

**LES L1 EN CLASSE DE L2 : CONSIDÉRATIONS
LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES DANS DES
CLASSES PLURILINGUES EN ITALIE**

Cristina Bosisio

Université Catholique du Sacré Cœur, Milan, Italie

Mots-clés

Langue d'origine – langue de scolarisation – plurilinguisme – compétence globale – formation des enseignants – approches plurielles

Keywords

Native language – language of instruction – plurilingualism – multi-competence – teacher training – pluralistic approaches

Résumé

Dans cette étude nous allons réfléchir au rôle des langues premières (L1) dans la gestion d'un groupe hétérogène d'apprenants. Plus précisément nous allons considérer le contexte scolaire italien, caractérisé par une migration particulièrement composite et par la coexistence, dans les mêmes classes, de plusieurs L1. Notre but est de vérifier quelle place les institutions et les enseignants accordent aux langues / cultures des élèves et au développement de leurs répertoires langagiers individuels. Notre argumentation s'articule en trois points de vue complémentaires : le point de vue normatif, qui met en évidence la place accordée aux L1 des apprenants dans les indications nationales et européennes ; le point de vue linguistique, qui souligne l'importance du plurilinguisme et du rôle de L1 en tant que passerelle parmi les langues du répertoire individuel ; le point de vue didactique, qui présente quelques approches efficaces visant la valorisation de ces répertoires.

Abstract

In this essay we will discuss the role of first languages (L1) in managing a heterogeneous group of learners. We will focus on the Italian school context, which is characterized by the coexistence, in the same classes, of a large variety of L1. Our goal is to examine which role institutions and teachers grant to the students' languages and cultures, as well as to their individual language repertoires. Our argument will follow three complementary points of view : the normative point of view, to highlight the role of the learners' L1 in the national and European recommendations, the linguistic point of view, to stress the importance of plurilingualism and the role of the L1 as a bridge that connects the languages in the repertoire, and the didactic point of view, to introduce some approaches to value these language repertoires.

Introduction

Les professeurs enseignant la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs. (Roulet, 1995 : 113).

Par ces mots, Eddy Roulet nous rappelle la troisième des recommandations élaborées par les délégués des Pays européens réunis à Turku au début des années soixante-dix, lors du premier symposium consacré aux liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes (Cavalli, 2005). Il y a quarante ans, on souhaitait déjà une approche intégrée dans l'enseignement des langues, à travers laquelle développer une compétence langagière composite, où langues premières, secondes, étrangères et langues « autres » en général (Bosisio, 2007b) se nouent entre elles sur un continuum, voire sur un réseau cognitif et sociolinguistique, tout en rejetant l'idée d'un enseignement par juxtaposition de systèmes linguistiques.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Après tant d'années de travaux et de recherches peut-on affirmer que cette recommandation a été suivie ? Si oui, dans quelle mesure ? La didactique des langues est-elle inscrite dans un projet plus vaste d'éducation aux langues et aux langages ?

Dans cette étude nous allons proposer quelques réponses à ces questions à travers une réflexion sur le rôle des langues premières (L1) dans la gestion d'un groupe hétérogène d'apprenants. Plus précisément, nous allons focaliser notre attention sur le contexte scolaire italien, caractérisé par une migration particulièrement composite (Besozzi & Tiana, 2005) et, en conséquence, par la coexistence, dans les mêmes classes, de plusieurs L1, souvent très éloignées, aussi bien entre elles que par rapport à la langue de scolarisation et aux autres langues étrangères étudiées. A partir des répertoires linguistiques de ces classes plurilingues, nous allons vérifier la place accordée par les institutions et les enseignants aux langues / cultures des élèves, en considération aussi du processus de revalorisation des L1 de la part des études acquisitionnelles et didactiques (Chini, 2005 ; Bosisio, 2012). Ce parcours d'observation nous permettra de repérer les instruments conceptuels et opérationnels à exploiter dans la pratique didactique pour mettre en valeur les répertoires linguistiques de chaque apprenant et les développer.

Notre argumentation s'articule en trois points de vue complémentaires :

- le point de vue normatif, qui met en évidence la place accordée aux L1 des apprenants dans la politique linguistique européenne et dans les instructions nationales italiennes (Bosisio, 2007a ; 2007b).
- le point de vue linguistique, qui souligne l'importance de l'hétérogénéité, voire du plurilinguisme et de l'interculturalité, nécessaires pour développer une (multi)compétence de communication solide (Cook, 2002), dans

laquelle la L1 n'est pas conçue comme un moule pour forger un système linguistique nouveau, mais plutôt comme une passerelle permettant de rejoindre la L2 ou de s'en éloigner (Castellotti & Moore, 2010).

- le point de vue didactique, enfin, qui permet de proposer quelques approches efficaces pour valoriser le contact (et le contraste) linguistique dans des classes aux langues / cultures hétérogènes. Cela dans le but de favoriser aussi bien la co-construction consciente des répertoires linguistiques des apprenants, que des répertoires didactiques des enseignants, notamment par rapport à l'écrit (Balsinger et al., 2012 ; Causa, 2012).

