



HAL
open science

Le français au contact des langues : construire une éducation bi-plurilingue au lycée français d'El Salvador

Isabelle Vallejo-Malgouyres

► **To cite this version:**

Isabelle Vallejo-Malgouyres. Le français au contact des langues : construire une éducation bi-plurilingue au lycée français d'El Salvador. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00950361

HAL Id: dumas-00950361

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00950361v1>

Submitted on 21 Feb 2014

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.



Le français au contact des langues : construire une éducation bi-plurilingue au lycée français d'El Salvador

VALLEJO-MALGOUYRES Isabelle
VALLEJO
N° 20632616

Sous la direction de Chantal DOMPMARTIN

Mémoire de master 2^{ème} année recherche
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2012-2013

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

SOMMAIRE

INTRODUCTION : DU CONSTAT AUX QUESTIONNEMENTS.....	4
PREMIERE PARTIE :	
Les langues au Salvador et au lycée français d'El Salvador.....	9
I. LE SALVADOR ET LES LANGUES, DANS LA SOCIETE ET LE SYSTEME SCOLAIRE	10
II. LE FRANÇAIS ENSEIGNE AU LYCEE.....	22
DEUXIEME PARTIE :	
Pour une éducation bi-plurilingue au lycée français d'El Salvador.....	41
I. DES NOTIONS EN QUESTIONS.....	42
II. UNE REPONSE DIDACTIQUE A LA CONSTRUCTION DE L'EDUCATION PLURILINGUE	52
TROISIEME PARTIE :	
Mise en place d'un dispositif bilingue et biculturel.....	57
I. UN FRANÇAIS AU CONTACT DES LANGUES.....	58
II. DES LANGUES ET DES DISCIPLINES EN CONTACT.....	69
CONCLUSION.....	99
BIBLIOGRAPHIE.....	102
ANNEXES.....	108
RESUME.....	133
TABLE DES MATIERES.....	134

INTRODUCTION : DU CONSTAT AUX QUESTIONNEMENTS

Le plurilinguisme pourrait aller de soi dans un contexte bi-plurilingue de lycée français à l'étranger. Pourtant, il semble loin d'être perçu et établi au lycée Antoine et Consuelo de Saint-Exupéry de San Salvador (El Salvador).

En arrière plan, la réalité linguistique et culturelle du Salvador ne va pas dans le sens d'une ouverture à la pluralité et à la diversité. Outre sa politique linguistique monolingue, le Salvador proche géographiquement et culturellement des Etats-Unis, privilégie la langue anglaise et la culture anglo-saxonne. Peu de place et encore moins de statut sont accordés aux autres langues étrangères, perçues comme des langues exotiques, le français au même titre que le mandarin même si évidemment les Salvadoriens reconnaissent plus facilement le français. L'éducation salvadorienne n'encourage pas plus la diversité des langues et des cultures, la plupart des établissements bilingues enseignant seulement l'espagnol et l'anglais. Parmi ces établissements bilingues, le lycée français de San Salvador pourrait faire figure d'exception en proposant outre l'enseignement bilingue français-espagnol l'apprentissage de deux langues étrangères (l'anglais et le portugais).

Toutefois, la conception monolingue de l'enseignement du français (FLM) et des langues en France et relayée dans ce cadre dépendant du Ministère de l'Education Nationale français (MEN), ne facilite pas le développement du bi-plurilinguisme et en vient même à se heurter aux nouvelles orientations de l'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger) qui ouvrent le champ d'une réflexion sur le plurilinguisme dans ses établissements.

La promotion et le renforcement du bi-plurilinguisme de ces dix dernières années dans les *Plans d'orientation stratégique* (POS) et les *Textes d'orientations pédagogiques* (TOP) de l'Agence conduisent à s'interroger sur l'enseignement/apprentissage des langues dans les lycées français de l'étranger et plus particulièrement du français. L'intégration des langues des pays d'accueil et l'accent mis sur l'apprentissage de l'anglais dans les programmes d'enseignement des établissements étrangers devraient modifier la conception de l'enseignement/apprentissage du français. Le français enseigné à l'étranger n'est plus la seule langue de scolarisation à maîtriser ni la seule langue étrangère/seconde à développer dans un

enseignement de FLM/FLSco ; il est une langue parmi les autres langues et s'inscrit par là même dans la didactique des langues voire dans la didactique du plurilinguisme.

Les lycées français de l'étranger ne devraient plus pouvoir s'en tenir à un enseignement traditionnel « à la française » qui effacerait une réalité linguistique et éducative et nierait les liens entre les langues. Ils doivent sortir de la dichotomie entre le français (FLM, FLS/FLSco, FLE) et les langues autres (langue première/maternelle et langues étrangères) et rompre avec la vision monolingue de l'enseignement du français langue maternelle au risque d'une juxtaposition des enseignements de langues et d'une sorte de renforcement des monolinguisms (espagnol et français).

Mais des intentions et programmes politiques aux réalités de terrains, il y a un pas quelquefois difficile à franchir et des questions qui se posent.

En effet, comment favoriser la pluralité des langues et des cultures ? Quel(s) français enseigner ? Comment concrètement mettre le français au contact des autres langues ? Quel enseignement des langues – langue française, langue du pays d'accueil, langue vivante étrangère – proposer dans ce type de lycée ? Comment faire évoluer les méthodes et les pratiques dans l'enseignement du français et des langues ? Sur quelles approches didactiques s'appuyer pour construire le plurilinguisme ? Quels dispositifs créer pour développer l'enseignement/apprentissage bi-plurilingue ?

C'est à partir de ces questionnements qu'est né le projet qui a donné lieu à cette recherche : « Le français au contact des langues : construire une éducation bi-plurilingue au Lycée français Antoine et Consuelo de Saint-Exupéry d'El Salvador ».

Position du chercheur et choix méthodologiques

Mon expérience de professeur de langue vivante (étrangère) et de lettres ainsi que ma double formation linguistique et littéraire qui me permettent de me situer à mi-chemin d'un enseignement de FLM et de FLE/FLS, m'ont conduite à reconsidérer ma posture en tant qu'enseignante de français, et de là, à remettre en question les méthodes et les pratiques adoptées en français (FLM) au lycée.

J'ai été amenée à m'intéresser aux théories développées dans le champ du plurilinguisme (Dabène, 1994, Billiez 1998, Candelier 2008). Ce courant actuel de recherches sur le plurilinguisme propose des approches didactiques plurielles des langues et des cultures développant des activités d'enseignement-apprentissage impliquant plusieurs variétés

linguistiques et culturelles et tenant compte du répertoire composite de l'élève (Candelier, 2008). Parmi ces approches, j'ai été particulièrement intéressée par l'enseignement bilingue et la didactique intégrée des langues, qui devraient permettre de décroïsonner les enseignements de français et de langues dans le sens d'une didactique du plurilinguisme.

Je me suis donc proposée dans le cadre d'une recherche-action de réfléchir sur le plurilinguisme et d'expérimenter un dispositif bilingue et biculturel en mettant le français au contact des autres langues enseignées pour aider à la construction de l'enseignement bilingue et au développement du plurilinguisme dans le respect et la valorisation de toutes les langues au sein du système éducatif bi-plurilingue du lycée français de San Salvador.

La recherche de terrain a ainsi consisté à expérimenter dans un contexte de classe des manières d'enseigner et d'apprendre inhabituelles, dont je fais l'hypothèse qu'elles vont être capables d'induire auprès des enseignants et des élèves des changements dans le sens d'une meilleure « intégration » du bilinguisme ambiant et d'un développement du plurilinguisme. Il s'agira pour la recherche d'évaluer l'impact de ces nouvelles postures, conceptions, méthodes et pratiques sur l'enseignement/apprentissage du français et des langues.

Pour conduire la recherche-action, il a fallu mener une réflexion théorique sur le plurilinguisme à partir de textes scientifiques et institutionnels conjointement à une observation de terrain de l'enseignement du français et des langues au lycée de San Salvador

La recherche sur le terrain s'est d'abord appuyée sur une observation des pratiques enseignantes en « français » et en langues afin de comparer les intentions, les objectifs, les contenus prônés par les institutions et les didactiques et les pratiques enseignantes réellement appliquées. Les constats réalisés ont été complétés par des questionnaires¹ adressés aux enseignants de français, de langues et de disciplines autres, l'objectif étant de dégager, outre les conceptions et les représentations des enseignants sur le plurilinguisme, les postures et les méthodes choisies en contexte bi-plurilingue.

A partir de cette observation et de cette enquête, il s'agira de comprendre la persistance de la conception monolingue et le cloïsonnement des langues et des disciplines au lycée français de San Salvador et à partir de là, de s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour entrer dans un véritable bilinguisme voire plurilinguisme.

¹ Voir annexe 1.

L'approche choisie pour mettre le français au contact des langues et construire le bi-plurilinguisme sera celle qui fera alterner les langues voire les disciplines dans l'enseignement/apprentissage des langues. A la didactique contrastive fortement promue par les institutions, on lui préférera la didactique intégrée des langues qui non seulement rapproche les langues et les disciplines mais aussi institutionnalise de nouvelles méthodes et pratiques auprès des enseignants et des instances dirigeantes. Cette approche didactique devrait favoriser la transversalité des enseignements et une alternance raisonnée des langues au profit du développement de l'enseignement bi-plurilingue.

Dans cette optique, j'ai mis en place un enseignement par alternance français-espagnol dans une classe de sixième qui a permis de mettre en convergence les programmes et les enseignements des deux matières, et de créer un dispositif bilingue et biculturel en binôme voire trinôme, un atelier d'écriture mêlant des pratiques reconnues comme la pédagogie du projet à des pratiques innovantes comme l'enseignement par alternance, tout en mettant l'accent sur l'approche par compétence.

Le choix de l'atelier comme expérimentation de la didactique intégrée des langues en français-espagnol apparaissait comme la démarche la plus pertinente dans le sens où elle ne reposait sur aucun programme précis, ni de français ni d'espagnol, laissait le champ libre aux enseignants en matières d'objectifs et de contenus et où elle devait libérer dans leurs paroles, leurs postures, leurs réactions tous les acteurs présents dans l'atelier (les enseignants, l'intervenant, les élèves), contraints dans des places, des statuts, des rôles en situation ordinaire de classe.

Pour rendre compte de l'expérimentation, l'utilisation d'un carnet de bord a permis de garder des traces pour décrire le déroulement des séquences d'enseignement et d'atelier, les interactions enseignants/élèves et entre pairs (élèves et adultes) en précisant les positionnements, les attitudes et les réactions des acteurs de la classe, ainsi que la place, l'usage et le rôle des langues en présence. A partir de cet outil d'observation, j'ai tenté d'analyser dans une démarche qualitative les changements induits par la situation didactique et pédagogique nouvelle tant au niveau de l'enseignement/apprentissage des langues et des disciplines que des acteurs en présence dans un contexte de classe expérimentale.

Ce rôle d'acteur permet de vivre l'expérience, aux premières loges de l'observation et ainsi apporter à la réflexion des éléments concrets de terrain, mais la prise de recul scientifique peut être difficile à opérer parfois.

Ce recueil de données a été complété par une analyse qualitative de tous les exercices produits lors des séquences d'enseignement et d'atelier, notamment tous les outils lexicaux élaborés pour l'élaboration des productions écrites. Les listes de mots devraient contribuer à approcher le fonctionnement d'un répertoire bilingue en construction. Enfin, les réalisations finales des élèves pourront rendre compte d'une part de l'apport du dispositif bilingue et biculturel en termes d'interrelations entre les langues et leur enseignement, entre les langues et les disciplines, et d'autre part, de son incidence sur la construction et l'évolution du répertoire verbal des élèves, le développement de leur compétence plurilingue et pluriculturelle et la modification de leurs représentations et de leurs rapports aux langues.

Je présenterai dans une première partie l'état du français enseigné au lycée dans le contexte monolingue de la société et de l'école publique salvadoriennes et le monolinguisme existant au sein même de l'établissement, qu'il provienne de l'institution, du personnel enseignant, des élèves ou des parents.

Dans une deuxième partie, je tracerai le cadre théorique qui nous permettra d'approcher de nouvelles formes d'enseignement/apprentissage en lien avec les préconisations du MEN et de l'AEFE, inspirées des nouvelles orientations scientifiques du courant plurilingue, et qui pourrait constituer une réponse didactique au développement d'un véritable bilinguisme voire d'une éducation plurilingue.

Enfin, dans une troisième partie, je décrirai le dispositif bilingue et biculturel que nous avons mis en place et en œuvre pour contribuer à mettre le français au contact des langues en vue d'un décloisonnement non seulement linguistique et culturel mais aussi didactique et pédagogique, allant dans le sens d'un enseignement transversal et « intégratif » au service de la didactique du plurilinguisme.

PREMIERE PARTIE :

Les langues au Salvador et au lycée français d'El Salvador

Dans le contexte monolingue de la société et de l'école publique salvadoriennes, les établissements scolaires bilingues, dont fait partie le lycée français Antoine et Consuelo de Saint-Exupéry, tentent de s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures et par là même, de développer et de construire le plurilinguisme et la pluriculturalité. Cependant, l'enseignement du français et des langues se heurte à un monolinguisme ambiant au sein même du lycée, qu'ils proviennent de l'institution, du personnel enseignant ou des élèves. Cette réalité nous conduira à étudier la politique des langues des lycées de l'étranger et à observer les méthodes et les pratiques enseignantes dans l'enseignement du français et des langues au lycée de San Salvador.

I. LE SALVADOR ET LES LANGUES, DANS LA SOCIÉTÉ ET LE SYSTÈME SCOLAIRE

1. Une politique linguistique monolingue

1.1. Le castillan, langue nationale

La population salvadorienne, très diverse et métissée, parle l'espagnol. Pour 92,3%, l'espagnol, appelé encore castillan, constitue la langue première. La domination du castillan s'explique par la politique linguistique menée au Salvador depuis les années 1980, une politique qualifiée de « rudimentaire » par Jacques Leclerc (Leclerc, 2011). Le seul article portant sur cette politique, est l'article 62 de la *Constitution de 1983*² :

Article 62

La langue officielle du Salvador est le castillan. Le gouvernement est obligé de veiller à sa conservation et son enseignement.

L'état salvadorien veille en effet à la conservation et à l'enseignement de l'espagnol en l'imposant comme langue gouvernementale. Tous les organismes de l'Etat (le gouvernement, l'Assemblée législative, la justice, l'administration) l'utilisent en tant que langue officielle. La vie économique est elle aussi régie par l'usage de la langue espagnole car même si l'anglais sert aux échanges commerciaux, seul l'espagnol est autorisé dans les documents officiels.

² **Artículo 62**

El idioma oficial de El Salvador es el castellano. El gobierno está obligado a velar por su conservación y enseñanza.

Quant aux médias, ils s'expriment tous en espagnol. Ici et là peuvent apparaître quelques décrochages radiophoniques ou télévisuels anecdotiques en langue anglaise ou française.

L'école traite l'enseignement de l'espagnol comme un enseignement de langue maternelle, chargé d'assurer le « développement langagier » de l'enfant (*Loi générale de l'éducation* de 1996, toujours en vigueur). Dans la *Loi pour la protection intégrale des enfants et des adolescents* (2009), il est précisé que « l'Etat doit promouvoir la connaissance et le respect de la langue castillane, l'identité culturelle et toute autre manifestation culturelle. »³

1.2. L'effacement des langues indigènes

L'article 62 de la *Constitution de 1983* ajoute que « [l]es langues autochtones en usage sur le territoire national font partie du patrimoine culturel et font l'objet de préservation, de diffusion et de respect »⁴. Mais la politique peu volontariste de l'Etat salvadorien ne met rien en place pour préserver, diffuser ou respecter les langues indigènes en voie d'extinction au Salvador. En effet, la population indigène, qui représente pourtant 10% de la population⁵, ne compte qu'un faible pourcentage de locuteurs parlant une langue autochtone (0,8%). L'adoption de la Loi spéciale de protection du patrimoine culturel (1993) ne favorise pas plus les langues indigènes qui sont finalement réduite à une toponymie. L'article 44 insiste sur « la préservation et l'enseignement » non pas du nahuatl ou autres langues autochtones mais du castillan. Toutefois, il stipule l'interdiction de « modifier les toponymes autochtones par lesquels sont connus les biens culturels, les populations, les sites historiques, les régions, les zones ou sites culturels du Salvador, ainsi que les lieux touristiques, les rues, les avenues ou routes, les monuments, les places, les jardins, les rivières, les lacs, les volcans, les collines ou tout autre lieu ou espace géographique du territoire national. »⁶

³ *Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia* (2009)

Responsabilidad del Estado en materia de educación

Para hacer efectivo el derecho a la educación el Estado deberá:

g) Fomentar el conocimiento y respeto del idioma castellano, la identidad cultural y de otras manifestaciones culturales;

⁴ *Constitución de 1983*

Las lenguas autóctonas que se hablan en el territorio nacional forman parte del patrimonio cultural y serán objeto de preservación, difusión y respeto.

⁵ Un pourcentage qui classe le Salvador en troisième position en Amérique centrale après le Guatemala (66%) et le Belize (19%).

⁶ *Ley Especial de Protección al Patrimonio Cultural* (1993)

Siendo el idioma oficial de El Salvador el castellano, y sin perjuicio de la justificación debida a la lengua náhuatl y demás lenguas autóctonas, es obligación del Estado velar por la conservación y enseñanza de aquél. Para tal fin se sujetará a lo establecido en las Leyes y Reglamentos respectivos.

Des articles de la *Convention relative aux populations autochtones et tribales* sont censés protéger les populations indigènes et leurs langues :

Article 23

1. Un enseignement sera donné aux enfants appartenant aux populations intéressées pour leur apprendre à lire et à écrire dans leur langue maternelle ou, en cas d'impossibilité, dans la langue la plus communément employée par le groupe auquel ils appartiennent.

2. Le passage progressif de la langue maternelle ou vernaculaire à la langue nationale ou à l'une des langues officielles du pays devra être assuré.

3. Dans la mesure du possible, des dispositions appropriées seront prises pour sauvegarder la langue maternelle ou vernaculaire.⁷

Mais ces dispositions sont fort peu appliquées.

En réalité, la politique linguistique du Salvador, très non-interventionniste, a entraîné une quasi extinction des langues amérindiennes du Salvador. Selon Jorge E. Lemus (2008), l'histoire du pays (conquête, colonisation et dictatures) explique le délaissement de ses populations qui sont aujourd'hui les plus pauvres et les moins éduquées (souvent non alphabétisées) du pays. Pour mieux s'intégrer dans la société salvadorienne, les minorités autochtones ont aussi tendance à abandonner leurs traditions et leur langue et à adopter la culture et la langue dominantes.

Il faut attendre le programme d'éducation communautaire EDUCO (*Educación con participación de la Comunidad*) (1991) - un enseignement par un maître local et l'implication de la Communauté (le village) dans l'éducation - pour que la langue maternelle des populations indigènes soient prises en compte dans les apprentissages.

Le récent *Projet de revitalisation linguistique* (Lemus, 2008) tente de faire renaître des langues oubliées à partir d'une revalorisation de l'identité et de la culture indiennes. Toutefois, ces démarches ne suffisent pas à enrayer le processus d'effacement des langues indigènes.

Queda terminantemente prohibido cambiar los nombres de lugares autóctonos con los cuales son conocidos los bienes culturales, las poblaciones, lugares históricos, áreas, zonas o sitios culturales de El Salvador, parajes turísticos, calles, avenidas o carreteras, monumentos, plazas, jardines, ríos, lagos, volcanes, cerros, o cualquier otro lugar o espacio geográfico del territorio nacional. Igual protección es extensiva a nombres históricos y culturales.

⁷ *Convention relative aux populations autochtones et tribales* (Convenio sobre Poblaciones Indígenas y Tribales (esp.) *Indigenous and Tribal Populations Convention* (angl.), n°107, Organisation internationale du travail (OIT), 1957. Date d'entrée en vigueur : le 2 juin 1959. Lieu : Genève.

1.3. La langue anglaise, une velléité plus qu'une réalité

Si l'on considère la situation géographique, la politique de migration, les échanges économiques, les relations internationales, les influences culturelles, le Salvador est un pays entièrement tourné vers les Etats-Unis et ce, depuis des décennies. Dans ce contexte-là, on pourrait penser que tous les Salvadoriens parlent anglais. Rêve ou réalité ?

Il n'est pas rare d'entendre parler anglais à San Salvador. Mais l'anglais que l'on entend reste un anglais très basique. De plus, même si l'anglais est la langue des affaires, de la recherche scientifique et technologique et de nombreux organismes internationaux, il concerne une population favorisée et restreinte. Un récent article journalistique a montré un déficit de maîtrise de l'anglais. L'enquête de la journaliste Karen Molina du journal en ligne *elsalvador.com*, révèle que plus de « 1000 emplois sont disponibles dans le secteur des *call centers* », des emplois bien rémunérés pour le Salvador, qui est en crise comme de nombreux pays de la région. Il s'avère cependant que les jeunes demandeurs d'emplois n'ont pas le niveau en anglais requis par les centres d'appel qui exigent une maîtrise de la langue de 75 à 85%. La plupart des Salvadoriens qui postulent n'atteignent que 40%. Selon Oscar Picardo, expert en éducation, les raisons sont diverses. Le monde éducatif n'a pas su s'adapter à la demande du monde entrepreneurial. L'anglais n'est plus une priorité dans les écoles publiques.

En fait, l'enseignement des langues au Salvador reste problématique. En effet, la place accordée dans les institutions publiques et dans les examens nationaux à l'enseignement d'une langue étrangère ne permet pas d'atteindre un niveau suffisant pour communiquer en anglais, sans compter qu'il faut prendre en considération toute une population qui n'a pas accès à l'enseignement secondaire au niveau du lycée. Seuls les centres de langues privées et les écoles bilingues assurent un enseignement d'une plus grande qualité.

