énoncés linguistiques qui correspondent chez l'apprenant à une tentative d'exprimer des significations et de réaliser des intentions dans la langue étrangère.

Corder[95] conçoit l'acquisition des L2 comme un modèle dynamique présentant une complexification croissante de l'interlangue. Il suppose que les apprenants d'une L2 ont recours aux expériences qu'ils ont faites lors de l'acquisition de la langue 1 en parcourant le continuum qui les faisait passer de systèmes linguistiques simples à des systèmes plus complexes. Cependant, l'utilisation d'un code simple ne disparaît pas lorsque l'on passe à un code plus complexe, elle reste toujours disponible pour des fins d'apprentissage et de communication (*foreigner talk*, *teacher talk*, *baby talk*)[96].

Corder remet en cause le modèle de restructuration (des systèmes de la langue maternelle) de l'interlangue et le remplace par un « modèle de complexification [en remettant en question] le processus de simplification typiques de la restructuration et son orientation unilatérale vers la langue cible : la simplification ne peut s'appliquer qu'à la langue maternelle, car l'apprenant ne peut pas simplifier quelque chose qu'il ne connaît pas encore »[97]. Cependant, les traces observables de la langue maternelle dans l'interlangue d'une part, ainsi que la simplification relative de l'interlangue d'autre, conduisent finalement Corder (1978) à voir dans l'apprentissage des langues aussi bien les propriétés d'un processus restructurant la langue maternelle que celles qui font de l'interlangue un processus durant lequel une grammaire de départ relativement simple devient de plus en plus complexe.

Le progrès dans l'apprentissage des langues, dans le sens d'une complexification croissante intervient, d'après lui, selon un processus d'élaboration successives d'hypothèses sur la structure de la langue à apprendre. La progression dans le continuum de l'interlangue se fait à

[94] Vogel, op.cit., p. 26.

[95] Stephen P. Corder, *Introducing applied linguistics* Hamonsworth, Penguin Education, 1973.

[96] Corder 1977b ; Ferguson 1977

[97] Vogel, op.cit., p. 51.

partir des données d'input qui amènent l'apprenant à formuler certaines hypothèses sur la grammaire interlinguale, hypothèses qu'il teste ensuite en formulant ses propres énoncés lors d'interactions avec le milieu en L2.

On peut considérer que, comme les langues naturelles, l'interlangue repose sur un système structuré de règles qui lui est propre mais qui entretient des relations aussi bien avec la L1 qu'avec la langue cible.

L'interlangue n'est pas une reproduction miniature de la langue cible. Au contraire, elle est autonome, et les énoncés réalisés dans l'interlangue sont déterminés également par des règles.

Porquier et Py décrivent ainsi les processus d'acquisition de l'apprenant

> Comme la langue, l'interlangue n'existe en quelque sorte qu'à travers ses manifestations comme discours. À la « parole » de Saussure correspond chez l'apprenant une sorte d'«interparole», c'est-à-dire des énoncés dont l'organisation obéit à cette compétence en voie d'élaboration que l'on dénomme interlangue. Et c'est surtout le discours dialogal […] qui va fournir des données intéressantes pour la recherche. Plus précisément l'interaction avec les interlocuteurs
> « naturels » des apprenants que sont le plus souvent les locuteurs natifs. « Naturels » dans la mesure où une interlangue se définit par une référence essentielle à la langue cible, et où la participation d'usages natifs de cette langue cible est en conséquence une condition indispensable à l'obtention d'échantillons vraiment représentatifs de l'interlangue, marqué de manière constitutive par une tension vers des règles pas encore maîtrisées [98].

Néanmoins, ils émettent une objection : ces connaissances provisoires ne doivent pas devenir une langue naturelle car l'interlangue deviendrait alors un pidgin ou un créole[99].

La recherche sur le *bilinguisme* permet d'apporter un éclairage sur l'appropriation : [100] l'apprenant comme le bilingue dispose de deux compétences respectivement dans deux langues, ces langues correspondant chez lui à la L1 et à la L2. Ces deux compétences peuvent être développées de manière très différente l'une de l'autre. La différence est maximale chez l'apprenant débutant, minimale par exemple chez le traducteur ou l'interprète expérimenté.

Ce qui est important ici, c'est que le modèle est amené à poser par hypothèse que les deux

98 Rémi Porquier et Bernard Py, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours.* Crédif, Paris, Didier, 2004, p.27.

99 Pidgin : nom donné à des langues de relation nées d'un contact de l'anglais avec diverses langues d'Extrême Orient. Système linguistique résultant de la simplification d'une langue donnée, servant uniquement aux besoins d'une communication limitée, sans être la langue maternelle de personne (comme l'est le créole). https : // www.larousse.fr

100 Terme « hypéronyme d'acquisition et d'apprentissage » selon Porquier et Py, op.cit. p. 16.

compétences sont, dans tous les cas, dominées structurellement par une macro-compétence dont la fonction est de les gérer :

> Elle permet en particulier de sélectionner l'une ou l'autre des langues disponibles et de désactiver l'autre en fonction de divers paramètres contextuels (par exemple le profil linguistique de l'interlocuteur), d'alterner l'une et l'autre langue si cela s'avère utile ou possible, de renforcer l'autonomie relative de chaque langue par rapport à l'autre, de jouer au contraire sur les analogies entre les langues etc. Elle permet aussi justement d'emprunter du matériel linguistique à l'une des deux langues pour le réutiliser dans l'autre faisant ainsi de l'*interférence* un cas particulier de *marque transcodique*. (*ibid.* p. 24) (Nous soulignons).

On appelle ainsi toute forme dénotant, d'une façon ou d'une autre, la présence d'une autre langue dans le répertoire du locuteur et/ou de ses partenaires, quelle qu'en soit la nature exacte, la cause ou la fonction. Elle comprend aussi bien les « interférences » de l'analyse contrastive que les emprunts, calques ou alternances codiques.

La revalorisation du rôle de la langue première dans l'appropriation de la langue seconde est l'un des principaux apports des travaux qui s'efforcent de croiser appropriation, enseignement, bilinguisme et hétérogénéité. La L1 n'est plus envisagée comme une menace pour le développement de l'interlangue, ne serait-ce que par la possibilité qu'elle offre aux interlocuteurs de poursuivre la communication en dépit des lacunes du répertoire de l'apprenant.

Depuis le début des années 1980, de très nombreux corpus ont été enregistrés et transmis avec des objectifs de recherche divers. Ces corpus illustrent la diversité et la richesse des événements langagiers qui viennent marquer le contact entre l'apprenant et ses interlocuteurs natifs. Ils mettent aussi en évidence la récurrence de certains phénomènes. Ils ont fourni des arguments en faveur d'une théorie qui associerait certaines confirmations à l'intervention des processus cognitifs constitutifs d'apprentissages localisés. Porquier et Py illustrent ce domaine de la recherche par la notion de *séquence potentiellement acquisitionnelle* $(SPA)_{101}$:

> En première approximation, une SPA est une séquence conversationnelle exolingue qui rassemble, sur un nombre restreint de tours de parole, des formes discursives interprétables comme traces d'opérations cognitives constitutives d'un apprentissage de la langue dans laquelle se déroule l'échange. (*ibid.* p. 32).

101 La notion de SPA a été développée notamment par De Pietro, Matthey et Py (1989), Py (1989 -1996), Matthey (1996), dans un cadre fortement marqué en particulier par les travaux d'Arditty, Bange, Krofft, Vasseur…

Précisons ici que l'appropriation d'une langue étrangère ou seconde revient à l'évidence à celle d'une langue autre que celle(s) déjà acquise(s). Elle s'apprend souvent dans un contexte social et linguistique autre que celui où elle est habituellement parlée. La relation exolingue/ endolingue ne relève pas du domaine de l'appropriation ni de celui de la didactique des langues. La communication exolingue désigne des interactions orales entre locuteurs inégalement compétents (asymétriques). Ces divergences linguistiques vont entraîner des « stratégies de facilitation, de collaboration et de négociation telles la segmentation facilitatrice, la mention du mot clé ou la reformulation »[102].

Une SPA présente les caractéristiques suivantes :

C'est une séquence ternaire caractérisée par une production de l'apprenant, une réaction (reprise, demande, du natif) et une reprise de l'apprenant.

Séquence à focalisation métalinguistique.

Elle s'accompagne le plus souvent d'un « contrat didactique » par lequel le natif cherche à aider l'apprenant[103].

Cette notion confirme l'intuition que l'on apprend en communicant.

En résumé, le processus d'appropriation provoque des débats au sein des théories des langues et du langage (pour n'en citer que quelques-unes) :

La prise en compte de l'innéité de la faculté du langage.

Le sujet linguistique et ses réseaux symboliques et sociaux.

La description des connaissances linguistiques (en termes de règles, de principes, de catégories notionnelles).

L'existence des universaux.

L'origine discursive des catégories grammaticales.

[102] Georges Lüdy et Bernard Py, *Être bilingue*, Berne, Pierre Lang Editeur, 1986.

[103] Daniel Véronique, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives » in *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne]. 1/1992, mis en ligne le 30/11/2011 = URL http : // journals.openedition.org. /aile/ 4845. p. 19.

Cet intérêt pour les activités cognitives de l'apprenant aux prises avec une langue nouvelle conduit à un renouvellement de « stratégies de communication et d'apprentissage » que l'on ne peut plus envisager hors d'une perspective conversationnelle cognitive[104].

Pour l'apprentissage de la communication, Pierre Bange[105] pense qu'

> il est préférable qu'un apprenant fasse une holophrase correspondant à une intention plutôt qu'une phrase qui ne serait qu'imitée […]. La seule voie possible pour un apprentissage de la communication est de réaliser des buts communicatifs dans la langue nouvelle.

Le modèle qu'il propose est celui d'un enseignement cognitif-communicatif qui devrait être réalisé « dans l'enseignement bilingue, c'est-à-dire, l'immersion partielle en classe, où la langue seconde est à la fois enseignée et où elle sert de véhicule à d'autres enseignements »[106].

Weinreich propose trois types de bilinguisme :

1. Le « bilinguisme composé » : lorsque l'apprenant identifie un signe composé d'un seul signifié et deux signifiants, un dans chaque langue.
2. Le « bilinguisme subordonné » : lorsque les référents des signes dans la langue en cours d'apprentissage peuvent être non réellement des « choses » mais des signes « équivalents » dans la langue déjà connue (c'est-à-dire, symbolisation qui s'applique quand une nouvelle langue est apprise avec l'aide d'une autre). Ce qui revient à dire faire un détour par la L1.
3. Le « bilinguisme coordonné », qui présente un signifiant dans chaque langue.

Selon lui, l'apprentissage d'une langue fait passer du bilinguisme subordonné à un bilinguisme coordonné[107].

104 *Ibid.*, p. 75.

105 P. Bange, « Le conditions internes de l'apprentissage des langues étrangères » in *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*. Martine Faraco (Direc.), P.U.P, 2006, p. 67.

106 *Ibid.*

107 Uriel Weinreich, « Languages in contact » in *Publication of the Linguistic Circle of New York*, n° 1, 1953, pp. 7-9. Cité par Bange, *op. cit.*, pp. 58-59.

Gaonac'h,[108] adoptant un point de vue psycholinguistique, s'interroge sur la nature des liens entre les acquisitions de langue étrangère et sur la manière dont on peut concevoir un appui réciproque de ces deux domaines. D'après lui, la corrélation entre performances en langue maternelle et performances en langue étrangère est attestée. Il avance l'hypothèse mise en avant par Cummins,[109] selon laquelle, il faudrait avoir un niveau minimal en langue maternelle pour que l'apprentissage d'une langue étrangère soit efficace. L'acquisition d'une L2 aurait un effet positif sur tous les aspects du développement à condition qu'il soit atteint un seuil critique dans l'acquisition de la langue maternelle.

Les études de Sparks et Ganschow ont pu montrer que des adolescents en difficulté d ans l'apprentissage d'une langue étrangère auraient tous été, à un moment donné dans leur scolarité antérieure, en difficulté dans l'utilisation de leur langue maternelle à l'écrit. Ces auteurs ont cherché à démontrer l'existence d'un lien entre difficultés d'apprentissage d'une L2 et déficit dans la manipulation des codes linguistiques en général, notamment dans des traitements qui supposent le recodage d'éléments formels de la langue[110].
Ces mêmes adolescents ont des difficultés dans la réussite à des tests classiques supposés prédire la performance en langue étrangère : c'est le cas du Modern Language Aptitude Test (MLAT) développé par Carroll,[111] dont un des quatre *items* est le codage phonétique (identification orale de mots écrits) ; les autres tests portent sur la sensibilité grammaticale, la capacité d'apprentissage inductif, la mémorisation par cœur…

On peut ainsi envisager à travers de travaux classiques de psychométrie ou des travaux plus récents relevant de la psychologie cognitive, qu'il existerait des différences spécifiques d'apprentissage des langues étrangères.

108 Daniel Gaonac'h, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris, Hachette, 2006.

109 J. Cummins, « The role of primary language development in promoting educational succes for languages minority students » in *California State Department of Education (Ed), Schooling and minority students: a theoretical framework*. California State University, 1981.

110 R. Sparks & L. Ganschow, « Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning » in *The Modern Language journal*, 77, 1993, pp. 289-302.

111 J. Carroll, « Second Language abilities » in Sternberg, R. (Ed), *Human abilities: an information processing approach*, New York, Freeman, 1985, pp. 83-102.

Pour Gaonac'h, le choix pédagogique qui s'impose est celui des *méthodes d'immersion*. Le principe de cette pédagogie consiste en ce que la totalité (immersion totale) ou une partie (immersion partielle) des disciplines habituelles de l'école soient enseignées dans une langue étrangère. L'intérêt majeur de cette approche est qu'elle permet une exposition *intensive* à la langue cible et que la situation de classe est représentée comme situation de communication *réelle* (et non simulée) pour laquelle la langue étrangère sert de support linguistique.

Cependant, ces pédagogies n'induisent pas des situations totalement identiques à celles qui ont permis l'acquisition de la langue maternelle du fait que l'on rencontre une double contrainte : celle de la communication dans la classe et celle liée à la nécessité d'une progression dans la langue cible, car une exposition passive des contenus dans cette langue provoque des insuffisances syntaxiques, et la production d'énoncés trop concis.

Plusieurs études insistent sur le fait que la mise en œuvre d'un enseignement par immersion ne dispense pas d'une préparation linguistique des séquences d'enseignement (et non pas seulement relative aux contenus enseignés), à savoir, exposer l'élève à un matériau linguistique de plus en plus complexe, et aussi à des activités de classe exigeant des compétences langagières de plus en plus complexes. La gestion de la classe implique ici de pouvoir porter son attention simultanément aux contenus enseignés, aux interactions de classe et aux structures de la langue.

Quelques réserves ont été toutefois émises à propos des pédagogies d'immersion : il faut s'assurer d'un niveau de compétence suffisant en langue maternelle, et notamment dans la lecture en langue maternelle, avant d'introduire un enfant dans un programme d'immersion[112].

Prenant en compte des études neuropsychologiques de l'acquisition des langues étrangères, Guberina[113] – spécialiste de la rééducation des malentendants – a analysé la situation de langue étrangère comme une situation de surdité aux sons étrangers, due aux habitudes acquises à propos de la langue maternelle. Cet auteur s'appuie sur des travaux anciens de

[112] Claude Hagège, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996. Il évoque la nécessité d'une maturation cognitive suffisante.

[113] Petar Guberina, *Bases théoriques de la méthode SGAV*, Paris, Hatier, 1984.

Troubetzkoy[114] pour qui la langue maternelle « filtre » l'écoute des sons de la langue étrangère : l'oreille humaine est « progressivement conditionnée » à la structure phonologique de la langue maternelle, et ce conditionnement provoque une surdité sélective aux oppositions phonologiques existant dans les autres langues et non pertinentes dans la langue maternelle.

Dans le cadre de l'enseignement du françaisen tant que langue étrangère (FLE), Guberina considère que la période idéale d'apprentissage d'une L2 à l'oral se situe avant l'âgede six ans. Au-delà, (ce qui correspond à la stabilisation de la latéralisation des zones du langage), le système de filtre lié à la langue maternelle devient déterminant dans la perception des sons des langues étrangères. La langue maternelle interfère, au plan syntaxique comme au plan phonologique, mais la correction est rapide.

Cependant, cette évolution est inverse de celle de la maturation cognitive. Cette dernière peut alors constituer un avantage, qui s'accroîtavec l'âge,pour l'apprentissage d'une L2, mais sur d'autres bases que celles qui permettent l'apprentissage de la langue maternelle.

Renard,[115] suivant la méthode de Guberina, propose différents types de techniques pour contrer cette activité cérébrale fondée sur des structures construites à travers la langue maternelle, par exemple :

> Entourer le son difficile de sons qui produisent les tonalités se rapprochant de celles du son à reproduire.
>
> Proposer une écoute filtrée favorisant la discrimination du son cible.

La solution la plus efficace proposée par les pédagogues aux contraintes cognitives et scolaires, à leur sens, est l'immersion, qui a connu des expériences sérieuses et modélisantes : la plus connue est celle qui fut inaugurée au Québec (essentiellement dans la zone anglophone – quartiers occidentaux – de Montréal) à partir de 1965 :

> 3% des enfants de langue maternelle anglaise reçurent pour la totalité des matières, dès la première année de leur vie scolaire un enseignement exclusivement dispensé en français. L'anglais n'intervenant qu'en deuxième ou troisième année d'école primaire […], il était progressivement étendu, ensuite, à l'ensemble des matières ; Les résultats furent excellents

[114] N.S Troubetzkoy., *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck, 1957.

[115] R. Renard, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris, Didier, 1971.

> […] : les petits anglophones de dix ans avaient alors en français une compétence de francophones de naissance[116].

Cela dit, l'immersion canadienne n'est pas un cas idéal car elle intéresse surtout les provinces où certaines familles anglophones jugent utile pour leurs enfants une réelle compétence en français, du fait que cette langue y est parlée dans la plus grande partie du territoire.

La continuité au-delà du primaire dans le milieu anglophone où vivent les enfants laisse un grand doute quant à l'intérêt porté pour le français.

Le cas du Val d'Aoste apparaît comme un phare de l'éducation bilingue pour l'Europe. A partir de 1985 dans tous les établissements scolaires publics, le temps de scolarité depuis le début de l'école primaire fut partagé à égalité entre l'italien et le français.

Le Val d'Aoste est la première des deux Régions Autonomes dans lesquelles a été organisée une conférence internationale sur l'éducation multilingue, en 1990. La seconde est la Catalogne : Barcelone fut en 1991 le siège de la conférence suivante. La troisième conférence internationale eut lieu en 1993 au Luxembourg, organisée conjointement par le ministère de l'Education nationale du Grand Duché et Le Monde Bilingue -association créée en 1951 en France-, avec la participation du Conseil d'Europe.

L'expérience d'immersion valdôtaine,, produit d'un enseignement précoce, a été jugée très satisfaisante.
Une grande liberté d'organisation est laissée aux maîtres, qui doivent, essentiellement « appliquer à toutes les matières le principe d'un enseignement en français pour la moitié du volume horaire et en italien pour l'autre moitié »[117].

Certes, le français au Val d'Aoste n'a guère d'existence publique non plus. L'italien est la langue que la population parle d'une manière courante et naturelle, même si quelques efforts ont été accomplis pour accroître la présence du français dans la vie culturelle -la télévision régionale valdôtaine-.

---

[116] Hagège, *op.cit,*. p. 110.

[117] *Ibid,*. p. 114.

Enfin, en principauté d'Andorre, l'école nationale coexiste avec l'école française et l'école espagnole, appliquant les méthodes et les programmes en usage, respectivement, dans chacun de ces pays. En Suisse, le plurilinguisme fait partie de ses ressources naturelles mais, les habitants de la Suisse romande, minoritaires, craignent une germanisation de leurs cantons par ceux de la Suisse alémanique (plus nombreux). Ces derniers croient au péril de faire croire qu'elle recherche ses modèles à Genève, Lausanne ou Neuchâtel.

Les domaines de recherche sont, évidemment, tributaires des préoccupations dominantes d'une société et d'une époque. Jusqu'à la fin des années 1960, la tradition unilingue française était enracinée dans l'idéologie jacobine d'un Etat fortement centralisé, dans lequel l'institution scolaire consolidait le règne du français comme symbole de l'unité nationale.

Actuellement, développer l'enseignement des langues en Europe est devenu presque une nécessité. Plusieurs initiatives de promotion de l'apprentissage des langues étrangères, émanant des états membres, ont vu le jour vers la fin des années 1980.

Ainsi, un texte rédigé en Juin 1984 lors de la réunion du Conseil européen à laquelle s'étaient joints les ministres de l'éducation des états membres, déclare :

> Les Etats membres conviennent de promouvoir les mesures appropriées pour que le plus grand nombre possible d'élèves acquière avant la fin de l'obligation scolaire, une connaissance pratique de deux langues en plus de leur langue maternelle.

En 1990 fut institué le programme Lingua par ce même Conseil qu'il définit comme suit :

> Le programme Lingua a pour objectif principal de promouvoir une amélioration quantitative et qualitative de la connaissance des langues étrangères en vue de développer les compétences en matière de communication à l'intérieur de la Communauté […]. L'article 5 précise les objectifs spécifiques : généraliser la pratique des langues étrangères ; aider à la promotion de toutes les langues de la communauté ; intégrer les langues étrangères dans le plus grand nombre possible de cursus universitaires ; perfectionner la compétence des enseignants de langues étrangères ; encourager l'*innovation méthodologique*[118].

Pour le système scolaire français, les Instructions pour le collège de décembre 1985 marquent un *tournant*. La demande du Ministre à l'Inspection Générale institue clairement un objectif linguistique, qui implique « la réflexion entreprise sur la langue, par comparaison avec d'autres, en particulier la langue française ». Le préambule à toutes les langues reprend cet objectif de réflexion en le baptisant « objectif intellectuel ».

[118] Michel Candelier, cité par Hagège op.cit., p. 274. Texte de 1995.

Dans la pratique, il y aura un consensus en faveur d'une véritable réflexion de l'apprenant.

Besse et Porquier[119] justifient cette orientation de deux manières :

> On croit aux vertus d'une pédagogie de la découverte, de l'auto-(socio-) construction du savoir.
>
> Une véritable réflexion de l'élève est nécessaire si l'on veut satisfaire à un objectif de formation de la pensée.

Ce qui prime est l'apprenant

> en tant qu'individu avec son droit à être accueilli dans ses diverses appartenances langagières et culturelles que constituent les atouts premiers dont dispose l'apprenant pour aborder sa scolarité. L'appui sur ces atouts, outre une fonction de reconnaissance identitaire, vise à faire valoir tout le potentiel personnel dont dispose l'apprenant, en vue de son propre développement[120].

Dans les textes récents du Conseil d'Europe, la compétence autrefois dénommée « pluriculturelle » (qui pouvait laisser inférer une simple juxtaposition de connaissances, disposition et habiletés) a été *redéfinie* comme compétence « interculturelle ». Ses composantes impliquent un dynamisme et un engagement plus forts dans la relation d e l'altérité.

L'enseignement plurilingue fait partie de cette *approche plurielle*, enseignement qu'on regroupe sous les termes d'enseignement bilingue, de CLIL (Content and Language Integrated Learning) ou d'EMILE (Enseignement de Matières par l'intégration d'une Langue Etrangère) et d'enseignement immersif.

Apprendre une autre langue à l'école est devenu l'un des objectifs de l'Éducation Nationale en France (deuxième pilier du socle commun des connaissances), apprentissage devenant systématique à partir du CE1 depuis la rentrée scolaire 2006.

Cependant, certaines académies proposent de mettre en place des dispositifs de sensibilisation à une autre langue que la langue première dès les classes de maternelle. Plus qu'une sensibilisation, le projet EVLANG (Candelier, 2003), propose, par exemple,

119 Henry Besse et Rémi Porquier, *Didactique des langues étrangères*, Pa ris, Linx, n° 11, 1984, p. 93.

120 Marisa Cavalli, « Des démarches de classe aux curriculums » in *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles autour de Michel Candelier*. (Dir. Christel Troncy), Presses Universitaires de Rennes, 2014.

> une diversité de situations d'apprentissage très importante par le fait qu'aucune langue n'est mise en avant et que la démarche incite à comparer entre elles quelques dizaines de langues au cours d'une année scolaire[121].

Candelier propose d'appeler « approches plurielles » les démarches dans lesquelles l'enseignant conduit l'apprenant à « travailler simultanément sur plusieurs langues ». Il insiste sur une intervention didactique en faveur du développement d'une aptitude générale à apprendre les langues en milieu institutionnel. Il distingue quatre types d'approches plurielles des langues :

1. *La didactique des langues intégrée* qui propose de s'appuyer sur la L1, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une troisième et ainsi de suite.
2. *L'intercompréhension entre les langues parentes* qui développe des compétences métacommunicatives et métalinguistiques générales à la faveur des passages croisés entre les variétés linguistiques d'une même famille.
3. *L'approche interculturelle***,** qui met explicitement en relation différentes cultures.
4. *L'éveil aux langues*, qui est centré sur le développement de compétences métacognitives prenant appui sur les comparaisons entre un très grand nombre de langues de tout statut.

L'acronyme EVLANG (pour éveil aux langues) désigne un projet Socrate Lingua qui a réuni des institutions partenaires issues de cinq pays (Autriche, Espagne, France, Italie, Suisse romande) entre 1997 et 2001. Cette recherche-action avait pour objectif de mettre en œuvre et d'évaluer un cursus d'éveil aux langues dans plus de 160 classes des deux dernières années du cursus primaire réparties dans les cinq pays concernés. L'enjeu du dispositif était de montrer que cette approche était applicable à grande échelle dans les systèmes éducatif s européens.

Un autre programme, Ianua Linguarum (nom emprunté à l'ouvrage de Comenius cité *supra*) est le prolongement d'Evlang, dont il est aussi l'extension à la fois sur le plan géographique – puisqu'il a concerné 16 pays d'Europe[122] – et curriculaire, puisqu'il s'agit d'étudier les

[121] Colette Corblin et Jérémi Sauvage,*„L'enseignement des Langues vivantes à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle.* Pa ris, L'Harmattan, 2010.

[122] Allemagne, Autriche, Espagne-Catalogne, France, Finlande, Grèce, Hongrie, Lettonie, Pologne, République Tchèque, Portugal, Roumanie, Russie, Slovaquie, Slovénie et Suisse.

conditions d'implantation d'activités d'éveil aux langues dans les cursus scolaires de la maternelle au milieu du secondaire.

Le bilan de ces deux projets montre que les élèves qui en ont bénéficié possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers et sont valorisés dans leur identité, quelles que soient les langues de leur répertoire.

Les échecs répétés de prise en compte efficace des variations contextuelles en France (environnements marqués par le multilinguisme, comme ceux des départements d'outre-mer ou de certaines zones urbaines face à des environnements plus marqués par la prédominance des élèves dont le français est la langue maternelle) sur le plan institutionnel et les difficultés qui en résultent pour les élèves dont la langue de l'école n'est pas la langue maternelle, alimentent les controverses concernant les *avantages* ou les *obstacles* que constituent le *bilinguisme* ou le *plurilinguisme.*

Comme l'écrivaient Genelot, Negro et Peslages,[123] tandis que certaines études tendent à montrer un lien entre bilinguisme familial et échec scolaire, d'autres recherches en sociologie de l'éducation montrent que les difficultés scolaires des élèves d'origine imbriquée sont souvent davantage liées à l'origine sociale et à la structure familiale qu'à la pratique de la langue d'origine.

Quels que soient les contextes sociolinguistiques, l'éveil aux langues permet une mise à distance salutaire qui œuvre à l'encontre du développement du bi-ethnocentrisme induit par l'enseignement d'une seule langue.

Les Instructions Officielles de 2002 ont favorisé le développement des pratiques réflexives en introduisant le domaine de l'*Observation Réfléchie de la Langue* (ORL) :

> L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies…) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences.

Et même si les textes de 2007 et de 2008 reviennent à une terminologie plus classique, « étude de la langue française», l'accès au sens demeure important.

123 Sophie Genelot, Isabelle Negro et Dominique Peslages, « Compétences bilingues en français-créole chez des enfants de cinq ans en contexte martiniquais » in *Etudes Créoles*, 28 (2). 2006, pp. 41-66.

Les résultats escomptés d'Evlang n'ont pas été obtenus en France faute – selon Candelier[124] – d'un soutien politique, et malgré l'idée développée dans les programmes de familiariser les élèves avec la diversité des langues et des cultures, c'est l'anglais qui s'est imposé sur les autres langues.

Il est pourtant nécessaire de construire une démarche qui a pour finalité de favoriser une compétence plurilingue, destinée à des élèves d'origine migrante qui seraient en situation socio-économique difficile.

Mis en place en 2001 après plusieurs années de recherches conduites par le Conseil d'Europe, le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues vivantes (CECRL) fait mention d'une « compétence plurilingue et pluriculturelle qui constitue une véritable innovation dans le la conception du plurilinguisme ». Cette compétence est définie comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement ».

La focalisation sur les activités métalinguistiques par des élèves de cycle trois est motivée par plusieurs raisons : du point de vue du cours de langue, les élèves ont déjà trop perdu en plasticité auditive et phonatoire pour que l'on mette l'accent sur le système phonologique, et ils sont encore trop jeunes et inexpérimentés pour que la L2 serve de moyen d'enseignement d'une discipline non linguistique, comme c'est le cas en secondaire ; du point de vue des apprentissages en français, les élèves ont l'âge du développement de la réflexion métalinguistique, ce que les anciens programmes mettaient en avant dans la démarche d'observation réfléchie de la langue.

Selon De Pietro,[125] en contexte scolaire l'enjeu est de

> clarifier les approches didactiques qui permettent au mieux de développer chacune des compétences (pluri)langagières / (inter)culturelles qu'on souhaite faire acquérir aux élèves […] Face à la multiplication des innovations, des démarches alternatives qui sont proposées concurremment aux enseignants, il importe en effet de leur permettre de comprendre la place que chacune d'entre elles doit occuper.

Trois textes officiels de l'Education Nationale sont destinés à la *formation des enseignants* aux approches plurielles :

[124] Michel Candelier, *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang bilan*. Bruxelles, De Boeck, 2003.

[125] J. François De Pietro, « Des approches plurielles, oui, mais combien ? » in *Didactique du Plurilinguisme. Approches Plurielles autour de M. Candelier*. op.cit., pp. 227-237.

l'Arrêté du 12/05/2010, J.O. du 18/07/2010 relatif aux compétences professionnelles des professeurs.

la Circulaire n° 2011-073 du 31/03/2011 concernant l'accueil, l'accompagnement et la formation des enseignants stagiaires.

le Dossier de rentrée du 31/08/2012 relatif à la mise en place du dispositif dit transitoire de l'accueil et la formation des PES en 2012/2013.

Déclinées en dix compétences, les Instructions officielles et approches plurielles s'articulent autour de trois objectifs « majeurs » :

1. Reconnaître et valoriser la diversité linguistique et culturelle de ses élèves.
2. Faciliter l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou les langues de l'école à l'oral et à l'écrit.
3. Concevoir son enseignement en tenant compte des processus d'apprentissage des élèves à travers les A.P. plaçant les élèves au centre du dispositif.

La didactique du plurilinguisme développera des approches nouvelles visant, entre autres, à créer des circulations entre les enseignements des langues ; à redonner du sens aux apprentissages langagiers à l'école ; à prendre appui sur les stratégies et développer les capacités métalinguistiques.

Michel Candelier catégorise ainsi les démarches plurielles : l'approche interculturelle, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre langues parentes et l'éveil aux langues.

Ces démarches s'accompagnent de ressources didactiques et pédagogiques variées qui ont en commun de faire développer des compétences et des capacités métalinguistiques, globales de l'apprenant à partir d'un travail sur plusieurs langues.

Au niveau européen, l'élaboration d'un Cadre de Référence pour les Approches plurielles (CARAP), piloté par Michel Candelier avec une équipe européenne, témoigne de la volonté de formalisation et de diffusion de ces démarches.

Le nouveau programme Erasmus + : pour l'éducation et la formation (2014-2020), inclus dans la **Stratégie Europe 2020**, adoptée par le Ministère de l'Education Nationale français, devrait permettre de *renforcer les compétences de tous pour une meilleure employabilité, de soutenir l'innovation au sein des établissements et organismes d'éducation et de formation et leur internationalisation, de promouvoir une utilisation transparente et cohérente au niveau européen des outils de reconnaissance et de validation de compétences* .

La priorité de ce programme Erasmus est axée sur quatre actions :

- aider les enseignants à adopter des pratiques collaboratives et innovantes, qu'elles soient numériques ou non, et de nouvelles méthodes d'évaluation.

- promouvoir l'acquisition des aptitudes et des compétences de base, par exemple : en remédiant aux lacunes en mathématiques, en sciences et en lecture et écriture par un enseignement et une évaluation efficaces et innovants ; en favorisant la formation à l'esprit d'entreprise ; en intégrant l'acquisition de compétences numériques dans les programmes d'études, adaptés à des groupes d'âge spécifiques ; en encouragent l'esprit critique par un enseignement des sciences dans un contexte environnemental et/ou culturel ; *en adoptant une approche globale en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues, qui s'appuie sur la diversité qui caractérise les classes actuelles de plus en plus multilingues* .

- aider les établissements scolaires à lutter contre le décrochage scolaire et les problèmes rencontrés par **les élèves défavorisés** et à offrir un enseignement de qualité, afin de permettre la réussite de tous les élèves, où qu'ils se situent dans le spectre académique**, y compris les enfants issus de l'immigration** susceptibles de rencontrer des problèmes spécifiques (par exemple linguistiques) ; renforcer la collaboration entre tous les acteurs au sein des établissements scolaires, ainsi qu'avec les familles et les autres parties intéressées ; améliorer la transition entre les différents stades du parcours éducatif ; soutenir la mise en réseau des établissements qui encouragent des approches collaboratives et globales de l'enseignement et de l'apprentissage ; améliorer l'évaluation et l'assurance qualité.

- soutenir les mesures qui servent à améliorer l'accès des jeunes enfants à une éducation et à un accueil financièrement abordables et de haute qualité ; renforcer la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants afin de favoriser un développement de l'enfant adapté à son âge, d'assurer de meilleurs acquis d'apprentissage et de garantir à tous un bon départ dans l'éducation, en particulier en faisant évoluer le cadre de qualité européen pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, en garantissant que les bénéfices de l'éducation des jeunes enfants se retrouvent aux autres niveaux de l'enseignement scolaire et en menant des projets qui introduisent de nouveaux modèles de mise en oeuvre, de gouvernance et de financement pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants.

En effet, la Commission Européenne, réunie à Bruxelles en mars 2010 pour l'élaboration d'une *Stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive,* a proposé cinq objectifs mesurables pour 2020 concernant les domaines suivants : l'emploi, la recherche et l'innovation, le changement climatique et l'énergie, l'éducation et la lutte contre la pauvreté. Ces priorités ont été validées par le Conseil européen la même année.

L'objectif à atteindre en matière de réussite scolaire est celui de régler le problème de l'abandon scolaire dont le taux, qui est de 15% en 2010, doit être ramené à 10% et d'augmenter la part de la population âgée de 30 à 34 ans ayant achevé un cursus universitaire de 31% à au moins 40% en 2020.

Un quart des élèves maitrise mal la lecture, un jeune sur sept quitte prématurément l'éducation ou la formation. Environ 50% d'entre eux atteignent un niveau de qualification moyen, mais sans rapport avec les besoins du marché du travail. Moins d'une personne âgée de 25 à 34 ans sur trois est titulaire d'un diplôme universitaire alors que ce taux est de 40% aux Etats -Unis et de 50% au Japon.

Selon cette stratégie européenne, le**s Etats membres** devront s'attacher :

- à effectuer des investissements efficaces dans les systèmes d'éducation et de formation à tous les niveaux (de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur).

- à améliorer les résultats en matière d'éducation en traitant chaque maillon de la chaîne éducative (enseignement préscolaire, primaire, secondaire, continu et supérieur) dans le cadre d'un approche intégrée, englobant des compétences clés visant à réduire l'abandon scolaire précoce.

- à renforcer l'ouverture et la pertinence des systèmes éducatifs en mettant en place des cadres nationaux des certifications et en ciblant mieux les acquis éducatifs en fonction des besoins du marché du travail.

- à faciliter l'entrée des jeunes sur le marché du travail grâce à une action intégrée comprenant notamment des services d'orientation et de conseil et des contrats d'apprentissage.

A l'**échelle de l'Union**, l'objectif est de renforcer la performance et l'attractivité internationale des établissements d'enseignement supérieur européens et d'accroître la qualité globale de nos les niveaux d'éducation et de formation au sein de l'UE, combinant à la fois excellence et équité, en promouvant la mobilité des étudiants et des apprentis, et d'améliorer la situation des jeunes face à l'emploi. Pour ce faire, l'Union s'efforcera :

- d'intégrer et de renforcer les programmes de mobilité de l'UE, des universités et les programmes concernant les chercheurs (Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus et Marie Curie) et de les mettre en relation avec les ressources et les programmes nationaux.
- de renforcer la stratégie de modernisation de l'enseignement supérieur (cursus, gouvernance et financement), y compris par l'établissement d'une norme pour les performances universitaires et les résultats éducatifs dans un contexte mondial.
- d'examiner les moyens de promouvoir l'entreprenariat par des programmes de mobilité aux jeunes professionnels.
- de promouvoir la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel.

- de lancer un cadre pour l'emploi des jeunes renforçant les politiques visant à réduire le taux de chômage des jeunes : il devrait promouvoir, avec les Etats membres et les partenaires sociaux, l'entrée des jeunes sur le marché du travail grâce à des contrats d'apprentissage, des stages ou d'autres formes d'expérience professionnelle, y compris un système («Ton premier job EURES ») visant à accroître les chances des jeunes de trouver un emploi en favorisant la mobilité dans toute l'UE.

Ce programme ambitieux pour la réussite scolaire et personnelle des individus en Europe, axé sur la lutte contre l'abandon scolaire et sur une plus grande mobilité en Europe suppose un effort important dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Qu'en est-il de la didactique des langues lorsque l'on enseigne dans un établissement implanté dans un milieu social défavorisé tel qu'un Réseau d'Éducation Prioritaire ?

II. L'ÉDUCATION PRIORITAIRE EN FRANCE : UN ENJEU MAJEUR.

Nous avons évoqué plus haut les recherches en sociologie de l'éducation qui montrent la corrélation entre l'origine sociale[126] et des difficultés scolaires.

Un bref rappel du contexte social de la France du milieu du XX^{e} siècle permet de comprendre pour quelle raison l'éducation a été et demeure un enjeu capital.

La configuration sociale de la France d'après-guerre connaîtra une forte évolution : la population se concentre massivement en ville (75% des logements construits entre 1953 et 1973 sont collectifs) ; la natalité connaît un fort taux de croissance ; l'économie est en expansion, ce qui engendre le recours à une population immigrée pour des métiers manuels et de gros œuvre [127] ; la scolarité devient obligatoire jusqu'à seize ans en 1959 afin d'élever le niveau général de formation des nouvelles générations, et la création du collège unique en 1975 concourt à cet objectif en organisant de façon indifférenciée la scolarité jusqu'au DNB. Le taux d'obtention du Baccalauréat passe de 5% à 20% en un peu plus de 20 ans.

Pourtant, ce modèle économique et social évolue dans les années 70 : pour le logement, la circulaire Guichard met fin en 1973 aux grands ensembles et aux ZUP[128] ; le rapport Barre fait basculer l'aide au logement de la pierre à l'individu en 1976 (de 1973 à nos jours, 2/3 des logements construits sont des logements individuels). Quant à l'immigration, c'est en 1974 qu'il est mis fin à l'immigration du travail pour la substituer à l'immigration familiale. Le chômage connaît un taux de 10% de la population active. Les moins diplômés sont les plus touchés par cette crise économique.

Tous ces bouleversements provoquent des politiques publiques en direction des anciennes ZUP, regroupées sous le terme de « politique de la ville » : habitat et vie sociale, développement social des quartiers, développement social urbain… Deux sortes d'actions voient le jour afin d'éviter une fracture sociale : l'augmentation du taux de HLM dans les communes faiblement dotées et le démantèlement des grands blocs d'immeubles collectifs en faisant venir une population moyenne.

Les écarts entre les résultats scolaires dans ces zones à forte concentration d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés et les autres périmètres conduisent à une action commune, disons, géo-éducative, entre les politiques urbaines et celles de l'éducation afin de contre -balancer

[126] Cf. note 122.

[127] A. Armand et B. Gille IGN et IGEAN, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport de l'Inspection Générale. 2006, p.7.

[128] Zone à Urbaniser en Priorité. En 1958 le logement était une priorité nationale, suite aux destructions de la Guerre.

l'inégalité face aux services publics, en supprimant le principe d'indifférenciation pour introduire celui de *compensation*.

La France s'est inspirée des politiques d'éducation compensatoires nées aux États-Unis dans les années 60 et des « Education Priority Areas » britanniques créées en 1967 afin de concentrer l'action de l'État dans les territoires les plus défavorisés. Cette politique de *différentiation* – qui a adapté le principe d'égalité devant les services publics afin de tenir compte des caractéristiques spécifiques des usagers – ainsi que l'interaction des politiques de la ville et celle de l'éducation, vont concourir, ensemble, à développer une mission double et interchangeable, « l'école assurant d'autant mieux ses missions qu'elle s'insère dans un environnement territorial favorable[129] ».

Cette mission s'est concrétisée en 1981 par l'annonce officielle de la création des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) par le ministre Alain Savary. La circulaire de juillet 1981 permet la mise en place des premières ZEP à la rentrée 1981, avec un budget de 11 625 emplois, destiné à lutter contre les inégalités sociales[130].

Le discours du ministre Savary (1983) exprime clairement ce choix :

> La politique des zones prioritaires est née, d'une part, de la conviction que notre système éducatif doit répondre aux besoins de formation de tous les enfants d'âge scolaire et d'autre part, du constat des inégalités devant l'école dues à la grande diversité des milieux sociaux et culturels. Le souci de la formation des élèves en difficulté scolaire m'a conduit à définir une politique de priorité pour les zones défavorisées. La démocratisation du système éducatif et la lutte contre les inégalités sociales doivent se concrétiser par davantage de moyens et surtout par une plus grande attention pour ceux qui en ont le plus besoin[131].

Cette politique ne vise donc pas des cas individuels, mais des territoires prioritaires, dans lesquels des *programmes d'éducation prioritaire* doivent regrouper les moyens sélectifs, spécifiquement attribués aux ZP.

En revanche, l'éducation prioritaire n'a pas été conçue comme un dispositif pérenne car, selon la 2ème circulaire relative aux zones d'éducation prioritaire, il est affirmé qu'« [il] serait peu souhaitable d'envisager une assistance permanente qui risquerait d'aboutir à la constitution de ghettos scolaires[132] ».

Dans le même discours, A. Savary dénombre les données sur lesquelles repose sa démarche :

[129] *L'Education prioritaire. Rapport d'évaluation d'une politique publique*. Cour des comptes. Octobre 2018, p. 9.

[130] Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981, envisagée comme le moyen de « contribuer à corriger [l'inégalité] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé».

[131] Discours à l'Université d'été du 13 juillet 1983.

[132] Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981.

> Tout d'abord, l'ouverture du système éducatif sur l'extérieur. En effet, les difficultés scolaires étant étroitement liées à l'environnement socio-économique, une lutte efficace contre ces difficultés doit commencer par une étude préalable de l'ensemble des déficiences éducatives d'une zone et des facteurs positifs sur lesquels peut s'appuyer l'école. Il faut donc rassembler un large éventail de partenaires et de méthodes.
> Ensuite, la décentralisation et l'autonomie. Le projet éducatif construit par les acteurs eux-mêmes est un facteur essentiel de réussite (…).
> Enfin, la cohérence avec l'ensemble de la rénovation du système. Il ne fallait en aucun cas infléchir de façon trop spécifique les objectifs des actions éducatives dans ces zones. Ceci pour ne pas les isoler des autres établissements scolaires, pour préserver l'unité du système éducatif et pour que leurs réalisations puissent profiter à d'autres.

Ces principes nouveaux concernant l'égalité correspondent à une volonté de construire un modèle propre à la France, même si au début, la *discrimination positive,* menée par des pays comme les États-Unis ou la Grande Bretagne, a servi de point de départ et de réflexion pour le ministère.

L'action menée dès 1981, ou *action positive* selon Armand et Gille[133] suit le modèle suivant :

Concentrer des moyens supplémentaires, humains et financiers, dans des territoires définis localement, là où les inégalités socio-économiques sont les plus accusées.

Mutualiser les moyens entre tous les intervenants par le partenariat, en estimant que ces inégalités ne sont pas la seule affaire de l'école.

Déconcentrer les décisions de délimitation de zones, de répartition de moyens, d'élaboration de projets d'action, en estimant que ce sont les acteurs de proximité qui sont les mieux à même de savoir ce qui convient.

Faire confiance à l'imagination des enseignants, à la liberté pédagogique pour concevoir les actions éducatives et pédagogiques les plus appropriées (c'est en somme l'esprit de décentralisation au niveau de la classe) en préservant le même niveau d'exigence scolaire et les mêmes programmes.

Trouver un **remède à l'évitement** induit par ces mesures, en développant des pôles d'excellence.

Le coût de cette politique ambitieuse nécessite un suivi des résultats. A. Savary l'évoque ainsi dans son discours de 1983 :

> Cette évaluation se mettra en place progressivement au cours de l'année prochaine. Elle est de deux ordres : une évaluation *interne,* qui doit être effectuée par les équipes elles-mêmes à partir des objectifs définis dans leurs projets ; une évaluation *externe,* effectuée par les services départementaux, académiques et nationaux, en collaboration avec les équipes.

À partir de la création des ZEP, et ce jusqu'à 1984, un groupe de pilotage national produit des travaux dans ce sens. En même temps, et durant cette période, ont lieu d'intenses débats pédagogiques et des réformes fondamentales du système (rénovation des collèges et lycées, des contenus d'enseignement, lois de décentralisation).

La note de service du 8 janvier 1985 demande la mise en place de dispositifs de suivi et d'évaluation des résultats avec la mise à disposition des équipes d'un *Guide des équipes des zones prioritaires pour l'évaluation régulatrice de leur action.* Il se compose de deux parties :

[133] *Op cit.,* 2006, p. 12.

l'analyse de l'action entreprise et de ses modalités de déroulement, puis l'appréciation des effets des actions entreprises sur la réussite des élèves.

Or, cette évaluation décentralisée, même si elle vient « nourrir » celle au plan national, ne peut fournir des données significatives en si peu de temps et sans le recul nécessaire produit par un minimum d'expérience.

Grâce à une évaluation par épreuves standardisées d'échantillons d'écoles d'élèves en CE2, réalisée en juin 1986, une première série de données a pu voir le jour[134].

Il apparaît que les élèves en ZP obtiennent des résultats nettement inférieurs en français et en mathématiques à ceux des élèves hors ZP. Toutefois, les élèves en ZP en 1986 ont des résultats légèrement supérieurs à ceux des écoles de 1981 qui seront ultérieurement classées en ZEP.

Si dans les textes de 1981 l'objectif de la politique ZP était la lutte contre l'inégalité sociale, dès 1985 les textes vont privilégier les objectifs scolaires et la réussite du plus grand nombre.

En effet, le discours de Jean Pierre Chevènement du 7 février 1986 présente la politique ZP comme « une politique d'égalité des chances pour tous et une politique pour une France moderne ».

La dénomination ZEP (zones d'éducation prioritaire) apparaît pour la première fois dans la lettre ministérielle de Lionel Jospin du 8 juillet 1988. Les programmes d'action seront des projets de qualité, l'ouverture de l'école aux parents et sur l'environnement éducatif :

> L'école ne saurait résoudre tous les problèmes des jeunes dans les zones d'éducation prioritaire. L'engagement des collectivités locales, en particulier dans le cadre du développement social des quartiers, celui des services extérieurs des autres départements ministériels, du correspondant du groupe permanent de lutte contre l'illettrisme placé dans chaque département auprès du préfet, des associations, des entreprises est indispensable pour progresser vers l'objectif qui est ici assigné à l'école.

La réussite de tous les élèves deviendra « l'affaire de tous ». Le discours de 1989 du Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Lionel Jospin, présente – tel un programme – l'ensemble de sa politique éducative, en articulant sa dénomination des ZEP :

- La *zone* est un domaine à dimension humaine, mais de taille néanmoins suffisante pour permettre un véritable dialogue entre les partenaires. C'est un domaine défini géographiquement et fonctionnellement qui regroupe des écoles, des collèges et leur aire de recrutement, ainsi que les lycées d'accueil, à part entière ou en association. Cela suppose la participation de la ou les collectivités locales et des organismes à vocation sociale, éducative et culturelle.
- *éducation,* car les écoles et établissements scolaires, là particulièrement, ont une mission plus large qu'une seule tâche d'enseignement. L'ensemble des personnels doit en être convaincu et doit être partie prenante de l'entreprise. Les partenaires concernés doivent

134 *Les zones prioritaires. Dossier Education et Formations*. DEP, 1987.

impérativement être associés à l'effort engagé dans une perspective de complémentarité des interventions.

- *Prioritaire,* car ces zones nécessitent une priorité d'attention des responsables départementaux et académiques, une priorité des moyens, une priorité de formation des enseignants, une priorité de nomination, recrutement, stabilité des personnels, une priorité pour les partenaires[135].

1. La politique de découpage des zones de l'éducation prioritaire et ses effets.

En 1984, dix-neuf académies ont entre 6% et 18% de leurs collégiens en ZEP. La Corse n'a pas encore de ZEP, Caen, Nantes, Versailles et les DOM ont moins de 6% de collégiens en ZEP. En revanche, Aix-Marseille, Rouen et Besançon en ont plus de 18%.

En 1989, toutes les académies, y compris les DOM, ont plus de 6% de collégiens en ZEP. Six en ont plus de 18% : Aix-Marseille, Rouen et Besançon (26,3%), auxquelles s'ajoutent la Corse et Lille (24,5%)[136].

La loi Jospin de 1989 sur l'orientation de l'école,[137] viendra renforcer la politique des ZEP. Dès son article premier, une attention particulière est portée aux zones défavorisées :

> L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.
> Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle (…).
> Pour garantir ce droit, la répartition des moyens du service public d'éducation tient compte des différentes situations objectives, notamment en matière économique et sociale.
> Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé (…).

En effet, la période 1990-1997 correspond à la 1ère relance des ZEP au niveau national, et clarifie l'organisation des zones[138], tout en reconnaissant la difficulté d'exercice des équipes éducatives de ces ZEP. L'on crée ainsi l'indemnité de sujétion spéciale pour tous les enseignants de ces zones dès la rentrée 1990.

[135] Discours prononcé à Arras le 23 mars 1989.

[136] Analyse de la Direction de l'Enseignement et la Prospective (DEP) : Les ZEP, bientôt vingt ans , in *Education & Formation*, n° 61, 2001, pp. 13-18.

[137] L n° 89-486 du 10 juillet 1989.

[138] Circulaire de février 1990.

L'évolution territoriale des ZEP s'est réalisée à l'aune des zones qui rencontraient le plus de problèmes.

Si entre 1984 et 1989 il n'existait pas de « regard » national de refonte de carte, car la désignation – en augmentation constante – de ces zones revenait aux recteurs, en 1992 la relance produit 2% d'augmentation seulement, taux qui restera stable jusqu'en 1997.

Quant aux académies l'évolution a été très contrastée :

Dans un premier groupe de huit académies situées dans le Grand Ouest et le Centre de la France,[139] le pourcentage d'écoliers et de collégiens en ZEP est toujours inférieur à la moyenne nationale et il diminue au cours des années.

Le deuxième groupe[140] a un profil d'évolution très proche du profil national.

Pour le troisième groupe,[141] ce pourcentage a toujours été supérieur à la moyenne nationale en constante augmentation sauf pour Paris où l'écart est inversé.

Un dernier groupe, comprenant les académies de Créteil, Versailles, Amiens et la Corse, ont connu une très forte progression des ZEP à un moment donné : 1989 pour la Corse et 1994 pour Amiens. Versailles connaît une augmentation beaucoup plus progressive et ne dépasse que légèrement la moyenne nationale en 1999.

Il convient de préciser que les critères permettant de définir les ZEP n'ont jamais été imposés du point de vue national. Chaque académie a choisi sa propre méthode pour définir quels indicateurs reflétaient les zones qui cumulaient le plus de difficultés.

Les indicateurs *diagnostic* seront :

- Les écoliers non francophones et les élèves étrangers en collège ;
- Le chômage, la proportion de familles nombreuses, la densité de l'habitat, la fréquence des placements ;
- Catégories socio-professionnelles des familles (CSP) ;
- Les boursiers ;
- Les retards à l'école en 6ème ;

[139] Caen, Rennes, Nantes, Poitiers, Bordeaux, Toulouse, Limoges, Clermont-Ferrand. D'après *Education & Formations*, *op.cit.*

[140] Grenoble, Lyon, Montpellier, Orléans Tours, Strasbourg, Metz.

[141] Aix-Marseille, Paris, Lille, Rouen, Reims et Dijon.

- Les « moyens » tels que le *ratio* élèves/classe, la part des maîtres auxiliaires ou la scolarisation à deux ans.

L'insistance ministérielle sera portée sur la coïncidence maximale avec les quartiers en DSQ (Développement social des Quartiers)

En 1997, un nouvel aménagement du territoire scolaire est prévu par le ministre Claude Allègre :

> Nous savons maintenant que les ZEP qui réussissent ont pris le parti de recentrer leur projet sur les apprentissages des élèves. Il convient d'affirmer clairement cette priorité. Mais il ne s'agit ni de fermer l'école sur elle-même, ni de réduire les apprentissages à leur strict minimum. Ce recentrage sur les apprentissages doit être entendu au sens large : l'acquisition des langages, des sciences et des humanités, l'éducation au civisme, l'éducation artistique et l'éducation physique et sportive[142].

Grâce à une large concertation à l'occasion de forums académiques, des assises nationales et des résultats du rapport Moisan-Simon,[143] la Circulaire du 10 juillet 1998 crée les *Réseaux d'Éducation Prioritaire* ainsi que les *Contrats de réussite*, redonnant de la sorte un nouvel élan à la politique des ZEP.

Ces réseaux sont formés par un collège et les écoles primaires de son ressort. Le contrat de réussite est la formalisation d'un projet éducatif, son but serait celui de

> renforcer les liens entre le collège tête de réseau et les écoles qui en relèvent, de rompre l'isolement de certains établissements en ZEP et de constituer l'échelon de partenariats avec les acteurs de la politique de la ville (collectivités territoriales, services de l'état, secteur associatif)[144].

Pour maintenir le suivi et l'accompagnement de ces contrats de réussite, un texte complémentaire au précédent apparaît en 1999,[145] dans lequel l'on insiste sur les liens à établir avec les contrats de ville, les contrats éducatifs locaux, la politique sociale et de santé, les dispositifs école ouverte et classe relais, implantés au sein des collèges ou bien à l'extérieur[146].

142 Circulaire du 31 octobre 1997.

143 L'objectif de ce rapport était celui d'identifier les facteurs d'efficacité internes à l'école qui peuvent expliquer telle réussite ou tel échec. C. Moisa n (IGEN) et J. Simon (IGAEN), *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP,* septembre 1997.

144 Rapport de la Cour des Comptes. *op. cit.*, p.

22. 145 Circulaire du 20 janvier 1999.

146 Les dispositifs relais accueillent temporairement des élèves en voie de déscolarisation et de désocialisation, qui ont bénéficié au préalable de toutes les possibilités de prise en charge prévues au sein des collèges. L'objectif de la classe relais est de réinsérer les jeunes dans un parcours de droit commun et de favoriser la maîtrise et l'appropriation des règles de la vie sociale et scolaire http/// www.eduscol.education.fr

Il s'agit, au début des années 2000, d'une volonté de réduire les écarts de résultats entre les élèves scolarisés en REP et les élèves hors REP, en créant des périmètres définis par une labellisation graduée selon la concentration de difficultés scolaires. Ainsi, ces réseaux deviendront les Réseaux de Réussite Scolaire (RRS) et les Réseaux d'Ambition Réussite (RAR), rebaptisés par la suite ECLAIR (Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite).

Le nombre de collèges en Éducation Prioritaire est passé de 503 dans les années 1980 à plus de 1 000 dès 1999. Le pourcentage d'élèves bénéficiaires de cette politique est désormais de 20%, tant dans le primaire que dans le secondaire.

Nous ne pouvons que constater que la non pérennité du dispositif, souhaitée par Alain Savary afin de ne « pas constituer des ghettos scolaires », est loin de s'appliquer. Bien au contraire, les besoins en matière d'inégalité des résultats sont tellement importants que ce dispositif devient un enjeu majeur en politique d'éducation.

En effet, la lettre adressée aux Recteurs et aux Inspecteurs d'Académie en février 2000[147] par la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, Ségolène Royal, qui a pour objet « les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire », précise le caractère urgent de la mise en pratique de toute ressource susceptible de contribuer à la réussite des élèves :

> En s'inspirant d'actions conduites avec succès dans certains établissements, les objectifs pédagogiques de ces pôles et les deux dimensions constitutives de cette démarche qu'il convient maintenant d'accélérer dans la perspective des Rencontres Nationales de l'Éducation Prioritaire qui se tiendront à Strasbourg les 6 et 7 juin 2000, (…) [nous vous demandons de dresser] l'inventaire systématique de toutes les ressources disponibles dans votre académie et de faciliter leur implication au bénéfice de tous les élèves de l'éducation prioritaire dans le cadre des pôles d'excellence scolaire.

Cette politique a pour objectif de donner « non seulement plus, mais mieux et même le meilleur » dans les ZEP et les REP « qui doivent ainsi devenir de véritables zones d'excellence pédagogique ».

L'offre scolaire dans les ZEP deviendra plus large, au nom d'une progression commune et des réussites remarquables, grâce à des « formules scolaires variées et motivantes » telles que :

> les classes musicales à horaire aménagé, les sections sportives, les sections européennes, bilingues ou internationales [qui] doivent y avoir davantage droit de cité (…) et une plus grande accessibilité.

Ces mesures doivent être prises en partenariat également avec des institutions culturelles, sportives, scientifiques, pour contribuer sur la « mobilisation et les résultats scolaires [et] à revaloriser l'image des écoles et des collèges ».

147 *Bulletin Officiel* n°8 du 8 février 2000.