1. Pour commencer : un regard historique

Dans les soixante-dix dernières années nous avons assisté à un double processus de revalorisation des L1 de la part des études acquisitionnelles et de la didactique des langues. Si dans les années cinquante, à l'époque des analyses contrastives, les L1 jouaient un rôle de premier plan dans l'acquisition des langues secondes et étrangères, leur influence dans le processus d'apprentissage a été minimisée dans les années soixante, suite aux études chomskyennes, et ensuite valorisée à nouveau à partir des années soixante-dix, grâce à l'hypothèse de l'interlangue (IL) et aux études sur les caractéristiques des systèmes linguistiques en formation (Vogel, 1990). Aujourd'hui on sait, en effet, que la typologie linguistique et la proximité entre L1 et L2 influencent le processus d'apprentissage : il n'est pas question de modifier les étapes acquisitionnelles – universelles –, mais d'agir sur la rapidité de complexification, sur le passage d'une étape à l'autre (Bettoni, 2001 ; Chini, 2005).

Le même processus de réhabilitation des L1 se produit sur le plan didactique : les L1, toujours présentes dans les approches formalistes et bannies par les approches structurales, regagnent du terrain dans l'approche communicative, dans quelques approches non conventionnelles (la suggestopédie et le *community language learning*, par exemple), et notamment dans ce qu'on appelle en Italie l'approche intégrée (où l'adjectif intégrée se réfère à l'intégration des méthodes plus que des langues). Dans cette approche, contrairement à tout éclectisme stérile, les indications les plus efficaces des approches traditionnelles sont assimilées pour que le processus d'enseignement / apprentissage puisse inclure des composantes cognitives, comportementales, interactionnelles et affectives (Porcelli, 1994 ; Balboni, 2012). Le recours à L1, banni dans les classes des années soixante et soixante-dix, redevient alors acceptable, voire suggéré, à travers par exemple la réalisation d'analyses contrastives ou d'activités bi- ou plurilingues mettant en valeur les langues d'origines des élèves (Cummins, 2012)¹.

1. Nous renvoyons à ce propos au projet Marille (*Majority language instruction as basis for plurilingual education* : <http://marille.ecml.at/>) et à une expérimentation récente de didactique plurilingue réalisée à travers des activités de

Mais que se passe-t-il concrètement et au quotidien dans une classe plurilingue, où des élèves aux L1 différentes vivent et apprennent ensemble ? Quelle est la place accordée aux langues / cultures de ces élèves ? Une première réponse nous vient des normes en vigueur et des indications de politique linguistique éducative, que nous allons considérer dans le paragraphe suivant.

2. Les instructions en matière de politique linguistique éducative

La politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe naît en 1954 avec la signature de la Convention culturelle européenne de la part de quinze pays membres². L'article 2 de cette Convention invite les états signataires à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage de leurs langues respectives. C'est dans l'esprit de cet article que le Conseil de l'Europe, à partir des années cinquante jusqu'à nos jours, encourage des projets et des activités dans le but de valoriser la diversité et de faciliter la compréhension mutuelle parmi les langues européennes et, au moins dans les intentions, parmi celles des migrants. L'article 3 de la Directive 77/486/CEE, concernant la scolarisation des enfants des travailleurs migrants, invite les États membres, « conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les États d'origine » à prendre « les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine » pour les enfants soumis à l'obligation scolaire³.

La valorisation des langues d'origine est soulignée aussi dans l'article 19 de la Charte sociale européenne (révisée en 1996), qui incite les états membres « à favoriser et à faciliter [...] l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant à ses enfants » (alinéa 12)⁴, ainsi que dans la Recommandation 1740 (2006) de l'Assemblée parlementaire relative à la place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire (alinéa 4) : « Il serait souhaitable de favoriser, dans la mesure du possible, l'apprentissage par les jeunes Européens de leur langue maternelle (ou langue principale) »⁵. Ces indications normatives sont reprises et soulignées par les principes directeurs du projet *Intégration linguistique des migrants adultes* (ILMA) où l'identité unique, plurilingue et pluriculturelle des migrants est mise en valeur⁶.

En 2008, le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* du Conseil de l'Europe⁷ reprend et explicite la valeur éducative, sociale et politique de l'approche plurilingue

« gymnastique linguistique », qui « se traduit, sur le plan didactique, par un entraînement progressif au passage mental et culturel d'une langue étrangère à une autre » (Sgarra & Ghedi, 2012 : 62).

2. Cf. <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/018.htm>.

3. Cf. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:FR:HTML>.

4. Cf. <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/ESCRBooklet/French.pdf>.

5. Cf. <http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta06/EREC1740.htm>.

6. Cf. : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Guiding/Guiding_principles_FR.asp#Ref8 ; cf. aussi Beacco (2008) et Adami (2008).

7. Cf. http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/publication_whitepaper_id_FR.asp.

et interculturelle et encourage les approches promouvant une attitude positive envers la diversité linguistique : la valorisation du patrimoine linguistique individuel comme moteur du dialogue interculturel étant l'une des caractéristiques principales de la politique linguistique éducative européenne.

Depuis au moins trente-cinq ans l'Europe semble donc inviter les Etats membres à la sauvegarde, voire à la valorisation du plurilinguisme. Mais qu'en est-il de la réception de ces recommandations en Italie, pays d'émigration jusqu'aux années soixante et donc pays d'immigration assez jeune ?