2. Un contexte scolaire bi-plurilingue

2.1. L'anglais, langue étrangère obligatoire

Dans l'Education nationale salvadorienne, priorité est donnée à l'enseignement de la langue dominante, le castillan. L'enseignement de langue étrangère n'apparaît qu'au niveau de la cinquième (*séptimo grado*) et ne concerne que l'anglais enseigné comme langue

étrangère obligatoire trois heures par semaine jusqu'en troisième (*noveno grado*) ou première (*segundo año de bachillerato*) pour ceux qui poursuivent au lycée. Le niveau attendu d'un élève scolarisé pendant cinq ans correspond au niveau intermédiaire de la classification européenne (B2).

Il est difficile de mesurer le niveau des élèves dans un système qui ne compte aucune évaluation nationale en langue. L'anglais ne fait pas partie de la PAES (*Prueba de aprendizaje y de aptitudes para egresados de educación media*), équivalent salvadorien du baccalauréat⁸. L'absence de suivi, d'aide ou d'évaluation des professeurs d'anglais, ne permet pas non plus de mesurer l'efficacité de l'enseignement dispensé.

L'enquête menée en 2008 par Nelson Martínez (2009) auprès de 116 professeurs d'anglais d'établissements publics de San Salvador, révèle que les étudiants des institutions publiques n'atteignent pas le niveau de compétence communicative en anglais, attendu à la fin de la onzième année. Cet échec s'explique par le manque de professionnalisation des professeurs d'anglais, le défaut de motivation des élèves, les méthodes utilisées, les moyens trop faibles accordés à l'anglais et un programme inadapté au monde actuel.

Selon l'enquête, 17,24 % des enseignants interrogés ont une licence en anglais (cinq ans d'études), 65,51 % possèdent un « professorat en anglais » (trois ans) et les 17,25 % restant n'ont ni licence ni professorat. Les chiffres du Ministère de l'Éducation montrent, quant à eux, que 36 % des professeurs d'anglais n'ont aucun titre ni aucune spécialité en anglais. L'enseignant d'anglais n'a pas les compétences linguistiques et didactiques requises pour dispenser un enseignement de qualité. En 2005, le Ministère a évalué à l'écrit 2341 enseignants d'anglais du primaire et du secondaire au niveau national. Les résultats les situent pour 2% à un niveau avancé, pour 27 % à un niveau intermédiaire et pour 71 % à un niveau basique. La moitié des enseignants qui ont participé à l'enquête déclare avoir des difficultés de compréhension orale et 25 % d'entre eux des difficultés en production orale.

Selon 60 % des enseignants interrogés, les élèves sont peu motivés par l'apprentissage d'une langue étrangère et adoptent une attitude négative face à cet enseignement. Ils n'accordent pas beaucoup d'importance à cette matière qui leur semble peu utile.

Quant aux méthodes utilisées, elles correspondent dans l'ensemble à des méthodes traditionnelles qui s'appuient sur l'enseignement de la grammaire-traduction à partir de l'espagnol. L'approche communicative et l'usage d'un manuel d'anglais pour étrangers accompagné souvent d'un lecteur CD concernent une minorité d'enseignants.

⁸ Seules les disciplines suivantes sont évaluées : Mathématiques, Etudes sociales, Langue et littérature (espagnoles), Sciences naturelles.

Le programme d'anglais qui date de 1996, ne satisfait pas 72 % des professeurs interrogés qui estiment qu'il n'est pas adapté à l'enseignement d'une langue étrangère, qu'il se centre surtout sur l'enseignement de la grammaire et qu'il ne permet pas d'apprendre à parler anglais. Enfin, les établissements manquent d'équipement suffisant et adapté à l'enseignement actuel d'une langue étrangère (bibliothèques, laboratoires ou salles multimédia). Et les chefs d'établissement n'hésitent pas à interrompre ou supprimer des cours d'anglais au profit d'activités culturelles, sportives ou de réunions professionnelles.

Pour valoriser l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans le système public, le Gouvernement du président Saca (2004-2009) a lancé dans son *Plan National d'Education 2021* le programme *Compite*⁹. Ce plan lancé à la fin de l'année 2004 avait pour objectif d'adapter l'enseignement de l'anglais aux exigences du marché de l'emploi en réformant le programme national et en apportant une formation complète aux enseignants. Le changement de gouvernement en 2008 a interrompu le programme pour se centrer sur une éducation inclusive au Salvador.

2.2. Le français, une « langue d'atelier »

Ce n'est qu'en 1993 que le pays voit apparaître dans l'enseignement secondaire public des professeurs de français. Ces professeurs, formés pendant trois ans par l'Ambassade du Canada, l'Ambassade de France et l'Alliance française, sont nommés dans différents lycées de San Salvador pour enseigner le français comme langue étrangère au même titre que l'anglais. Il s'agit d'un enseignement supplémentaire et facultatif de trois heures par semaine, qui ne rentre pas en concurrence avec l'anglais. Le Ministère de l'Education s'engage alors à maintenir en poste tous les professeurs ayant obtenu le « Profesorado en Educación Media para la Enseñanza del Idioma francés ». Mais au fil des années, certains directeurs d'établissements publics ont progressivement remplacé l'enseignement du français par l'enseignement de l'anglais. Cette tendance s'est accentuée avec la mise en place du Programme *Compite* qui donnait la priorité à l'anglais au détriment des autres langues étrangères enseignées telles que le français. De nombreux professeurs de français ont dû changer de discipline pour conserver leur poste.

Les conditions d'enseignement du français se dégradent : de moins en moins de professeurs de français, des groupes d'élèves de plus en plus chargés, le manque de salle et

⁹ Voir le site : <http://www.oei.es/quipu/salvador/Compite.pdf>.

l'absence d'une salle de français, des professeurs bivalents (français-anglais), des professeurs de français en sous-service obligés de quitter l'établissement. Il ne reste aujourd'hui plus que dix établissements sur les seize concernés à l'origine du projet, qui offrent encore l'enseignement du français. Mais sur ces dix institutions, seulement six d'entre elles incluent encore dans leur emploi du temps le français.

La création en 2002 de la « Licenciatura en Lenguas Modernas » à l'Université nationale du Salvador n'empêche pas le délitement de l'enseignement du français dans le secondaire. Les étudiants de l'Université qui optent pour l'enseignement d'une langue étrangère (anglais/français) et plus particulièrement pour l'enseignement du français, ont du mal à trouver un emploi dans le système public. L'introduction du français au niveau universitaire n'a pas contribué à développer l'enseignement d'une autre langue que l'anglais. L'Etat ne prend toujours pas en compte l'existence de l'enseignement du français dans les établissements secondaires puisqu'il n'existe pas à ce jour de « professorat de français » comme il existe un « professorat d'anglais ». Ce désintérêt pour une autre langue que l'anglais est d'autant plus manifeste que le Ministère de l'Éducation nationale semblait ignorer en janvier 2011 l'existence de professeurs et de cours de français dans des établissements publics¹⁰.

La situation s'aggrave d'année en année. Aujourd'hui, le bilan de l'ASPROF est alarmant : les professeurs de français ne sont plus que douze à dispenser des cours de français ; les institutions publiques sont au nombre de six ; les effectifs des élèves apprenant le français ne cessent de diminuer (2297 élèves en 2010 et 1881 en 2012). Les directions des établissements considèrent le français non comme une matière obligatoire de l'enseignement secondaire mais comme un « atelier » culturel proposé aux élèves désireux d'apprendre une autre langue. Le français à la différence de l'anglais n'est pas utile sur le marché de l'emploi et ne peut être envisagé que comme une manière de se cultiver. Il n'existe aucun programme disciplinaire, les enseignants construisent eux-mêmes leur programme. Les élèves n'ont qu'une année, au mieux deux, pour apprendre le français à un niveau A1. Il s'agit donc d'une initiation au français et non d'un enseignement de langue étrangère.

En somme, on peut dire que l'Etat salvadorien privilégie la langue et la littérature espagnoles dans l'enseignement primaire et secondaire et n'intervient pas dans la promotion des langues régionales et/ou étrangères. Il laisse aux institutions privées le soin de promouvoir

¹⁰ Informe de la reunión en el Ministerio de educación del 20 de enero de 2011, Kary Rodríguez, presidente de ASPROF (Asociación salvadoreña de profesores de francés).

la diversité linguistique, le bilinguisme et le plurilinguisme dans les établissements dits « bilingues ».

2.3. Les établissements dits « bilingues »

Les établissements bilingues sont des institutions privées qui proposent un cursus bilingue, généralement espagnol-anglais. Ces institutions sont nombreuses et diverses dans le pays où l'enseignement privé est aussi important que l'enseignement public. Celles qui se distinguent sont celles qui ont un caractère international et plurilingue. En effet, certains établissements biculturels et bilingues qui fonctionnent sur le calendrier nord dépendent d'organismes internationaux ou d'états étrangers et proposent outre l'enseignement d'une langue seconde, un enseignement d'autres langues étrangères. C'est le cas de l'Ecole allemande, l'Ecole américaine, l'Académie britannique et le Lycée français.

Dans ces écoles, hormis l'Ecole allemande (espagnol, allemand, anglais), le français est enseigné comme langue étrangère optionnelle. Il ne s'inscrit jamais comme matière obligatoire dans le cursus ; il est donc en concurrence avec d'autres options. A l'Ecole américaine, les élèves du lycée ont le choix entre le français, l'italien, la musique, le dessin, le théâtre ou l'informatique. Ils ont quatre séances de français par semaine d'environ une heure. Le nombre et la diversité des options n'encouragent pas le développement de l'enseignement du français. En effet, les groupes apprenant le français comptent en moyenne 70 élèves et se réduisent au fur et à mesure de l'avancement des niveaux. Si les niveaux 1 et 2 forment deux groupes de 20 élèves, les niveaux 3 et 4 ne conservent plus qu'une quinzaine d'élèves au mieux, les plus motivés. Il faut dire que le travail demandé en français n'est pas le même que celui exigé en informatique ou en dessin. De plus, les élèves qui se trouvent en difficulté en français, changent tout simplement d'option.

A l'Ecole britannique, le français est une matière obligatoire qui devient optionnelle au lycée. Les élèves de sixième, cinquième, quatrième reçoivent deux cours de 45 minutes par semaine. Les professeurs évaluent la compréhension et la production écrites. A partir de la troisième, seuls les élèves motivés poursuivent l'apprentissage du français pour atteindre un niveau intermédiaire en deux ans. Ils étaient trois cents au départ, ils ne sont plus que quarante. L'évaluation finale est une certification à caractère international, IGCSE (*International General Certificat Secondary Education*) qui comprend quatre épreuves : la compréhension écrite et orale, la production écrite et orale. Enfin, le niveau avancé est aussi une option. Il ne compte plus que trente élèves. Il permet de préparer les

élèves aux épreuves de l'IB (*International Baccalaureat*), autrement dit aux cinq compétences du Cadre européen (les compétences de réception et de production, la production orale individuelle et interactive).

Si le français a le mérite d'exister dans ces deux établissements, il reste à la marge de l'enseignement des langues et de l'enseignement en général. Les trois professeurs de français ont peu de moyens pour valoriser la matière et la langue auprès des élèves, pour développer le plurilinguisme au sein de l'établissement. Ces écoles restent avant tout bilingues (anglais-espagnol).

3. Parmi eux, le lycée français : « Un établissement, deux cultures, quatre langues »

Le lycée français Antoine et Consuelo de Saint-Exupéry, créé en 1971, accueille aujourd'hui 1120 élèves. Il se définit comme un établissement bilingue et biculturel. En effet, il offre un double cursus - programmes du Ministère de l'Education nationale français (MEN) et programmes du Ministère de l'Education nationale salvadorienne (MINED) - et prépare à la fois au baccalauréat français et salvadorien (PAES).

L'établissement mène une politique linguistique qui favorise le bi-plurilinguisme en inscrivant tout au long du cursus l'enseignement-apprentissage de langues étrangères aux côtés de la langue maternelle et de la langue seconde. Au CM1, les élèves débutent l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère. En seconde, les élèves choisissent en option facultative ou obligatoire le portugais. A la fin du cursus, les élèves ont un répertoire verbal bi-plurilingue qui comprend trois ou quatre langues (l'espagnol, le français, l'anglais, le portugais). Si ces quatre langues sont bien présentes chez les élèves et dans l'établissement, elles n'ont pas toutes le même statut ni la même fonction.

3.1. Du français en milieu hispanophone

Le public du Lycée français de San Salvador est essentiellement hispanophone (95 % des élèves scolarisés au lycée sont salvadoriens.). Il évolue dans un environnement familial et social hispanophone (parfois hispanophone et anglophone) mais rarement francophone. Par conséquent, le seul contact avec le français est le lycée où la langue française n'est parlée que dans les classes et pendant les cours en français. L'environnement salvadorien est peu propice

à la diffusion du français, supplanté par l'anglais. En effet, le Salvador est un pays proche géographiquement et culturellement des États-Unis et l'influence de la langue et de la culture anglo-américaines est très forte. Enfin, l'absence ou le manque de liens avec la France ou les pays francophones et avec la langue française dans les familles salvadoriennes renforce le statut de langue seconde ou plutôt de langue de scolarisation. Le choix du lycée français est davantage dû à la qualité de l'enseignement qu'à une attirance pour la langue et la culture françaises.

Dans ce contexte linguistique, social et culturel, la langue et la culture françaises n'ont d'existence qu'à l'intérieur de l'établissement pendant les trente-six semaines de l'année scolaire. Les temps de la récréation et des vacances sont investis par la langue maternelle, l'espagnol. Que l'élève soit salvadorien ou français, il parle espagnol en dehors de la classe et des cours en français. Le pourcentage de francophones au lycée étant très faible (5% d'élèves français ou francophones), c'est la langue dominante qui l'emporte, autrement dit la langue nationale. La communauté française au Salvador étant réduite, il est difficile pour un salvadorien d'être en contact avec le français hors temps scolaire.

Il existe bien à San Salvador une Alliance française qui propose des spectacles français et francophones. Mais ceux qui fréquentent ces soirées culturelles ne sont généralement pas les élèves du Lycée français mais ceux de l'Alliance. D'autres moyens tels que la chaîne TV5 accessible par le câble et l'accès à internet pourraient être utilisés par les élèves pour rester en contact avec le français en dehors de l'école. Ils leur préfèrent les chaînes et les sites américains (USA).

3.2. La place privilégiée de l'anglais

Le modèle culturel du Salvador est le modèle nord-américain. Ce modèle est d'autant plus ancré dans un pays comme le Salvador où un tiers de la population réside aux États-Unis et où les contacts avec des parents ou des amis anglophones sont fréquents. La langue espagnole du Salvador est aussi imprégnée de la langue et de la culture des États-Unis. Non seulement elle intègre des mots anglais importés directement des États-Unis à travers la culture comme le cinéma, les séries, les nouvelles technologies, la gastronomie... mais aussi elle s'approprie des termes anglais qui viennent remplacer les mots espagnols. Les emprunts - « trailer » /traile/, « laptop » /lapto/, « donuts » /dona/ - et le mélange des langues (*code mixing*) - « rent-ar », « parqu-ear el carro » (to park the car) - s'inscrivent dans la langue quotidienne de Salvadoriens qui ne maîtrisent pas forcément l'anglais. Il ne s'agit pas d'une alternance

codique comme il en existe aux Etats-Unis au sein de la communauté latino-américaine (le spanglish) mais d'une seule langue, l'espagnol du Salvador et plus largement d'Amérique centrale.

L'anglais devient par conséquent une langue étrangère très présente dans la vie des élèves du lycée français qui en général le maîtrisent bien mieux que les élèves du système scolaire en France et qui l'utilisent sans aucune appréhension lorsqu'ils se trouvent face à un interlocuteur anglophone (les professeurs d'anglais par exemple) au point de le privilégier dans une interaction avec un professeur d'anglais salvadorien.

3.3. Quatre langues, trois fonctions au sein du lycée

Les quatre langues présentes dans l'établissement – espagnol, français, anglais, portugais – remplissent des fonctions différentes qui sont liées au système même des lycées français de l'étranger.

Le français est considéré comme une langue de scolarisation qui permet de construire les savoirs disciplinaires dans toutes les matières du programme français enseignées et dans la matière « français ». C'est aussi la langue de la communication scolaire au service du fonctionnement quotidien de l'établissement, dans les relations avec les personnels éducatifs et administratifs, dans les instances de la vie scolaire (conseil de classe, conseil de la vie lycéenne, conseil administratif...). Le français joue le rôle d'une langue fonctionnelle au sein de l'institution. C'est enfin la langue qui sera à l'origine de la réussite scolaire voire sociale.

Dans un système scolaire qui privilégie la langue française, l'espagnol apparaît avant tout comme une langue affective et identitaire. Elle est présente dans toutes les relations humaines qui relèvent de la sphère privée. C'est la langue de la communication entre pairs, entre parents et enfants, parfois même entre professeurs et élèves en dehors de la classe. C'est la langue qui instaure des relations de proximité, de complicité, d'amitié. Pourtant, l'espagnol s'inscrit dans les programmes du lycée français du Salvador : il est une matière en soi (« lenguaje y literatura ») et contribue à l'enseignement/apprentissage d'autres matières (« sociales », « psicología »). En cela, il peut être considéré comme une langue de scolarisation. Mais les élèves qui, par le système même des lycées français de l'étranger, attachent plus d'importance à la maîtrise de la langue française, délaissent les matières en langue espagnole.

Enseigné et appris comme une langue étrangère vivante (selon la terminologie du Ministère de l'Education Nationale), l'anglais a l'avantage d'être une langue d'apprentissage qui ouvre sur une réalité concrète et sur une culture proche. Pour les jeunes élèves du

Salvador, apprendre l'anglais contribue à mieux comprendre la musique qu'ils écoutent, les films qu'ils regardent, les technologies qu'ils utilisent et toutes les modes qu'ils suivent qu'elles soient vestimentaires, alimentaires ou autres. L'anglais sert aussi à développer et à enrichir les liens forts avec les parents qui ont émigré aux Etats-Unis. Enfin, il est la langue utile dans la recherche d'un emploi et par conséquent dans la réussite sociale. Le portugais, qui est la deuxième langue vivante enseignée au lycée, bénéficie d'une image positive auprès des élèves. Il fait partie des langues romanes ; il est la langue d'un grand pays latino-américain considéré comme une puissance émergente. Sa facilité d'apprentissage en tant que langue romane, sa proximité géographique et linguistique (le Brésil et le « brésilien »), les opportunités économiques qu'il offre font du portugais un atout sur le marché de l'emploi américain. La plupart des élèves choisissent de poursuivre l'option jusqu'à la classe de terminale.

Les élèves du lycée français communiquent dans les diverses langues présentes dans l'établissement. Ils s'adressent naturellement dans la langue de l'interlocuteur, celle qu'ils définissent en fonction de son identité (natif hispanophone ou francophone) ou de son statut (professeur de français, d'espagnol, d'anglais, de portugais). Les élèves du lycée français maîtrisent plusieurs langues et plusieurs cultures à des degrés divers et pour des fonctions différentes mais le contact et l'alternance des langues soulignent la présence d'un répertoire langagier unique.

II. LE FRANÇAIS ENSEIGNE AU LYCEE

1. Politique des langues de l'AEFE : Du français langue seconde au bi-plurilinguisme

1.1. D'un enseignement-apprentissage de français langue maternelle...

Les établissements de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) comme tout établissement scolaire français, assurent un enseignement français (enseignement du français et enseignement en français). Cet enseignement s'appuie sur les programmes issus des *Instructions officielles* du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) aussi bien pour la matière « français » que pour toutes les autres matières enseignées dans le système scolaire en France. Quelques aménagements liés aux contextes d'enseignement locaux ont toujours été apportés dans certaines disciplines telles que l'histoire-géographie ou les sciences de la vie et de la terre qui adaptent les programmes à l'histoire, la géographie ou la géologie du pays d'accueil. L'enseignement du français et en français, quant à lui, a suivi jusqu'aux premiers textes de l'AEFE sur le français, les programmes et les accompagnements des programmes de l'école, du collège et du lycée appliqués en France. Autrement dit, jusqu'en 2006, aucun texte officiel de l'Agence ne distingue l'enseignement français dans un établissement en France de celui dans un établissement à l'étranger. Et s'il apparaît bien une rubrique consacrée au français langue seconde dans les accompagnements des programmes du collège de 1998, elle concernait l'intégration des élèves étrangers dans le système éducatif français (les ENAF et les ENAF-NSA). L'enseignement du français langue seconde s'appuie donc sur des dispositifs existant dans le système scolaire en France.

En 2008 apparaissent les nouveaux programmes de français (MEN, 2008) dans le cadre du nouveau collège et de la réforme du lycée. Si dans les anciens programmes, il était question de diversité linguistique dans un chapitre réservé à l'enseignement du français langue seconde (FLS), aujourd'hui on s'en tient au français langue maternelle (FLM). Les textes de référence du MEN étant conçus pour un public essentiellement français ayant pour langue maternelle, le français, c'est le modèle hexagonal qui est exporté dans les établissements français à l'étranger. Par conséquent, l'enseignement du français dans les collèges et les lycées de l'étranger s'inscrit dans le champ du français langue maternelle.