La réussite scolaire sera désormais le premier objectif fidèle à celui de la création des ZP de 1981.

La Circulaire de 2003 [148] insiste sur l'attention particulière qui doit être portée à l'utilisation pédagogique des moyens supplémentaires. La priorité est orientée comme suit :

- Centrer les activités sur la classe et les apprentissages scolaires.
- Assurer la maîtrise de la langue, de la lecture et de l'écriture à l'aide de programmes personnalisés d'aide et de progrès.
- Assurer la continuité des apprentissages de l'école à la fin du collège et conduire les élèves vers une orientation positive.
- Renforcer la relation école-famille et l'éducation à la citoyenneté.
- Stabiliser les équipes et accompagner les enseignants.

Une évaluation du contrat sera confortée et le pilotage sera réaffirmé en assurant un suivi des enseignants et des enseignements dans les REP par les corps d'inspection territoriaux.

Le rapport Moisan-Simon, déjà cité, portait en 1997 un regard sur 410 ZEP. On y observait l'efficacité comparée des ZEP entre elles, afin de mieux identifier les causes de réussite ou d'échec. Ce rapport conclut en affirmant une forte corrélation négative entre la taille de la ZEP, la concentration de PCS défavorisées et les résultats à l'évaluation de 6ème.

Cependant, une disparité existe entre les académies, les politiques de la ville entreprises et un effet interne à la ZEP selon la qualité du pilotage et le maintien du niveau exigé.

La DPE souligne en 2003[149] que, si les inégalités sociales devant l'école ont diminué,

> des disparités sociales importantes persistent, cependant, en particulier devant l'orientation. (…) les sorties du système éducatif sans qualification concernent principalement les enfants des familles défavorisées, les choix d'options et les ambitions diffèrent selon le milieu social, les orientations en fin de troisième sont marquées socialement.

E. Bautier[150] s'est penchée sur les aides et remédiations apportées aux élèves en difficulté (groupes de besoin, soutien, étude encadrée ou surveillée, heure de vie de classe…). Outre la grande hétérogénéité des actions mise en place, son article fait état des différentes politiques d'organisation pédagogique spécifiques de la part des chefs d'établissement (organisation des classes et du travail, travail en équipe des enseignants…).

[148] Circulaire du 1er septembre 2003.

[149] L'école réduit-elle les inégalités sociales ? *Education & Formations*, n° 66, pp. 177-185.

[150] Elisabeth Bautier, Les dispositifs pour les élèves en difficulté. Quels élèves, quelles difficultés, quelle aide ? *Education & Formations*, n° 44, pp. 29-43. Ce texte prend appui sur les éléments d'une recherche entre l'Université de Paris 8 et le Centre Alain Savary de l'INRP.

Si, d'après Bautier,

> la rencontre entre une conception des élèves et de leurs difficultés portée par des enseignants et un principal qui place les élèves en priorité est certes nécessaire, (…) c'est bien la conception des difficultés des élèves et de leur évaluation qui apparaît fondamentale dans la mise en œuvre d'une aide quelque peu efficace[151].

Les points obtenus dans l'évaluation nationale des élèves de 6ème ne permettant pas un diagnostic précis des difficultés, Bautier observe que :

> pour qu'une intervention soit pertinente et puisse réellement aider les élèves dans la compréhension du travail et des apprentissages scolaires, elle exige, non seulement un travail certain sur chaque item de l'évaluation mais aussi des cadres théoriques pour analyser les modalités de réponse au-delà d'un diagnostic de manques et d'apprentissage[152].

Tout était à faire concernant la didactique et la pédagogie à adopter dans les établissements en ZEP. Aussi, de nombreux travaux se sont attachés à apprécier non seulement les conditions de mise en œuvre de l'éducation prioritaire mais aussi des résultats.

En 2004, la Cour des Comptes dressait un constat sévère quant au découpage des ZEP, aux leviers utilisés et des objectifs assignés aux équipes éducatives, tout en reconnaissant le manque de données[153].

Des équipes de recherche ont ciblé leurs travaux sur les résultats des ZEP. Pour Bénabou, Kramarz et Prost,[154] la politique des ZEP doit mettre en place des adaptations importantes, car selon eux les ZEP ont créé un effet d'*évitement* des établissements concernés et l'attribution des moyens supplémentaires relevait davantage des compensations pour les personnels que des moyens spécifiques en direction des élèves en difficulté. Enfin, « ni son efficacité globale, ni sa capacité à corriger l'inégalité des chances n'ont été clairement établies[155] ».

On ne peut que rapprocher ce rapport-bilan de celui effectué par Moisan et Simon en 1997 à propos de l'éparpillement des aides allouées et la nécessité de les recentrer, de l'évaluation permanente et durable des dispositifs mis en place, du travail sur l'image interne et externe des ZEP afin de la rendre positive. Et en effet, le ministère de l'Éducation Nationale s'est inspiré notamment de ces deux rapports pour proposer un Plan de Relance de l'EP. Il associera les idées des deux rapports en créant des Réseaux Ambition Réussite (RAR) et des

151 *Op. cit.* p. 41.

152 *Ibid.*, p. 42.

153 Rapport de la cour des Comptes. Référé du 03/12/2004 adressé au Ministre.

154 Roland Bénabou, Francis Kramarz et Corinne Prost, *Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Economie et statistique*, 380 (1),3,3-34, 2004.

155 *Ibid.*, p. 31.

réseaux d'objectifs scolaires[156]. C'est ainsi qu'apparaît le 23 avril 2005 la Loi d'Orientation pour l'Avenir de l'Ecole dite Loi Fillon[157].

Cette loi reprend l'article L.111-1 du code de l'Education dans sa totalité mais elle ajoute trois éléments :

- « outre la transmission de connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

- dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs.

- pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites ».

Il s'en suivra une Lettre aux Recteurs en octobre 2005[158] destinée à mettre en place un dispositif d'expérimentation au niveau des collèges, sélectionnés sur une base multicritères d'ordre scolaire et social,[159] ainsi qu'un questionnaire adressé aux mêmes recteurs en décembre 2005 – pour le premier et second degré – concernant les années 1998 et 2000 à 2005[160]. Ce questionnaire s'articule autour des axes suivants :

- Politique générale évoquant la situation de l'éducation prioritaire : quels établissements réussissent le plus (dix écoles et dix collèges, deux lycées s'il y en a) et le moins bien (idem), préciser les critères qui ont déterminé ce choix.

- Critères de définition de la carte et évolution de ces critères

- Bilan des entrées et sorties de ZEP et REP (certains établissements ont-ils refusé l'entrée en ZEP ou REP et pourquoi ?).

- Contournement de la carte scolaire et son ampleur.

- Articulation entre ZEP-REP et les Zones Urbaines Sensibles.

[156] La Charte de l'Egalité des Chances dans l'accès aux formations d'excellence de janvier 2005 co-signée par les Ministres Gilles de Robien et Azouz Begag mettra en œuvre un partenariat entre le Ministère de l'Education Nationale , de l'enseignement supérieur et de la recherche, le Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale et les présidents d'université, des grandes écoles et de formation d'ingénieurs pour mettre en œuvre des conventions nationales visant à organiser les relations entre les établissements d'enseignement supérieur et les lycées volontaires accueillant des élèves scolarisés en ZEP ou REP.

[157] Loi n° 2005-380 du 23-04-2005. *Journal Officiel* du 24 avril 2005.

[158] Lettre adressée aux recteurs du 14-10-2005 signée par les ministres Gilles de Robien et Azouz Begag.

[159] A partir d'une pré-liste de 133 collèges le s plus défavorisés : « les recteurs des dix -neuf académies comportant un collège ZEP/REP en grande difficulté ont été invités à retenir l'un d'entre eux *». La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, 2006. *Op. cit.,* p. 155.

[160] *Ibid.* Annexe 2. pp. 142-145.

- Moyens alloués. Quelle implantation des structures attractives (sections sportives, sections européennes, bilingues, enseignement des langues anciennes…) depuis 1998 ? Avantages de carrière et/ou reconnaissance aux personnels ? Quelles stabilité et formations spécifiques (initiale ou continue) ?

- Résultats des élèves et orientation. Données comparatives (EP et hors EP) sur les phénomènes de violence (nombre de signalements, nature des problèmes), d'absentéisme, de santé.

- Partenariat et pilotage.

Le but de ce questionnaire était de contribuer à sélectionner des dispositifs nouveaux ou des stratégies innovantes pour améliorer les résultats dans une perspective pluriannuelle.

Un exemple d'analyse des réponses des recteurs réalisée par les IGEN-IGEAN de l'Académie de Paris montre la difficulté à établir une ligne de conduite identique – telle une « recette miracle » – pour des établissements dans lesquels les indicateurs de difficultés scolaires sont comparables :

> Dans l'Académie de Paris une réflexion est menée sur l'écart des résultats d'un REP à l'autre, en particulier à propos des écarts très importants au contrôle continu du Brevet des Collèges : cet écart va de 11,8 (dans le REP n° 20, l'un des moins favorisés), à 14,3 (dans le REP n°11, l'un des moins favorisés également). (…) À la lecture des résultats, on peut constater que l'impact des politiques d'établissements en ce qui concerne le contrôle continu est loin d'être mineur. (…) Les REP n° 6, 1, 5, qui ont les mêmes scores que la moyenne académique aux épreuves, ont des moyennes en contrôle continu très inférieures à la moyenne académique. À l'inverse, des REP ayant des moyennes en contrôle continu très élevées ont des scores aux épreuves particulièrement faibles (écart de 4,7 dans les collèges en REP pour 2,6 dans les collèges hors REP). (…) Les scores moyens aux épreuves sont encore plus dispersés qu'au contrôle continu, de 6,6 (REP n° 12) à 9,8 (REP n° 6).

Le Rectorat de Paris, à propos des résultats globaux au Brevet, insiste sur le fait que « là encore, les résultats ne marquent pas une corrélation directe avec la structure sociale ou le recrutement des établissements[161] ».

Autrement dit, la très grande disparité des résultats des élèves aux évaluations nationales semble plutôt dépendre du contexte précis de chaque établissement plus que du contexte socio-culturel.

La *loi pour l'égalité des chances* aura donc pour but la relance de l'éducation prioritaire par Gilles de Robien et par la Circulaire du 30 mars 2006, qui prévoit sa structuration autour de 249 RAR afin de créer un environnement de réussite. En effet, une carte à trois niveaux – selon la concentration de difficultés scolaires – sera établie : EP1 pour les Réseaux Ambition

[161] Ibid., p. 47. Les auteures utilisent l'expression : « il n'y a pas de fatalité de l'échec ».

Réussite ; EP2 pour les Réseaux de Réussite Scolaire, et EP3, qui ont pour vocation à sortir de l'éducation prioritaire.

Cette circulaire dispose que

> le comité éducatif mène l'évaluation, qui se fonde notamment sur un baromètre de la réussite scolaire, s'appuyant sur la maîtrise de la lecture, la progression dans l'acquisition du socle commun, l'amélioration des résultats aux évaluations nationales et au DNB,[162] le respect du règlement de l'établissement et la poursuite d'études.

Quels indicateurs de mesure de la performance peut-on construire lorsque la LOLF[163] n'a recours qu'à des indicateurs EP/hors EP sur les acquis scolaires de fin de l'école primaire et du DNB ainsi que des indicateurs d'efforts budgétaires ? Il convient de souligner qu'aucun indicateur de poursuite d'études des élèves en ZEP ainsi que de développement de la mixité scolaire n'ont été instaurés.

Ce contexte socio-culturel n'étant pas réservé à la France, les Conseils européens tenus à Lisbonne en 2000 et à Barcelone en 2002, ont abouti à l'adoption de critères européens de référence lors du Conseil européen de Bruxelles en mai 2003 : compréhension de l'écrit, sortie prématurée du système scolaire, accomplissement de l'enseignement secondaire et participation de l'adulte à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

La France a retenu ces indicateurs européens pour son Plan National d'Action pour l'Inclusion sociale. (PNAI)[164]. Dans son objectif 4.1.2.4. *Développer à l'attention des personnes concernées des prestations, des services ou des actions d'accompagnement permettant un accès effectif à l'éducation, à la justice et aux autres services publics et privés*, tels que la culture, le sport, les loisirs, l'indicateur de cohésion sociale européen retenu est le nombre de personnes à faible niveau d'études ; en matière de *prévention de l'exclusion scolaire*, l'indicateur européen retenu est le nombre de jeunes quittant prématurément l'école et éprouvant des difficultés de lecture (notamment à l'occasion des tests de lecture lors des Journées d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD).

C'est dans ce cadre que six équipes universitaires ont construit ensemble des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs[165], dans le but de mesurer et de comparer l'équité des systèmes éducatifs des pays de l'Union Européenne ainsi que d'apporter de

[162] Diplôme National du Brevet.

[163] Loi Organique relative aux Lois de Finances.

[164] PNAI 2003-2005. pp. 62 et 66.

[165] Programme Socrate 6.1.2., déposé le 1er juillet 2003 auprès de la Commission Européenne. Rapport intitulé *Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs.* pp. 175-176. Il s'agit d'une équipe des universités de Liège (Belgique), Bourgogne (France), de Rome (Italie), de Cardiff (Royaume Uni), de l'Université à Distance de Madrid (Espagne) et de l'Université Catholique de Louvain (Belgique).

éléments de réponse à des questions cruciales, telles que le rôle de l'éducation dans les inégalités sociales ou le rôle du contexte socio-culturel dans les performances des élèves.

À partir de ces travaux, des chercheurs ont élaboré un canevas théorique. Ce canevas regroupe les inégalités éducatives en trois familles :

> les écarts entre individus, les inégalités entre catégories et la proportion d'individus se trouvant en dessous d'un seuil minimal[166].

S'appuyant très fortement sur la théorie du chercheur liégeois A. Grisay,[167] qui s'est penché sur la variabilité des conceptions pour mesurer les éventuels progrès en matière d'égalité, et qui a tenté de mettre en œuvre des modèles d'analyse, ce canevas théorique est intéressant dans la mesure où son approche n'est pas cloisonnée, en ne séparant pas le monde de l'éducation des autres, tels que la sociologie et l'économie. Le résultat du rapport de recherche Armand et Gille de 2006 indique que, quant à l'équité comparée des résultats scolaires des élèves, la France se situe en 10ème position sur 17. Les disparités entre individus selon leur origine sociale et nationale e st plus marquée. De même, la France connaît des spécificités contextuelles :

> les fluctuations de la population scolaire dans les secteurs de recrutement des ZEP, l'instabilité dans les zones les plus sensibles induisent une concentration croissante des difficultés et aggravent la situation pour les populations qui s'y trouvent rassemblées[168].

Un exemple révélateur des difficultés sociales qui peuvent se catalyser dans un RAR se trouve dans un rapport de groupe de travail de l'Inspection de l'Académie d'Amiens :

> Les élèves qui fréquentent les cinq groupes scolaires et le collège XXX sont à l'image du quartier : dotés d'un potentiel intellectuel tout à fait comparable à celui des enfants des autres quartiers, faisant preuve de curiosité et de débrouillardise, ils sont handicapés par des problèmes liés aux conditions socio-familiales dans lesquelles ils évoluent. Ainsi, leur santé est-elle fragile : problèmes odontologiques souvent liés à l'alimentation trop sucrée, h abillement inadapté à la saison, maladies récurrentes faute de soins, hygiène alimentaire catastrophique, etc., sont cités par l'ensemble de la communauté éducative. Par ailleurs, de réelles difficultés d'attention et de concentration intellectuelles nuisent à leurs apprentissages. Ces difficultés sont liées, notamment, aux violences familiales dont ils peuvent être tout à la fois les acteurs, les spectateurs et les victimes, telles que bagarres entre parents, violences éthyliques, nuisances sonores durant la nuit, etc… Si l'on ajoute que la télévision dans leur chambre (ainsi qu'un ou plusieurs téléphones mobiles), qu'ils peuvent utiliser sans limite y compris à une heure avancée de la nuit, constituent leur environnement culturel habituel, on peut comprend re que ces enfants éprouvent quelque difficulté de concentration en milieu scolaire. De nombreuses carences familiales peuvent être observées, induisant une perte de limites, souvent citée par les enseignants, ainsi qu'une absence de repères préjudiciable au comportement scolaire. Parfois, l'élève est le seul de la famille à se lever le matin (d'où un taux d'absentéisme élevé le matin de 8h à 9h et le samedi matin), le seul également à savoir lire et écrire, à être capable lorsqu'il

166 *L'équité des systèmes éducatifs européens, un ensemble d'indicateurs*. Service de Pédagogie Théorique et Expérimentale de Liège, 2003, p. 18.

167 A. Grisay Quels indicateurs pour quelle réduction de l'inégalité scolaire *?* in *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes,* 19 (11), Bruxelles, 1984, pp. 1-13.

168 *Op. cit.*, p. 48.

> atteint l'adolescence, d'effectuer les démarches administratives de la famille. Ceci explique, entre autres, que certains élèves soient brillants et remarquablement matures, dès lors qu'ils ont compris le parti qu'ils peuvent tirer de l'école en matière de réussite personnelle. Pour cette raison, le tableau relativement sombre présenté ci-dessus, doit être compensé par cette remarque importante : d'excellents élèves traversent avec profit la zone d'éducation prioritaire de XXX et réussissent brillamment leur parcours scolaire[169].

Les cinq principes d'égalité en matière d'éducation – adaptés de Grisay –[170] prônés par le rapport précité sont :

> Un ordre stable, un partage des fonctions (société de castes, d'ordres…) ou un système basé sur la liberté des acteurs.
>
> Une détection objective ou scientifique des talents et des procédures scientifiques d'orientation. Une égalité des chances d'accès aux filières longues, à aptitudes égales, pour les enfants de milieux favorisés et défavorisés. Une école sur mesure, c'est-à-dire un système d'options variées et des filières d'enseignement adaptées aux aptitudes des élèves. Une aide financière aux élèves défavorisés doués.
>
> L'école unique ou l'enseignement compréhensif et, notamment, le tronc commun pour l'enseignement secondaire.
>
> L'égalité des acquis pour les compétences essentielles. La discrimination positive, la pédagogie de maîtrise, l'évaluation formative ainsi que tous les dispositifs de soutien qui visent à réduire les inégalités de départ.
>
> Une pédagogie différenciée.

Un autre exemple de remarques issues d'un groupe de travail de l'Inspection de l'Académie de Créteil, font état cette fois-ci, des difficultés de comportement de certains élèves, renforcées par le manque de mixité :

> La principale difficulté reste la maîtrise de la discipline et de l'assiduité des élèves (…). La plupart des bagarres et des violences entre élèves (qui commencent dans la cité, se poursuivent dans le collège et finissent dans la cité) sont dues (…) au code d'honneur (…) qui passe au-dessus de tout ce qu'on peut construire comme règles de comportement[171].

La gestion de ces conflits latents mais parfois *potentiellement dangereux,* agit sur la pédagogie adoptée par les professeurs en collège.

En effet, un type de professeurs, voulant éviter toute dérive comportementale, a tendance à parcelliser les consignes, transformant un exercice en une *suite de micro-activités.* Un autre,

169 *Ibid.,* p. 49.

170 *Op.cit.,* p. 7.

171 Rapport Armand et Gille 2006, *op. cit.*, p. 50.

redoutant l'agitation, tendra à *individualiser* l'enseignement : les élèves auront trop peu de moments d'échange collectif, de travail de groupe et de réflexion.

Ces deux catégories d'enseignants ne peuvent pas fournir aux élèves de vrais problèmes à résoudre collectivement, car leur travail est trop individualisé. Or, sans être confrontés à un vrai problème à résoudre, les élèves n'ont pas accès à une construction de connaissance ou de compétence[172].

En outre, gérer en même temps[173] l'urgence et le temps long de l'apprentissage, induit certains professeurs à faire des choix qui « les conduisent le plus souvent à une réduction dommageable de leurs ambitions (…) entraînant un décalage (…) avec les attendus des programmes nationaux. »

Force est de constater que la politique d'inspection n'a pas privilégié l'éducation prioritaire : ni dans le travail des IPR, ni dans leur approche des professeurs de ZEP, ni des nouveaux arrivants on observe une approche spécifique[174].

En même temps, les modalités d'enseignement qui tiennent compte de la concentration moindre des élèves et de leur difficulté à interagir en groupe, de leur moindre implication dans les enjeux scolaires, et en même temps de leur capacité effective à apprendre et à réussir autant que les autres élèves, ne figurent pas dans les Plans Académiques de Formation. Pourtant, il y a des enseignants qui réussissent en collège ZEP ou RAR.

Selon les Inspectrices Armand et Gille, il faut, pour réussir, favoriser la cohérence de l'enseignement. Huit conditions visant la classe contribueraient très positivement à cette réussite :

- Une pédagogie privilégiant les phases de recherche et de manipulation ainsi que les moments de construction et de structuration des notions.

- Faire évoluer les conceptions relatives à la transmission du sens et de la culture dans l'enseignement des disciplines souvent dévalorisée au profit des manipulations.

- La maîtrise de l'*écrit* dans toutes les disciplines comme outil qui garantit les apprentissages, la mémorisation…

- Reprendre dans toutes les disciplines la réflexion et la formation sur la maîtrise des codes sociaux et scolaires de l'*oral,* comme un des facteurs d'échec scolaire et de discrimination sociale.

[172] Cf. Pierre Bange, *op. cit.*

[173] *Rapport Armand et Gille 2006, l'enseignement de l'anglais en ZEP dans l'Académie de Versailles, quelques observations,* p. 51.

[174] *Rapport Moisan-Simon, op. cit*., p. 59.

- Elaboration en classe de façon commune les rituels d'entrée en classe, de mise au travail, les formes d'évaluation, le système de punitions et de récompenses, afin que l'élève soit confronté à un *système cohérent, identifiable, et compréhensible.*

- Aider à concevoir des liens constants entre les disciplines pour que l'élève saisisse *l'unité* des enjeux scolaires.

- Réflexion sur l'évaluation en l'utilisant de façon *explicite* vis-à-vis des élèves, de leurs parents et de l'équipe administrative.

- Renforcer le lien avec les parents en présentant pour chaque discipline les enjeux de l'année et le travail personnel attendu, en faisant des temps de bilan et de dialogue[175]. (Je souligne).

D'autres logiques explicatives des causes des difficultés scolaires vont se développer, notamment la « recherche des dys » : dyslexies, dysorthographies, dyscalculies… et l'attribution à des comportements incivils ou violents la cause des difficultés scolaires. Or, donner une réponse pédagogique s'appuyant sur une caractérisation – terme euphémique pour ne pas employer celui de stigmatisation – souvent excessive des individus, représenterait une approche non seulement compliquée mais bien inefficace…

La politique d'égalité des chances avec ses programmes de réussite éducative, les projets personnalisés de réussite ainsi que la création des internats d'excellence, cherche donc à instaurer une approche pédagogique individualisée de l'alumnat.

Le référé déjà cité de la Cour des Comptes de 2004 clôt ses observations avec le commentaire suivant :

> Au vu de la réponse ministérielle, à laquelle correspondent des mesures annoncées depuis par le ministère, la Cour considère que ses principales observations et recommandations ont été retenues. Elle veillera en revanche, à ce que les engagements du ministère soient suivis d'effets concrets[176].

Cette menace à peine voilée est sans appel : le coût de l'éducation prioritaire doit porter ses fruits. Les résultats escomptés sont encore loin de voir le jour.

Dans ce contexte précis, la lutte contre la violence deviendra un axe prioritaire – selon une idée fausse, à mon sens, quant à la corrélation entre l'échec et la violence scolaire – pour lutter à la fois contre la fracture sociale et favoriser les apprentissages.

Les États Généraux de la Sécurité à l'École, réunis les 7 et 8 avril 2010 auront pour objectifs de

[175] Chapitre 2.3. *Conditions pour une relance pédagogique de l'éducation prioritaire*. *Op. cit.,* p. 99.

[176] *Op. cit.,* p. 81.

comprendre le phénomène de violence en milieu scolaire, identifier les leviers de prévention et de définir les modes d'action les mieux à même d'assurer la sécurité à l'école[177].

Cinq orientations principales plus « répressives », à mon sens, que préventives, c'est-à-dire, éducatives, surtout pour les quatre premières – seront mises en place :

1. Mieux mesurer la violence dans les établissements scolaires avec le partenariat du Système d'information et de Vigilance sur la Sécurité Scolaire (SIVIS) et l'Observatoire National de la Délinquance et des Réponses Pénales.
2. Renforcer la politique de formation des personnels de l'Éducation Nationale en y intégrant des modules spécifiques consacrés à la gestion des conflits, à la prévention de la violence et à la tenue de classe.
3. Doubler les effectifs d'équipes mobiles de sécurité dans les académies les plus exposées à la violence.
4. Redonner du sens aux sanctions scolaires : rénovation des sanctions, mise en place d'une charte sur les règles élémentaires de civilité et de comportement ainsi que la possibilité de placement pour les élèves les plus perturbateurs dans « des structures adaptées », aussi longtemps que nécessaire. Dans les cas les plus flagrants où les parents n'assument plus leurs responsabilités, les sanctions en matière d'allocations familiales seront rendues effectives, comme la loi le permet.
5. Engager des actions ciblées dans les établissements les plus exposés à la violence avec la création d'un programme baptisé CLAIR (Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite), caractérisé par l'innovation dans trois domaines : la pédagogie, la vie scolaire et les ressources humaines. Ce programme sera expérimenté dans une centaine d'établissements dès la rentrée 2010[178].

Le champ lexico-sémantique qui se dégage de ces mesures (règles de comportement, conflit s, violence, sécurité, délinquance, sanctions et réponses pénales) correspondrait manifestement davantage au ministère de la Justice ou de l'Intérieur qu'à celui de l'Éducation. Cependant, il reflète, à l'évidence, un sentiment d'impuissance de tous les acteurs de l'École : enseignants, formateurs, IPR… Pour l'identification des établissements expérimentaux les plus exposés à la violence, 105 établissements CLAIR ont été retenus sur 10 académies[179].

177. http : // www.archives.gouvernement.fr . Communication présentée par le ministre de l'Education Nationale F. Fillon.

178. Circulaire n° 2010-096 du 07-07-2010. B.O. n° 29 du 22-07-2010. *Pour l'école de la confiance. http : //* www.education.gouv.fr

179. Il s'a git des Académies – par ordre alphabétique – d'Aix-Marseille, Amiens, Créteil, Lille, Lyon, Montpellier, Rouen, Strasbourg, Toulouse et Versailles.

2. L'expérimentation et la formation contre la persistance des inégalités scolaires.

S'appuyant sur l'article L-401-1 du Code de l'Éducation issu de l'article 34 de la loi du 23-04-2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, la politique CLAIR expérimentera sur

> l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif et les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire.

Outre la continuité pédagogique entre l'école primaire et le collège, et la conduite de projets – actions incontournables depuis la création des ZEP –, *la nouveauté* pédagogique de ce dispositif consiste à encourager la pratique régulière d'activités physiques et sportives ainsi que des activités artistiques, et celle de mobiliser les technologies numériques au service des expérimentations.

Quant à *la vie scolaire*, une mission nouvelle apparaît pour des personnels de l'équipe éducative désignés ou volontaires : celle de *Préfet des études*. « Elément central de la cohérence des pratiques », un préfet des études est désigné pour chaque niveau en collège et en seconde pour le lycée. Une indemnité pour « fonctions d'intérêt collectif lui sera versée en tant que responsable pédagogique et éducatif d'un niveau de classe et en tant que membre de l'*équipe de direction.*

Il a comme mission d'assister le chef d'établissement dans l'organisation et l'animation de la vie de l'établissement (collaboration avec les professeurs principaux, référents culturels, documentalistes…), de coordonner et animer le travail pédagogique et éducatif des équipes notamment les devoirs à la maison et sur table ainsi que les examens « blancs », coordonner le suivi des élèves et organiser l'accueil individuel des parents.

Quant aux *ressources humaines,* une plus grande autonomie est accordée au chef d'établissement pour « proposer » des personnels enseignants, d'éducation, administratifs, sociaux … Afin de garantir la stabilité des équipes, les affectations seront prononcées pour une période initiale de cinq ans qui pourrait être reconduite à la demande des personnels.

Les personnels de direction seront également affectés sur profil et sur la base du volontariat, avec une possibilité de mobilité soumise à certaines conditions (mutation envisagée au terme de plusieurs années, cinq ans étant la durée « recommandée », l'équipe de direction ne « devrait » pas muter dans sa totalité la même année).

Ces innovations ont pour but de renforcer la cohésion et la mobilisation de tous ; la réussite de tous les élèves demeure l'objectif commun.
La mise en œuvre de ces innovations pédagogiques fera l'objet d'une évaluation qui portera sur la dynamique et les résultats collectifs de chaque établissement.

La *prime* au résultat est une autre mesure qui permettrait d'inciter les enseignants à mieux s'« investir » :

> les résultats obtenus seront pris en compte dans l'évaluation des enseignants et pourront être un élément facilitateur pour obtenir prioritairement un avancement au grand choix ou une nomination aux grades supérieurs[180].

Enfin, une dernière mesure « nécessaire » pour obtenir une équipe éducative stable est *l'adhésion totale de l'ensemble des personnels* :

> les personnels enseignants, d'éducation, administratifs, sociaux et de santé qui n'adhèrent pas au nouveau projet seront encouragés à rechercher une affectation plus conforme à leurs souhaits.

Une volonté de rigueur, voire de coercition s'exprime dans ces mesures visant à la fois la réduction de la violence à l'école et une amélioration des résultats scolaires bien opposée à l'*éducation compréhensive* prônée plus haut dans les recherches européennes. Le coût de l'éducation prioritaire doit apporter des effets, de manière péremptoire.

En effet, afin d'apporter des éléments d'appréciation sur ce programme, les recteurs pourront constituer des équipes académiques pour mener une étude plus approfondie sur certains établissements.

Un contrat d'objectifs sera également signé entre les autorités académiques et le chef d'établissement. Le recteur désignera les I.A.-I.P.R. référents pour chacun des établissements CLAIR. Sur le plan national, le suivi et l'évaluation du programme CLAIR seront confiés aux inspections générales.

Un séminaire des établissements CLAIR a été organisé au niveau national en 2011 afin de « tirer les enseignements des actions mises en place, mutualiser les avancées et croiser le regard des corps d'inspection et des chercheurs ».

Somme toute, la recherche d'efficacité doit-elle être assujettie à un cadre aussi rigide ?

Une évolution de ce programme expérimental CLAIR verra, en effet le jour, en y intégrant le premier degré et la quasi-totalité des RAR, devenant ÉCLAIR (École Collège Lycée Ambition Innovation Réussite).

Le programme ÉCLAIR est défini dans un VADEMECUM : [181]

180.L'avancement d'échelon des enseignants peut s'opérer selon trois rythmes : à l'ancienneté, au choix et au grand choix. La notation des enseignants (note administrative et note pédagogique) permet d'avancer plus rapidement notamment lors d'une inspection « réussie », qui augmente la note globale des enseignants qui est comptabilisée sur 100 points.

181 Direction Généra le de l'Enseignement Scolaire, mai 2011. *Programme ECLAIR : Principes structurants. Une transmission des savoirs réussie. Un climat scolaire favorable.* p. 7.

les expérimentations de type *article 34* [182] sont conçues par les équipes des écoles et des établissements pour répondre aux besoins identifiés des élèves (…). Elles apportent des réponses spécifiques, innovantes, voire dérogatoires aux règles habituelles. Elles privilégient les actions menées en classe et portent en priorité sur l'acquisition des fondamentaux dans le premier degré et sur leur renforcement au collège (…) Les corps d'inspection et les conseillers académiques recherche-développement, innovation et expérimentation (CARDIE) ont un rôle essentiel à jouer pour aider les équipes (…).

Outre le choix du chef d'établissement par le ministère sur proposition du recteur avec un« contrat d'objectifs déclinés dans la lettre de mission établie par le recteur à l'attention du chef d'établissement »,183des réunions trimestrielles avec l'ensemble de l'équipe éducative afin de faire un état des lieux de la mise en œuvre des projets pédagogiques, les« expérimentations s'appuieront dans le domaine des rythmes scolaires (pour le primaire) afin d'alléger la journée en réorganisant le temps de classe et l'emploi du temps des élèves (pour le collège tels que des horaires décalés d'entrées et sorties, voire de récréation, la réduction de la séance d'enseignement à 45 min…).

Dans le but de « mieux prendre en compte l'impact du climat scolaire sur les résultats scolaires »,[184] les expérimentations renforcent l'autonomie des établissements afin de faire croître la réussite scolaire des élèves :

RAR	ECLAIR
Réseaux « ambition réussite »	Les dispositions du Programme Eclair offrent, au regard du bilan national des RAR de juin 2010, des leviers intéressants pour accroître l'efficacité de l'éducation prioritaire.

BILAN NATIONAL JUIN 2010

LEVIERS

- Réseau écoles-collèges
- Contrat avec académie
- IA-IPR référent
- Formations
- Enseignants d'appui
- Assistants pédagogiques

RESEAU CONTRAT ACCOMPAGNEMENT ACADEMIQUE ENCADREMENT RENFORCE

[182] Déjà cité *supra* loi du 23-04-2005.

[183] *Ibid.* p. 11.

[184] *Ibid.* p. 16.

LIMITES

•Valeur pédagogique ajoutée et acquisition des compétences	MISE EN OEUVRE RENFORCEE DU SOCLE COMMUN
	PREFET DES ETUDES
•Cohérence de la prise en charge des élèves	POSTES A PROFIL
•Stabilité des équipes et adhésion au projet	EXPERIMENTATIONS
•Evaluation des actions et mutualisation	PARTENARIATS D'EXCELLENCE
• Mise en œuvre des dimensions d'excellence	OUTILS D'AIDE
• Mise à disposition des outils	

Mais il appartient à l'administration centrale d'évaluer le programme ÉCLAIR à niveau national. Elle propose et renseigne des indicateurs de performance relatifs aux ÉCLAIR, elle élabore également un tableau de bord national afin de rendre compte aux autres institutions de la politique menée « en faveur de l'égalité des chances et de la réduction des inégalités ».[185]

Un autre tournant se trouve dans la formation des personnels : l'on privilégiera la formation collective *in situ* afin de prendre pleinement en compte les spécificités de l'environnement avec des thématiques adaptées : gestion de classe et prévention des incidents, accueil de classes hétérogènes, la multiplicité des origines culturelles…

Quant à la pédagogie à adopter, même si le *Vademecum* du programme ÉCLAIR indique qu'« il n'y a pas de pédagogie particulière aux ÉCLAIR », il est *exigé* aux enseignants une rigueur et une inventivité *accrues,*[186] notamment,

> l'acquisition, par tous les élèves, du socle commun de connaissances et de compétences : c'est le fondement d'une poursuite de scolarité la plus ambitieuse possible pour chacun des élèves (…) La maîtrise du socle commun passe par l'acquisition des fondamentaux, la consolidation des acquis, la construction des savoirs, l'acquisition de méthodes de travail et la différenciation pédagogique[187].

Pour ce faire, différentes actions sont préconisées : échanges de service (en particulier en sciences et LV) entre le premier et le second degrés, participation des professeurs des écoles aux actions d'aide personnalisée au collège pour les élèves de 6ème, accueillir ponctuellement

185 *Ibid.*., p. 22.

186 *Ibid.*., p. 34

187 *Ibid.*, p. 36.

des classes du primaire pour des séquences d'enseignement dans la structure même du collège (salle de travaux pratiques, laboratoire de langue…).

Une attention particulière sera portée à l'évaluation des acquis des élèves. Les règles à respecter – encore une fois –, tournent autour de la *transparence.* Les évaluations doivent être *annoncées*,

> dont les objectifs à évaluer ainsi que les critères d'évaluation sont précisés. Toute évaluation donnera lieu à restitution dont l'objet même est d'aider l'élève à se mobiliser sur des objectifs d'apprentissage clairement identifiés qu'il aura conscience de pouvoir atteindre[188].

En effet, les aider à développer une image positive d'eux-mêmes revient à donner de l'ambition aux élèves. La construction d'activités pluridisciplinaires permet d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines.

C'est dans cette optique que l'Académie des Sciences, en partenariat avec l'Académie des Technologies et le ministère de l'Éducation Nationale, a mis en place l'expérimentation de l'enseignement intégré de sciences et technologie (EIST) depuis 2006. Il s'agit d'un enseignement conjoint de trois disciplines – les SV T, la Physique-Chimie et la Technologie –, assuré par *un seul* professeur.

Un autre levier de l'ambition scolaire est « une relation d'autorité bienveillante à l'égard des élèves »[189].

Malheureusement, les différentes évaluations du programme ÉCLAIR montrent que toute innovation ne permet pas de « faire évoluer les pratiques pédagogiques dans le sens d'une meilleure compréhension et adaptation aux besoins des élèves »[190].

En 2012, le nombre des écoles et des établissements inscrits dans le programme éducation prioritaire est de 2 096 écoles (dont 951 maternelles et 1 145 élémentaires) et de 301 collèges.

4 457 écoles et 781 collèges sont en RRS. Sont donc scolarisés en éducation prioritaire, 18% des écoliers et 20% des collégiens.

Au fil de ces trente années, la quantité d'établissements appartenant à l'éducation prioritaire n'a cessé d'augmenter. Le caractère temporaire de ce dispositif avait été posé comme principe par A. Savary en 1981.

Cette évolution, que nous qualifierons d'inégalitaire, a permis le maintien de nombreux établissements en éducation prioritaire alors qu'ils ne répondaient plus aux critères posés initialement.

188 *Ibid.*, p. 39.

189 *Ibid.*, p. 63.

190 *Repères historiques*. Canopé, *op. cit.*, pp. 10-11. www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/

Le tableau suivant montre l'évolution du nombre d'établissements intégrant l'EP : [191]

ANNÉES	DÉNOMINATIONS	ÉCOLES	COLLÈGES
1982-1983	Zones prioritaires	3 730	503
1990-1991	Zones d'éducation prioritaire	5 503	796
1999-2000	Zones d'éducation prioritaire et Réseaux d'éducation prioritaire	7 329	1 053
2008-2009	Réseaux ambition réussite et Réseaux de réussite scolaire	6 969	1 105
Rentrée 2012	Ecoles, collèges, lycées pour l' Ambition, l'innovation et la réussite	6 770	1 099

L'efficacité de la répartition géographique de la carte de l'EP peut être mise en doute lorsque l'on constate que le pourcentage d'élèves issus de catégories sociales défavorisées (renseignement non fourni dans le primaire) et des collèges ÉCLAIR varie de 40% à 95%. Dans les collèges inscrits en RRS, ce pourcentage varie de 20% à 90%.

Les moyens alloués aux réseaux les plus défavorisés socialement, afin de mieux cibler l'évolution économique des territoires concernés, sont à l'origine d'une nouvelle relance de la politique de l'EP à partir de 2013[192].

En janvier 2014, Vincent Peillon, Ministre de l'Éducation Nationale et George Pau-Langevin, Ministre déléguée chargée de la Réussite Éducative, ont décidé de mettre en place une nouvelle évaluation de la politique d'EP en sollicitant l'ensemble des acteurs[193].

La Circulaire du 4 juin 2014 se nourrissant de ces réflexions redéfinit le référentiel de l'EP ainsi que les orientations. Ce référentiel s'articule autour de trois axes :

- Accompagnement des élèves dans leurs apprentissages et dans la construction de leur parcours scolaire.
- Des équipes éducatives formées, stables et soutenues.

[191] Source : DEPP.

[192] *La refondation de la politique d'éducation prioritaire 2013/2015*. www.reseau-canope.fr

[193] Contributions rassemblées dans la synthèse des Assises Académique et Interacadémiques de l'automne 2013.

- Un cadre propice aux apprentissages.

La carte de l'EP a été révisée à partir de quatre paramètres de difficulté sociale qui impactent la réussite scolaire : le taux de PCS défavorisées, le taux de boursiers, le taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible, taux d'élèves en retard à l'entrée en 6ème.

Tous les collèges ont été analysés à partir de ces paramètres. Les recteurs ont pu ainsi identifier les nouveaux collèges et écoles de l'EP.

A la rentrée 2014, la nouvelle politique a été appliquée dans 102 réseaux appelés « REP + préfigurateurs »[194]. Elle a fait l'objet de trois décrets, 940, 941 et 942, publiés au J.O. du 23 août 2014 :

> Les enseignants avaient massivement exprimé le besoin de pouvoir consacrer plus de temps en dehors des heures directes d'enseignement aux autres dimensions de leur métier absolument nécessaires en éducation prioritaire : travailler collectivement, se former ensemble, organiser et concevoir le suivi des élèves, se consacrer davantage aux relations avec les parents[195].

Les 102 « REP + préfigurateurs » ont été rassemblés lors d'une journée nationale le 11 mars 2015, dans laquelle les enseignants (dont j'étais) ont pu mutualiser leurs expériences (en tant qu'enseignants, chefs d'établissement, CPE…) et assister à la présentation par Florence Robine, Directrice Générale de l'Enseignement Scolaire, de la synthèse de l'enquête menée en janvier 2015.

Des pédagogies présentées comme innovantes – mais pas pour autant nouvelles – ont été évoquées, notamment l'expérimentation en sciences déjà citée (EIST, devenu EISTM en y ajoutant l'enseignement des Mathématiques). Cette expérimentation a été largement débattue entre enseignants et chefs d'établissement : les premiers exprimant le caractère *chronophage* de cette expérimentation, à savoir, le dédoublement de la totalité des classes de 6ème pour cette pédagogie ainsi que les classes de 5ème par la suite, ce qui se traduirait par une amputation de la dotation globale allouée par le Rectorat pour les autres disciplines ; les seconds déplorant le refus de nombreuses équipes pédagogiques d'adhérer à l'EISTM.

Nous pouvons nous demander, en effet, si la bi(tri)valence – ce qui revient à dire, un seul professeur dispensant trois matières scientifiques – a un réel impact sur la réussite des élèves. Quelle véritable efficacité peut avoir, dans la lutte contre l'échec scolaire, un enseignement de qualité moindre, puisque ce professeur en charge d'un groupe ne maîtrise ni la didactique ni la pédagogie des matières, certes « proches » de la sienne mais dont l'apprentissage est différent ? Il va de soi que l'on n'enseigne pas la Technologie comme les SV T ni la Physique… Combien d'heures de concertation seraient nécessaires afin que ces professeurs

194 *Ibid.,* p. 2.

195 *Id.*

trivalents soient 'performants' dans toutes les matières ? Le désarroi des enseignants des disciplines scientifiques était de ce point de vue légitime, ainsi que le refus d'équipes entières d'« adhérer à ce programme ».

Le Ministère avait bien prévu ce temps de concertation pour tous les enseignants exerçant en REP +, en réorganisant le temps d'enseignement.

Les décrets n° 2014-942 et 2014-940 modifient le décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré et aux missions des personnels enseignants du second degré, respectivement :

> Dans les REP +, le temps enseignant est organisé différemment grâce à une pondération des heures d'enseignement dans les collèges et à dix-huit demi-journées durant lesquelles les professeurs des écoles sont remplacés[196] (…).

Or, si les textes prévoient bien un dispositif de pondération (1 h d'enseignement est comptée 1,1 h),[197] sa mise en pratique a connu des difficultés pratiquement insolubles.

La pondération d'un enseignant certifié correspond à 16 h 30 d'enseignement au lieu de 18 h. Les enseignants agrégés doivent effectuer 14 h au lieu de 15 h et les enseignants d'EPS 17 h + 3 h pour l'Association Sportive, ce qui équivaut à 1h de « réduction » de temps de travail.

Le calcul de cette pondération pour l'ensemble des enseignants (les autres personnels d'éducation – documentation, CPE, personnels sociaux et de santé – n'en bénéficieront pas) a été un véritable défi pour les chefs d'établissement et leurs adjoints. Ajuster les heures d'enseignement pondérées aux heures d'enseignement (heures poste + heures supplémentaires) alloués par la DHG relevait parfois d'un exploit.

En même temps, un profond désaccord entre la direction et les équipes éducatives est né en matière d'*interprétation* des textes officiels. S'il est clairement précisé par les textes que la pondération est « une reconnaissance du temps consacré à la concertation de l'équipe éducative, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves et à la formation », et que cette mesure a pour but,

> *sans avoir vocation à se traduire par une comptabilisation,* (…) [de] favoriser le travail en équipe de classe ou disciplinaire, en équipe pluri-professionnelle (COP Psy, documentalistes, CPE…) mais également les rencontres de travail entre les deux degrés, notamment dans le cadre du conseil école-collège et des rencontres avec des partenaires (…),[198]

un grand nombre de chefs d'établissement considéraient que les heures de pondération étaient *dues*.

196 *Ibid.*, p. 4.

197 Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014, *Enseignement premier et second degré* parue dans le B.O. n° 24 du 5 juin 20014. www.education.gouv.fr

198 *Ibid.,* p. 5.

Les Assises de mars 2015 ont permis, de part et d'autre, de mettre à plat toutes les difficultés rencontrées en matière d'application de la circulaire.

L'« obligation », émanant de l'équipe de direction à destination des enseignants, de se réunir 1 h30 par semaine ou 3 h par quinzaine, qui plus est incluse dans l'emploi du temps, s'est traduite par des refus massifs d'équipes entières de signer la feuille VS en septembre ; des menaces de sanction ont été lancées par la direction pour service non effectué, au titre de faute professionnelle… Les enseignants considèrent en revanche que la liberté pédagogique englobe la liberté de concertation entre pairs sans qu'elle doive être institutionnalisée. Ce refus des enseignants montre bien que toute cette expérimentation en REP + nécessite un investissement de plus en plus grand en terme d'heures passées au collège ainsi que de temps de préparation des séances d'enseignement « innovantes » dont la pédagogie serait « différenciée ».

Le Ministre de l'Éducation Nationale en charge, Benoît Hamon, dans la circulaire qui nous occupe, abonde dans le sens des enseignants, lorsqu'il fait référence, dans son chapitre II, au temps consacré par les enseignants au travail des enseignants exerçant en REP + : [199]

> La mise à disposition d'outils numériques d'échange, de partage et de collaboration devra favoriser cette organisation. Le numérique peut offrir des supports variés aux actions de formation, de partage de pratiques, de collaboration et de co-construction de ressources.

Grâce à l'opiniâtreté des équipes enseignantes, les heures de concertation ont été supprimées des obligations de service dans l'emploi du temps et ont perdu leur caractère « obligatoire ».

L'orientation pédagogique de la refondation de l'EP [200] se veut *encourageante,* d'après la circulaire n° 2017-090 du 3 juillet 2017[201]. Pour F. Robine, il s'agit de la poursuivre et de la « conforter ».

L'accueil des enfants de moins de trois ans est favorisé.

Depuis la rentrée 2017, le dédoublement des classes de CP et des CE1 en REP + est effectif, et cela s'est généralisé à la rentrée 2019 pour l'ensemble de l'EP. L'effectif de ces classes est de douze élèves environ.

Une attention particulière est portée à l'entrée du collège à l'accompagnement des élèves dans la prise en charge de leur travail personnel. Organisé en petits groupes, le programme « devoirs faits » développe l'autonomie des élèves.

199 *Ibid.,* p. 4.

200 Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) n° 2016-050 de juillet 2016.

201 www.education-gouv.fr

L'accueil des parents est encouragé pour mieux les associer à la vie de l'école. Enfin, les dispositifs permettant d'accroître l'*ambition scolaire* sont développés (cordées de la réussite, internats de la réussite) depuis la rentrée 2016.

La formation sera accrue afin d'accompagner les équipes de REP + et de renforcer les ressources académiques. Plus de 300 enseignants formateurs ont bénéficié d'une formation nationale. Il est prévu que de nombreux formateurs soient formés au cours de l'année 2018-2019, et que les coordonnateurs de réseaux bénéficient également d'une formation nationale inscrite au PNF 2018-2019.

Le Séminaire Académique de l'EP du 20 mars 2019 à Montpellier a développé, entre autres, les thèmes de l'ambition scolaire, l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages, des parcours d'excellence au service de l'ambition des élèves, du développement des compétences psychosociales de l'élève.

Les apports de la psychologie positive et le thème l'oral pour communiquer / l'oral pour penser « Quelle articulation ? », ont attiré particulièrement notre attention[202].

L'atelier concernant l'oralité en cours, proposé par des formatrices académiques spécialisées dans l'Education Prioritaire,[203]développait la nature de l'oral et sa place au sein de la classe. Quel rapport a l'élève aux différentes situations d'oral ? Cet atelier visait à interroger nos pratiques et à examiner les liens qu'entretiennent les élèves de l'Education Prioritaire avec le lexique, et à dégager les gestes professionnels qui favorisent les apprentissages en transformant les pratiques langagières des élèves.

En effet, les élèves sont souvent « limités » dans les échanges argumentés :

> Faire prendre conscience aux élèves, y compris les plus en difficulté, qu'il est nécessaire de justifier leurs propos pour convaincre, relève du défi permanent[204].

Quelques projets progressifs, tels une revue de presse – un smartphone pour filmer, le site du collège comme supports –, une critique littéraire – présentation d'un livre en proposant un point de vue critique à l'aide d'arguments étayés d'exemples – et des propositions d'évaluation de l'oral – récitation par cœur, débit, modulation de la voix, regard… – permettent la mise en œuvre de quelques stratégies pour entrer dans l'oralité de façon ludique et collaborative.

202 Séminaire présidé par Madame Béatrice Gille, rectrice de l'Académie de Montpellier. Avec les conférences de Jacques Bernardin, président du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), André Tricot, professeur de psychologie à l'ESPE de Toulouse et de Monique Dupuis, IGEN.

203 Gaëlle Duchemin et Sandra Vallier-Petit, professeures de lettres.

204 Alexandra Pulliat et Laetitia Opigez, *Enseigner l'oral au cycle 4, oser prendre la parole*, Paris, Canopée 2017, p. 52.

Quant aux apports de la psychologie positive en éducation, le témoignage de la formatrice intervenante, Vanessa Clamy-Sebag, expose clairement l'objet de ses recherches :

> Enseignante depuis une vingtaine d'années (…), j'ai cherché à développer l'envie d'apprendre chez mes élèves et j'ai très vite été convaincue que bien-être et apprentissages scolaires étaient étroitement liés[205].

S'appuyant sur les travaux de Peterson et Seligman,[206] chercheurs en psychologie cognitive du développement, à propos de la psychologie positive, Clamy-Sebag défend une capacité individuelle à agir sur notre humeur et à développer nos émotions positives en cultivant nos forces. Selon elle, la recherche en psychologie positive montre qu'aider les élèves à développer leurs compétences psychosociales, a des effets bénéfiques, tant sur le plan individuel (bien-être, meilleure estime de soi, confiance en soi, motivation et réussite académique) que sur le plan collectif (amélioration des relations interpersonnelles et du climat scolaire, développement du sentiment d'appartenance à un groupe…).

Les ateliers proposés aux enseignants ont deux objectifs principaux : les aider à se familiariser avec la recherche en psychologie positive, en particulier celle des forces de caractères, et les motiver et les aider à adopter une approche éducative basée sur les forces, qui s'intègre à leurs propres pratiques pédagogiques.

Une expérimentation menée dans une école élémentaire montre que la psychologie positive améliore les prises de parole, la coopération, les écrits des élèves, grâce aux activités des « forces » : ils se familiarisent avec leurs émotions (empathie, résilience) et apprennent à les activer quand ils en ont besoin.

Ces formations académiques correspondent à un souhait ambitieux de changer les pratiques afin de développer l'école de la confiance.

Nous pouvons nous poser la question suivante : l'institution ne chercherait-elle plutôt à développer la confiance *en* l'Ecole ? , à savoir, une école dont l'image serait davantage valorisée vis-à-vis des élèves et des parents, dont l'utilité serait accrue en termes de réussite du plus grand nombre et dont l'efficacité pédagogique des personnels éducatifs ne serait pas mise en doute?

Dans le même ordre d'idées, et selon les objectifs fondamentaux de la troisième relance de l'EP en 2014 en terme de formation des équipes éducatives, le Séminaire académique de l'Education prioritaire du 11 mars 2020 proposera une formation sur la Maitrise de la langue et la prévention de l'illettrisme intitulée : *Ecrire pour apprendre et comprendre de la maternelle au lycée*. Une réflexion autour de la littéracie sera suivie d'ateliers autour de l'écrit.

205 http:/ www.scholavie.fr . Pour une éducation positive.

206 Christopher Peterson et Martin Seligman, *Character Strengths and Virtues: a Handbook and Classification,* Oxford University Press, 2004.

La maitrise de la langue, objectif majeur de l'EN et de l'Ecole de la confiance, réunira didacticiens, pédagogues et linguistes :

Bernadette Kervyn (Université de Bordeaux) interviendra avec sa communication *l'oral pour apprendre et comprendre l'écrit ;*

Yves Reuter (Université de Lille) parlera des *différences entre littéracies extrascolaires, scolaires et disciplinaires ; en quoi ces distinctions sont-elles importantes pour l'enseignement, les apprentissages et les évaluations?* ;

Jacques David (Université de Cergy-Pontoise) traitera le thème *Que faire des écrits des élèves?*

et Aurélie Chesnais (mathématicienne à l'Université de Montpellier) portera sa réflexion sur *le rôle et la place des écrits de travail et des écrits intermédiaires en mathématiques.*

Les enseignants-participants pourront choisir l'atelier auquel ils souhaitent participer. Trois types d'ateliers seront proposés autour de l'écrit : des ateliers de formation, des ateliers collaboratifs et des ateliers partenariaux. Les thématiques porteront sur, par exemple :

- les traces intermédiaires pour les élèves les plus fragiles.
- la construction coopérative des traces écrites et autres écrits de travail.
- le plan de travail.
- concevoir un enseignement propre à développer les apprentissages en **maitrise** de la langue écrite.
- l'écriture numérique pour apprendre et comprendre.
- des mots pour écrire, des mots pour penser.
- soutien à la parentalité et rapport à l'écrit.

L' Académie de Montpellier (mon académie d'exercice) a mis en place pour la formation des enseignants, -l'un des objectifs prioritaires pour l*'Ecole de la confiance* (voir supra)- deux séminaires consécutifs (mars 2019-mars 2020) portant sur deux leviers essentiels susceptibles d'aider les apprenants issus des milieux défavorisés à surmonter leurs difficultés : le premier centré sur le rapport de l'élève à *l'oral,* le deuxième concernera le rapport de l'élève à *l'écrit*.

La réflexion commune des enseignants - qui suit les conférences- concernant la didactique et la pédagogie à adopter autour de ces deux pratiques en classe, fortement imbriquées - l'oral pour lire échanger, apprendre et comprendre, l'écrit pour traduire sa pensée, comprendre et apprendre- confirme la volonté institutionnelle de former mais aussi de faciliter la

mutualisation des pratiques des enseignants en EP dans la perspective spécifique de l'Education prioritaire.

Le Plan Prévisionnel pour le Projet 2019-2022 de l'Académie de Montpellier se décline en quatre axes principaux :

- Les valeurs de la République et de ses institutions ouvrent ce PPPA. La construction d'un parcours citoyen pour les élèves, appliquer des démarches pédagogiques différenciées et qui donnent l'envie d'apprendre à l'intention des enseignants, la détection du décrochage scolaire en direction de la vie scolaire et des parents, la lutte contre la violence et la recherche de la performance pour rendre le système scolaire plus efficace et plus équitable, voici les leviers principaux de ce projet académique.

Les constats actuels font état d'une « constante macabre » : [207]

- 13,8% des élèves de CE1 de l'Académie n'ont pas une lecture fluide;
- la moyenne des élèves au contrôle continu du socle commun est de 294,5/400 ;
- 14,2 points d'écart des résultats au DNB 2018 entre les élèves de l'EP. et les autres[208].

- L'axe de la Performance se donne pour objectifs :
  - 100% d'élèves lecteurs à l'issue du CE1 ;
  - 100% de validation du socle commun (et au moins 320/400 de moyenne au. contrôle continu des compétences pour chaque collège) ;
  - diviser par deux l'écart de résultats au DNB entre élèves de l'E.P. et les autres.
- L'axe de la Coopération encourage une démarche d'autoévaluation pour tous les établissements en mutualisant les réussites afin de rendre le système éducatif plus efficace.
- L'organisation territoriale constitue un axe clé quant à l'équité du traitement des territoires pour que l'éducation soit effectivement l'école de l'égalité des chances.

Or, selon les territoires, la politique urbaine en liaison avec l'école a été peu ou pas assez développée.

[207] Terme emprunté à André Antibi, directeur de l'IREM et professeur de l'Université de Toulouse, auteur du livre *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Editions Math'Adore, Toulouse, 2003.

[208] Source DEPP 2018.

La ville de Perpignan – lieu de mon établissement d'exercice depuis 2003 – ne s'est dotée d'un plan d'urbanisme qu'en 1984[209]. Auparavant, il n'y avait aucune réglementation et l'Etat était démissionnaire : peu de structures, marée pavillonnaire chaotique, logement social peu développé…

Les populations fragiles ont été précocement enkystées dans des quartiers ethnicisés et dégradés. Une souffrance sociale est patente dans ces quartiers.

L'urbain a complètement ignoré l'école : 40% des élèves perpignanais sont scolarisés dans le privé et six collèges sur huit sont classés REP +. Selon Giband, « en France, les élèves pauvres qui partent des écoles pauvres sont ceux qui réussissent le mieux ».

Le constat de Giband est d'autant plus sévère que le Plan de Rénovation Urbaine de 1955 a été parfaitement ignoré à Perpignan.

Pour lui, d'une logique de zonage de l'éducation prioritaire (territoire scolaire défini par ses composantes sociologiques), les interventions ont évolué vers une **mise en réseau** des acteurs institutionnels de l'éducation prioritaire qui met en lien les établissements, les collectivités locales mais tend à s'éloigner du territoire et de ses habitants.

Le principe de zonage de l'éducation prioritaire *à la française* porte en lui un paradoxe. Dans certains contrats ou projets éducatifs locaux (CEL - PEL) :

> apparaît un décalage entre un principe d'extra territorialité inscrit dans la mission de l'Education Nationale (principe d'égalité républicaine) et une configuration de rapports inversés du système éducatif local marqué par la singularité du territoire et un principe de sur- territorialité spécificité des acteurs et pratiques sociales, éducatives, culturelles voire sportives). En dépit des efforts engagés, le décalage reste marqué entre les logiques et stratégies de l'Education Nationale (démarche d'égalité républicaine, programmes nationaux) qui placent les parents au coeur de la démarche partenariale et les acteurs locaux de l'éducation (associations locales engagées dans le soutien scolaire, le libre temps scolaire), porteurs de projets locaux et acteurs premiers de l'articulation éducation / territoire . Le territoire des uns, celui de l'Education Nationale (administration, personnels enseignants) n'est pas celui des autres (acteurs associatifs, éducatifs, sociaux, culturels).