La Directive 77/486/CEE a été prise en compte dans le décret présidentiel 394 de 1999⁸, mais le document le plus innovant pour la politique linguistique italienne est sans doute *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (*La voie italienne pour l'école interculturelle et l'intégration des enfants étrangers* [Notre traduction]) de 2007⁹. Dans ce document, le renvoi à la nécessité de valoriser les langues d'origine semble promouvoir une véritable approche plurielle des langues et des cultures, où toutes les langues du répertoire linguistique de l'apprenant sont perçues et traitées sur le même plan. Il faut remarquer, en outre, que pour la première fois on se réfère, dans le texte, à la distinction (Cummins, 1979) entre BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) et CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), langue informelle et langue académique, *Italbase* et *Italstudio* en italien. Il ne s'agit pas ici d'une simple distinction terminologique. Dans la pratique réelle de la classe, cela signifie reconnaître la complexité du processus d'apprentissage de la langue de scolarisation et la nécessité d'un enseignement plus vaste du système langue-culture, qui ne se limite pas à la langue pour survivre en classe mais qui comprend aussi la langue pour vivre et habiter la classe et la société en général, à l'oral comme à l'écrit.

Du point de vue des instructions nationales, nous pouvons donc affirmer que la politique linguistique éducative italienne, au moins sur le papier, reconnaît l'importance des langues d'origine des élèves. Langues qui sont traditionnellement très hétérogènes par rapport à d'autres pays européens (Besozzi & Tiana, 2005) : le contexte scolaire italien a toujours été caractérisé par une migration particulièrement diversifiée et par la coexistence, dans les classes, de plusieurs L1, souvent très éloignées aussi bien les unes des autres que par rapport à l'italien et aux langues étrangères étudiées (qui se limitent, à de rares exceptions près, aux quatre principales langues européennes : anglais, français, allemand et espagnol). Le nombre de langues et de nationalités est donc assez important : en 2012 les immigrants réguliers présents en Italie s'élevaient à 5 millions (Caritas Migrantes, 2012), provenant de l'Europe communautaire (27,4 %), de l'Europe non communautaire (23,4 %), de l'Afrique (22,1 %), de l'Asie (18,8 %) et de

8. Cf. http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2078Regola_cf2.htm.

9. Cf. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf.

l'Amérique (8,3 %). Mais un continent ne correspond pas à une langue : les immigrés européens parlent par exemple albanais, roumain, serbe, grec, russe, moldave, pour ne citer que les langues des groupes d'immigrés les plus nombreux ; les africains parlent plusieurs variétés d'arabe, le wolof, le swaili, souvent le français ; les asiatiques s'expriment en chinois, hindi, tagalog, panjabi, ourdou et les américains en espagnol, portugais, kichwa, shuar, sans compter les connaissances d'autres langues au-delà de la langue d'origine (il suffit de penser aux langues minoritaires, aux dialectes, aux langues nationales ou aux langues étrangères étudiées dans d'éventuels parcours de scolarisation). Les répertoires linguistiques individuels de ce groupe de personnes sont donc très vastes et composites, ce qui fait que 'le monde entier est présent à l'école'¹⁰, avec tout le patrimoine linguistique et culturel dont chacun témoigne et qu'il représente (Bosisio, 2007b).

3. Quelques considérations linguistiques

"La mia lingua è il lingala però parlo anche un po' di francese perché i miei genitori lo hanno studiato a scuola quando erano nello Zaire e io l'ho imparato un pochino da loro. Il portoghese lo capisco un po', ma non lo so. Lo parlo un po' con la sorella di mio papà. Con mio fratello Cristian parlo sia l'Italiano che il lingala". (Ongini, 2011 : 12)¹¹.

Le plurilinguisme individuel¹² de cet élève fréquentant l'école primaire, et, en général, celui des élèves issus de l'immigration, représente désormais une caractéristique commune à nos classes. Ce plurilinguisme peut constituer, d'un côté, une sollicitation pour le développement du plurilinguisme social, tant souhaité par les documents européens, et, de l'autre côté, l'instrument essentiel pour le renouvellement nécessaire des approches, des méthodes et des techniques de l'éducation (pluri)linguistique (Bosisio, 2010).

Le projet européen *Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation*, ayant pour but de soutenir l'éducation plurilingue et interculturelle à travers la valorisation de toutes les langues et cultures présentes au sein d'un établissement scolaire (Little, 2010) a contribué à diffuser une nouvelle idée de l'éducation linguistique. Comme l'affirme Duverger, avec une comparaison très significative, l'éducation linguistique se développe « plus volontiers et plus facilement grâce à l'usage de plusieurs langues, de la même façon que l'éducation physique se met en place à partir de plusieurs types d'activités physiques » (Duverger, 2005 : 33). A la base de ce concept il y a,

10. "C'è 'il mondo a scuola' ! È un dato reale, concreto, non solo una metafora" ("Le monde est à l'école ! C'est une donnée réelle, pas seulement une métaphore » [Notre traduction]) : Cf. M.I.U.R., Dip. Istruzione, Dir. Gen. Studente, Uff. per l'integrazione degli alunni stranieri, *Rapporto sull'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2005, p. 11. Récupéré de http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_studente/ufficio6/allegati/rapporto_integrazione.pdf.