Cependant, la mise en place du *Socle commun de connaissances et de compétences* (MEN, 2006) à la rentrée 2007 dans les collèges, a permis de sortir la langue du champ disciplinaire

du français et par là même, de celui de la didactique du français langue maternelle pour l'inscrire dans l'ensemble des enseignements. En effet, il est question dans les piliers du *Socle* de « La maîtrise de la langue française » (pilier 1), ce qui signifie que tous les enseignements contribuent à la maîtrise de la langue par l'apport spécifique de la discipline enseignée dans les compétences communicatives, langagières et discursives. Le français deviendrait une langue de scolarisation. En fait, les items du pilier 1 « La maîtrise de la langue française » se concentrent essentiellement sur des connaissances et des capacités relevant de la discipline « français » au détriment des variations d'un français scolaire en fonction des disciplines et des situations scolaires. Les quelques références linguistiques dans les autres disciplines, telles que le langage mathématique ou scientifique, ne peuvent combler l'absence de considération des variations disciplinaires ou d'autres variations sociales, géographiques ou encore les variations écrit/oral (Cherqui, 2012).

Par ailleurs, le français en tant que langue est toujours dissocié des autres langues enseignées dans le système éducatif français. Les langues vivantes étrangères apparaissent dans le pilier 2 « La pratique d'une langue vivante étrangère ». Selon Guy Cherqui, le français reste un « objet d'étude, de considération, d'admiration, de goût » alors que les langues vivantes sont un outil de communication et d'interaction. En dissociant la langue française des langues vivantes, « le texte du *Socle commun* ne la considère pas vraiment dans sa fonction d'outil de communication, d'interaction, dans les contextes sociaux, scolaires et disciplinaires. » (Cherqui, 2012, p. 43).

Le français dans les établissements de l'étranger ne serait-il qu'un objet d'étude de la matière « français » et qu'un vecteur d'apprentissage dans les autres disciplines ?

1.2. ... vers un français langue seconde et de scolarisation

Les premiers textes de l'AEFE sur l'enseignement/apprentissage du français dans les établissements de l'AEFE apparaissent en 2006 et en 2008. Il s'agit de « textes d'orientations pédagogiques » destinés aux enseignants des établissements d'enseignement français à l'étranger du 1er degré et du 2nd degré. Ils prennent en compte la spécificité du public des établissements de l'Agence et la diversité des contextes linguistiques des pays d'accueil. Et ils proposent des dispositifs s'appuyant sur le français langue étrangère, le français langue seconde, le français langue de scolarisation. L'enseignement/apprentissage du français dans les établissements à l'étranger s'oriente vers une didactique du français langue non maternelle.

Le Séminaire du 15 novembre 2006 sur la maîtrise du français langue de scolarisation inscrit l'enseignement/apprentissage du français, et plus précisément la maîtrise du français, dans « un cadre général de plurilinguisme et de promotion des langues vivantes » (AEFE, 2006, p. 1). L'enseignement français à l'étranger et l'enseignement du français langue de scolarisation doivent prendre en compte les particularités linguistiques et culturelles des pays d'accueil et des élèves scolarisés et adapter les programmes, les méthodes et les pratiques pédagogiques aux contextes locaux. L'Agence précise que la réflexion sur l'enseignement/apprentissage du français à l'étranger est issue d'une « adaptation aux évolutions du contexte international » (AEFE, 2006, p. 1). En effet, le développement de l'apprentissage des langues vivantes et des établissements bilingues en Europe et dans le monde oblige les lycées français de l'étranger à renforcer non seulement l'enseignement/apprentissage d'une langue internationale telle que l'anglais mais aussi les langues des pays d'accueil. Par conséquent, le français apparaît aux côtés des autres langues enseignées et apprises dans les lycées français, qu'elles soient maternelles ou étrangères.

L'intégration et le développement des langues des pays d'accueil dans les programmes d'enseignement des établissements étrangers modifient la conception de l'enseignement/apprentissage du français. En mettant en exergue que le français enseigné à l'étranger est le plus souvent une langue seconde ou étrangère, l'AEFE prend en compte la spécificité et la diversité des publics des établissements, que ce soit en milieu francophone ou en milieu non francophone ainsi que des situations didactiques et pédagogiques qui dépendent du statut du français dans le pays, des fonctions de la langue française, des conditions d'apprentissage, ... Le français enseigné à l'étranger ne peut être enseigné comme une langue maternelle ou comme une langue première mais doit être enseigné comme une langue seconde, voire étrangère. Il doit sortir du cadre de la didactique des langues maternelles et prendre en compte la didactique des langues étrangères (français langue étrangère, français langue seconde) et des langues scolaires (français langue de scolarisation).

1.3. ... pour une éducation plurilingue inscrite dans les intentions

Le texte du *Plan d'orientation stratégique de 2007* (AEFE, 2007) inscrit l'enseignement du français et en français dans une approche plurilingue qui favorise le contact entre les langues. Si le texte commence par présenter les dispositifs d'apprentissage des langues (langues du pays d'accueil et langues étrangères), il n'en oublie par pour autant le statut du français qui fait l'identité des établissements d'enseignement français à l'étranger, et

l'adaptation des méthodologies didactiques et des pratiques pédagogiques à l'environnement scolaire (français langue seconde, langue étrangère, langue de scolarisation). En fonction des pays d'accueil, les contextes scolaires sont monolingues, bilingues ou plurilingues mais « chaque établissement, dans le contexte qui lui est propre, adapte aujourd'hui son offre de formation, dans un esprit d'ouverture au bi/plurilinguisme, tout en renforçant la qualité de l'enseignement français. » (AEFE, 2007, 4).

Le *Plan d'orientation stratégique 2010-2013* confirme l'ouverture « sur la culture et la langue du pays hôte, sur la pratique de plusieurs langues vivantes et sur une expérience concrète d'échanges interculturels » (AEFE, 2010c, p. 1). Dans un climat de forte concurrence éducative et linguistique, il réaffirme la nécessité d'un « enseignement à caractère international, ouvert sur le pays d'accueil et faisant une large part à l'apprentissage de plusieurs langues étrangères » (AEFE, 2010c, p. 1).

Depuis 2010, les textes pédagogiques de l'AEFE se centrent sur les dispositifs bi-plurilingues à renforcer ou à développer. En avril 2010, le Service pédagogique de l'AEFE propose des « éléments de réflexion sur la montée pédagogique des dispositifs de type « bilingue » » (AEFE, 2010b) à partir de l'entrée au collège, dispositifs qui fixent des objectifs ambitieux dans l'apprentissage des langues. Les dispositifs bilingues s'appuient sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001) : les niveaux à atteindre selon les descripteurs du cadre (B2 en troisième et C1 en Terminale), les tests pour évaluer les capacités B2 en fin de troisième, les certifications étrangères à proposer aux familles, la mise en place d'un portefeuille de compétences de type « portfolio ». Les références au français langue de scolarisation sont rares : une évaluation en fin de cinquième pour s'assurer que la langue maternelle ou la langue de scolarisation n'est pas pénalisée par le dispositif et une progression linguistique quelle que soit la langue qui s'appuie sur les disciplines telles que les mathématiques, les lettres, la philosophie, l'histoire au niveau de la terminale. Dans le *Texte d'orientation pédagogique* d'avril 2010 (AEFE, 2010a) portant sur les apprentissages linguistiques dans les établissements relevant de l'AEFE, il est question de mettre en place des groupes de progression en langues vivantes, y compris dans la langue maternelle (même si celle-ci s'inscrit dans un programme déterminé par des accords binationaux) et dans la langue de scolarisation, par conséquent en français.

Le dernier texte sur le bilinguisme ne provient pas de l'AEFE mais du MEN, plus précisément de l'Inspection Générale de l'Education nationale (IGEN), et date de juin 2010 : « Propositions pour aider à la mise en place d'un enseignement bilingue dans les établissements français de l'étranger » (IGEN, 2010). Il propose de réfléchir à la finalité, à la

didactique, à l'évaluation de l'enseignement bilingue ou plurilingue et de développer les compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves. Pour cela, les établissements devront « se livrer à une analyse fine des contextes d'apprentissage, des finalités recherchées par les élèves et leurs parents, et partant de là définir des objectifs réalistes, des modalités d'enseignement et des modalités d'évaluation qui rendent la progression lisible pour l'apprenant et compréhensible au-delà des frontières. » (IGEN, 2010, p. 3). L'enseignement bilingue s'appuie sur le CECRL et définit des objectifs de niveau réalistes en fonction des contextes (C1 en terminale, B2 en production et C1 en réception dans certains contextes). Il soutient la langue maternelle, renforce la langue cible (le français), notamment la pratique de l'oral dans les disciplines enseignées en langue cible, installe des modes d'évaluation propres au contexte bilingue, renforce l'interdisciplinarité et les modalités de co-programmation, de co-enseignement, de co-évaluation au service du projet bilingue et biculturel.

La création d'un espace *Langues* sur le site de l'AEFE en mars 2011 souligne la volonté de l'Agence de soutenir et de développer les dispositifs bi-plurilingues dans les établissements français de l'étranger afin de consolider la langue maternelle du pays d'accueil et la maîtrise de la langue française tout en favorisant l'apprentissage d'autres langues. Cet espace comporte trois volets : les dispositifs « bilingues » à parité horaire ou s'en approchant, les dispositifs « bi-plurilingues », à horaire renforcé en langues (français, langue du pays, anglais), les ressources pédagogiques « transversales » sur le bi-plurilinguisme. En fonction de l'environnement des établissements - francophone, anglophone, germanophone, hispanophone... -, l'enseignant dispose de ressources professionnelles de FLSco, en langues, pour l'aide personnalisée, les activités périscolaires, les projets langues/cultures. Ces ressources sont constituées à partir des contributions des enseignants du réseau et elles sont destinées à renforcer les pratiques bi-plurilingues : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, la comparaison des langues, les modules DNL/EMILE aux niveaux maternelle et élémentaire. Cet espace doit contribuer au développement du bi-plurilinguisme dans les établissements de l'étranger en fonction de la typologie de l'entrée linguistique de l'établissement (zone anglophone, francophone, hispanophone...) et de l'orientation choisie (dispositif de type bilingue, dispositif de type bi-plurilingue).

Le dernier texte de l'Agence est une circulaire sur les langues, qui met en place la nouvelle politique des langues pour les établissements français de l'étranger : « Politique des langues de l'AEFE : pour une éducation plurilingue » (AEFE, 2012). Ce texte, paru en septembre 2012, institutionnalise les réflexions et les expériences menées depuis quelques années dans

les établissements de l'AEFE. La politique des langues de l'AEFE repose sur trois orientations :

Première orientation : la maîtrise pour tous du français, langue, culture, valeurs

Deuxième orientation : la pratique pour tous de la langue et de la culture du pays d'accueil à égale qualité d'enseignement et d'apprentissage, à égales dignité et considération accordées à l'histoire et à la culture

Troisième orientation : une éducation plurilingue et interculturelle, dynamique et innovatrice, attestant de l'ouverture des établissements à la dimension internationale, de façon à développer chez tous les élèves une compétence diversifiée en langues, systématiquement certifiée, et dont ni le nombre ni le choix ne sauraient être déterminés à priori (AEFE, 2012, p. 6).

Si l'Agence souligne toujours l'importance de la maîtrise du français, elle l'inscrit à présent dans l'enseignement-apprentissage d'une langue en se référant à la langue et la culture, conformément à l'orientation actuelle de la didactique des langues, qui associe les deux éléments. Par ailleurs, elle insiste sur les valeurs transmises par l'enseignement du français dans les établissements de l'étranger. Le français n'est plus seulement une langue scolaire mais il devient une manière de penser, d'être, d'agir. La place, le statut et le rôle de la langue du pays d'accueil sont renforcés par la référence à un enseignement de qualité et une considération de sa langue-culture qui égalent ceux accordés au français. Cependant, l'Agence reprend dans ses orientations les termes du *Socle commun* qui distingue la maîtrise de la langue française et la pratique d'une langue étrangère vivante. Le français conserverait à l'étranger ce statut de référence qu'il a en France. Et la langue du pays d'accueil servirait avant tout à communiquer. Malgré tout, l'insistance sur l'égalité des langues et l'orientation d'une éducation plurilingue et interculturelle montrent que l'Agence se tourne vers le développement du bi-plurilinguisme, « destiné à construire chez les élèves du réseau une compétence en langues et une compétence d'interculturalité et de médiation culturelle » (AEFE, 2012, p. 7).

L'éducation plurilingue se fonde sur un enseignement bilingue, autrement dit un enseignement de deux langues en deux langues. La maîtrise de ces deux langues constitue « le socle linguistique et langagier nécessaire au développement efficace d'une éducation plurilingue » (AEFE, 2012, p. 11). Le français n'est plus considéré comme un simple objet et vecteur d'apprentissage mais acquiert le statut de « seconde langue maternelle » (LM2) (AEFE, 2012, p. 12). Il s'inscrit dans la construction de l'identité de l'élève qui appartient à une communauté de Salvadoriens francophiles scolarisés au lycée français et partage pendant quinze ans la langue, la culture et les valeurs de l'éducation française. Par conséquent,

l'enseignement du français et en français doit reposer sur une didactique de langue maternelle et de langue de scolarisation.

2. La réalité de l'enseignement-apprentissage du français

2.1. Des personnels enseignants aux compétences variées

Sur les 34 enseignants que compte le collège/lycée, 20 d'entre eux sont français, 12 sont salvadoriens. Il faut ajouter un franco-salvadorien et un belge. Les titulaires de l'Education nationale sont au nombre de 15. Les autres enseignants ont une formation universitaire française ou locale et/ou professionnelle locale. La grande majorité des enseignants sont capables de s'exprimer en espagnol. Seulement deux nouveaux professeurs n'ont aucune connaissance de la langue du pays. Pour ce qui est de la maîtrise de la langue espagnole, les professeurs recrutés ne sont pas tenus de parler la langue du pays d'accueil. Parmi les professeurs titulaires de français, deux professeurs sur quatre disent maîtriser suffisamment la langue espagnole pour pouvoir l'intégrer dans le cours de français.

L'enseignement/apprentissage de la discipline « français » est dispensé par des professeurs de français qui ont pour la plupart suivi un cursus de lettres modernes. Le lycée de San Salvador compte six enseignants de français, quatre titulaires de l'Education nationale et deux contrats locaux, un salvadorien et un belge, aux parcours divers (architecture pour l'un et psychologie pour l'autre). Parmi les professeurs titulaires, trois d'entre eux ont obtenu en complément de leurs études et de leur CAPES de lettres modernes un diplôme en Français langue étrangère. Et deux d'entre eux ont enseigné dans des contextes de FLE en France ou à l'étranger. La tendance actuelle est de recruter des enseignants titulaires ayant suivi une formation en FLE ou ayant une expérience d'enseignement de FLE. Ceci dit, cela dépend des chefs d'établissement et des membres de la commission de recrutement. En effet, les professeurs titulaires qui étaient là précédemment n'avaient ni de formation ni d'expérience en FLE, la priorité étant toujours de recruter des professeurs titulaires de lettres modernes.

Les formations et les expériences en FLE des enseignants ne sont pas la garantie d'une utilisation en cours de français des méthodes et des pratiques acquises dans le domaine et sont parfois même ressenties comme un frein à l'enseignement de la discipline « français », considérée avant tout comme du français langue maternelle. Un professeur de français, diplômé en lettres modernes et titulaire d'un CAPES en lettres modernes, ayant eu

principalement une expérience d'enseignement de FLE dans une classe de primo-arrivants en France (cinq ans), déclare être gêné lorsqu'il enseigne la grammaire au collège. Il a le sentiment de ne pas respecter les instructions officielles concernant l'enseignement de la grammaire, notamment la préconisation de « leçons de grammaire ». En fait, il enseigne une grammaire implicite telle qu'elle se pratique en FLE au lieu d'introduire une grammaire explicite, fondée sur une étude raisonnée de la langue. Une autre enseignante affirme qu'il faudrait intégrer des méthodes de FLE mais elle ne voit pas comment les introduire dans un cours de français, avant tout perçu comme un cours de français langue maternelle. Elle envisage plutôt une heure supplémentaire détachée du cours de français et réalisée par un enseignant extérieur spécialisé en FLE, qui serait consacrée à un travail sur le français en tant que langue étrangère (correction d'erreurs phonétiques, réduction des hispanismes, pointage des confusions morphologiques et syntaxiques...). Il s'agirait de travailler sur l'interlangue des élèves à partir de méthodes FLE pendant une heure d'enseignement hors cours de français et hors disciplines enseignées en français.

Si les discours des enseignants (toutes matières confondues) soulignent régulièrement les défaillances d'un enseignement/apprentissage de français langue maternelle, ils ont du mal à trouver la ou les méthodologies leur permettant d'améliorer les connaissances et les compétences des élèves en français ainsi que les savoirs et les savoir-faire en matière d'apprentissage d'une langue étrangère, et plus particulièrement d'une langue seconde. Ils n'ont pas toujours conscience que l'enseignement du français langue de scolarisation est aussi un enseignement de français langue seconde. Et il n'est pas rare de s'adresser aux enseignants de la discipline « français » au sujet de la maîtrise insuffisante de la langue comme si le professeur de français était le seul à travailler la langue en tant qu'objet d'enseignement.

Malgré les préconisations du MEN et de l'AEFE, l'enseignement de la langue française semble dévolu aux professeurs de français. Les items du *Socle commun de connaissances et de compétences*, liés à la compétence « Maîtrise de la langue française » sont travaillés et validés par les professeurs de français, ce qui souligne la « redisciplinarisation » des compétences du Socle. L'absence de professeurs de disciplines autres que le français, enseignant dans un dispositif intégré tel qu'EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) et le manque de professeurs possédant une habilitation en DNL (Discipline Non Linguistique), ne favorisent pas la réflexion sur la prise en compte de l'enseignement de la langue autre que la seule langue disciplinaire (lexique et syntaxe de la discipline) dans l'enseignement de la discipline elle-même.

Entre respect des programmes officiels français et adaptation locale des méthodologies, il est difficile pour l'enseignant, quel qu'il soit, de remplir sa mission.

2.2. Un français scolaire

La langue enseignée et apprise au lycée français de San Salvador au niveau collège et lycée est le français langue seconde/langue de scolarisation (FLS/FLSco). Le français est bien « une langue de travail » au service de tous les apprentissages scolaires¹¹, qui nécessite une didactique spécifique. Son enseignement concerne toute la communauté éducative qui accompagne et renforce l'apprentissage et l'acquisition de la langue. La maîtrise du français langue de scolarisation conditionne l'insertion des élèves dans le système français et par conséquent leur réussite scolaire et sociale. Le français enseigné au lycée et utilisé dans l'enseignement relève donc d'une langue de scolarisation, « une langue apprise et utilisée à l'école, par l'école » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 29) et pour l'école.

En déclarant en 2006 que « les établissements français à l'étranger ne sont pas une simple transposition du modèle » (AEFE, 2006b, p. 1), l'Agence reconnaît la spécificité culturelle et linguistique des lycées français de l'étranger. Et si les lycées « doivent dispenser un enseignement conforme aux programmes de l'Education Nationale » (AEFE, 2006b, p. 1), ils doivent adapter les programmes et les méthodes pédagogiques et porter une attention particulière au français langue de scolarisation afin de considérer les spécificités culturelles et linguistiques des pays d'accueil et des élèves scolarisés.

Les priorités didactiques dans la matière « français » concernent quatre domaines d'apprentissage : l'étude de la langue, la lecture de textes, la production d'écrits et les compétences orales. Elles sont définies dans le *Texte d'orientations pédagogiques* de 2008 (AEFE, 2008). Tout en respectant les programmes du MEN, ce texte propose de prendre en compte le public allophone dans l'enseignement de la grammaire, en adoptant une didactique contrastive, en privilégiant les régularités et en développant la production, dans le choix des lectures, en améliorant les capacités de lecture (sens littéral et sens implicite) et en s'ouvrant à la culture du pays d'accueil, dans la production d'écrits, en travaillant les exercices scolaires propres à l'enseignement français et en déterminant les difficultés linguistiques d'élèves non francophones, dans la place de l'oral, en privilégiant l'interaction pédagogique et en développant une pédagogie de la compréhension orale.

¹¹ Les apprentissages liés à la matière « français », les apprentissages liés aux autres disciplines enseignées, les apprentissages méthodologiques du système français, les apprentissages liés à la communication au sein de l'établissement.

Les autres disciplines contribuent à la maîtrise du français en favorisant l'implication orale de l'élève, en prenant en compte les difficultés linguistiques du public allophone, en explicitant le langage scolaire propre à chaque discipline et en travaillant la polysémie lexicale.

En mettant l'accent sur le français langue de scolarisation, l'Agence prend en compte les 55% d'élèves scolarisés dans les lycées français qui n'ont pas pour langue maternelle le français, qui ne résident pas dans un pays francophone et qui apprennent le français à l'école. En désignant le français comme une langue de scolarisation, elle souligne la spécificité de l'enseignement français des établissements de l'étranger. Dans la Circulaire de 2012, elle réitère la nécessité « d'une adaptation des didactiques de FLE (français langue étrangère) FL2 (langue seconde) FLSco (langue de scolarisation), lesquelles ne peuvent pas être pratiquées à l'identique de la France dans le réseau » (AEFE, 2012, p. 13). Elle précise que la diffusion du français langue de scolarisation doit se faire « dans toutes les disciplines y compris et surtout au niveau du lexique et au niveau de l'oral » (AEFE, 2012, p. 13). Elle réaffirme l'implication de tous les enseignants, « comptables et responsables de la bonne maîtrise par les élèves du français langue de scolarisation qui ne saurait relever à l'étranger d'un seul enseignant spécialisé » (AEFE, 2012, p. 14).

L'enseignement du français langue de scolarisation permet non seulement de sortir du seul enseignement de français langue maternelle en « français » et de mobiliser toutes les disciplines dans l'enseignement du français mais aussi de prendre en considération la langue maternelle des élèves. En effet, dans le cadre d'une classe de français langue de scolarisation, le public bilingue qui a pour langue de communication sa langue maternelle (en l'occurrence, l'espagnol) et pour langue de scolarisation le français, se constitue une interlangue issue des rapports entre les deux langues. La reconnaissance de ce système linguistique transitoire mis en place par l'apprenant non francophone oblige l'enseignant de français langue maternelle à recentrer son enseignement sur l'étude de la langue produite par les élèves afin de définir le répertoire linguistique et de remédier aux problèmes langagiers nés du bilinguisme, voire du plurilinguisme. Les enseignants de toutes les disciplines, quant à eux, sont amenés à considérer, au-delà du rôle de communication que joue la langue, le statut d'objet d'étude de la langue française dans un contexte bilingue.