Les différentes relances de la politique de la ville n'ont pas produit les changements escomptés. En octobre 1998 aux assises nationales des ZEP, C. Bartolone, Ministre de la ville de l'époque, déclarait que l'éducation était au centre de la politique de la ville. Celle-ci avait pour objectif d'aider l'école dans ses missions éducatives de renouer le lien perdu avec le territoire. Certains programmes d'animations comme le dispositif *classes de ville* ou *classes de ville solidarité* censés favoriser l'éveil d'un regard critique sur le lieu de vie et

[209] D'après David Giband, géographe et spécialiste d'aménagement et professeur à l'université de Perpignan Via Domitia (UPVD), intervenant par une conférence dans les assises sur la mixité sociale et scolaire le 12 o ctobre 2017 à Perpignan. Sont intervenus également : Michel Rouquette DASEN ; Marie-Pierre Sadourny, Conseillère départementale de la scolarité ; Jean- Paul Bareil et Gérard Gironell, co-secrétaires départementaux du syndicat Fédération Syndicale Unitaire, pour le secondaire ; Jonathan Ollieu, chef d'établissement rural et représentant SNPDEN (syndicat des chefs d'établissement) ; Virginie Privat, Secrétaire départementale de la SNUIPP (syndicat des professeurs des écoles) et Lydia Rabehi, membre de la FCPE et représentante des parents d'élèves.

l'appréhension de l'espace urbain par les élèves s'inscrivaient dans cette démarche de *reconquête* -selon les termes de Giband- ou reconnaissance du territoire. Cette démarche se fonde sur l'hypothèse du territoire unique, celui d'une bonne concordance entre le territoire administratif de l'éducation prioritaire, le territoire opérationnel des municipalités et collectivités locales (qui n'ont cessé de se modifier au gré des évolutions de la procédure de la politique de la ville), le territoire de la quotidienneté des élèves (qui à l'inverse tend à se réduire : la cité, la cage d'escalier) et celui des autres acteurs éducatifs (associations diverses aux échelles essentiellement locales: le qua rtier). Or, ces territoires se chevauchent souvent mais se complètent rarement. Même si depuis1999, le passage des ZEP en réseau se calque sur les périmètres des grands projets de ville, la territorialité des acteurs scolaires n'est pas complètement résolue.

Si la territorialisation des acteurs sur un espace local clos serait plus efficace car mieux adaptée aux problèmes analysés localement pour des solutions qui peuvent être négociées et contractualisées, cette centration sur le local comme seul lieu d'unité d'action conduit à des risques évidents d'enfermement des populations les plus fragiles sur des territoires de plus en plus réduits : l'espace institutionnalisé de l'action éducative rejoint l'espace familier quotidien enfermé dans un système de références éloigné du système collectif.

D'après ce géographe, la transformation des ZEP en réseaux s'est souvent effectuée hors politique de la ville, ce qui a accéléré la dislocation géographique des territoires de l'éducation et de la politique de la ville. Une question s'impose à lui : « Faut-il supprimer les ZEP et la carte solaire qui finalement concourent en partie à ces enfermements territoriaux? ». Sa réponse est nuancée :

> Sans doute pas. Les ZEP ont été régulièrement évaluées et ont malgré tout fait p reuve d'une certaine efficacité qui dépend de la qualité des liens avec les autres acteurs et territoires de la politique de la ville. Bien que certains acteurs sociaux aient pu craindre un risque de municipalisation au titre des derniers contrats de ville, l'implication des communes par le biais des coordonnateurs de ZEP a permis une meilleure articulation des dispositifs éducatifs et urbanistiques locaux.

Lors des Assises sur la mixité de 2017 -citées supra- une question cruciale s'est dégagée:
quelle mixité peut-on trouver dans une situation tellement dégradée du point de vue social ?

Cette paupérisation sociale mais aussi intellectuelle interpelle l'institution. Le DASEN emploiera des épithètes fortes telles que « douloureux » ou « affligeant » concernant la diminution du recrutement des élèves dans les écoles publiques ainsi que le taux d'absentéisme, qui dépasse parfois 50% pour une demi-journée.

Selon lui,

> La mixité sociale est un horizon. Il faut sortir des recettes qui ne marchent qu'à moitié, comme le *busing*[210] auquel je ne suis pas trop favorable. Nous avons essayé à Saint-Denis (93) et cela a finalement eu peu d'effets. L'amélioration de la mixité sociale nécessite un véritable travail de dentelle. Il faut faire au mieux pour ne pas dégrader la situation. Il faut s'appuyer sur ce que l'on a : les enseignants et la dynamique qu'ils peuvent impulser avec des projets particuliers. Nous avons par exemple ouvert une classe à horaires aménagés danse (CHAD) à l'école Ludovic Massé pour alimenter le collège Sévigné, classé en REP +. Peut-être que grâce à cette classe, nous arriverons à attirer des élèves qui seraient allés dans le privé. Peut-être que ça va permettre à ce collège de gagner en mixité. Les recettes auxquelles on pense traditionnellement ne sont pas les meilleures, même s'il faut parfois les utiliser[211].

Le DASEN cite quelques exemples de projets pédagogiques mis en place dans les collèges perpignanais afin d'y attirer un plus grand nombre d'élèves :

- Collège Marcel Pagnol, REP + (Quartiers Nord) : « Apprendre pour parler / parler pour apprendre », projet qui sert à structurer leur pensée, parler pour apprendre, parler pour soi et les autres. Ce collège est en partenariat avec le Théâtre de l'Archipel de Perpignan.
- Collège Jean Macé, hors REP (Centre) : il a élargi son secteur de recrutement. L'enseignement du russe attire quelques élèves mais pas en nombre suffisant.
- Collège Jean Moulin, REP + (Centre) il recrute les élèves du Conservatoire (Classes CHAM).
- Collège Madame de Sévigné (Quartiers Sud) : il a aussi élargi son secteur de recrutement et la diversification de l'offre linguistique avec la création de l'enseignement de l'italien pourrait intéresser des familles ainsi que le partenariat avec le Conservatoire de Perpignan (classe CHAD). Ce collège est le plus défavorisé, car il compte 89% de familles en grande pauvreté.

Selon Mme Sadourny,

> Les parents choisissent l'école en fonction du collège et le lycée correspondant au secteur. Il faudra repenser le recrutement avec la carte scolaire et les équipes de direction.

En effet, J.Ollieu, chef d'établissement rural, indique que la collaboration entre les établissements doit être accentuée et que le cadre national doit être renforcé :

> L'autonomie renforcée des établissements ne répondra pas aux problèmes de pénurie ni de mixité. Il faut mettre des contraintes aux établissements privés.

Il existe une grande disparité entre les collèges privés – qui comptent 87% de catégorie professionnelle de type 1 : cadres – et ceux de l'Education Prioritaire, ainsi qu'avec les

210 Le « busing » est l'envoi d'élèves issus de quartiers défavorisés dans des établissements plus privilégiés et inversement.

211 Propos recueillis par A. Andreu dans l'article « Ghettoïsation des collèges : des pistes pour faire renaître la mixité sociale : les assises de la mixité scolaire organisées par la FSU ont réuni hier profs, parents et élus au lycée Maillol », *L'indépendant*, 13 Octobre 2017.

collèges publics hors EP de la périphérie : le collège François Mitterrand de Toulouges est une exception, car il compte un pourcentage analogue de cadres supérieurs à celui du secteur privé.

L. Rabehi, représentante des parents d'élèves au collège Madame de Sévigne intervient en exprimant sa vision de l'offre scolaire :

> Elle se fait par des options, par la manière de s'occuper des établissements et aussi en s'occupant des transports scolaires et en aménageant l'arrivée des élèves au collège pour qu'il n'y ait pas de danger.

Le Secrétaire départemental de la FSU, G. Gironell, fait, quant à lui, un constat amer :

> La politique municipale est complice avec le préfet de la ville de la misère sociale (…) Il y a une véritable souffrance au travail. Une vision à long terme serait nécessaire [puisqu'] il y a l'obligation de mobilité des personnels de direction, le DASEN et le Préfet sont également de passage.

Ces différents constats aussi pessimistes, ainsi que la mise en place de projets qui, seulement dans l'hypothèse optimiste de l'institution et de la politique de la ville, pourraient produire une hypothétique mixité scolaire et sociale, contrastent avec le rapport Armand et Gille, [212]dans lequel, rappelons-le, se trouve l'affirmation suivante : « il n'y a pas de fatalité de l'échec ».

Armand, citée *supra*, au sujet de la politique d'EP menée depuis la relance de 2014 jusqu'à aujourd'hui, nous fournit sa vision globale et lucide : [213]

> la concertation de 2012 a mis en évidence la nécessité d'une redéfinition du métier autour du projet de réseau, du travail collectif, du lire-écrire-s'exprimer et de l'explicitation au service des apprentissages, du travail avec les familles. La publication du référentiel en 2014 et des mesures fortes comme la scolarisation des moins de trois ans, maîtres +, ambitieux plan de formation, collaboration avec les chercheurs, et nouveau pilotage académique, ont créé une réelle dynamique, dont l'enquête actuellement menée par l'OZP (Observatoire des ZonesPrioritaires) montre les solides avancées. Malheureusement les formateurs ont très vite été réquisitionnés par la réforme du collège, les chercheurs n'ont pas été assez nombreux, et la politique menée à partir de 2017 a entraîné un changement de cap, en particulier concernant les enjeux de la continuité école-collège, sans qu'on ait évalué les acquis de la refondation. Occasion manquée de tirer des enseignements et de conforter les équipes dans leur engagement.

En guise de conclusion, nous partageons les propos d'Anne Armand, concernant les éventuelles (et légitimes) pressions des élus locaux auprès des autorités académiques afin d'obtenir des moyens

> entre des territoires qui ont tous des besoins, sans être pour autant comparables : les questions du climat scolaire, d'exclusion sociale, ne se posent pas dans les mêmes termes et n'ont pas les

212 *Op.cit.,* p. 47.

213 Interview, La FSU lance les états généraux de l'éducation prioritaire in *POUR,* n° 222, février 2020, p. 13.

> mêmes conséquences sur les résultats des élèves. Qui dit répartition dit soupoudrage. Cela revient à demander aux acteurs de l'éducation prioritaire de continuer à lutter contre l'échec scolaire en réduisant leurs moyens.

En effet, la création d'un temps collectif de travail, fondé sur des échanges entre professionnels, enrichie notamment d'apport de chercheurs et des **chercheuses** est fondamental, dans une politique capable de soutenir le travail quotidien des personnels au service de a réussite de tous les élèves. La formation doit être accrue dans ce sens : enseigner dans un collectif professionnel de réseau doit s'apprendre, se construire et être évalué.

Certes, enseigner dans un REP +, qui plus est dans une zone déprimée socio-économiquement parlant, relève du défi. Relevons-le.

III. UN REP + PRÉFIGURATEUR : LE COLLÈGE MADAME DE SÉVIGNÉ

Nous avons déjà évoqué *supra* le collège Madame de Sévigné comme le seul à avoir été labellisé 'REP + préfigurateur' suite aux Assises de l'Education Prioritaire.

Situé dans l'espace Chefdebien, pôle commercial dédié surtout à l'alimentation mais aux locaux vétustes, à l'entrée Sud de Perpignan, le collège est *alimenté* principalement par les jeunes des cités avoisinantes : Baléares, Ensoleillée et Mailloles.

Dans sa synthèse, le Plan Local d'Urbanisme de Perpignan, qualifie les données socio-économiques de la ville de *sensibles* : [214]

> Perpignan compte près de 116 000 habitants en 2006. La notion de risque réside dans le maintien de la précarité des populations fragilisées face à l'emploi, dans la concentration sur la commune, d'une grande partie de l'activité économique du bassin d'emploi en zone périurbaine, de l'agriculture très présente, confrontée notamment à l'extension des zones d'activités plus « productrices [215] ».

En effet, malgré une présentation[216] extrêmement élogieuse de son territoire, décrivant Perpignan comme une « *Ville-pont, au cœur de l'Archipel Roussillonnais et au positionnement européen et régional favorable à un rayonnement culturel et économique* », les analyses démographique et sociologique du PLU montrent cependant des structures moins valorisantes :

- Un vieillissement de la population (un habitant sur deux a 60 ans ou plus).
- Une nette augmentation des ménages « une personne ».
- Une commune touchée par la crise urbaine : des catégories socio-professionnelles ou des couches de population défavorisées contribuent à la paupérisation de la commune, mais aussi

  > à la création d'un malaise social induisant de nouveaux germes tels que la ghettoïsation de certains quartiers de la ville, des tensions sociales et la naissance d'un sentiment d'insécurité au sein de la population perpignanaise[217].

[214] *Plan Local d'Urbanisme* (PLU) *de la ville de Perpignan* du 20/12/2007 modifié le 25/06/2014. p. 43.

[215] *Ibidem,* p. 48.

[216] *Ibid*., pp. 23-25.

[217] *Ibid*., p. 25.

D'après les données 2002 de la Caisse d'Allocations Familiales, la part des bénéficiaires des minima sociaux est relativement importante à Perpignan : 9,85% de la population totale et 35,2% des allocataires.

Parmi les familles ou les foyers touchés par la précarité, plus de la moitié présentent la personne de référence comme étant sans emploi ou au chômage.

Le logement social joue un rôle essentiel dans une ville dont les habitants ont des ressources faibles. Or, une grande disparité apparaît dans la répartition de ces logements entre Perpignan et sa couronne, et entre les quartiers de la ville : les quartiers du Nord regroupent 35% de HLM alors que ceux du Sud ne disposent que de 9,75% de logements sociaux. Perpignan est déficitaire de 1961 Logements Locatifs Sociaux (LLS)[218].

La politique de la ville vise à renforcer l'animation et la vie sociale de ces quartiers.

Quant aux infrastructures, les équipements scolaires, les structures petite enfance (crèches collectives, halte-garderie, crèches familiales) ont une capacité d'accueil de 456 places ; sur la période 1998-2003 les effectifs des écoles maternelles (au nombre de 34) ont connu une progression de 6 classes supplémentaires ; les 30 établissements primaires publics enregistrent une perte de 3 classes pour la même période. Enfin, 12 collèges (dont 4 privés) et 10 lycées (dont 4 privés) se répartissent dans le territoire perpignanais.

Le collège Madame de Sévigné a fait l'objet d'une réorganisation territoriale en 1997 en délocalisant l'établissement d'origine (situé vers la Gare) sur l'espace Chefdebien.

Pour son Projet d'Aménagement et de Développement Durable (PAAD),[219] la municipalité met en avant les dispositions de l'article L.110 du Code de l'Urbanisme :

> Le territoire français est le patrimoine commun de la nation. Chaque collectivité publique en est le gestionnaire et le garant dans le cadre de ses compétences. Afin d'aménager le cadre de vie, d'assurer sans discrimination aux populations résidentes et fu tures des conditions d'habitat, d'emploi, de services et de transports répondant à la diversité de ses besoins et de ses ressources, de gérer le sol de façon économe, d'assurer la protection des milieux naturels et des paysages ainsi que la sécurité et la salubrité publiques et de promouvoir l'équilibre entre les populations résidant dans les zones urbaines et rurales (...) 220.

Quant aux projets de quartier, le projet de rénovation urbaine met en œuvre les actions suivantes :

- le désenclavement des quartiers.
- le renforcement du rôle et de la place des groupes scolaires ainsi que l'amélioration de ces équipements.

[218] *Ibid*., p. 60.

[219] *Ibid*., p. 184.

[220] *Ibid*., p. 185.

- le développement et l'adaptation de l'offre en matière d'équipements sportifs de proximité.
- la prise en compte de l'amélioration de la desserte des quartiers par les transports collectifs[221].

Le collège Madame de Sévigné et les écoles du réseau, Blaise Pascal, Jean Zay-Marie Curie et Ludovic Massé, comme nous l'avons déjà déclaré, se situent vers l'entrée Sud -Ouest de Perpignan, voie qui traverse un secteur non urbanisé hormis le Centre Pénitentiaire, avec un paysage de vignoble.

Ce quartier est peu doté en matière de logement social, les résidences pavillonnaires, assez désuètes se mêlent ci et là aux trois cités déjà nommées. Pourtant, l'un des objectifs de l'article L.121.1 du Code de l'Urbanisme est

> la diversité des fonctions urbaines et la mixité sociale dans l'habitat urbain et dans l'habitat rural, en prévoyant des capacités de construction et de réhabilitation suffisantes pour la satisfaction sans discrimination, des besoins présents et futurs en matière d'habitat…[222]

N. Bouzarou[223] qualifie de *discrimination positive* la politique de la ville de Perpignan délimitant les zonages d'intervention qui sont apparus en 1997 (zones urbaines sensibles, zones de redynamisation urbaine et zones franches urbaines) « qui offrent des avantages fiscaux et sociaux aux populations et entreprises installées dans ces zones [224] ».

Nous retrouvons ces différents zonages sur la ville de Perpignan. Il existe, d'abord, quatre établissements en REP + : les collèges S. Pons et M. Pagnol dans les quartiers du nord ; le collège Jean Moulin au centre, et le collège Madame de Sévigné dans les quartiers Saint Martin et Mailloles.

Les zonages d'intervention correspondent aux quartiers Vernet (Nord), Saint-Jacques et Saint Mathieu (Centre). Les zonages contractuels (Contrats de ville lancés en 1997 et en 2003) touchent les mêmes quartiers. Mais le plan National de Renouvellement Urbain (PNRU) ajoutera les cités Baléares et Rois de Majorque dans le quartier Saint Martin.

221 *Ibid*., p. 199.

222 *Ibid*., p. 276.

223 Nadine Bouzarou, Discrimination positive et éducation : mise en place et effets des actions publiques sur les quartiers en difficulté de perpignan. In David Giband et Guillaume Lacquement, *La ville et ses marges scolaires*, PUP, 2007, pp. 37-59.

224 Les ZUS sont des territoires infra-urbains, cibles prioritaires de la politique de la ville. 751 zones ont été définies par la loi du 14 novembre 1996 de mise en œuvre du pacte de relance de la politique de la ville. Parmi elles, un sous-ensemble de 461 ZRU a été créé, dont 396 en métropole. Les trois niveaux d'intervention sont caractérisés par des dispositifs d'ordre fiscal et social d'importance croissante, visant à répondre à des degrés divers les variétés de difficultés rencontrées. p. 37.

Si les quartiers Nord et Centre connaissent de grandes difficultés, elles ne sont pas de même nature. La situation des quartiers du Centre se caractérise par un habitat ancien, voire délabré, une population relativement âgée, un fort taux d'allocataires et une population gitane importante sédentarisée depuis plusieurs générations.

Celle du Nord se caractérise par un habitat HLM relativement récent, une population jeune, un fort taux de chômage et une population maghrébine importante par rapport aux autres quartiers de la ville.

G. Raynal[225] fait un portrait plus sombre de la situation des collèges du bassin de Perpignan :

> Une photographie de la situation des collèges du bassin de Perpignan fait apparaître des établissements particulièrement ghettoïsés. Sur les huit collèges publics de la ville, six entrent dans le dispositif de l'E.P. Les deux restants connaissent également un grand nombre de difficultés, en accueillant aussi des publics fragiles.

La fuite vers les établissements privés est favorisée parce que ces derniers se situent à proximité des établissements en E.P. La direction diocésaine de l'enseignement catholique, qui gère les établissements privés de Perpignan,

> face à l'explosion des demandes d'inscription, a opté pour un recrutement de proximité. Par exemple, les établissements du centre de Perpignan privilégient les dossiers des élèves habitant dans le centre-ville à ceux, trop nombreux, venant de la périphérie de la ville. Mais cela n'explique pas tout, l'apparente stabilité des établissements publics hors ZEP est plus due à une compensation entre la fuite des meilleurs élèves dérogeant des établissements en ZEP qu'à une réelle stabilité des effectifs[226].

Le manque de mixité observé à travers les différents quartiers de Perpignan est beaucoup plus flagrant si l'on observe la part d'élèves étrangers par type de collège. L'étude de N. Bouzarou recense le nombre d'élèves de nationalité étrangère dans les établissements classés ZEP :

> Le Collège Madame de Sévigné se démarque des autres établissements ZEP par l'importance du nombre de primo-arrivants dans sa zone de recrutement (…) cette différence est amplifiée par le fait que, à ces élèves de nationalité étrangère, il faut ajouter les élèves d'origine étrangère, c'est-à-dire ceux de deuxième ou troisième génération. Cette population majoritairement maghrébine est essentiellement scolarisée dans les quartiers défavorisés de Perpignan[227].

Les bilans établis par l'Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles (ZUS) en 2005 et par l'Education Nationale en 2006 se sont fixé des objectifs de mixité qui n'ont pas été atteints.

225 Grégory Raynal directeur d'école et Secrétaire départemental de la Fédération Syndicale Unitaire (FSU), cosignataire du Livre Blanc de la FSU : *Mixité sociale et scolaire sur la ville de Perpignan. Constat et réflexions.*Perpignan, 13 juin 2017.

226 N. Bouzarou, *op. cit*., pp. 50-51.

227 *Ibidem,* p. 52.

L'égalité des chances, prônée par les ministres successifs, ne peut s'opérer qu'avec la participation conjointe de différents acteurs, l'Education Nationale ne pouvant, à elle seule, résoudre un phénomène socio-économique qui s'aggrave avec le temps.

En 2015, la Ministre de l'Education Nationale, Najat Vallaud-Belkacem, présentait la démarche engagée pour renforcer la mixité sociale dans les collèges :

> Depuis plusieurs décennies, la mixité sociale est invoquée, annoncée ou réclamée, à mesure que l'aggravation des inégalités, la distension des solidarités familiales et de proximité ou les nouveaux comportements résidentiels creusaient la pente de la ségrégation sociale et scolaire.
>
> La mixité sociale n'est ni un slogan, ni une chimère, ou un totem. En République, c'est une nécessité, au fondement du sentiment d'appartenance à un projet collectif. A l'Ecole, c'est une exigence car rien ne remplace l'expérience de l'altérité dans le chemin de la citoyenneté. Lorsque la ségrégation scolaire tire vers le bas les élèves fragiles, lorsque la ségrégation sociale éloigne les valeurs républicaines de la vie quotidienne de trop d'élèves, la résignation n'est pas de mise.
>
> Bien sûr, l'Ecole ne peut pas tout : les mécanismes de la ségrégation échappent largement aux politiques éducatives. Pour autant, les études scientifiques comme les expériences de terrain ont montré qu'il était possible d'agir, à la fois contre la ségrégation scolaire ou sociale à l'intérieur des classes et des établissements, mais aussi contre la ségrégation entre établissements. Ainsi, L'Education Nationale est de longue date aux côtés des collectivités pour adapter les secteurs de recrutement, faire évoluer l'offre éducatives ou imaginer de nouveaux équilibres à l'occasion d'ouverture ou de création d'établissements[228].

Nous ne pouvons que partager cette volonté, exprimée par la Ministre, de renforcer la mixité scolaire et sociale. Cependant, le concept de mixité englobe une multitude de significations qu'il convient de spécifier afin de mieux cerner sa problématique lorsqu'elle est appliquée à la société et, par conséquent, à l'école.

Selon C. Ben Ayed, la mixité sociale est une notion hybride qui mêle « catégories savantes, politiques et administratives »[229].

Pour H. Selod,[230] il s'agit de la coexistence dans un même espace de groupes sociaux aux caractéristiques différentes.

Et quant à A. Kerivel et S. James, ils écrivent que

> la mixité sociale fait donc référence aux mélanges de classes et groupes sociaux et peut concerner tous les domaines de la vie sociale (…). En revanche, le terme mixité, isolé, désigne le plus souvent la mise en coexistence des deux sexes dans un même espace social, et est illustré

---

228 Intervention de Madame Najat Vallaud-Belkacem le 9 novembre 2015.

229 Choukri Ben Ayed, *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives.* Armand Colin, Paris, 2015, p. 153.

230 Harris Selod, La mixité sociale et économique in *Villes et économie.* F. Maurel (dir.)., La Documentation Française, Paris, 2004.

par les réformes de l'école, l'instruction en commun des filles et des garçons et la coéducation[231] ».

Dans les textes législatifs, la mixité sociale est proposée comme moyen pour faire face aux problèmes de ségrégation et de séparation. Cependant, on observe que

> du côté de la recherche, les travaux portent principalement sur la ségrégation sociale et spatiale plutôt que sur la mixité sociale en tant que telle[232].

Pour ce qui est de la mixité sociale à l'école, Ben Ayed soutient qu'elle « s'est imposée avec force dans les débats scolaires depuis le début des années 2000 »,[233] mais ce même auteur souligne qu'il existe toutefois « un profond décalage entre la prégnance de la rhétorique de la mixité sociale à l'école et la pauvreté des instruments institutionnels censés la garantir et la préserver[234] ».

La mixité sociale dans le champ scolaire vise à lutter contre les disparités territoriales d'enseignement. L'instrument emblématique créé dès 1963 par le Ministère de l'Education Nationale, **la carte scolaire**, a un double objectif : « des prestations scolaires identiques sur tout le territoire et l'obligation pour l'usager de respecter la règle d'affectation dans l'établissement scolaire selon le lieu d'habitation »[235].

Depuis 2013 et la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 dite de *Refondation de l'école de la République*, la mixité sociale compte parmi les *missions du service public d'éducation*. Or, pour le sociologue précédemment cité,

> la création des ZEP n'a en effet pas été accompagnée de dispositifs institutionnels de mesure, de contrôle et de rétablissement de la mixité sociale, elle s'est surtout centrée sur l'encouragement aux innovations pédagogiques locales[236].

Cette problématique, qui perdure dans le temps, sans une résolution ne serait-ce que partielle, se poursuit malgré la création de conseils indépendants qui observent et qui évaluent le système scolaire français et international.

231 Aude Kerivel et Samuel James, chargés d'études et d'évaluation à l'Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire (INJEP). *Les enjeux de la mixité sociale en France. Fiches repères (1)*, mars 2019.

232 Injep, op. cit., fiche 2.

233 Choukri Ben Ayed, La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non politique publique in *Actes de la recherche en sciences sociales,* n°180, 2009, p. 11.

234 *Ibidem.,* p. 17.

235 Injep, op.cit., fiche 2.

236 Ben Ayed, 2009, op. cit. p. 20.

En effet, le CNESCO, en collaboration avec le CSE Québecois et le CIEP,[237] ont mis en commun leurs travaux concernant la mixité sociale à l'école.

Dès son préambule, Nathalie Mons, présidente du CNESCO, dans son article « Constats sur la mixité sociale en France. Lutte contre la ségrégation sociale à l'école : de nombreux outils à disposition des politiques », donne le ton de ce dossier, en dressant un véritable réquisitoire contre les « (in)actions » menées par le gouvernement pour lutter contre la ségrégation à l'école :

> Comment peut-on lutter contre l'invisible ? C'est le paradoxe qui s'impose à tout observateur qui s'intéresse à la ségrégation sociale à l'école (…). L'absence de mixité sociale dans certains établissements saute aux yeux. Pour autant, en quarante ans, la France n'a pas voulu, n'a pas accepté, n'a pas décidé de développer un appareil statistique national capable de renseigner les citoyens sur l'ampleur du séparatisme social qui marque notre système scolaire (…). En 2015, en France, malgré quelques annonces gouvernementales récentes, aucun indicateur ne mesure nationalement la ségrégation sociale à l'école (…). Sur le terrain, les *ghettos* scolaires sont connus, dénoncés mais leur invisibilité statistique demeure[238].

Le CNESCO, associé au CSE mène dans ce dossier une triple investigation :

- L'ampleur de la ségrégation sociale et scolaire dans les collèges et les lycées.
- Les effets du séparatisme social à l'école sur la cohésion sociale nationale et sur les apprentissages scolaires des élèves.
- Les politiques mises en place dans les autres pays de l'OCDE[239] pour lutter contre ce phénomène.

237 Respectivement, le Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire, le Conseil Supérieur de l'Education du Québec et le Centre International d'Etudes Pédagogiques, co-auteurs du Dossier de Synthèse *Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école.* 2015.
CNESCO : créé en 2013 par la Loi de Refondation de l'école de la République. Il s'agit d'une instance indépendante composée de scientifiques issus de champs disciplinaires variés, de parlementaires, provenant de la majorité comme de l'opposition ainsi que des membres du Conseil Economique, Social et Environnemental, nommés pour six ans.
CSE : créé en 1964, il est un organisme gouvernemental autonome. Il a pour mandat de conseiller le Ministre de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ses membres sont nommés par le gouvernement du Québec a près consultation des associations ou organisations les plus représentatives des étudiants, des parents, des enseignants, des administrateurs scolaires et des groupes socio-économiques.
CIEP : créé en 1945, il est un établissement public national depuis 1987, et reconnu en France et à 'étranger pour ses compétences en matière d'expertise, de formation, d'évaluation et de gestion de projets internationaux. Il s'agit du principal partenaire opérateur du Ministère des Affaires Etrangères et du Développement International pour la Langue Française. Il est également l'opérateur public de référence en charge de la coopération internationale en éducation, au cœur de partenariats français et étrangers. Dossier de Synthèse, op. cit., pp. 17-18.

238 *Ibidem*, p. 1.

239 Organisation de Coopération et de Développement Economique créée en 1961 regroupant trente pays membres qui ont en commun un système gouvernemental démocratique et une économie de marché. Son siège est à Paris. (Source https://www.insee.fr du 13/10/2016).

L'immobilisme, le manque de volontarisme politique, les inégalités entre les académies, sont dénoncés sans ambigüité dans cette recherche : l'étude met en avant une forte corrélation entre ségrégation sociale et ségrégation scolaire[240].

Il est certain que les lois de décentralisation de 1983 instituent les compétences partagées en matière éducative entre l'Etat et les collectivités territoriales, départements et régions. En 1985, les établissements du second degré deviennent des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE). Le collège, doté d'un conseil d'administration dans lequel siègent des représentants de la collectivité de rattachement, dispose d'une autonomie financière et d'une responsabilité dans les domaines éducatif et pédagogique. L. Heurdier résume parfaitement la situation de *vide légal*, sans débat parlementaire quelconque, auquel ont dû se confronter les autorités administratives et d'éducation lors de la mise en place de l'EP:

> C'est dans ce contexte politique et administratif nouveau que les recteurs et les inspecteurs d'académie ont été chargés de la mise en place de la politique de l'éducation prioritaire dans leurs territoires respectifs. Ils n'ont disposé que des textes réglementaires pour légitimer au fil des années leurs décisions, car le corpus de textes officiels consacrés à l'éducation prioritaire est *uniquement constitué* de circulaires et de notes de service, aucune loi, aucun décret, aucun arrêté ne concerne spécifiquement cette politique éducative[241].

A titre d'exemple, voici quelques actes réglementaires appliqués depuis la loi de 2013 par le Ministère de l'Education Nationale :

- Arrêté du 30 janvier 2015. Liste des écoles et des établissements scolaires publics inscrits dans le programme REP+ à la rentrée scolaire 2015.

- Circulaire n° 2017-090 du 3 mai 2017. Pilotage de l'Education Prioritaire.

- Circulaire du Premier Ministre du 17/07/2018 relatif à l'accueil de 15000 collégiens de classe de troisième scolarisés dans les établissements des REP+ en stage dans les administrations relevant de l'Etat et du secteur public hospitalier[242].

Un manque manifeste d'*audace politique* et de prise de position concernant la mixité sociale à l'école nous est révélé par l'absence de lois spécifiques à l'EP. Une sorte de *dédouanement* s'est produit lorsque le Ministère a prôné la décentralisation en matière d'éducation et qu'il a *recommandé* le partenariat des établissements avec les collectivités correspondantes. Ben

[240] *Ibid*., p. 7.

[241] Lydie Heurdier, La politique d'éducation prioritaire. Un projet conduit hors du champ politique (1981 - 2001). in *Vingtième siècle. Revue d'histoire. 2014/4 (N° 124).* pp. 155 à 168. p. 162.

[242] La loi, le décret et l'arrêté sont des règles émanant du parlement ou du gouvernement et qui sont votées (loi), ou signées par le gouvernement et par les autorités de l'Etat compétentes (décret et arrêté). Elles sont appliquées à niveau national et doivent être publiés dans le Journal Officiel.
La circulaire est un texte émanant d'un ministère et destiné à donner une interprétation d'un texte de loi ou d'un règlement (décret, arrêté), afin que ce texte soit appliqué de manière uniforme sur le territoire. Ce sont, en somme, des recommandations ; elles ne s'appliquent qu'aux agents du service public.
A propos de l'ordre juridique français. 4 janvier 2016. http://www.legifrance.gouv.fr

Ayed souligne à cet égard que la mixité scolaire « ne peut résulter que d'une conviction nationale forte, d'une inscription dans un cadre législatif fort et par la conception d'un accompagnement dans sa mise en œuvre[243] ».

Le contexte actuel montre que la ségrégation peut également venir de l'intérieur des établissements. La constitution des classes peut représenter la moitié de la ségrégation scolaire.

Aussi, entre la classe de 6ème et celle de 3ème, la ségrégation peut tripler à cause des choix des filières, des LV et des options :

> les classes bilangues et le latin ne sont qu'un facteur d'explication parmi d'autres de la ségrégation entre les classes[244].

L'étude de N. Mons montre une augmentation, qualifiée de *brutale*, de la ségrégation scolaire entre le collège et le lycée, qui s'explique par la forte séparation, dans certains cas, entre lycées généraux et technologiques et lycées professionnels. A l'opposé, les lycées polyvalents mixent tous les publics scolaires, de toutes les filières, dans un même établissement.

Des politiques locales de mixité sociale à l'école ont été mises en place à l'étranger. En voici quelques exemples : un choix de l'école encadré au Massachussetts, une mesure municipale qui propose de financer la scolarité des familles les plus défavorisées dans les écoles privées à Milwaukee (Wisconsin) ou l'obligation de renseigner un ordre de préférence parmi plusieurs écoles dans la Belgique francophone[245].

En France, il existe des actions volontaristes quant à la mixité à l'école. Au collège Claude Le Lorrain, de Nancy,

> l'équipe se mobilise pour accompagner au plus près tous les élèves et garder ainsi les élè ves les plus favorisés du quartier. Ainsi même si en grande majorité nos élèves sont en grandes difficultés sociale et scolaire, chacun a plaisir à venir travailler au collège (…). De nombreuses actions sont développées : les cordées de la réussite permettent aux élèves de rencontrer des étudiants de grandes écoles. L'objectif est de donner aux élèves l'ambition qu'ils ne s'autorisent pas toujours à avoir[246].

Le maire de Guyancourt (29 000 habitants), François Deligné, ancien instituteur, directeur d'école et, enfin, professeur des écoles spécialisé dans un réseau d'aide aux enfants en difficulté (RASED), est à l'initiative d'une politique volontariste au sein des

*243*C. Ben Ayed La mixité sociale à l'école : l'urgence d'un acte II. Interview de *l'Observatoire de la Réussite Educative (N°9).* Avril 2017. http://www.observatoire-reussite-educative.fr

244 Dossier de Synthèse. op. cit., p. 8.

245 *Ibidem,* pp. 9-10.

246 *Ibid*., p. 12.

fondée sur l'équilibre entre 50% de logements locatifs aidés et 50% d'accession à la propriété.

Chaque école, sans exception, présente une population socialement équilibrée[247].

L'aménagement urbain, accompagné de la carte scolaire, permet de conforter cet objectif de mixité à l'école.

Enfin, réunir un lycée général et un lycée professionnel sous une même direction, comme à Chauny (Picardie), a permis de mélanger, non sans difficultés, les populations scolaires jusqu'alors très ségréguées entre les deux établissements, en visant ainsi à la : « (…) création d'une culture commune avec des espaces pour mieux vivre ensemble[248] ».

Ces initiatives locales, en France et à l'étranger, qui ont des effets positifs concernant la mixité sociale à l'école, conjuguent l'effort volontariste des établissements et celui de la collectivité. Puisque l'Etat a délégué son pouvoir administratif et éducatif aux collectivités territoriales, départementales et régionales, en même temps qu'il a doté les établissements d'une large autonomie, ce n'est, à mon sens, qu'au cas par cas, selon les caractéristiques spécifiques de chaque agglomération, de chaque périphérie et de chaque zone rurale, que la mixité pourrait devenir un fait tangible.

Pour améliorer localement la mixité scolaire et sociale à Perpignan, G. Raynal[249] formule ces propositions :

- une nouvelle sectorisation en prenant en compte la périphérie de Perpignan : un transfert d'élèves de la périphérie vers un collège de la ville et inversement.
- la rénovation ou la délocalisation du collège A. Camus, trop vétuste.
- une meilleure offre de formation dans les établissements difficiles avec plus d'options particulières.
- l'élargissement des sections d'enseignement spécifique (SEGPA, ULIS) à tous les établissements *sans distinction* y compris les établissements privés, ce qui permettrait une moindre stigmatisation des collèges qui les incluent dans leur formation[250].

247 *Idem.*

248 *Ibidem,* p. 14.

249 Op. cit., p. 23.

250 SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.
ULIS : Unités Localisées pour l'inclusion Scolaire (pour les élèves en situation de handicap). Ces sections ne sont pas isolées, elles ont été intégrées dans la mesure du possible dans les classes dites « classiques ».

La conclusion de N. Bouzarou est intéressante, dans la mesure où elle pointe du doigt le problème majeur des établissements secondaires publics de Perpignan :

> Bien que la sectorisation semble suffisamment mixte, elle n'est que peu respectée. L'évitement n'est plus le fait des populations aisées uniquement, mais touche aujourd'hui largement les classes moyennes jusqu'à concerner également une partie des populations moins favorisées. Ceci est dû à une exigence de plus en plus importante des parents sur la scolarité de leurs enfants (…). La mauvaise image reste aujourd'hui un problème majeur pour les établissements en EP. Le cas de Perpignan soulève le problème de la ségrégation spatiale et de la diversité des situations des quartiers en difficulté. La problématique de la carte scolaire en est un élément- clé[251] .

De nombreuses initiatives de la part de la FSU ont vu le jour, afin « d'interpeller les pouvoirs publics pour les mettre devant leurs responsabilités[252] ».

Une lettre au Premier Ministre, datée du 9 mars 2017 et signée par G. Raynal,[253] alerte le gouvernement à propos de « la dégradation continue de la mixité scolaire et sociale dans ls établissements scolaires[254] ». Dénonçant le manque d'action des pouvoirs publics locaux ainsi que le taux important des élèves de Perpignan inscrits dans des collèges privés, ce courrier fait état d'une « ghettoïsation ethnique et sociale qui favorise l'entre -soi et remet en cause les principes de solidarité et d'égalité[255] ».Qualifiant la situation d'*explosive*, G. Raynal évoque les graves heurts *communautaires* qu'a connus la ville de Perpignan, notamment en 2005[256].

251 *Op. cit.*, p. 59.

252 *Livre blanc op. cit*., p. 4.

253 Il s'agit de Bernard Cazeneuve, dont la visite à Perpignan était prévue en mai 2017. Annexes courrier du *Livre Blanc*. *op.cit*., p. 5.

254 *Ibid.*

255 *Ibidem.*

256 Il s'agit des « émeutes » survenues à Perpignan entre le 22 et le 29 mai 2005 : un Maghrébin de 29 ans est lynché jusqu'à sa mort le 22 mai par un groupe de gitans. Ce meurtre émeut profondément les habitants de la place Cassagnes (située non loin du lieu du crime, dans le centre-ville). S'ensuit une semaine de fortes tensions entre les deux communautés, gitane et maghrébine.
Le 29 mai, un autre Maghrébin est abattu en pleine rue quartier Saint-Mathieu, sous les yeux de caméras de vidéo-surveillance qui à l'époque ne fonctionnaient pas. L'enquête montrera que ce deuxième meurtre n'avait rien à voir avec le premier. Il s'a git d'une histoire de cœur qui a mal tourné.
Moins d'une heure après ce deuxième meurtre, 200 personnes se rassemblent place Cassagnes pour en découdre avec es gitans, ma is les CRS, en place depuis une semaine dans le quartier, font barrage. Les plus déterminés se retrouvent dans la rue Foch, à quelques dizaines de mètres de l'endroit où s'est produit le deuxième meurtre : ils s'en prennent aux abribus, brûlent des poubelles, des voitures… c'est un déchaînement d e violence sans précédent.
Le patron de la police de l'époque déclarera : « c'est un embrasement complètement irrationnel (…) il faut un appel à la raison, un appel au calme ».
Le Ministre de l'intérieur d'alors, Nicolas Sarkozy, venu à Perpignan, parlera d'*affrontements communautaires.* Ce n'est qu'après un appel lancé aux habitants des deux quartiers pour qu'ils rendent leurs armes que les esprits se sont apaisés : des dizaines de carabines, de fusils et de pistolets ont été rapportés spontanément au commissariat. Un pasteur gitan, porte-parole de la communauté, explique : « on a pu récupérer les armes dans les maisons pour les remettre à la justice (…) on montre qu'on veut la paix, la tranquillité qu'on a perdue depuis quelques jours ». Elisabeth Badinier, Retour sur les émeutes de 2005 à Perpignan, *France Bleu Roussillon*, mercredi 27 mai 2015 à 17h35.

Il poursuit son courrier en demandant – de manière péremptoire – de « faire rentrer les collèges privés dans une procédure commune d'affectation des élèves ». L'enseignement

privé bénéficiant d'un financement public, Raynal considère qu'il est légitime de le soumettre « aux mêmes règles que les collèges publics », à savoir, l'obligation de respecter des objectifs chiffrés en termes de recrutement d'élèves issus de milieux défavorisés[257].

Que ce soit après la rencontre avec Mme le Recteur ou dans la réponse la Présidente du Conseil Départemental,[258] le *statu quo* est de mise : Mme le Recteur confirme avoir écrit à l'évêché afin de le contraindre à respecter des objectifs de mixité tels que le taux d'élèves boursiers, catégories socio-professionnelles… mais qu'il « est trop tôt pour (en) connaître la réponse ». Quant à la situation *explosive* des écoles de Perpignan, elle a répondu qu'elle était « prête à intervenir mais qu'il fallait préalablement que les acteurs politiques locaux soient en capacité de discuter (sic)[259] ».

La Présidente du Conseil des Pyrénées Orientales se contentera de constater qu'est « effarant[e] la méconnaissance des parents sur les collèges. On entend des commentaires … c'est exprimé parfois très violemment. Cela a choqué des parents d'élève de Sévigné[260] ».

L'image très négative des collèges classés REP+ est un obstacle majeur pour la mixité tant souhaitée. La difficulté principale, décriée par les chercheurs, les enseignants et les syndicats, est la politique élitiste de l'enseignement privé. En effet, certaines pratiques de ces établissements telles que la suppression des enfants de leurs listes pour améliorer les résultats au brevet et au baccalauréat, ou conseiller vivement le départ dans un établissement public aux collégiens ou lycéens qui obtiennent des résultats considérés comme *médiocres* sont ressenties comme *déloyales* en termes de concurrence entre établissements.

Le tableau suivant montre le classement des collèges perpignanais en EP selon leurs résultats au DNB en 2016 :[261]

257 *Op. cit.*, p. 5.

258 Respectivement, Madame Armande Le Pellec Muller, en poste à Montpellier de 2013 à 2018 et Madame Hermeline Malherbe, en fonction depuis le 21 novembre 2010, qui s'est rendue au collège Madame de Sévigné, ainsi qu'à d'autres collèges REP + de la ville en 2018 pour exprimer son soutien aux élèves et aux enseignants de ces établissements.

259 *Ibidem*, p. 6.

260 Revaloriser les collèges REP+. Vie Locale. Propos de Madame Hermeline Malherbe. *La Semaine du Roussillon* n° 1143 du 13 au 19 juin 2018, p. 7. http://www.lasemaineduroussillon.com

261 La note qui permet le classement est obtenue en additionnant le taux de réussite au DNB et le taux de mentions, puis en divisant le résultat obtenu par 10. (p. 21 du *Livre blanc.* op. cit.). Source : http://www.france-

Classement	Public Privé	Collège	Taux de Réussite	Taux de mentions	Note
1	Privé	JEANNE D'ARC	100,00 %	96,15%	19,62
2	Privé	LA SALLE - ST JEAN	97,99 %	84,56%	18,26
3	Privé	MAINTENON	98,55 %	78,26%	17,68
4	Privé	SAINT LOUIS	98,57 %	77,14%	17,57
5	Public	JEAN MACE	74,49 %	46,94%	12,14
6	Public	SAINT - EXUPERY	73,12 %	47,31%	12,04
7	Public	JEAN MOULIN	71,70 %	43,40%	11,51
8	Public	MME DE SEVIGNE	63,73 %	36,27%	10,00
9	Public	LA GARRIGOLE	69,33 %	29,33%	09,87
10	Public	ALBERT CAMUS	61,05 %	29,47%	09,05
11	Public	MARCEL PAGNOL	40,38 %	22,44%	06,28
12	Public	J. S. PONS	41,44 %	14,41%	05,59

Dans les Pyrénées Orientales, quatre collèges privés perpignanais occupent les cinq premières places sur les 36 collèges du département. Les huit collèges publics de Perpignan sont classés parmi les 11 derniers collèges du département. Jean Macé arrive en première position parmi les collèges publics de Perpignan mais 26ème sur l'ensemble des collèges du département. Marcel Pagnol et J.S. Pons occupent les dernières places (35ème et 36ème respectivement) de ce classement.

Si l'on observe l'évolution des PCS des collèges publics de Perpignan entre 2004 et 2016, on constate que dans leur grande majorité, les collèges publics de Perpignan *perdent* les PCS1 et *gagnent* en PSC3 :[262]

COLLEGE	PCS1	PCS2	PCS3
ALBERT CAMUS	-12,73 %	-13,26 %	+25,99%
JEAN MOULIN	-5,09%	+3,11 %	+1,97%
LA GARRIGOLE	-7,86%	+4,17 %	+3,69%

[262] Les professions et catégories socioprofessionnelles sont classées dans l'ordre suivant : 1. Cadres supérieurs et enseignants. 2. Cadres moyens. 3. Employés, artisans, commerçants et agriculteurs. 4. Ouvriers et inactifs. 5. Non renseignées. Il est fréquent de classer les PSC en seulement 3 catégories, la 3 englobant la 4 et la 5. *Ibid.*, p. 11.

JEAN MACE	-19,54%	+0,06%	+19,59%
MARCEL PAGNOL	-6,09%	-0,23%	+6,31%
J.S. PONS	-0,63%	-5,99%	+6,61%
MADAME DE SEVIGNE	-3,39%	+4,57%	-1,19%
SAINT EXUPERY	-16,37%	-6,69%	+23,06%

Quant au pourcentage d'élèves boursiers en 2016, sept sur ces huit collèges dépassent 50% : [263]

JEAN MOULIN	44,9%
SAINT EXUPERY	54,1%
JEAN MACE	55,6%
LA GARRIGOLE	69,3%
ALBERT CAMUS	71,3%
J.S. PONS	72,3%
MADAME DE SEVIGNE	75,1%
MARCEL PAGNOL	75,9%

Des moyens supplémentaires sont indispensables afin de rendre les conditions plus favorables quant aux apprentissages pour les établissements en EP.

En 2017-2018, le taux d'encadrement au collège (nombre d'élèves divisé par le nombre de divisions : E/D) est de 21,1 dans les REP+, de 22,2 dans les REP et de 25,1 dans les autres collèges publics[264].

La situation est similaire dans le premier degré. Le taux d'encadrement est de 20,6 en REP +, de 22,3 en REP contre 24,3 pour les écoles hors EP non situées en zone rurale et de 23,8 pour cette dernière.

Ces taux n'incluent pas le dispositif « Plus de maîtres que des classes », avec la mise en place des CP dédoublés en REP+ : 95% des classes de CP en REP+ sont des classes uniques et 89% de ces classes comptent uniquement 15 élèves ou moins[265].

263 *Ibid*., p. 12.

264 Données recueillies sur le plan national. Alexia Stéfanou, *Noted'information. L'éducation prioritaire. Etat des lieux.* N°18.02 février 2018 DEPP. p. 1. http://education.gouv.fr/statistiques

265 *Ibidem*, p. 2.

Et pourtant … les résultats au **DNB 2017** pour les collèges publics de Perpignan[266] montrent, à peu d'exceptions près, cette « constante macabre » déjà évoquée.

Le tableau suivant classe les huit collèges publics perpignanais selon leur taux de réussite ainsi que leur taux de mentions :

Classement	Collège	Taux de réussite	Taux de mentions	Note
1	SAINT EXUPERY	84,66%	80,37%	16.5
2	JEAN MACE	84,21%	68,42%	15,2
3	JEAN MOULIN	77,86%	60,31%	13,8
4	ALBERT CAMUS	72,45%	58,16%	13
5	LA GARRIGOLE	73,53%	51,47%	12,5
6	MADAME DE SEVIGNE	67,42%	50,56%	11,7
7	J. SEBASTIEN PONS	66,00%	48,00%	11,4
8	MARCEL PAGNOL	70,10%	46,39%	11,6

Même si l'on constate une hausse générale des « notes » dans tous les établissements publics, y compris les collèges classés REP+, par rapport aux résultats au **DNB de 2016** (quatre collèges n'atteignaient pas la moyenne), le classement sur le plan départemental demeure, à une exception près, le même : La Garrigole, Madame de Sévigné, J.S.Pons et M. Pagnol occupent les dernières places… juste avant le collège rural Christian-Bourquin (situé à Millas), le dernier collège construit dans le département,[267] qui obtient la dernière place avec un taux de réussite de 54,90%, un taux de mentions de 39,22% et une note globale de 09,4.

Un collège public hors EP, le collège St Exupéry, se démarque des autres en se classant dans les 10 premières places (9ème/37) grâce à son taux élevé de mentions (plus de 80%).

Les collèges Jean Macé, classé REP et Jean Moulin (REP+) ont obtenu des scores honorables (21ème et 27ème respectivement) en dépassant chacun 60% quant au taux de mentions.

Il n'y a pas de surprise concernant les cinq collèges restants ; relevant tous de l'EP, ils prennent les dernières positions.

266 Source http://www.france-examens.com *Palmarès 2018* (pour les résultats de 20017).

267 Inauguré le 18 décembre 2015 par Mme Hermeline Malherbe, Présidente du Département et de l'Assemblée Départementale.

Cette *révision* – non exhaustive – du contexte géographique, social et scolaire de la ville de Perpignan pourrait nous permettre de mieux cerner les spécificités du collège Madame de Sévigné.

3.1 Madame de Sévigné ou *la « règle de Corbinelli »*[268]

Le collège Madame de Sévigné, nous l'avons dit, a été le dernier collège à avoir été classé en Education Prioritaire : ce fut en 1999, en même temps que la création du REP St-Martin :[269]

> Cette classification tardive est due à une délocalisation de l'établissement vers le quartier St-Martin où il a connu une chute de son niveau social et scolaire. Jusqu'alors, c'était un établissement doté d'une excellente réputation[270].

En revanche, le collège a été le seul à être choisi, en **2014**, en tant que REP+ *préfigurateur*, c'est- à- dire, un établissement pilote ayant les caractéristiques sociales et territoriales requises pour intégrer un réseau d'éducation prioritaire renforcée. Ce dispositif s'est élargi, à partir de la rentrée 2015, sur tout le territoire (350 REP+).

En effet, la Ministre de l'Education de l'époque, Mme Najat Vallaud -Belkacem, exprime, dans la conférence de presse du 17 décembre 2014[271] sa *détermination* à faire de l'éducation une priorité :

> Plus de trente ans après la mise en place des zones d'éducation prioritaire, la nouvelle carte de l'éducation prioritaire, issue d'un long processus d'évaluation et de concertation mené tout au long de 2013 et 20014, est adoptée et sera ainsi applicable à la rentrée 2015.
>
> Au-delà des réseaux de l'éducation prioritaire, j'ai voulu que les critères sociaux et territoriaux soient désormais pris en compte dans l'attribution des moyens à l'ensemble des écoles et collèges de France. Ce changement de philosophie va, rentrée après rentrée, permettre de rendre l'école plus juste. Et ainsi, réduire les inégalités de départ[272].

268 Expression de Madame la Marquise de Sévigné utilisée dans une lettre à sa fille, Ma dame de Grignan, le 15 novembre 1684 : « il ne faut pas juger sans entendre les deux parties ». Madame de Sévigné. Lettres choisies 1648 -1696. Lettre n° 65, p. 226. Edition de Sainte-Beuve, Garnier Frères, Paris, 1923. http://www.crdp- strasbourg.fr .

269 Nadine Bouzarou, *op.cit.*, p.42.

270 Déloca isation effectuée en 1997. L'ancien collège Ma dame de Sévigné se situa it dans le quartier de la gare.

271 *Donner à chaque école et collège les moyens de faire réussir tous les élèves,* Ministère de l'Education Na - tionale, http://www. education.gouv.fr

272 *Ibidem*. p. 5.

Les élèves du collège concentrent les plus grandes difficultés sociales et scolaires. Le PCS des familles de l'année scolaire 2014-2015 est révélateur : [273]

ANNEE	COLLEGE	DEPARTEMENT	ACADEMIE	FRANCE
EFFECTIFS	**2014-2015** **422**			
% CSP FA	2,8	16,5	19,8	22,5
% CSP FB	3,6	10,4	11,1	12,4
% CSP MY	19,4	32,2	31,6	26,5
% CSP DF	**46**	35,8	32,9	35,4
% CSP NR	28,2	5,2	4,6	3,3

Le tableau illustre l'écart important entre catégories sociales du collège et celles de la France. La CSP défavorisée de Madame de Sévigné dépasse de plus de dix points le pourcentage de celle de la France.

Deux années scolaires après la mise en place des réseaux d'éducation prioritaire renforcée (REP+), les écarts entre le collège, le département, l'académie et la France non seulement ils n'ont pas été réduits mais se sont creusés de manière significative : [274]

ANNEE	COLLEGE	DEPARTEMENT	ACADEMIE	FRANCE
EFFECTIFS	**2016-2017** **405**			
% CSP FA	**3,2**	16,5	19,7	22,6
% CSP FB	**3,7**	10,5	11,2	12,4
% CSP MY	**20**	32,2	31,4	26,5
% CSP DF	**49**	36,3	33,1	35,5
% CSP NR	**24**	4,7	4,6	3,1

273 Conseil d'Administration du collège Madame de Sévigné de novembre 2017, p. 17. Président : Madame F. Leydet-Besnier. Les abréviations correspondent aux catégories socio-professionnelles suivantes : FA : Favorisées A / FB : Fa-vorisées B / MY : Moyennes / DF : Défavorisées / NR : Non renseignées. Source, DSDEN de Perpignan.

274 *Ibidem,* p. 18

En effet, le pourcentage de l'ensemble des catégories est resté stable partout hormis la CSP DF, qui augmente dans le collège de trois points. Une seule valeur diminue partout, celle de la CSP NR, mais qui reste importante pour Madame de Sévigné.

La perte d'effectifs (de 422 élèves en octobre 2014 à 405 en octobre 2016) a entraîné la suppression d'une division avec la conséquente surcharge d'effectifs dans les classes d'un même niveau, en l'occurrence, la 4ème. D'où l'importance du respect de la carte scolaire concernant cet établissement, afin d'assurer un contexte favorable aux apprentissages. Fort heureusement, le nombre d'élèves est en hausse depuis la rentrée 2017 (439 en octobre 2017, 444 en octobre 2018) ce qui permettra le rétablissement de 5 divisions par niveau pour la rentrée 2019.

Le taux d'élèves boursiers est, par ailleurs, en augmentation constante. Dans l'ensemble du territoire, la situation socio-économique se dégrade pour de plus en plus de familles. Au premier trimestre 2015-2016, le taux d'élèves boursiers du collège Madame de Sévigné atteignait 67% contre 30% dans le département et 24% en France. Ce taux ne cesse d'augmenter pour les familles en difficulté mais reste relativement stable pour le reste des CSP[275].

Quant aux spécificités du Collège Madame de Sévigné, le tableau suivant présente le nombre d'élèves intégrant les dispositifs UPE2A (élèves nouvellement arrivés bénéficiant d'un enseignement renforcé en français dispensé en Classe d'accueil) et ULIS (pour les élèves en situation de handicap) : [276]

	UPE2A	**ULIS**
6è	5	3
5è	4	4
4è	4	1
3è	12	4
TOTAL	**25**	**12**

275 Le B.O. n° 30 du 26-7-2018 fixe le barème des bourses nationales de collège pour l'année scolaire 2018-2019 en trois catégories ou taux selon les ressources annuelles et le nombre d'enfants à charge des fa milles. Le taux 1 correspond à 105 euros annuels, le taux 2 représente 288 euros et le taux 3 est égal à 453 euros. Quant aux élèves boursiers internes, la prime d'internat équivaut à 258 euros. La bourse est versée en trois parts égales à la fin de chaque trimestre. C.A. du 14 novembre 2017. op. cit., p.

27. 276 *Ibidem*, p. 10.

Il est à noter le nombre important d'élèves étrangers relevant du dispositif UPE2A, qui intègrent de plus en plus tôt les classes dites *classiques* eu égard à l'impossibilité pour l'enseignante de FLE de dispenser une pédagogie différenciée et par niveau scolaire et par niveau d'acquisition de la langue française. Il lui serait impossible de regrouper les élèves d'un même niveau d'acquisition du français (indépendamment de leur âge ou du niveau intégré : 6ème, 5ème, 4ème ou 3ème) étant donné l'effectif de plus en plus élevé de jeunes nouvellement arrivés que l'enseignante doit prendre en charge[277].

A la **rentrée 2017**, le collège comptait 39 enseignants pour 444 élèves, répartis dans 19 divisions :

5 classes de 6ème - > 119

4 classes de 5ème - > 100

5 classes de 4ème - > 109 5

classes de 3ème - > 115

Dont 1 ULIS - > 12

Les élèves allophones sont comptabilisés dans les classes de chacune des divisions.

Le ratio élèves/classe est de : 23,8 élèves en 6ème

25 élèves en 5ème

21,8 élèves en 4ème

23 élèves en 3ème

Bien que cette proportion soit inférieure à celle des établissements hors EP (qui peut atteindre 30 élèves par classe), il est important de souligner que lorsqu'il s'agit de regrouper les élèves par le choix des LV, le ratio peut s'accroître de manière très significative. Il en va de même pour les élèves qui arrivent en cours d'année soit par déménagement, soit par exclusion définitive de son établissement précédent.