11. Ma langue est le lingala, mais je parle un peu français aussi car mes parents l'ont étudié à l'école quand ils étaient au Zaire et je l'ai appris un petit peu d'eux. Le portugais, je le comprends un peu, mais je ne le connais pas. Je le parle un peu avec la sœur de mon père. Avec mon frère Christian, je parle aussi bien l'italien que le lingala [Notre traduction].

12. Sur les notions de plurilinguisme individuel et de plurilinguisme social nous renvoyons à Lüdi (2003) et Riley (2003).

donc, un déplacement de l'attention de la langue en tant que produit à la langue en tant que processus de communication (et d'apprentissage), de la langue en tant que discipline à étudier à la langue en tant qu'instrument pour connaître, pour socialiser, pour apprendre en général. Le renvoi est clair ici à la théorie de l'interdépendance de Cummins, selon laquelle "there is an underlying conceptual proficiency or knowledge base that is common across languages [and] makes possible the transfer of concepts, literacy skills, and learning strategies from one language to another" (Cummins, 2008 : 52)¹³.

La complémentarité des compétences en plusieurs langues – et à des niveaux différents – a été mise en lumière aussi par Louise Dabène, qui affirme, en commentant les apports scientifiques des travaux de Bernard Py, que le « schéma bipolaire LM/LE » n'est plus pertinent, et que l'on doit aujourd'hui parler d'une « compétence globale associant à l'intérieur d'un même répertoire différentes composantes langagières entretenant des relations de complémentarité et non plus d'exclusion réciproque » (Dabène, 2004 : 151-152). Ce point de vue ouvre la voie à une transformation radicale, au passage de la didactique d'une langue à la didactique des langues, ou, mieux encore, à une éducation plurilingue et interculturelle.

Il est donc question, finalement, de former les enseignants au développement de ce « répertoire global » (Lüdi, 2003 : en ligne), dans l'optique de travailler l'ensemble des compétences, comme d'ailleurs les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) le soulignent à maintes reprises (Trim, 2001). L'éducation (pluri)lingue se réalise alors par un travail constant d'enrichissement du répertoire linguistique de l'apprenant, où la L1 joue un rôle essentiel en tant que « passerelle », facilitant l'accès, cognitif, sémantique et culturel à la L2 et aux autres langues du répertoire. Une passerelle qui favorise l'accès aux langues pour en reconnaître des éléments communs ou pour s'en éloigner, en mettant en évidence les contrastes : une passerelle pour réaménager un système composite (Py, 1991).

Or, à la lumière de ces définitions, il s'agit, pour l'enseignant, de bien savoir gérer l'interdépendance parmi les compétences langagières des élèves en langue première, en langue seconde, en langue étrangère, voire « en langue(s) » en général. Ces compétences différentes constituent la base de la compétence globale, plurilingue, et les enseignants de n'importe quelle discipline doivent savoir la (re) connaître et la développer. Mais comment ?

4. Quelques suggestions didactiques

Dans ce paragraphe nous essayons de répondre à la question posée ci-dessus en présentant quelques stratégies efficaces pour valoriser le contact (et le contraste)

13. Il y a une compétence conceptuelle sous-jacente ou des connaissances de base qui sont communes à travers les langues et qui rendent possible le transfert des concepts, des compétences en littératie et des stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre [Notre traduction].

linguistique dans des classes aux langues / cultures hétérogènes. Castellotti et Moore (2010) en suggèrent plusieurs : de l'exploitation des portfolios, grâce auxquels les élèves sont amenés à réfléchir et à prendre conscience d'une manière de plus en plus autonome du type et du niveau réels de leurs compétences linguistiques¹⁴ ; à l'emploi, strictement lié aux portfolios, des biographies langagières, dont l'exploitation « devrait permettre aux apprenants, grâce [au] recensement explicite des pratiques langagières familiales [...] de se construire et de construire avec d'autres élèves des rapports aux langues, à leurs apprentissage, à leur place dans [le] parcours scolaire » (Jeanneret, 2010 : 152)¹⁵ ; jusqu'à la mise en place de stratégies didactiques propres à l'éveil aux langues, permettant aux élèves de reconnaître et donc de se promener parmi des « paysages sonores » – et par là sémantiques et culturels – différents (Lhote, 1987).

A l'époque actuelle, les stratégies didactiques les plus efficaces pour la valorisation des langues d'origine et, en général, des répertoires langagiers des apprenants, sont certainement les approches plurielles : « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement / apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier et al., 2012 : 6)¹⁶. Le CARAP, *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, distingue quatre approches plurielles : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues. Ces approches représentent « l'évolution vers une conception globale de l'éducation aux langues, qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de TOUTES les langues, pour utiliser les synergies potentielles » (Ivi : 8 ; l'emphase est dans le texte). Voici donc, après quarante ans environ, une réponse concrète aux recommandations de Turku citées en début d'article, ce qui permet de diffuser, dans les pratiques didactiques, et non seulement dans les textes de références, une véritable éducation au plurilinguisme.