Cependant, cet enseignement prôné par l'AEFE suppose une bonne connaissance de la langue du pays d'accueil pour être en mesure de se décentrer linguistiquement et culturellement et être capable de prendre en compte l'interlangue d'élèves hispanophones. Il suppose également que tous les enseignants de l'établissement ont reçu une formation leur

donnant « quelques grands repères sur les caractéristiques principale de la langue utilisée par les élèves allophones de l'établissement » et que les professeurs de lettres ont été formés « à une approche contrastive » (AEFE, 2008, p. 7).

Or, la réalité est souvent autre. La formation faisant défaut, les enseignants du Salvador s'appuient sur leur seule connaissance de la langue espagnole. Si la plupart des professeurs sont capables d'interactions courantes en espagnol, ils ont du mal à adopter un point de vue de linguiste. La difficulté vient d'un apprentissage empirique de l'espagnol, un espagnol de survie, appris au gré des conversations qu'ils peuvent avoir dans la langue du pays. Par ailleurs, les souvenirs d'un apprentissage scolaire lointain et l'expérience d'un apprentissage uniquement par immersion ne suffisent pas toujours à percevoir et expliquer les interférences et à traiter les erreurs et les difficultés en français. Les enseignants des « disciplines non linguistiques » comptent sur la matière « français » pour remédier aux difficultés linguistiques des élèves.

Les professeurs de lettres, quant à eux, adoptent rarement l'approche contrastive qui favorise la comparaison des systèmes linguistiques et le traitement des pratiques langagières erronées ou inappropriées car elle suppose une maîtrise de la langue espagnole suffisante pour étudier des questions linguistiques à un niveau collège voire lycée. En effet, il ne s'agit pas simplement de comparer des systèmes dans le cadre de l'enseignement de langues étrangères mais d'en faire « une matière didactique » (AEFE, 2008, p. 12) à un niveau de langues maternelles.

Par ailleurs, l'approche didactique et pédagogique d'enseignants, principalement formés et titularisés en FLM, est celle d'une didactique et d'une pédagogie de langue maternelle. Tous les enseignants, y compris ceux formés en FLE, délaissent les méthodologies et les pratiques de FLE au profit d'un enseignement de FLM dans le contexte de FLS du lycée. En effet, le niveau de français exigé par le professeur de lettres et le niveau réel des élèves étant plus élevé que celui d'élèves en FLE en France ou à l'étranger ou en FLS en France, l'enseignant ne peut utiliser les méthodes et méthodologies du FLE/FLS qui s'inscrivent dans un continuum de situations, du FLE au FLS au FLM, et dans un apprentissage sous le signe de l'urgence dans les collèges et les lycées de France. Le FLS dans un lycée de l'étranger ne peut être rapproché de cette discipline de transition provisoire car il constitue une situation ordinaire de l'enseignement dans un lycée français. Il s'avère donc difficile d'enseigner le français à des hispanophones dont le français est une langue seconde dans un système qui s'appuie sur un programme destiné à des Français qui ont pour langue maternelle le français.

2.3. Un niveau décevant

Dans ce contexte d'enseignement-apprentissage, la maîtrise de la langue française n'est pas toujours à la hauteur de l'enseignement précoce du français qu'a reçu la majorité des élèves dès la maternelle. Les défaillances concernent la production aussi bien orale qu'écrite et sont essentiellement d'ordre phono-phonologique, lexicale, syntaxique. L'interférence avec la langue maternelle est très fréquente, étant donné l'environnement décrit précédemment.

Si la langue maternelle, la même langue pour tous les élèves, joue un rôle non négligeable dans les habitudes articulatoires et grammaticales provenant de la langue maternelle, la fossilisation vient surtout du sentiment que le français utilisé au lycée français est suffisant pour communiquer avec la communauté scolaire et pour suivre en cours. Ce sentiment est conforté par l'attitude des pairs bien sûr mais aussi des enseignants qui s'adaptent au français du Salvador au point de ne plus corriger les formes fautives, considérées comme pittoresques. Le statut de la langue française joue également un rôle dans la fossilisation. En effet, le français est perçu avant tout comme une langue utilitaire. La scolarisation des enfants salvadoriens au lycée français de San Salvador ne provient pas d'un attachement à la langue française ou à un pays francophone mais s'explique par la nécessité pour les parents d'intégrer un système d'enseignement de qualité qui contribuera à la réussite sociale de leurs enfants. Il suffit donc aux élèves d'acquérir les compétences linguistiques indispensables pour obtenir le baccalauréat sans pour autant chercher à progresser dans l'apprentissage du français. En ce sens, le français enseigné au lycée de San Salvador est avant tout une langue de scolarisation.

La place et le statut des langues au sein de l'établissement jouent un rôle déterminant dans le développement des compétences linguistiques. Le français scolaire enseigné au lycée est survalorisé en tant que langue d'apprentissage mais dévalorisé en tant que langue affective. En revanche, l'espagnol est avant tout la langue maternelle qui n'a pas besoin d'être enseignée du moins au lycée français et qui est utilisée entre pairs, avec la famille, dans la société. Par conséquent, l'investissement des élèves en français reste cantonné à une compréhension des cours et à la production de tâches scolaires du programme français. Quant à l'espagnol, il devient la langue de la communication quotidienne pendant les récréations et à l'extérieur de l'établissement, et ce, malgré l'existence de deux matières du programme salvadorien (espagnol et *sociales*). Le constat est un appauvrissement des deux langues, langue maternelle et langue seconde. D'un côté, un français développant un discours à la syntaxe certes complexe mais mal maîtrisée et au lexique abstrait loin d'une langue prosaïque

et affective. De l'autre, un espagnol limitant son discours à la vie quotidienne avec un lexique certes ressenti mais pauvre et une syntaxe simple et répétitive.

3. Un système des langues et des disciplines cloisonnant

3.1. Le lycée français de San Salvador, un établissement bilingue ?

En raison d'un système secondaire français avant tout disciplinaire et des conceptions encore cloisonnées de l'enseignement-apprentissage des langues et des disciplines, les établissements de l'étranger peinent à mettre en place une éducation plurilingue.

Pourtant, le Lycée français de San Salvador est bien un lycée bilingue qui assure un enseignement de qualité du français et en français conjointement à un enseignement de la langue du pays d'accueil et en langue du pays d'accueil. Il propose une entrée progressive dans le français en intégrant dans les premières années du cursus une place privilégiée à la langue du pays d'accueil, en l'occurrence l'espagnol. Les élèves de maternelle ne sont pas complètement immergés dans la langue française et la classe se déroule principalement en espagnol en petite section (les 2/3 du temps scolaire) pour progressivement s'inverser en moyenne et surtout en grande section où là, le français est la langue de communication et d'évocation pour 2/3 du temps.

Tout au long du primaire, du collège et du lycée, les élèves suivent un double cursus, le programme du Ministère de l'Éducation nationale (MEN) et celui du *Ministerio de Educación Nacional* (MINED). Les matières du système éducatif salvadorien enseignées sont « lenguaje y literatura », « sociales », « psicología » pour un total de 7 heures par semaine. Elles se centrent essentiellement sur la langue et la culture hispaniques et salvadoriennes ainsi que sur l'intégration des élèves dans leur pays (valeurs, orientation...). Les élèves suivent le programme salvadorien dans le but de préparer le « baccalauréat » national (PAES) et d'intégrer éventuellement une université locale. Mais l'horaire est principalement composé de disciplines de/en langue française pour un total en moyenne de 25 à 30 heures par semaine en vue de la préparation des examens nationaux français (le Diplôme National du Brevet et le Baccalauréat).

Par conséquent, l'enseignement dispensé au lycée français relève, dans les deux langues enseignées et utilisées, d'une double didactique, de la didactique de langue maternelle et de langue de scolarisation. Il s'inscrit par là-même dans les préconisations de la Circulaire des

langues de 2012 qui insiste sur cette didactique adaptée empruntant à la langue maternelle et à la langue de scolarisation pour les deux langues, maternelle (l'espagnol) et seconde (le français), une didactique favorisant l'enseignement bilingue au service d'une éducation plurilingue. Il confirme la volonté récente de l'Agence de considérer tout le réseau d'établissements à l'étranger comme « un réseau d'enseignement bilingue partout dans le monde, et ce dès la maternelle » (Circulaire, 2012, p. 10).

Cependant, le Lycée français de San Salvador¹² entretient un système bicéphale qui favorise le cloisonnement entre l'enseignement local et l'enseignement français. En effet, le bilinguisme ne repose pas sur le système des sections internationales (SI), soutenu par un partenaire institutionnel du pays de la langue enseignée. Ces sections proposent un horaire en langue minimal de 6H/semaine, cours de langue et EMILE compris en espagnol en plus de l'horaire du programme français et intègrent un pourcentage important d'élèves étrangers locuteurs natifs de la langue de la section. Elles requièrent des enseignants formés spécifiquement et habilités, qui mettent en œuvre des programmes aménagés afin de conduire les élèves à une évaluation finale particulière (l'Option Internationale du Baccalauréat, dite OIB). Cet enseignement bilingue offre un programme français adapté à la situation de bilinguisme de l'établissement. Or, au Lycée français de San Salvador, deux systèmes éducatifs, deux programmes ministériels, deux directions pédagogiques, deux corps d'enseignants, deux examens terminaux cohabitent sans parvenir à former une unité.

Les programmes salvadoriens dépendent du MINED qui imposent les objectifs, les contenus, les horaires des matières enseignées depuis le primaire jusqu'à la classe de première. Ils sont mis en place par le directeur pédagogique salvadorien qui se charge de coordonner et de piloter les équipes de « l'aire salvadorienne ». Les enseignants des trois disciplines du système salvadorien enseignées au lycée travaillent de manière indépendante par rapport au système français. Quelques aménagements ont été effectués pour éviter la surcharge horaire des élèves (par exemple trois heures d'espagnol comme dans le système français au lieu des cinq heures exigées dans le système salvadorien). D'autres concernent les connaissances et les compétences acquises dans le système français en sciences, considérées comme supérieures donc suffisantes. Ils ne sont pas là pour favoriser la cohérence des deux systèmes, salvadorien et français, mais seulement pour faire exister le système salvadorien au sein du lycée français. Ce qui prime par conséquent, c'est le système français tant dans l'organisation horaire, que dans le nombre et le poids des matières, la valeur de

¹² C'est le cas d'autres lycées de la zone d'Amérique centrale.

l'enseignement et de l'examen. Nul besoin d'obtenir la PAES pour rentrer dans une université du Salvador, de nombreux pays du continent américain, y compris les Etats-Unis. Le baccalauréat français est le sésame.

Par ailleurs, le système éducatif français se fonde essentiellement sur les disciplines, notamment au collège et au lycée, de par la formation d'enseignants spécialisés, la conception et l'organisation des cursus et des programmes. Hormis l'existence d'enseignements interdisciplinaires tels que les enseignements d'exploration en seconde, Littérature et Société (LS) et Méthodes et Pratiques Scientifiques (MPS), et les Travaux Pratiques Encadrés (TPE) en première, l'enseignement français reste majoritairement cloisonné.

Dans un tel cadre, l'enseignement bilingue n'existe que par la présence des deux langues et des deux cultures dans deux cursus juxtaposés qui contribuent à mettre en concurrence deux systèmes, deux programmes, deux pédagogies, deux horaires, deux diplômes au lieu de favoriser la cohérence et la cohésion d'un véritable enseignement bilingue.

3.2. Français langue seconde et programmes en français langue maternelle

La prépondérance du français langue maternelle et des programmes en langue maternelle s'explique par le statut de la langue française tant en France que dans les établissements de l'étranger. En effet, les deux textes qui servent de référence commune aux apprentissages, le *Socle commun de connaissances et de compétences* (MEN) et la Circulaire de 2012 (AEFE), accordent un statut privilégié à la langue française en la plaçant au premier rang des compétences (Socle) ou des orientations (Circulaire) et en la distinguant des autres langues par une terminologie qui lui donne une dimension plus politique que linguistique. En effet, le choix du terme « maîtrise » pour la langue française et du terme « pratique » pour les langues étrangères présente la langue française comme « un objet d'étude, de considération, d'admiration, de goût » et les langues étrangères comme des outils de communication et d'interaction (Cherqui, 2012, p. 43).

Le statut de référence de la langue française fait oublier à la structure particulière des lycées de l'étranger et à leurs acteurs, qu'ils soient enseignants ou élèves, qu'il s'agit avant tout d'une langue seconde. Il est fréquent, tout particulièrement dans le secondaire mais aussi au primaire, d'enseigner la langue dans un rapport intrinsèque. L'enseignant considère l'élève allophone, scolarisé depuis l'âge de trois ans au lycée, capable de recevoir un enseignement s'appuyant sur des acquisitions spontanées. C'est bien ce qui se passe pour un élève français,

ayant pour langue maternelle le français et vivant dans un environnement francophone, qui reçoit un enseignement de français langue maternelle.

Or, de la maternelle à la terminale, les élèves salvadoriens qui sont en immersion dans un français scolaire qui relève de disciplines de/en français langue maternelle, acquièrent une variété de français correspondant aux programmes de collège et de lycée. Car les enseignants se préoccupent avant tout de « faire le programme » en fonction du niveau comme il le ferait en France devant un public francophone. L'adaptation didactique relevant essentiellement d'un assouplissement par rapport au niveau de langue exigé, non du niveau réel atteint par un élève allophone moyen, ils se centrent sur les contenus. Ainsi, l'enseignement du et en français se réalise au détriment de l'amélioration de la langue. D'ailleurs, les élèves ne parviennent à atteindre le niveau écrit de langue attendu qu'à la fin du lycée, lors de la préparation intensive aux épreuves du baccalauréat. En fait, « l'élève s'imprègne de manières de dire qu'il saura retrouver à l'occasion [de] lectures ou transposer/réutiliser dans ses propres écrits » (Vigner, 2008, p. 40) comme le ferait un élève natif en France.

Malgré la prégnance de didactiques relevant du français langue maternelle, le français appris reste un français langue seconde et langue de scolarisation pour 95% des élèves scolarisés. Comme le rappelle Gérard Vigner, « affirmer que le FL2 a pour origine les enseignements du FLM auprès de publics d'élèves non francophones natifs, c'est non seulement rappeler une réalité historique, c'est aussi retrouver une réalité contemporaine et opérer de la sorte les choix méthodologiques appropriés, autour d'une didactique FLM/FLS » (Vigner, 2008). C'est aussi ce que propose Marie-Madeleine Bertucci dans « une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants » où elle évoque un « décloisonnement entre FLM et FLS [qui permettrait] de faciliter l'accès des élèves à la littéracie, en les amenant à la maîtrise du français scolaire et, plus généralement, de ne pas dissocier le FLS d'un enseignement de culture » (Bertucci, 2008, p. 45). Si le contexte d'enseignement et d'apprentissage des nouveaux arrivants en France diffère de celui des lycées français¹³, il n'empêche que les enseignants comme les élèves sont confrontés à ce rapport à l'écrit propre à l'univers scolaire, à un écrit élaboré non seulement pour lire, écrire mais aussi pour parler. Enfin, le dernier texte de l'AEFE, la Circulaire des langues de 2012, insiste sur la nécessité d'emprunter largement à une didactique de langue maternelle et de langue de scolarisation

¹³ En France, les enseignants formés à l'enseignement du FLE et non du FLM ont souvent pris en charge les allophones et ont développé les usages du français centrés sur la communication et n'ont pas tenu compte de la maîtrise des discours nécessaires dans les disciplines y compris la discipline « français ».

(Circulaire, 2012, p. 13). Que ce soit en France ou à l'étranger, le FLS en tant que langue seconde et langue de scolarisation gagne du terrain. Il ne doit pour autant se couper des contenus et des méthodes de la didactique de langue maternelle.

3.3. Du cloisonnement à l'interdépendance des langues et des disciplines

Dans son article « Enseignement du français et plurilinguisme », Marie-Madeleine Bertucci (2007) pose le problème de l'enseignement de la langue et des langues à l'école en France, contexte considéré et reconnu aujourd'hui comme plurilingue. Alors que le cloisonnement entre la didactique du français langue maternelle et la didactique des langues dont font partie le FLS/FLSco et le FLE, persiste dans le système scolaire français, la nécessité de répondre à une société plurilingue et pluriculturelle et de la construire conduit à envisager non plus l'étude de la langue dans une didactique du français mais dans une didactique des langues et plus précisément dans une didactique du FLS. En effet, Le FLS, à la différence du FLM et du FLE, cantonnés respectivement dans des enseignements de lettres et de langue, se présente comme une voie possible d'un enseignement-apprentissage du français dans un rapport avec les autres langues, les langues étrangères apprises au sein de l'école sans oublier les langues des apprenants (langues de la migration), et fait exister un français scolaire, langue des apprentissages et de la scolarisation, aux côtés des autres langues des apprenants.

Si depuis 2006, les *Textes d'orientation pédagogique* et les *Plans d'orientation stratégiques* de l'AEFE légitiment la présence d'un enseignement/apprentissage du FLSco et insistent sur le développement du bi-plurilinguisme, ce n'est que depuis deux ans que l'Agence inscrit la langue française parmi les langues enseignées et apprises dans les établissements français de l'étranger. En effet, le *Texte d'orientation pédagogique* d'avril 2010 évoque « les apprentissages linguistiques dans les établissements relevant de l'AEFE » pour la mise en place des groupes de progression en langues. Il spécifie que « toutes les langues peuvent s'approprier ce dispositif » (AEFE, 2010a, p. 1), un dispositif qui s'appuie sur le CECRL, ses compétences (compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit et expression écrite) et ses paliers (du niveau A1 au niveau C1). Cependant, il précise que ce dispositif ne s'appliquera que dans un deuxième temps en ce qui concerne le français langue étrangère/français langue de scolarisation. Le français apparaît bien en tant que langue aux côtés des autres langues enseignées dans le réseau, mais il n'est toujours pas considéré au même titre que les autres langues en raison de

la spécificité d'un programme et d'objectifs relevant de ceux appliqués en France. Il est question pour les élèves « d'acquérir une maîtrise de la langue française qui leur permettra de se présenter avec succès aux mêmes épreuves que les élèves francophones en 1^e et en Terminale » (AEFE, 2010a, p. 3), avec un niveau C1 en 1^e en préparant l'Épreuve Anticipée de Français, qui sera renforcé en Terminale.

Les références aux paliers du CECRL dans l'évaluation du français montrent toutefois la volonté d'inscrire la langue française parmi les langues enseignées et apprises dans un lycée français. Le français ne peut plus seulement être évalué dans le cadre du système de l'enseignement secondaire français et de l'examen spécifique du baccalauréat ; il doit s'ouvrir à une évaluation à portée européenne voire internationale, celle du CECRL. D'ailleurs, la Circulaire sur les langues (AEFE, 2012) inclut dans les certifications en langues, le DELF prim (Diplôme d'Étude en Langue Française pour le primaire) et le DELF scolaire (Diplôme d'Étude en Langue Française pour le secondaire) voire le DALF (Diplôme Approfondi de Langue française) pour le lycée. Et elle souligne que « l'intégration de la préparation des certifications dans le cadre des heures de cours habituels n'est pas en contradiction avec les programmes français dans la mesure où cette préparation permet de clarifier ce que sont les attentes, au niveau linguistique, et ce que l'on est vraiment en mesure d'exiger des apprenants aux différents moments de la scolarité » (AEFE, 2012, p. 21). Cette remarque concerne tout particulièrement deux langues, la langue seconde (le français) et la langue maternelle (langue du pays d'accueil). En effet, l'enseignement de ces deux langues étant avant tout des enseignements de langue maternelle et de langue de scolarisation basés sur des programmes nationaux français et local, ne s'appuie généralement pas sur les compétences et les descripteurs du CECRL mais sur des programmes préparant à un diplôme type baccalauréat.

Enfin, le développement de l'enseignement en langues (DNL, DAL, EMILE¹⁴) dans les lycées en France et à l'étranger contribue non seulement au décloisonnement des disciplines mais aussi des langues. Les langues – qu'elles soient maternelles, secondes, étrangères - ne sont plus de simples objets d'étude cantonnés aux disciplines « linguistiques » mais deviennent aussi des vecteurs d'apprentissage d'autres disciplines. Elles ne sont plus considérées non plus comme de simples vecteurs d'apprentissage dans les « disciplines autres que linguistiques »¹⁵, qui prennent en compte la langue et la culture dans lesquelles elles enseignent les disciplines connotatives (les sciences humaines) et les disciplines dénotatives

¹⁴ DNL (Discipline non linguistique), DAL (Discipline autre que linguistique) et EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère).

¹⁵ Les appellations de DNL et de DAL sont controversées puisque toute discipline fait appel à la langue. Mais elles restent à ce jour les plus courantes.

(les sciences dures et expérimentales). Le décroisement existe bien entre les langues étrangères (appelées langues vivantes dans l'enseignement secondaire) et les disciplines qui se prêtent le plus ou le mieux à l'intégration à une langue étrangère, les sciences dures, expérimentales et humaines.

En somme, les nouvelles orientations pour les langues favorisent l'articulation entre les langues de scolarisation et les langues étrangères, entre le français langue maternelle et les langues vivantes en France, entre les deux langues de scolarisation (le français langue maternelle et la langue de scolarisation du pays d'accueil) et les langues étrangères dans les établissements de l'étranger. Et elles tendent au développement d'un « enseignement articulé des différentes langues étrangères et de la langue de scolarisation en vue d'un enseignement linguistique global » (Bertucci, 2007, p. 54) pour un décroisement et vers une interdépendance des langues et des disciplines.