277 Auparavant, le nombre d'élèves pris en charge dans la classe d'accueil était limité à une douzaine. Actuellement, le Ministère estime que les élèves étrangers doivent « intégrer » au plus vite la classe ordinaire afin que ceux qui partagent une même langue étrangère ne puissent pas « parler entre eux dans leur langue » et, de ce fait, apprendre plus vite le français. Ce point de vue ministériel est, à mon sens, réducteur, car il ne tient pas compte de l'entraide réciproque que peut fournir une traduction -même approximative- d'une phrase, d'une consigne émanant du professeur, pour un élève arrivé plus tard que son camarade dans l'établissement. Un autre argument avancé par le Ministère consiste à renforcer l'intégration de ces élèves étrangers au lieu de les laisser exclusivement en classe d'accueil pendant quelques mois. Les UPE2 A bénéficient d'un enseignement renforcé de la la ngue françai se pendant au minimum 12 h hebdomadaires. Un emploi du temps le p lus personnalisé possible est fait par l'enseignante de FLE en fonction des progrès de chaque élève allophone pour qu'il puisse intégrer de plus en plus sa classe « ordinaire ». Circulaire n° 2012 -141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. http://www.education.gouv.fr

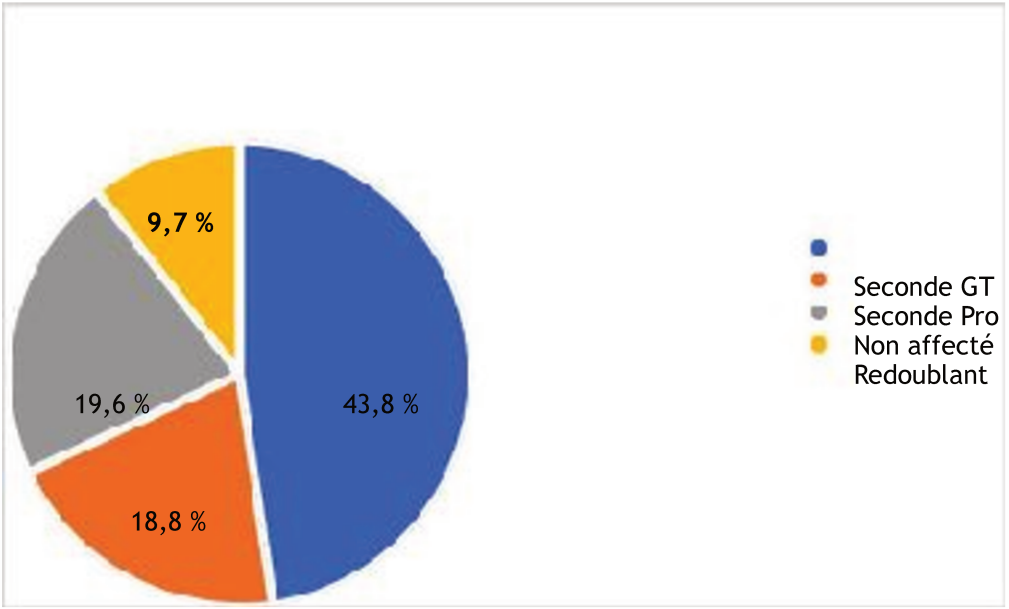
Quant à la Vie scolaire, le collège comptait un poste et demi de CPE, 7 postes et demi d'Assistants d'éducation (AED) dont 2 Assistants pédagogiques à mi-temps, 1 AED informaticien à 0,75% et un à 0,25%, 1 AED à mi-temps pour ULIS et 1 ASP (Assistant de Prévention et Sécurité) à temps complet.

Une psychologue assurant des permanences une journée par semaine, une infirmière, présente deux journées et demie par semaine et un assistant social, présent deux journées hebdomadaires complètent l'équipe des personnels qui encadrent les élèves.

Un tableau comparatif des résultats au DNB du collège Madame de Sévigné [278] met en évidence un écart significatif entre ses résultats et ceux du département et de l'Académie :

DNB	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Collège	72%	61,5%	59%	59,7%	70%	63,7 %	67,4%
Départmt	83%		83%	80%	81%	85%	
Académie	83%	83%	81%	80%	82,5%		85%

Quant à l'orientation post 3ème, les chiffres de **2016** parlent d'eux-mêmes :



[278] Renseignements fournis par le C.A. *op. cit.*, p. 29

Le pourcentage d'élèves qui n'ont pas obtenu d'affectation est particulièrement élevé (19,6%).

En **2015**, la proportion d'élèves affectés en 2nde GT était de 52,12%, en 2nde Pro de 36,53¨% et les non affectés étaient 11,35%[279].

Si l'on observe l'évolution des affectations post 3ème depuis 2011, le pourcentage du passage en 2nde GT n'a jamais atteint 60% ; bien au contraire, la tendance est à la baisse, n'atteignant pas la moitié des collégiens à partir de 2016[280].

Affectation	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
2nde GT	58%	44%	53%	51%	52%	44%	49%
2nde Pro	25%	37%	41%	33%	36%	18%	37%
Non affectés	17%	18%	2,5%	16%	11,3%	19,6 %	13%

Quelles raisons peuvent expliquer ces chiffres en involution ?

Mes recherches concernant les difficultés rencontrées par les collégiens en REP+ ont porté en premier lieu sur une étude sociolinguistique des résultats du **DNB 2015**. En tant que chercheur, j'ai pu accéder au relevé de notes de tous les élèves présents aux dites épreuves. Je

remercie vivement mon chef d'établissement de l'époque[281] pour son aimable autorisation.

Cette étude a suivi les critères suivants :

A. Le taux de réussite selon le sexe, le lieu d'habitation et le niveau socioculturel.

B. Le taux d'échec selon les mêmes critères ainsi que le taux d'absents aux épreuves.

C. Les mentions en suivant les mêmes critères que *supra* **mais en incluant le taux de réussite à l'épreuve de Français.**

D. Le taux d'admis selon les critères antérieurs.

E. Le taux de refusés et d'absents. Quels résultats en langue française ?

[279] C.A. *op. cit.*, p. 31

[280] *Ibidem,* p. 32.

[281] M.F. Ferrer, Principale du collège de 2012 à 2017

F. Influence du *pôle* linguistique.

Sur les 93 élèves présents aux épreuves – pour 102 élèves inscrits –, 66 ont été reçus et 27 ont été refusés. Ce qui représente **70,96%** de réussite et **29,04%** d'échec. Le taux d'absents est de **10,67%.**

Si nous comparons les résultats du DNB de 2015 sur le plan départemental, académique et national, les points d'écart sont considérables : **81,05%** pour les Pyrénées Orientales, **82,54%** pour l'académie de Montpellier et **86,3%** pour toute la France.

Quant au nombre de mentions, le collège a obtenu **40,8%** : TB, 1%, B, 19,3% et AB, 20,5%. Le département **53,18%**, l'académie **54,19%** et la France **56,15**%.

A. Les filles réussissent un peu mieux que les garçons. Sur **66 élèves reçus**, il y a 36 filles pour 30 garçons. Le classement par lieu de résidence, par ordre décroissant, est le suivant :

SECTEUR	**Catalunya** (quartier pavillonnaire) : 5 élèves présents ;**100%** de réussite.	**Rois de Majorque** (centre) :1 élève présent ; **100%**de réussite.
Serrat d'en Vaquer (pavillonnaire) : 2 élèves présents ; **100%** de réussite.	**Saint Assiscle** (quartier de la gare) : 4 élèves présents sur 5 ; **80%** de réussite.	**Baléares** (secteur REP+) : 18 élèves présents sur 19 ; **77,77%** de réussite.
Porte d'Espagne (secteur REP+) : 7 élèves présents sur 8 **;** **75%** de réussite.	**Mailloles** (secteur REP+) : 10 élèves présents ; **70%** de réussite.	**Les Romarins** (secteur REP+) : 9 élèves présents sur 10 ; **70%** de réussite
Moulin à Vent (hors secteur) : 3 élèves présents ; **66,66%** de réussite.	**Pascot** (hors secteur) : 11 élèves présents ; **63,63%** de réussite.	**Villages hors Perpignan** : 5 élèves présents sur 6 ; **50%** de réussite.
Saint Martin (secteur REP+) : 6 élèves présents sur 8 ; **37, 5%** de réussite.	**Aviateurs** (secteur REP+) : 2 élèves présents sur 3 ; **33,33%** de réussite.	**Vernet** (quartiers Nord) : 7 élèves présents sur 9 ; **33,33%** de réussite.
Centre-ville : 1 élève présent ; **0%** de réussite.	**La Gare** : 1 élève présent ; **0%** de réussite.	

Les quartiers du secteur REP+, ainsi que les quartiers Nord, sont des quartiers qui appartiennent à la catégorie socioéconomique défavorisée exception faite du quartier Porte d'Espagne, pavillonnaire, inclus dans la carte scolaire récemment au profit de la mixité sociale et scolaire de notre collège.

Les garçons des quartiers **favorisés** dépassent largement les filles quant aux résultats au DNB : Porte d'Espagne **66,66%** de garçons reçus pour **33,33%** des filles.

Les quartiers moyennement favorisés : Catalunya, Serrat d'en Vaquer, présentent un pourcentage égal pour les filles et les garçons : **50%.**

A l'inverse, les quartiers **défavorisés** incluent un pourcentage supérieur de réussite pour les filles : Saint Assiscle **60%** de filles reçues pour **40%** des garçons ; Pascot obtient **71,42%** de réussite pour les filles contre **28,57%** pour les garçons. ; le Vernet connaît **100%** de réussite pour les filles.

Au secteur de recrutement REP+, comprenant les quartiers Mailloles, Romarins et Saint Martin, correspond un score très important de réussite pour les filles : **71,42%** contre **28,57%** de garçons.

Nous constatons que la réussite des garçons est plus importante dans les quartiers très favorisés, les quartiers favorisés ont un taux égal de réussite pour les garçons comme pour les filles, et que la tendance s'inverse en faveur des filles pour les quartiers défavorisés.

Cependant, nous avons rencontré un cas particulier dans le quartier des Baléares. Appartenant au même secteur de recrutement que les autres, incluant également une population défavorisée, le taux de réussite des garçons est de l'ordre du double par rapport à celui des filles (**69,2%** contre **35,7%).** Cela s'explique par deux facteurs : en premier lieu, il y a plus de garçons de ce quartier inscrits dans le collège ; deuxièmement, ce quartier concentre le plus d'élèves relevant de l'UPE2A. Les garçons de l'UPE2A ont des résultats supérieurs aux filles également. Nous reviendrons sur le cas particulier de ces élèves.

B. **Les élèves refusés** au DNB de 2015 représentent **29,03%.** Nous retrouvons la tendance décrite plus haut : sur 27 élèves refusés, il y a 17 garçons et 10 filles (**62,96%** et **37,03%** respectivement).

Cependant, les élèves absents aux épreuves, au nombre de 10 (soit 9,8¨% du total), ont été 4 garçons (**40%**) et 6 filles (**60%**).

Deux garçons et deux filles étaient ou avaient été allophones : Turc et Russe pour les garçons, Portugaise et Marocaine pour les filles.

Certains ont fait l'*impasse* (ont été absents) sur une ou plusieurs matières du DNB : 8 garçons et 3 filles.

Quant à leur lieu de résidence, les garçons viennent des quartiers du secteur ou environnants. Les filles proviennent des mêmes secteurs que les garçons, exception faite de deux filles qui vivent dans des villages situés à la périphérie de Perpignan. Ils ont donc le même niveau socio-culturel.

D'autres facteurs peuvent expliquer l'échec à ce diplôme : une pathologie physique très contraignante pour un garçon, un absentéisme récurrent pour 4 garçons, des problèmes d'addiction pour un autre et l'exclusion définitive par conseil de discipline pour une fille (qui passait les épreuves dans notre établissement) qui rencontrait de graves problèmes familiaux provoquant des troubles psychologiques.

L'âge et le retard scolaire peuvent être également des facteurs non négligeables quant à l'échec au DNB.

Sur les 27 refusés, 8 garçons et 5 filles ont un an de retard ; 3 garçons et une fille ont deux ans de retard (**40%** des garçons et **22%** des filles ont un an ou plus de retard).

Pour les absents, 1 garçon a un an de retard contre 4 filles, une seule fille a deux ans de retard scolaire. L'absentéisme aux épreuves du DNB compte plus de filles que de garçons. Si l'on prend en considération les élèves d'âge normal – nés en 2000 –, la proportion est de 3 garçons et une fille.

Les élèves d'âge normal refusés ou absents constituent **50%.**

L'écart en nombre de points est peu significatif entre les refusés et les absents (entre 8,47 et 5,11 points). En revanche, les élèves qui ont obtenu des notes **en dessous de 5** (13/27), sont plus nombreux dans la catégorie des refusés que dans celle des absents. De plus, ces élèves absents aux épreuves ont souvent atteint un nombre de points supérieur aux élèves présents globalement ou partiellement aux épreuves. Quelle en est la raison ? Le contrôle continu présente des résultats supérieurs à la moyenne dans plusieurs matières pour les absents. Pour les refusés, le contrôle continu est nettement moins bon, ou bien ils ont été absents pendant l'année scolaire.

Ce paradoxe que nous constatons pour les élèves en grande difficulté, met en évidence l'enjeu que peut représenter pour eux le DNB. Cet examen, noté sur 160 points, compte presque autant que toutes les notes obtenues durant l'année scolaire (le contrôle continu est noté sur 200 points). Certains optent pour l'abandon ou tout simplement pour la copie blanche aux épreuves.

C. 38 candidats sur 93 ont obtenu une **mention**. L'élève en tête du classement (une fille), la seule à avoir la mention Très Bien, a atteint la note de 18,80/20.

18 autres candidats la suivent, ayant obtenu la mention Bien (les notes allant de 14,08 à 15,69).

18 candidats ont obtenu la mention Assez Bien (les notes comprises entre 12,05 à 12,80).

33,33% de filles et **66,66%** de garçons ont obtenu la mention Bien.

63,15% de filles et **36,84%** de garçons ont obtenu la mention Assez Bien.

Quant à la proportion de garçons et de filles ayant obtenu une mention, le taux est identique : **50%** (19 filles et 19 garçons).

La presque totalité des élèves qui ont obtenu une mention vivent autour du collège.

Si l'on se penche sur l'aspect strictement linguistique[282] des épreuves du DNB, **60%** des élèves ayant obtenu les mentions TB ou B n'ont pas réussi l'épreuve de français. Le pourcentage d'échec à l'épreuve de français est bien plus élevé pour la mention AB. : **78,94%** des élèves ont échoué à cette épreuve. Pour l'ensemble des mentions, nous avons constaté **70,27%** d'échec.

En effet, sur les dix premiers classés (5 filles et 5 garçons), **60%** ont échoué à cette épreuve. Sur l'ensemble de la mention B, le taux d'échec atteint **66,66%**.

Seulement quatre élèves (2 filles et 2 garçons) dépassent 12/20. **Une seule élève** dépasse 14/20, avec un résultat de 15,25/20 (lauréate avec mention TB). Sept élèves ont obtenu entre 10/20 et 11,75/20. **Une seule élève reçue avec mention AB** a obtenu une note supérieure à 12/20 (13/20).

Il peut paraître surprenant que des élèves qui ont été reçus au DNB avec mention obtiennent des résultats aussi peu performants à l'épreuve de français. Il s'agit des *meilleurs* élèves, si l'on s'en tient à la dualité *avec mention/sans mention*. Le constat est d'autant plus paradoxal que, lorsque l'on observe les résultats en français pendant l'année scolaire, autrement dit, le contrôle continu – désormais CT –, la totalité des candidats possédant soit la mention TB, soit la mention B, ont obtenu 12/20 au minimum, avec une moyenne qui tourne autour de 14/20.

Les élèves qui ont obtenu la mention AB ont tous réussi le CT en français avec une moyenne qui se situe aux alentours de 12/20, exception faite de deux élèves UPE2A, une fille née au Maroc et un garçon né en Espagne.

Un cas particulier, rare, dirions-nous, est apparu lors de notre étude : une candidate avec mention AB a réussi (moyennement) à l'épreuve de français alors que ses résultats en

[282] Il s'agit de la performance des élèves en Langue Française.

CT étaient insuffisants (8,5/20). Il s'agit de la seule candidate non allophone à ne pas avoir réussi le CT en français.

D. **Les élèves admis** sont au nombre de 27. Leurs résultats vont de 10/20 à 11,97/20. Le nombre de filles admises est, de loin, bien supérieur à celui des garçons : 18 filles pour 9 garçons seulement. Ils représentent 30% des élèves qui ont réussi le DNB. 90% de ces élèves résident dans les quartiers proches du collège, dont 50% dans les cités HLM avoisinantes. Nous pouvons dire que le niveau socioculturel de leurs familles est équivalent pour la presque totalité de ces élèves.

Trois élèves UPE2A font partie des candidats admis : une fille, née à Barcelone, et deux garçons, nés au Tchad et au Maroc respectivement.

Quant aux résultats à l'épreuve de français, seulement deux élèves (deux filles) ont réussi : cette catégorie d'élèves connaît un taux d'échec de **93%** à l'épreuve de français.

Quant au CT, le français représente un taux d'échec de **55%.** La moyenne en français du CT des élèves qui ont réussi est de 11/20 environ et la moyenne globale du CT de tous ces candidats n'atteint que 09,25/20.

Un peu plus de la moitié des élèves admis au DNB de 2015 n'a donc pas réussi le français en CT. 16 élèves sur 28 obtiennent des résultats insuffisants, allant de 05/20 à 09,5/20.

Malgré les difficultés évidentes que rencontrent ces candidats face, aussi bien à l'épreuve qu'à la *matière* de français, ils conservent cependant un point commun avec les élèves qui ont obtenu une mention : **ils ont tous réussi** la partie *épreuves évaluées par contrôle continu*[283]. Les douze élèves qui ont réussi le français en CT ont une moyenne au CT global de **12,3/20**. Les 16 autres ont une moyenne à cette même partie de **11,19/20**.

Ces élèves sont néanmoins loin d'avoir atteint les résultats obtenus par les élèves classés dans le groupe des mentions :

L'unique élève avec mention TB obtient 18/20 au CT de français et **19,30/20** pour l'ensemble du CT.

Les 17 élèves avec mention B obtiennent une moyenne de 13,35/20 au CT de français et de **15,90/20** pour l'ensemble du CT.

283
Il s'agit des résultats-année des dix matières suivantes : français, mathématiques, langue vivante 1, sciences de la vie et de la terre, physique-chimie, éducation physique et sportive, arts plastiques, éducation musicale, technologie et langue vivante 2. Deux autres matières en option peuvent être prises en compte : découverte professionnelle et validation du niveau A2 en langue régionale.

Les 19 élèves avec mention AB obtiennent une moyenne de 11,36/20 au CT de français et de **14,11/20** pour l'ensemble du CT.

Il convient de préciser que, malgré le fait d'avoir réussi la partie *épreuves évaluées par contrôle continu*, si nous étudions les points obtenus matière par matière, une différence de taille apparaît : seulement **une élève parmi les candidats admis** a atteint ou dépassé la moyenne dans **toutes** les matières. Le reste des admis ont entre une et cinq matières dont la moyenne est insuffisante.

50% des élèves admis sont d'âge normal (11 filles et 3 garçons – dont 2 UPE2A) ; l'autre moitié a un an de retard (7 filles – dont 1 UPE2A – et 6 garçons) ou deux ans (une fille).

E. Quant aux résultats de français pour les 27 élèves **refusés**, nous l'avons dit, le pourcentage d'**échec à l'épreuve du DNB est de 100%**. Seulement 4 élèves (3 filles et un garçon) ont obtenu la moyenne en français au CT (entre 10/20 et 12,5/20), ce qui représente **14,81% de réussite** contre 42,85% pour les élèves admis.

Quant aux *épreuves évaluées par contrôle continu*, cinq élèves (4 filles et 1 garçon) ont atteint ou dépassé la moyenne (les notes allant de 10,55/20 à 11,20/20). L'ensemble des élèves refusés ou absents ont, au moins, deux matières aux résultats insuffisants au CT. Certains n'ont réussi qu'une seule matière au CT (matières artistiques, en général)[284] et d'autres n'ont réussi aucune matière.

Sur les 27 élèves refusés (10 filles et 17 garçons), 3 filles et 7 garçons sont d'âge normal (nés en 2000), 6 filles (dont une UPE2A) et 7 garçons (dont 1 UPE2A) ont un an de retard, et 1 fille et 3 garçons (dont un UPE2A) ont deux ans de retard.

Quant aux candidats **absents** aux épreuves (en partie ou en totalité), nous trouvons seulement **trois garçons d'âge normal.** Quatre filles ont un an de retard et une cinquième a deux ans de retard. Un garçon a un an de retard.

Nous constatons que les garçons ont plus de retard que les filles (7 filles pour 10 garçons). En revanche, il y a plus de garçons d'âge normal (3 filles pour 10 garçons).

Si l'on compare les résultats du DNB des élèves admis à ceux des élèves refusés ou absents, ils partagent une caractéristique non négligeable : **un taux d'échec remarquablement anormal** à l'épreuve écrite de français. En effet, sur l'ensemble des candidats admis, refusés et absents (65 élèves au total sur 102 élèves inscrits), seulement 2 élèves ont réussi l'épreuve écrite de français.

284. Nous avons trouvé deux cas très particuliers : celui d'un garçon, dont la seule matière au-dessus de la moyenne (12,5) est le français et qui a été absent aux épreuves du DNB. Le cas d'une fille nous a surpris par son absence inattendue aux épreuves écrites : elle a réussi le français au CT ainsi que les épreuves évaluées par contrôle continu avec une moyenne de 10,55/20.

Autrement dit, les élèves refusés ont les mêmes difficultés à l'épreuve écrite de français que les élèves admis. Ce constat peut sembler contradictoire… et nous conduit à nous demander ce qui permet aux candidats de réussir au DNB, puisque l'épreuve de français représente un écueil de taille pour nos élèves.

Une recherche plus approfondie s'est imposée d'elle-même pour tenter de trouver ce qui peut pondérer ce *handicap* commun à plus de 60%[285] des élèves de 3ème inscrits au DNB.

F. Il convient de rappeler ici, de la manière la plus précise possible, l'information que nous recherchons et quel est le but de cette recherche. Autrement dit, quels élèves réussissent et quels élèves rencontrent d'énormes difficultés pour décrocher ce premier diplôme, aussi redouté que *subi* par un grand nombre de nos élèves ?

Si l'épreuve écrite de français connaît un échec considérable parmi l'ensemble des candidats, quel(s) autre(s) leviers(s) leur permettrai(en)t de franchir cette *barrière* **non seulement linguistique mais également socioculturelle** ?[286]

Pour résumer**, 60%** des dix *meilleurs* candidats ont **échoué** à l'épreuve écrite de français.

Les candidats reçus avec la mention Bien ont un **taux d'échec** de **66,66%** à cette épreuve.

78,94% des élèves reçus avec la mention Assez Bien ont échoué à cette épreuve.

Sur l'ensemble des mentions, seulement quatre élèves dépassent 12/20 et une seule dépasse 14/20 en français épreuve écrite.

Le taux global d'**échec** à l'épreuve écrite de français des élèves reçus avec mention est de **70,27%.**

Quant aux élèves *moyennement reçus* le **taux d'échec** face à cette épreuve avoisine les **95%** et les candidats refusés ou absents atteignent **100%.**

Si nous examinons les résultats en français en **contrôle continu**, le taux de **réussite** est bien meilleur :

- Mentions TB-B : **100%** de réussite avec une moyenne de **14/20** (notes comprises entre 12/20 et 18/20).
- Mention AB : **83,34%** de réussite avec une moyenne de **11,36/20** (entre 05,5/20 et 14/20).

285. 63 élèves sur 101 inscrits n'ont pas réussi à l'épreuve écrite de français, ce qui correspond exactement à 62,37% d'échec à cette épreuve.

286 L'épreuve écrite de français, pour 80% des dix *meilleurs* élèves, a été leur épreuve la moins bien réussie - parmi le français, les mathématiques, l'histoire-géographie-éducation civique et l'histoire des arts-. 60% de ces mêmes élèves n'a pas réussi cette épreuve.

- Admis : **45%** de réussite avec une moyenne de **09,25/20** (entre 05/20 et 13/20).
- Refusés : **14,81%** de réussite avec une moyenne de **07,09/20** (entre 03,5/20 et 12/20).
- Absents : **30%** de réussite avec une moyenne de **05,44/20** (entre 0/20 et 12,5/20).

L'amplitude des résultats en français CT par catégorie nous fournit des renseignements intéressants, notamment pour les reçus avec **mention AB** et les **admis** : une note très basse en français CT ne représente pas un obstacle pour obtenir la mention AB (05,5/20) ou pour être admis au DNB (05/20). Une bonne moyenne (13/20) ne garantit pas l'obtention d'une mention.

Une recherche plus élargie s'est avérée nécessaire afin de discerner les différents appuis – ou les savoir-faire – sur lesquels peuvent compter les élèves de 3ème pour surmonter l'obstacle majeur qu'est la langue française **écrite**.

L'étude des résultats de **l'ensemble des matières du CT** montre que **tous** les élèves reçus avec mention ont une moyenne supérieure à 10/20 :

- **16,16/20** pour les mentions TB-B. (résultats entre 13,85/20 et 19,30/20)
- **14,11/20** pour les mentions AB. (résultats entre 13,45/20 et 15,45/20)

Les élèves admis partagent la même caractéristique : résultats entre 10,60/20 et 14,55/20.
Leur moyenne est de **12,13**/20.

En revanche, les candidats refusés et absents n'ont pas atteint la moyenne – hormis 4 filles et un garçon – obtenant des résultats entre 00/20 et 11,20/20. Leur moyenne au CT est de **08,15/20** pour les refusés et de **07,75/20** pour les absents : la présence ou l'absence aux épreuves écrites du DNB n'ont pas apporté un écart significatif dans les moyennes.

Preuve de découragement ou d'indifférence, **le taux d'absents est préoccupant** dans notre collège.

Les difficultés rencontrées en français, que ce soit à l'épreuve écrite ou dans la matière comptée dans le contrôle continu, sont communs à une large partie de nos élèves.

Qu'en est-il des autres matières linguistiques, à savoir, la LV1 et la LV2 ? Eprouvent -ils plus de difficultés en langue étrangère?

En 2015, avant la réforme du collège,287 l'offre pédagogique à Madame de Sévigné était de deux LV1 enseignées dès la 6ème (anglais et espagnol). Une deuxième langue vivante était proposée à partir de la 4ème (allemand, anglais et espagnol).

Les choix des langues vivantes des candidats au DNB 2015 ont été les suivants :

	Anglais LV1	Espagnol LV1	Espagnol LV2	Allemand LV2	Anglais LV2
Mention TB	1			1 (100%)	_
Mention B	Tous (101)		10 (58,82%)	8 (41,18%)	_
Mention AB	98*	3 (17,64%)	10 (58,82%)	4 (23,52%)	3
Admis	96	5 (17,85%)	20 (71,42%)	3 (10,70%)	5
Refusés / Absents	95	6 (16,21%)	29 (78,37%)	2 (5,40%)	6
TOTAL		**14 (13,86%)**	**69 (68,31%)**	**18 (17,82%)**	**

*Dont une candidate UPE2A dispensée de LV2.

** Il s'agit des mêmes candidats qui ont choisi espagnol LV1

Le tableau indique que, pour la **LV1**, la grande majorité des élèves a choisi **l'anglais**. En effet, la totalité des candidats qui ont obtenu les meilleurs résultats (mentions TB-B), ont l'anglais comme première langue vivante. L'espagnol LV1 ne concerne qu'une faible partie des élèves

287 La ministre de l'époque, Naja t Vallaud-Belkacem, selon sa devise *mieux apprendre pour mieux réussir*, a souhaité « prolonger la refondation en imaginant une nouvelle organisation du collège, opérationnelle dès la **rentrée 2016** ». Il s'agit de la refonte de l'ensemble des programmes engagée en cohérence avec le nouveau socle commun : « des programmes plus clairs pour des compétences et des savoirs fondamentaux mieux identifiés et mieux enseignés (…) en donnant aux équipes une marge de manœuvre, [enseignement] dédié à un apprentissage différent des savoirs fondamentaux, par le travail en petits groupes, des enseignements pratiques interdisciplinaires ou un accompagnement individuel particulièrement renforcé en 6è (…). Dans le même esprit, le développement du numérique dans toutes ses dimensions, l'apprentissage d'une première langue vivante dès le CP puis d'une seconde langue vivante dès la 5è correspondent à leur importance décisive dans la vie sociale et le monde du travail contemporain ». [Collège en 2016] -Dossier de presse – Najat Vallaud-Belkacem Le collège en 2016 : fa ire réussir tous les élèves- 11/03/2015 www.education.gouv.fr
Après la réforme du collège, le collège ne dispose que d'une seule langue vivante 1 (anglais) et depuis la rentrée 2018 les élèves de 6è peuvent opter pour l'apprentissage de l'italien bilangue anglais. La rentrée 2019 leur permettra de choisir le catalan bilangue anglais.

Concernant la LV2, les choix diffèrent en fonction de deux paramètres : les capacités de l'élève et le sexe.

Les candidats classés parmi les dix premiers ont choisi surtout **l'allemand LV2** (70%) ; 30% ont choisi l'espagnol LV2. Il y a plus de filles germanistes que de garçons : 50% des filles et 20% des garçons. Tous ceux qui ont choisi espagnol LV2 sont des garçons. Nous pouvons en conclure que les filles – réputées plus studieuses ou scolaires – préfèrent apprendre l'allemand.

Cette tendance est corroborée lorsque nous analysons le choix linguistique des candidats qui ont obtenu les **mentions TB-B** (19**)** : bien que le choix de **l'espagnol** soit supérieur, une seule fille a choisi cette langue. Les filles restantes ont toutes choisi l'allemand. La proportion de garçons germanistes est faible comparée à celle des filles : deux garçons seulement ont choisi l'allemand.

Les germanistes ont-ils de meilleurs résultats au CT que les hispanisants ?

Les **dix premiers** candidats ont de meilleurs résultats en LV2. L'unique candidat qui a mieux réussi la LV1 est un hispaniste (anglais 19/20 - espagnol 15/20).

Les résultats en LV2 vont de 14,5/20 à 20/20. Les résultats en LV1 vont de 14/20 à 19/20.

La moyenne des deux Langues vivantes est de **16,8/20**. Les quatre meilleures moyennes se répartissent **équitablement**, non seulement entre filles et garçons mais également entre les deux LV2 : 1er : 19,5/20 All. Fille. 2ème : 19,25/20 Esp. Garçon. 3ème : 17,5/20 All. Fille. 4ème : 17,25/20 Esp. Garçon.

Le choix de la LV2 n'est donc pas déterminant pour réussir.

Si nous ajoutons la moyenne en **Français CT**, **14,10/20** – les notes vont de 12/20 à 18/20 –, les trois premières moyennes correspondent à une élève germaniste, à un élève germaniste et à un hispanisant. Les résultats de français marquent un écart entre les germanistes et les hispanisants ainsi qu'entre les garçons et les filles.

Le *pôle linguistique*, à savoir*,* la moyenne des résultats en Français, en LV1 et en LV2 lors du contrôle continu, accentue cet écart mais à l'**inverse** : s'il est vrai que les germanistes sont plus nombreux que les hispanisants à obtenir de meilleures notes, ce sont **les filles** qui occupent les premières positions.

En effet, la moyenne du **pôle linguistique est de 15,8/20** – moyennes comprises entre 13,8/20 et 19/20. Trois candidates obtiennent 19/20 pour la première, suivie de 16,18/20 puis de 15,8/20. Elles sont toutes trois germanistes.

Néanmoins, comme pour toute règle, nous trouvons une exception (et de taille) : un garçon, **hispanisant**, prendra la deuxième position avec une moyenne de **17,6/20** et encore un autre hispanisant arrivera en 5è position. Serait-ce le fruit du hasard ? Quel est le *poids* des candidat(e)s hispanisants parmi ceux et celles qui ont été reçu(e)s au DNB avec mention ?

En général, les candidats ci-après, reçus avec la **mention bien** – occupant de la 11ème à la 18ème position –, obtiennent de **meilleurs résultats en LV1 (anglais)** – pour 62,5% - contrairement aux dix premiers. Leur moyenne en **français CT**, dont les notes vont de 12/20 à 14,5/20, est de **13/20.** Légèrement moins performants en français que les précédents, leur moyenne dans le **pôle linguistique** est tout aussi remarquable : **14,97/20** – moyennes comprises entre 14,16/20 et 16/20. La meilleure moyenne a été atteinte par un candidat hispanisant, suivi d'une candidate germaniste (15,8/20) puis d'un autre garçon hispanisant (15,33/20). Les suivants sont tous des élèves hispanisants (1 fille pour 6 garçons).

Nous trouvons donc dix candidats hispanisants parmi les dix-huit élèves reçus avec les mentions TB-B. Cette proportion, plus élevée que celle des candidats germanistes, démontre que le choix des LVE n'est pas significatif pour l'obtention d'une mention au DNB.

Ils partagent tous, cependant, des résultats *solides* concernant le pôle linguistique. Aussi bien en français qu'en LVE, ces candidats ont tous obtenu une moyenne supérieure à 12/20 dans chacune des matières composant ce pôle du CT.

Malgré l'échec important à l'épreuve écrite de français, ces élèves ont *contrebalancé* avec succès leur difficulté grâce aux autres matières linguistiques : paradoxe didactique et pédagogique, les adolescents *apprennent-ils mieux* les langues étrangères que *leur langue ?*[288] Ou bien est-ce l'aspect lecto-scriptural du français qui leur pose problème ?

Trois candidats reçus avec la mention AB – sur 19 au total –, ont choisi l'**espagnol LV1**. Aucun autre candidat *mieux classé* n'a opté pour cette option. Ces trois garçons partagent la particularité suivante : ils font partie des UPE2A. Le nombre total des candidats présents aux épreuves et relevant de l'UPE2A est de 16 (7 filles et 9 garçons). Nous consacrerons une partie de notre recherche sur le DNB de 2015 à cette catégorie d'élèves, car ils présentent des caractéristiques aussi intéressantes qu'éclairantes à propos de notre étude.

Le choix de la LV2 est majoritairement l'espagnol : 70% des filles et 47% des garçons – sans oublier les trois élèves qui ont choisi l'espagnol en LV1. Un seul garçon a opté pour l'allemand contre trois filles. Leur moyenne des **LVE** est de **14,14/20** (notes comprises entre 11/20 et 18,5/20). Quant au **français** en **CT**, leur moyenne est de **10,76**/20 – notes comprises entre 05,5/20 et 14/20. Trois élèves : deux filles et un garçon, (dont deux UPE2A), n'ont pas réussi le français en CT, ce qui explique cette moyenne passable dans cette matière. L'une de

[288] Nous verrons *infra* que le possessif *leur* est problématique dans ce type d'établissement.

ces deux filles a pourtant réussi l'épreuve écrite de français alors que sa moyenne en CT était de 08,50/20.

Si l'on observe le **pôle linguistique**, leur moyenne est honorable : **13,47/20** – notes comprises entre 11,50/20 et 15,50/20. Tous les candidats ont réussi les matières linguistiques en CT. Les meilleurs résultats correspondent à quatre candidats : trois garçons (tous les trois appartiennent à l'UPE2A) et une fille. Quant à leur choix des LVE, le pourcentage est équitable : 50% allemand, 50% espagnol (LV1). Nous voudrions souligner ici deux faits qui nous semblent essentiels : d'une part, **l'espagnol LV1**, langue *réputée facile* pour des élèves en *difficulté*, n'est pas un obstacle pour obtenir une mention au brevet, pas plus que pour les élèves germanistes ; d'autre part, les **élèves UPE2A** ne choisissent pas forcément leur langue maternelle ou celle de leur pays d'origine, et, habitués à passer de leur langue à la langue du pays d'accueil, ils **réussissent particulièrement bien**, en général, les LVE.

En résumé, la quasi-totalité de ces candidats a réussi le français en CT, et 100% de ces élèves a obtenu plus de 11/20 dans la moyenne des LVE. Nous pouvons donc considérer qu'ils ont **intégré des compétences linguistiques** plus que suffisantes pour pouvoir surmonter les éventuels écueils qu'ils rencontreraient dans leur parcours scolaire.

Quant aux **admis**, la totalité des garçons – neuf – a choisi l'espagnol (dont un espagnol LV1). Sur les dix-huit filles, seulement trois ont choisi l'allemand. Leur **moyenne** en **LVE** est assez bonne : **12,20/20** – notes comprises entre 7,25/20 et 16,5/20. Cependant, plus de 20% des candidats n'ont pas obtenu la moyenne en LVE ; la LV2, surtout, leur a posé problème. Serait-ce parce que les collégiens doivent atteindre le même niveau en LV2 qu'en LV1, alors que cette dernière a été commencée depuis quatre ans contre deux ans pour la LV2 ? Deux LVE sont-elles trop difficiles à assimiler pour certains élèves ?

Toujours est-il que les candidats admis ont des difficultés en **français CT** : **55%** de ces élèves y ont échoué (pour rappel, 93% des candidats admis ont échoué aux épreuves écrites de français). La moyenne en français CT est inférieure à 10/20 : **09,21/20**. Mais la moyenne en LVE leur a permis d'atteindre l'admission au DNB.

La moyenne du **pôle linguistique est de 11,20/20** – notes comprises entre 07,83/20 et 13,83/20. Les meilleurs résultats correspondent à des candidats hispanisants – deux LV1 et deux LV2. Ce sont trois filles et un garçon. La meilleure moyenne revient à une fille, suivie d'une candidate UPE2A puis de deux candidats classés ex-aequo, une fille et un garçon, tous les deux inscrits en espagnol LV1. Les deux premiers classés ont réussi l'ensemble des matières linguistiques en CT et les deux suivants ont seulement réussi les LVE. Les langues vivantes étrangères ont permis à un candidat qui a obtenu une note médiocre en français CT – 05/20 –, d'être tout de même reçu au DNB. De justesse… mais reçu.

D'où l'intérêt et l'importance que l'on doit accorder à l'enseignement des LVE.

Nous pouvons avancer **notre thèse selon laquelle la pratique de la métalangue**[289] **peut permettre aux élèves de réfléchir sur les *codes* qui régissent les langues et d'intégrer progressivement le fonctionnement de ces dernières**. Autrement dit, le fait d'apprendre une langue nouvelle peut placer l'élève dans une position plus active, plus objective face à sa langue maternelle et/ou à sa langue véhiculaire.[290] Tel un spectateur *critique*, l'élève examine et s'interroge sur les langues enseignées. Apprendre est synonyme de *saisir*, d'*appréhender*. A notre sens, l'apprentissage des langues est le moyen idoine de donner un sens au *métier* d'apprenant. Si l'enseignant parvient à faire réfléchir l'élève sur l'**utilité** de l'emploi de telle ou telle forme idiomatique, vocable ou syntagme, un grand nombre de difficultés de compréhension et d'expression pourraient disparaître au fil du temps. L'*inter-idiomatisme*[291]serait alors un préambule à l'interdisciplinarité.

L'étude des candidats **refusés** ou **absents** – au nombre de **36** : 27 refusés et 9 absents –, révèle une constante inexorable : ils représentent le dernier tiers de la *courbe de Gauss*[292].

En effet, ces élèves n'ont qu'un taux de **réussite** de **10,80%** en **français CT** et, comme nous l'avons dit *supra*, aucun de ces candidats n'a réussi l'épreuve écrite de français. Nous trouvons parmi eux 89% d'hispanisants (LV1 et LV2 confondues), et quatre UPE2A. La grande majorité réussit mieux la LV2, mais la **moyenne en LVE** est insuffisante : **08,45/20** – notes comprises entre 0/20 et 12/20. Eu égard aux résultats en français CT – moyenne **08,34/20** –, seuls trois élèves ont réussi le **pôle linguistique** : deux filles (espagnol LV2, dont une UPE2A) et un garçon (espagnol LV1). La moyenne de ce pôle est de **07,99/20**, les notes allant de 0/20 à 10,25/20.

Il est à signaler que, parmi les quatre seuls élèves à avoir réussi le français CT – deux garçons (12,5/20 et 12/20) et deux filles (10,5/20 et 10/20 respectivement) –, **trois d'entre eux ont été absents aux épreuves**. Deux d'entre eux l'ont été très souvent pendant l'année scolaire. Paradoxalement, ces derniers n'ont pas dû avoir recours aux LVE pour améliorer leurs résultats en français. Les notes, très peu performantes en LVE, s'expliquent par leur **absentéisme**.

289 « Chaque fois que le destinateur et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (ou de glose) ». R. Jakobson, *Essai de linguistique générale*. Ed. de Minuit, Paris, 1963. pp. 217-218.

290 « Se dit d'une langue servant à la communication entre des communautés ayant des langues maternelles différentes ». www.universalis.fr

291 Vocable composé du préfixe *inter* et inspiré de l'adjectif *idiomatique* (qui est caractéristique de tel ou tel idiome).

292 Selon A. Antibi, -déjà cité- dans le système scolaire français, les notes, pour être crédibles, doivent suivre une courbe de Gauss, répartissant implacablement les élèves d'une classe en **un tiers** de bons, **un tiers** de moyens et **un tiers** de mauvais (la *constante macabre*).

Nonobstant, une partie des refusés (7 élèves) a obtenu la moyenne en LVE. : il s'agit de quatre filles et trois garçons. Parmi eux, deux UPE2A sur quatre. Les filles UPE2A ont réussi les langues ; les garçons y ont échoué. Pour l'un, un absentéisme chronique assorti d'une grande lassitude (redoublement dû à une non affectation) explique cet échec. Né en Russie, le levier des langues vivantes ne lui a pas été utile pour progresser en langue française. Pourtant, cet élève possède de réelles compétences dans les matières artistiques (arts plastiques et éducation musicale), en EPS et a bien réussi l'épreuve d'histoire des arts. Pour l'autre, né en Turquie, un goût et des aptitudes certaines pour les matières artistiques ainsi que pour l'histoire des arts n'ont pas suffi à lui permettre de réussir au DNB. Les résultats en LVE ont été en-deçà du niveau nécessaire pour assurer une aide efficace à l'augmentation de la moyenne.

Qu'en est-il des trois élèves qui ont réussi le pôle linguistique ? Pour quelle raison n'ont-ils pas été reçus au DNB ?

La première des candidates a obtenu une moyenne de **10,16/20** au pôle linguistique. Sa moyenne aux épreuves évaluées par contrôle continu est de **10,85/20. Deux facteurs** peuvent expliquer son échec : le premier, une note de 0/20 à l'option facultative découverte professionnelle ; le second, un résultat très bas en français épreuve écrite : 04/20. Les résultats des LVE (bien moyens) ainsi que le CT ne lui ont pas permis d'être reçue (moyenne 10,85/20 au CT et 05,50/20 aux épreuves écrites = moyenne générale au DNB **08,47/20**).

La deuxième a obtenu une moyenne de **10,25/20** au pôle linguistique – sa moyenne annuelle en français est de 9,5/20, il s'agit donc d'une élève sérieuse compte tenu qu'elle fait partie des UPE2A, née au Maroc. Sa moyenne totale au CT est de **10,55/20. La cause principale** de sa non admission au DNB est sa non maîtrise du français. Bien qu'elle soit une élève appliquée et désireuse d'apprendre, il est fort probable que la compréhension des questions, la dictée – non préparée, cela va de soi – et la rédaction lui aient posé de problèmes insurmontables : moyenne aux épreuves écrites 05,18/20. Sa moyenne générale au DNB est de **08,16/20**.

Le troisième candidat a obtenu une moyenne de **10,16/20** au pôle linguistique. Sa moyenne globale du CT est légèrement supérieure à celle des filles, **11/20**. Cependant, ayant été absent à l'épreuve d'histoire des arts, sa moyenne aux épreuves écrites a considérablement baissé. Sa moyenne générale au DNB est de **08,16/20** (04,62 aux épreuves écrites).

Nous constatons que la seule réussite du pôle linguistique ainsi qu'au CT global ne suffisent pas pour être admis au DNB. **La maîtrise de la langue est fondamentale** pour beaucoup de matières ; réussir moyennement les trois matières linguistiques ne permet donc pas l'admission au DNB.

Pourtant, il y avait **seize candidats UPE2A** inscrits au DNB 2015. Parmi eux, douze ont été reçus. Etant arrivés en France depuis plus ou moins longtemps, la maîtrise de la langue française relève du défi pour ces élèves. Or, **75%** des élèves UPE2A **a réussi l'épreuve,** certains avec succès. Leur taux de réussite est supérieur à l'ensemble des candidats reçus – 70,96%.

Comment s'explique le succès de ces candidats ? Leur qualité d'allophones revêt-elle une importance particulière, ou bien la spécificité de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) leur permet-elle de mieux apprendre – et plus vite – une langue très souvent inconnue d'eux ?

3.2. Les élèves UPE2A : quel(s) parcours, quel(s) atout(s) ?

Les élèves allophones du collège Madame de Sévigné ont tous un *passé* commun : la **mobilité** familiale. Ils sont nés, en général, dans le pays d'origine d'au moins l'un de leurs parents mais l'on retrouve souvent des familles qui ont transité par la suite dans d'autres pays que le leur. D'après M.J. Montón Sales,[293]

> els problemes socioeconòmics són a la base del procés migratori i han perdut pes les causes polítiques o bèl.liques. La millora econòmica espanyola i la creença que l'arribada clandestina facilita l'entrada al nostre país fan que les persones immigrades arribin sovint en situacions molt precàries.

La précarité dans laquelle vivent les familles nouvellement arrivées n'est pas seulement économique :

> Un elevat percentatge d'immigrants són de sexe masculí i abandonen el seu país individualment a la recerca de feina o excepcionalment de formació i, amb el pas del temps intenten reagrupar la seva família. Això fa que trobem situacions molt diverses i sovint complexes, com ara la presència de joves en organitzacions exclusivament masculines, la presència d'una sola adolescent envoltada d'homes, la substitució de la mare per l'àvia o la presència amb intermitència temporal de la mare,etc. Fins que l'agrupació familiar no es consolida, passa molt temps i els infants i els adolescents es troben desorientats i amb referents poc clars i sovint contradictoris.
>
> Així doncs, a la situació social dels immigrants s'hi afegeix sovint una situació familiar inestable i no gaire favorable per iniciar una etapa que obliga a establir noves formes de convivència[294].

De plus, un environnement inconnu, dans lequel une certaine pression sociale *exige* un comportement identique à celui des autochtones, les déstabilise, d'autant plus que ces

[293] María José Montón Sales, *La integració de l'alumnat immigrant al centre escolar. Orientacions, propostes i experiències*. Editorial Graó, Barcelona, 2003, p. 29.

[294] I*bidem,* p. 30.

adolescents, qui sont considérés comme des adultes dans leur pays, où l'adolescence n'existe pratiquement pas, le sont comme des adolescents dans le nôtre.[295]

Le *déracinement* n'est pas exclusif des seuls élèves étrangers. Sur les 93 élèves présents au DNB de 2015, 28 **sont nés dans d'autres départements français**, ce qui représente environ un tiers – **30,10**% - des candidats. Si nous ajoutons les **élèves nés à l'étranger**, les UPE2A – 16 –, le nombre **total d'élèves** ayant connu une mobilité – récente ou ancienne – s'élève à 44, pratiquement la moitié des candidats : **47,31%**.

Les élèves **nés hors département** se répartissent de la sorte : 9 élèves (2 filles et 7 garçons) ont obtenu les mentions TB et B. Ils proviennent du Nord -Pas-de-Calais (11,11%), de Région parisienne (11,11%), du Centre (5,55%), du Sud -Ouest (11,11%) et du Gard (5.55%). Ils représentent, avec les deux candidats UPE2A (une fille et un garçon), **50%** des élèves ayant été reçus avec ces mentions.

Quant aux candidats qui ont obtenu la mention AB, 5 (soit 27,77%, toutes des filles) proviennent d'autres régions, allant de l'Ile de France à la Corse. Si l'on ajoute les 7 élèves UPE2A, ils représentent plus de la moitié des candidats : **66,66%**.

Les élèves admis non originaires des Pyrénées Orientales sont au nombre de 6 (4 filles et 2 garçons), nés pour la plupart dans la moitié nord de la France. En ajoutant les 3 candidats allophones, le pourcentage de candidats qui ont changé de région ou de pays est de **32,14%**.

Les candidats refusés ou absents atteignent pratiquement le même taux, élèves UPE2A inclus : **32,43%** (5 filles et 3 garçons).

Aucun élève allophone n'a été absent aux épreuves écrites du DNB.

Pouvons-nous, à juste titre, en conclure que la mobilité peut être un atout pour la réussite des élèves ? Dans tous les cas, la mobilité ne représente aucunement un obstacle puisque nous retrouvons les pourcentages les plus élevés de candidats nés hors département, justement parmi les élèves qui ont le mieux réussi.

Regardons de plus près les résultats des candidats UPE2A au DNB 2015 : [296]

RANG	MENTION	SEXE	PAYS	LANGUES	ML	MDNB
11°	BIEN	F	CAMEROUN	peul + français	15,85	**14,83**
14°	BIEN	G	ESPAGNE	arabe + catalan + espagnol + français	15,33	**14,36**

[295] *Ibid*., p. 33.

[296] ML étant la moyenne en Langues (Français, LV1 et LV2) au Contrôle Continu, MDNB la moyenne globale à l'épreuve.

22°	A.BIEN	G	ESPAGNE	arabe + catalan + espagnol + français	15,33	**13,47**
23°	A.BIEN	F	MAROC	arabe + français	13	**13,38**
25°	A.BIEN	G	ESPAGNE	arabe + catalan + espagnol + français	15,5	**13,22**
28°	A.BIEN	G	PORTUGAL	portugais + français	14,33	**12,75**
30°	A.BIEN	G	ESPAGNE	arabe + berbère + catalan + espagnol + français	14,1	**12,52**
32°	A.BIEN	F	PORTUGAL	portugais + français	13 ,6	**12,38**
35°	A.BIEN	F	PORTUGAL	portugais + français	12,1	**12,08**
41°	ADMIS	F	ESPAGNE	arabe + espagnol + français	13	**11,13**
51°	ADMIS	G	TCHAD	bambara + français	08,66	**10,33**
56°	ADMIS	G	MAROC	arabe + catalan + espagnol + français	10,66	**10,00**
58°	REFUSE	F	PORTUGAL	portugais + français	08,83	**08,36**
60°	REFUSE	G	TURQUIE	turc + français	07,66	**08,26**
61°	REFUSE	F	MAROC	arabe + français	10	**08,16**
69°	REFUSE	G	RUSSIE	russe + français	02,5	**06,88**

Si les élèves UPE2A rencontrent, en général, des difficultés à l'épreuve écrite de français, le pourcentage de réussite dans le domaine linguistique en contrôle continu, est plus élevé que pour l'ensemble des candidats (75%). Par ailleurs, le tableau montre ce même pourcentage. La raison peut provenir du fait que les élèves allophones ont déjà été confrontés à l'apprentissage d'autres langues dès leur plus jeune âge : certains élèves, nés au Maroc, ont transité par l'Espagne, notamment la Catalogne, dans des villes comme Barcelone, Figueres, Gérone, et de ce fait, lors de leur arrivée en France, ils possèdent un bagage linguistique et culturel qu'ils n'auraient pas connu s'ils étaient restés dans leur pays d'origine.

Pour Dewey,[297]

> (le principe de continuité) signifie que chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre, part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures.

Normalement, le migrant parle une langue différente de celle du pays où il s'installe. Il se trouve alors dans une situation de bilingue mais aussi de biculturel : chaque frontière traversée représente la ou

[297] John Dewey, *Expérience et éducation*, Armand Colin, Paris, 1968, p. 80

> les lignes que les membres de chaque famille ont franchies, ensemble ou individuellement, dans leur traversée de l'espace social (…) les familles cherchent souvent à renforcer l'investissement éducatif afin de franchir les frontières territoriales ou ethniques qui les enferment dans les quartiers par des processus de disqualification et parfois même de stigmatisation 298.

Dans des circonstances difficiles comme celles d'une immigration récente, l'école peut apparaître comme un instrument « adapté à la reconstruction de frontières souhaitées » 299. En effet, c'est à travers l'école que le migrant - et surtout ses enfants - a davantage de possibilités d'obtenir une intégration réussie. Les enfants de migrants partagent non seulement la ou les langues de leurs parents, mais aussi la langue de leur pays de naissance (si celui-ci n'est pas le même que celui des parents cf. langues parlées du tableau *supra*). Le cosmopolitisme, de plus en plus fréquent, provoque des situations *nouvelles*, à savoir, le plurilinguisme familial. Selon Siguan, 300 « una familia en la que se hablan varias lenguas y en la que los hijos las adquieren desde su primera infancia y antes, por lo tanto, de su ingreso en el sistema escolar ».

D'un point de vue linguistique, l'accueil d'un enfant allophone dans le système scolaire ne devrait pas être très différent de celui des élèves qui reçoivent un apprentissage immersif d'une langue étrangère... Or, si la comparaison est extrêmement attrayante, le fait est que le cas de ces élèves UPE2A est beaucoup plus complexe.

D'une part, les élèves qui bénéficient d'un apprentissage immersif disposent d'**une langue commune.**
D'autre part, au sein d'un même établissement, l'on peut trouver plus de 25 langues différentes.

Comment *fait* un élève étranger pour acquérir le français ? Est-ce que son bagage linguistique lui est utile pour manier cette langue très souvent éloignée phonétiquement et orthographiquement de la sienne ?

S'il est démontré qu'un candidat qui manie plusieurs langues depuis son enfance se retrouve -d'après les résultats de notre étude- pour 75% parmi les lauréats du DNB, l'échantillon que nous avons pris paraît assez étriqué compte tenu du nombre global de candidats présents (102).

298. Monique de Saint Martin, Mihaï Dinu Gheorghiu et al., Éducation et frontières sociales. Un grand bricolage, Michalon Essais, Paris, 2010, pp. 12-13.

299. Ibidem, p. 62

300. Miquel Siguan, *Las lenguas en la escuela,* XVII Seminario sobre *Lenguas y Educación,* ice Universitat de Barcelona, Horsori, 1996, p. 9.

A l'aide d'une enquête sociolinguistique[301] réalisée pendant l'année scolaire précédant notre étude -2013-2014-, nous aurons une vision plus large des élèves fréquentant le collège Madame de Sévigné ainsi qu'une information plus affinée des particularités linguistiques des élèves qui devaient se présenter aux épreuves du DNB 2015.

Un tableau -reproduit dans les annexes- rend compte des candidats du DNB 2015 qui, bien que nés en France, ont la particularité de parler ou de comprendre plus d'une langue étrangère au sein de leur foyer. De plus, il nous indique le rang, la mention, le genre, leur moyenne dans le pôle linguistique ainsi que leur moyenne globale obtenue au DNB.

Les langues vont du Wolof-Français-Mandingue pour une élève classée au deuxième rang, au Rifain-Français-Arabe pour un élève absent, classé au quatre-vingt-quatrième rang, et donc, refusé au DNB.

[301] Enquête non obligatoire, nous renseignons dans le tableau les élèves scolarisés en 4ème en octobre 2013 et qui y ont répondu par écrit avec l'aimable autorisation de leurs parents.

Trente-cinq élèves[302] sur quatre-vingt-treize présents au DNB 2015 font partie des élèves plurilingues, ce qui représente 40% des candidats. Parmi eux, huit ont été refusés ou absents **(22%)**.

Si nous ajoutons ces élèves aux élèves UPE2A, le taux d'échec au DNB est inférieur au taux d'échec global du collège, qui est de **30%**.

Cependant, étant donné les caractéristiques propres aux établissements REP+, la part d 'élèves issus de l'immigration, et, par conséquent, potentiellement plurilingues, est bien supérieure.

Hannoun[303] fait référence à la Circulaire n°78 -323 du 22-09-1978 lorsqu'il évoque un clivage selon « la nationalité, l'ethnie, la langue… » quant à la culture scolaire :

> L'entrée dans le système d'éducation français et en particulier dans le premier degré d'enfants de travailleurs migrants de culture non française soulève d'importants problèmes :
>
> - difficultés linguistiques et culturelles pour les élèves,
>
> - difficultés d'ordre pédagogique pour les enseignants.
>
> La circulaire n°76-128 du 30 mars 1976 fixe le cadre général dans lequel peuvent être dispensés aux élèves étrangers les cours de langue et de civilisation de leur pays d'origine dans des locaux scolaires mais en dehors de l'horaire réglementaire. Cette circulaire demeure, en tout état de cause, applicable.
>
> Une telle formule n'est, toutefois, pas sans inconvénients : alourdissement des journées de classe ou amputation des journées de congé, absence de liaison entre les enseignants français et étrangers.
>
> Les dispositions de la présente circulaire ont pour objet de remédier à ces inconvénients, tout en accélérant l'insertion dans le système éducatif français des jeunes enfants nouvellement arrivés en France, qu'ils aient ou non été précédemment scolarisés. Elles concernent les enfants turcs scolarisés dans les classes élémentaires (…).
>
> Dans certains établissements d'enseignement du premier degré pourra être institué, à l'intention des élèves turcs, un enseignement dans leur langue d'origine dont l'horaire hebdomadaire sera de trois heures de préférence non consécutives (…).
>
> Pour les nouveaux arrivants, il s'agira d'atténuer leur désarroi et de faciliter l'adaptation au nouveau milieu. Pour ceux qui sont en France depuis longtemps, il s'agira d'un enseignement d'équilibre et de majoration du savoir de nature à leur permettre d'acquérir une meilleure connaissance de leur langue et de leur culture nationales[304].

[302] D'après les renseignements fournis par notre enquête lorsqu'ils étaient en 4ème, et uniquement pour ceux qui ont bien voulu y répondre.

[303] Hubert Hannoun, *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*, Eumo, Vic, 1992 (*Les Ghettos de l'Ecole. Pour une éducation interculturelle*, ESF, Paris, 1987), p. 31.

[304] Les cours institués par cette circulaire n'ont pas un caractère obligatoire. Les enseignants turcs, rétribués par leur pays d'origine, sont placés, dans le cadre de leur mission, sous l'autorité du ministre français de l'éducation. Cette circulaire préconise une concertation périodique ainsi qu'une harmonisation de cet enseignement avec les méthodes pédagogiques des instituteurs des classes correspondantes.

Pour Hannoun, le premier contact avec l'école place l'enfant, quel qu'il soit, « dans une situation biculturelle »[305].