Dans les classes italiennes, qui font l'objet de nos réflexions, les traces de cette diffusion se retrouvent dans les projets ayant trait aux approches plurielles ou, en général, à la valorisation des langues d'origines et des répertoires linguistiques individuels. Il suffit de penser, par exemple, au projet Galanet¹⁷, à Eurom5¹⁸ et aux travaux sur l'intercompréhension conduits par plusieurs équipes de recherches italiennes (Jamet, 2009 ; De Carlo, 2011 ; Bonvino et al., 2011 ; Caddeo & Jamet,

14. Sur le Portfolio européen des langues cf. <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml> ; cf. aussi <http://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2820&ID=4713&Menu=15&Item=1.4.4>.

15. Sur l'utilité didactique des biographies langagières voir Cognigni (2012).

16. Le Conseil de l'Europe, à travers le CELV (Centre européen pour les langues vivantes) a financé un vaste projet dédié aux approches plurielles dont les résultats les plus récents sont représentés par un référentiel de compétences, des matériaux didactiques à exploiter en classe et un kit de formation pour les enseignants (Candelier et al., 2012). Pour plus de détails cf. <http://carap.ecml.at/>.

17. Cf. <http://www.galanet.eu/>.

18. Cf. <http://www.eurom5.com/>.

2013). En ce qui concerne la production écrite, les recherches de Bailini (2012 ; 2013) témoignent, par exemple, que le travail sur les IL d'apprenants de langues parentes (dans ce cas italien, espagnol, français, catalan) produit d'énormes potentialités pour le développement de la compétence plurilingue, surtout quand l'enseignant (le chercheur ici) promeut une réflexion explicite (souvent métalinguistique) sur les répertoires langagiers de chacun. Bailini travaille notamment sur l'interaction en télé-tandem avec des étudiants universitaires hispanophones et italo-phones apprenant l'italien et l'espagnol LE et travaillant en binôme (48 apprenants au total). L'interaction écrite avec des pairs natifs de la langue cible ainsi que la réflexion métalinguistique sollicitée *par la correction* de la part des pairs et par les observations du chercheur (explicites ou implicites) ont influencé de manière positive non seulement l'évolution des IL des étudiants, en termes de rythme de complexification, mais surtout la qualité de ces mêmes interactions du point de vue du contrôle conscient des productions et donc de la conscientisation de la compétence de communication :

"Los textos son 'thinking devices' y más cuando hay que escribirlos, porque la escritura conlleva una mayor carga cognitiva con respecto al habla. Además, el texto escrito ahí queda y puede convertirse en objeto de análisis y reflexión con mayor facilidad respecto al texto oral." (Bailini, 2012 : 122).¹⁹

D'autres projets, développés dans le contexte italien, se sont révélés efficaces pour travailler sur les répertoires linguistiques des apprenants, ce qui a permis de valoriser le rôle des L1 dans l'aménagement de ces mêmes répertoires. Nous en citons ici deux, chacun de nature différente.

Le premier projet (Bosisio, 2004 ; 2012) repose sur les concepts de biographie langagière et de profil d'apprenant et propose aux enseignants une grille à remplir au début, à la fin et au moins une fois pendant l'année scolaire pour signaler plusieurs données des élèves ayant trait aux dimensions biographiques (histoire et expériences personnelles), stratégiques (style cognitif, type de mémoire) et linguistiques (types et niveaux des langues connues), tantôt fixes (les éléments liés à l'histoire personnelle, par exemple) tantôt variables (les compétences linguistiques ou les motivations)²⁰.

19. Les textes sont des « machines à penser » surtout quand ils sont écrits, parce que l'écriture implique une plus grande charge cognitive par rapport à la parole. En outre, un texte écrit peut devenir un objet d'analyse et de réflexion plus aisément par rapport à un texte oral [Notre traduction].

20. La grille est divisée en trois parties et en 16 sections. Après une fiche descriptive de l'instrument et un espace destiné au nom de l'apprenant et à l'indication des dates qui scandent les différents moments de remplissage du formulaire – ce qui permet de suivre l'élève sur une longue période, la *première partie* se compose de dix points et permet de collecter les données utiles pour tracer le profil individuel de l'élève : données biographiques, caractéristiques de la famille, de l'histoire de migration, de la scolarisation et de la motivation à l'apprentissage d'autres langues, de l'italien langue seconde dans le cas spécifique. La *deuxième partie* se compose de trois points et vise à enregistrer les informations utiles et nécessaires à la découverte du profil stratégique de l'apprenant (Py, 1993) ; l'attention ici est fixée sur les modalités de conceptualisation des tâches à accomplir, sur les styles cognitifs, sur la participation de l'élève aux activités de classe. La *troisième partie*, enfin, se compose encore de trois points et vise à tracer le profil linguistique de l'apprenant en mettant en évidence tout son répertoire langagier et les niveaux de ses compétences, en se référant aussi au Portfolio européen des langues. Ce travail est le résultat d'une recherche-action conduite entre 2003 et 2004 au sein du département de Sciences linguistiques de l'Université Catholique de Milan avec des enseignants du cycle primaire

Un formulaire de ce type permet, par exemple, d'enregistrer les variations dans les IL des élèves issus de la migration et de vérifier si certaines caractéristiques relèvent de leurs expériences migratoires, de leurs langues maternelles ou d'autres langues de leur répertoire, pour intervenir ensuite avec des enseignements ciblés et appropriés aux stades des IL.