DEUXIEME PARTIE :

Pour une éducation bi-plurilingue au lycée français d'El Salvador

Le lycée français de San Salvador, et plus largement les établissements français de la zone et de l'étranger, tendent à introduire et développer depuis quelques années, une didactique du plurilinguisme et des approches plurielles qui décloisonnent l'enseignement des langues et favorisent la transversalité des compétences, qui visent au contact des langues et des disciplines, qui contribuent à modifier « la vision « cloisonnante » de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures » (Candelier, 2007, p. 4), et qui conduisent les enseignants à adopter une posture plurilingue pour un enseignement pluriel.

I. DES NOTIONS EN QUESTIONS

1. De l'approche singulière aux approches plurielles

1.1. L'approche singulière dans l'enseignement des langues

L'enseignement des langues dans le système éducatif français repose sur un apprentissage des langues selon une norme plutôt monolingue, dans une perspective de maîtrise des langues (Perregaux, 2006, p. 3). Les enseignants se spécialisant dans l'enseignement d'une langue, ils les enseignent comme des entités séparées. Il considère que l'apprenant doit avoir une maîtrise égale à celle d'un locuteur natif dans la langue qu'il enseigne et que par conséquent, il ne peut enseigner que la langue qu'il domine. Cette langue qu'il enseigne vise un apprentissage de compétences monolingues (LV1, LV2, LV3).

Cet enseignement cloisonné des langues correspond à ce que l'on appelle aujourd'hui « l'approche singulière » par opposition aux approches plurielles :

*Nous les opposons [les approches plurielles] aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est **une** langue ou **une** culture particulière, prise isolément (Candelier, 2007, p. 3).*

Michel Candelier précise que :

Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis « communicatives » se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement (Candelier, 2007, p. 3).

Or, dans la didactique des langues appliquée dans le système éducatif français, le recours à la langue première n'a jamais été interdit, au contraire recommandé. Si « le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » dans l'enseignement des langues vivantes en France, la raison en est davantage la conception monolingue qui perdure dans un système et une société mettant en avant la langue de l'école et de la nation.

Cette vision se traduit dans l'enseignement des langues par une juxtaposition des langues apprises dans « une logique linéaire cumulative, à savoir l'apprentissage d'une langue L1 puis L2 » (Montagne-Macaire, 2008, p. 19).

L'enseignement des langues concerne uniquement les langues étrangères, ce que l'on appelle dans le système secondaire, langues vivantes (l'anglais, l'espagnol, l'allemand...). Le français ne fait partie de cet enseignement que dans les structures qui accueillent les ENA (Elèves nouvellement arrivés en France). On parle alors de « français langue étrangère » et de « français langue seconde ». Pour ce qui est du français enseigné au travers de la matière « français », son enseignement relève de la « didactique du français », autrement dit du « français langue maternelle ». L'isolement du FLM entraîne un double cloisonnement, entre la didactique des langues et la didactique du français, entre la didactique du français (FLM) et la didactique du FLE/FLS, qui favorise l'approche singulière dans l'enseignement du français. A cela s'ajoute le statut du français dans le système scolaire français, langue première/maternelle et langue de scolarisation contribuant à la réussite scolaire et sociale et à l'intégration des élèves dans la société française qu'il faut maîtriser dans la perspective d'un locuteur natif.

Malgré la reconnaissance d'une société multilingue et d'élèves plurilingues, le développement de la didactique du plurilinguisme en didactique des langues et la « transformation du français comme discipline, notamment en construisant les liens de la didactique du français avec les autres langues » (Bertucci, 2007, p. 51), restent encore à envisager dans un système scolaire qui a du mal à évoluer dans le sens de la pluralité.

1.2. De l'enseignement bilingue : vers une alternance des langues

L'articulation des enseignements de langues a d'abord vu le jour dans l'enseignement bilingue qui se propose d'enseigner deux langues en enseignant *dans* deux langues. Il ne s'agit pas de séparer les langues mais de viser l'intégration entre les langues elles-mêmes et entre les langues et les disciplines.

Dans le système éducatif français, cet enseignement est avant tout « conçu comme l'enseignement de disciplines non-linguistiques dans plus d'une langue – qu'il s'agisse (pour L. Gajo) d'un « enseignement complet d'une ou de plusieurs disciplines dans une langue seconde » ou pour D. Moore d'une « référence au modèle valdôtain » justifiée entre autres par le fait que l'on « apprend mieux les langues en les sollicitant au travers d'activités disciplinaires, qui permettent de leur donner un véritable statut communicatif » (Candelier & Castellotti, 2012, p. 3).

Cependant, cet enseignement bilingue type DNL ou EMILE peine à s'intéresser aux systèmes linguistiques leur préférant les contenus disciplinaires de sciences dures, expérimentales, humaines et ce, malgré l'alternance raisonnée des langues. Il ne parvient pas à utiliser les disciplines autres que linguistiques pour construire et développer les connaissances linguistiques bien que l'y encouragent les principes didactiques (la mise en relation des objectifs et des contenus de la discipline, des méthodologies et des stratégies d'apprentissage, des langues L1 et L2) et les types d'alternance (la macro-alternance, l'alternance séquentielle et la micro-alternance¹⁶) (Duverger, 2007). Selon Jean Duverger (2007), il reste à didactiser l'alternance des langues afin que les deux langues s'enseignent en même temps que les disciplines.

Le risque de ce genre d'enseignement est de voir se renforcer le bilinguisme au détriment du plurilinguisme et de tendre vers un bilinguisme qu'on voudrait « parfait » plutôt que de construire le plurilinguisme dans son déséquilibre. Le « *bi*-linguisme » qui se fonde sur une conception binaire de l'apprentissage des langues (langues en équilibre ou en déséquilibre, en dialogue ou en opposition) distingue la langue source (langue première/maternelle) et la langue cible (langue étrangère/seconde) et les confronte dans un idéal de compétences équilibrées. Le « *pluri*-linguisme » qui suppose l'acquisition/apprentissage de plus de deux langues dépasse l'idéal de compétences égales en langues et se construit sur des compétences partielles et hétérogènes (Coste & Moore & Zarate, 1997, 2009).

C'est ce qui se passe au lycée français de San Salvador où l'enseignement bilingue relève davantage d'un dispositif en immersion que d'un enseignement par alternance, où les disciplines du programme français sont enseignées en français et celles du programme salvadorien en espagnol. Il rappelle en effet le cloisonnement des langues et des disciplines de

¹⁶ Les types d'alternance sont :

- une macro - alternance, d'ordre structurel, qui concerne la programmation générale des cours,
- une alternance séquentielle, sorte de méso - alternance, la plus délicate sans doute à maîtriser, qui se met en place tout au long de l'unité didactique,
- une micro - alternance, qui se réfère aux courts passages d'une langue à l'autre, non programmable, d'ordre très conjoncturelle (Duverger, 2007, p. 4).

ce type d'enseignement tendant vers deux enseignements monolingues, évoqué par Daniel Coste (2008).

Selon Michel Candelier (2008, p. 75), « l'enseignement bilingue ne peut s'inscrire dans la didactique du plurilinguisme que s'il y a un travail comparatif entre les langues ».

1.3. Didactique du plurilinguisme et approches plurielles

Depuis une décennie, l'éducation plurilingue est au centre des politiques linguistiques éducatives en Europe. Le *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2003) définit les orientations en matière de diversité linguistique pour la société et de plurilinguisme pour les individus. Il propose des démarches pour développer la formation plurilingue et l'éducation au plurilinguisme. L'éducation plurilingue passe par un renouvellement et une diversification des apprentissages et des enseignements. Les approches singulières jusqu'ici privilégiées cèdent du terrain pour laisser place à des approches didactiques qui visent au décloisonnement non seulement linguistique mais aussi disciplinaire. Ainsi la didactique du plurilinguisme et les approches plurielles des langues et des cultures modifient la conception de l'enseignement des langues dans le système scolaire français, basé traditionnellement sur la séparation des langues et des disciplines.

La didactique du plurilinguisme, en tant que didactique, se réfère aussi bien aux mesures, objectifs, moyens mis en œuvre, qu'aux compétences à acquérir ou aux processus d'apprentissage. Les « approche(s) plurielle(s) » se limitent aux activités et matériaux visant à favoriser la didactique du plurilinguisme. En ce sens, la didactique du plurilinguisme englobe les approches plurielles des langues et des cultures (Candelier & Castellotti, 2012, p. 5).

Ceci dit, dans son article « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », Michel Candelier (2008) rapproche les deux expressions pour rappeler que les deux seules différences entre la didactique du plurilinguisme et les approches plurielles résideraient dans l'approche particulière de l'éveil aux langues et dans le refus d'accorder à la didactique intégrée des langues uniquement la dimension d'une DNL (ou EMILE) caractéristique de l'enseignement bi-plurilingue. Il précise surtout que les approches plurielles comme la didactique du plurilinguisme visent à une « conception globale de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures [qui] représente un des moyens privilégiés de la mise en place du plurilinguisme, [plus précisément de la compétence plurilingue et pluriculturelle],

réponse apportée par le Conseil de l'Europe aux défis de la diversité et de la cohésion sociale » (Candelier, 2007, p. 3).

Par conséquent, les approches plurielles et la didactique du plurilinguisme se distinguent surtout des approches « singulières » :

*Nous appelons « approches plurielles des langues et des cultures », 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, 2007, p. 3).*

Au-delà des divergences conceptuelles qui peuvent apparaître dans la définition de la didactique du plurilinguisme et des approches plurielles, ce qui importe, selon Michel Candelier (2008), c'est l'articulation qui existe entre les deux notions et la différence entre les approches plurielles et les approches singulières.

2. Les approches plurielles des langues et des cultures

2.1. Définition de la notion d' « approches plurielles »

Les approches plurielles qui créent des liens entre diverses langues dans l'enseignement/apprentissage visent à développer et à construire la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant, « au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale » (Candelier, 2003, p. 19-20).

Les approches plurielles favorisent en effet le transfert de compétences d'une langue à l'autre, source d'enrichissement des langues, de la langue maternelle, de la langue seconde, de la langue étrangère. La langue première (souvent langue maternelle) a un rôle à jouer dans l'acquisition/apprentissage d'une nouvelle langue. Le « déjà là » du langage et d'une première langue contribue au développement des capacités linguistiques et langagières d'une langue seconde. La langue maternelle, liée à un vécu et à une identité, nourrit l'enseignement/apprentissage de la langue seconde, notamment lorsqu'elle est apprise dans un contexte allophone, au sein d'une institution.

Le transfert n'est pas « uni-directionnel - d'une langue déjà là (langue de socialisation et/ou langue de l'école) à une langue étrangère ou régionale apprise ou encore dans le sens inverse à partir des langues étrangères ou régionales avec des effets de retour sur la langue de l'école » (Ducancel et Simon, 2004, p. 15). C'est en effet la circulation entre les langues enseignées et apprises qui contribue à développer le capital langagier de l'élève et sa capacité à apprendre des langues.

Les interactions entre les langues modifient la conception même des compétences dans une perspective plurilingue (Ducancel et Simon, 2004, p. 8) et prennent en compte la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Dans une étude préparatoire à l'élaboration du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate articulent la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle à la compétence de communication :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste & Moore & Zarate, 2009a, p. V).

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle ainsi définie met en exergue la compétence « plurielle » de l'individu plurilingue qui développe des compétences « partielles » en langues. Cette notion remet en cause « les figures dominantes de la tradition méthodologique » (Coste, 2008, p. 95) dans l'enseignement/apprentissage des langues : le locuteur natif comme modèle idéal de la visée d'apprentissage, la vertu de la seule immersion qui cloisonne les langues au lieu de les intégrer, les conceptions exclusivement binaires de l'acquisition (L1/L2).

L'apprentissage d'une ou de plusieurs langues ne peut plus être envisagé selon le concept monolingue, c'est-à-dire comme un assemblage de systèmes linguistiques distincts, indépendants, éventuellement mis en confrontation pour l'acquisition, voire la « maîtrise ». Les langues ne sont plus à considérer d'ailleurs dans leurs relations binaires, dichotomiques de face à face (Castellotti 2001a & Coste 2001) comme c'était le cas traditionnellement, mais plutôt dans leurs interrelations

complexes qui renvoient à plusieurs langues du répertoire (Ducancel & Simon, 2004, p.8).

Par conséquent, la notion de compétences renouvelée dans une perspective plurilingue, conduit à « abandonner la conception de compétences distinctes s'ajoutant les unes aux autres pour prendre en compte des compétences inachevées, différenciées et en cours de constitution » (Ducancel & Simon, 2004, p.8) dans l'enseignement/apprentissage des langues et à « articuler les enseignements de langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes » (Beacco & Byram, 2007, p. 40).

2.2. Les quatre approches plurielles principales

Les approches plurielles sont au nombre de quatre : l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues et l'éveil aux langues.

L'approche interculturelle, l'une des premières à voir le jour, semble avoir aujourd'hui une influence sur l'enseignement des langues. Elle renvoie à des principes méthodologiques qui mettent l'accent sur le contact culturel entre deux ou plusieurs langues-cultures, développant ainsi la diversité culturelle et linguistique dans l'apprentissage des langues. Cette diversité va permettre les échanges voire l'interpénétration des cultures pour construire une « interculture » en contact.

Outre l'approche interculturelle bien connue et déjà présente à l'école, la didactique intégrée des langues semble l'approche la plus adaptée au développement d'une conception plurilingue favorisant la transversalité et un enseignement « intégratif » aussi bien au niveau linguistique que disciplinaire.

Elle vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon « classique » les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoit des « compétences partielles » pour certaines d'entre elles). 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 (les appuis pouvant aussi se manifester en retour (Candelier, 2007. p.3)

Elle est souvent présente dans l'éducation bilingue « qui [a] le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue » (Candelier, 2007, p. 4).

L'intercompréhension entre les langues parentes se propose de travailler en même temps plusieurs langues d'une même famille en « [tirant] parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement » (Candelier, 2007, p. 4).

Les approches plurielles « assurent un contact avec une plus grande diversité de langues et donnent ainsi aux enseignants l'occasion de « faire reconnaître les potentialités de toutes les variétés linguistiques, [de] montrer quelles réponses chacune apporte aux exigences de la communication verbale humaine, [de] chercher à contrer les réactions primaires de défiance ou de rejet d'autres sons, accents, d'autres comportements discursifs [...] » (Candelier & Castellotti, 2012, p. 13).

2.3. Le cas de la didactique intégrée des langues

Le concept de didactique intégrée concerne aujourd'hui aussi bien l'intégration langue-culture que l'intégration langue-matière. Il peut effectivement s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans la langue (celle-ci étant langue d'enseignement d'autres disciplines). On distingue la didactique intégrée des langues (DIL) et la didactique non linguistique (DNL), aussi appelée EMILE (Enseignement d'une matière intégrée dans une langue étrangère).

La didactique intégrée des langues (désormais DIL) a vu le jour dans les années 1980. Elle est fondée sur « l'hypothèse qu'un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes. » (Roulet, 1980 dans Candelier & Castellotti, 2012, p. 16). Elle se centre essentiellement sur la comparaison de faits de langue qui posent problème et vise la réflexion métalinguistique dans les deux langues. Elle se rapproche ainsi à ses débuts de ce que l'on a appelé la didactique contrastive.

Cette didactique repose sur l'étude de la langue et relève de la linguistique (ou grammaire) contrastive. Elle se limite à une comparaison interlinguistique. L'analyse contrastive de la

langue met en évidence les divergences entre les langues plus que les convergences et souligne davantage les « fautes » ou les erreurs que la construction et l'évolution d'une interlangue. Elle relève bien souvent de l'affirmation de la langue cible au détriment de la langue source et surtout, de la négation de l'interlangue en construction de l'élève. Elle fonctionne généralement dans un sens, de la L1 à la L2, au profit de la L2 et ne traite pas toujours l'interlangue comme objet de comparaison. Si elle met en contact les langues et crée des liens entre des variétés linguistiques, elle reste limitée dans le sens où elle privilégie les interférences.

Or, le contact des langues est aussi fait de rapprochements, de liens, de transferts. Et la DIL cherche bien « à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues » (Candelier, 2007, p. 3). C'est donc à travers une approche décloisonnée des langues qu'elle facilite et développe les transferts d'une langue à une autre, des transferts qui contribuent à établir des principes linguistiques communs et des transferts qui dépassent le domaine linguistique pour s'ouvrir à d'autres transferts de compétences, cognitives, textuelles, culturelles.

La DIL développée au lycée français, relève à la fois de l'intégration d'une langue-culture et d'une langue-matière linguistique. Et elle se rapproche du programme de « bivalence » mené au Brésil depuis une quinzaine d'années ou encore des projets de DIL lancés au Val d'Aoste (Cavalli, 2005) concernant les enseignements linguistiques¹⁷. La « bivalence » consiste en un projet de « didactique intégrée du français langue étrangère et du portugais langue maternelle » (Candelier & Castellotti, 2012, p. 17). Au lycée français, il s'agit de mettre en lien le français langue seconde et l'espagnol langue maternelle. Si la « bivalence » s'en tient à une co-programmation des objectifs et des contenus, il n'inscrit pas d'expériences de co-enseignement comme on le trouve dans les DNL ou dans la doublette proposée dans les années 1980 par Jean Duverger au lycée de Madrid, où deux enseignants se trouvent simultanément dans la classe. En revanche, la DIL au lycée relève à la fois de l'alternance des langues et des deux disciplines présentes dans la DNL et de la « bivalence » ou de la DIL dans le domaine des langues. Elle tente ainsi de favoriser la transversalité des enseignements de langue et littérature (ou langue-culture) ainsi que l'alternance raisonnées des langues.

La DIL vise à « valoriser les stratégies alternatives qui permettent de faire évoluer la classe de langue vers un espace effectivement plurilingue où les marques transcodiques ne relèvent

¹⁷ Les recherches menées au Val d'Aoste mêlent l'alternance des langues et des disciplines aussi bien linguistiques que non linguistiques.

plus d'effets de compensation mais deviennent les indices d'un parler bilingue en devenir » (Castellotti, 2001, p. 19). Ce qui peut relever de « fautes » ou de carences est en fait un choix, choix de l'enseignant de considérer les variétés linguistiques de l'élève, choix de l'élève de mobiliser les ressources de son répertoire verbal (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère).

II. UNE REPOSE DIDACTIQUE A LA CONSTRUCTION DE L'EDUCATION PLURILINGUE

1. La didactique intégrée dans l'enseignement bilingue

1.1. Le « parler bilingue » dans la DIL

La DIL favorisant le contact des langues devient un atout pour développer le « parler bilingue » et construire par là même la compétence plurilingue.

Le bilinguisme du lycée de San Salvador peut être défini comme un bilinguisme précoce consécutif, la langue seconde étant acquise à l'entrée en maternelle à l'âge de trois ans après la langue maternelle. L'élève alloglotte scolarisé au lycée reçoit une éducation « à la française » de la maternelle à la terminale, tout en suivant le programme salvadorien de langue, de littérature et de sciences humaines (*sociales*). Il acquiert ainsi des connaissances et des compétences dans deux langues et deux cultures et tend vers une bilingualité additive et un bilinguisme biculturel (selon les catégories de Josiane Hamers).

Disposant de compétences dans au moins deux langues, l'élève bilingue passe d'une langue à l'autre dans des situations sociales ordinaires comme dans des situations scolaires d'apprentissage. En fait, il « recourt au changement de langue - ou parler bilingue – [et ce,] de manière stratégique » (Coste & Moore & Zarate, 1997, 2009, p. 18). Ce « parler bilingue » ne relève pas de l'incapacité du bilingue à gérer le déséquilibre entre les langues et leurs compétences mais de sa capacité à avoir recours à deux systèmes linguistiques qu'il met en contact en fonction du contexte et de l'interlocuteur.

Or, dans un système scolaire tel que celui du lycée français, ce qui s'avère constituer un atout plurilingue apparaît aux yeux de l'institution à travers l'enseignant comme une défaillance. Seule la didactique du plurilinguisme, et plus particulièrement la mise en place de la didactique intégrée des langues, peut conduire à inverser les représentations des élèves comme des enseignants et leurs rapports aux langues. En créant des liens entre les langues et en prenant en compte les apprentissages linguistiques antérieurs, la DIL favorise certes tout type de transferts, les transferts de connaissances d'une variété linguistique à une autre, de compétences dans l'apprentissage d'une langue, mais elle développe aussi la prise de conscience par le locuteur bilingue de son répertoire plurilingue.

Le sujet bilingue est ainsi amené à accorder la même valeur à chacune des variétés linguistiques qu'il utilise.

Quantitativement et qualitativement, la langue dominante d'un lycée de l'étranger est le français. Par conséquent, la maîtrise du français est fondamentale pour la réussite scolaire et sociale. L'élève a tendance à privilégier les enseignements de et en français, souvent au détriment des enseignements de et en espagnol, notamment au collège et au lycée où les disciplines autres que linguistiques sont dispensées par des enseignants spécialisés et deviennent plus nombreuses et aussi ou plus importantes que les disciplines linguistiques. Au lieu de continuer à construire le bilinguisme, il a tendance à délaisser aussi bien sa propre langue maternelle, considérant qu'il sait la parler et que par conséquent, il n'a pas besoin de la développer et de l'enrichir, que la langue française, se contentant d'un français de bas niveau à un moment de sa scolarité où apparaissent des compétences conceptuelles de haut niveau. Il se concentre sur les contenus disciplinaires. L'espagnol s'appauvrit et le français se fossilise. Aussi la bilinguisme risque de devenir soustractive. En effet, la langue maternelle n'est pas suffisamment valorisée en tant que langue de scolarisation et la langue française n'est plus que fonctionnelle et utilitaire. Comment construire dans ce contexte le bilinguisme voire le plurilinguisme ?