En effet, sa « culture première » (de sa famille) cède le pas progressivement à la culture scolaire. Tout enfant vit sa toute première scolarité comme une sorte de « bataille » entre deux cultures. Selon l'auteur, il existe, en général, un *déséquilibre*, voire opposition, entre la culture familiale et la culture scolaire. Notamment lorsque **la langue de l'école diffère de celle de l'enfant**. Hannoun cite Biquard et Millan-Courtois[306] lors du passage d'un code à l'autre, lorsque l'enfant prend conscience qu'il passe d'un **ensemble de codes culturels** à un autre :

> Abandonar la cultura quan s'abandona la llengua, i saber-ho, poden comportar un sentiment de pèrdua de referències, fins i tot d'identitat (…) el fracàs escolar, no va lligat, en gran part, a un problema d'identitat ?

Selon Hannoun, l'abandon progressif de sa propre culture deviendrait une *aculturation*.

Ce mécanisme insidieux pourrait expliquer selon lui, le taux d'échec scolaire chez les élèves -d'origine étrangère ou pas- dont la culture familiale est trop différente des normes scolaires[307]. Les cultures différentes de la culture scolaire sont vécues par les élèves, et même par certains instituteurs, non pas comme différentes mais **déficientes** ou **inadaptées**.

Pourtant, une circulaire ministérielle de 1975,[308] face à l'importance -quantitative- de la présence de « jeunes enfants immigrés sur le territoire français », propose une solution qui « pourrait faciliter leur insertion dans le système éducatif français, notamment au niveau élémentaire » :

> « Le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français ».

Pour la première fois, le ministre *reconnaît* la culture *autre* de ces jeunes étrangers comme un fait patent, voire, tangible, en dissociant le groupe au profit du particulier. Il n'est plus question d'intégration mais d *'insertion* scolaire. La nuance n'est pas anodine : il s'agit d'incorporer des membres bien distincts dans un ensemble, tout en gardant leur unicité. Nous nous associons ici au point de vue de Hannoun lorsqu'il définit les objectifs de l'école *interculturelle* : « (il s'agit) de concilier la diversité culturelle et l'unité du corps social (…) l'élève est considéré, à la fois, dans son je culturel d'origine et inséré dans son milieu

305 *Opus cit*., p. 38.

306 A. Biquard et M.J. Maillan-Courtois, Ça commence à l'école, in *L'interculturel*, t.2, Université de Toulouse, 1985, p. 195.

307 *Op. ci*t., pp. 70-71.

308 Circulaire n° 75-148 du 09-04-75, B.O.E.N., n°15 du 17-04-75 article 4.

d'accueil et ce, dans la perspective d'une harmonie personnelle totale bâtie au-delà des conflits vécus »[309].

La diversité culturelle fait partie intégrante de notre collège. Une enquête sociolinguistique menée en septembre-octobre 2013 fait état des résultats suivants :

- 200 élèves sur 405 environ ont répondu à cette enquête (49,38%).
- 31% de ces élèves sont monolingues (62 élèves).
- 69% sont bilingues, voire trilingues (138 élèves).
- 20 langues différentes ont été recensées.
- 70,28% des élèves plurilingues sont arabophones (97 élèves).

Nous reproduisons in extenso l'information destinée aux parents concernant cette enquête ainsi que le questionnaire afférant :

Dans le cadre d'une Thèse de Doctorat concernant les enfants plurilingues et dans le but de mieux comprendre les difficultés que rencontrent certains élèves en français, Madame FRAPPAT-SÁNCHEZ, enseignante d'espagnol au Collège Madame de Sévigné, souhaite réaliser une enquête auprès des élèves.

Il s'agit d'une enquête anonyme et non obligatoire, dans laquelle les élèves doivent répondre, avec votre aide, à 12 questions d'ordre uniquement linguistique afin de connaître combien d'élèves comprennent ou parlent plus d'une langue.

Les réponses doivent être remises au Professeur Principal de votre enfant pour le ….

Vous remerciant par avance de votre précieuse collaboration, recevez mes salutations les plus cordiales.

[309] Op. cit., pp. 136-137. En catalan dans le texte.

ETUDE SOCIO-LINGUISTIQUE

Enquête préliminaire

1. PRÉNOM……...
2. ÂGE……
3. ÉCOLE/COLLÈGE……

4. CLASSE……

5. PAYS DE NAISSANCE……

6. LANGUE(S) PARLÉE(S) PAR TES PARENTS……...

7. COMPRENDS-TU LA LANGUE PARLÉE PAR TES PARENTS ? ……..

8. LANGUE(S) DE TA FAMILLE (COUSINS, GRANDS-PARENTS ....)
……

9. COMPRENDS-TU LA LANGUE DE TA FAMILLE ?……

10. COMBIEN DE LANGUES COMPRENDS-TU ?.....

11. COMBIEN DE LANGUES PARLES-TU ?.....

12. REGARDES-TU DES CHAÎNES TV AUTRES QUE LES FRANÇAISES ?.....
(LESQUELLES) ?……

L'analyse détaillée de cette enquête montre que les langues utilisées au sein de la famille sont :

L'afghan-persan : l'une des langues de l'Afghanistan, appelée également le farsi, est en concurrence avec le persan. Les locuteurs sont très souvent bilingues. Un élève est dans ce cas.

L'anglais : un élève parle anglais à la maison avec son père.

L'arabe : plus de **70%** des élèves sont arabophones, avec les variantes chleuh et rifain. D'autres langues s'y joignent au sein du foyer comme le berbère,

l'espagnol et le catalan (pour les familles qui ont transité en Catalogne Sud).

Le berbère : **8,6%** parlent berbère en famille, en sus de l'arabe ou l'espagnol.

Le breton : 2 élèves parlent et comprennent cette langue familiale en même temps que le français.

Le catalan : langue parlée par **7,7%** des élèves, indissociable de l'espagnol pour les UPE2A anciennement scolarisés en Catalogne Sud (enseignement bilingue). Il convient, cependant, de préciser le rapport *diglossique* entre ces deux langues. Plus qu'un enseignement bilingue, il s'agit plutôt d'un enseignement d*'immersion* en langue catalane. En effet, dès la maternelle, tous les cours sont dispensés en catalan, la langue *prestigieuse*, l'espagnol étant relégué à une langue LV2 enseignée comme s'il s'agissait d'une LE. Les apprenants sont plus performants, par conséquent, en langue catalane - tant à l'oral qu'à l'écrit- et même si la langue espagnole est beaucoup plus utilisée dans certaines villes ou certains quartiers populaires, l'expression orale et écrite en espagnol sont de qualité moindre en règle générale.

Le chinois : une élève est bilingue chinois-français.

Le ch'timi-flamand : deux élèves sont concernés. Le créole : 6 élèves nés ou dont les parents sont originaires des DOM-TOM affirment le parler.

L'espagnol : presque ¼ des élèves (***23,3%***) sont hispanophones. Cette langue se combine à faire pourcentage au catalan (voir supra),au berbère, caló, mais s'associe davantage à l'arabe.

Le français : langue employée par tous les élèves, exception faite des UPE2A inscrits récemment dans le collège.

L'italien : deux élèves affirment utiliser cette langue en famille avec le français.

Le laotien : une élève utilise cette langue quotidiennement.

Le portugais : langue non réservée exclusivement aux UPE2A, des élèves de deuxième génération et, par conséquent, nés en France, l'utilisent. Elle représente **5%** des élèves.

Le roumain : une élève UPE2A parle cette langue, ainsi que l'italien.

Le vietnamien : Une élève, née en France l'utilise au sein du foyer.

Le wolof : cette langue concerne une élève UPE2A.

Quant à la fréquence d'utilisation de ces différentes langues, elles sont utilisées presque exclusivement dans le cadre familial, avec les parents, ce qui n'exclut pas leur emploi dans le collège, entre UPE2A, notamment, et, concernant les élèves arabophones issus de l'immigration, l'arabe sert à exprimer, souvent, des émotions : la colère, la moquerie ou l'admiration…

Nous trouvons regrettable l'interdiction faite aux élèves arabophones d'employer leur langue entre eux dans l'enceinte du collège. De la même manière que l'administration scolaire veille à séparer les UPE2A qui parlent la même langue dans des classes dites *normales* différentes afin de les obliger à penser, comprendre et parler EN français, interdire la communication spontanée de nos élèves les prive d'une ressource essentielle pour les apprentissages : le passage d'une langue à une autre peut favoriser la compréhension de *nuances* propres à chaque langue, en les glosant, les remaniant, dans le but de mieux cerner la tâche proposée par le professeur ou la question-consigne d'une évaluation.

Faire confiance à nos élèves, comprendre que l'emploi d'une langue autre que le français entre eux n'est pas forcément synonyme d'insultes, revient, en somme, à leur donner l'opportunité de confronter leur langue à la langue scolaire, et d'en tirer le meilleur parti possible. Habitués, dès leur premier âge, à « jongler », d'abord par jeu, ensuite par nécessité, entre différentes langues, ces jeunes savent parfaitement que l'identité des plurilingues est multiple mais à l'intérieur même d'une unicité personnelle. Ce qui revient à dire, en citant J. Kristeva[310] que

> (l'étranger) nous confronte à la possibilité ou non d'être un autre (…). Cette confrontation ne se confine pas à l'acceptation de l'autre, mais *d'être à sa place*, ce qui revient à se penser et à se faire autre à soi-même.

La diversité est partout. **Persuadés que la diversité culturelle et surtout linguistique de nos élèves peut représenter un atout,** notre enseignement va prendre appui sur cette différence afin de valoriser leurs connaissances et en faire profiter leurs camarades francophones.

A la rentre 2013, notre classe de 6ème Espagnol LV1 comptait, sur 22 élèves, trois UPE2A venus de Catalogne, deux anciens UPE2A nés également dans la même région, deux élèves gitans hispanophones et une autre élève UPE2A roumaine. Les 15 élèves restants étaient soit monolingues soit arabo-francophones. Cette classe de 6ème nous a servi de classe-pilote pendant 4 années scolaires, la durée du cycle au collège jusqu'à la 3ème.
Cette classe était représentative des différentes divisions par niveau du collège, tant du point de vue linguistique et culturel que des différents degrés de difficulté des élèves -ce sont des

[310] Julia Kristeva, *Etrangers à nous-mêmes*, Fayard, Paris, 1988, pp. 21 et 25.

classes hétérogènes afin d'éviter les classes dites de niveau-, incluant des élèves UPE2A et des ULIS.

Pour conclure, compte tenu des difficultés sociales de nos élèves -80% d'entre eux sont boursiers-, des résultats du DNB en 2015 -un taux d'échec aux épreuves écrites de français qui oscille entre 66% et 100% et un taux global d'échec au Brevet qui avoisine 30%-, ainsi que le taux important d'absentéisme aux épreuves -10%-, il est urgent d'agir. Grâce à une enquête sociolinguistique nous avons pu déterminer le taux d'élèves plurilingues et quelles sont les différentes langues utilisées au sein du collège (vingt langues différentes ont été recensées, 69% des élèves parlent plus d'une langue et 70,28% d'entre eux sont arabophones).

Nous avons constaté que les élèves allophones ou UPE2A ont un taux de réussite aux épreuves supérieur à celui de l'ensemble des élèves de troisième du collège.

Conscients de leurs difficultés, nous l'avons vu, quant à la maîtrise du **français écrit**, nous avons mis en place différentes stratégies tout au long de ce cycle, offrant des situations pédagogiques diverses afin de vérifier l'hypothèse suivante : *bien s'approprier la langue orale pour mieux appréhender le langage écrit.*

Le chapitre suivant fera état de ces stratégies méthodologiques diverses, des applications pédagogiques possibles ou à bannir selon les réalisations obtenues ainsi que les conséquences sur les résultats des élèves de cette classe-pilote.

IV. LA MAITRISE DE LA LANGUE : DU *PARLER À* AU *PARLER DE*

La Réforme Bayrou[311] pour les collèges s'organise autour de la notion de maitrise de la langue dans une perspective transversale, c'est-à-dire, dans la rencontre de la langue avec les différentes disciplines. Loin du cloisonnement classique des différentes disciplines, l'enseignement secondaire s'intéressera à la langue dans une direction plus directement *fonctionnelle*.

D'après Gérard Vigner,[312] la langue

> qu'il convient de maitriser n'est pas celle de la communication ordinaire, cette compétence est déjà acquise, mais celle qui va servir à la mise en place d'apprentissages élaborés dont l'écrit sera le vecteur principal.

Également, le **Socle Commun de Connaissances et de Compétences**[313] rassemblera dans un même cadre les apprentissages, octroyant bien distinctement à **la maitrise de la langue française** une place prioritaire. Cette maitrise doit passer par :

- la capacité à lire et à comprendre des textes variés
- la maitrise de l'expression orale. l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire,
- l'enrichissement quotidien du vocabulaire.

L'apprentissage de la langue française reste étonnamment classique, au vu du lexique utilisé dans les *recommandations* ministérielles : orthographe, grammaire, vocabulaire… On peut se demander pourquoi la notion de maitrise de la langue est devenue l'objectif majeur de de l'Education nationale française, *à quoi tout doit concourir,* selon les termes de Philippe Blanchet, *à la fois objet et moyen d'enseignement-apprentissage*[314].

311 (1993-1997).

312 Gérard Vigner, La maitrise de la langue : une construction institutionnelle ? in *Le Français Aujourd'hui*, 2001/2, n°173, pp. 21 à 32.

313 Introduit par la Loi d'Orientation et de Programme pour l'avenir de l'école (loi Fillon) du 23 avril 2015. BOEN n°17. La maitrise de ce socle est l'objectif prioritaire des établissements CLAIR. Ce socle présente ce que tout élève doit savoir et maitriser à la fin de la scolarité obligatoire. La maitrise du socle est nécessaire pour obtenir le D.N.B.

314 Philippe Blanchet, *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel, Paris, 2016, p. 63.

Cet auteur insiste sur le caractère diglossique de la norme linguistique standardisée du français, définissant la diglossie comme

> une hiérarchisation sociale des pratiques linguistiques qui produit une répartition, voire une ségrégation, des fonctions de communication et d'identification de ces pratiques (…) Ainsi, on réserve à la langue officielle et/ou standard la plupart voire la totalité des situations formelles de prestige social (…)[315].

Il en résulte, par conséquent, un processus d'intolérance de toute autre forme de parler ou d'écrire différente de cette norme. Ce processus de minorisation placerait les élèves en position d'insécurité linguistique : il s'agit de la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété d'une langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle des classes sociales dominantes.[316]

Les choix didactiques traditionnels et dominants (monolingues) vont à l'encontre du développement des capacités plurilingues chez les apprenants et conduiraient, d'après Blanchet, à un échec dans l'apprentissage des langues -quelles qu'elles soient- et du français lui-même :

> A la fois parce qu'il n'est pas enseigné à partir des compétences « déjà-là » des apprenants, parce qu'il n'est pas inscrit parmi les pratiques plurielles du contexte sociolin guistique des apprenants et parce qu'il ne tient pas compte des besoins et des projets de vie des apprenants[317].

Que faire alors lorsque la langue *obligatoire* de communication **n'est pas encore-là**, soit parce que l'élève est étranger, soit parce qu'il s'agit des enfants de l'immigration ou soit parce que certains enfants grandissent au sein d'une famille dont les caractéristiques socio- culturelles sont très différentes de la langue dite courante ?

Lors de la publication pour consultation des projets de nouveaux programmes en février 2008, le Ministère de l'Education Nationale conseillait aux enseignants de primaire, entre autres :[318]

> De transposer tout énoncé spontané des registres familier, argotique ou bas en énoncé appartenant au français standard.

Pour Blanchet, la catégorisation des pratiques verbales des élèves en *registres*, non seulement relève de l'arbitraire, mais d'une minoration, c'est-à-dire, d'un jugement négatif car elle considère incorrectes certaines formes linguistiques[319]. La maitrise d'une langue *correcte* est à l'encontre de la pluralité linguistique présente dans l'Ecole de la République, au sein de laquelle la correction de la langue française *ne va pas de soi*…

315 *Ibidem*, p. 85.

316 *Ibid.*, p.85.

317 *Ibid.*, p. 88.

318 Encore disponibles en décembre 2014 sur : http://ca che.media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf

319 *opus cit.*, p. 124.

Blanchet va plus loin dans la caractérisation de cette minoration faite à la langue utilisée par les élèves en employant le terme de *glottophobie*[320] la définissant comme suit :

> Le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes).

Fort heureusement, la proposition *supra* du Ministère n'a pas été retenue dans les programmes même si elle est encore pratiquée par quelques enseignants *puristes*.

Quant à l'apprentissage des langues étrangères, les innovations didactiques introduisant une certaine pluralité linguistique (comme l'éveil aux langues) ont été un peu mieux acceptées.

La réforme du collège de 2016[321] a modifié les emplois du temps des élèves, construits à partir d'une grille horaire définissant, discipline par discipline, le nombre d'heures que doivent recevoir par semaine les élèves en classe de 6ème, 5ème 4ème et 3ème. Cette réforme propose, entre autres :

> **d'étudier dès la 5è une seconde langue vivante** (LV2) en passant de 3 h par semaine en 4è et 3è à 2 h 30 par semaine dès la 5è.
>
> **de faire de l'Anglais la première langue vivante** (LV1) **pour tous.** La possibilité d'étudier une autre LV1 n'existerait plus, à part sur les secteurs où cette autre langue vivante est déjà très présente en primaire ou dans des cas très particuliers.
>
> **d'alléger les EDT** tous les niveaux auront 26 h hebdomadaires. Les heures d'accompagnement personnalisé (AP) -une aide méthodologique, en somme- seront intégrées dans leur emploi du temps. Pour les 6ème, sur les 26 h annoncées par la Grille Horaire, il y aura 3 h d 'AP obligatoires pour tous les élèves ; il ne restera non pas 26 mais 23 h pour les différentes disciplines. Il va de soi que les heures d'AP sont souvent destinées aux matièr es dites principales, à savoir, Français, Histoire-Géographie et Mathématiques.

La Réforme correspond à une perte de 162 h disciplinaires sur les 4 années du collège et à cause de la réaffectation de 324 h vers l'AP et les différents projets dans les EDT, la Réforme aboutit à une baisse de 486 h sur les 4 années.

[320] *Ibidem*, p. 44.

321 www.reformeducollege.fr (Arrêté du 19/5/2015). Tableau 1. Réforme mise en application en septembre 2016.

Les horaires en Français, Mathématiques, Histoire-Géographie et LV1 restent inchangés.

Avant cette réforme, à la rentrée 2013, nos élèves de 6ème LV1 bénéficiaient de 4 h d'espagnol par semaine. La classe, voir *supra*, était composée de 22 élèves dont :

quatre élèves étaient monolingues (français) : **18%.**

six élèves étaient UPE2A (arabe, catalan, espagnol et roumain) **: 27%.**

neuf élèves étaient bilingues (sans compter les UPE2A) espagnol-français pour deux filles et un garçon gitans ; arabe-français pour six élèves : **41%.**

quatorze élèves arabophones (y compris les UPE2A) plurilingues pour la plupart : **63%.**

Compte tenu des résultats de notre enquête sociolinguistique, les pourcentages obtenus dans cette classe ne différant pas de manière significative de ceux obtenus par l'enquête, nous avons opté pour un suivi à long terme de cette classe, à savoir, tout le long de leur scolarité au collège, pendant les cours d'espagnol. L'observation et la mise en pratique de stratégies diverses afin d'évaluer quelles compétences linguistiques privilégier pour de meilleurs résultats dans les matières linguistiques se sont réparties à raison de 4 h hebdomadaires en 6ème, et de 3 h hebdomadaires en 5ème, 4ème et 3ème.

Dans un premier temps, nous avons procédé à un examen plus détaillé des langues utilisées par les élèves à l'aide du questionnaire suivant (en langue espagnole) :

LA(S) LENGUA(S) QUE HABLO

¿Qué lengua(s) hablas con tu mamá ? ……

¿Qué lengua(s) hablas con tu papá ? ……

¿Qué lengua(s) hablas con tus hermanos ? ……

¿Qué lengua(s) hablas con tus amigos ?.....

¿Qué lengua(s) hablas en el colegio ? ……

Lorsque ces élèves s'adressent à leurs parents, **15 élèves sur 22 utilisent une langue commune**, ce qui représente **68,18%** de la classe. Les 7 élèves restants utilisent une langue différente selon l'interlocuteur (**31,81%**).

Le fait d'utiliser la même langue pour s'adresser à chacun des parents ne signifie pas que ces élèves soient monolingues : **le français comme unique langue** de communication ne concerne que 4 élèves (**26,66%**) ; les 11 élèves restants utilisent l'arabe (5élèves), l'espagnol (5 élèves) et le rifain (1 élève). La presque totalité de ces élèves parle également français hormis les élèves nouvellement arrivés.

Parmi les 7 élèves de la classe qui parlent une langue *maternelle* et *paternelle* si l'on peut dire, **l'arabe** est la langue la plus utilisée pour communiquer avec **la mère** (5 élèves sur 7) bien devant le français (2 élèves sur 7). Quant au père, la langue arabe est très souvent ponctuelle, moins utilisée que **le français** (3 élèves sur 7). **L'espagnol** est utilisé également par 3 élèves sur 7. Un seul élève n'utilise que l'arabe lorsqu'il converse avec son père.

Nous pouvons faire quelques remarques à ce stade de l'enquête linguistique :

le français n'est pas une langue majoritaire au sein des familles entre parents et enfants.

l'arabe et l'espagnol sont deux langues utilisées en famille à proportion égale.

la grande majorité des mamans parle l'arabe à leurs enfants.

les papas optent pour la langue de la société d'accueil ancienne ou actuelle plus volontiers.

La langue de communication entre **frères et sœurs** n'est pas forcément la même que celle employée avec les parents. En effet, 9 élèves sur 22 utilisent **le français** comme unique langue entre frères et sœurs (**40%**). Sept élèves utilisent indistinctement la langue de leur mère ou de leur père quand ils sont à la maison (**31,8%**) ou la langue unique familiale : arabe ou espagnol. Quatre élèves ont ajouté le français à la langue ou langues du foyer (**18%**). Enfin, deux élèves (**9%**) ont conservé la langue de scolarisation de leur précédant pays d'accueil entre frères et soeurs (cela concerne deux UPE2A, nés en Catalogne), cette langue étant peu utilisée par les parents comme le catalan et l'espagnol.

Si le français prend du terrain pour les plus jeunes au foyer, lorsque ces derniers sont dans l'espace publique (leurs amis) ou au collège, le français deviendra pour la quasi-totalité de ces élèves LA langue par excellence : **80%** des élèves de la classe n'utilisent que le **français** entre amis et au collège ; **20%** communiquent en français en même temps qu'une autre langue (arabe, espagnol, catalan) parfois plusieurs langues selon l'interlocuteur.

Les résultats de cette enquête au sein de la classe de 6ème d'espagnol LV1 confirment la pluralité linguistique de nos élèves. Ils ont été confrontés dès leur naissance à une diversité

multiple tant du point de vue culturel que linguistique. Issus ou non de l'immigration, originaires ou non de la France, ces adolescents ont appris à adapter leur discours en fonction de leur interlocuteur.

Pourtant, la langue française **scolaire** pose à ces élèves plurilingues de réels problèmes, parfois insurmontables : différentes recherches ont mis l'accent sur l'*invisibilité* des langues des élèves dans les établissements scolaires. Erfurt et Hélot[322] préconisent de transformer nos rapports aux langues dans les espaces éducatifs en envisageant les apprenants comme des **acteurs sociaux**

> qui utilisent le langage et leur(s) langue(s) pour acquérir des savoirs et donner du sens à leurs expériences d'apprentissage. Par conséquent, le principe suivant s'impose à l'école : le respect envers le répertoire des locuteurs monolingues ou bi-/plurilingues et une éducation langagière visant avant tout l'enrichissement de ce répertoire pluriel, plutôt qu'une focalisation sur la « maitrise » d'une seule langue (…) ceci veut dire que (…) les élèves devraient avoir la possibilité d'apprendre dans deux ou plusieurs langues, avoir le droit d'utiliser leurs langues et leurs variétés de langues afin d'acquérir de nouveaux savoirs, et être motivés pour l'apprentissage d'autres langues.

C'est grâce à la circulaire Bayrou,[323] permettant l'enseignement des langues régionales dans les établissements publics, que l'Education Nationale a consenti à l'intégration dans le service public de certaines écoles associatives enseignant les langues régionales de France.

Lagarde[324] cite l'exemple de l'école associative *Arrels* (Racines, en catalan), laquelle, grâce à un accord tripartite entre la ville de Perpignan, l'Inspecteur d'Académie des Pyrénées Orientales et le Recteur de l'Académie de Montpellier, a pu intégrer les rangs des établissements publics en tant qu'école bilingue mais aussi en offrant un parcours immersif en maternelle et en CP, et en introduisant de plus en plus les enseignements en langue française, pour devenir prédominants à la fin de la primaire.

Quant à l'occitan, Escudé[325] cite le socialiste et philosophe Jean Jaurès, qui exprime, en 1911, son point de vue concernant les langues de France :

> J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol. Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le midi de la France, apprenaient à trouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais (…) Pour l'expansion

322. Jürgen Erfurt et Christine Hélot, introduction à l'ouvrage *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, avec le concours de l'espe, l'Université franco-allemande et la Goethe Universität, Limoges, 2016. p. 32.

323. Déjà citée, Circulaire 95-086 du 7 avril 1995, BOEN n° 16 du 20 avril 1995. Cette circulaire inscrit la généralisation de la découverte de la langue et de la culture régionale au programme d'enseignement de chaque classe.

324 Christian Lagarde, L'enseignement bilingue du catalan in *Education bilingue en France*, *op. cit.*, p. 205.

325 Pierre Escudé, Le bilinguisme scolaire français-occitan, histoire et avenir, *ibidem,* p. 235.

économique comme pour l'agrandissement intellectuel de la France du Midi, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs.

Escudé poursuit en indiquant le choix pédagogique adopté pour l'apprentissage de l'occitan : *un maître, une langue,* selon le principe de Ronjat : l'enseignant ne parle qu'occitan au cycle 1. Selon Escudé, l'enfant est **sécurisé** par un référent stable[326]. La répartition des horaires en français et en occitan se fait progressivement jusqu'au cycle 3. A ce niveau, les maîtres sont encouragés à être des référents bilingues, c'est-à-dire *à traiter consciemment des phénomènes de proximité ou de différence entre les deux langues de scolarisation en jeu (français et occitan) et la langue vivante apprise (anglais ou espagnol).*

Pour la langue corse, Di Meglio et Cortier[327] insistent sur le fait que les formulations en deux langues sont à même de *favoriser non seulement une approche progressive bi- pluriculturelle mais également une approche comparée, distanciée des types discursifs*. Ils citent le témoignage d'une enseignante qui soulignait le fait que

> enseigner en deux langues nous oblige à comprendre l'importance de l'entrée dans les apprentissages par la communication (...) on ne peut plus penser au français comme une langue acquise par les élèves[328].

Weth met l'accent sur les enfants bi- ou plurilingues qui grandissent dans des contextes (socio)linguistiques divers et avec différents systèmes d'écriture intégrant une école nationale et monolingue : comment saisir cette réalité complexe avec des méthodes traditionnelles de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ? Se limiter à une unique façon de lire et d'écrire ne peut tenir compte des différents aspects de production et de réception de textes ni des dimensions sociales de l'interaction familiale lors de ces pratiques définies par l'auteure comme *littéraciques*[329]. Afin de parvenir au développement des aptitudes langagières des élèves ainsi qu'à l'intégration des ressources plurilingues et bi-littéraciques dans l'apprentissage académique,

> il est indispensable que les exigences du langage scolaire ne soient plus perçues comme évidentes ou sous-entendues, mais qu'elles soient analysées et exposées (…) Ces analyses mettent d'abord en relief le développement langagier des élèves qui grandissent avec des pratiques littéraciques non valorisées à l'école (…) L'intégration active de tout son répertoire linguistique et littéracique permettrait donc à l'apprenant de faire des liens entre les expériences acquises en famille et les apprentissages développés à l'école[330].

326 *Ibidem,* p. 240.

327 Alain Di Meglio et Claude Cortier, La langue corse comme socle d'une éducation bi-/plurilingue, *Ibidem,* p. 222.

328 *Ibid.*

329 Constanze Weth, Bilinguisme et bilittératie in *L'Education bilingue en France*, *op. cit.,*

p. 574.

330 *Ibidem,* p. 575.

Pour sa part, Cummins[331] affirme que *les apprenants inscrits dans des programmes bilingues bien mis en oeuvre sont au moins aussi compétents dans la langue socialement dominante que leurs pairs instruits exclusivement dans cette langue.* L'auteur avance l'hypothèse de *l'interdépendance des langues*, formulée par lui-même :

> Dans la mesure où les enseignements en Lx soutiennent efficacement les compétences en Lx, le transfert de ces compétences à la Ly aura lieu à condition qu'existent une exposition à la Ly (que ce soit à l'école ou dans l'environnement social) et une motivation pour l'apprentissage de la Ly suffisante[332].

Le plurilinguisme et la bilittéracie sont des phénomènes qui posent problème tant aux enseignants qu'aux apprenants. Que faire, ou plutôt, comment utiliser les acquis des élèves plurilingues afin qu'ils réussissent en français ?

L'enseignement de la lecture et de l'écriture a toujours été un sujet controversé. En effet, selon Deloffre,[333] Au début du XVIIème siècle, académiciens, auteurs, éditeurs, maîtres et philosophes s'affrontent à propos du souhait de simplification de l'orthographe française. Deux thèses apparaissent et s'opposent : celle des *deux règles* exprimée par l'Abbé de Saint-Pierre en 1715 :

> La première, qu'il y ait précisément autant de voyelles écrites que de voyelles prononcées, et précisément autant de consonnes écrites que de consonnes prononcées. La deuxième, que l'on n'employât jamais un caractère pour un autre. Alors, l'écriture exprimerait toujours précisément la prononciation, ce qui est son principal but.

L'autre thèse refuse le changement pour des raisons plus qu'élitistes : distinguer les gens de lettres d'avec les ignorants, mais encore rappeler l'étymologie ; apparenter les mots de même famille ; ne pas choquer les usages, etc…

Dans son article Orthographe du *Dictionnaire philosophique* (1765), Voltaire exprime clairement sa position dans cette querelle : *L'écriture est la peinture de la voix : plus elle est ressemblante, meilleure elle est.*

L'article A précise :

> les plus belles langues, sans contredit, sont celles où les mêmes syllabes portent toujours une prononciation uniforme. Telle est la langue italienne. Elle n'est point hérissée de lettres qu'on est obligé de supprimer : c'est le grand vice du français et de l'anglais.

331 Jim Cummins, L'Education bilingue : perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives (traduit de l'anglais par Camille Masy in *L'Education bilingue en France*, op. cit., p. 529.

332 *Ibid.*, p. 532. (cf) J. Cummins, The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Succes for Language Minority Students in California State Department of Education (ed.) *Schooling and Language Minority Students : A Theoretical Framework,* Los Angeles, Evaluation, Disemination and Assessment Center, California State University, 1981, p. 29.

333 Frédéric Deloffre, Voltaire, l'orthographe et la défense du français in Voltaire, au secours ! *Revue des deux mondes*, Paris, avril 1994, pp. 40-43. http://www.revuedesdeuxmondes.fr consulté le 22 septembre 2019.

Et, dans une lettre à Mme Denis du 18 janvier 1752, il avait écrit : *je suis toujours pour qu'on écrive comme on parle : cette méthode sera bien plus facile pour les étrangers.*

A l'heure actuelle, le développement des neurosciences a entraîné une meilleure connaissance sur l'apprentissage en général et plus précisément de la lecto-écriture.

Ainsi, Dehaene, spécialiste en psychologie cognitive expérimentale, enseignant au Collège de France et membre de l'Académie des Sciences, abonde dans le sens des défenseurs de la simplification de l'orthographe française :

> Pourquoi la langue française conserve-t-elle une orthographe d'une telle complexité ? Nos amis italiens ne rencontrent pas les mêmes difficultés. Leur langue est infiniment plus transparente : à chaque lettre ne correspond qu'un son et un seul[334].

Si l'orthographe française privilégie la transparence des racines au lieu de celle des sons, c'est parce qu'elle possède plus de phonèmes que l'italien, notamment des voyelles. Selon l'auteur, la tension entre *lecture par le son* et *lecture par le sens* est universelle. Tous les systèmes d'écriture doivent la résoudre par un compromis plus ou moins heureux, et qui dépend étroitement de la langue que l'on cherche à transcrire.

En effet, l'orthographe du français et de l'anglais incorpore un mélange de transcription phonétique et lexicale (les mots de ces deux langues sont assez courts et les homonymes fréquents, contrairement à l'italien, dont les mots sont composés de plusieurs syllabes et dont les homonymes y sont rares)[335].

Une étude de Seymour[336] démontre que les langues européennes ne sont pas égales devant l'apprentissage de la lecture. Les taux d'erreurs en lecture de mots très familiers ont été mesurés après une année d'apprentissage dans 15 pays européens. Les enfants finlandais, allemands grecs, autrichiens, italiens et espagnols, dont l'orthographe est transparente, sont déjà d'excellents lecteurs (de **2% à 6%** d'erreurs). A l'autre extrême de l'échelle, les Anglais ne savent lire qu'un mot sur trois (**67%** d'erreurs). Les écoliers français ont des performances intermédiaires (**28%**). Il faut une ou deux années d'apprentissage supplémentaires à un écolier anglais pour atteindre le niveau d'un écolier français.

Dehaene réfute cependant le système purement phonétique prôné par Voltaire :

> Le rôle de l'écriture ne se borne pas à l'enregistrement des sons. Voltaire se trompait lorsqu'il affirmait, joliment, mais erronément : « L'écriture est la peinture de la voix (…) ». Un texte

334 Stanislas Dehaene, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris, 2007, p. 59.

335 *Ibidem,* p. 64.

336 P.H. Seymour, M. Aro et J.M. Erskine, Foundation literacy acquisition in European orthographies, *Br J. Psychologie*, 94 (Pt2), 2003, 143-174. In Dehaene, *op. cit.*, p. 306.

> écrit (…) ne vise pas à restituer la parole telle que nous la prononçons, mais plutôt à la coder à un niveau abstrait afin que nous puissions facilement en recouvrer les mots et le sens[337].

La raison pour laquelle l'auteur défend une forte simplification de l'orthographe française est surtout *paidologique :*[338]

> Je crois pourtant qu'une forte simplification s'impose. Nous la devons à nos enfants qui perdent des centaines d'heures à ce jeu cruel, et dont certains ne sortiront pas indemnes, stigmatisés à vie par leur dyslexie ou simplement parce qu'ils sont issus de familles défavorisées ou multilingues, qui sont les premières victimes de notre orthographe archaïque[339].

Les travaux de Vygotsky concernant le développement intellectuel de l'enfant et son rapport avec l'enseignement scolaire remettent en cause la formule classique qui présente le langage écrit comme une simple transposition du langage parlé en symboles écrits, tandis qu'au cours de la lecture, les symboles écrits sont transposés en langage parlé… Or, l'auteur affirme qu'il existe une *différence colossale* entre *le langage écrit et le langage parlé* chez un enfant de neuf ans[340]. En effet, selon lui, le langage écrit est doublement abstrait :

> Passer du langage concret au langage privé d'intonations, c'est-à-dire au langage abstrait, à l'ombre du langage, est beaucoup plus difficile pour un enfant de neuf ans que de passer d'objets aux mots pour un tout jeune enfant (…) La seconde raison est la suivante : le langage écrit est également abstrait au sens qu'il s'accomplit sans interlocuteur (…) Cela nécessite aussi de la part de l'enfant une capacité à abstraire qui n'est pas encore assez développée[341].

Il ajoute ensuite un *moteur* essentiel pour l'apprentissage chez l'enfant : celui de la **motivation**, origine du développement du langage.

La notion de motivation dans l'apprentissage *revêt* différentes composantes : dans l'ouvrage du pédagogue suisse Vianin,[342] la motivation est définie d'abord comme énergie, force ou élan ; elle est présentée dans une **dimension dynamique** venant de **l'intérieur** de l'individu.

Pour le béhaviorisme, la motivation se situe dans la **recherche de satisfaction** : la source de motivation serait **extérieure** à l'individu.

La psychologie cognitiviste insiste sur **l'engagement du sujet** dans le processus motivationnel.

337 *Ibid.,* p. 62.

338 Terme emprunté à Lev Vygotsky, Analyse paidologique du processus pédagogique, in F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds), *Vigotsky, une théorie du développement et de l'éducation* , (141-171). Moscou : MGU. (1933/2012).

339 Dehaene, *op. cit.*, p.

340 65. Vygotsky, *op. cit.*, p. 149

341 *Op. cit.,* p. 153.

342 Pierre Vianin, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?,* De Boeck, Bruxelles, 2007, pp. 23-25.

Le courant sociocognitif insiste sur la relation essentielle entre l'individu et son **environnement**.

Vianin retiendra la définition de Not[343] car elle rassemble les notions précitées :

> Le concept de motivation englobe les motifs conscients et les mobiles inconscients, les besoins et les pulsions d'origine biologique, les réactions affectives aux stimulations issues du milieu ou du sujet lui-même (…) Toute activité a besoin d'une dynamique -qui procède des motivations- et celle-ci se définit par une énergie et une direction[344].

Vianin approfondit ces définitions de la motivation en présentant la pyramide du psychologue américain Maslow,[345] qui répartit les besoins humains en cinq niveaux, de bas en haut :

> Besoins physiologiques : englobent l'entretien de la vie matérielle et l'action sur l'environnement.
>
> Besoins de sécurité : satisfont la survie, le confort, la tranquillité.
>
> Besoins d'appartenance et de relations : comme la fraternité, la solidarité, la convivialité, avoir sa place.
>
> Besoins d'être reconnu : comprend l'estime, le pouvoir, les honneurs.
>
> Besoins de réalisation de soi : atteindre la plénitude psychologique, l'achèvement social.

Selon Maslow, il faut satisfaire un besoin de niveau inférieur si l'on veut prétendre accéder à un niveau supérieur. Son point de vue est discutable car les différents besoins peuvent tout à fait agir simultanément.

Aumont et Mesnier[346] notent que la notion de besoin peut parfois être considérée comme un désir, et que la différence essentielle entre ces deux notions est que *le désir supporte le non-accomplissement immédiat*[347].

Pour Vianin, l'intérêt du modèle de Maslow réside dans l'importance accordée aux conditions nécessaires à la motivation scolaire :

> L'enseignant oublie parfois que l'enfant doit être en bonne condition physique pour apprendre. On sait aujourd'hui que la fatigue, un état dépressif, des carences alimentaires, le manque de

343 L. Not, *Enseigner et faire apprendre*, chap. 4, Privat, Toulouse, 1987

344 Vianin, *op. cit.,* p. 25.

345 A. Maslow, A theory of human motivation, in *The Psychological Review*, vo. 50, n° 4, APA, 1943, pp. 370-396.

346 B. Aumont et P.-M. Mesnier, *L'acte d'apprendre*, PUF, Paris, 1992. .

347 Vianin, *op. cit*., p. 29.

> sommeil, etc., peuvent avoir des effets dévastateurs sur les apprentissages. De même, un enfant qui ne comblerait pas, en classe, ses besoins de sécurité psychologique, d'appartenance, de relations, d'estime de soi, rencontrerait beaucoup de difficultés à s'engager et à persévérer dans des tâches cognitives[348].

La qualité des apprentissages dépend fortement du type de motivation : *si l'activité proposée est trop facile, l'élève y trouve peu d'intérêt ; si elle est trop difficile, il risque de se décourager, de perdre confiance dans ses compétences et d'utiliser des stratégies d'évitement* (…) *L'activité doit également constituer un défi pour l'élève et lui demander de se dépasser*[349].

Vygotsky, avec son concept de *zone proximale de développement*, établit la thèse selon laquelle l'apprentissage est déterminé par le développement, dans une zone définie par **ce qu'une personne n'est pas encore capable de faire seule, mais qu'elle peut réaliser grâce** à **des aides extérieures**[350] (adultes, enseignants, autres enfants). Et l'apprentissage détermine le développement en imposant à celui-ci les formes et les contenus par l'intervention des pratiques et moyens sociaux prévus à cet effet.

La langue comme outil social et la langue écrite scolaire, comme le souligne Vigotsky, ont des fonctions différentes au sein du langage. La langue orale découlant de la dynamique de la situation, la langue écrite découle de l'effort constant de l'énonciateur. A un certain niveau, le langage écrit devient une fonction indépendante : *le langage écrit est une fonction langagière particulière qui de par sa structure et sa fonction ne diffère pas moins du langage parlé que le langage intérieur diffère du langage extérieur*[351].

Le rôle de l'enseignant est primordial dans l'*échafaudage* d'activités pédagogiques qui permettront à l'élève d'avancer dans les apprentissages. Plus l'enseignant rendra **explicites** les valeurs et la signification de la tâche, plus l'élève y adhérera. Le terme *donner du sens aux apprentissages*, si cher à notre ministère, prend ici toute sa valeur.

Il ne s'agit nullement de faire prendre conscience aux élèves de l'utilité de ces apprentissages dans un avenir lointain… il s'agit du *hic et nunc*[352].

Cependant, Legrain, psychologue, conteste la corrélation entre motivation et réussite :

348 *Op. cit.*, p. 29.

349 *Ibid.*, p. 33.

350 Nous soulignons.

351 L.S. Vigotsky, *Pensée et langage*, Sociales, Paris, 1985, p. 329

352 Locution latine exprimant l'immédiateté : ici et maintenant.

on constate en fait la présence simultanée des phénomènes, mais on ne peut dire lequel entraîne l'autre : motivation-réussite ou réussite-motivation ? [353]

Selon lui, les facteurs qui influencent ce qu'il préfère désigner comme **la persévérance** sont **:**

> Eviter les pièges induits par des informations préalables (effet Pygmalion, Rosenthal et Jakobson,1971), effet d'étiquette et de prototype (confier des responsabilités à l'irresponsable).
>
> L'acceptation et la compréhension des objectifs est une étape capitale (Locke et Latham,1990).
>
> Les enseignants engageront également mieux leurs apprenants dans leurs travaux s'ils leur offrent des alternatives : choix entre différentes modalités pédagogiques, de la constitution d'une équipe (Joule et Beauvois, 1998).
>
> L'apprenant, face à une difficulté, ne persiste qu'à condition de disposer de stratégies capables de résoudre la difficulté, dont une qui doit lui permettre de trouver la solution (Parent, Larivée et Bouffard -Bouchard, 1991).
>
> Pour entretenir la persévérance, il faut que les apprenants réussissent, qu'ils soient félicités en retour de leurs efforts.
>
> Le sentiment de compétence doit être préservé lors des évaluations, comme lors de chaque remarque formulée par l'enseignant.
>
> Le formateur doit aussi connaître les phénomènes de groupe qui nuisent au climat social, dont la compétition (Monteil, 1997).
>
> La pédagogie sera différenciée : alternance de travail en petit groupe, d'étude documentaire personnelle, de démonstration magistrale, de tutorat, d'exercices pratiques en binôme ; d'utilisation de vidéos, de l'informatique, de didacticiels (Meirieu, 2004).

Là où l'on trouve des élèves en difficultés, il y a des enseignants en difficultés… telle est l'implacable conclusion de Legrain… qu'il nuance en ajoutant, en somme, que la persévérance doit également être une constante chez l'enseignant.

Loin de certaines considérations fort pessimistes concernant l'apprentissage et l'enseignement du langage oral et du langage écrit, Siguan,[354] concernant l'apprentissage d'une LVE -le sujet

[353] Hervé Legrain, *Motivation à apprendre, mythe ou réalité ?* 8ème Biennale de l'éducation et de la formation. N° 50, p.p. 1-5. Titre d'un ouvrage paru aux éditions L'Harmattan en 2003.

[354] Miquel Siguan (Coord.), *Las lenguas en la escuela*, XVII Seminario sobre « Lenguas y Educación », Institut de Ciències de l'Educació (ice) Universitat de Barcelona / Horsori, Barcelona, 1994, p. 11.

qui nous (pré)occupe-, peint un tableau assez optimiste de la méthodologie adoptée en Europe pour cette matière bien spécifique :

> Hoy se intenta aumentar la eficacia de esta enseñanza por un doble camino. En primer lugar, utilizando los que se conocen como *métodos comunicativos* en la enseñanza de lenguas y al mismo tiempo adelantando la edad de introducción de la lengua extranjera en los programas (…) Las ventajas de combinar la introducción precoz con el método comunicativo tienen su manifestación máxima cuando la introducción se hace ya en el preescolar. La experiencia demuestra que es muy fácil conseguir que unos alumnos de preescolar se acostumbren a jugar en inglés si la educadora les habla en esta lengua (…) su principio general es hacer que los alumnos se habitúen a usar la nueva lengua de la misma forma que aprendieron la primera o sea usándola para comunicarse.

Néanmoins, plus les élèves avancent en âge et dans leur cursus scolaire, plus cette pédagogie cesse d'être attrayante pour eux :

> (…) esta pedagogía de la lengua extranjera basada en simulacros de situaciones reales acaba por dejar de ser atractiva para los alumnos (…) Llega por lo tanto, un momento en el que la única manera de mantener el interés de los alumnos por la nueva lengua y para que la nueva lengua sirva de instrumento de comunicación es utilizándola para explicarles cosas que sean interesantes para ellos. Esto es, en substancia, lo que se pretende con lo que actualmente se conoce como *enfoque por tareas*[355].

Selon Ruiz Bikandi,[356] ce n'est que si l'enseignant permet aux apprenants de formuler des hypothèses sur la fonction, la forme et le sens, que ces derniers maîtriseront, finalement, les formes linguistiques qui servent à communiquer :

> Ello requiere probar los elementos lingüísticos en diferentes contextos, encontrárselos con variaciones en el discurrir conversacional en torno a asuntos de su interés.

Une autre conception de la didactique des langues vivantes est clairement décrite : la didactique sera **au service de la communication** et non pas d'un programme préconçu ; elle sera au service de l'apprenant lui-même, le rendant acteur de son apprentissage.

1. Les textes ministériels actuels et les pratiques pédagogiques.

Dans la **Lettre de rentrée du 20 septembre 2019** adressée par l'Académie de Montpellier à l'ensemble des Inspecteurs du second degré, en application de la Loi du 26 juillet 2019, dite Ecole de la confiance[357], quatre axes sont clairement définis dans le projet d'académie 2019-2022 applicables *au travail quotidien auprès des élèves* :

355 *Ibidem*, p. 12

356 Uri Ruiz Bikandi, Influencia de los métodos audiolinguales en un programa de inmersión, *in* Miquel Siguan, *ibid*., p. 225.

357 Site du ministère : https://education.gouv.fr/cid143616/4-juillet-2019-adoption-definitive-projet-loi-por-une-ecole-confiance.html

1. **Des valeurs pour l'académie** : promouvoir les valeurs de la République.
2. **Une académie performante** : faire réussir tous les élèves dans un souci d'efficacité et d'équité.
3. **Une académie coopérative** : renforcer le travail d'équipe autour des besoins des élèves, en partenariat avec les familles et les partenaires éducatifs.
4. **Une académie proche et innovante** : assurer un pilotage cohérent des territoires au plus près des besoins de tous et favorisant le développement des initiatives.

Outre la transmission des savoirs fondamentaux tout au long de la scolarité et la maitrise du français comme langue d'apprentissage, présentée comme une compétence fondamentale dans toutes les matières, la Lettre de rentrée s'adresse plus spécifiquement aux enseignants des différentes matières.

Pour les LVE, il n'y a pas de différenciation, chacune des langues enseignées devra suivre les mêmes directives : elles sont regroupées dans la dénomination **Interlangue**[358]**.**

Dans l'introduction, nous, les enseignants de LVE, sommes invités à *revisiter* les pratiques pédagogiques, prendre du *recul* et analyser l'*impact* de notre action.

Il n'y a rien de novateur dans les stratégies pédagogiques proposées par le ministère ; ce qui est nouveau est l'**injonction** de mise en **application nationale** de ces dispositifs tels la différenciation pédagogique[359] définie comme :

> [concernant] à la fois les élèves présentant des fragilités ou des difficultés mais aussi les élèves plus habiles. Plus que lutter contre l'échec scolaire, la finalité de la différenciation est d'amener chaque élève à exercer toutes ses potentialités. Elle propose un cadre souple dans lequel les apprentissages sont explicites et variés (…) La prise de distance par l'enseignant, qui observe les processus et stratégies empruntés par chaque élève, est intimement lié à des modes d'organisation pédagogique collaboratifs et propices aux échanges. Les élèves seront amenés, régulièrement, à expliciter leur cheminement, pour rendre objectif ce qu'ils ont appris, en utilisant un langage adapté. La différenciation pédagogique doit trouver un équilibre efficace entre le travail collectif en classe entière et le travail individuel des élèves. Le travail pe rsonnel réalisé à la maison ne doit pas comporter de difficultés majeures mais se concentrer sur le renforcement de ce qui a été abordé dans le cours.

ou l'école inclusive :

> Le principe d'inclusion, constitutif de l'acte d'enseigner et au cœur de la différenciation, repose à la fois sur la sécurité pédagogique, les démarches pédagogiques plurielles et l'absence de stigmatisation.

[358] Lettre de rentrée *op. cit.*, pp.43-46

[359] Déjà pensée lors de la création du collège unique en 1975.

En tout état de cause, pour l'apprentissage des LVE, deux notions sont récurrentes dans les *directives nationales* : la **communication** et l'**élève acteur**. Selon le ministère, grâce à la communication, l'élève dépasserait son statut d'apprenant pour devenir un véritable **utilisateur** de la langue. Dans le même ordre d'idées, la production orale en interaction avec des co-locuteurs permettrait d'amorcer une discussion plus spontanée.

Pour ce faire, selon le ministre, **la disposition des tables en îlots de quatre élèves est fortement recommandée.**

Créer une dynamique au sein du groupe-classe impliquerait, donc, une didactique spécifique grâce à laquelle les élèves seraient amenés à s'exprimer de plus en plus en LVE. Rendre l'élève *un véritable utilisateur de la langue*, ne peut passer, à notre sens, que par des activités en classe qui impliqueraient l'adhésion du plus grand nombre.

Les réflexions sur cette didactique dynamique ne datent pas d'aujourd'hui. Hymes, en 1972, s'opposant à Jakobson, pense que l'acquisition et l'utilisation des langues sont dépendantes de facteurs socio-culturels environnants. Comme le souligne Ollivier,[360] citant Hymes, être communicativement compétent, c'est savoir *quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière*[361].

Pour Zanón et Arbanés,[362]

> La LE es una materia de contenidos instrumentales, donde lo que se aprende se demuestra haciendo, no diciendo cosas sobre la materia (..) Es decir, se olvida que se trata de enseñar a hablar, leer, escribir y entender en LE. (…) La única manera de aprender a hablar y entender LE es diciendo y escuchando cosas en LE. La únca manera de que esos contenidos sean potencialmente utilizables para comunicar es que se sitúen en el contexto aula. Para ello, deben ser contenidos que van a ser utilizados para hacer cosas con ellos en las actividades de la clase de LE.

Un changement radical doit s'opérer afin que l'on puisse déplacer le *protagonisme institutionnel* de l'enseignant et l'enseignement à celui de l'apprenant et l'apprentissage. Les travaux de Holec,[363] l'une des figures phares du CRAPEL[364] qui ont pour origine le constat que *l'enseignement ne produit pas l'acquisition*, ont pour objectif celui de permettre à

360 Christian Ollivier, *Enseigner pour aider à apprendre les langues*, Rapport scientifique, Langues vivantes étrangères, CNESCO, Avril 2019, p. 4.

361 D. H. Hymes, On communicative competence. In JB Pride & J. Holmes (Ed), *Sociolinguistics. Selected Readings,* Harmondsworth, Penguin, p. 74.

362 Javier Zanón y Carme Arbonés, La estructura de la unidad didáctica para la enseñanza temprana de una lengua extranjera, in *Las lenguas en la escuela*, *op. cit.* p.32

363 Henri Holec, Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, (107), 1991. http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf Consulté le 01 Octobre 2019.

364 Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues, Nancy. Holec a été le directeur de cette équipe de 1972 à 1998. Source http://www.atilf.fr .Consulté le 01 Octobre 2019.

l'apprenant d'être en mesure de *prendre en charge son apprentissage* et donc d'assumer la responsabilité pour *tous les aspects de cet apprentissage* qu'Holec liste ainsi :

la détermination des objectifs,

la définition des contenus et des progressions,

la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre,

le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc…)

l'évaluation de l'acquisition réalisée[365].

D'abord destinée à la formation en langues des adultes, des versions adaptées aux enfants seront mises en place afin que ces derniers deviennent progressivement des acteurs autonomes face à l'apprentissage des langues. De façon générale, Ollivier note que le concept d'autonomie s'est largement diversifié dans les années 90.

Qu'entend le ministère par démarches pédagogiques plurielles ?

D'emblée, le terme démarche n'est pas anodin. Afin de rompre avec les pratiques pédagogiques antérieures, nommées méthodologies -comme le cas de la méthodologie directe, ou structuro-globale audiovisuelle, par exemple (cf. Puren) -, la notion de démarche va de pair avec celle *d'approche*. En effet, la démarche ou l'approche possèdent une connotation plus empirique, c'est- à-dire, cette pédagogie se base sur l'observation ou l'expérience, plutôt que sur une théorie. Il s'agit d'une manière d'aborder l'enseignement-apprentissage des langues. En conséquence, les démarches/ approches plurielles représentent les différents procédés qui sont susceptibles d e répondre aux attentes d'efficacité de l'apprentissage des langues.

Ces démarches ne sont pas nouvelles, Ollivier[366] cite dans son rapport des ouvrages qui préconisent l'*intercompréhension* : *les directives pour les programmes d'enseignement des lycées de Prusse (...) de 1925 précisaient par exemple : « Tout enseignement des langues doit* […] *créer des liens avec les connaissances linguistiques existantes -qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une autre langue déjà connue*[367] *».*

Au XVIème siècle, Meurier[368] publie un ouvrage sur l'apprentissage simultané de plusieurs langues : *Coniugaisons, règles et instructions mout propres et necessairement requises pour*

365 Henri Holec, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères,* Pa ris, Hatier, 1979, p. 4 ; Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Cité par C. Ollivier, op. cit. p. 11.

366 *Op. cit,*. p. 24

367 H. Richert, (Ed.), Berlin, 1925. (s.n)

368 G. Meurier, Ibidem, Van Waesberghe, Anvers, 1558.

ceux qui desirent apprendre français, italien, espagnol et flamen, dont la plus part est mise par manière d'interrogations et de reponses.

Wandruska, romaniste, publie quelques ouvrages sur le plurilinguisme et le plurilinguisme à l'école, auteur d'un programme thématique concernant un cours intégratif qui permettrait d'étudier ce qu'il est advenu des fondements greco-latins dans les langues modernes. Ces connaissances sur les langues anciennes associées à celles des langues déjà apprises permettraient d'apprendre de nouvelles langues[369].

C'est néanmoins Candelier[370] dans le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) qui regroupera *les approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (c'est-à-dire plus d'une) variétés linguistiques et culturelles* (selon sa définition) les nommant **approches plurielles.** Il distingue quatre approches plurielles

approche interculturelle

éveil aux langues

intercompréhension entre les langues parentes

didactique intégrée des langues

Les projets du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) Janua linguarum et Evlang -déjà cités *supra*-, décrivent **l'éveil aux langues** comme suit :

> Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global -le plus souvent comparatif -, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise[371].

Cette approche vise généralement les élèves du primaire et comporte également une dimension interdisciplinaire :

> un moyen d'accès à des connaissances, savoir-faire et attitudes habituellement visées par d'autres disciplines : l'examen des lieux où sont parlées ces langues que l'on rencontre mène à la géographie, la découverte des emprunts de lague à langue ou de la parenté entre langues

[369] M. Wandruska, Wege zur Mehrsprachigkeit an unseren Schulen. In B. Narr & H. Wittje (Eds), *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Festschift für Els Oksaar zum 60*. Geburtstag – Language acquisition and multilingualism, 1986, p. 225. Tübingen : Narr.

[370] Candelier et al., *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures.* Graz : Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 2012, p.p. 6 -7.Voir également notes 117,119,123 et 124.

[371] M. Candelier *et alii*, Janua Linguarum – une étape du développement de l'éveil aux langues. In M. Candelier, *Janua Linguarum – la porte des langues : l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. (S.I.) : Council of Europe, 2003, p.21.

> renvoie à l'histoire, les écritures à la calligraphie et aux arts plastiques, la numération aux mathématiques, les proverbes à l'étude du milieu naturel… Sans oublier la part que prennent les attitudes d'ouverture dans l'éducation à la citoyenneté[372].

L'intercompréhension se fonde sur des principes communs : elle mobilise plusieurs langues simultanément, elle fonde la compréhension et l'apprentissage sur les compétences et connaissances dont dispose l'apprenant, elle vise l'acquisition de compétences interactives afin de produire dans une langue dans laquelle on dispose de bonnes compétences (L1 par exemple) pour être compris de personnes qui disposent de peu de connaissances dans cette langue[373].

Quant à **la didactique intégrée des langues**, d'après Candelier[374] elle vise à aider *l'apprenant* à *établir des liens entre un nombre limité de langues (...) Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère…* Cette approche ne diffère guère de celle évoquée plus haut concernant les lycées de Prusse. De plus, sa mise en œuvre est facilitée par le fait qu'elle peut entrer dans un cadre de classe de langue plus *traditionnel* puisque son objectif premier est l'apprentissage de cette langue en particulier. Cependant, cette didactique donne toute sa place aux langues étrangères apprises par les élèves en même temps que les L1 des apprenants (d'origine, régionales, de la migration...).

Enfin, **l'approche interculturelle** vise à utiliser, principalement, la langue dans des situations de communications réelles, en opposition aux situations d'apprentissage puisque cette communication n'a pas comme but premier celui d'apprendre la langue, mais le *contact avec le monde extérieur*[375] (télécollaboration, échange d'e-mails avec d'autres établissements étrangers…). Les échanges entre groupes permettent de travailler sur les différences et les similitudes culturelles, en général, grâce à des activités ou tâches telles qu'un texte, une page web.

Cependant, cette approche est difficile à mettre en place car le projet nécessite un suivi et une fréquence qui peuvent s'avérer contreproductifs : un surplus de temps pour préparer ces échanges pour l'enseignant et le risque de lassitude ou de manque d'intérêt des apprenants.

372 *Ibidem,* p. 22.