Les extraits suivants, recueillis par un enseignant du primaire grâce au formulaire en question et tirés d'activités de production écrite, témoignent par exemple de l'interférence de L1 (1 & 2) et de l'interférence d'autres L2 faisant partie du répertoire linguistique de l'élève (3) :

1. H. : il pescatore stava brendi un pesce (*le bêcheur était en train prends un poisson) ;
2. H. : il pescatore HAI preso la pesce (*le pêcheur AS pris la poisson) ;
3. N. : suo preferito fiore è rosa (*sa préférée fleure est rose).

Si l'hypodifférentiation des occlusives bilabiales /p/ vs. /b/ (1) et l'irrégularité dans l'utilisation des majuscules et des minuscules (2) caractérisent souvent les IL d'apprenants arabophones (Piantoni, 2004), la place de l'adjectif dans (3) témoigne d'un passage par l'anglais, langue passerelle pour N., enfant venant du Bangladesh.

La prise en compte de ces données dans l'analyse des IL des élèves et surtout l'observation des évolutions ou des fossilisations de leurs productions, écrites dans ces cas, permet à l'enseignant de mieux cibler son activité didactique quotidienne. D'ailleurs, un enseignant qui a l'habitude de tracer les profils de ses apprenants et d'enregistrer à des moments donnés leurs IL connaît ses élèves de façon plus approfondie et il est davantage en mesure, au quotidien, d'accepter, voire de solliciter, leurs productions pour les aider à découvrir, en s'appuyant sur leur patrimoine linguistique personnel, les mécanismes de la langue de scolarisation ou d'une autre langue utilisée en classe. En réfléchissant sur ce qu'ils connaissent et qu'ils pratiquent déjà, aussi bien du point de vue cognitif que du point de vue linguistique, les élèves non seulement accèdent à la langue cible, mais surtout ils enrichissent et modifient leur répertoire linguistique dans son ensemble. Le transfert possède, par ailleurs, une nature composite, linguistique, psycholinguistique et sociale : on peut transférer des structures de la langue première ou d'autres langues en cours d'apprentissage, mais aussi des stratégies d'apprentissage, des habiletés déjà acquises (« on n'apprend à lire qu'une fois », écrivait Duverger en 1994), voire des comportements (Escudé & Janin, 2010). C'est le cas, par exemple, de la dimension textuelle (ordre S-V-O, rôle et place des connecteurs, priorité d'hypotaxe

et du collège. Pour plus de détails voir Bosisio (2004). Pour une mise à jour et une relecture dans une perspective acquisitionnelle et didactique voir Bosisio (2012).

ou de parataxe, etc.), qui relève le plus souvent du transfert de L1 (Chini & Bosisio, sous presse).

Le deuxième projet visant la valorisation des répertoires langagiers des apprenants consiste en l'apprentissage d'une discipline au moyen d'une langue non maternelle, ce qu'on appelle CLIL (*Content and language integrated learning*) ou EMILE (*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*). Depuis quelques années et, notamment, après la diffusion du *European framework for CLIL teacher education* (*Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE*, Marsh et al., 2011), l'EMILE a connu un énorme succès dans les politiques linguistiques des Pays européens ; en Italie, par exemple, à partir de l'année scolaire 2012/2013, un enseignement EMILE est obligatoire en dernière année des lycées et des écoles techniques et à partir de la troisième année au lycée linguistique²¹. Cette révolution dans le panorama scolaire a obligé les enseignants des disciplines dites non linguistiques (DdNL) à certifier leurs compétences linguistiques (le niveau C1 du CECR est demandé) et didactiques (par rapport aux stratégies et aux potentialités d'EMILE). Par conséquent, les universités ont été appelées par le Ministère de l'Éducation à former les enseignants des DdNL à cette méthodologie et aux principes de la didactique des langues en général. Il s'agit alors, pour les formateurs, d'une excellente occasion pour transformer tous les enseignants en éducateurs linguistiques (Bosisio, 2010 ; Bosisio, Gilardoni & Zanola, 2013) et pour diffuser la culture du plurilinguisme et de l'interculturalité. De plus, nous savons que c'est grâce à l'apprentissage des différentes matières scolaires que les apprenants peuvent acquérir des compétences en langue académique. Étudier l'histoire ou la biologie en italien développe l'italstudio ; en général, EMILE favorise le passage des BICS aux CALP, ou mieux l'intégration consciente de la langue informelle et de la langue académique. Le résultat aboutit au renforcement et au réaménagement de la compétence globale, parfois en s'appuyant, par transfert, sur des compétences disciplinaires (lexicales, par exemple) déjà acquises en L1, du moins partiellement : « il s'agit alors d'un mouvement inverse à celui qui nous est habituel [...], de savoirs et savoir-faire disciplinaires vers les savoir-faire langagiers » (Castellotti & Moore, 2010 : 16)²².