Seules la légitimation et la valorisation du « parler bilingue » peuvent contribuer à la pratique et à la maîtrise de toutes les langues de l'école par le développement d'une culture langagière.

1.2. L'enseignement par alternance français-espagnol

Le but de la DIL est de mettre en contact les langues dans le but de les alterner et d'utiliser ainsi toute la potentialité d'un répertoire pluriel non pas seulement en tant que système linguistique mais aussi en tant que source de référence identitaire. Il est finalement de renforcer toutes les langues communes de l'école afin de structurer un véritable répertoire bilingue voire plurilingue et de développer une double culture.

L'enseignement en binôme et en doublette français-espagnol s'inscrit dans cette optique. Il se construit sur la didactique intégrée des langues qui vise l'approche décloisonnée des langues et la didactique intégrée des disciplines en tant qu'intégration d'une langue-culture (enseignement du français langue étrangère/langue seconde) et d'une langue-matière (enseignement du français langue maternelle). Les connaissances et les compétences de l'enseignant sont à la fois disciplinaires (les savoirs et les savoir-faire en FLM), linguistiques

(les discours de la discipline français, la maîtrise de la langue et la réflexion méta-linguistique en L1 et L2), didactiques (de la discipline FLM, des langues et de la didactique intégrée des langues et des disciplines), transversales/contrastives (confrontation des modélisations disciplinaires en L1 et en L2) comme elles le seraient dans un enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (Pellegrini, 2010).

Cet enseignement s'appuie également sur le processus d'intercompréhension tel que le définit Laurent Gajo :

Le processus d'intercompréhension se traduit par la mise en relation située – dans le cadre d'une tâche communicative – de deux ou plusieurs systèmes linguistiques plus ou moins familiers du locuteur. Il suppose les deux principes suivants :

- exploitation du phénomène de contact de langues ;
- appui simultané sur des stratégies de fusion (convergence) et de dissociation (contraste) (Gajo, 2006, p. 2).

En effet, il exploite le « parler bilingue » de l'élève qui n'est plus perçu comme une incompétence mais comme un atout non seulement dans la communication mais aussi pour le contenu (inter)disciplinaire. Il repose également sur les convergences et les divergences des systèmes linguistiques (Gajo, 2006, p. 2). Et il tend à rapprocher les langues et à soutenir l'acquisition d'une langue par le contact des langues.

Par conséquent, il relève à la fois de l'enseignement bi-plurilingue et de la didactique du plurilinguisme, et plus particulièrement de la didactique intégrée des langues et de la didactique de l'intercompréhension.

2. Le plurilinguisme en formation

2.1. La construction d'une posture plurilingue

La construction de la pluralité des langues et des cultures à travers le développement de la didactique intégrée des langues, implique, au-delà d'une prise de conscience, une reconnaissance du bilinguisme biculturel voire de la pluralité linguistique et culturelle par l'enseignant. Elle n'est possible que si l'enseignement des langues, et plus particulièrement du français, connaît « une conception rénovée de la formation des enseignants » (Candelier &

Castellotti, 2012, p. 21). En effet, l'enseignement reste essentiellement monolingue dans un système qui pourtant prône l'ouverture aux nouvelles approches didactiques en langues.

Ainsi, les intentions sont-elles en France d'ouverture plurielle, selon les recommandations européennes, alors que les dispositifs éducatifs, les pratiques et les représentations sociales vont davantage dans le sens cumulatif d'une juxtaposition des langues / cultures, perçues comme des entités dans des bulles monolingues peu perméables (Montagne-Macaire, 2008, p. 16).

Pour sortir du monolinguisme, la formation doit prendre en compte les différentes dimensions – sociale, professionnelle et personnelle – qui entrent en jeu dans l'enseignement/apprentissage des langues. Si l'aspect professionnel est important pour rendre sensible l'enseignant de « la nécessité d'une nouvelle éducation linguistique et culturelle » (Candelier & Castellotti, 2012, p. 21) et lui permettre de découvrir et d'expérimenter d'autres approches didactiques et pédagogiques, il est un aspect essentiel de la formation, celui de la formation sociale et personnelle. Celle-ci doit le sensibiliser aux aspects sociolinguistiques des langues (rôles d'inclusion, d'exclusion, de cohésion...). Elle doit le rendre conscient des conceptions qu'il a lui-même des langues et par conséquent des rapports aux langues qu'il transmet. Il pourra ainsi prendre conscience de la place de la langue dans tout apprentissage, de l'existence de plusieurs langues et changer de posture face aux langues en présence, voire élaborer de nouveaux scénarios d'acquisition/apprentissage. Il pourra surtout adopter cette posture plurilingue qui valorise le contact des langues et l'identité plurielle des élèves.

Une posture plurilingue peut amener les enseignants à prendre en compte les compétences partielles en langues et l'usage des langues en fonction des besoins, à considérer les langues du répertoire d'un élève salvadorien dans leur complémentarité, à intégrer la dimension d'un enseignement linguistique global pour mettre en place des approches plurielles telles qu'un enseignement bilingue reposant sur la didactique intégrée des langues voire sur l'intercompréhension entre les langues parentes.

2.2. Vers une éducation plurilingue

L'ouverture de l'enseignement du français à la didactique des langues et de l'enseignement des langues aux approches plurielles vise à modifier les représentations et les conceptions de l'enseignement des langues et en langues.

Au-delà du simple fait que le français est considéré comme une langue, langue que l'on enseigne et que l'on apprend, et non seulement comme une matière à contenu disciplinaire (littérature, grammaire, rédaction...), il apparaît dans les disciplines autres que linguistiques comme une langue et comme une culture qu'il faut enrichir par un travail certes sur le lexique spécialisé mais surtout sur les discours disciplinaires. Se posent alors dans l'enseignement du français des questions qui dépassent le cadre strictement disciplinaire et qui sont d'ordre purement linguistique.

L'espagnol, quant à lui, sort de son isolement de langue maternelle du système salvadorien pour se construire en tant que langue de scolarisation aux côtés du français et au contact d'autres langues, l'anglais et le portugais. Enfin, les langues étrangères, l'anglais et le portugais, sont enseignées au lycée comme des langues vivantes. Les enseignants suivent le programme français d'anglais (LV1 ou LV2) et de portugais (LV3) et utilisent des manuels destinés à des publics français et francophones. Ils s'appuient par conséquent sur le français, langue seconde des élèves, pour enseigner l'anglais ou le portugais même si les élèves lui préfèrent comme point de référence leur langue maternelle.

Le contact des langues est bien réel. Ce qui montre que l'enseignement/apprentissage des langues, y compris le français, tend à s'intéresser aux différentes relations et impacts que peuvent avoir les langues entre elles, à favoriser le jeu des relations interlinguistiques, propice à la construction de la compétence plurilingue, et à encourager la circulation des langues qui offre une ouverture à la didactisation de l'alternance des langues.

Il s'agit de sortir de la norme du natif encore en vigueur dans les institutions éducatives et d'aller vers des compétences inégales, partielles et inachevées, de penser des objectifs linguistiques et culturels divers, de considérer le répertoire verbal et la construction identitaire en constante évolution dans un parcours de vie.

TROISIEME PARTIE :

Mise en place d'un dispositif bilingue et biculturel

Le développement d'une éducation plurilingue contribue à envisager les langues en présence dans un rapport de complémentarité et à renforcer la diversité linguistique et culturelle pour construire un enseignement linguistique et culturel global. Pour cela, il faut non seulement décloisonner les enseignements de langue, langue maternelle, langue seconde/de scolarisation, langue étrangère mais aussi renouveler les méthodes et les outils de la didactique du français.

Le décloisonnement des langues et des disciplines français-espagnol et l'ouverture à de nouvelles façons d'enseigner en français et en espagnol passent par un rapprochement des enseignants des deux matières, des programmes français et salvadoriens ainsi qu'à un renouvellement des conceptions et des objectifs de l'enseignement du français et des langues dans l'établissement.

I. UN FRANÇAIS AU CONTACT DES LANGUES

1. La tentative comparatiste des langues

Pour améliorer la maîtrise du français et instaurer « un véritable bilinguisme dans le rapport entre langue maternelle et langue seconde », le *Texte d'orientations pédagogiques* de février 2008 propose aux professeurs de français/lettres d'adopter une didactique plus appropriée au contexte des lycées français et notamment « une didactique plus contrastive ». Cette didactique se centre sur l'étude de la langue et relève de ce que l'on appelle la linguistique (ou grammaire) contrastive. Elle se limite à une comparaison interlinguistique même si le texte fait déjà référence à l'utilisation d'œuvres du patrimoine local dans une perspective comparatiste pour mettre en avant les spécificités de la culture française, le relativisme et l'identité culturelle propre au pays.

Le texte semble hésiter entre une approche contrastive avec ses interférences et une approche plus comparative avec ses transferts et ses interférences :

Il convient, dans ce but, de prendre en compte les spécificités de la langue utilisée par les élèves non francophones lorsque l'on commente et explicite les formes rencontrées en français. Ceci implique d'éclairer les écarts principaux par rapport à la langue première des élèves et d'enrichir le discours pédagogique de telles références. On développera ainsi une meilleure maîtrise du français en l'étudiant non comme un système clos sur lui-même mais dans le rapport plus ou moins éloigné qu'il peut entretenir avec la langue première des élèves, que les

liens de parenté soient forts (langues romanes) ou inexistants. De ce fait, on permet aux élèves de se construire plus aisément des repères stables entre les différents systèmes linguistiques que sont la langue source et la langue cible et de réduire ainsi les confusions qui constituent pour eux un des écueils majeurs (AEFE, 2008, p. 2-3).

Les pratiques des enseignants sont généralement tournées vers une analyse contrastive de la langue qui met en évidence les divergences entre les langues plus que les convergences, qui souligne davantage les « fautes » ou les erreurs que la construction et l'évolution d'une interlangue.

Je montrerai dans une première expérimentation que la linguistique contrastive peut constituer un premier pas pour sortir de cette conception monolingue de l'enseignement du français qui privilégie la langue cible en mettant l'accent sur les interférences et construire un premier rapprochement entre les deux langues, première et seconde, qui favorise les transferts interlinguistiques.

1.1. L'analyse contrastive du passé composé

Cette première expérience d'ouverture à l'autre – l'autre langue, l'autre discipline – a été menée dans la matière « français » dans une classe de quatrième en 2009. Elle a consisté en une analyse contrastive de la formation et de l'emploi du passé composé en français et en espagnol¹⁸. A partir d'un corpus d'erreurs sur la formation du passé composé en français, relevées dans des situations de communication de classe ordinaire et de phrases utilisées dans le genre du récit à l'oral et à l'écrit, a été établie une typologie des erreurs.

¹⁸ Dans le cadre d'une séquence en français sur le récit : « Du fait divers à la nouvelle littéraire : Etude de « La ronde » de J. M. Le Clézio.

CORPUS D'ERREURS	
Sur la formation du passé composé dans une classe de quatrième	
PRODUCTION ORALE	
Phrases extraites de situations de communication en classe	<ul style="list-style-type: none"> - Il n'a pas venu. (= il est absent) - J'ai allé à l'infirmerie. - Je m'ai rendu compte de ma faute. - Je m'ai confondu (= trompé).
Phrases utilisées dans les genres de l'oral (le récit oral)	<ul style="list-style-type: none"> - Il n'a pas mouru. - Elle a resté à la maison. - On n'a pas rentrés au Louvre. - On a passé devant la statue de la Vénus de Milo.
PRODUCTION ECRITE	
Phrases extraites des récits de faits divers écrits par les élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Ils ont découvri un scarabée. - Les arbitres ont parlés avec l'arbitre. - Il est encore en prison essayant de payer les dégâts qu'il a fait. - Elle les a enterré. - Ces camarades ont sortis en courant. - On ne sait pas comment ni d'où a venu Jean. - Elle est tombée dans la rue. Ses achats ont tombés sur elle. - Ils ont allés à la deuxième entrée de la ville. Jean est allé s'excuser. - Elle est descendue l'escalier. - Le public est sauté sur scène.

Les erreurs les plus fréquentes portent sur les accords avec l'auxiliaire « avoir » et le COD antéposé à l'écrit ainsi que le choix de l'auxiliaire à l'écrit comme à l'oral. Elles sont dues à différents types de transferts et d'interférences :

- Des calques : « Il n'a pas venu (No ha venido) » ; Je m'ai rendu compte (Me he dado cuenta) » ; « Je m'ai confondu (Me he confundido) ».
- Des erreurs phonétiques : /ilsõ/ (ils ont/ils sont)
- Des erreurs dues à l'enseignement (la maison du PC) : « Elle est descendue l'escalier. » (emploi particulier de certains verbes employés avec le verbe être ou avoir selon leur transitivité).
- Des transferts de la L1 à la L2 : interférence : généralisation de l'auxiliaire « avoir » à toutes les formes de passé composé comme en espagnol (processus de régularisation du système par analogie avec la forme la plus utilisée en français)

L'interlangue révèle dans les différents transferts de la L1 à la L2 un système structuré et en cours de (re)structuration mais aussi une interlangue fossilisée soulignant que l'élève n'est pas conscient de son erreur et ne peut donc la corriger.

Il faudra une séance¹⁹ centrée sur la comparaison de la notion dans sa forme et dans ses emplois en espagnol et en français pour amener les élèves à adopter une réflexion métalinguistique tant sur l'interlangue que sur les langues française et espagnole.

Déroulement de la séance :

1. Analyse des formes grammaticales appartenant à la langue maternelle de l'apprenant et comparaison avec le français :

Les élèves répondent aux questions posées.

- Quand peut-on dire en espagnol : « *Está muerto.* »; « *Ha muerto.* »; « *Murió.* » ?
Imaginez des situations réelles.

- Comment traduisez-vous en français ces phrases ?

- Que constatez-vous ?

➤ Prise de conscience qu'une langue n'est pas le calque d'une autre langue : formes et emplois propres : forme espagnole la plus proche du français *verbe estar (être) suivi du participe passé ≠ passé composé (forme résultative)*

➤ Interférence et transfert positif (mouru/mort) : « il a mouru »

➤ Différence entre les langues : 3 formes = 1 forme

➤ Prise de conscience que le passé composé existe en espagnol

- Donnez des exemples de passé composé de la vie quotidienne.

He estado en el hospital. (J'ai été à l'hôpital.)

No lo he hecho todavía. (Je ne l'ai pas encore fait.)

➤ Emploi du passé composé en lien avec le présent et un présent proche ou dont les conséquences durent

➤ Rareté de l'emploi les amène même à penser qu'il s'agit d'une forme soutenue, presque littéraire : perçu comme une forme « de respect » :
¿Cómo le ha ido a usted?

2. Construction de phrases orales et écrites en français produites en contexte :

Le travail consiste à

- souligner les erreurs morphologiques et syntaxiques sur le passé composé,

- repérer et expliquer les écarts de formation et d'emploi,

- expliquer les règles de structuration de la formation et de l'emploi du passé composé dans leur propre système,

- passer à l'auto-correction.

3. Conclusion sur les similitudes du *pretérito perfecto* avec le passé simple :

¹⁹ Dans le cadre d'une deuxième séquence sur : « Le genre épistolaire et la nouvelle par lettres de K. Taylor, *Inconnu à cette adresse* ».

Les élèves considèrent ces temps peu employés (le passé simple en français et le passé composé en espagnol d'Amérique) comme une forme soutenue et plutôt littéraire.

La séance a permis aux élèves de prendre conscience de leur grammaire intériorisée, que ce soit en espagnol où le point de grammaire n'est pas étudié en raison de son emploi restreint en Amérique centrale ou bien en français où la grammaire est temporaire et en constante évolution. Elle a mis en évidence l'existence non seulement de deux systèmes linguistiques du passé composé et de l'existence d'un système propre qui ne correspond qu'à leur interlangue. En effet, l'espagnol est souvent appréhendé par les élèves d'une façon intuitive et ce, en dépit des cours de langue inscrits dans leur cursus depuis l'élémentaire. Il s'enrichit grâce au français qui devient source de réflexion métalinguistique pour les deux langues. La séance a enfin mis l'accent sur les transferts, et particulièrement sur les transferts positifs dans la construction de la formation du passé composé dans les deux langues.

1.2. La comparaison des langues

En comparant les langues, l'élève s'appuie sur ses propres expériences langagières acquises dans sa langue maternelle et est plus à même de prendre de la distance par rapport à des systèmes linguistiques et d'adopter une attitude de linguiste. Il perçoit mieux la nature des transferts qu'il effectue d'une langue à l'autre, des transferts qui ne sont plus seulement des interférences mais aussi des transferts positifs. L'enseignant de lettres, quant à lui, s'oriente vers une didactique des langues qui prend en compte l'interlangue, non plus dans un « face à face conflictuel » de négation d'un système en construction mais dans un rapport serein des langues pour un développement de la compétence plurilingue.

Le recours à l'interaction en classe et aux échanges formels et informels pour corriger l'emploi de l'auxiliaire dans le passé composé vise à déstructurer le système intériorisé par l'élève du passé composé, non acquis par imprégnation à l'élémentaire, et à le rendre instable pour favoriser la reprise de la restructuration du système de l'alternance « être/avoir ». La phrase récurrente au début de chaque cours « Il n'a pas venu. » a servi de point d'appui à une correction en écho :

E : Il n'a pas venu aujourd'hui.

P : Qui n'est pas venu ?

E : Jean n'est pas venu.

P : Jean n'est pas venu. Jean est absent.

Il s'agit ici de reproduire en classe le jeu de tentatives/correction d'un enfant qui acquiert la langue par imprégnation, grâce à la répétition et à la systématisation de la correction pour acquérir en langue étrangère les processus automatisés de bas niveau de la langue maternelle. En signalant à l'élève son erreur, il peut à nouveau entrer dans un processus d'autocorrection (inexistante dans la fossilisation).

L'expérience a mis en exergue la nécessité d'une prise en compte des difficultés dues à la langue espagnole dans l'enseignement de la langue française, élaboré pour des francophones et de l'adaptation du programme de grammaire et de la progression grammaticale à des élèves hispanophones²⁰. Les élèves du lycée de San Salvador doivent en effet passer plus de temps sur les points grammaticaux qui posent problème, d'autant plus que ce sont des faits de langue acquis par les élèves dont la langue maternelle est le français. Leurs difficultés ne sont plus seulement perçues comme des interférences, elles constituent des transferts qui manifestent l'état de l'interlangue.

L'analyse contrastive n'est plus seulement un traitement des divergences entre les langues mais aussi une reconnaissance des convergences. Elle met en place les fondements d'une base linguistique voire langagière commune sur laquelle les élèves s'appuieront pour apprendre les langues. Enfin, elle est à l'origine d'un décloisonnement des langues et des enseignements, langue maternelle et langue étrangère. Le travail sur l'interlangue en interaction relève davantage d'une didactique des langues que d'une didactique du français.

1.3. Le renouvellement de l'approche contrastive

L'approche contrastive ne peut toutefois suffire à améliorer l'apprentissage/acquisition de la langue française et des autres langues, y compris la langue maternelle, à développer les compétences en langue de façon unilatérale et à créer par conséquent les conditions de la pluralité dans l'enseignement des langues. Elle est bien trop ponctuelle et a un impact limité. Au-delà du frein institutionnel d'un programme et d'un enseignement de français langue maternelle et de l'accent mis sur un « faux » bilinguisme en immersion oubliant la comparaison interlinguistique au profit d'une grammaire intériorisée ou monolingue en français, elle souffre d'une dévalorisation de l'enseignement de l'espagnol en tant que langue de scolarisation par l'institution (un programme et un horaire allégés) et par les élèves (une

²⁰ Le programme de langue et la progression grammaticale du collège ont été adaptés aux difficultés rencontrées par les élèves de la sixième à la troisième du collège de San Salvador.

langue maternelle connue et donc maîtrisée au regard des autres langues et notamment du français). Il est difficile dans ce contexte de faire accepter la valeur scolaire et sociale d'un enseignement de la langue espagnole qui dépasse le cadre familial et régional et s'inscrit dans les variétés linguistiques de l'espagnol et la diversité culturelle hispanophone.

La représentation négative est accentuée par le décalage des connaissances, des méthodes et des pratiques dans les enseignements de langue en français et en espagnol. Ce décalage s'explique par un manque de formation des enseignants d'espagnol en « philologie espagnole » (un seul enseignant formé sur quatre²¹) et en didactique de l'espagnol (langue maternelle). La grammaire est souvent enseignée comme en langue étrangère pour ceux qui ont une formation en langues étrangères ou elle est traitée toujours de façon déductive, laissant peu ou pas de place à la grammaire raisonnée et à la réflexion métalinguistique.

A cela s'ajoutent la connaissance et la maîtrise insuffisantes du système linguistique espagnol par l'enseignant de français, qui ne se sent pas capable de construire avec les élèves la compétence métalinguistique. Même si le *Texte d'orientations pédagogiques* de 2008 propose de « donner aux enseignants, toutes disciplines confondues, quelques grands repères sur les caractéristiques principales de la langue utilisée (voire des langues) par les élèves allophones de l'établissement », les enseignants considèrent qu'ils n'ont pas « cette connaissance claire du fonctionnement syntaxique, phonologique, graphique » qui leur permettra de bâtir des séances d'analyse contrastive (AEFE, 2008, p. 7-8). Il est vrai qu'en tant que spécialistes de la langue française, ils se sentent en insécurité didactique en intégrant le fonctionnement linguistique de l'espagnol et qu'en tant qu'enseignants de lettres avant tout, ils sont dans l'enseignement de la maîtrise d'une langue et non dans l'apprentissage de compétences linguistiques partielles.