373 C. Ollivier, op. cit., p. 27.

374. M. Candelier et alii, op.cit., 2012, p.6.

375.S. Tella, Fore ign languages and modern technology : harmony or hell ? In M. Warschauer (Ed), Telecollaboration in foreign language learning : proceedings of the Ha wa ii symposium (p. 3 -17). Honolulu ; University of Hawaii Press, 1996. Cité par Ollivier, *op. cit.,* p. 35.

La mise en œuvre des approches plurielles reste problématique dans notre institution scolaire. Tupin[376] évoque les obstacles institutionnels, *les problèmes de faisabilité liés à la formation des enseignants et aux coûts générés par la généralisation d'un enseignement bilingue à tous les élèves,* notamment dans le secondaire où la triple séparation (en terme de temps, de discipline et d'enseignant) est très forte.

La centration sur l'apprenant, l'apprentissage par l'action, la coopération sont donc des notions-clef exprimés par les nouveaux textes ministériels afin de favoriser l'apprentissage des LVE.

Une autre approche pédagogique, diffusée largement par le *Cadre européen de référence pour les langues* et issue de la recherche anglosaxonne, est celle de **l'enseignement des langues fondé sur les tâches** (ou perspective actionnelle). Plus connue sous les sigles TBLT -*task based language teaching*-, Long[377] la résume comme *un ensemble de neuf principes principaux* :

> l'**éducation intégrale**, qui prend en compte la personne dans sa globalité dans un environnement bienveillant.
>
> l'**apprentissage par l'action** (*learning by doing*).
>
> la **liberté individuelle**, qui préconise de ne pas fixer des programmes de cours à l'avance mais de se laisser guider par les besoins individuels des apprenants.
>
> la **rationalité**, entendue comme recours à la raison, à la pensée rationnelle et à la science.
>
> l'**émancipation**.
>
> la **centration sur l'apprenant** pour les contenus de formation. Les besoins de communication présents et futurs des apprenants guident le processus d'apprentissage de la langue. L'enseignant tient compte -pour la progression- de la disposition psycholinguistique de l'apprenant à apprendre.
>
> des **relations égalitaires** entre enseignants et apprenants réduisant la hiérarchie, la coercition et l'oppression visant notamment à créer des conditions favorables à l'apprentissage.
>
> la **démocratie participative** visant notamment l'implication de l'apprenant dans tous les processus d'enseignement-apprentissage (discussion des

376. F. Tupin, L'éveil aux langues : entre recherche des effets et reflets de l'interculturalité des approches scientifiques. *In Un état des savoirs à La Réunion* (pp. 259-264). Sa int-André : ADSFOI. 2002, p. 260.

377 M. Long, *Second Language acquisition and task-based kanguage teaching*. Chichester : John Wiley & Sons, 2015, p. 82.

objectifs, discussion de l'approche à mettre en oeuvre, des modalités d'évaluation…).

l'**aide mutuelle et la coopération**.

Long insiste sur le fait qu'il n'est pas nécessaire d'adhérer à tous ces principes pour la mise en oeuvre de cette approche[378].

L'interaction prend une large place dans cette approche. En effet, lorsqu'un apprenant est engagé dans un effort de communication, il peut déplacer son attention du sens vers la forme linguistique reçue afin d'essayer de régler les problèmes éventuels dans sa production. Ainsi, Ellis et Shintani,[379] à propos du TBLT, précisent :

> L'apprentissage de la langue se fait de façon incidente quand les apprenants sont engagés dans un effort de communication et quand l'attention est dirigée vers une forme linguistique dans un contexte dans lequel les apprenants sont primairement focalisés sur le sens. L'apprentissage implique la mise en correspondance de la forme et du sens.

Autrement dit, l'apprenant doit être capable de réaliser la tâche en se fondant sur les connaissances et compétences dont il dispose et *sur celles qu'il va construire en s'aidant de l'input riche que la tâche lui fournit. L'apprentissage se fait à travers la réalisation de la tâche, les interactions et les feedback correctifs que l'enseignant peut apporter sur les productions des apprenants*[380].

La mise en œuvre de l'approche fondée sur les tâches semble poser des difficultés, en règle générale, aux enseignants. Ollivier indique les principaux obstacles ou les réserves émises par les enseignants concernant la *faisabilité* de cette approche :

> [les enseignants] se disent inquiets quant au temps que demande la mise en œuvre de tâches, la trop faible place faite à l'enseignement explicite de la grammaire, le risque de perte de contrôle sur la classe, la difficulté de combiner cette approche avec la nécessité de suivre le manuel et le programme. Les enseignants tendent alors à adapter l'approche (…) en fonction de leurs propres styles d'enseignement et de leur zone de confort[381].

Encore une fois, les directives ministérielles vont se heurter au manque d'adhésion d'une grande partie des enseignants, pour la simple raison que les pratiques pédagogiques *ne se décrètent pas*.

Nous avons vu que, sous couvert d'innovation, certaines pratiques, méthodes ou organisations de classe sont prônées, voire, imposées aux enseignants par l'institution (différenciation

378 *op. cit.*, p. 82.

379 R. Ellis & N. Shintani, *Exploring language pedagogy through second language acquisition research.* London ; New York : Routledge, 2014, p.33.

380 Ollivier, *op. cit.*, p. 19.

381 *Op. cit*., p. 21.

pédagogique, utilisation du numérique, disposition des tables en îlots…). D'après Groison,[382] *ces pratiques ont été promues par l'institution (...) dans la plupart des cas sans réflexion pédagogique préalable, sans formation, et a posteriori sans véritable bilan de leur mise en œuvre. Or, les pratiques pédagogiques ne sont pas neutres.*

Groison insiste sur le fait que les pratiques pédagogiques

> doivent s'ancrer dans une formation initiale et continue solide prenant appui sur la recherche et l'expertise professionnelle. L'enseignant et le formateur doivent pouvoir les mettre en réflexion collectivement (…). Ils doivent pouvoir concevoir et élaborer leurs pratiques didactiques et pédagogiques en fonction des **situations rencontrées** et des **objectifs recherchés**. Cette légitimité des enseignants à choisir leurs pratiques pédagogiques se conçoit dans le cadre des programmes, dans l'exigence de **la réussite des élèves** et en répondant à **leur diversité** tant du point de vue des obstacles à leurs **apprentissages** que de leur **rapport aux savoirs**[383]**.**

L'auteure résume de manière précise les enjeux des choix des pratiques pédagogiques : la réflexion pédagogique doit partir des besoins des jeunes, des besoins de la société. En effet, la question fondamentale concernant tel ou tel choix pédagogique est la suivante : cette pratique permet-elle aux élèves de mieux apprendre ?

Le congrès FSU de Poitiers[384] définissait les conditions pour permettre à tous les jeunes d'entrer dans les apprentissages :

> La résolution des difficultés de l'école ne sera possible que si, parallèlement à la refondation d'une véritable formation des enseignant-es, un effort particulier, impulsé par l'Etat, est fait sur la recherche en/sur/pour l'éducation. Il n'est pas possible de renvoyer à chaque enseignant-e ou équipe pédagogique la responsabilité de trouver des solutions aux problèmes posés par l'échec scolaire. La recherche-action, en particulier, doit être réhabilitée et couvrir l'ensemble du système éducatif : développement de la recherche en situation de classe, résultats rendus accessibles aux enseignant-es, que ce soit en formation initiale ou continue.

La formation des enseignants devrait donc, grâce à la recherche, leur permettre de constituer un *capital ressources*, dans lequel ils pourraient puiser afin d'adopter la *meilleure* approche selon une situation pédagogique donnée.

Qu'en est-il de la formation-recherche pour les enseignants, en 2019 ?

Le ministre de l'Education Nationale actuel, Jean-Michel Blanquer[385]a installé en janvier 2018 un Conseil Scientifique de l'Education Nationale (CSEN) qui devait être composé, selon son annonce en octobre 2017, de *chercheurs venus de différentes sciences*. Or, la moitié de ses

382 B. Groison, secrétaire générale de la Fédération Syndicale Unitaire (FSU), Textes préparatoires au 9ème congrès national / Clermont-Ferrand (9-13 décembre 2019) in *Pour* - supplément au numéro 219, septembre 2019, p. 10.

383 *Ibidem*, p.9. Nous soulignons.

384 Congrès FSU national, 2013, (II-b-1) p. 8.

385 Ministre de l'EN depuis mai 2017.

22 membres est issue des **sciences cognitives**, tandis que les chercheurs en didactiques disciplinaires (les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner dans chaque discipline), sociologie des apprentissages, enseignants et pédagogues en sont absents. Ce conseil est présidé par Stanislas Dehaene, professeur en psychologie cognitive et spécialiste en neurosciences, déjà cité.

Plus d'une cinquantaine de personnalités ont demandé ensemble au ministre de l'Education Nationale, dès l'annonce ministérielle de la création dudit conseil scientifique, de développer et de diffuser la recherche, *toute la recherche, dans tous les domaines intéressant l'école par le biais de la formation*[386] afin de lutter contre les inégalités. En effet, pour ce collectif, la complexité des processus d'apprentissage suppose une coopération durable entre chercheurs et praticiens de l'éducation.

Les enseignants contestent le choix ministériel d'accorder une place déterminante à la neuropédagogie au détriment des autres sciences.

La dominance des sciences cognitives date des années 1970 lorsque l'informatique a joué le rôle de science-pilote. A partir des années 1980, les neurosciences cognitives deviennent l'un des pivots des sciences cognitives. Les modèles des réseaux neuronaux se développent (le connexionnisme contre le modèle computationnel, par exemple) jusqu'aux années 2000. Dès lors, il n'y a plus de modèle dominant. Dortier[387] en donne les raisons :

1. D'abord en raison du développement même des recherches, qui montrent les limites de chacun des modèles : le modèle computationnel bute sur la formalisation du langage ou la reconnaissance des formes ; de même, le connexionnisme n'apporte pas la révolution espérée dans les domaines de l'apprentissage, de la reconnaissance des formes…

2. De nouvelles approches surgissent : l'évolutionnisme,[388] des modèles interactionnistes, constructivistes, écologiques, mettent l'accent sur le rôle du contexte, des interactions dans l'élaboration des processus psychiques.

3. Un certain éclectisme s'impose alors. L'idée selon laquelle un modèle (ou une discipline) pourrait détenir la clé ultime du psychisme n'est plus de mise. La plupart des chercheurs admettent que la pensée est un phénomène bio-psycho-social, même si chaque recherche spécialisée suppose de s'inscrire à un niveau d'observation ne

386 Communiqué du SNUIPP-FSU (Syndicat des Professeurs du Primaire) du 25 novembre 2017, *L'école a besoin de toute la recherche.* Les signataires sont, entre autres : Claire Benveniste et Jacques Bernardin, membre et président du GFEN(Groupe Français Education Nouvelle) respectivement, Véronique Boiron, maîtresse de conférences en sciences du langage, didacticienne du français à l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) de Bordeaux, Françoise Lantheaume et Philippe Meirieu, professeurs des universités en sciences de l'Educa tion à l'Université Lumière Lyon 2, Denis Paget, professeur de lettres modernes et membre du Conseil supérieur des programmes au ministère de l'Education Nationale.

387 Jean-François Dortier, Histoire des sciences cognitives in Les sciences la cognition, hors-série des *Sciences Hu m a i n e s* (a n c i e n n e f o r m u l e) N ° 3 5 – D é c e m b r e 2 0 0 1 / J a n v i e r - F é v r i e r 2 0 0 2 . h t t p : / / www.scienceshumaines.com, consulté le 6 octobre 2019.

388 Selon l'approche évolutionniste, une grande partie des capacités intellectuelles (perception, mémoire, langage, résolution des problèmes, aptitude à l'apprentissage) seraient redevables à des compétences héritées de l'évolution (et donc en partie innées).

> prenant en compte que l'une de ces dimensions. Dans les années 1960-1970, les thèmes de prédilection des sciences cognitives portaient sur la perception, le langage, la résolution de problèmes. Dans les années 90, la mémoire et la conscience sont venues sur le devant de la scène. Aujourd'hui, ce sont les émotions, la motricité qui retrouvent de l'intérêt. La cognition s'ancre dans ce corps. On insiste désormais sur le fait que le cerveau est un organe vivant, que la pensée est tributaire d'un corps et que celui-ci est plongé dans un environnement social. Une autre tendance s'impose : la prise en compte de la diversité des processus mentaux -intelligences multiples, mémoires multiples, diversité des dispositifs impliqués dans a production du langage, etc. L'espoir de trouver un modèle unique pour penser la pensée s'éloigne.

La *neuropédagogie* englobe les neurosciences, la psychologie et la pédagogie. Elle fait partie du courant de *l'evidence-based-education,* c'est-à dire, l'éducation basée sur des preuves établies en laboratoire. Elle apparaît en 1990 aux Etats Unis et a été rapidement soutenue par l'OCDE. La sociologue Françoise Lantheaume[389]émet quelques réserves concernant cette science présentée comme infaillible :

> Le lien entre pratiques pédagogiques et recherche exige de ne pas considérer la recherche en éducation comme simple outil au service des politiques publiques à court terme, ni comme le vecteur d'approches désocialisées et décontextualisées. (…) Il n'existe pas de bonnes pratiques universelles en éducation mais il existe des résultats scientifiques qui dans leur diversité peuvent nourrir de façon critique la réflexion et les pratiques pédagogiques.

Le pédagogue Champy,[390] quant à lui, craint le danger potentiel de la non prise en compte par l'EN des *savoirs expérientiels* -selon ses propres termes- des enseignants :

> Quand le ministre lui-même signe des recommandations pédagogiques détaillées sur les acquisitions en maternelle et un livret orange de plus de 130 pages sur le lire-écrire au CP, il s'arroge le droit d'intervenir de façon régalienne sur les pratiques enseignantes. C'est une façon de contester la liberté pédagogique des enseignants, leur pouvoir de définir ensemble, avec l'appui des chercheurs, des formateurs, des auteurs et éditeurs scolaires, les pratiques et les outils de leur exercice professionnel. C'est déclarer sans valeur les savoirs expérientiels accumulés depuis des décennies par les enseignants (…)[391].

Concevoir son enseignement de sorte qu'il soit **accessible à tous** selon les modes **d'apprentissage propres à chacun** est, en somme ce que la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 stipule : *le service public d'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.* Nous sommes passés de l'*intégration* (les UPI) à l'*inclusion* (les ULIS), en

389 *Regards croisés* n° 25, Institut de recherches de la FSU. Citée par Sandrine Charrier et al., Neurosciences et pédagogie : la grande illusion ? in *Pour*, N° 29, octobre 219, p. 19.

390 Philippe Champy, ancien directeur de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) situé à Lyon et ancien directeur des éditions Retz.

391 Extrait de son interwiew dans le dossier Neurosciences et pédagogie : la grande illusion ? *op. cit.,* p. 21.

nommant désormais les élèves différents qu'il nous revient de faire progresser et d'accueillir avec bienveillance*, élèves à besoins éducatifs particuliers*[392].

Le terme d'**accessibilité universelle** est un droit fondamental, selon les articles 2, 3 et 4 de la Convention internationale de l'ONU du 7 mars 2007, ratifiée par la France et définie comme *la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure du possible,* ***sans nécessiter ni adaptation, ni conception spéciale***. (Nous soulignons).

Il nous faut donc partir de la pluralité des élèves, *des différents modes de pensée, des différents modes de représentation du monde, pour proposer des chemins d'accès diversifiés qui permettent à chacun de progresser, d'apprendre*[393].

Selon Villeminot, la théorie des Intelligences multiples (1983) d'Howard Gardner, professeur de neurologie à l'université de Harvard, apporterait une *aide précieuse : La théorie de Gardner suggère que chaque individu dispose de plusieurs types d'intelligences, pour lesquelles, il a naturellement une plus ou moins grande compétence ; chaque individu peut s'appuyer sur ses intelligences fortes pour renforcer les plus faibles, et progresser. Cette théorie propose un regard nouveau sur la manière d'apprendre et sur celle de transmettre : soit différentes manières d'être intelligent*[394].

Cette théorie a été reprise par de nombreux chercheurs. On distingue aujourd'hui huit principales formes d'intelligences :

L'intelligence corporelle/kinesthésique : c'est la capacité à utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, à s'exprimer à travers le mouvement, à être habile avec les objets.

L'intelligence interpersonnelle : c'est la capacité d'entrer en relation avec les autres.

L'intelligence intra-personnelle : c'est la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même.

392 La notion de scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques est récente. Elle recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage… Les prises en charge par l'institution scolaire sont elles -mêmes diverses et évolutives. http:// www.esen.education.fr . Consulté le 27 septembre2019.

393 Juliette Villeminot, professeur d'Histoire-Géogra phie, *Les Intelligences Multiples au service de l'accessibilité universelle. Pour une école accessible à chacun* , site académique de Grenoble http://www.ac-grenoble.fr p. 4. Consulté le 18 septembre 2019.

394 *Ibidem*, p. 86.

L'intelligence logique-mathématique : c'est la capacité à raisonner, à compter et à calculer, à tenir un raisonnement logique. C'est cette forme d'intelligence qui est évaluée dans les tests dits de *Quotient intellectuel*.

L'intelligence musicale/rythmique : c'est la capacité à percevoir les structures rythmiques, sonores et musicales.

L'intelligence naturaliste : c'est la capacité à observer la nature sous toutes ses formes, la capacité à reconnaître et classifier des formes et des structures dans la nature.

L'intelligence verbale-linguistique : c'est la capacité à percevoir les structures linguistiques sous toutes leurs formes.

L'intelligence visuelle/spatiale : c'est la capacité à créer des images mentales et à percevoir le monde visible avec précision dans ses trois dimensions.

Un exemple, très intéressant, qui mobilise plusieurs capacités ou compétences (les intelligences de Gardner) se trouve dans une publication réalisée avec le soutien de la Commission Européenne dans le cadre du programme « Apprentissage tout au long de la vie » : *HOLA !*[395]Dans son chapitre 6, *Dis-moi comment tu apprends*, les auteures développent le thème des styles d'apprentissage et Intelligences Multiples en analysant différentes *démarches* pendant le cours de langue :

> Le professeur introduit l'acte de parole « dire qu'on aime ou qu'on n'aime pas » (…) en se focalisant sur le sens, de sorte que les apprenants inductifs et globaux bénéficient du mode de présentation. Lorsque l'enfant dit par exemple « Jaime le chocolat », l'intelligence interpersonnelle entre en jeu car il partage une partie de son univers intérieur avec les autres enfants, ce qui sera accepté avec enthousiasme (…) La dernière partie de la leçon, *Réaliser sa fiche d'identité* favorise particulièrement les enfants réflectifs (qui réfléchissent à l'information présentée), analytiques (qui arrivent à distinguer les différents éléments d'un énoncé), déductifs (qui suivent un modèle) et visuels (que les dessins et images aident à comprendre et à retenir l'information)[396].

Au chapitre 7, *Pour la fête je te donne* ... les élèves doivent réaliser une carte pour la fête de mères. Cette *leçon* mobilise également différents profils d'intelligence ou styles d'apprentissage (selon les termes des auteures) :

> Les apprenants déductifs, analytiques et concrets se sentent à l'aise, puisqu'ils ont un modèle à suivre : ils ont à compléter le poème à l'aide de mots qu'ils choisissent eux-mêmes, des mots qu'ils aiment ou qui leur sont familiers. Ces mots employés de manière poétique acquerront une nouvelle dimension. Les enfants sont introduits dans l'univers des rimes. Les élèves à intelligence linguistique prononcée se sentiront fort impliqués. Ils relèveront volontiers le défi de trouver les sens et les formes appropriées à l'expression de leurs émotions. Cette recherche

395 Acronyme pour *Holistic Approach to Language Learning for kids*, Karine Van Thienen et Anne Belien, *Hola ! Une approche holistique de l'apprentissage des langues*, Van Thienen et Belien Editions, Bruxelles, 2009. Utilisable pour plusieurs langues.

396 *Ibidem,* p. 89.

de rimes plaira également aux élèves musicaux, puisque la musicalité est une composante importante de la poésie. (…)

Pour faire la carte, deux options sont offertes. La feuille cartonnée pliée en deux plaira aux élèves actifs, puisqu'ils adorent faire l'expérience d'un problème eux-mêmes (…)[397].

Pour ces dernières, beaucoup d'activités se prêtent à être abordées à partir de plus d'un style d'apprentissage. Intégrer plusieurs styles d'apprentissage lors de la planification des cours permettrait aux enseignants d'offrir davantage d'opportunités de différenciation.

Puren (cité *supra*), distingue, en 2005, les notions de **tâche** et d'**action** lorsqu'il évoque les différentes entrées didactiques : [398] la tâche est *définie comme une partie repérable de l'agir scolaire en langue* ; l'action est *définie comme une partie repérable de l'agir* ***social*** *en langue*[399]. Il insiste sur le fait que cette différence n'est pas faite dans ladite *approche par les tâches* (TBL) des didacticiens anglo-saxons. L'entrée par l'action est utilisée fondamentalement dans les classes européennes (où la langue est apprise pour réaliser une action sociale, à savoir l'apprentissage d'une ou plusieurs autres matières scolaires) ainsi que dans les Itinéraires de Découvertes (IDD) et autres travaux personnels encadrés (TPE) auxquels nous ajouterons les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) depuis 2016.

Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre, mais d'**agir avec lui** en langue étrangère.

L'apprentissage par projets, (voir Dewey, *supra*) est présent dans nos classes depuis les années 70. Très utilisés de la maternelle à l'enseignement supérieur, les projets sont toujours d'actualité. En France, une épreuve orale (le Grand oral) basée sur la démarche de projet va faire son apparition au baccalauréat en 2021. Sont-ils toujours synonyme de véritable apprentissage ?

Selon Reverdy,[400] la mise en œuvre par projets a trois caractéristiques indispensables :

Un engagement du sujet.

Une réalisation ou une production (page internet, affiche, objet, manifestation…).

Une planification de cette réalisation, qui fait partie intégrante du projet.

397 *Ibid.,* p. 91.

398 Christian Puren, Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres, in *Les Cahiers Pédagogiques*- Dossier, N° 437, (Paris : CRAP), novembre 2005, pp. 41 -44. L'entrée étant pour Puren *le domaine par lequel l'enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire, en d'autres termes le type de découpage de son objet global langue-culture par lequel il a choisi de commencer sa séquence didactique.*

399 *Ibidem*, p. 42.

400 Ca therine Reverdy, Les projets à l'école : à quelles conditions favorisent-ils l'apprentissage ? in *Edubref,* Institut Français de l'Education / ENS de Lyon, Octobre 2019. http://ife.ens-lyon.fr/ife. Consulté le 8 octobre 2019.

Quelle que soit la thématique du projet réalisé, le ou les objectifs d'apprentissage doivent être clairement définis et maintenus tout au long du projet pour éviter que la production finale ou le problème à résoudre ne soient finalement les seuls objectifs. Néanmoins, Reverdy souligne le fait que **tout projet pédagogique n'implique pas forcément un apprentissage**, par exemple lorsque les élèves ne font pas le travail d'appropriation du projet ou si celui-ci leur est imposé[401]. Pour la pédagogue,

> les élèves doivent pouvoir s'entraîner à acquérir l'habitude d'imaginer des solutions et de prendre des initiatives avant de se lancer dans de grands projets : les faire réaliser des projets de moindre envergure ou dans une seule matière scolaire peut d'abord être une manière de commencer à développer leur autonomie[402]

Les conséquences pour les enseignants sont multiples : il faut à la fois motiver les élèves sur la durée, apporter un soutien au moment opportun mais en laissant les élèves apprendre par eux-mêmes. Pour cela, Reverdy cite la vision de cette approche par Proulx : [403]

> L'approche par projet […] prend parti pour l'enseignement de l'apprentissage dans l'action, pour l'apprenant comme chef de file de sa formation et pour l'enseignant comme sa vigile.

Enfin, Reverdy conclut en disant que, même si les compétences développées spécifiquement par les projets sont difficiles à évaluer, en théorie sont favorisées les compétences sociales (coopération entre les élèves) et les compétences (inter)-disciplinaires des élèves (réinvestissement des connaissances dans un contexte inédit) à condition, néanmoins, de laisser chaque élève apprendre et avancer dans son projet **à son rythme**.

Somme toute, la Lettre de rentrée ministérielle concernant la loi dite Ecole de la confiance, préconise les **approches plurielles** (différenciation pédagogique permettant l'inclusion de tous les lèves, l'approche dite des intelligences multiples…), le **travail par projets** et le développement d'**au moins deux LVE** afin de promouvoir une bonne orientation dans le marché de travail européen.

En théorie, d'après les recherches en éducation que nous venons d'évoquer et le MEN lui-même, ces modes d'apprentissage *permettraient* de réussir à un nombre plus conséquent d'élèves.

Concernant notre établissement, comme déjà évoque, classé en Education Prioritaire Renforcée (REP+) et doté cependant d'une richesse linguistique et culturelle grâce aux élèves qui y sont scolarisés, comment s'articulent théorie et pratique ? Quelles stratégies sont mises en place dans notre établissement afin de faire réussir l'ensemble de nos élèves en langues ? Quelles seraient les conditions requises pour appliquer les nouvelles directives émanant du

401 *Ibidem*, fiche n° 2.

402 *Ibid.*

403 Jean Proulx, *Apprentissage par projet*. Presses de l'université du Québec, 2004.Cité par Reverdy, op. cit., fiche n° 3.

Ministère ? Pour quels résultats ? Il s'agit de questions essentielles auxquelles nous allons tenter de répondre.

Si l'on se penche sur notre expérience en tant que professeure d'espagnol -depuis 1990-, un constat surprenant surgit brusquement malgré nous : en presque trente ans d'enseignement exercé exclusivement dans des établissements d'éducation prioritaire, l'enseignante débutante que j'étais et celle que je suis aujourd'hui sommes identiques. Identiques dans le sens où le questionnement intrinsèque à la démarche pédagogique à adopter pour des élèves souvent en grande difficulté face à langue scolaire écrite n'a pas changé. Une (pré)occupation de tous les instants que les enseignants en REP connaissent bien. Malgré les évolutions inévitables dans nos manières d'enseigner, grâce ou à cause de l'évolution sociétale, des avancées scientifiques en pédagogie, les multiples formations proposées ou suivies en didactique des langues, les doutes, la réflexion persistent :

Que faire, comment faire pour améliorer les résultats des élèves en difficulté ?

L'importance démesurée -à notre sens- attribuée aux notes, aussi bien par les enseignants, les parents et bien entendu, les élèves, nous a persuadés très tôt de l'urgence à agir contre cette *menace potentielle* que peut représenter l'évaluation pour les apprenants. Si nous partons de la notion de progression, une note mesure-t-elle de manière efficace le parcours d'un élève qui part d'une connaissance très insuffisante à une connaissance insuffisante d'un point grammatical précis ? Ou bien ce cheminement, encore imparfait, ne reflète-t-il pas que l'élève est en voie d'acquérir un nouveau fait de langue ? Il nous a été donné à maintes reprises de vérifier que la progression d'un élève d'espagnol peut être assez rapide, voire fulgurante (d'un trimestre à l'autre) à certaines conditions :

L'enseignant doit faire preuve d'un soutien et d'un encouragement sans faille envers les élèves en difficulté.

L'élève doit comprendre dans quel but l'enseignant propose-t-il une leçon ou une séquence (ceci te servira à savoir dire l'heure, à parler de tes loisirs, à décrire un personnage…).

Le langage oral ainsi que le langage écrit doivent être sur un **pied d'égalité** : même coefficient de notation. L'élève s'engage dans le langage écrit avec moins de réticences puisqu'il a la *bouée de sauvetage* de l'oral.

Persuader l'élève, preuves à l'appui, c'est-à-dire, lors que ses résultats montrent qu'il progresse, que même s'il croit qu'*il n'est pas bon* en orthographe, qu'il peut toujours s'améliorer.

L'évaluation ne doit jamais être ressentie comme un *piège* ou une *sanction. (*Si l'élève se sent prêt*,* il demande avec insistance à faire le contrôle le plus tôt possible).

Ceci ne prétendant pas être une recette-miracle, avec des *ingrédients* bien dosés, le seul *travail* de l'enseignant ne suffit, évidemment, pas… Du point de vue de l'élève, quelques conditions sont également requises afin que les apprentissages se déroulent de la manière la plus optimale possible :

Une participation orale soutenue (récompensée en fin de trimestre).

Une écoute attentive lors des productions de ses pairs.

Poser des questions lorsqu'il n'a pas compris une notion, une question ou une réponse donnée par un élève.

Demander et attendre son tour de parole.

Une plus grande confiance accordée à ses capacités et à l'enseignant.

En accord avec la notion de confiance réciproque, le MEN a émis, en 2011, une circulaire initiant un premier pas vers un *contrat de confiance* dans la notation de élèves, en requérant des enseignants qu'ils

> veillent particulièrement à ce que les « contrôles » soient annoncés aux élèves et que les points sur lesquels ils porteront aient été travaillés préalablement et soient clairement répertoriés. Ils pourront également préciser aux élèves quels items de quelle(s) compétence(s) sont visés par chaque évaluation[404].

Ce mode d'évaluation, l'**Evaluation par Contrat de Confiance** (EPCC), a été mise en place par le mathématicien et didacticien André Antibi en 2003,[405] définie par lui-même comme une évaluation

> qui contribue à renforcer un climat de confiance dans la classe (…) et grâce à l'EPCC, les élèves ont une bien meilleure confiance en eux, confiance qu'ils conserveront adultes. Une évaluation mieux comprise par les parents, c'est aussi une manière de renouer les liens avec les familles (…) Les enfants savent sur quoi portera l'évaluation et les parents sont donc mieux à même de les aider dans le travail de révision[406].

Soutenu par l'Education Nationale, le colloque sur l'EPCC de juin 2013 a été ouvert par une intervention de la Directrice Générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion Professionnelle (ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche). Selon Antibi, les bienfaits de cette méthode d'évaluation face à la progression des élèves sont les suivants :

La *constante macabre* est supprimée.

Les élèves font leurs révisions en confiance, bien moins stressés

Les moyennes de classe augmentent de 2 à 3 points sur 20, les notes de certains élèves, découragés jusqu'ici mais travailleurs, peuvent même augmenter de plus de 5 points.

404 Circulaire n° 2011-071 du 2-5-2011, DGESCO A3.

405 Voir note 206.

406 https://cdn.reseau-canope.fr Entretien avec A. Antibi, En finir avec la constante macabre in *Economie & Management* n°152, juin 2014, p.70. Consulté le 10 octobre 2019.

> Les notes restent étalées, mais cette fois les élèves qui n'ont pas de bons résultats sont responsabilisés ; ils savent pourquoi : trop de lacunes antérieures, manque de travail.
>
> Une très forte majorité d'élèves aime ce système.

> Ainsi les élèves, mis en confiance, travaillent beaucoup plus. Ce système n'est en rien laxiste. Il est destiné à supprimer la constante macabre, mais aussi à encourager et à récompenser le travail[407].

Ce système comporte, à notre sens, quelques inconvénients : les élèves non motivés (ou trop découragés par leurs résultats) auront tout de même des réticences à consentir *d'entrer* dans l'apprentissage par cœur de la leçon. Les élèves ayant une grande difficulté à rédiger se retrouveront face au même obstacle : la pénalisation des fautes d'orthographe dans n'importe quelle matière. Enfin, concernant l'apprentissage des LVE, et qui plus est, de la langue française, le passage du langage oral au langage écrit reste problématique pour des jeunes qui n'ont pas un rapport facile avec la lecture et l'écriture.

Néanmoins, la création d'un **climat de confiance et de respect mutuels** au sein du groupe classe reste essentiel pour que les élèves consentent à faire des efforts de **communication**.

Pour les élèves débutants en espagnol (classe de 6ème LV1 ou 5ème LV2), la composition même des classes de notre collège, en général, se prête à un *brassage* culturel idoine pour susciter la **curiosité** linguistique des apprenants. La présence d'élèves UPE2A représente un atout important de ce point de vue, d'où l'importance du travail pédagogique et interculturel de l'enseignant de FLE dans l'établissement. Non seulement il coordonne les différents emplois du temps des nouveaux arrivants dans leurs classes attribuées en fonction de leur progrès en français, mais il doit être capable de rassembler, mélanger ces élèves étrangers aux autres dans des activités hors des cours afin de les inclure pleinement dans la micro-société que représente le collège.

En effet, j'ai pu participer, pendant plusieurs années, à un atelier proposé et mené par une professeure de FLE extrêmement dynamique : Véronique Busson. Deux fois par semaine, pendant la pause méridienne, cet atelier, nommé **Atelier multilingue**, accueillait des élèves volontaires : UPE2A, ULIS et les autres, qu'ils soient pluri ou monolingues, de n'importe quel âge. Comme son nom l'indique, chaque élève pouvait apporter son savoir-faire linguistique et culturel lors des activités proposées, souvent ludiques : le loto multilingue connaissait un grand succès, ainsi que les jeux des 7 familles, le Qui est-ce, le Memory, etc. Un élève volontaire faisait répéter aux autres soit les chiffres, soit la phrase (avec ses variantes) : « Je voudrais le père de la famille Tel » dans sa langue, et lorsque on se sentait prêt nous pouvions commencer le jeu… qui permettait aux élèves d'apprendre que **rire de** est différent de **se moquer de**, par exemple, lorsque la prononciation n'était pas très semblable…

407 *Ibidem,* p. 71.

Ces phrases modélisantes, produites et répétées dans un but précis de communication et qui plus est d'action par le jeu, constituent une manière de valoriser les élèves UPE2A et d'impliquer tous les autres dans un but socialisant.

Le chant était également très apprécié, lorsque élèves et enseignants (quelquefois nous avions des enseignants d'anglais et d'allemand) partions sur un thème, par exemple les nombres en chanson. Toutes les langues étaient concernées et pour chacune d'entre elles, il était assez aisé de *deviner* ou d'anticiper où se trouvait à chaque fois chaque nombre… A titre anecdotique, cet universalisme généré par ces comptines, nous a permis de constater (élèves et enseignants) qu'une même chanson existe dans plusieurs langues, avec de mélodies variables mais contenant, en substance, les mêmes paroles. Voici la chanson que j'ai proposée :

Un elefante se balanceaba
sobre la tela de una araña,
como veía que no se caía,
fue a llamar a otro elefante.

Dos elefantes se balanceaban
sobre la tela de una araña,
como veían que no se caían,
fueron a llamar a otro elefante…[408]

Quelle ne fut pas notre surprise lorsque notre élève roumaine s'exclama spontanément qu'elle chantait cette chanson quand elle était petite. Habituellement réticente à parler sa langue (elle m'avait avoué avoir honte de dire qu'elle était roumaine à cause des préjugés à l'encontre de ces ressortissants), elle se mit à chanter la chanson :

Un elefant se legăna
pe o pânză de păinjen,
Şi pentru că nu se rupea
a mai chemat un elefant.

Doi elefanţi se legănau (…)

L'alphabet, les nombres, les jours de la semaine ou les mois de l'année, autant de thèmes universels qui provoquent l'enthousiasme et le plaisir de savoir **dire** les nombres de 1 à 10, les jours de la semaine, etc., en plusieurs langues…

408 Ancienne comptine espagnole, existant en français : *Un éléphant qui se balançait sur une toile, toile, toile d'araignée. Il trouvait ça tellement amusant qu'il alla chercher un deuxième éléphant.,* en italien, en roumain…

D'autres activités étaient proposées dans le cadre d'une meilleure inclusion des élèves UPE2A et ULIS dans le collège : des sorties dans des musées de Perpignan, dans le Palais des Rois de Majorque, des expositions artistiques du travail de nos élèves en Arts Plastiques, projet mené par notre professeure et référente culturelle au collège, Natalia Blancke et la participation de nos élèves à la Fête des Langues[409] annuelle qui se déroule à Collioure au mois d'Octobre.

Une exposition de *moualaqats*[410], créés pour cette Fête dans la classe d'Arts Plastiques, permet aux élèves de développer non seulement leur compétence artistique mais également l'interculturalité. Natalia Blancke est une professeure qui sait motiver ses élèves en leur apportant des encouragements et un soutien efficaces dans la prise de confiance en soi et dans la réalisation de projets collectifs d'envergure. Selon notre collègue,

> la création par certains élèves d'une peinture de grand format collective autour des langues autochtones représente un défi artistique qui permet à certains élèves de prendre confiance en eux et de développer des compétences artistiques plus approfondies. Cela participe au développement personnel. C'est une expérience inoubliable : artistique, humaniste, linguistique, interdisciplinaire et culturelle. Il s'agit d'un échange entre élèves de cultures différentes ou ayant plusieurs statuts, d'une sorte d'harmonisation. Cela ouvre l'esprit et apporte des connaissances plus riches et variées, comme toutes les expériences hors les murs du collège. Le défi artistique est de taille puisqu'ils exposent à côté d'oeuvres picturales engagées mais la satisfaction est d'autant plus grande puisque les élèves sont plongés dans un cadre public reconnu -reconnaissance de l'Unesco qui a apporté son soutien cette année à la Fête des Langues-.

Ces pratiques interculturelles et interdisciplinaires, bien connues et développées depuis longtemps par la recherche dans le domaine de la didactique du Français Langue Etrangère,[411] nous ont paru intéressantes dans la mesure où elles peuvent s'adapter à l'apprentissage de toute LVE.

J'applique la didactique et la pédagogie pratiquées en FLE (classe d'accueil des élèves néo-arrivants ou UP2A) dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol. La place de l'oral est prépondérante dans mes cours, du moins pour les débutants, est très présente pour les élèves

409 Evénement-animation mis en place par l'Association Labo de Babel d'AQUI (Monde),créée en 2007, dont les représentantes sont Corinne Padrosa, Véronique Busson et Joëlle Cordesse (Groupe Français d'Education Nouvelle-GFEN) en collaboration avec des partenaires locaux (UPVD, service catalanité du Conseil général) et dont le but est de promouvoir l'apprentissage et la culture des langues pour favoriser le dialogue interculturel : voyager dans l'univers des langues et inviter à rencontrer la différence dans une approche transdisciplinaire, ludique, qui encourage **la création pour développer la compétence de production comme composante de l'apprentissage et de l'usage des langues**. (Nous soulignons) La Fête des Langues est un lieu d'exposition, d'animation et de réflexion autour de la diversité linguistique pour faire vivre ensemble des cultures et des langues diverses.

410 Ce sont des toiles *flottantes*, illustrant des textes poétiques dans toutes les langues et des formes d'interprétation du monde et de pensées différentes.

411 Le terme didactique des langues apparaît dans le courant des années 70. Cette date correspond à l'année de parution de la première méthode audio-visuelle structuro-globale. Il s'agit de *Voix et Images de France*, méthode SGAV élaborée au CREDIF par Paul Rivenc et Petar Guberina (déjà cités). Ces linguistes observent que la principale fonction d'une langue est *d'assurer la communication entre les membres d'une communauté donnée. Ils souhaitent étudier les manifestations linguistiques se produisant entre des sujets réels dans des situations de communication authentiques (...) Didactique du FLE, linguistique et disciplines contributoires.* htpps:// www.verbotonale-phonetique.com Consulté le 8 octobre 2019.

de 4ème et de 3ème. Il est assez simple de faire collaborer les élèves UP2A en cours d'espagnol lorsqu'il s'agit de fournir des phrases modélisantes aux autres élèves, non proposées -pour une fois- par l'enseignante. Ceci apporte un double avantage : les élèves UP2A se sentent **valorisés** dans un environnement linguistique qu'ils ne maîtrisent pas encore (ou du tout) et celui de susciter la **curiosité** des autres et l'**envie** de faire comme eux. Je demande alors à la classe dans quelle langue autre que le français peuvent -ils réciter les nombres, etc. Le passage aux autres langues des élèves de la classe (arabe, berbère, catalan, roumain…) permet au plus grand nombre d'être valorisés dans leur culture et dans leur intervention de manière **naturelle**.

Autrement dit, l'ouverture aux autres se fait par la langue et parce que ce sont des informations **réelles** dans une situation de conversation courante qui permettent de parler de soi et de son environnement. : se présenter, parler de sa famille, sont des thèmes dont les modèles sont reproduits très volontiers et qui facilitent l'**interaction**. Le jeu de questions-réponse : ¿ Cómo te llamas ? ¿Cuántos hermanos tienes ? … apporte des interactions fructueuses.

D'autres recherches plus récentes -encore une fois pour l'apprentissage du Français L2- soutiennent que l'utilisation de la langue est fondamentale pour le développement de l'habileté à communiquer. En effet, Ellis[412] indique que l'efficacité de l'apprentissage est plus grande lorsque le nombre de structures langagières est restreint :

> La forme langagière, la signification langagière et l'utilisation de la langue s'unissent pour former une solide induction grâce à une utilisation fréquente d'un nombre limité de structures langagières.

Huc et Smith,[413] chercheurs en neuroéducation, affirment que l'acquisition de la langue orale précède l'apprentissage explicite de la langue :

> L'apprentissage d'une langue étrangère doit privilégier l'oral, surtout s'il est associé à la mimique et au gestuel, en raison du rôle majeur de la prosodie.

Pour eux, l'enseignement de la langue peut commencer immédiatement en utilisant la langue orale à des fins de communication authentique.

Les recherches de Paradis[414] concernant des personnes bilingues souffrant d'aphasie ou d'Alzheimer l'ont conduit à formuler les conclusions suivantes :

412 N. Ellis, Language acquisition just Zipf's right along. Conférence, Université du Québec à Montréal, Janvier 2011, cité par Joan Netten et Claude Germain, Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique, *Neuroeducation*, Vol.1 (1), 2012, p. 90.

413 P. Huc et B. Vincent Smith, Naissance de la neurodidactique, *Le Français dans le monde*, n° 357, 2008, p. 31

414 M. Paradis, A neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : Implications for bilingualism, in N. Ellis (Réd.), *Implicit and explicit learning of second languages* (pp. 393-419). London, England : Academic Press, 1994.

> la **compétence implicite**, sous-tendue par la mémoire procédurale, et le **savoir explicite**, sous-tendu par la mémoire déclarative, sont deux aspects distincts du fonctionnement neuronal.
>
> il n'y a pas de lien direct entre les deux ; s'il y avait un lien direct, le simple fait de connaître les règles d'une langue permettrait à un individu de parler cette langue et le fait de pouvoir parler la langue impliquerait que cet individu connaît les règles de cette langue.
>
> le savoir explicite ne *se transforme* pas en compétence implicite, c'est-à-dire en habileté sous-jacente à la communication spontanée. Sinon, les personnes souffrant de certains genres d'aphasies présenteraient les mêmes symptômes que les personnes souffrant d'Alzheimer, et vice-versa.

Netten et Germain[415] s'inspirent des travaux de ce dernier et précisent que

> Les deux sont nécessaires pour le développement d'une compétence de communication dans une 2/ LE. La compétence implicite est nécessaire pour pouvoir communiquer oralement ; le savoir explicite est nécessaire pour pouvoir communiquer avec précision en utilisant les formes écrites de la langue. Chaque entité constitue une composante indépendante, mais non suffisante, de l'habileté à utiliser une langue à des fins de communication.

Segalowitz[416], conformément à la perspective d'Ellis, montre que le cerveau emmagasine des données avec leurs contextes. Selon son principe du **processus de transfert approprié**, Segalowitz affirme qu'il est plus facile de repérer des données dans le cerveau si le contexte dans lequel ces données sont utilisées est semblable au contexte dans lequel elles ont été apprises : une langue devrait donc être apprise en contexte.

Netten et Germain, partant du constat que les programmes et la pédagogie du français de base canadien étaient peu efficaces, élaborent une théorie à partir des travaux d es chercheurs cités *supra* : **l'approche neurolinguistique** (ANL) pour l'apprentissage d'une L2/LE. Ils la définissent comme suit :

> L'ANL se présente comme un nouveau paradigme pour l'acquisition efficace d'habiletés de communication dans l'apprentissage d'une LV2/LE en milieu scolaire. La caractéristique qui définit l'approche est la nécessité de développer en salle de classe, de manière indépendante, les deux composantes d'une communication efficace : la compétence implicite, ou l'habileté à utiliser avec spontanéité une L2/LE, et le savoir explicite, ou la conscience du fonctionnement d'une langue, des règles de grammaire et du vocabulaire. Afin d'aider les enseignants à concevoir ces deux composantes, nous recourons habituellement aux expressions de grammaire *interne* et de grammaire *externe*[417].

415 *Op. cit.* p. 90.

416 N. Segalowitz, *Cognitive bases of second language fluency*, New York, NY/Oxon, United Kingdom : Routledge/Abingdon, 2010. Cité par Netten et Germain, *op. cit.*, pp. 91 -92.

417 *Ibidem*, p. 92.

Afin d'expliciter leur théorie, Netten et Germain reformulent les principaux résultats de leur recherche en cinq principes de base[418] sous-jacents à la pédagogie de la salle de classe :

> La création d'une compétence implicite – l'acquisition d'une grammaire interne.
>
> La primauté du développement de l'oral -le recours à une pédagogie axée sur le développement de la littéracie.
>
> L'accent mis sur la signification plutôt que sur la forme – le recours à la pédagogie du projet.
>
> L'authenticité de la langue et des situations de communication -la création de situations authentiques de communication en salle de classe.
>
> L'interaction entre les élèves en salle de classe – le recours à des stratégies interactives de communication.

Ces 5 principes devraient pallier -selon eux-, aux pratiques exercées habituellement concernant l'enseignement-apprentissage du français de base dans certaines régions du Canada, considérées peu efficaces. Les ressources et les stratégies d'enseignement utilisées ne différaient guère de celles pratiquées en France pour le français ou les LVE :

> Nous avons trouvé qu'il n'y avait ni suffisamment de temps, ni suffisamment de participation active de la part des élèves pour permettre le développement de leur grammaire interne ; le programme d'étude était surchargé de vocabulaire et de structures langagières de sorte qu'il devenait impossible de faire réutiliser abondamment le langage appris. La langue orale était souvent négligée ; l'apprentissage d'une L2/LE était habituellement conçu comme l'apprentissage d'un savoir sur la langue plutôt que celle le développement de l'habileté à communiquer en utilisant la langue (...) De plus, on semblait présumer que l'habileté à lie et à écrire en français étaient généralement acquises et, [par conséquent] non enseignées.

Pour résumer leur théorie, un enseignement-apprentissage efficace doit réunir -et non mélanger- une grammaire interne (ou habileté inconsciente et spontanée pour communiquer) et une grammaire externe (ou savoir explicite et conscient des règles qui régissent cette langue).

Comment doivent s'articuler ces deux grammaires dans un but d'efficacité dans l'apprentissage d'une LVE ?

La neurolinguistique accorde une importance particulière à la notion de **littéracie**. Le Gouvernement de l'Ontario[419] la définit comme la capacité d *'utiliser* la langue. C'est dans cette perspective, et non dans celle qui met l'accent sur l'acquisition d'un *savoir* sur la langue, que la littératie canadienne accorde la priorité au développement de la *langue orale* et renforce l'idée de la séquence *oral-lecture-écriture*.

Dans l'ANL, chaque unité pédagogique est élaborée de manière à commencer par une phase orale. Les élèves développent d'abord l'habileté à parler sur un certain thème. **Des activités de lecture et d'écriture suivent alors** :

[418] I*bid.*, p. 93

[419] *Ibid*., p. 97

> Les élèves apprennent à lire sur un thème donné en recourant d'abord aux mots de vocabulaire et aux structures langagières. La lecture précède l'écriture car il s'agit essentiellement d'une activité de reconnaissance ; en lisant, les élèves sont initiés à reconnaître et à apprendre les formes graphiques des sons de la langue cible et ils observent également les traits de la langue qui sont spécifiques à la forme écrite. L'écriture suit la lecture car, en écrivant, le savoir langagier observé est utilisé lors de la production des formes écrites (…) Dès lors, les élèves peuvent passer de la compétence implicite au savoir explicite sur la langue, tel que suggéré dans les recherches en neurolinguistique (Paradis, 2004, 2009). De plus, les élèves continuent à utiliser et à réutiliser un nombre limité de mots de vocabulaire et de structures langagières, ce qui est essentiel pour développer une grammaire interne (Ellis, 2001) […] Les aspects explicites de la langue (c'est-à-dire la grammaire externe) a aussi été contextualisé dans l'ANL. Non seulement la grammaire externe est introduite après l'utilisation de la langue orale, mais elle est introduite de manière contextualisée. Les formes langagières sont d'abord identifiées dans les textes utilisés en lecture et son alors intégrées dans les compositions personnelles des élèves[420].

Dans notre classe de 6ème LV1, vers la fin du premier trimestre, nous avons expérimenté le degré d'autonomie concernant les savoirs explicites des élèves en proposant deux exercices sur table notés sur 10 ne portant que sur des **faits grammaticaux** précis, **sans aucune contextualisation** : il s'agissait, pour le premier, de lire et de comprendre les règles (en français) qui régissent le singulier et le pluriel en espagnol, avec des exemples, ainsi que les exceptions. Les exercices consistaient à mettre au pluriel ou au singulier quelques groupes nominaux et, si besoin était, faire les accords avec le verbe.

Quant au second, réalisé une semaine plus tard, il fallait lire et comprendre les règles du masculin et du féminin des substantifs, avec des exemples et des exceptions. Les deux exercices s'ajouteraient et les élèves obtiendraient une note sur 20.

Les résultats de l'expérimentation ont été les suivants :

> Les règles grammaticales n'étaient **pas suffisamment comprises** mêmes si elles étaient rédigées en français : des affirmations simples (pour nous) comme *les mots espagnols terminés en -a sont toujours* féminins ou bien *pour former le pluriel de tous les noms terminés par une consonne, il suffit de rajouter -es*, qu'il fallait vérifier dans la partie grammaticale en cochant ensuite la case *vrai* ou *faux*, posait problème à grand nombre des élèves.

> Pour la partie exercices, qu'ils devaient réaliser en regardant la partie grammaticale, l'application des règles pour le pluriel et le singulier a posé moins de problèmes puisque le substantif était précédé d'un déterminant (*el* avión, *la* estrella) ce qui permettait aux élèves de mieux **visualiser un ensemble**, et de comprendre que si le déterminant est modifié au pluriel, le substantif l'est également.

Cependant, lorsqu'il leur a été demandé de **comparer le genre** de plusieurs substantifs espagnols avec les substantifs correspondants en français, les difficultés rencontrées ont été importantes. : - *parmi les mots suivants, souligne les noms féminins en français qui sont masculins en espagnol* (el poema-le poème / la desgracia-le malheur…). Malgré l'article qui

420 *Ibid*., pp. 97-98.

précédait chacun des substantifs dans chacune des langues, les élèves -même les meilleurs- ne maîtrisaient pas le notions de masculin et de féminin en français.

Les notes allaient de 3,5 à 7/10 pour les deux exercices sur table.

La première conclusion qui en découle est que la grammaire dite *de base* en français n'est pas toujours acquise en classe de 6ème. La deuxième conclusion est que savoir s'exprimer correctement dans une langue n'implique pas la connaissance des règles de cette langue. Une autre conclusion est que ni pour l'espagnol (pour les élèves allophones arrivés en France) ni pour le français, la grammaire externe **ne va pas de soi**…

C'est pour cette raison que l'évaluation de l'oral a toujours eu dans notre pratique un coefficient égal à celle de l'écrit. Notre intuition pédagogique, que l'on doit *écoute*r lorsque nous sommes face à des élèves en difficulté, nous faisait entrevoir une démarche qui irait de l'oral (la jeunesse des élèves et leur spontanéité naturelle aidant) vers l'écrit en essayant plusieurs approches qui faciliteraient la tâche.

La lecture reste encore pour ces élèves un exercice qu'ils aiment, en général, réaliser. Sauf des cas particuliers, ils sont enthousiastes à l'idée de lire et de prononcer en espagnol.

Nous coïncidons avec l'approche neurolinguistique dans la pratique d'un apprentissage de la grammaire externe contextualisée et son rôle facilitateur des apprentissages explicites grammaticaux. Néanmoins, notre démarche est différente : il fallait partir d e la situation d'apprentissage dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise (la langue parlée) pour aller vers celle où ils se *sentent déstabilisés* pour retourner vers le stade *initial : la lecture.* Une sorte de cercle complet.

Ceci comporte quelques risques et non des moindres : les élèves n'ont pas l'habitude d'un travail intensif à l'oral en LVE et le professeur sort de sa *zone de confort*. Cela implique des ajustements constants entre l'*impétuosité* naturelle des jeunes élèves pour participer et le respect d'un ordre de passage et d'écoute. Le professeur doit gérer cette prise de parole et la frustration ou l'impatience de ceux qui attendent.

Mais le jeu en vaut la chandelle … peu à peu ces jeunes vont apprendre à attendre, le respect des autres s'apprend aussi.

Pour en revenir au *cercle*, la séance débute par un bref rappel des notions vues le cours précédent. Ensuite, nous avançons sur la thématique, par exemple la description physique d'une famille. Ils ont d'abord appris à se décrire succintement eux-mêmes, et ils doivent désormais décrire physiquement les membres d'une famille : les phrases données par le professeur leur permettront de comprendre les mots nouveaux de vocabulaire : *la madre es rubia y tiene el pelo largo. El hiio es bajo y fuerte…* Une fois que les élèves auront bien compris (sans traduction) les mots de vocabulaire, l'interaction peut se mettre en place avec un temps de questions-réponses : ¿Cómo es el padre ? De qué color tiene los ojos la hermana mayor ? etc.

La phase suivante consistera à pouvoir reformuler ces phrases par écrit au tableau. Ce procédé est intéressant dans la mesure où deux ou trois élèves à la fois peuvent intervenir pour la rédaction de la trace écrite ; l'un prononce une phrase dite pendant le cours, un autre l'écrit au tableau et un autre jour le rôle d'*arbitre* au cas où il y aurait un oubli, une inexactitude, etc. De cette façon, chacun de ces élèves aura fait avancer la leçon et obtiendra les points de participation attendus (gratification).

Une fois les phrases écrites, toute la classe procède à les recopier, et ce n'est qu'à la fin que les élèves volontaires, et il y en a toujours beaucoup ! lisent les énoncés du tableau, en faisant attention à la bonne prononciation. On commence par l'oral et on finit par l'oral.

Nous estimons que faire varier les styles de langage : oral, écrit, lecture, différencier la pédagogie : coopération en groupe pour préparer une tâche (tables en îlot) ou en temps réel (un élève *dicte*, un autre écrit, un autre ou d'autres vérifient qu'il n'y ait pas d'erreurs ou d'oublis) représentent un avantage pour des élèves qui fonctionnent souvent dans l'immédiateté. Passer d'un code à un autre permet de **renforcer** les notions vues.

Un autre exemple d'application du principe de l'ANL se trouve dans une vidéo réalisée par plusieurs enseignants du collège pendant l'année 2016-2017,[421] reproduite en annexe : une classe de 5ème débutants en LV2 espagnol. L'extrait montre le passage initial par l'oral afin de développer la *grammaire interne* des élèves.

Une fois que les élèves ont vu les chiffres et les mois de l'année, la tâche finale consistera à communiquer les uns et les autres leur date de naissance. La séance se déroule comme suit :

> Quelques élèves disent les mois de l'année dans les langues de l'école (espagnol, anglais) et d'autres dans leur langue maternelle (portugais, arabe…). Spontanément, ils comparent ces langues entre elles, plutôt dans leurs similitudes phoniques.
>
> Nous passons ensuite à l'écrit. Une fille volontaire passe au tableau pour écrire les mois de l'année. La première difficulté se trouve lors de l'écriture du mois de mars. L'élève écrit *marco**. Plusieurs élèves interviennent, bras levés, pour indiquer leur désaccord : avec l'aide du professeur les élèves trouvent la raison de l'erreur : les graphies c + o se prononcent /ko/.
>
> L'enseignant leur propose alors de trouver la solution au problème : comment écrire le son /θ/ du mot marzo ? Un garçon propose le ç. Plutôt que d'exclure cette proposition, nous approuvons sa réponse en ajoutant : *ce serait une possibilité en français*. *Mais, le ç se prononce comme le son /θ/ de marzo ?*
>
> Finalement, en encourageant les élèves à reproduire dans leur tête les sons de l'alphabet espagnol, qu'ils ont appris, bien entendu, à l'oral, la solution a été trouvée.

[421] *Multilinguisme en milieu scolaire*. Concepteur, Emilia Frappat-Sánchez, Réalisateur, Steve Drevet, professeur de Lettres Modernes. Intervenants, Corinne Padrosa, en tant qu'enseignante de FLE en classe d'accueil, et moi-même.

Le passage d'une langue à une autre permet de formuler des hypothèses qu'ils devront vérifier jusqu'à trouver la solution au problème rencontré.

Pour **l'écriture de la date**, les élèves ne sont pas très à l'aise quant à la distinction langage oral, langage écrit : lorsqu'un garçon passe au tableau pour écrire la date, il oublie la préposition *de*. Nous lui indiquons qu'il manque quelque chose, et, lorsque quelques élèves lui soufflent la réponse, il a écrit la consonne *d*. Le français demeurant très prégnant pour ces jeunes –pour lui, écrire *de* aurait été lu comme /də /, il a préféré s'approcher au mieux de la phonétique de la langue espagnole.

Quant aux nombres, un autre garçon de la classe éprouve des difficultés pour écrire le chiffre 18 en espagnol, le son vocalique *i* étant peu distinctif pour lui lorsqu'il précède la voyelle *e*. La transposition de sa langue scolaire première -le français- vers l'espagnol lui fait écrire *dieciocho** afin de restituer le phonème /ç /[422] du nombre espagnol *dieciocho*. Notons que l'élève a bien retenu qu'il faut écrire un c après le o mais une *interférence* du français s'est produite lors de l'écriture du son / ç / espagnol.[423]

Dans le même ordre d'idées, nous avons filmé une séance de **compréhension de l'écrit**[424] dans l'atelier multilingue, mené par Corinne Padrosa. Nous voyons -et entendons- des élèves d'UP2A principalement de 6ème et de 5ème. La consigne qui leur a été donnée est de retrouver dans un texte rédigé dans une langue inconnue les mots **cœur** et **œil**. Tous les élèves avaient une fiche dans laquelle le même texte était reproduit en différentes langues.

Bien qu'il s'agisse de textes, les élèves ont *oralisé* l'écrit, du moins dans leur tête, pour proposer ces deux substantifs pour chaque texte. La comparaison entre des langues proches : une élève espagnole a trouvé le mot *coraçao* s'appuyant sur sa similitude avec le mot espagnol *corazón* ou entre la langue inconnue et la leur- un élève russe et un autre albanais ont *deviné* comment s'écrivait le mot œil en langue turque-, ont permis aux élèves de réussir cette tâche. Certains élèves ont même improvisé une prononciation de ces mots étrangers inconnus en se basant sur leurs connaissances phonétiques de leur langue.