Conclusion

Le Conseil de l'Europe nous rappelle que l'éducation plurilingue et interculturelle concerne toutes les langues et les cultures présentes dans l'école, et qu'elle vise à mettre en œuvre une vision holistique des enseignements, car « la compétence

21. Cf. D.M. 10 septembre 2010, n. 249, art. 14. Récupéré de http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf.

22. Sur ce sujet voir aussi Caddeo et Jamet (2013).

langagière est unique, même si elle a été divisée en différentes matières scolaires »²³. Par conséquent, les enseignants doivent savoir encourager les apprenants à exploiter leurs propres ressources, cognitives, linguistiques et culturelles, en les habituant à des réflexions d'ordre métalinguistique et à une « démarche active de découverte du sens et des systèmes linguistiques et culturels » (Castellotti & Moore, 2010 : 15). Il s'agit dès lors de proposer une « pédagogie raisonnée du transfert », qui jette des ponts entre les langues et qui s'appuie sur des passerelles cognitives visant à faire prendre conscience à l'apprenant que chaque langue a sa spécificité, tout en passant d'une langue à l'autre et tout en coexistant dans la même tête et dans le même esprit :

La multiplication combinatoire des transferts forme ainsi un réseau de langues, qui aide à conceptualiser ce qu'est le langage tout comme à saisir le code intrinsèque de chacune des langues [...] poreuses entr'elles. (Escudé & Janin, 2010 : 45-46).

Dans ce sens, une approche plurielle des langues et des cultures est particulièrement efficace pour l'intégration des enfants de migrants : elle valorise leurs compétences tout en les incitant à les mobiliser, à s'appuyer sur ces compétences pour « activer des capacités réflexives » et « construire les passerelles destinées à faciliter leur accès à la langue de communication et de scolarisation commune » (Castellotti & Moore, 2010 : 15).

Ces passerelles peuvent aussi être activées en exploitant les langues tierces, telles l'anglais, par exemple, qui ne correspond ni à la langue de scolarisation majeure, l'italien en Italie, ni aux langues familiales des enfants, mais dont la connaissance, même partielle, peut constituer un passage intermédiaire pour faciliter aussi bien la communication dans la classe que l'apprentissage.

Si, comme l'écrit Duverger, « c'est grâce aux autres qu'on apprend tout seul » (Duverger, 2005 : 46), pour mettre en place la découverte et l'exploitation de ces passerelles il faut un enseignant expert, formé exprès à l'éducation plurilingue, qui encourage, comme les instructions européennes de politique linguistique le rappellent, « la prise de conscience de compétences transposables et la capacité à les réutiliser dans l'apprentissage des langues », « le respect du plurilinguisme d'autrui et la reconnaissance des langues et de leurs variétés, quelle que soit l'image qu'elles ont dans la société » et surtout « une approche globale intégrée de l'éducation linguistique dans les curricula »²⁴. Tous ces éléments concourent au développement du répertoire didactique des enseignants (Causa, 2012) qui, une fois enrichi par les documents et les ressources européennes d'un côté et par les expériences sur le terrain de l'autre, participe de façon indirecte, quoique avertie, à la co-construction,

23. *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* : 3. Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf.

24. Cf. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp.

voire à la découverte et au réaménagement autonome des répertoires linguistiques des apprenants.

Bibliographie

Adami, H. (2008). *Le rôle de la littérature dans le processus d'acculturation des migrants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe [en ligne]. Récupéré de : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2008/Adami_Migrants_FR.pdf.

Bailini, S. (2012). *Interacción y desarrollo de la interlengua : e-tándem español-italiano*. [thèse de doctorat, Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, Dep.to de Filología Moderna : área de italiano].

Bailini, S. (2013), La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguas afines : ¿un potencial o un límite ? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13 (número especial – Actas de Congreso) [en ligne]. Récupéré de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/Bailini.htm>.

Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino : Utet Università.

Balsiger, C., Béatrix Köler, D., de Pietro, J.-F. & Perregaux, Ch. (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants à la pratique de classe*. Paris : L'Harmattan.

Beacco, J.-C. (2008). *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe [en ligne]. Récupéré de : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2008/2008_ConceptPaper_FR.pdf.

Besozzi, E., & Tiana, M.T. (Dirs.). (2005). *Insieme a scuola 3. La terza indagine regionale*. Milano : Fondazione ISMU.

Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Bari : Laterza.

Bonvino, E., Caddeo, S., Vilagines Serra, E. & Pippa S. (2011). *EuRom5, leggere e capire 5 lingue romanze*. Milano : Hoepli.

Bosisio, C. (2004). La formazione dell'insegnante di italiano L2. Dans R. Dameri (Dir.), *Comunic@ted* (pp. 397-458). Milano : Edistudio.

Bosisio, C. (2007a). Insegnare oggi una lingua 'altra' : tra quotidianità didattica e realtà europea. Dans M. Chini, P. Desideri, E. Favilla & G. Pallotti (Dirs.), *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del VI Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (pp. 375-410). Perugia : Guerra Edizioni.

Bosisio, C. (2007b), Le(s) rôle(s) du français (langue étrangère, seconde et "autre") dans l'école italienne. Dans E. Galazzi & C. Molinari (Dir.), *Les français en émergence* (pp. 233-254). Berne : Peter Lang.