Par conséquent, l'approche contrastive doit s'inscrire dans un projet plus global des langues afin de modifier non seulement les structures institutionnelles, les méthodes didactiques et les pratiques pédagogiques, les représentations et les conceptions qu'ont les enseignants sur les langues.

2. *L'enseignement par alternance : binôme et doublette*

²¹ Enseignante formée avant la guerre civile du Salvador, à l'origine du démantèlement du système éducatif.

Devant les insuffisances de l'approche contrastive, j'ai proposé en 2011 une expérience de travail en binôme et en doublette dans une classe de sixième. Cette expérience qui s'inscrit dans la didactique intégrée des langues, plus particulièrement l'enseignement par alternance et l'enseignement des DNL²², est le point de départ d'un travail de co-programmation et de co-enseignement entre les deux disciplines, français/lettres et espagnol/*lenguaje y literatura*²³.

2.1. Le travail en binôme et en doublette

Le binôme français/espagnol a consisté d'abord en une comparaison des programmes français et salvadorien de littérature et de langue afin de repérer les points de convergence et de divergence dans les objectifs et les contenus entre les deux programmes de langue maternelle. Cette mise en parallèle a eu pour objectif de mettre en place l'alternance des langues qui repose essentiellement sur deux types d'alternance : la macro-alternance et la micro-alternance (Duverger, 2007). La macro-alternance, d'ordre structurel, concerne la programmation générale des cours (sélection de thèmes, de sujets traités en L1 ou L2, répartition des concepts, des méthodes...); la micro-alternance se réfère aux courts passages d'une langue à l'autre pendant le cours. S'agissant d'une expérimentation, la comparaison n'a pas abouti à une partition des programmes mais plutôt à un repérage des connaissances littéraires et linguistiques ainsi que des compétences de lecture et d'écriture (compréhension et production) communes aux deux programmes et à l'élaboration de deux séquences d'enseignement à travailler en français et en espagnol : le récit merveilleux et les textes fondateurs.

Ces deux domaines d'apprentissage ont fait l'objet d'un travail en binôme et en doublette. Le travail en binôme qui relève de la macro-alternance vise à travailler en complémentarité dans les deux langues les séquences préparées par les deux enseignants. Il concerne également le travail réalisé par les deux enseignants sur les objets d'étude communs dans les classes respectives de français et d'espagnol. Le travail en doublette, quant à lui, repose sur la présence simultanée de deux enseignants pendant un temps d'enseignement/apprentissage et gère la micro-alternance en établissant ce qui va être dans une langue et dans l'autre, quelle langue va être privilégiée dans l'heure en fonction des objectifs fixés.

²² Le sigle DNL est le signe encore le plus employé, même s'il a été remis en question. Les autres sigles utilisés sont DdNL (Disciplines dites non linguistiques) et EMILE (Enseignement d'une matière par intégration en langue étrangère).

²³ Dorénavant réduit à « français/espagnol ».

Les deux enseignants de français et d'espagnol de la classe de sixième ont ainsi travaillé en alternance – en cours de français, en cours d'espagnol et en cours de doublette – les objets d'étude sur le conte et sur les textes religieux.

2.2. Vers une convergence des programmes de français et d'espagnol

La mise en œuvre des deux séquences communes : « De l'oralité des contes traditionnels salvadoriens à l'écriture des contes traditionnels par Charles Perrault » et « A la découverte de la Bible et du Popol Vuh » a conduit les enseignants à alterner pendant deux mois (un mois par séquence) les séquences d'enseignement en français (5 heures par semaine), en espagnol (3 heures par semaine) et en doublette (1 heure tous les 15 jours) sur le conte puis sur les textes religieux.

La première séquence sur le conte a été élaborée à partir de deux supports, *Contes* de Charles Perrault et *Cuentos de cipotes* selon les objectifs suivants :

- la mise en relation des notions relatives à un récit merveilleux (notions communes aux deux matières),
- l'étude de l'oralité dans les contes en deux langues
- la médiation interlinguistique et interculturelle à travers des contes de Charles Perrault et des contes salvadoriens
- la mise en voix de contes en français ou en espagnol.

Elle a démarré par une séance sur les étapes du schéma narratif dans les contes. Cette notion de schéma narratif a d'abord été travaillée en français avec des contes classiques tels que « Cendrillon », « Le petit Poucet », « La Barbe bleue ». En espagnol, les élèves ont lu des contes traditionnels salvadoriens. La doublette a donné lieu à une précision de la terminologie utilisée dans l'une et l'autre langue pour définir les différentes étapes du schéma narratif. A l'aide du repérage du schéma narratif des contes français, les élèves ont retrouvé dans les contes salvadoriens à la structure moins conventionnelle, les mots rappelant les étapes du schéma. La séance 2 s'est centrée sur l'oralité des contes, ce qui a permis de distinguer le contexte historique et les niveaux de langue dans les contes (en) français et les contes salvadoriens en espagnol. La doublette a mis en exergue la spécificité littéraire du conte salvadorien, l'oralité du récit et sa langue populaire. Ainsi les élèves ont (re)découvert une forme littéraire apparentée à celle étudiée en français mais appartenant à leur culture et ont mis en valeur la singularité des textes et des langues français et salvadoriens dans leurs récits oraux.

La deuxième séquence a consisté en une comparaison des thèmes et des motifs récurrents dans les textes fondateurs, celui de la Bible (français) et celui du Popol Vuh (espagnol). Les élèves redécouvrent là-aussi des textes qu'ils connaissent le plus souvent par le truchement des cours de catéchisme ou des cours de *sociales*. La lecture simultanée des textes religieux en cours de français et en cours d'espagnol et la mise en parallèle de passages précis mettent en valeur l'intérêt de ces deux textes fondateurs, deux textes ancrés dans la culture maya et chrétienne des salvadoriens. Ce travail a été enrichi d'une mise en images des textes bibliques et mayas à travers l'étude de tableaux de peintres européens et de fresques du célèbre peintre mexicain, Diego Rivera.

2.3. De nouvelles approches, de nouvelles pratiques

L'enseignement en binôme et en doublette axant l'enseignement du français et de l'espagnol sur la complémentarité des programmes, des langues et des cultures, évite la juxtaposition des connaissances et des compétences et vise l'interdépendance des langues-cultures et des disciplines.

D'une part, il ouvre les séquences de français et d'espagnol sur des textes appartenant à la littérature française et salvadorienne, à la littérature universelle et locale. Il met en relation les notions vues dans les deux disciplines, qu'elles soient littéraires ou grammaticales. Il enrichit les langues française et espagnole à travers les variétés de langue. Il favorise l'approche contrastive des langues et des cultures et renforce les apprentissages disciplinaires grâce aux deux langues et aux deux disciplines. Il utilise d'autres outils comme la médiation linguistique et culturelle.

D'autre part, il modifie le rapport des enseignants et des élèves aux langues et aux disciplines. En partageant des préparations de séquences et des moments de classe, l'enseignant de langue seconde découvre les relations des élèves et du professeur d'espagnol à la langue maternelle et à la culture salvadorienne et s'enrichit ainsi de tout un vécu linguistique et identitaire. L'enseignant d'espagnol (salvadorien) apprécie la valorisation offerte à la langue et à la discipline dans un système qui met l'accent sur le français. Il bénéficie également d'un enseignement « à la française » basé sur l'analyse littéraire et non plus seulement sur l'histoire littéraire et la contextualisation historique des textes.

Les élèves portent quant à eux un autre regard sur les langues et les disciplines. Ils inscrivent l'espagnol en cours de français ou le français en cours d'espagnol en comparant d'une façon constructive les systèmes linguistiques, les notions littéraires, les références

culturelles. Ils s'investissent tout autant en espagnol qu'en français en considérant que l'espagnol est certes leur langue maternelle mais qu'elle mérite d'être étudiée et approfondie et que leur culture est aussi importante que la culture française pour réussir dans un système qui privilégie les matières en français. Ils profitent enfin de la possibilité de s'exprimer dans l'une et/ou l'autre langue sans conflit, ce qui leur permet de s'exprimer pleinement, avec profondeur et finesse, sans pour autant qu'ils abusent de la situation en privilégiant l'espagnol.

Ainsi se trouvent revaloriser aussi bien les deux langues que les deux disciplines. La langue française n'est plus la seule à être perçue comme une langue difficile, l'espagnol a aussi ses difficultés et ce, même si c'est la langue maternelle, d'autant plus que l'expérience met en exergue une variété de langue qu'ils croyaient maîtriser, le langage familier salvadorien. La matière « espagnol » se retrouve à égalité avec la matière « français » dans un système qui accorde peu de place à l'enseignement de la langue maternelle et de la seconde langue de scolarisation.

Les premiers rapprochements entre les enseignants de français et d'espagnol ont permis la co-construction d'objectifs, de contenus, de progressions et tout un travail collaboratif autour des langues, de leurs représentations et de leur enseignement au bénéfice des deux langues et des deux disciplines.

II. DES LANGUES ET DES DISCIPLINES EN CONTACT

1. La mise en place du projet littéraire

Dans la continuité de l'enseignement par alternance dans la classe de sixième, j'ai proposé à mon collègue d'espagnol et à un écrivain-journaliste salvadorien de mener un projet littéraire autour d'un sujet d'actualité.

Le projet littéraire transversal a pour objectif de renforcer la décentration didactique et pédagogique des deux enseignants impliqués et de leur enseignement des langues au profit de l'alternance des langues et des disciplines et de l'enseignement/apprentissage plurilingue et pluriculturel.

1.1. Une approche par compétence

La prise en compte du bi-plurilinguisme et de la bi-pluriculturalité de l'élève et le changement de posture des deux enseignants de français et d'espagnol, impliqués dans le projet, sont à l'origine de ce projet reposant à la fois sur un enseignement par alternance et une pédagogie de projet.

Pour construire et valoriser la compétence plurilingue et pluriculturelle, l'enseignant du lycée français de San Salvador doit prendre en compte le « parler bilingue » et le répertoire verbal de l'élève. Au sein de la classe, il ne peut s'en tenir à un enseignement disciplinaire en français ou en espagnol qui développe seulement la « compétence à communiquer », définie par Daniel Coste comme « des compétences cloisonnées et juxtaposées de langue à langue et pas [comme] un ensemble global de ressources langagières » (Coste, 2002, 2008, p. 93). Il doit adopter une posture plurilingue et intégrer dans son enseignement une approche plurielle telle que la didactique intégrée des langues. L'objectif est d'amener les élèves à développer la compétence plurilingue et pluriculturelle, définie dans le *Cadre Européen Commun de Référence des Langues* comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (CECRL, 2001, p. 129).

Par ailleurs, il s'agit d'une part, de considérer les variétés linguistiques que l'élève mobilise en contexte et de considérer ce répertoire verbal comme des ressources disponibles et autant de compétences partielles en langues et d'autre part, de modifier le but de l'enseignement/apprentissage des langues dans le sens d'un décloisonnement des langues et

des disciplines et d'une recontextualisation de la langue et de l'enseignement/apprentissage dans un système scolaire où priment une langue et un enseignement décontextualisés faits de discours et de concepts.

Ainsi, le projet met en œuvre une approche par compétence, la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves et un travail par compétences, la réalisation concrète d'un ouvrage sur la migration ancré dans la société salvadorienne.

1.2. Les modalités du projet

Le projet par pédagogie sur la thématique de la migration, lancé dans une classe de sixième dans le cadre de l'Action pédagogique pilote « Nous, on veut lire ! Nous, on aime lire ! Nous, on sait lire ! » et d'un enseignement en binôme français-espagnol, est né de la rencontre entre un album sélectionné pour le Rallye Lecture de l'inter-cycle CM2-6^e, *L'homme invisible* de Rapaport²⁴ et une réalité omniprésente au Salvador et en Amérique centrale. C'est l'approche interculturelle qui a motivé l'écriture ou la réécriture de l'histoire d'un homme du sud qui migre vers le nord.

Afin de mieux prendre en compte le fait culturel et de mieux en rendre compte, un écrivain-journaliste salvadorien a été associé au projet. Pendant deux mois, nous avons travaillé en collaboration avec l'intervenant extérieur hispanophone, la réception en français et en espagnol de textes sur la migration (l'album de Rapaport et des textes journalistiques) et la production d'un récit accompagné de poèmes, de dialogues dans les deux langues à partir d'images et de mots sur la migration.

Ma collègue d'espagnol et moi-même sommes bilingues selon la définition actuelle du bilinguisme. Il s'agit d'un bilinguisme asymétrique puisque je maîtrise en espagnol les compétences du CECRL à un niveau C2 tandis que le professeur d'espagnol selon les compétences se situe en français entre le niveau B2 et C1. Nous sommes toutes deux de et par nos formations et/ou notre profession, sensibles au bi-plurilinguisme. Le professeur d'espagnol, journaliste de formation, parle trois langues (espagnol, anglais et français) et suit un master de français langue étrangère. Quant à moi, j'ai suivi des études d'espagnol et ai exercé pendant plusieurs années en tant que professeur de langue vivante (espagnol) en France et à l'étranger.

²⁴ Voir annexe 3.

L'expérience d'atelier d'écriture et d'enseignement par alternance a été menée dans une classe de sixième de 28 élèves, composée de 25 élèves hispanophones salvadoriens, de 2 élèves français²⁵ et d'1 élève franco-salvadorien. Les élèves n'avaient jamais suivi d'atelier d'écriture et n'avaient pas fait l'expérience de la doublette à l'école maternelle ou élémentaire.

En tant qu'enseignants, nous avons bénéficié d'une heure de doublette tous les quinze jours en plus de l'horaire de français (5 heures) et d'espagnol (3 heures). Afin de respecter les contrats interactifs de l'usage des langues au lycée français, il a été établi qu'en doublette, l'échange entre les élèves et l'enseignant se ferait dans la langue enseignée par le professeur, à savoir le français avec le professeur de français et l'espagnol avec le professeur d'espagnol. L'atelier s'est déroulé pendant l'horaire de français dans deux salles, une salle avec vidéoprojecteur et la salle de français.

L'écrivain-journaliste a fait une proposition de travail pour l'élaboration de l'album sur la migration²⁶ en deux étapes : une séquence d'introduction sur la migration (thème et lexique), la construction et la rédaction collectives d'une histoire de migrant. L'atelier s'est déroulé sur cinq heures et a été complété par des séances de travail réalisées en cours de français, d'espagnol et de doublette.

J'ai introduit le projet à l'aide de l'album de Rapaport, *L'homme invisible*. Puis nous sommes intervenues régulièrement dans nos heures de cours respectifs pour compléter l'élaboration du lexique et la rédaction du récit. Mon travail s'est centré sur l'élaboration d'un lexique sur la migration et sur l'écriture de poèmes en français. Le professeur d'espagnol, quant à lui, a accompagné la construction et la rédaction des textes écrits en espagnol pendant l'atelier, et les a améliorés grâce à des lectures de textes journalistiques et des exercices de réécriture. Enfin, les deux séances de doublette ont enrichi le lexique dans les deux langues et ont établi des liens entre le lexique de la migration en espagnol et en français et entre la migration en Europe et en Amérique.

1.3. Une production bilingue socialisée

Le choix d'un écrit destiné à être publié s'inscrit dans une démarche de décentration didactique et pédagogique. En effet, pendant le premier trimestre, au sein du travail en binôme français-espagnol, nous avons bâti les séquences d'enseignement de français, d'espagnol et de

²⁵ Il faut préciser que ces deux élèves vivent au Salvador depuis au moins quatre ans.

²⁶ Voir annexe 5.

doublette sur les objets d'étude des programmes français et salvadoriens, autrement dit dans un cadre institutionnel pour les enseignants et scolaire pour les élèves. Avec le projet littéraire, il s'est agi pour nous comme pour les élèves de sortir d'une situation ordinaire de classe pour entrer dans une situation inhabituelle d'enseignement/apprentissage, ou plutôt de renforcer une situation didactique et pédagogique déjà renouvelée dans le travail en binôme et en doublette amorcé depuis le début de l'année scolaire. En effet, la présence d'un intervenant extérieur expert dans la migration et l'écriture (journaliste-écrivain) et l'objectif final de publication de la production réalisée par les élèves ont offert à tous les acteurs en présence un espace de liberté par rapport à un système d'enseignement contraint.

C'est cette espace de liberté qui a favorisé la décentration tant au niveau linguistique et thématique que didactique et pédagogique. Les enseignants et les élèves se sont sentis plus libres d'utiliser les langues les plus appropriées à la situation d'interaction, de parler de thèmes qu'ils n'auraient pas abordés dans le cadre du programme, de participer des séquences d'enseignement différentes voire innovantes et de créer de nouvelles situations d'enseignement/apprentissage. Le projet pédagogique génère en effet une disponibilité et une disposition favorables aux changements et aux innovations et facilite par là même la spontanéité des interactions et la créativité des échanges. N'oublions pas qu'il fait appel à toutes les ressources disponibles au sein du groupe et que le recours à toutes ces ressources linguistiques et culturelles est à l'origine du décloisonnement des langues et des disciplines et du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'élève.

2. L'écriture d'un ouvrage bilingue et biculturel

Le projet s'est déroulé en quatre grandes séquences d'enseignement, alternant ou associant les activités de lecture et d'écriture en français et en espagnol²⁷.

2.1. D'une migration à l'autre : Contextualisation et décentration

2.1.1. Le dialogue entre les cultures

La première étape a consisté en une approche du thème de la migration et du travail d'écriture à travers la lecture en cours de français de l'album de l'écrivain français Rapaport,

²⁷ Voir le synopsis (Annexe 2).

L'homme invisible (séquence 1). Pourquoi commencer par la lecture d'un album en français sur la migration en Europe ? Il s'agit d'introduire la thématique et de construire le lexique de la migration en s'appuyant sur des images et un texte. Le choix de l'album en français s'impose par la volonté de ne pas construire d'emblée une réalité salvadorienne ou centroaméricaine mais d'ouvrir les élèves à des réalités comparables, d'autres lieux et formes de migration, et de ne pas enfermer les élèves dans un vocabulaire trop ancré dans cette réalité mais de découvrir un lexique français pas forcément connu d'élèves de sixième. En même temps, leurs connaissances lexicales en espagnol sur un thème bien connu en Amérique centrale leur permettraient quand même de s'appuyer sur leurs référents. En outre, le texte et les images de l'album présentant la migration métaphoriquement, favorisent la décentration culturelle et linguistique souhaitée ainsi que la dimension plus universelle du thème.

La lecture en groupe-classe à l'oral de l'album permet l'échange réflexif sur la migration, la découverte et l'enrichissement du lexique par une mise en commun des idées et des mots trouvés. L'observation des mots notés au tableau et recopiés par les élèves montre l'évolution des notions et du vocabulaire. Au départ, les élèves se centrent sur la description du visage de l'homme représenté. Ils se détachent progressivement de la description physique pour entrer dans le domaine moral (inquiet, intimidé, solitaire...). Puis ils passent de la description à la narration. En effet, ils commencent à raconter ce que fait l'homme (« guetter », « échapper »). La lecture confirme d'une part, ce que les élèves viennent de décrire ou de raconter (rapport texte/images illustratif) mais aussi de sortir d'un lexique concret pour aller vers un lexique plus abstrait. L'image des mains barrant le visage, complétée par le texte « Je suis l'homme invisible/L'homme sans visage, sans nom, sans passé », invite les élèves à imaginer d'abord une véritable prison puis à enrichir cette première approche par une dimension connotative, présente dans l'expression « prisonnier de sa peur » pour arriver enfin à se situer dans un vocabulaire abstrait (« identité », « exister »). L'homme invisible n'est plus seulement cet homme qu'on ne voit pas parce qu'il est dans une forêt sombre mais un homme qu'on ne voit pas parce qu'il n'existe plus. C'est au fil du texte que les élèves découvrent que cet homme est un migrant (émigré et immigré), le texte poétique à la première personne cachant dans la métaphore de l'homme invisible la thématique de la migration

Au fur et à mesure de la lecture de l'album, les élèves emploient un vocabulaire spécifique en lien avec le thème de la migration. Les images et le texte étant de plus en plus explicites, l'homme invisible devient un migrant. La réalité centroaméricaine facilite comme prévu l'entrée dans la thématique et la demande d'un vocabulaire spécialisé en français (« rêve américain », « passeurs », « illégal »). Aux notions et au lexique dégagés du texte de

Rapport²⁸ s'ajoutent les référents culturels des élèves sur la migration en Amérique centrale, qui viennent compléter et enrichir la thématique.

Pour rendre ce rapport réflexif à la migration, moins conceptuel et plus réaliste, l'atelier d'écriture est conduit par l'écrivain-journaliste salvadorien invité. Travaillant pour un grand journal du Salvador, *El diario de hoy*, l'écrivain a été amené en tant que journaliste à traiter de sujets sur la migration. Il se propose donc de partager et de compléter les connaissances des élèves sur la migration dans la région et de faire en sorte qu'ils se mettent progressivement « dans la peau » d'un migrant (« ponerse en sus zapatos »)²⁹. Il s'agit bien de mettre à la portée de jeunes élèves une réalité qui pourrait paraître trop abstraite, même s'ils sont (in)directement concernés par le phénomène.

En effet, les élèves du lycée français sont touchés par un type de migration (la migration choisie pour faire des études ou pour travailler après des études) qui ne correspond pas à celle qui est généralement évoquée dans les médias, la migration par manque de ressources dans le pays d'origine. Il n'est donc pas étonnant que lorsque l'intervenant pose les premières questions sur la migration, il se heurte à une participation réduite de la part d'élèves, qui d'ordinaire sont très actifs à l'oral et sont très réceptifs à toute activité extracurriculaire. Ceux-ci ont une perception vague d'un phénomène pourtant très présent dans leur pays. Ils évoquent par conséquent quelques idées qu'ils ont entendues et celles qu'ils ont retenues de la lecture de l'album (traverser des frontières, sans ressources, avoir du travail, gagner de l'argent, envoyer de l'argent à sa famille).