Cet exercice est intéressant du point de vue de la métalangue car il mobilise des compétences non seulement grammaticales mais surtout interculturelles.

Interlangue, interculturalité, ces notions reviennent à placer l'élève au **centre des apprentissages** en tant qu'acteur de son développement académique et personnel.Le

422 Nous utilisons l'alphabet phonétique international (API) pour la transcription des sons étudiés.

423 Ces extraits correspondent à la partie Plurilinguisme et phonétique, in *Multilinguisme en milieu scolaire*, op.cit. 3' 58''- 4'38'', ainsi qu'à la sous-partie Je lis bien donc j'écris bien ? 4' 38'' - 6' 12''.

424 Extrait de la vidéo citée *supra*. Partie « Multilinguisme et apprentissage du français. Elèves étrangers néo-arrivants », sous-partie « Sons, Syntaxe, Ecriture ». 01' 10''- 02' 38''. Déroulée dans la classe d'accueil lors d'un atelier multilingue.

Ministère de l'Education Nationale, dans son site de ressources éduscol-2016,[425] intitulé *Langues Vivantes : élaborer une progression cohérente*, définit le travail préparatoire de l'enseignant de LVE :

> Bâtir une séquence d'enseignement visant à une construction progressive des compétences langagières des élèves signifie donc opérer des choix et procéder par étapes. Il n'existe pas de projet de séquence type. Toute séquence pédagogique visera néanmoins : le développement progressif de **compétences et de connaissances langagières**, travaillées en **situation de communication**, reliées à un thème culturel, en associant l'élève à **l'analyse de sa propre pratique** de la langue vivante. Elle alterne les formes sociales de travail des élèves (travail individuel, en plénière, en binômes, en petits groupes, en îlots) qui sont adaptées à l'activité réalisée. (Nous soulignons).

Quant à l'élève, avec l'aide de l'enseignant, *l'élève apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs*[426].

Pour ce faire, le croisement entre enseignements doit être encouragé, notamment avec la langue française, toujours dans la cohérence du socle :

> Il s'agit d'aller dans le sens d'une **éducation langagière globale**. Travailler et réfléchir sur les langues entre elles, y compris sur le français et les langues anciennes, doit contribuer à la mise en place et au transfert de stratégies diversifiées et réfléchies d'apprentissage et de communication que mobilisent directement les compétences et connaissances langagières, lexicales et culturelles. Ainsi, dans l'apprentissage de la deuxième langue étrangère ou régionale, l'élève peut utiliser les compétences développées dans la première langue étudiée et dans les autres langues de son répertoire, dont le français, pour apprendre plus rapidement et développer un certain degré d'autonomie[427] (Nous soulignons).

Etablir des contacts entre les langues, comme l'indique le MEN suffisent à eux seuls pour développer les cinq compétences en LVE du CECRC ?[428]

La compétence à l'écrit n'allant pas de soi, comme nous l'avons déjà indiqué, le MEN semble confondre la CO et la CE :

> La compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit partagent de nombreux éléments communs :
>
> - faire percevoir aux élèves la contribution de la compréhension à l'ensemble de la séquence, y compris pour les écoutes ou lectures demandées en dehors du cours ;
> - placer régulièrement les élèves en situation de réussite grâce à l'exposition à des documents nouveaux mais dont les séances précédentes ou une phase d'anticipation en début de séance ont permis de lever les obstacles potentiels à la compréhension ;

---

425 eduscol.education.fr/ressources-2016, p. 3.

426 *Ibidem.*

427 *Ibid.,* p. 19.

428 Il s'agit des : Compréhension de l'oral, Compréhension de l'écrit, Expression orale en continu, Expression écrite et Interaction orale.

- faire de la compréhension d'un document l'objectif ultime de la séance et des différents entraînements qu'elle organise, notamment des moments d'expression orale ;
- fournir des conseils méthodologiques adaptés à l'âge des élèves pour les aider à mieux accéder au sens du document proposé ;
- doter progressivement les élèves de stratégies d'accès au sens transférables d'une langue à l'autre ;
- choisir et diversifier les supports authentiques (audio/vidéo, accents, longueur, documents écrits de typologie variée, etc…) ;
- tirer parti des outils numériques pour individualiser l'apprentissage (respect des différents rythmes d'acquisition, choix des supports en fonction des compétences et des centres d'intérêt de chacun.

Soit. Mais, historiquement, la relation entre **l'oral et l'écrit** a été souvent *houleuse*. Leur interaction tant en compréhension qu'en production peut entraîner des confusions si on n'en prend pas garde.

Selon González Hernández,[429]

> en tant qu'activité cognitive, la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère résulte d'une interaction complexe entre l'**influence de la langue maternelle** du lecteur, la maîtrise plus ou moins partielle ou floue qu'il possède des règles grammaticales de la langue étrangère, du niveau d'acquisition de son lexique, mais aussi, des facteurs extralinguistiques tels que son **bagage socioculturel** ou la **motivation** de ce même lecteur à comprendre un texte écrit dans une langue différente de la langue maternelle.(Nous soulignons).

De plus, en raison de l'importance consacrée à l'oral dans la didactique des langues étrangères, la compréhension a été toujours considérée comme sous-jacente à la démarche d'acquisition du code linguistique, ce qui a entraîné comme conséquence immédiate l'absence d'études approfondies proposant des stratégies d'apprentissage susceptibles d'aider les apprenants à développer des compétences d'approche au sens d'un texte écrit en langue étrangère.

Pour l'auteure, le rôle de l'enseignant est fondamental en tant que facilitateur de l'accès au sens. Il doit mobiliser une série de stratégies afin de guider la recherche de l'apprenant structurées en fonction de trois paramètres :

> L'activation des connaissances et des aptitudes préalables que l'apprenant-lecteur peut mettre en jeu dans le processus de compréhension.
>
> Les entraînements spécifiques concernant le texte.
>
> La révision et validation des hypothèses.

429 Ana Teresa González Hernández, Professeure à l'Université de Salamanque, Paramètres pour la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère, in C. Lagarde (Coord.) *L'Etranger*, colloque organisé par l'Associação Portuguesa de Estudos Franceses (APEF), la Asociación de Profesores de Francés de la Universida d Española (APFUE) et la Société des Hispanistes Français de l'Enseignement Supérieur (SHF) du 9 au 12 novembre 2011 à l'Universidade do Algarve de Faro (Portugal). La Clé des Langues, Espagnol. http:// cle.ens-lyon.fr Consulté le 28/10/2019.

En premier lieu, les apports de la langue maternelle constituent un appui primordial, facilement exploitable pendant les premières phases d'approche du texte. En effet, L. Dabène[430] corrobore l'avantage que peut représenter le patrimoine langagier de l'apprenant à des fins de compréhension :

> La langue maternelle reprend le rôle qui aurait toujours dû être le sien. En effet, si elle a été pendant un certain temps considérée comme un fardeau générateur de difficultés et d'erreurs, elle doit maintenant apparaître comme un stimulateur d'hypothèses, c'est-à-dire comme un appui décisif bien que non exclusif à l'activité cognitive de l'apprenant.

González Hernández ajoute que l'apprenant possède, en plus de l'influence de sa langue maternelle, un certain bagage socioculturel qui est déterminant au moment de sa confrontation au texte :

> Il existe un rapport directement proportionnel entre le degré d'expertise du lecteur et son habileté pour construire le sens d'un texte écrit dans une langue qu'il ne manie pas. Dans ce sens, on ne peut pas négliger les connaissances extralinguistiques de l'apprenant-lecteur, la perception du monde qu'il a et son expérience vécue.

Quant aux entraînements spécifiques concernant le texte, l'apprenant n'est pas en mesure de mobiliser toutes les compétences qu'il possède en langue maternelle. D'où l'importance du guidage de l'enseignant. Le premier objectif sera la prise de conscience de la structure des différents types de textes.

> Dans les étapes initiales, on présentera à l'apprenant des textes courts, de types et de genres facilement repérables, tels que des recettes de cuisine, des modes d'emploi, des faits divers ; on passera ensuite à la lecture de textes à caractère explicatif, descriptif, narratif, et on, laissera pour une phase ultérieure des textes plus longs et de typologie plus complexe, comme par exemple, les textes argumentatifs.

Cette étape correspond à la découverte d'**indices** proposés par le texte lui-même et qui servent à le structurer et à donner une image globale de sa signification. Ainsi, Moirand[431] décrit les étapes pour que, peu à peu, la signification d'un texte *se dévoile* :

> Le « sens » d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais qui viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extralinguistiques. Après une première perception, très globale, réalisant un balayage de l'aire du texte, le lecteur mobiliserait donc d'une part les données de son expérience du monde, de son vécu quotidien et d'autre part sa connaissance des modèles syntactico-sémantiques de la langue. Ainsi pourra-t-il inférer l'organisation du sens du texte à partir d'hypothèses issues de points de repérage et des liens qu'ils entretiennent entre eux.

Les travaux de la neurologue Wettstein-Badour[432] corroborent la démarche qui met en évidence que la compréhension d'un texte d'un enfant -dans sa langue maternelle- se

---

430 Louise Dabène, Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine in *Langage. Théories et Applications en FLE*. Madrid, SGEL, 1994, p.184.

431 Moirand, Sophie, *Situations d'écrit*, Paris, Clé International, 1979, p. 23.

432 Wettstein-Badour, G, *Apports des neurosciences et pédagogie du langage écrit*, Le Mans, Fransya, 2005, pp. 42-43.

développe quand la maîtrise du code phonologique progresse. Autrement dit, ses travaux démontrent le lien qui existe entre le temps **phonologique et sémantique** du langage écrit. Ainsi,

> Non seulement l'apprentissage explicite du code alphabétique réalisé avec des procédés pédagogiques qui en renforcent l'efficacité, n'est jamais une entrave à la compréhension du texte lu mais il en est une nécessité incontournable.

L'auteure[433] propose, en outre, d'amener les enfants à comprendre que l'usage du langage, **oral et écrit**,

> nécessite l'emploi de mots dont la fonction dans la phrase détermine la compréhension de celle-ci. Dès que les textes comportent quelques phrases, la formulation est remplacée par le résumé du texte lu afin d'apprendre au lecteur à en retenir les éléments essentiels.

Analyser les rapports entre les pratiques de l'écrit et celles de l'oral dans la classe suppose d'aller à l'encontre d'un certain nombre de préjugés sur l'**opposition dichotomique** entre écrit et oral.

En effet, classiquement, l'écrit a été placé dans une position seconde, plus élaborée, plus aboutie que l'oral. D'après Nonnon,[434]la supériorité de l'écrit face à l'oral a été relayée plus récemment par la valorisation de l'écriture en tant qu'outil cognitif sur le plan didactique. Le fait que l'on passe de l'oral à l'écrit entraîne *un arrachement à la connivence de la communication orale pour accéder au rapport analytique et conscient à la langue* que suppose l'entrée dans l'écrit.[435] Or cette position binaire a été remise en cause dans plusieurs travaux récents.

Goody[436], cité par Nonnon, montre les complexités du niveau d'interaction entre les deux registres :

> C'est une erreur de diviser les cultures entre orales et écrites : on a plutôt affaire à l'oral, à l'oral plus l'écrit, plus l'imprimé etc. (…) Il est donc nécessaire de bien **distinguer trois aspects** de l'entrée en rapport de l'oral et de l'écrit qui sont souvent confondus. Il y a le face à face des cultures avec et sans écriture, du point de vue de l'histoire et de la géographie ; il y a la rencontre des traditions orales et écrites dans des sociétés qui emploient l'écriture à des degrés variables dans des contextes définis ; il y a la double présence de l'écriture et du discours dans la vie linguistique de tout individu. Au **deuxième niveau**, dans les sociétés pluralistes, la tradition orale diffère à certains égards fondamentaux de la structure de la tradition dans une société de la pure oralité : il y a une dialectique constante entre les activités orales et écrites. Et au **troisième niveau**, il y a toujours pour l'individu le problème de l'interaction entre les registres et les usages, entre les traditions dites orales et écrites.

433 *Ibidem*.

434 Nonnon, Elisabeth, (IUFM du Nord Pas de Calais), Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale, in *La Didactique du Français. Pratiques,* 115/116, 2002, pp. 73-92. https://www.persee.fr Consulté le 01 novembre 2019.

435 *Ibidem,* p. 75.

436 Goody, J., *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, 1994, pp. 9 et 11.

Si le passage à l'écriture peut susciter, par rapport à la pratique orale, une réorganisation et une prise de conscience génératrices de progrès pour les élèves, on peut se demander si à l'inverse **le passage de l'écrit à une pratique orale à travers l'oralisation (comme la reformulation, etc,) ne constitue pas également une activité de transcodage dont les décalages et les tensions avec l'écrit source peuvent être générateurs de prise de conscience et de progrès**[437] (Nous soulignons).

Il s'agit, en somme d'*initier les apprenants à la confrontation des codes que suppose la mise en contact de deux langues-cultures*, selon Lagarde :[438]

> La complexité du champ de l'éducation interculturelle et du noyau que forment le plurilinguisme et la pluriculture [nécessite] plus que jamais (…) la prise en compte, sans faux fuyants, d'une telle complexité. Il découle de cela deux évidences : celle du besoin de poursuivre dans les années à venir, et sur la lancée d'acquis déjà conséquents, une réflexion théorique approfondie dans ce domaine ; celle de la mise en œuvre, dans chaque cas, de procédures de préparation et d'accompagnement (manuels, modules de formation, etc.) adaptées aux différents publics concernés et aux diverses formes que revêt la démarche éducative.

A propos de la **polyphonie des codes de communication** (l'oral, la lecture et la compréhension du sens d'un texte, les notes que les élèves peuvent prendre en groupe afin de préparer un exposé oral, etc…) qui peuvent s'imbriquer dans une salle de classe, loin de revêtir un caractère *cacophonique*, nos élèves de troisième en comprennent la finalité même si certains avouent qu'ils manquent souvent d'outils pour *y faire face*. En effet, Steve Drevet (Professeur de Lettres Modernes) et moi-même avons organisé, pendant une heure de cours, un débat informel concernant les différentes manières de communiquer pendant un cours.

Ce débat est venu à la suite d'un exercice d'espagnol concernant le langage abrégé (SMS) en espagnol : mêlant oral et compréhension de l'écrit, il fallait trouver les règles inhérentes au langage abrégé espagnol afin qu'il devienne compréhensible. Pour y parvenir, ils ont été invités à comparer les sigles espagnols avec ceux du français. La découverte des règles (suppression des voyelles inutiles, l'utilisation de signes facilitateurs de la compréhension comme les idéogrammes, émoticons…) a largement contribué à la compréhension des expressions. Le travail final consistait à réécrire chacune des expressions dans un registre formel : par exemple, ***q t l ?*** devenait ¿Qué tal ? ; ***n s t #*** devenait No sé (tengo) tu número (de teléfono).

La séance a été filmée. Nous reproduisons intégralement les réflexions (souvent très pertinentes) produites par les élèves de troisième LV2 concernant les différents codes de communication existant dans la langue de scolarisation, à savoir, le français.

437 Nonnon, *op. cit*., p. 78.

438 Lagarde, Christian, Enseigner (à) l'étranger, Introduction au colloque *L'Etranger, op. cit.*

Partant du langage abrégé et son utilisation par les élèves, un élève nous donne un exemple : [439]

E1- TFQ qui veut dire ?

P- Je ne sais pas. (un autre élève souffle la réponse à S. Drevet) euh.. Tu fais quoi ?

E1- Voilà.

P-Pourquoi on ne parle pas en langage texto dans la langue courante ?

E1- Parce que si je suis avec quelqu'un je ne vais pas lui dire TFQ ! (rires)

(Voix off d'un élève : vous riez mais c'est ça !)

P- Pourquoi tu n'écris pas en français courant dans les textos ?

E2- Parce que c'est le poids de tout écrire et de conjuguer et de faire des phrases…

P- Alors, les émoticons ça te sert à quoi ?

E3- Bah, moi, j'utilise.., en général, quand j'utilise les émoticons c'est parce que si j'en utilise pas le problème c'est que par exemple on peut mal comprendre, là vu que c'et pas vocal, mais sur un texte, parfois on peut mal comprendre ce contexte-là. On peut pas savoir si lorsque je le dis si je suis énervé, je suis amical ou si je parle d'un ton normal.

(un élève évoque les différents modes d'expression)

E4-Ca dépend du sujet que l'on parle en français. Le langage soutenu -celui de Louis XIV- on ne comprend pas. La langue française a évolué ; aujourd'hui on ne parle pas la langue de Louis XIV, la langue a évolué en plus simple.

P- Alors, est-ce que vous pensez qu'il vous manque de vocabulaire ?

(certains répondent oui et d'autres non)

P- Qu'est-ce qui vous manque comme vocabulaire ? Vous aimeriez connaître plus de vocabulaire ?

-oui

P- Vous en avez assez ?

E2- On n'en a jamais assez.

E1- En vérité j'aimerais bien parler.

P- Si vous écrivez en langage texto à un professeur qu'est-ce qu'il va se passer ?

-Il ne va rien comprendre…

-Pourquoi il ne va pas comprendre ?

E2- Si, Monsieur, il peut comprendre parce qu'un prof aussi il envoie des textos et ça a Facebook et ça a Snapchat et ça parle sur Internet, etc… les réseaux sociaux…

439
Ibidem, 6'13'' – 10' 50''. Partie « Langue ou langage » ?

P- Elle a dit (élève5) quelque chose d'intéressant : elle a dit que les profs ça parle mieux, c'est ça ?

E5- oui.

P- Ça parle mieux, c'est-à-dire ?

E5- Ils ont plus de langage que nous, ils ont fait des études et nous on parle juste entre nous.

P- Donc, en fait, tu es en train de dire que puisque tu n'as pas fait assez d'études, tu ne peux pas… ?

E5- Non, c'est forcément… ils connaissent plus de choses que nous. En fait, vu qu'ils sont adultes ils sont dans un milieu où ils doivent parler bien sinon on ne les prend pas au sérieux. Alors que nous, entre nous, on peut parler comme on veut.

P- Donc, est-ce que tu es d'accord pour dire que si tu parles correctement le français standard on te prendra au sérieux ?

E5- Ça dépend…

P- Ça dépend ?

E5- Ça dépend comment on parle auprès…

P- Donc tu es d'accord avec moi pour dire que comme tu es en train de parler maintenant est-ce que tu veux qu'on te prenne au sérieux ?

E5- Bah oui

(Rires de l'enseignant)

P- Donc, tu utilises un autre langage pour toi, une autre langue?

E5- Non.

P- Non ?

E5- Je parle toujours comme ça…

P- Tu parles toujours comme ça. D'accord. Et, est-ce que quand tu seras adulte tu parleras comme ça ?

E5- Je ne sais pas… peut-être… (sourire).

P-Peut-être ? D'accord. Et qu'est-ce que tu en penses ? Tu aimerais parler comme maintenant ou autrement ?

E5- Bah, normalement.

P- Normalement… Pour toi c'est quoi, normalement ?

E5- (Silence).

E2- Tous les langages, savoir tous les langages !

(…)

P- Savoir tous les langages ?

E2- On s'adapte…

P- Qu'est-ce que ça veut dire, on s'adapte ?

E2- S'adapter s'il faut parler soutenu on parle soutenu, s'il faut parler familier on parle familier et s'il faut parler couramment on parle couramment.

P- D'accord. Alors toi, tu fais la différence entre trois façons de parler, c'est ça ?

E2- Oui, d'accord.

P- Oui, tu veux ajouter quelque chose ? (A l'élève qui a parlé des émoticons)

E3- Bah oui, au fur et à mesure des années le langage il évolue.

Oral minimal, écrit total[440]

P- Quelle est la différence entre l'oral et l'écrit ?

E2- La différence entre l'oral et l'écrit c'est qu'à l'oral on parle et on peut se faire comprendre ou approximativement, alors qu'à l'écrit, si on n'écrit pas ce que l'on veut que la personne comprenne, il comprendra pas.

P- Alors, tu me dis qu'à l'écrit si tu veux que la personne comprenne, elle ne comprendra pas ? c'est-à-dire ?

E2- Si faut que la personne elle comprende, euh, elle comprenne ce qu'il faut lui dire, il faut l'écrire, alors qu'à l'oral elle peut savoir approximativement sans vraiment lui dire.

P- D'accord. Donc, ce qui veut dire qu'à l'oral, même si tu ne t'exprimes pas bien, tu seras compris.

E2- Oui.

P- Et à l'écrit ?

E2- Il faut tout dire, tout mettre !

Penser l'écrit ou écrire sa pensée ?[441]

E1- L'oral et l'écrit ? En fait l'écrit on le pense mais… une fois qu'on l'a écrit on n'a pas les mêmes idées que ce qu'on pensait au début.

Force est de constater, après ces interventions des élèves, qu'ils sont bien conscients des différents registres de la langue française – en même temps que ceux de l'espagnol- et de leurs **limites lexicales** en français.

Nous avons évoqué dans le chapitre précédent le caractère problématique que revêt le possessif lorsque nous associons le français à ***leur langue***.

En effet, comment considérer la langue de scolarisation de ces élèves – le français - comme leur langue véhiculaire alors qu'ils sont issus pour la plupart d'une culture plurilingue ? Ne serait plutôt plus approprié de considérer que ces élèves, scolarisés dans un établissement d'Education Prioritaire Renforcée (REP +), apprennent, finalement, le français **comme s'ils apprenaient une LVE** ? D'où la pertinence, nous semble-t-il, pour l'apprentissage de

440 *Ibid*., 11' 26" – 12' 06".

441 *Ibid.*, 11' 02" – 11' 12".

l'espagnol, ainsi que du français, d'appliquer une **pédagogie interculturelle**, telle que pratiquée dans la didactique et la pédagogie du FLE.

Langue et culture sont indissociables. En effet, concernant les élèves scolarisés dans les établissements REP+, la question de leur **hétérogénéité** est centrale. La diversité des attitudes des élèves confrontés aux apprentissages peut relever de la singularité (un élève qui a un problème très spécifique), ou d'une constante (comportements scolaires largement partagés par les apprenants). L'extrait filmique *supra* montre que les avis des élèves divergent concernant la nécessité ressentie d'*emmagasiner* du vocabulaire scolaire à des fins personnelles (pouvoir être mieux compris, parler comme les adultes peut entraîner plus d'égards à leur encontre) ; certains revendiquent même -dans une sorte de *provocation*- leur langage des jeunes comme signe de reconnaissance et / ou d'appartenance groupale face à un langage *adulte*, qu'ils ne considèrent pas utile. Ils convergent toutefois à l'unisson pour indiquer que le langage standard, voire, soutenu est **un attendu du collège** pour réussir leur scolarité.

Ce décalage culturel peut trouver sa source dans les disparités sociales enkystées depuis de nombreuses années, provoquées, en grande partie, par les *non-politique* de la ville évoquées précédemment.

Cependant, tous les élèves scolarisés dans des REP+ ne sont pas en difficulté. Ce sont ceux qui cumulent plusieurs *disparités* au sein même de leur famille qui rencontrent des difficultés, parfois très importantes.

Le site Canopé, dans son article Penser l'hétérogénéité et en tirer profit… *De la contrainte…* à *la ressource*[442] souligne que les élèves issus des milieux populaires affrontent une difficulté plus grande que les élèves des milieux favorisés vis-à-vis de l'école :

> En effet, plus que les autres, ils se trouvent au milieu de deux mondes sociaux aux logiques, aux exigences et aux attendus souvent contradictoires (…) Car c'est dès sa prime scolarisation que l'enfant se trouve confronté à des exigences qui remettent tout ou partie en **question ce qu'il est** : son langage, sa gestuelle, ses manières de faire, de dire, de se tenir. Il s'agit pour lui de **renoncer** à ce qui le constitue en vue de répondre à ce qui est exigé de lui par l'école s'il veut réussir[443] (Nous soulignons).

Et il cite Eribon[444] afin d'illustrer ce rapport au monde familial de l'enfant transformé par l'école :

> Ne pas m'exclure -ou ne pas être exclu- du système scolaire m'imposait de **m'exclure** de ma propre famille, de mon propre univers. Tenir les deux sphères ensemble, appartenir sans heurts à ces deux mondes n'était guère possible. Pendant plusieurs années, il me fallut passer d'un registre à l'autre, d'un univers à l'autre, mais cet **écartèlement** entre les deux personnes que j'étais, entre les deux rôles que je devais jouer, entre les **deux identités**, sociales, de moins en

442 Expression empruntée à Philippe Meirieu. http://www.reseau-canope.fr Consulté le 20 novembre 2019.

443 *Ibidem*, pp. 42-43.

444 Eribon, D., *Retour à Reims*, Paris, Flammarion, 2010.

moins compatibles entre elles, produisait en moi une tension bien difficile à supporter, et, en tout cas, fort déstabilisante (Nous soulignons)[445] .

L'aide personnalisée préconisée par le ministère de l'EN vise donc à prendre en compte chaque enfant en tant que personne, à développer sa personnalité et son **identité**, comprise par l'institution comme *(…) son expérience, ses aptitudes, ses manières d'agir, ses acquis, ses besoins, ses aspirations pour la construction de son parcours scolaire*[446]. Or, la notion d'identité est complexe, compte tenu des différentes *identités* que l'on peut trouver dans un établissement comme le nôtre : le développement de l'identité comprend les mêmes questionnements pédagogiques pour un élève issu d'un milieu défavorisé que pour celui issu de la migration et d' un milieu défavorisé ? Le cumul de situations qui font obstacle à un apprentissage serein -langue et culture parfois très différentes de la langue et de la culture françaises- est un problème sociétal que tant l'institution que les enseignants ainsi que les autorités administratives doivent résoudre.

Joaquim Dolz, dans sa préface à l'ouvrage *Esquisses pour une école plurilingue,*[447] affirme sans ambigüité que : *à l'école, une vision restreinte des pratiques langagières peut contribuer à l'exclusion et à l'échec.*

En effet, pour ce dernier, la diversité culturelle et l'hétérogénéité linguistique de la classe doivent faire l'objet d'une réflexion et de propositions de démarches de différenciation en fonction des profils des élèves. Il propose six facteurs *associés aux contextes*, afin d'analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage des langues :

1. *Le premier concerne **la vitalité et les rapports entre les langues en contact** (langues en présence, relations de proximité ou de distance entre ces langues…) De quel multilinguisme sommes-nous en train de parler ? Quelles sont les relations entre les langues dans le contexte social et à l'école ?*
2. *Le deuxième fait référence **aux attitudes et aux représentations sur les langues** en présence (notamment à propos des langues d'origine et d'accueil). Il est évident que les langues dites régionales et que les langues de l'immigration n'ont pas toujours le même statut que les langues « d'Etat ».*
3. *Le troisième, **centré sur les apprenants**, renvoie à leur **profil linguistique**. Il implique une prise en considération du niveau de développement des différentes langues en cours d'apprentissage, de **l'itinéraire linguistique**, des phénomènes d'interlangue, des réactions dans les situations exolingues, etc. Sous cet angle-ci, la connaissance de la réalité des élèves, de leur vécu, de **leurs capacités langagières à l'oral et à l'écrit dans les différentes langues** s'avère déterminante.*
4. *Le quatrième facteur a trait aux phénomènes migratoires et aux réalités des communautés plurilingues. Il concerne l'intégration des apprenants aux langues et aux cultures d'accueil. Dans un système d'enseignement plurilingue, **le niveau d'intégration des différentes langues de l'école peut effectivement marquer les***

445 Réseau Canopé, op. cit., p. 43.

446 *Ibidem*, p. 14.

447 Rispail M. (dir.), Jeannot C., Tomc S. et Totozani M. (éd), *Esquisses pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques*. Paris, L'Harmattan, 2009, pp. 8-10.

***apprentissages**. Le passage de la langue familiale aux langues de l'école n'est pas identique selon les situations des élèves.*

5. *Le cinquième dépend de la prise en compte des **niveaux socio-économiques et culturels des parents**, ainsi que de leurs propres capacités et représentations langagières.*
6. *Le dernier facteur concerne **la place de ces langues dans l'institution scolaire,** leur traitement curriculaire et les formes d'alternance suivant lesquelles s'organisent leurs enseignements et apprentissages.* (Nous soulignons).

D'après Leconte et Delabarre,[448] l'hétérogénéité linguistique des élèves relève beaucoup plus du conflit de normes que d'une méconnaissance de la langue :

> Selon les enseignants, le problème tient essentiellement au fait que les élèves ne disposent pas du bagage langagier nécessaire à l'école. Mais peut-il en être autrement dans la mesure où pour les enseignants « hétérogénéité » va de pair avec lacune, pauvreté de vocabulaire ou manque de communication. La norme langagière de l'institution scolaire reste la surnorme académique fondée sur l'écrit littéraire quand bien même les enseignants doivent composer lorsque cette norme est complètement étrangère à leurs élèves.

Pour certains enseignants exerçant dans des ZEP de l'Académie de Rouen, les normes non maîtrisées sont analysées non pas tant en termes de manque qu'en termes de rejet :

> « L'écrit importe peu ». L'activité langagière écrite est associée chez les élèves au domaine de la contrainte, de la norme et de la faute mais n'est en aucun cas considérée par eux comme un moyen d'expression à leur disposition. De plus, les adolescents se sentant stigmatisés par leur appartenance sociale et géographique (la cité), ont alors tendance à rejeter ce qui représente leur relégation sociale : la conformité à un modèle scolaire dont ils se sentent exclus (…).
>
> *P3 Y a pas de norme pour eux / la norme c'est ce qu'ils parlent / nous on les*
>
> *embête La norme c'est la leur c'est le langage oral*[449].

En France, l'hétérogénéité des apprenants est souvent posée comme une évidence, et surtout comme un **problème pédagogique**. En effet, selon Claude Caitucoli,[450] l'hétérogénéité à l'école, contrairement à la diversité, n'est pas principalement *une richesse*. Les professeurs *s'appuient sur la diversité des élèves pour développer des pratiques pédagogiques innovantes* mais *sont confrontés à leur hétérogénéité*. Dans ces conditions, Caitucoli propose de sortir de ce qui nous contraint soit à occulter l'hétérogénéité, soit à la considérer comme un problème :

> Il faudrait envisager une politique qui, face à l'hétérogénéité, ne cherche ni à la nier, ni à la réduire, mais la transforme en objet de savoir[451].

448 Leconte F. et Delabarre E., L'Evaluation de l'hétérogénéité linguistique par les enseignants au collège, in Caitucoli C. (Dir.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*. UPRES-A CNRS Dyalang, Université de Rouen, 1999, p. 79.

449 *Ibidem,* p. 77.

450 *Ibid.,* p. 119.

451 *Ibid.*, p. 133.

Grâce à ses travaux, Marielle Rispail,[452] affirme le plurilinguisme des apprenants, mais également le choix des langues *dicté par la présence de tel ou tel locuteur et de ses compétences linguistiques présumées*. Les jeunes *tentent visiblement, sauf exception, d'aller vers des consensus linguistiques plutôt que de se différencier ou de choquer.*

En effet, d'après Rispail, l'école serait un espace à l'interface entre acquisition et apprentissages linguistiques et qui actualise des volontés politiques. Liée à la notion de territoire, l'**identité**, sans doute plurielle, des enfants, pouvait se construire dans et par le **milieu scolaire**[453].

Christian Lagarde[454] développe la notion d'identité en citant Ricoeur,[455]qui la dénomme l'*ipséité*. Elle

> (…) ne se borne pas à l'autonomie mais (…) suppose une ouverture à l'autre. Elle invite à se considérer soi-même comme un autre, c'est-à-dire à prendre conscience du fait que, dans la complexité de sa propre identité, il existe une part de l'autre (d'altérité) et que par conséquent, accepter sa propre complexité (…) permet d'accepter celles de l'autre, de lui tendre la main (à travers des identifications communes), de ne pas le considérer a priori hostile ou dangereux (…).

Revenons à notre **classe-pilote** d'espagnol LV1 avec laquelle nous avons expérimenté pendant quatre années scolaires. Rappelons-nous la diversité culturelle de ses élèves (bien qu'il y ait eu des départs et des arrivées, le taux d'élèves plurilingues est resté sensiblement le même). Nous sommes en octobre 2016. Ils sont, donc, en 4ème et ont deux années d'espagnol LV1 derrière eux. Nous allons analyser **les rapports** qu'ils entretiennent avec leur **langue maternelle** ainsi qu'avec l'**espagnol** grâce au support filmique de notre DVD.

En effet, dans la partie *Attraper le monde avec la langue*,[456] un garçon et une fille se présentent dans leur langue maternelle à ma demande, selon la modalité d'*expression orale en continu* (EOC). La fille se présente en espagnol, nous indique son nom, son prénom, son âge, son lieu de naissance et les langues qu'elle parle ainsi que celle qu'elle est en train d'apprendre (anglais LV2). Son expression orale est excellente aussi bien en espagnol qu'en français (elle vit en France depuis 5 ans), nous sentons qu'elle a du plaisir à s'exprimer dans sa langue maternelle.

Quant au garçon, il s'exprime en arabe, son expression orale dans cette langue est fluide, il maîtrise cette langue également. Né en France, d'origine Algérienne, cet élève éprouve

[452] La sociodidactique au service des langues minorées : exemples de recherches dans l'aire francique, in *Esquisses pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques*. op. cit., p.p. 46-47.

[453] *Ibidem,* p. 45.

[454] L'« unité du sujet » et la citoyenneté, comme objectifs de l'enseignement institutionnel des langues-cultures en France ? in L*es langues modernes*, Revue de l'APVL (4/2018, pp. 14-23).

[455] Ricoeur,P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

[456] O*p. cit.*,12' 10" – 13' 57".

toutefois des difficultés à garder son sérieux. Ses phrases, pourtant correctes, sont motif de rires pour lui… Il m'avouera par la suite qu'il ressentait de la honte en s'exprimant en arabe. Pourtant, il avait accepté de se présenter ainsi.

Ces deux bons élèves, ayant de bons résultats en français également, n'ont **pas pour autant le même rapport avec leur langue maternelle**. Ils utilisent au moins deux langues à la maison, ce qui peut corroborer la thèse d'une meilleure solidité des matières linguistiques (Français, LV1 et LV2) pour les élèves qui ont plus d'un bagage culturel et linguistique dans leurs compétences. Le garçon aurait-il pris conscience -à tort- que la langue arabe, puisque non enseignée, est une langue moins utile que les langues enseignées et apprises à l'école ? Dans ce sens, accorderait-il une place moins valorisante à sa langue maternelle ?

Selon Lagarde,[457]

> la solution de continuité entre les origines, le quotidien des quartiers et un avenir, dont l'Etat, à travers les politiques migratoires, de la ville, éducatives et linguistiques porte une écrasante part de responsabilité, met-elle ces jeunes en mal d'identification (…).

Billiez[458] corrobore de la sorte les propos de Lagarde :

> Ce qui ressort de leurs attitudes vis-à-vis de l'arabe c'est cette valorisation d'une langue qu'ils ignorent mais qui leur permet une représentation mythique de se reconnaître des racines, ce qui exprime très bien sous forme de paradoxe cet adolescent : « Ma langue c'est l'arabe mais je la parle pas ».

Dans tous les cas, ce rapport ambigu (dans le sens que pour lui la langue arabe est la langue de l'affect, de la famille, du domaine privé ou de voisinage) que ce garçon entretien avec sa langue maternelle ne représente pas un obstacle pour poursuivre ses apprentissages de manière satisfaisante.

Foued Laroussi,[459] insiste sur la nécessité de concevoir l'**identité** non comme un concept figé mais comme un processus d'identification socialement et interactionnellement situé. Pour l'auteur, ce ne sont pas les différences culturelles elles-mêmes qu'il faut retenir, mais la façon dont celles-ci sont utilisées en tant que **symboles de différenciation** inter-groupe.

En effet, ses recherches lui permettent d'affirmer que

> contrairement à certaines thèses assimilationnistes, la déperdition des langues des origines n'est pas totale. Si l'acculturation des populations issues de l'immigration maghrébine demeure un processus inévitable, la présence encore importante de la langue des origines au sein de la famille témoigne aussi de l'importance accordée à la culture des origines. On est donc encore loin du processus de l'assimilation[460].

457 *Op. cit*., pp. 14-23.

458 Billiez, J., La langue comme marqueur d'identité, in *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1 / 2,1985, 95-104.

459 Laroussi F., Les langues de l'immigration maghrebine, in Caitucoli C. (Dir.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*. Op. cit., p. 17-18.

460 *Ibidem*, p. 25.

Cependant, l'usage de **l'alternance** langues des origines / français constitue l'une des stratégies communicationnelles les plus répandues chez les familles maghrébines ou issues de l'immigration. Mais l'alternance **n'apparaît pas comme le résultat d'un déficit linguistique** dans l'une ou l'autre des langues impliquées dans l'interaction ; elle fonctionne plutôt comme une **stratégie verbale** à laquelle le locuteur fait appel lorsque le besoin s'en fait sentir :

> L'usage du français au sein de la cellule familiale (…) pour s'adresser à ses enfants, même avec difficulté, revêt une valeur symbolique et dénote une volonté de composer avec la société d'accueil. Dans ce contexte, il me semble qu'on ne peut plus interpréter l'usage du français comme le « code eux » et les langues des origines comme le « code nous ». Le français constitue aussi la langue de communication « entre nous »[461].

Quant à la fille, non seulement l'espagnol est une langue enseignée et apprise au collège ; elle a une renommée assez importante lors des choix des élèves français en général. Après l'anglais, l'allemand et l'espagnol sont les langues les plus choisies par les élèves sauf dans des régions particulières.

Ceci a un impact sur la **confiance en soi** des élèves et de leur capacité à apprendre. Plus leur langue maternelle est *prestigieuse*, plus ils y auront recours de manière inconsciente afin de développer une **grammaire interne** pour la langue cible, selon les termes de Paradis, cité *supra*.

2. Je sais dire, donc je sais écrire? Bien s'approprier la langue orale pour mieux appréhender l'écrit.

Le **rapport à l'espagnol** dans cette même classe est présenté dans notre vidéo[462] sous forme de tâche d'entraînement incluant une compréhension de l'oral (support filmique montrant quelques personnages qui se présentent et qui exercent tous la même profession : statues humaines à Barcelone[463]) et de prises de notes afin de pouvoir renseigner une grille avec les prénoms des personnages, nationalité, statue représentée, etc.

La compréhension orale a bien fonctionné dans la mesure où la vidéo apporte des éléments **oraux mais aussi visuels,** ce qui facilite la compréhension et que le **visionnage** pouvait être **répété** autant de fois que les élèves le jugeaient nécessaire. En effet, les élèves ne semblaient pas *anxieux* à l'idée de ne pas avoir recueilli une information importante afin de remplir la grille fournie par l'enseignant puisqu'ils pouvaient la recueillir la fois d'après. Ce travail en

461 Ibid., p.p. 39-40.

462 10' 50'' – 11' 01'' et 11' 12'' – 11' 24 ''.

463 DVD du manuel d'espagnol *Gente Joven 1*, Encina A., Martínez Sallés M. et Sans N. Paris, Maison des Langues, 2008.

autonomie a bien fonctionné car il a pris en compte l'ensemble des élèves, la rapidité des uns, la lenteur des autres, la meilleure compétence auditive ou visuelle de chacun, etc.

La tâche finale consistait à présenter **oralement** chacun des 5 personnages selon les informations que l'enseignant leu avait demandé de fournir (en s'aidant de la grille).

Notre exemple illustre les réflexions de Nonnon, citée *supra* en rapport avec le passage de l'écrit à une pratique orale comme source de progrès. Ce qui revient à dire que notre *cercle* : activité orale (réception audio, dans ce cas précis) – écriture- lecture de la grille ou oralisation de la grille, a des résultats satisfaisants. Cependant, même s'il s'agit d'un exercice en autonomie (chaque élève doit remplir la grille seul), nous avons conscience que l'autonomie en interaction est bien plus efficace quant à l'apprentissage de la **grammaire externe** :

Une classe de 4ème LV2, avait pour consigne de préparer par îlots une description de l'enseignante et d'eux-mêmes à l**'oral**. Ils devaient utiliser obligatoirement les verbes SER, TENER et LLEVAR pour une description du caractère, du physique et vestimentaire sans mélanger la signification des verbes TENER et LLEVAR (Avoir et Porter sur soi). Deux phrases complètes pour chaque verbe étaient demandées.

S'agissant d'une révision de l'année dernière (ils avaient commencé l'espagnol LV2 en 5ème), ils avaient assez de vocabulaire quant à la description physique. Quant aux vêtements, nous leur avons fourni un exemplaire du manuel de notre collègue Paso a Paso,[464] excellent outil, à notre sens, pour l'apprentissage de vocabulaire espagnol en situation, réuni par thèmes et centres d'intérêt, en édition bilingue.

S'appuyant sur le vocabulaire du manuel, l'intérêt de la tâche résidait dans la construction de phrases dont le genre et le nombre des adjectifs étaient respectés.

Selon notre méthode, l'oralisation de ces phrases préparées soit grâce à des notes soit *dans leur tête*, a permis d'insister sur la signification des verbes TENER et LLEVAR (qu'ils échangent sous l'influence du français) ainsi que sur les accords des adjectifs :

La profesora :

ES simpática / alegre / rubia…

TIENE el pelo rubio, los ojos marrones

LLEVA gafas negras, un pantalón negro botas grises…

Cet exemple écrit au tableau, une fois exploité de manière interactive entre le professeur et les élèves, ils devaient faire de même pour eux en faisant attention à la personne de ces trois verbes.

[464] Nieto E., *Paso a Paso,* Ed. Lindavoz, 2017.

Le travail en îlots, réalisé en espagnol, à l'aide du manuel pour le vocabulaire des vêtements et de l'entraide des élèves, a permis à tous de préparer une description personnelle d'abord orale, puis écrite.

Le but de cet exercice était de **préparer un examen écrit** pour la semaine suivante. Le travail en interaction leur a permis de **construire** leurs réponses selon leur rythme, en opérant des choix, et d'**anticiper** la réflexion nécessaire à l'apprentissage d'une leçon. Plutôt que de leur demander un apprentissage par cœur, nous avons préféré laisser les élèves agir en tant qu'acteurs de leurs apprentissages et de préparer les réponses de leur choix en parfaite **autonomie.**

Le contrôle ne portait que sur deux questions :

1. Describe a la profesora con los verbos SER, TENER y LLEVAR con dos frases por verbo (6 en total). /10
2. Descríbete a ti mismo con los verbos SER, TENER y LLEVAR con dos frases por verbo (6 en total). /10

Cette méthode de préparation d'un contrôle ressemble à la méthode Antibi cité *supra*, à savoir, que les élèves savent à l'avance les questions qui seront posés lors de ce contrôle. A la différence que l'**apprentissage par cœur n'est pas utile** ici puisque la grammaire de l'espagnol a été intégrée de manière d'abord inconsciente – par l'oral-, puis consciente par la suite les accords grammaticaux ayant été expliqués par l'enseignant en cas d'erreurs (selon les préceptes de l'ANL). De plus, les élèves *avaient droit,* si besoin était*,* d'avoir recours au manuel pour le vocabulaire des vêtements, la difficulté se trouvant dans la construction de groupes nominaux corrects du point de vue du genre et du nombre.

Contre toute attente, un grand nombre d'élèves n'a pas souhaité prendre le manuel, -ce qui démontre leur confiance en leur capacités- et les résultats ont été très satisfaisants : sur deux classes de 4ème LV2, (44 élèves présents au contrôle), **84%** des élèves ont atteint la note maximale : 20/20. Sur les élèves restants, les résultats allaient de 13/20 à 18/20. Tous les élèves ont réussi l'épreuve, y compris les élèves en situation de handicap (les ULIS). **100% de réussite** à une épreuve est une source de satisfaction tant pour l'enseignant que pour les élèves d'autant plus que la **motivation** de tous (y compris celle de l'enseignant dans la pratique adoptée) est consolidée de manière optimale.

Bien entendu, ce genre d'exercices préparatoires convient plutôt aux plus jeunes, étant donné que les phrases modélisantes et les points grammaticaux abordés **en contexte** ont un caractère restreint (Ellis et Segalowitz, cités *supra*).

Le collège *demande* aux élèves de 3ème une double compétence en espagnol : une expression orale fluide ainsi qu'une compétence écrite définie par le CECRL comme le niveau A2. Ces compétences sont déclinées en quatre volets : CO, CE, EOC EE. (voir *supra*).

Notre classe-pilote de LV1 comptait, en 3ème, 14 élèves : six filles et huit garçons. En début d'année, un exercice noté concernant une **double compétence écrite** espagnol/français (traduction de phrases soit en espagnol soit en français que l'on utilise pendant le cours, voir annexe), nous a permis de faire un **état des lieux** de leurs connaissances des grammaires explicites des deux langues. Bien évidemment, nous n'avons noté que l'orthographe en espagnol. Quant aux phrases en français, les *fautes* de traduction (qui dénotaient une mauvaise compréhension des phrases espagnoles) ont été les seules à être évaluées, et non pas l'orthographe.

Etant donné **la spécificité** de cette classe, notamment la présence de deux filles et de trois garçons anciennement **UPE2A** provenant tous de La Catalogne Sud (5 élèves sur 14) mais également le **plurilinguisme actif** des élèves nés en France (arabe maghrébin, berbère, espagnol combiné avec le français) sauf trois, qui n'utilisent que le français, il nous a paru très utile de **comparer les performances en espagnol et en français de tous ces élèves** au début de cette année charnière qui prépare non seulement le Diplôme National du Brevet, mais qui détermine également leur orientation pour la classe de seconde (Générale ou Professionnelle).

Notre but était de vérifier si les **élèves plurilingues** (11 élèves sur 14) avaient plus de difficultés en français que les **élèves monolingues** et en même temps de vérifier les performances en LVE pour ces élèves monolingues en les comparant aux élèves plurilingues :

> Performances en **français** pour les élèves **plurilingues** : les filles plurilingues ont de meilleurs résultats en français que leurs homologues garçons. Qu'elles soient des anciennes UPE2A ou des filles nées en France, 3 filles sur les 5 ont de bons résultats en français.

Un seul garçon sur les 6 élèves plurilingues a de bons résultats en français. Cependant, ces résultats sont excellents.

> Performances en **espagnol** pour les élèves **plurilingues** : tant pour les filles que pour les garçons, les résultats sont meilleurs en espagnol.
>
> Performances en **français** pour les élèves **monolingues** : Sur les trois élèves monolingues, une fille et un garçon ont de bons résultats en français. Le garçon restant éprouve de grandes difficultés pour cette matière.
>
> Performances en **espagnol** pour les élèves **monolingues** : la fille et l'un des garçons obtiennent de très bons résultats en espagnol. Le garçon restant rencontre des difficultés en espagnol.

Au vu de ces résultats, nous pouvons apporter les conclusions suivantes :

1. Une grande partie des élèves plurilingues a de bons résultats en français, voire très bons, pour un élève de la classe.
2. Les élèves monolingues n'ont pas de meilleurs résultats en français que les élèves plurilingues.

3. Presque la totalité des élèves plurilingues obtient de meilleurs résultats en espagnol LV1 qu'en français.
4. Pour les élèves monolingues, la performance en espagnol est très bonne pour ceux qui ont un bon niveau en français.

Somme toute, nous pouvons confirmer deux hypothèses :

- Les élèves plurilingues ont en général de **meilleurs résultats en espagnol LV1** que les élèves monolingues.
- Il existe bien une **corrélation entre le niveau de langue maternelle et celui de la L2.** En effet, si l'élève a de bonnes compétences dans sa langue maternelle (L1), il obtiendra de bons résultats en L2 et en L3.

Nous avons observé si ce principe de corrélation persiste quant aux résultats de fin d'année de 3ème pour cette classe : les résultats du **DNB de 2018** pouvaient nous apporter des informations intéressantes de ce point de vue.

Sur nos 15 élèves, **10 ont réussi le DNB** (**66,66%**) -le taux de réussite de l'ensemble des élèves de 3ème a été de 61,23%- : cinq ont été **admis** et les cinq autres ont obtenu une **mention**. Les élèves **admis** sont 3 filles et deux garçons. Une fille a obtenu la mention **Assez bien**. Une fille a obtenu la mention **Bien** et les 3 élèves restants ont obtenu la mention **Très bien** : deux garçons et une fille. Il est à noter que sur les trois élèves qui ont obtenu la plus haute mention, une fille et un garçon font partie des anciens UPE2A. Le garçon qui reste est monolingue.

Si l'on comptabilise le nombre total d'**élèves plurilingues de cette classe** qui ont **réussi** les épreuves du DNB 2018, nous trouvons **sept élèves** sur les dix. Quant aux **mentions**, rappelons-le, sur nos cinq lauréats, une élève plurilingue a obtenu la mention Assez bien, et une fille et un garçon plurilingues et anciens UPE2A ont obtenu la mention Très bien.

Pour les élèves **monolingue**s, un garçon a été **admis,** une fille a obtenu la mention **Bien** et un garçon a obtenu la mention **Très bien.**

Nous constatons un nombre plus important d'élèves plurilingues lauréats du DNB y compris les élèves allophones (UPE2A) que d'élèves monolingues. Cette proportion s'explique par deux facteurs :

1. Le taux d'élèves plurilingues dans notre établissement oscille entre 60% et 70%.
2. Les élèves plurilingues ont, en général, de meilleures compétences quant au pôle linguistique (Français, LV1 et LV2).

Ce dernier facteur est à prendre avec précaution. En effet, les élèves monolingues peuvent aussi avoir de bonnes compétences dans le pôle linguistique. Mais cela dépend du niveau de langue française utilisé à la maison. Si le lexique et la syntaxe de la langue utilisée ne correspond pas au langage standard, ces élèves monolingues retrouvent les mêmes difficultés en français que les élèves nés à l'étranger ou issus de l'immigration.

Le tableau suivant illustre cette corrélation : plus les élèves monolingues sont en difficulté en français, plus basse sera la moyenne dans le **pôle linguistique**.

Six élèves de la classe ont demandé la 2nde Générale dans le lycée du secteur. Comparons les résultats de ces élèves en fin de troisième et au 1er Trimestre de la Seconde Générale :

ANNEE 2017-2018 Moyennes de l'année de 3ème (Pôle linguistique)

Elève	Français	LV1 Espagnol	LV2 Anglais	Moyenne Pôle
Garçon monolingue	07,13	16.5	10.53	11,38
Fille plurilingue	11,16	13,68	12,73	12,50
Garçon plurilingue	08,27	18,33	12,75	13,11
Fille monolingue	12,19	17,67	10,77	13,50
Fille plurilingue	13,21	18	11,43	14,21
Garçon plurilingue UPE2A	15,26	20	19,37	18,21

ANNEE 2018-2019 Moyennes de la Seconde Générale 1er Trimestre *

Elève	Français	LV1 Anglais	LV2 Espagnol	Moyenne Pôle
Garçon monolingue	04,5	12	09	08,5
Fille plurilingue	19	10,44	10,25	13,23
Garçon plurilingue	08,11	09,29	10,07	09,15
Fille monolingue	08,30	08	14	10,10
Fille plurilingue	13	09,09	13,86	11,98
Garçon plurilingue UPE2A	13,31	15,83	18,40	15,80

*Notons l'inversion des LVE en Seconde Générale.

Les élèves qui avaient quelques fragilités en Français les ont conservées en début du lycée sauf exception.

Si nous nous penchons sur les Moyennes générales en fin de troisième pour les mêmes élèves nous trouverons cette même corrélation. Les élèves qui ont obtenu les Félicitations en fin de 3ème les ont conservées au premier trimestre de la Seconde. Il en va de même pour ceux qui ont obtenu des encouragements.

ELEVE	MOYENNE 3ème	VALIDATION SOCLE*	TRIMESTRE 1 LYCEE
Garçon monolingue	11,65	175,00	07,74 Réorienté
Fille plurilingue	13,08	305,00	10,27
Garçon plurilingue	11,65	240,00	08,16 Encouragé
Fille monolingue	14,33	360,00	11,60
Fille plurilingue	14,61	340,00	10,20 Encouragée
Garçon plurilingue UPE2A	16,78	390,00	15,71 Félicité

* Le socle commun **des connaissances et des compétence**s est noté sur 400 points.

En guise de conclusion, si la notion de Maitrise de la Langue en rapport avec les différentes disciplines détient une place prioritaire dans les textes ministériels depuis la réforme Bayrou de 2015, la mise en œuvre de cette réforme revêt, nous avons vu, différentes pratiques pédagogiques qu'il faut développer.

Il s'agit d'une remise en question d'une pédagogie unique non adaptée à la réalité linguistique et culturelle de ces élèves :

- l'éveil aux langues sera développé dès la maternelle.
- La réforme du collège de 2016 a prévu un allègement du temps de travail des élèves ainsi que l'introduction de la LV2 dès la 5ème. L'anglais deviendra la première langue vivante.
- La différenciation pédagogique, la collaboration entre les élèves et l'inclusion seront privilégiées pour l'enseignement/apprentissage de toutes les LVE afin que l'élève devienne acteur de ses apprentissages dans la communication.

La centration sur l'apprenant, l'apprentissage par l'action et la coopération entre les élèves sont les mots-clef cités par les nouveaux textes ministériels afin de mieux enseigner et apprendre les LVE.

Partant de et s'appuyant sur la pluralité de nos élèves, l'apprentissage de la LVE se fera par la communication authentique et l'interaction.

L'approche par projets prend parti pour l'enseignement et l'apprentissage par l'action.

Cependant, la formation des enseignants prévue pour ces démarches pédagogiques plurielles (EVLANG, TLBT, Approche interculturelle…) reste essentiellement théorique s'appuyant quasi exclusivement sur les sciences cognitives.

La mise en pratique des différentes théories pédagogiques proposées par le Ministère de l'Education Nationale au sein de ma classe ne va pas de soi…

L'Evaluation par contrat de confiance, prônée par Antibi et largement répandue par le Ministère, s'est avérée non adaptée pour les élèves en grande difficulté ou en décrochage scolaire. Toutefois, la confiance demeure essentielle pour l'image qu'a l'élève de lui-même et pour qu'il consente à entrer dans les apprentissages.

L'expérimentation sur chacune des compétences du Cadre Commun de Référence (Compréhension de l'oral, Compréhension de l'écrit, Expression orale en continu et Expression écrite) dans le cadre de ma classe pilote notamment, montrent l'influence de la langue maternelle pour la construction du sens tant à l'oral qu'à l'écrit.

L'intérêt de l'approche neurolinguistique (ANL) réside dans le développement d'une structure linguistique interne (ou inconsciente) et une structure linguistique externe (ou consciente).

Le passage de la communication orale à l'écrit, loin d'avoir un rapport dichotomique, peut être une interaction (certes complexe) possible et, surtout, efficace.

Enfin, l'hétérogénéité linguistique ainsi que le bagage culturel des élèves scolarisés en REP+, source pour certains élèves de problèmes identitaires ou d'acculturation, doit être perçue et utilisée par les enseignants non pas comme un obstacle mais comme un atout pour la réussite des élèves.

Telle est la vocation des démarches pédagogiques plurielles.

CONCLUSION

La didactique des LVE a connu une évolution longue et semée d'obstacles, d'une part à cause de la prégnance de la Méthodologie Traditionnelle (MT) -la LVE était enseignée et apprise essentiellement à partir de la grammaire et de la traduction, héritage de l'enseignement latin-, d'autre part par l'insuffisance et les contradictions de la formation issue de l'Inspection Générale (Puren).

L'Instruction officielle de 1950 modifie les approches précédentes en dirigeant l'enseignement/apprentissage de la LVE vers l'**intégration didactique** autour du texte. Cependant, l'extrême formalisme de cette méthodologie sera atténué par l'introduction progressive des cours audiovisuels intégrés au premier cycle d'abord, évoluant par la suite vers la Méthodologie Active (MA), dans laquelle la forme orale du langage primera sur l'écrit. Le nouveau statut de l'oral remplacera la compréhension écrite en **oralisant** le texte écrit -compréhension orale, lecture et répétition orale de l'enregistrement.

La Méthodologie Audio-Visuelle (MAV) a reçu une forte influence du structuralisme (Bloomfield), quant à la nette distinction entre le code oral et le code écrit. D'autres théories viendront renforcer cette méthode : le béhaviorisme et le structuro-globalisme (Guberina, Rivenc). L'association de l'image et du son et les exercices structuraux prendront une importance capitale comme technique d'exploitation du matériel linguistique introduit audiovisuellement.

Cependant, la coexistence d'une linguistique qui a pour objet d' étude la phrase (structuralisme) et celle dont le champ d'investigation est le discours (Khan) était contradictoire : la sociolinguistique fera évoluer (vers la fin du XXème) la didactique des LVE vers un enseignement/apprentissage axé sur la **communication**. Les notions d'acte de parole et de situation (ou contexte, Porquier et Py) seront indissociables. Dès lors, l'apprenant aura une place prépondérante dans un rôle de communicant.

Le langage et la construction de celui-ci opposera les théoriciens innéistes et les cognitivistes. Le générationalisme (Chomsky) a apporté l'analyse des processus mentaux impliqués dans l'apprentissage en tant que mécanisme indépendant du langage (Slobin). En revanche, le connexionnisme (Laks, Smolensky) défendra que le langage doit être fondamentalement envisagé dans une perspective de construction de sens. Enfin, pour Bialystok et Vogel, l'acquisition des LVE suit un processus d'élaboration et de vérification successives d'hypothèses sur la structure de la langue-cible (influence directe de l'input).

Ce sont les recherches sur le **bilinguisme** qui ont contribué à la prise en compte des caractéristiques spécifiques de l'environnement linguistique et son éventuelle influence pour l'apprenant. Le concept d**'interlangue** a été développé par Vogel, pour qui il s'agit d'un processus naturel pour l'acquisition d'une L2. Il postule une identité entre les processus

d'acquisition de la L1 et la L2, à savoir que les attitudes et les stratégies mobilisées pour l'apprentissage des deux sont identiques. L'interlangue étudie les productions correctes en même temps que les structures fausses. La revalorisation du rôle de la langue première dans l'appropriation de la L2 est l'un des principaux apports de travaux qui s'efforcent de croiser appropriation, enseignement, bilinguisme et hétérogénéité. La L1 n'est plus considérée comme une menace pour le développement de l'interlangue. Cet intérêt pour les activités cognitives de l'apprenant aux prises avec une langue nouvelle conduira à un renouvellement de stratégies de communication et d'apprentissage que l'on ne peut plus envisager hors d'une **perspective conversationnelle cognitive** (Véronique).