Bosisio, C. (2012). *Interlingua e profilo d'apprendente : uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*. Milano : Educatt.

Bosisio, C. (Dir). (2010). *Il docente di lingue in Italia. Linee guida per una formazione europea*. Milano : Le Monnier-Mondadori Education.

Bosisio, C., Gilardoni, S., & Zanola, M.T. (2013). Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE : quelle place pour l'éthique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT, XXXII*(3), 98-113.

Caddéo, S., & Jamet, M.-Ch. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörintz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié, M. (2012). *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – CARAP – Compétences et ressources*. Strasbourg – Graz : Conseil de l'Europe. Récupéré de <http://carap.ecml.at/>.

Caritas Migrantes (2012). *Immigrazione. Dossier statistico 2011, XXI rapporto*. Récupéré de http://www.caritasitaliana.it/home_page/pubblicazioni/00002908_Dossier_Statistico_Immigrazione_Caritas_Migrantes_2012_.html

Castellotti, V. & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_fr.pdf.

Causa, M. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck.

Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier-CREDIF, coll. LAL.

Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale ?* Roma : Carocci, Coll. Le Bussole.

Chini, M., & Bosisio, C. (sous presse), *Apprendere e insegnare le lingue oggi. Fondamenti della glottodidattica*. Roma : Carocci.

Cognigni, E. (2012). *Vivere la migrazione tra e con le lingue : funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*. Wizarts epublishing.

Cook, V. (2002), Background to the L2 user perspective. Dans V. Cook (Dir.), *Portraits of the L2 User* (pp. 1-28). Clevedon : Multilingual Matters. Récupéré de <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Multi-competence/MCopen.htm>.

Coste, D. (2001). La compétence plurilingue et ses implications possibles. Dans AA.VV., *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Actes du séminaire organisé par la direction de l'enseignement scolaire – Bureau de la formation continue des enseignants (pp. 29-38). Versailles : C.R.D.P. Académie de Versailles.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

Cummins, J. (2008). Total immersion or bilingual education ? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school. Dans J. Ramseger & M. Wagoner (Dir.), *Chancenungleichheit in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung* (pp. 45–55). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cummins, J. (2012). Language Awareness and Academic Achievement among Migrant Students. Dans C. Balsinger, D. Béatrix Köler, J.-F. de Pietro & Ch. Perregaux, *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants à la pratique de classe* (pp. 41-54). Paris : L'Harmattan.

Dabène, L. (2004). Un réaménagement conceptuel riche de prolongements. Dans L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (Dir.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp. 151-152). Paris : Didier, Coll. L.A.L.

De Carlo, M. (Dir.). (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio : Wizarts editore.

Duverger, J. (1994). On n'apprend à lire qu'une fois. Dossier : la lecture en questions. *Revue internationale d'éducation*, 2, 73-81.

Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé International.

Jamet, M.-C. (Dir.). (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia : Cafoscarina.

Jeanneret, T. (2010). Enseigner et apprendre la langue à l'école : Comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissage. *Cahiers de l'ILSL*, 27, 147-160.

Lhote, E. (1987). *A la découverte des paysages sonores des langues*. Paris : Les Belles Lettres.

Little, D. (2010), *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Document d'orientation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_FR.pdf.

Lüdi, G. (2003). *Sprachenkonzept Schweiz. Objectif : plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire*. Annexe 20. Récupéré de http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_20.html.

Marsh, D., Frigols Martín, M.J., Mehisto P. & Wolff, D. (2011). *European framework for CLIL teacher education*. Strasbourg-Graz : Council of Europe-European Centre for Modern Languages [en ligne]. Récupéré de : <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx>.

Ongini, V. (2011). Intercultura : una storia italiana lunga vent'anni. Dans S. Tavazzani & B. Gastaldello (Dir.), *Atti del seminario regionale "Sui banchi dell'intercultura"* [en ligne]. Récupéré de : http://www.libertaciviliimmigrazione.interno.it/dipim/export/sites/default/it/assets/pubblicazioni/sui_banchi_dell_intercultura.pdf.

Piantoni, M. (2004). Workshop : Analisi dell'errore in produzioni scritte di arabofoni e implicazioni didattiche. Dans C. Ghezzi, F. Guerini & P. Molinelli (Dir.), *Italiano e lingue immigrate a confronto : riflessioni per la pratica didattica. Atti del convegno-Seminario, Bergamo, 23-25 giugno 2003* (pp. 223-249). Perugia : Guerra Edizioni.

Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia : La Scuola Editrice.

Porcher, L. (2003). Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives. Dans F. Carton, P. Riley (Dir.), *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, juillet 2003, 88-95.

Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme, acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 17, 147-161.

Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 2, 9-24.

Riley, P. (2003). Le 'linguisme' – multi– poli– pluri ? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques. Dans F. Carton, P. Riley (Dir.), *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, juillet 2003, 8-17.

Roulet, E. (1995). Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues ? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 98, 113-118.

Sgarra, R. & Ghedi, B. (2012). Vers une éducation plurielle : la gymnastique linguistique en classe de français-anglais. *Synergie Italie*, 8, 61-68.

Trim, J. (dir.). (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

Vogel, K. (1990). *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.