Le modèle proposé est un enseignement cognitif-communicationnel qui devrait être réalisé dans un enseignement bilingue **immersif** (Bange, Gaonac'h). D'un point de vue psycholinguistique, Gaonac'h émet l'hypothèse d'un appui réciproque entre la L1 et la L2. Mieux, il atteste la corrélation entre performance en langue maternelle et performance en langue étrangère. Cependant, quelques réserves ont été émises à propos des pédagogies d'immersion: il faut s'assurer d'un niveau de compétence suffisant en langue maternelle, et notamment dans la lecture en langue maternelle, avant d'introduire un enfant dans un programme d'immersion (Hagège). Les modèles immersifs du Québec, de l'Andorre et le Val d'Aoste montrent les avantages mais aussi les limites de cet enseignement/apprentissage.

Le rôle du Conseil Européen a été décisif dans le développement de différentes politiques linguistiques de promotion de l'apprentissage des LVE. En effet, la compétence à favoriser est l'**interculturalité** : ce qui prime, c'est l'apprenant, dans ses diverses appartenances langagières et culturelles. **Identité** et **altérité** se combineront dans un enseignement plurilingue, qui fait partie d'une approche plurielle (enseignement bilingue, CLIL ou Emile).

Il s'agit d 'un projet ambitieux pour la réussite scolaire et personnelle des individus en Europe (EVLANG, CECRL, CARAP), axé également sur la lutte contre l'abandon scolaire et une plus grande mobilité en Europe (programmes Erasmus +, Erasmus Mundus). La lutte contre le décrochage scolaire et les problèmes rencontrés par des élèves défavorisés, le fait de permettre la réussite de tous les élèves où qu'ils se trouvent dans le spectre académique, **y compris les enfants issus de l'immigration** (Stratégie Europe 2020) sont les objectifs majeurs du Conseil Européen.

La corrélation entre l'origine sociale et difficultés scolaires provoquera des politiques publiques en direction des anciennes ZUP en France, regroupées sous le terme de politique de la ville. Les écarts entre les résultats scolaires dans les zones à forte concentration d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés et les autres périmètres on conduit à une action commune entre les politiques urbaines et celles de l'éducation afin de contrebalancer l'inégalité face aux services publics (principe de **compensation**).

Nées aux Etats-Unis et en Grande Bretagne, la politique d'éducation compensatoire et les Education Priority Areas respectivement ont inspiré la France pour concentrer l'action de

l'Etat dans les territoires les plus défavorisés. L'école s 'est donné la mission de lutter contre l'inégalité scolaire et sociale dans le cadre d'une politique dite de différenciation.

En 1981, le ministre Savary créé les Zones d'Education Prioritaire (ZEP). Cette action positive (Armand et Gille) concentrera des moyens supplémentaires humains et financiers dans des territoires définis localement là où les inégalités socio -économiques étaient les plus accusées. Chaque académie a choisi sa propre méthode pour définir les indicateurs qui reflétaient les zones qui cumulaient le plus de difficultés.

Une circulaire de 1998 a créé les Réseaux d'Education Prioritaire ainsi que les Contrats de Réussite : formés par un collège et les écoles primaires de son ressort, le Contrat de réussite est la formalisation d'un projet éducatif dont le but est celui de rompre l'isolement de certains établissements en ZEP. La volonté de réduire les écarts de résultats entre les élèves scolarisés en REP et ceux hors REP a contribué à la création de périmètres définis par une labellisation grandissante envers la concentration de difficultés scolaires : ces réseaux deviendront les RRS et les RAR, rebaptisés par la suite ECLAIR.

Tout était à faire concernant la didactique et la pédagogie à adopter dans les établissements en ZEP. La mise en place d'un dispositif d'expérimentation au niveau des collèges devait contribuer à sélectionner des stratégies innovantes pour améliorer les résultats, dans une perspective pluriannuelle. La plus grande disparité à propos des résultats globaux au DNB semblait plutôt dépendre du contexte précis de chaque établissement plus que du contexte socio-culturel.

Ce contexte n'étant pas réservé à la France, les conseils européens de Lisbonne (2000), Barcelone (2002) et Bruxelles (2003) ont abouti à l'adoption de **critères européens de référence** : compréhension de l'écrit, sortie prématurée du système scolaire, accomplissement de l'enseignement secondaire et participation de l'adulte à l'éducation et à la formation tout au long de sa vie.

Les principes d'égalité en matière d'éducation (adaptés de Grisay) se centrent sur une égalité des chances pour les enfants de milieux défavorisés, l'enseignement compréhensif, la discrimination positive, l'évaluation formative et une pédagogie différenciée. Malheureusement, la politique d'inspection n' a pas privilégié l'éducation prioritaire ni dans le travail des IPR ni dans une quelconque approche spécifique des professeurs en ZEP. Le rapport Armand et Gille se conclut avec le constat que, pour réussir, il faut formaliser la cohérence de l'enseignement : la pédagogie doit privilégier les phases de recherche et de manipulation, la maitrise de l'écrit dans toutes les disciplines ainsi que la réflexion sur la maitrise des codes sociaux et scolaires de l'oral comme un des facteurs d'échec scolaire et de discrimination sociale, l'évaluation explicite, les liens constants entre les disciplines pour que l'élève saisisse l'**unité des enjeux scolaires**.

En 2010, des actions ciblées dans les établissements les plus exposés à la violence ont été engagées avec la création des programmes CLAIR et ECLAIR : cette politique expérimentera

sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, la coopération avec les partenaires du système éducatif et les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Un contrat d'objectifs sera signé entre les autorités académiques et le chef d'établissement.

La **recherche d'efficacité** doit être une affaire de tous : mutualiser les avancées et croiser le regard des corps d'inspection et des chercheurs sera indispensable. Il n'ya toutefois pas de pédagogie particulière aux ECLAIR. Il est cependant exigé aux enseignants une rigueur et une inventivité accrues, notamment pour l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences, la consolidation des acquis, la construction des savoirs, l'acquisition de méthodes de travail et de différenciation pédagogique. Des leviers expérimentaux pour l'ambition scolaire tels l'enseignement intégré des sciences et technologie (EIST), en partenariat avec l'Académie des Sciences, qui enseigne conjointement trois disciplines : SVT, Physique-Chimie, Technologie, puis les Mathématiques (EISTM) ou une relation d'autorité bienveillante à l'égard des élèves n'ont pas obtenu l'efficacité escomptée. En outre, l'utilité de la répartition géographique de la carte de l'EP est mise en cause étant donné le pourcentage des élèves issus de catégories sociales défavorisées qui varie entre 40% à 95%.

En 2013, une nouvelle relance de la politique de l'éducation prioritaire a révisé la carte de l'EP à partir de quatre paramètres de difficultés sociales en rapport avec la réussite scolaire : le taux de PCS défavorisées, le taux de boursiers, le taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible et le taux d'élèves en retard à l 'entrée en 6ème. Les Recteurs ont pu ainsi identifier les nouveaux collèges et écoles de l'EP : 102 réseaux appelés REP + préfigurateurs sont apparus à la rentrée 2014. Le temps de concertation de tous les enseignants pour la nouvelle orientation pédagogique a été intégré dans leur temps de travail. Une attention particulière a été portée à l'accompagnement des élèves à l'entrée au collège dans la prise en charge de leur travail personnel. L'accueil des parents s'est accru afin de mieux les associer à la vie de l'école et les dispositifs permettant d'augmenter l'ambition scolaire ont été développés (cordées de la réussite, internats de la réussite).

La formation s'est intensifiée afin d'accompagner les équipes de REP + et de renforcer les ressources académiques. Depuis la rentrée 2017, le dispositif maîtres + permet le dédoublement des classes de CP et de CE1 en REP + ; ce dispositif s'est généralisé en 2019 pour l'ensemble de l'EP. Selon Armand, la politique de l'EP menée depuis la relance de 2014 montre des avancées. En revanche, les formateurs n'ont pas été en nombre suffisant tout comme les chercheurs. La formation doit être accrue car, enseigner dans un collectif professionnel de réseau doit s'apprendre, se construire et être évalué.

Dans le cas du collège Madame de Sévigné, le premier du département à avoir été labellisé REP + (2014), il se démarque des autres établissements ZEP de Perpignan (six collèges sur huit collèges publics) par l'importance du nombre de primo-arrivants dans sa zone de

recrutement (Bouzarou). A ces derniers il faut ajouter les élèves issus de l'immigration. Cette population, essentiellement maghrébine, réside dans les quartiers défavorisés de Perpignan. Au nom de **l'égalité des chances**, une démarche a été également engagée par l'EN pour renforcer la **mixité sociale** dans les collèges (N. Vallaud-Belkacem, 2015). Pourtant, il existe un profond décalage entre la prégnance de la rhétorique de la mixité sociale à l'école et la pauvreté des instruments institutionnels censés la garantir et la préserver (Ben Ayed).

La carte scolaire, instrument emblématique créé dès 1963 par le MEN , a un double objectif : des prestations scolaires identiques sur tout le territoire et l'obligation pour l'usager de respecter la règle d'affectation dans l'établissement scolaire selon le lieu d'habitation. Différents travaux concernant la mixité sociale à l'école ont pointé du doigt l'inefficacité du gouvernement pour lutter contre la **ségrégation** à l'école : en 2015, en France, aucun indicateur ne mesurait nationalement la ségrégation sociale à l'école ; sur le terrain, les **ghettos scolaires** sont connus, dénoncés mais leur invisibilité statistique demeure (Mons, CNESCO). Cette étude met en avant une forte corrélation entre ségrégation sociale et ségrégation scolaire. L'Etat ayant délégué son pouvoir administratif et éducatif aux collectivités territoriales, départementales et régionales, en même temps qu'il a doté les établissements d'une large autonomie, ce n'est -à notre sens- qu'au cas par cas, selon les caractéristiques spécifiques de chaque agglomération, de chaque périphérie et chaque zone rurale, que la mixité pourrait devenir un fait tangible.

Le problème majeur des établissements secondaires publics de Perpignan est **le non respect de la sectorisation**. L'évitement n'est plus le fait des populations aisées uniquement mais touche aujourd'hui largement les classes moyennes. Le cas de Perpignan soulève le problème de la diversité des situations des quartiers en difficulté. Le problème de la carte scolaire en est un élément-clé (Bouzarou). L**'image très négative des collèges classés REP +** est un obstacle majeur pour la mixité tant souhaitée. La difficulté principale, décriée par les chercheurs, les enseignants et les syndicats, est la politique élitiste de l'enseignement privé. Certaines pratiques de ces établissements provoquent une forte concurrence entre collèges publics et privés.

L'étude des résultats au DNB de 2016 des collèges du département (Pyrénées Orientales) a montré les difficultés scolaires des élèves en EP. Les huit collèges publics de Perpignan ont été classés parmi les onze derniers collèges du département (pour un total de 36).

Concernant Madame de Sévigné, les élèves concentrent les plus grandes difficultés sociales et scolaires. Le PCS des familles a révélé, en 2014, l'écart important entre catégories sociales du collège et celles de la France (plus de dix points). Deux années scolaires après la labellisation REP +, les écarts entre le collège, le département, l'académie et la France non seulement n'ont pas été réduits, mais se sont creusés de manière significative. Le taux d'élèves boursiers était de 80% en 2017.

Une étude comparative des résultats au DNB entre 2011 et 2016 met en évidence un écart significatif et persistant entre les résultats du collège et ceux du département et de l'académie. Quant à l'orientation post-troisième, le pourcentage d'élèves non affectés en 2016 a été particulièrement élevé (19,6%). Le passage en Seconde Générale et Technologique n'a jamais atteint 60%, la tendance est, au contraire, à la baisse.

Face à ces chiffres en « involution », une **étude sociolinguistique des résultats du DNB de 2015** a permis d'apporter quelques éléments de réponse : sur les 93 élèves présents aux épreuves -pour 102 inscrits-, 70,96% ont réussi ; 29,04% ont échoué et 10,67% ont été absents aux épreuves. Les résultats ont été comparés à ceux du département, de l'académie et de la France. Les points d'écart sont considérables : 81,05% de réussite pour les Pyrénées Orientales, 82,54% pour l'académie de Montpellier et 86,3% pour la France. Quant au nombre de mentions, le collège en a obtenu 40,8% contre 53,18% pour le département, 54,19% pour l'académie et 56,15% pour la France. Les garçons des **quartiers très favorisés** réussissent beaucoup mieux que les filles. A l'inverse, les **quartiers défavorisés** montrent un pourcentage supérieur de filles. Dans le secteur de recrutement de Madame de Sévigné, la réussite des filles atteint un score très important -71,42%- vis-à-vis de celle des garçons -28,57%-. Les **quartiers favorisés** ont un taux égal de réussite fille-garçon. D'autres facteurs expliquent l'échec à ce diplôme : l'âge et le retard scolaire, des pathologies physiques, un absentéisme récurrent pour certains élèves ou de graves problèmes familiaux qui entraînent des troubles psychologiques. La presque totalité des élèves qui ont obtenu une mention résident autour du collège.

Une étude plus ciblée relative à l'aspect strictement linguistique (la performance des élèves en Français) des épreuves du DNB a montré que 60% des élèves qui ont obtenu les mentions TB et Bien n'ont pas réussi cette épreuve. Pour ceux qui ont obtenu la mention AB, le pourcentage d'échec est de 78,94% : **pour l'ensemble des mentions, le taux d'échec à l'épreuve de Français est de 70,27%.** Il peut paraître surprenant que des élèves qui ont réussi avec succès le DNB obtiennent des résultats aussi peu performants en français. Le taux d'échec à cette même épreuve s'accroît pour les élèves **admis -93%-** et pour les **refusés ou absents -100%-**. Les difficultés en français sont pratiquement les mêmes pour les élèves admis comme pour les élèves refusés.

En se penchant sur les résultats en **Français en contrôle continu** (CT), le taux de réussite pour les mentions TB-B est de **100% ;** de **83,34%** pour les mentions AB et de **45%** pour les admis. Les candidats refusés te taux de réussite est de **14,81%**. L'étude des résultats de **l'ensemble des matières du CT** montre que **tous les candidats reçus (avec ou sans mention) ont une moyenne supérieure à 10/20** ; pour les candidats refusés et absents leur moyenne au CT est de **08,15/20** pour les premiers et de **07,75/20** pour les seconds. La présence ou l'absence des candidats non reçus ou absents aux épreuves écrites du DNB n'ont pas apporté un écart significatif dans les moyennes.

Concernant le **choix linguistique** des élèves (Allemand, Anglais, Espagnol LV1 ou LV2), il s'avère non déterminant pour réussir. Si nous ajoutons la moyenne des résultats en Français à la LV1 et à la LV2 -ce que nous appelons le **pôle linguistique**-, l'on constate que, malgré l'échec à l'épreuve écrite de Français, les élèves reçus ont contrebalancé avec succès leur difficulté grâce aux autres matières linguistiques. Deux faits importants sont à souligner : d'une part, le choix de l'Espagnol LV1, langue réputée facile et, qui plus est, conseillée aux élèves en difficulté, n'est pas un obstacle pour l'obtention d'une mention au DNB ; d'autre part, les élèves UPE2A ne choisissent pas forcément leur langue maternelle ou celle de leur pays de naissance et, habitués à passer de leur langue à la langue du pays d'accueil, ils réussissent particulièrement bien, en général, en LVE. L'étude des résultats montre que **80% des candidats reçus** ont obtenu la moyenne en **LVE**. L'enseignement/apprentissage des LVE est, donc, **un levier important** pour contrer les difficultés d'un nombre important d'élèves face à l'épreuve écrite de Français.

La pratique de **la métalangue** peut permettre aux élèves de réfléchir sur les codes qui régissent les langues et d'intégrer progressivement leur fonctionnement. A notre sens, l'apprentissage des langues est un moyen idoine de donner du sens au métier d'apprenant : si l'élève parvient à intégrer -avec l'aide d l'enseignant- l'utilité de l'emploi de telle ou telle forme idiomatique, vocable ou syntaxe, un grand nombre de difficultés de compréhension et d'expression pourraient disparaître au fil du temps. L'**interidiomatisme** serait alors un préambule à l'interdisciplinarité. Quant aux élèves refusés, la seule réussite du pôle linguistique ainsi qu'au CT global ne suffisent pas : réussir moyennement les trois matières linguistiques ne permet donc pas l'admission au DNB. La **maitrise de la langue** est fondamentale pour la quasi totalité des matières. Pourtant, sur seize candidats UPE2A présents aux épreuves du DNB 2015, douze ont été reçus. La maitrise de la langue française peut relever du défi pour ces élèves. Or, 75% de ces élèves a réussi l'épreuve, certains même avec succès.

La mobilité et le déracinement n'est pas exclusif des seuls élèves étrangers. 30,10% des candidats sont nés dans d'autres départements français. Si on ajoute ces élèves aux UPE2A, le nombre total d**'élèves ayant connu une mobilité** -récente ou ancienne- s'élève à presque la moitié des candidats (**47,31%**). La mobilité ne représente pas un inconvénient, donc, puisque nous retrouvons les pourcentages les plus élevés de candidats nés hors département ou hors pays parmi les élèves qui ont le mieux réussi. Les élèves **UPE2A** obtiennent le **meilleur score dans le domaine des LVE** en CT. Le cosmopolitisme, de plus en plus fréquent, provoque des situations nouvelles, à savoir, le **plurilinguisme familial** (Siguan).

Les résultats de notre investigation ont montré que les candidats qui manient différentes langues depuis leur enfance se retrouvent, pour les 3/4 d'entre eux, parmi les lauréats du DNB. Une enquête sociolinguistique préalable nous a permis d'observer d e manière plus large les particularités linguistiques de nos élèves, ce qui nous a fourni davantage d'informations sur les élèves qui devaient passer les épreuves du DNB en 2015 : 40% des

candidats font partie des élèves plurilingues. En y ajoutant les élèves UPE2A, **le taux d'échec au DNB (22%) est inférieur** au taux d'échec global du collège, qui est de 30%. La **diversité culturelle** du collège Sévigné a été démontrée grâce à notre enquête : vingt langues différentes ont été recensées. Quant à la fréquence d'utilisation des différentes langues, elles sont presque exclusivement utilisées dans le cadre familial (69% des élèves parlent plus d'une langue et **70,28% d'entre eux sont arabophones**). Persuadés que la diversité culturelle, et, surtout, linguistique de nos élèves peuvent représenter un atout, notre enseignement va prendre appui sur cette diversité afin de **valoriser leurs connaissances et de les faire progresse**r.

Nous avons expérimenté différentes stratégies méthodologiques dans nos classes d'Espagnol, notamment au sein de notre classe-pilote d'Espagnol LV1 suivie entre 2013 et 2016 afin de tester la ou les pédagogies les plus adaptées à nos élèves. Notre classe-pilote était constituée de vingt-deux élèves dont **18% étaient monolingues, 27% relevaient de l'UPE2A et 63% étaient arabophones. Compte tenu des résultats de notre enquête,** les pourcentages observés dans cette classe ne différant pas de manière significative de ceux obtenus globalement, nous avons opté our un suivi à long terme de cette classe d'Espagnol LV1. Leur réalité plurilingue contraste avec l**'invisibilité** des langues des élèves dans les établissements scolaires (Erfurt, Hélot). Pourtant, différentes recherches insistant sur le fait que les formulations en deux langues (modèles immersifs en France, Cartier, Di Meglio, Escudé, Lagarde) sont à même de favoriser non seulement une **approche progressive bi-pluriculturelle** mais également une **approche comparée**, distanciée des types discursifs.

Ainsi, les exigences du langage scolaire ne doivent plus être perçues comme évidentes et sous-entendues (Weth). Ces élèves qui grandissent dans des contextes sociolinguistique divers et avec différents systèmes d'écriture et qui intègrent une **école nationale monolingue** qui se limite à une unique façon de lire et d'écrire sans tenir compte des dimensions sociales de l'interaction familiale ni du développement langagier des élèves qui grandissent avec des **pratiques littéraciques** (lecto-scripture) **non valorisées à l'école** rend impossible à l'apprenant de faire des liens entre les expériences acquises et les apprentissages développés à l'école.

Le plurilinguisme et la billitéracie sont des phénomènes qui posent problème tant aux enseignants qu'aux apprenants. Les travaux de Vygotsky concernant le développement intellectuel de l'enfant et son rapport avec l'enseignement scolaire remettent en cause la formule classique qui présente le langage écrit comme une simple transposition du langage parlé. Selon lui, **le langage écrit est doublement abstrait** (langage privé d'intonations, il s'accomplit sans interlocuteur). La langue comme outil social et la langue écrite scolaire ont des fonctions différentes au sein du langage : la **langue orale** découle de la dynamique de la **situation** ; la **langue écrite** de **l'effort constant de l'énonciateur**. Le seul enseignement ne produit pas l'acquisition (Holec, CRAPEL). L'apprenant doit être en mesure de prendre en charge son apprentissage.

Les textes ministériels vont adhérer à ces travaux de recherche concernant les pratiques pédagogiques. Outre la maitrise de la langue comme langue d'apprentissage dans toutes les matières, le MEN propose des stratégies comme **la différenciation pédagogique ou l'école inclusive** (sécurité pédagogique, démarches plurielles et absence de stigmatisation). Le protagonisme institutionnel de l'enseignant et de l'enseignement s'est déplacé vers celui de l'apprenant et l'apprentissage. Le choix des pratiques pédagogiques est, à notre sens, tributaire des situations rencontrées et des objectifs recherchés. Le développement de la recherche-action (en situation de classe, Groison) doit être poursuivi. Concernant notre établissement, l'**articulation théorie-pratique** afin d'améliorer les résultats de nos élèves en difficulté n'est pas aisée. Cependant, ce n'est qu'avec l'**adhésion des élèves** (communication authentique, interaction) **à nos pratiques pédagogiques** (cinq compétences du CCRLE, passage de l'oral à l'écrit s'inspirant de l'ANL…), que leurs performances augmenteront. Selon les résultats de nos travaux d'expérimentation au sein de la classe -concernant différents niveaux- quant à **l'appropriation de la langue orale pour mieux appréhender le langage écrit (**je sais dire donc je sais écrire?), l**'hétérogénéité linguistique et le bagage culturel** de nos élèves en REP + peut représenter **un atout** à exploiter car si les conditions institutionnelles et de classe sont favorables, son efficacité peut s'avérer non seulement possible mais aussi durable.

BIBLIOGRAPHIE

- AGUIRRE LORA M.E., Enseñar con textos e imágenes, in *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* Vol. 3 n°1, México, UNAM, 2001, p.p. 1-19.

- ANDREU A., Ghettoïsation des collèges : des pistes pour faire renaître la mixité sociale : les assises de la mixité scolaire organisées par la FSU ont réuni hier profs, parents et élus au lycée Maillol, in *L'Indépendant*, 13 octobre 2017.

- ANTIBI A., Entretien avec A. Antibi. En finir avec la Constante Macabre, in *Économie & Management* numéro 152, 12 juin 2014, p.p. 70-71.

- ANTIBI A., *La Constante Macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Paris, Math'Adore, 2003.

- ANTIER M. et alii, *Pédagogie de l'Anglais.* Paris, Hachette, 1973.

- ARMAND A. et GILLE B., *La Contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances. Rapport de l'Inspection Générale,* 2006, p.p. 7, 12, 47-51, 99, 142-145, 155.

- AUMONT B. et MESNIER P.M., *L'acte d'apprendre*, PUF, Paris, 1992.

- BANGE P., Les conditions internes et externes de l'apprentissage des LE, in *La classe de Langue : théories, méthodes et pratiques.* FARACO (Dir.), Aix en Provence, PUP, 2006, p.p. 47-70.

- BATHE W., *Ianua Linguarum.* Salamanque, 1611.

- BAUTIER E., Les dispositifs pour les élèves en difficulté. Quels élèves, quelles difficultés, quelle aide ? in *Éducation et Formations,* n°44, p.p. 28-43.

- BÉNABOU R. et alii, Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? in *Économie et statistique,* 380 (1), 2004, p.p. 3-34.

- BEN AYED C., La mixité sociale à l'école, l'urgence d'un acte II, Interview de l'*Observatoire de la Réussite Éducative*, n°9, Avril 2017.

- BEN AYED C., *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 153.

- BEN AYED C., La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non politique publique, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, 2009, p.p. 11-20.

- BERA J., Pour un manuel de l'élève-maître, in *Les Langues Modernes.* Paris, 1959, p.p. 107-114.

- BERVÈQUE G., La doctrine de l'Être dans la Métaphysique d'Aristote, in *Revue Philosophique de Louvain.* Troisième série, Tome 50 n°26, 1952, p.p. 471-478.

- BESSE H., Comenius et sa "méthode d'enseignement gradué", in *Langue Française,* n°131 : *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère.* Paris, 2001, p.p. 7-22.

- BESSE H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue.* Paris, Didier-CREDIF, 1985, p. 101.

- BESSE H. et PORQUIER R., *Didactique des langues étrangères.* Paris, Lynx, n°11, 1984, p.p. 7-26 / 96-115.

- BIALYSTOK E., *Communication strategies : A psychological analysis of second-language use*, *Cambridge*, MA : Basil Blackwell, 1990.

- BILLIEZ J., La langue comme marqueur d'identité, in *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1/2, 1985 pp. 95-104.

- BIQUARD A. et MAILLAN-COURTOIS M.J., Ça commence à l'école, in *L'interculturel*, t. 2, Université de Toulouse, 1985, p. 195.

- BLANCHET P., *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel, 2016, p.p. 44, 63, 85-88, 124.

- BLIN B. et LÓPEZ DEL HIERRO S., Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL) in *Synergies Mexique* n°3, France Gerflint, Sylvains les Moulins, 2013, p.p. 15-29.

- BOUZAROU N., Discrimination positive et éducation : mise en place et effets des actions publiques sur les quartiers en difficulté de Perpignan, in GIBAND D. et LACQUEMONT G., *La ville et ses marges scolaires*, PUP, 2007, p.p. 37-59.

- BREAL M., *De l'enseignement des langues anciennes. Conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne*. Paris, Hachette, 1891, p. 570.

- BRUNER J.S., *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire.* Paris, P.U.F., 1983, chap. 26.

- CAMERLYNCK G.-H., La méthode directe : les devoirs, in *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (11). Paris, Didier, 1911, p.p. 486-520.

- CAMERLYNCK G.-H., Manuel *Tom in England.* Paris, Didier, 1911.

- CAMUGLI S., *Précis de grammaire italienne.* Paris, Hachette, 1942.

- CAMUGLI S., Manuel *L'Italie par les textes.* Paris, Hachette, 1934.

- CANDELIER et alii, *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz : Centre européen pour les langues vivantes / conseil de l'Europe, 2012, p.p. 6-7.

- CANDELIER et alii, Janua Linguarum – une étape du développement de l'éveil aux langues, in CANDELIER M., *Janua Linguarum – la porte des langues : l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, (S.I.) : Council of Europe, 2003, p.p. 21-22.

- CANDELIER M., *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang bilan.* Bruxelles, De Boeck, 2003, p. 274.

- CAPELLE G. et GIRARD D., Manuel *It's up to you.* Paris, Hachette, 1974.

- CARAVOLAS J.A., *La didactique des langues volume I, Précis d'Histoire.* Presses de l'université de Montréal, 1994, p.p. 184-186.

- CARROLL J., Second Language Abilities in Sternberg, R. (Ed) *Human abilities : an information processing approach.* New York, Freeman, 1985, p.p. 83-102.

- CAVALLI M., Des démarches de classe aux curriculums, in *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles autour de Michel Candelier.* (Dir. Christel Trancy) Presses universitaires de Rennes, 2014, p.p. 195-202.

- CHAMPY P., Inteview dans le dossier Neurosciences et pédagogie : la grande illusion ? in *Pour*, n°29 octobre 2019, p.p. 17-23.

- CHARRIER S., Neurosciences et pédagogie : la grande illusion ? in *Pour*, n°29 , octobre 2019, p.p. 17-23.

- COMENIUS (KOMENSKY Jan Amos), *Didactica Magna*, 1657.

- CORBIN C. et SAUVAGE J., *L'enseignement des langues vivantes à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle.* Paris, L'Harmattan, 2010.

- CORDER S.P., *Introducing applied linguistics.* Penguin Books, University of Michigan, 1973.

- COSTE D. (coord.), Bases théoriques de la méthode audiovisuelle structuro-globale (Méthode Saint Cloud-Zagreb). Une linguistique de la parole, in *Apports d'une politique de diffusion du Français Langue Étrangère, depuis 1945. Matériaux pour histoire.* Paris, Hatier, 1984, p.p. 85-99.

- COSTE D. (coord.), Lecture et compétence de communication, in *Le Français dans le monde.* N°141, Novembre-Décembre 1978, p.p. 25-31.

- COSTE D. (coord.), Remarques sur les avatars de l'enseignement audiovisuel des langues, in *Die Neueren Sprachen,* n°74, 1975, p.p. 539-548.

- COURTILLON J. et RAILLAND S., Manuel *Archipel.* Paris, Didier, 1982, p. 7.

- CREVIER J.B., *Rhétorique Françoise* (1765). Nouvelle Édition, Lyon, 1815, p.p. 23-24.

- COMENIUS J.A., *Ianua Linguarum Reserate,* Leszno, 1631.

- CUMMINS J., L'Éducation bilingue : perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives (traduit de l'anglais par Camille MASY), in *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, ERFURT J. et HÉLOT C. (coord.), Limoges, Lambert-Lucas, 2016, p.p. 529-544.

- CUMMINS J., The role of primary language develoment in promoting educational succes for languages minority students, in California State Department of Education (Ed). *Schooling and minority students : a theoretical framework*, Los Angeles, Evaluation, Disemination and Assessment Center, California State University, 1981, p.p. 222-251.

- CUQ J.P., *Dictionnaire de didactique du Français Langue étrangère et Seconde.* Paris, clé International, 2003, p. 52.

- DABÈNE L., Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine, in *Langage. Théories et Applications en FLE*, Madrid, SGEL, 1994, p.p. 19-23.

- DABÈNE L., Manuel *¿ Qué tal, Carmen ?* Paris, A. Colin, 1968.

- DEFAYS J.-M. & DELTOUR S., "Enseignement de langue et langue d'enseignement" in *La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques,* (Faraco M, dir.), PUP, Aix en Provence, 2006, p.p. 13-27.

- DEHAÈNE S., *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007, p.p. 59, 62, 64-65, 306.

- DELOFFRE F, Voltaire, l'orthographe et la défense du français, in Voltaire, au secours ! *Revue des deux mondes*, Paris, Avril 1994, p.p. 40-43.

- DEWEY J., *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 80.

- DORTIER J.F., Histoire des sciences cognitives, in Les sciences de la cognition, hors-série des *Sciences Humaines* (ancienne formule), n°35 Décembre 2001/Janvier-Février 2002, p.p. 110-115.

- DUCHARME D., "Caravolas, J-A (1984), La didactique des langues. Précis d'Histoire". I *Revue des Sciences de L'Éducation* (1), vol 22, Presses de l'Université de Montréal 1996, p.p. 184-186.

- ELLIS N., *Impicit and explicit learning of second languages*, London, England : Academic Press, 1994.

- ELLIS R. et SHINTANI N., *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*, London ; New York : Routledge, 2014, p. 33.

- ELLIS R., *Language acquisition just Zipf's right along.* Conférence, université du Québec, Montréal, 2011.

- ENCINA A., MARTÍNEZ SALLÉS M. et SANS N., Manuel *Gente Joven 1*, CD et DVD, Paris, Maison des Langues, 2008.

- ERASME (ERASMI ROTEDORAMI Desiderius), *De utraque verborum ac Rerum copia*, Amsterdam, 1632.

- ERFURT J. et HÉLOT C. (coord.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, 2016, p. 32.

- ERIBON D., *Retour à Reims*, Paris, Flammarion, 2010.

- ESCUDÉ P., Le bilinguisme scolaire français-occitan, histoire et avenir, in *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, HÉLOT C. et ERFURT J. (coord.), Limoges, Lambert-Lucas, 2016, p.p. 231-246.

- FODOR J.A. & MC LAUGHLIN B.R., Connectionnism and The Problem of systematicity : Why Smolensky's Solution Doesn't work, in *Cognition* n°35 (2), 1990, p.p. 183-205.

- GALISSON R., *D'hier à aujourd'hui : la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme,* Paris, Clé International, 1980, p. 76.

- GAONAC'H D., *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère.* Paris, Hachette, 2006.

- GENELOT S., NEGRO I. et PESLAGES D., Compétences bilingues en français-créole chez des enfants de cinq ans en contexte martiniquais, in *Études Créoles,* 28 (2), 2006, p.p. 41-66.

- GERMAIN C., *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire.* Paris, Clé International, 1993, p.p. 21-28.

· GONZÁLEZ-HERNÁNDEZ A.T., Paramètres pour la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère, in LAGARDE C., (coord.), *L'Étranger*, colloque organisé par l'APEF, l'APFUE et la SHF, Universidade do Algarve de Faro, La Clé des Langues, Espagnol.

- GOODY J., *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1994, p.p. 9 et 11.

- GRISAY A., Quels indicateurs pour quelle réduction de l'inégalité scolaire ? in *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, 19 (11), Bruxelles, 1984, p.p. 1-13.

- GROISON B., Textes préparatoires au 9ème congrès national, in *Pour*, Clermont-Ferrand (9-13 Décembre 2019), supplément au numéro 219, Septembre 2019, p.p. 8-10.

- GUBERINA P., *Bases théoriques de la méthde SGAV,* Paris, Hatier, 1984.

- GUBERINA P., Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes, in *Théorie générale et appliquée du français,* Zagreb, EPOHA, 1939, p.p. 49-54.

- GUÉNOT J., Manuel *Lend me your Ears,* Paris, Didier, 1964, p. 103.

- HAGÈGE C., *L'enfant aux deux langues,* Paris, Odile Jacob, 1996, p.p. 110, 114.

- HANNOUN H., Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural, Eumo, Vic, 1992, p.p. 12-13, 70-71, 136-137.(Les Ghettos de l'Ecole. Pour une éducation interculturelle, ESF, Paris, 1987, p. 31).

- HEURDIER L., La politique d'éducation prioritaire. Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001), in *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°124, 2014, p.p. 155-168.

- HOLEC H., Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Éducation permanente*, (107), 1991, p.p. 1-5.

- HOLEC H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier, 1979.

- HUC P. et VINCENT SMITH B., Naissance de la neurodidactique, in *Le Français dans le monde*, n°357, 2008, p.p. 30-31.

- HYMES D.H., On communicative competence, in PRIDE J.B. & HOMES J. (Hrsg.), *Sociolinguistics : Selected Readings,* Harmandsworth, Penguin Education, University of Michigan, 1972, p.p. 74, 269-293.

- INGRAM D., Phonological rules in young children, in *Journal of Child Language,* 1., 1974, p.p. 49-64.

- KERIVEL A. et JAMES S., *Les enjeux de la mixité sociale en France. Fiches repères*, (1) (INJEP), Mars 2019.

- KHAN G., Pédagogie des langues étrangères et théories linguistiques. Quelques réflexions, in *Études de linguistique appliquée*, n°25, 1977, p.p. 64-66.

- KRASHEN S.D., *Principles and Practices in Second Language Acquisition*, Pergamon, 1995.

- KRISTEVA J., *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard, 1988, p.p. 21 et 25.

- LABOV W., *Principles of Linguistic change in society*, Wiley Ed. Blackwell, 1994.

- LACKS B., *Langage et cognition : l'approche connexionniste*, Paris, Hermès, 1995, p.p.15, 19, 21, 107, 155, 170.

- LAGARDE C., L'"unité du sujet" et la citoyenneté, comme objectifs de l'enseignement institutionnel des langues-cultures en France ? In *Les langues modernes*, Revue de l'APVL (4/2018, pp. 14-23).

- LAGARDE C., L'enseignement bilingue du catalan, in *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, HÉLOT C. et ERFURT J. (coord.), Limoges, Lambert-Louis, 2016, p.p. 199-214.

- LAGARDE C., (coord.), *L'Étranger*, colloque organisé par l'APEF, l'APFUE et la SHF, Universidade do Algarve de Faro, La Clé des Langues, Espagnol.

- LANGACKER R.W., *Foundations of cognitive grammar*, Volume I, Theoretical Prerequisites, Stanford University Press, 1987, p. 157.

- LANTHEAUME F., *Regards croisés*, n°25, Institut de recherches de la FSU, p.p. 38-40.

- LAROUSSI F., Les langues de l'immigration maghrébine, in CAITUCOLI C. (Dir.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*. UPRES-A CNRS Dyalang, Université de Rouen, 1999, p.p. 8-41.

- LECOMTE P.H., Enseignement audiovisuel et milieu scolaire, une contradiction ? in *Cahiers de l' E.R.E.L. (E.R.E.L.)* (Université de Nantes), n°2, 1983, p.p. 63-77.

- LECONTE F. et DELABARRE E., L'Evaluation de l'hétérogénéité linguistique par les enseignants au collège, in CAITUCOLI C. (Dir.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*. UPRES-A CNRS Dyalang, Université de Rouen, 1999, p.p. 59-81.

- LEFRANC R., Les moyens audiovisuels (Étude générale), in *Les Langues Modernes*, numéro 5, 1951, p.p. 196-199.

- LEGRAIN H., *Motivation à apprendre, mythe ou réalité* ? 8ème Biennale de l'éducation et de la formation, n°50, 2006, p.p. 1-5.

- LONG M., *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester : John WILEY & Sons, 2015, p. 82.

- LÜDY G. et PY B., *Être bilingue*, Berne, Pierre Land Éditeur, 1986.

- MALHERBE H., Revaloriser les collèges REP + Vie locale, *la Semaine du Roussillon*, n°1143, 13-19 juin 2018, p. 7.

- MARTINET A., La double articulation du langage TCLC, in *La linguistique synchronique*, P.U.F., 1965, p.p. 1-35.

- MASLOW A., A theory of human motivation, in *The Psychological Review*, vol. 50, n°4, APA, 1943, p.p. 370-396.

- MC NAMARA J., Cognitive basis of language learning in infants, in *Psychological Review*, 79 (1), 1972,p.p. 1-13.

- MEGLIO (Di) A. et CORTIER C., La langue corse comme socle d'une éducation bi-/plurilingue, in *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges, Lambert-Lucas, 2016, p.p. 215-230.

- MEURIER G., *Coniugaisons, règles et instructions mout propres et necessairement requises pour ceux qui désirent apprendre français, italien, espagnol et flamen, dont la plus part est mise en manière d'interrogations et de réponses*, Anvers, Van Waesberghe, 1558.

- MOIRAND S., Audiovisuel intégré et communication(s), in *Langue Française*, (24), 1974, p.p. 5-26.

- MOISAN C. et SIMON J., *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*. Rapport d'Inspection, 1997, p. 59.

- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS J., *Diccionari abreujat d'educació*, Barcelona, Graó, 1987, p.p. 34, 68.

- MONTAIGNE (DE) M., *Essais*, Livre I, Chap. XXV, Bordeaux, 1580.

- MONTÓN SALES M.J., *La integració de l'alumnat immigrant al centre escolar. Orientació, propostes i experiències*, Barcelona, Graó, 2003, p.p. 29-33.

- NETTEN J. et GERMAIN C., Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique, in *Neuroéducation*, 1 (1), 2012, p. p. 90-98.

- NIETO E., *Paso a Paso*, Ed. Lindavoz, 2017.

- NONNON E., (IUFM du Nord -Pas-de-Calais), Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale, in *La Didactique du Français. Pratiques*, 115/116, 2002, p.p. 73-92.

- NOT L., *Enseigner et faire apprendre*, chap. 4, Toulouse, Privat, 1987.

- OLLIVIER C., *Enseigner pour aider à apprendre les langues*, Rapport scientifique, Langues vivantes étrangères, CNESCO, Avril 2019, p. 4, 19, 21, 24, 27, 35.

- PARADIS M., A neurolinguistic aspect of implicit and explicit memory : Implications for bilingualism, in N. ELLIS (Réd), *Implicit and explicit learning of second languages*. London, England : Academic Press, 1994, p.p. 393-419.

- PIETRO (De) J.F., Des approches plurielles, oui, mais combien ? In *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles autour de M. Candelier* (Dir. Christel TRONCY), Presses Universitaires de Rennes, 2014, p.p. 227-237.

- PLATON, *Théétète* (à propos de la maïeutique de Socrate), VII 150 c.

- PLUCHE A., *la Mécanique des langues et l'art de les enseigner*, Paris, éditions Estienne et Fils, 1711, p. 57.

- POISSON J.R., Extrait d'une réponse à notre enquête, in *Cahiers Pédagogiques* (4-5), 15 janvier 1956, p.p. 265-266 .

- PORCHER L., Les chemins de la liberté, in *Études de linguistique appliquée*, n°41, Janvier-Mars 1981, Paris, Didier érudition, p. 133.

- PORQUIER R. et PY B., *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Crédif, Paris, Didier, 2004, p.p. 5, 16, 27.

- PROULX J., *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec, 2004.

- PROVENCHER G., Les fonctions informatives et les principaux facteurs des feed - back correctifs dans l'apprentissage scolaire, in *Revue des Sciences de l'Éducation*, XI (1), 1985, p.p. 67-81.

- PULLIAT A. et OPIGEZ L., *Enseigner l'oral au cycle 4, oser prendre la parole*, Paris, Canopée, 2017, p. 52.

- PUREN C., Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres, in *Les Cahiers Pédagogiques* - Dossier, n°437, (Paris / CRAP), Novembre 2005, p.p. 41-44.

- PUREN C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*, Paris, Nathan, 1988, p.p. 11-12, 19, 81, 88.

- PUREN C., *La didactique de l'espagnol en France : évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives*, Thèse pour le doctorat de 3ème cycle, Université de Toulouse, II, 2t, 767, 1984, p. 154.

- QUINET E., *Histoire de mes idées,* Paris, Hachette, 1903, p. 209.

- QUINTILIEN, *De institutione oratoria, liber primus*, traité publié dans sa totalité en 1470.

- RAYNAL G., Livre Blanc de la FSU (Co-signataire), *Mixité sociale et scolaire sur la ville de Perpignan. Constat et réflexions*. Perpignan, 13 juin 2017, p.p. 4-6, 12, 21, 23.

- RENARD R., *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier, 1971.

- REVERDY C., Les projets à l'école : à quelles conditions favorisent-ils les apprentissages ? In *Edubref*, Institut Français de l'Éducation/ENS de Lyon, 2 Octobre 2019, fiches numéro 2 et 3.

- RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

- RISPAIL M., La sociodidactique au service des langues minorées : exemples de recherches dans l'aire francique, in RISPAIL M. (Dir.), JEANNOT C., TOMC S. et TOTOZANI M. (Ed.), *Esquisses pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques*, Paris, L'Harmattan, 2009, p.p. 21-49.

- RIVENC P. et GUBERINA P., Brève histoire de la Problématique SGAV. Étapes dans la construction d'une méthodologie. Chap. 5, in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 3 (2003), Bruxelles, De Boeck Université

- ROJO-SASTRE A., RIVENC P. et FERRER A., *Vida y diálogos de España*. Manuel, Paris, Didier, 1968.

- ROLLIN Ch., *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres*, Tome I, Paris, éditions Jean Estienne, 1732, p. 163.

- RUIZ BIKANDI U., Influencia de los métodos audiolinguales en un progra ma de inmersión, in SIGUAN M. (Coord.), *Las lenguas en la escuela*, XVI Seminario sobre "Lenguas y Educación", Institut de Ciències de l'Educació (ice), Universitat de Barcelona/Horsori, Barcelona, 1994, p.p. 213-226.

- (De) SAINT MARTIN M., GHEORGHIU M.D. et alii, *Éducation et frontières sociales. Un grand bricolage.* Michelon Essais, Paris, 2010, p.p. 12–13.

- SCHWEITZER Ch., Manuel l'*Enseignement direct de la langue allemande*, Paris, Armand Colin, 1900.

- SEGALOWITZ N., *Cognitive bases of second language fluency*, New York/Oxon, United Kingdom : Routledge/Abingdon,2010.

- SELOD H., La mixité sociale et économique, in *Villes et économie*. MAUREL F (dir.), La Documentation Française, Paris, 2004.

- SÉVIGNÉ (Marquise de), *Lettres choisies 1648-1696*. Lettre n°65, édition de Sainte-Beuve, Garnier Frères, Paris, 1923, p. 226.

- SEYMOUR P.H. et alii, Foundation litteracy acquisition in European orthographies, Br J. *Psychologie*, 94 (Pt 2), 2003, p.p. 143-174.

- SIGUAN M. (Coord), *Las lenguas en la escuela,* XVII Seminario sobre « Lenguas y Educación « , Institut de Ciències de l'Educació (ice), Universitat de Barcelona/ Horsori, Barcelona, 1996, p.p. 7-21.

- SIGUAN M. (Coord.), *Las lenguas en la escuela*, XVI Seminario sobre « Lenguas y Educación », Institut de Ciències de l'Educació (ice), Universitat de Barcelona/ Horsori, Barcelona, 1994, p.p. 7-14.

- SIGWALT Ch., manuels *Cours de langue allemande à l'usage des classes de grammaire*, Paris, Garnier, 1886 et *Cours de langue allemande à l'usage des classes élémentaires*, Paris, Garnier, 1887.

- SIMMONOT E., Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger, in *Revue pédagogique*, n°7, Paris, 15 Juillet 1901, pp. 18-40.

- SLOBIN D.I., Cognitive prerequisites for the development of grammar, in C.A. Ferguson & D.I. Slobin (Eds), *Studies of child language development*, New York : Hol, Rinehart & Winston, 1973, pp. 175-208.

- SMOLENSKY P., LEGENDRE G. et MIYATA Y., Principles for an Integrated Connectionist/Symbolic Theory of Higher Cognition, CU-CS-600-92 (1992), *in Computer Science Technical Reports*, 575, 1-07-1992.

- SMOLENSKY P., On the proper treatment of connectionism, in *Behavioral on Brain Sciences*, 11 (1), 1988 pp. 1-23.

- SPARKS R. & GANSCHOW L., Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties : linking first and second language learning, in *The Modern Language journal*, 77, 1993 pp. 289-302.

- STEFANOU A., Note d'information. L'éducation prioritaire. État des lieux. N°18. 02 Février 2018. DEPP. P.1. http://education.gouv.fr/statistiques, p.p. 1-2. Il n'y a que deux pages (ou fiches).

- TELLA S., Foreign languages and modern technology : harmony or hell ? in M. WARSCHAUER (Ed), *Telecollaboration in foreign languages learning : proceedings of the Hawaii Symposium* (p. 3-17). Honolulu, University of Hawaii Press, 1996, p.p. 3-17.

- TREMBLAY C., *Du multilinguisme au plurilinguisme*. OEP Éditions La Völva, Besançon, 2007 p. 2.

- TROUBETZKOY N.S., *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck, 1957.

- TUPIN F., L'éveil aux langues : entre recherche des effets et reflets de l'interculturalité des approches scientifiques, in *Un état des savoirs à La Réunion* (pp. 259-264). Saint-André : ADSFOI. 2002,p. 260.

- VALLANGE (De) M., *Art d'enseigner le latin aux petits enfants en les divertissant et sans qu'ils s'aperçoivent*, Paris, 1730.

- VAN THIENEN K. et BELIEN A., *Hola ! Une approche holistique de l'apprentissage des langues*. Van Thienen et Belien Editions, Bruxelles, 2009, p.p. 89, 91.

- VERONIQUE D., Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives, in *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne]. 1/1992, mis en ligne le 30/11/2011 = URL http://journals.openedition.org/aile/4845, p. 19 et 75.

- VIANIN P., *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck, Bruxelles, 2007, p.p. 23-25, 29, 33.

- VICTOR (De St.) H., *Le Didascalicon. L'Art d'écrire*. Introduction, traduction et commentaires par Lemoine M. (Coll. Sagesses chrétiennes), Paris, Cerf, 1991.

- VIGNER G., La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ? in *Le Français Aujourd'hui*, n°173, 2001/2, p.p. 21-32.

- VILLEMINOT J., *Les Intelligences Multiples au service de l'accessibilité universelle. Pour une école accessible à chacun*, site académique de Grenoble. http://www.ac-grenoble.fr., p. 4.

- VOGEL K., *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Toulouse PU Mirail, 1995, p.p. 24, 26, 51, 99, 107-108, 110.

- VYGOTSKY L., *Pensée et langage*, Sociales, Paris, 1985, p. 329.

- VYGOTSKY L., *Analyse paidologique du processus pédagogique*, Moscou, 1933, p.p. 141-171.

- WANDRUSKA M., Wegezur Mehrsprachigkeit an unseren schulen. In Narr B. & Witje H. (Eds), *Spraherwerb und Mehrsprachigkeit*. Festschiftfür Els Oksaarzum 60. Geburtstag – Language acquisition and multilingualism, Tübingen : Narr, 1986, p.p. 223-235.

- WEINREICH U., Languages in contact, in *Publication of the Linguistic Circle of New York*, n°1, 1953, p.p. 7-9.

- WETH C., Bilinguisme et bilittératie, in *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Erfurt et Hélot (Coord.), Limoges, Lambert-Louis, 2016, p.p. 565-577.

- WETTSTEIN-BADOUR G., *Apports des neurosciences et pédagogie du langage écrit*, Le Mans, Fransya, 2005, pp. 42-43.

- YVON F. et ZINCHENKO Y. (Eds), Vygotsky, *Une théorie du développement et de l'éducation*, (141-171), Moscou : MGU, 2012.

- ZANÓN J. y ARBONÉS C., La estructura de la unidad didáctica para la enseñanza temprana de una lengua extranjera, in Las lenguas en la escuela, XVII Seminario sobre "Lenguas y Educación" SIGUAN M. (Coord.), ICE, Universitat de Barcelona/Horsari, Barcelona, 1994, p.p. 29-42.

• DVD

- AUGER N., *Comparons nos langues*, CRDP, Montpellier, 2005.
- ENCINA A. et alii, *Gente Joven I*, Paris, Maison des Langues, 2008.
- DREVET S. et FRAPPAT-SANCHEZ E., *Multilinguisme en milieu scolaire*, Perpignan, 2016.

• RECHERCHES EN LIGNE

• Chapitre I

- www.observatoireplurilinguisme.e
- http://www.spainisculture.com
- https : //www.persee.fr/obc/phlou-0035-3841_1952_num_50_27-4408. (Métaphysique d'Aristote).
- www.persee.fr/doc/1fr_0023_8368_2001_131_1_1033 (Didascalicon).
- www.persee.fr/doc/phlou_00353841_1992_num_90_86_6739_t1_0234_0000_2
- www.psycho-ressources.com D. Phaneuf, Les Pédagogues qui nous ont tracé la voie.
- www.inrp.fr
- http://books.google.fr (Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours de C. Sigwalt).
- www.inrp.fr M. Kuhn, Institut français de l'Education (ifé).
- http://redie.vabc.mx/vol 3 n°1/contenido-lora-html (Aguirre Lara).
- www.larousse.fr
- http:/ journals.openedition.org./aile/4845. Acquisition et interaction en langue étrangère [en ligne] 1/1992 mis en ligne le 30/11/2011.

• Chapitre II

- www.eduscol.education.fr

- www.archives-gouvernement.fr
- www.education.gouv;fr
- www.reseau-canope.fr La refondation de la politique d'éducation prioritaire 2013/2015.
- www.scholavie.fr Pour une éducation positive.
- www.insee.fr
- www.observatoire-reussite-educative.fr

• Chapitre III

- www.lasemaineduroussillon.com

www.france-examen.com/brevet/palmarès-colleges/montpellier/pyrenees-orientales-66
www.education.gouv.fr/statistiques.
www.crdp-strasbourg.fr
www.littre.org
www.universalis.fr

Chapitre IV

www.revuedesdeuxmondes.fr
http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf.
www.atilf.fr
www.scienceshumaines.com
www.esen.education.fr
www.ac-grenoble.fr Pour une école accessible à chacun.
www.ife-ens-lyon.fr/ife
https://cdn.reseau-canope.fr
www.verbotonale-phonetique.com
www.eduscol.education.fr/ressources-2016
http://cle;ens-lyon.fr Langues vivantes : élaborer une progression cohérente.
www.persee.fr

TEXTES OFFICIELS CONSULTES

Instruction du **29/09/1863** relative à l'enseignement des LE.
Circulaire de **1872** concernant l'enseignement des LVE dans les lycées et collèges.
Instruction du **13/09/1890** relative à **l'approche directe** de la langue étrangère.

Circulaire du **15/11/1901** relative à la **Méthode directe** de l'enseignement des langues
Instructions de **1901** et **1902** qui **imposent officiellement la M.D**.
Instruction de **1908** relative à l'apprentissage des langues.
Instruction de **1925**.
Instruction du **30/04/1931**.

- Instruction de **1938**.
- Instruction du **01/12/1950** concernant la **Méthodologie active**. Il s'agit de la dernière instruction officielle véritablement commune à l'enseignement de toutes le LVE.
- Instruction du **20/08/1969** introduisant les **méthodologies audio-orales et audiovisuelles.**
- Circulaire de **juillet 1981** qui permet la mise en place des **premières ZEP.**
- Circulaire n° 81-536 du **28/12/1981.**
- Note de service du **08/01/1985** pour la mise en place des dispositifs de suivi et d'évaluation avec la mise à disposition d'un *Guide des équipes des zones prioritaires* pour l'évaluation régulatrice de leur action**.**
- Instruction de **décembre 1985** relative à l'objectif linguistique défini comme *objectif intellectuel.*
- Loi n° 89-486 du **10/07/1989** dite Jospin sur **l'orientation de l'école**.
- Circulaire de **février 1990** : **première relance** des ZEP au niveau national.
- Circulaire du **31/10/1997** concernant le **nouvel aménagement du territoire** pour les ZEP.
- Circulaire du **10/07/1998** qui crée les **Réseaux d'Education Prioritaire** ainsi que les Contrats de réussite.
- Circulaire du **20/01/1999** qui renforce **les liens à établir** avec les **contrats de ville**, les contrats éducatifs locaux, la **politique sociale** et de santé, les dispositifs **école ouverte et classe-relais.**

- **Bulletin Officiel** n° 8 du **08/02/2000**. Lettre adressée aux recteurs par la Ministre Ségolène Royal concernant les **Pôles d'excellence scolaire**.
- Mise en place en **2001** du **Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement des Langues** vivantes (CECRL). Il fait mention d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.
- Instruction de **2002** concernant l'**Observation Réfléchie de la Langue** (ORL).
- Circulaire du **01/09/2003** relative au **renforcement de la réussite scolaire**.
- Plan National d'Action pour l'Inclusion sociale (PNAI) **2003-2005**.
- Rapport de la Cour des Comptes. Référé du **03/12/2004** adressé au Ministre.
- **Loi D'Orientation Pour l'Avenir de l'Ecole** du **23/04/2005** dite Loi Fillon**. Journal Officiel** du 24/04/2005.
- B.O. du **14/10/2005**. Lettre adressée aux recteurs signée par les ministres Gilles de Robien et Azouz Begag.
- Circulaire du **30/03/2006** relative à la relance de l'éducation prioritaire et *la loi pour l'égalité des chances.*
- Arrêté du **12/05/2010**. J.O. du 18/07/2010 relatif aux compétences professionnelles des professeurs.
- Circulaire n° 2010-096 du **07/07/2010**. B.O. n° 29 du 22/07/2010 *pour l'école de la confiance*.
- Circulaire n° 2011-073 du **31/03/2011** concernant l'accueil, l'accompagnement et la formation des enseignants stagiaires.
- Circulaire n° 2011-071 du **02/05/2011.** DGESCO A3. **Evaluation par Contrat de confiance.**
    - *VADEMECUM*. DGESCO **mai 2011.** *Programmes ECLAIR : Principes structurants. Une transmission des savoirs réussie. Un climat scolaire favorable.*
- *Dossier de rentrée* du **31/08/2012** relatif à la mise en place du dispositif dit transitoire de l'**accueil et la formation des professeurs stagiaires** en 2012-2013.
- Circulaire n° 2012-141 du **02/10/2012** relative à l'organisation de la **scolarité des élèves allophones** nouvellement arrivés.
- **Loi n° 2013-595** du **08/07/2013** dite de **Refondation de l'Ecole de la République.**
- Circulaire n° 2014-077 du **04/06/2014**. Enseignement premier et second degré parue dans le B.O. n° 23 du 05/06/2014. **REP + préfigurateurs**.
    - Décrets 940, 941 et 942 du J.O. du **23/08/2014**.
- **Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'Ecole** (Loi Fillon) du **23/04/2015**. Bulletin Officiel de l'Education Nationale (B.O.E.N.) n° 17. Elle introduit le socle commun de connaissances et compétences. *La maîtrise du socle est l'objectif prioritaire des établissements CLAIR*.
- Arrêté du **19/05/2015 Réforme du collège** et sa mise en application en septembre 2016.
- B.O. Spécial du **26/11/2015** pour la Réforme du collège.
- Circulaire n° 2017-090 du **03/07/2017** concernant la Refondation de l'Ecole de la République.
- B.O. n° 30 du **26/07/2018**. Bourses nationales de collège.
- Loi du **26/07/2019** dite de l'Ecole de la Confiance.

CONFERENCES ET STAGES

- *La Réforme du Collège : qu'en est-il pour l'enseignement prioritaire* ? Stage SNES-FSU. Paris, octobre 2014.

- *Neurosciences et cognition*. Daniel FAVRE. Stage Académique. Perpignan, décembre 2014.

- Séminaire académique de l'enseignement prioritaire. Montpellier, novembre 2015.

- *Assises de la mixité scolaire*. Stage FSU, Perpignan, 12 octobre 2017.

- *Migrations, circulations*. Conférences à l'Université de Perpignan Via Domitia (UPVD) et au Mémorial de Rivesaltes, 13 et 14 octobre 2017.

- *Travailler à plusieurs, collaboration dans les apprentissages*. Séminaire académique de l'éducation prioritaire. Participation à l'atelier « Collaborer pour lire, écrire et étudier la langue (cycle3/cycle 4) », Montpellier, novembre 2017.

- *Ambition scolaire : autonomie de l'élève dans ses apprentissages, développement des compétences psychosociales de l'élève*. Séminaire académique de l'éducation prioritaire. Participation à l'atelier « De l'oral pour communiquer à l'oral pour penser. Quelle articulation ? », Montpellier, mars 2019.

- Maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme. Éducation prioritaire . « Écrire pour apprendre et comprendre de la maternelle au lycée ». Séminaire académique de l'éducation prioritaire. Montpellier, mars 2020.