L'atelier d'écriture démarre par la constitution du lexique sur la migration en espagnol (séquence 2.1.1). Si la lecture de l'album a permis de dégager des mots se rapportant à la migration, l'activité proposée par le journaliste, « La pluie d'idées », va contribuer à l'élaboration d'une liste de mots en espagnol. Les élèves constituent par association d'idées des listes allant de vingt à quarante mots³⁰. Parmi les mots retenus, deux catégories de mots se détachent : les mots renvoyant au contexte de la migration en Amérique centrale et les mots se rapportant à la thématique de la migration en général. Parmi les termes génériques, on retrouve ceux déjà présents lors de la lecture de l'album : « peur/*miedo* », « (s')échapper/*irse, huir* », « illégal/*ilegal* », « frontières/*frontera* », « pays/*país* ». Les termes plus spécifiques évoquent la réalité de la migration dans la région : « *tren* (train) », « *río* (rivière) », « *desierto*

²⁸ Voir Annexe 4.

²⁹ Voir Annexe 5.

³⁰ Voir Annexe 6.

(désert) », « *Zetas, mareros* (gangs) ». Les mots les plus fréquemment listés par les élèves correspondent à leurs référents culturels.

Les premiers mots prononcés par les élèves sont « *tren, coyote, caída, golpe, sangre* (train, passeur, chute, coup, sang) ». La migration est perçue à partir d'une réalité locale. Les élèves se réfèrent aux images qu'ils voient dans les médias ou aux histoires de migration qu'ils entendent ici ou là (à l'école, dans l'entourage proche), relatant les conditions de traversée des migrants centroaméricains du pays frontalier avec les Etats-Unis, le Mexique, ses déserts et ses rivières. Le nom local donné au passeur « el coyote » provient de l'espèce de loup que l'on trouve dans le désert mexicain. Enfin, la violence n'est pas celle évoquée dans l'album de Rapaport, une violence essentiellement morale (la peur, la solitude, l'enfermement, l'amnésie, la perte d'identité, l'indifférence) ; elle est physique (coup, sang) et renvoie à la violence des passeurs, des garde-frontières, des bandes organisées.

S'il n'est pas étonnant que la plupart des mots fréquemment associés à la thématique renvoient à la réalité des conditions de migration centroaméricaine, plus étrange est qu'ils entourent parmi les mots insolites de leurs listes des termes de cette réalité tels que « *narcos* », « *Zetas* », « *maras* ». On peut se demander si cette réalité si proche n'est pas finalement loin de nos élèves, qui vivent coupés du monde extérieur, par leur âge, leur classe sociale et une société fermée.

Rares sont les mots qui rappellent un autre contexte de migration que celui de la région, par exemple celui de l'album de Rapaport où apparaît la neige. En revanche, l'influence de la lecture de l'album dans la constitution du lexique de la migration en espagnol est perceptible dans les termes génériques et plus particulièrement dans l'expression de l'état des migrants ou de leurs sentiments (mort, échec, douleur, nostalgie). Certains termes semblent correspondre au vocabulaire noté lors de la lecture de l'album : le cauchemar ou les barreaux de la prison. Les photographies projetées à la fin de la séquence concrétisent la réalité évoquée par les élèves à travers le lexique choisi.

2.1.2. Un nouveau rapport aux langues

L'atelier d'écriture mené par l'écrivain-journaliste se déroule naturellement en espagnol. Dans cette interaction complexe qui comprend des échanges entre l'intervenant et les élèves, l'intervenant et les enseignants de français et d'espagnol, les élèves et les enseignants, la langue commune à tous les participants est l'espagnol. La question de la langue ne se pose finalement que pour moi car, en tant que professeur de français, je m'exprime en français dans

les situations de classe ordinaire et les élèves s'adressent à moi en français. S'il va de soi pour tous que l'espagnol est la langue de l'atelier, les élèves ne peuvent s'empêcher d'utiliser le français pour m'adresser la parole et ce, malgré la présence d'un intervenant extérieur ne comprenant pas le français et mes interactions en espagnol avec l'intervenant. Les élèves respectent la norme établie par les professeurs de français et en français de l'établissement qui leur interdisent d'employer une autre langue que le français dans les échanges formels ou informels.

S'agissant d'un projet en dehors du cadre scolaire habituel et d'une interaction entièrement en langue espagnole, on aurait pu penser que les élèves adaptent la langue non pas aux interlocuteurs mais à la nouvelle situation d'apprentissage. Par ailleurs, l'enseignement en doublette, mis en place depuis le début de l'année dans la classe, pouvait amener à une nouvelle configuration de l'interaction entre les élèves et moi-même, étant donné que les élèves avaient expérimenté une situation didactique et pédagogique inédite. Au-delà du fait que la représentation sur l'usage des langues est basée sur l'interdiction de mélanger les langues avec les interlocuteurs professeurs, les élèves ont respecté la règle établie pour la doublette, à savoir un référent français à qui on s'adresse en français et un référent espagnol à qui on s'adresse en espagnol.

La situation insolite dans laquelle les élèves et moi-même nous trouvons sera finalement résolue par une inversion de la situation pédagogique habituelle d'un cours de français, lors de l'enrichissement de la recherche d'idées pour la construction du récit.

Le visionnage de photographies sur la migration en Amérique centrale tirées de la presse locale, montrant la réalité de la migration dans la région, est l'occasion pour les élèves de poser des questions sur cette réalité et de demander des explications sur des termes abstraits qu'ils ont entendus mais qu'ils ne maîtrisent pas (séquence 2.1.3). C'est le cas du terme « *ilegal* », utilisé à plusieurs reprises par certains élèves et repris par le journaliste dans un commentaire porté sur une photographie montrant un « *ilegal* » maltraité par des policiers.

A la demande d'un élève, celui-ci tente d'expliquer le terme mais il entre dans des explications trop complexes pour des élèves de sixième. C'est alors qu'intervient le professeur d'espagnol qui devant l'incompréhension des élèves, reprend le terme « *ilegal* » en s'appuyant sur son antonyme et sur un exemple concret, la légalité sur le territoire du professeur de français, étranger en situation légale dans le pays qui se fait agresser par une autorité. Le professeur d'espagnol me cède la parole. Je dois donc expliquer l'atteinte portée alors que je suis en situation régulière dans le pays. Quelques instants de silence suivent la sollicitation du professeur d'espagnol. En effet, n'étant pas encore intervenue en espagnol

devant toute la classe, je me demande quelle langue utiliser pour répondre. Le français, langue de communication usuelle entre les élèves et le professeur de français, n'est pas imaginable dans le contexte hispanophone de l'atelier. La situation étant inhabituelle et pour les élèves et pour moi-même, elle génère quelques secondes d'hésitation et une certaine gêne, étant donné que je dois m'exprimer dans la langue maternelle des élèves, une langue qu'ils maîtrisent mais qui n'est pas la norme. Et elle entraîne une certaine expectative chez les élèves qui eux aussi se demandent si le professeur va s'exprimer en espagnol au sein de la classe dans un contexte d'enseignement/apprentissage³¹ devant tous les acteurs présents.

Cette situation hors norme génère une tension palpable. Elle sera finalement dissipée par la tournure que prend l'interaction et par mon attitude qui n'est plus celle du maître. En effet, je choisis de m'adresser en espagnol à l'enseignant qui m'a posé la question et explique en espagnol ce que je ferais. Mais pendant l'explication, je ne me souviens plus d'un terme juridique et le donne en français : « porter plainte » en précisant que je ne sais plus comment on le dit en espagnol. Je me retrouve donc à la place d'un apprenant de langue. De plus, c'est un élève qui propose la traduction du terme en espagnol. La réaction spontanée de cet élève de la classe modifie la place et le rôle des interactants. L'enseignant de langue qui est l'expert dans les interactions de classe perd sa position dominante au profit de l'élève qui devient l'expert.

Par conséquent, le renversement de la situation conventionnelle d'un cours de langue contribue non seulement à valoriser l'élève, les élèves, leur langue maternelle et leur bilinguisme dans la traduction d'un mot français en espagnol mais aussi à donner à l'élève le rôle que l'enseignant n'occupe plus, celui de l'expert. L'élève remet en question le contrat pédagogique établi dans le cours de français qui veut que l'enseignant soit en position linguistique dominante et par là même, les représentations des élèves et de l'enseignant sur l'usage des langues, leur place, leur statut et leur fonction au sein de l'espace classe. N'étant plus dans le contexte de la classe ordinaire mais dans un atelier d'écriture, mené par un intervenant extérieur, il se positionne au même niveau des enseignants qui ne sont plus en position haute et participe à la construction d'un repositionnement des élèves plus équilibré entre enseignants et élèves. En outre, la spontanéité de sa réaction révèle la présence d'un échange perçu comme « naturel » et la manifestation d'un rapprochement, d'une confiance entre l'enseignant et l'élève, qui soulignent un respect mutuel des individus, des langues, des cultures.

³¹ Les élèves ont déjà entendu le professeur de français parler en espagnol lors des réunions parents-professeurs et avec l'intervenant pendant l'atelier.

La pédagogie de projet tout comme l'enseignement en doublette vise à une redistribution des places et des rôles des enseignants et des élèves dans la classe et par là même à une « déritualisation » du cours classique et des cours de français ou d'espagnol. Elle cherche aussi à instaurer à travers un nouveau rapport entre enseignants et élèves, un autre rapport aux langues où l'expertise est partagée, une véritable relation entre individus qui favoriserait l'engagement de l'identité de l'apprenant (Moore & Simon, 2002). Or, n'oublions pas que la participation à un projet pédagogique requiert de la part de l'apprenant un investissement personnel pour une production originale.

2.2. La migration d'une culture à l'autre, d'une langue à l'autre

2.2.1. D'une langue à l'autre

S'agissant d'une production bilingue et biculturelle, je poursuis en français le travail amorcé par l'écrivain-journaliste en espagnol. Je m'appuie sur l'activité proposée lors de l'atelier : une liste de mots à partir du terme « migration » par association d'idées. Il est évident que l'objectif n'est plus le même puisque les élèves ont déjà lu un album sur le thème et qu'ils ont fait l'exercice en espagnol. L'activité en français a pour but de rassembler les mots en français qu'ils se sont appropriés à partir du lexique de la migration travaillé dans les deux langues et d'enrichir les deux premières listes, celle de l'album et celle de « la pluie d'idées », de mots plus personnels. Elle vise également à définir la perception que les élèves peuvent avoir d'une réalité qui les concerne à travers une langue distante de cette réalité. Pour compléter leur liste personnelle, les élèves traduisent en français les termes les plus cités en espagnol.

La constitution de mots en français sur la migration prend en compte le travail réalisé sur le lexique en espagnol. Si quelques élèves « traduisent » tels quels les mots qu'ils ont listés en espagnol, la plupart d'entre eux réutilisent les mots engrangés pendant les séances précédentes, de leur liste ou des listes communes, et s'en tiennent à des termes essentiellement génériques en faisant disparaître les mots qui appartiennent au contexte américain et plus particulièrement, au contexte salvadorien ou mexicain (*Zetas, maras, deportados...*). Rares sont les élèves qui ont inclus des mots renvoyant à un autre contexte (pluie, neige, montagne). Il s'agit d'un élève français qui ne connaît pas forcément la migration en France ou en Europe mais qui sait ce qu'est la neige. L'autre élève français et l'élève franco-salvadorien, qui ont un lien distant avec la France, n'ont pas introduit de termes

spécifiques à la migration en Europe. Enfin, les élèves ont ajouté des mots qui n'avaient pas encore été cités en espagnol. Parmi ces mots, on retrouve certains mots utilisés pendant la lecture de l'album en français (oublier, aide) ou d'autres mots plus techniques expliqués pendant la séance avec le journaliste (lois, poursuites judiciaires). Les autres termes n'apparaissent ni dans les listes des élèves des mots en espagnol ni dans la liste commune des mots les plus fréquemment cités et ne font pas partie des thèmes développés pendant la séance avec le journaliste qui servent à construire l'histoire.

2.2.2. D'une culture à l'autre

La liste de nouveaux mots en français souligne à la fois la maturation de la thématique chez les élèves et une idée de la migration différente en français et en espagnol. Les termes qui apparaissent en français orientent la migration vers une forme d'exil. Ils concernent en effet trois étapes de la migration : le départ, l'arrivée et un retour possible. Les élèves se sont projetés dans une forme de départ proche de ce qu'ils connaissent, le départ en « avion » vers un nouveau pays, avec une « nouvelle vie » où il est nécessaire de savoir « parler » une autre « langue ». Même s'ils évoquent « la survie », ils perçoivent aussi l'arrivée d'une façon positive : c'est une « illusion » qui se transforme en « miracle », où il y a de « l'espoir » et où il existe un « destin ». La référence à la « liberté » conforte cette idée de départ qui ressemble au départ des étudiants bacheliers du lycée français. En effet, elle n'est pas liée à une forme d'oppression mais plutôt à une idée d'émancipation. Il est enfin à noter que les élèves envisagent la possibilité d'un retour, retour au pays, lié aux « origines ». Si le retour est présent dans les listes antérieures (« *nostalgia* », « *pasado* », « perte d'identité »), il apparaissait comme un retour impossible et une intégration définitive dans le nouveau pays. Il est vu maintenant comme une affirmation de son identité dans un retour au pays probable.

L'activité sur le lexique s'enrichit d'un exercice de traduction, notamment des mots qui pourront faire partie de l'histoire. Cet exercice qui consiste à traduire un mot espagnol en français n'est pas nouveau pour eux. Il est bien présent en cours de français lorsque les élèves ou le professeur donnent la traduction de termes en espagnol ou en français pour faciliter la compréhension ou la production de textes ou de discours. En général, il intervient pour assurer la continuité d'une activité orale ou écrite.

S'agissant d'une traduction terme à terme d'un lexique travaillé en français et en espagnol, les élèves n'ont pas de mal à traduire la plupart des mots. Ils utilisent les stratégies

d'évitement classiques dans l'enseignement des langues comme par exemple « sans jambes » pour traduire le terme « *minusválido* » (handicapé).

L'activité permet de nommer les notions dans les deux langues et de préciser pour quelques mots l'origine du mot dans une approche culturelle les nuances d'une langue et d'une culture à l'autre comme par exemple l'utilisation du terme « *coyote* » pour passeur en Amérique centrale.

2.3. Des histoires de migrants en deux langues

2.3.1. La langue, source de créativité et expression d'une identité

L'atelier d'écriture reprend par un rappel au tableau de quelques mots clés (lieux, personnages, situations, sentiments) et des différentes propositions narratives faites par les élèves. Avant de commencer la construction de la trame narrative, l'écrivain-journaliste lance une activité d'écriture poétique : écrire un poème à partir des mots de la liste qu'ils ont constituée lors de la dernière séquence. Au travers de cette activité, il souhaite « rendre la rédaction de l'histoire certes fluide mais créative, en les amenant à utiliser des mots « vivants » pour que l'histoire soit plus frappante (utilisation de métaphores, comparaisons et autres) ». Il demande aux élèves de réciter un poème. Un premier élève récite un poème en français puis un autre en espagnol et ainsi de suite, les élèves récitent des poèmes dans les deux langues.

Si le premier poème arrive en français, c'est qu'il s'agit d'un poème étudié en cours de français. Les élèves ont du mal à sortir du contexte de la classe et à rentrer dans l'atelier d'écriture. Il faut dire que l'atelier se déroule dans une classe et cette deuxième séquence dans leur classe³². Il est donc difficile pour eux de se transporter d'emblée dans une situation autre que celle de l'enseignement/apprentissage. Ils ne parviendront que progressivement à proposer des poèmes appris ailleurs, dans le contexte familial ou autre, grâce à la présence et à l'intervention de l'écrivain qui est aussi poète.

Les élèves n'ont aucun mal à écrire des poèmes en espagnol. Ils écrivent spontanément et rapidement de petits poèmes qui montrent qu'ils sont à l'aise devant cet exercice littéraire. Doit-on y voir une influence de leur culture ? La littérature orale étant très présente dans leur

³² Les sections ont leur classe et les professeurs se déplacent de classe en classe. Le lieu de l'atelier n'est ni une salle de français, ni une salle d'espagnol mais reste une salle où se déroulent des cours de français et d'espagnol.

culture et le genre de la poésie constituant l'essentiel de leur littérature, on peut penser qu'écrire un poème est assez naturel pour ce jeune public. Ceci paraît d'autant plus vrai que l'exercice sur le genre du récit va se révéler laborieux. Pendant l'écriture du poème en espagnol, les élèves s'adressent plutôt aux enseignants pour résoudre une difficulté souvent d'ordre lexicale. Si les élèves respectent l'usage des langues imposé (le français pour le professeur de français et l'espagnol pour le professeur d'espagnol), ils parviennent à sortir de la norme en me proposant de lire leur poème en espagnol.

Cette première phase se termine par une lecture à voix haute de quelques poèmes d'élèves. Le premier doigt levé correspond à celui d'un élève en grande difficulté en langue française et en difficulté en langue espagnole dans le cadre scolaire, qui propose un texte cohérent écrit dans une langue poétique. Les deux enseignants sont surpris de la qualité littéraire du texte et de l'assurance avec laquelle cet élève lit son poème. Le projet pédagogique qui ne s'inscrit pas dans des exercices spécifiques, normés et contraints, libère la parole et le discours des élèves, révèle le potentiel de certains élèves en échec dans un système scolaire trop rigide ou inadapté et modifie ainsi le regard des enseignants sur les élèves et leurs compétences.

Cette séquence d'atelier montre que la langue comme l'enseignement des langues peut être un frein à la production écrite et/ou orale d'un apprenant. Par conséquent, l'enseignement bilingue ne peut s'en tenir à deux monolinguisms et à des formes d'enseignement/apprentissage traditionnelles mais doit s'orienter vers un réel bilinguisme et de nouvelles approches didactiques qui libèrent la créativité des élèves et par là même l'expression non seulement artistique mais aussi identitaire.

2.3.2. La découverte de la médiation linguistique et culturelle

La dernière phase de l'atelier d'écriture met en place la construction du texte narratif. Elle débute par un exercice argumentatif qui consiste à choisir une des possibilités d'histoire et de la justifier à l'oral, ce qui amène les élèves à supprimer certaines idées et à raconter une histoire (séquence 2.2.3). A l'aide des récits des élèves, l'intervenant construit l'intrigue et délimite les trois étapes du schéma narratif (situation initiale, développement, dénouement) :

1. Un père migre avec son fils, à qui il n'a rien dit.
2. Sur la route, l'enfant se perd mais il rencontre un autre enfant qui vit dans un village proche d'une voie de chemin de fer.
3. Le père le cherche et pendant la recherche, il a un accident.

Il décompose les étapes et les distribue aux différents groupes composés de 4/5 élèves. Chaque groupe doit rédiger une partie du récit en espagnol. Il a à sa disposition les deux enseignants et l'intervenant.

Lors de la rédaction du récit, le français reste présent uniquement dans la relation avec le professeur de français. Les élèves respectent ainsi la communication établie avec les adultes présents. Les trois référents adultes tournent dans les groupes et répondent aux besoins des élèves en fonction de leur disponibilité.

Les élèves ne m'écartent donc pas en tant que locuteur français de l'exercice d'écriture en espagnol et m'incluent au même titre que l'enseignant d'espagnol et l'intervenant. Dans les interactions, les élèves expriment en français ce qu'ils sont en train de travailler en espagnol. Ils entrent ainsi dans une forme de médiation différente à celle proposée dans l'étape antérieure. En effet, ils doivent à présent écrire un texte dans une langue en s'appuyant sur des aides qui leur parviennent dans une autre langue. On peut noter que lors de ces échanges, les élèves se comportent comme en cours de français.

Dans l'exemple suivant, lorsque l'élève ne trouve pas le mot en français, il demande à le dire en espagnol. Lorsque l'élève rencontre une difficulté lexicale, un autre élève intervient spontanément pour donner la traduction du mot en français. Mais ce qui est nouveau, c'est qu'il préfère conserver un mot en espagnol, qui lui semble intraduisible, trop ancré dans un contexte local pour que la traduction suffise à rendre compte de la réalité évoquée par le mot.

1	Elève 1	l'enfant il est le fils du <i>coyote</i>
2	Elève é	non, celui près de la euh je peux vous le dire en espagnol ?
3	Enseignant	oui
4	Elève 2	celui près de la <i>vía</i>
5	Elève 3	voie ferrée
6	Elève 2	près de la voie ferrée peut être le fils d'un gardien ?

Devant la difficulté des élèves à rédiger un texte narratif (à raconter et à décrire), les enseignants en doublette décident de nourrir les élèves d'articles de presse sur la migration au Salvador et de répertorier tout le lexique acquis en espagnol à l'aide d'une catégorisation des termes établie en relation avec les éléments descriptifs et narratifs d'un récit. Pour préparer la

rédaction du récit en espagnol et de textes en français, la séance de doublette porte sur une activité de catégorisation en espagnol et en français³³.

L'activité sur la catégorisation des mots de la migration, qui devait être un exercice de classement des catégories grammaticales et de formation de noms, de verbes, d'adjectifs à partir des listes de mots en espagnol et en français, s'est transformée en un exercice de traduction. En effet, les élèves cherchent à traduire les mots et ce, quelle que soit la langue. Une élève salvadorienne demande comment on dit en espagnol « méfiant » ; un autre élève ne se souvient plus du mot « *hermoso* » en français ; une élève francophone veut utiliser le mot « *mascote* » pour « animal de compagnie » ; une élève salvadorienne s'essaie à la traduction du terme « *mieloso* », « mielleux », mais sent qu'en français cela pose problème ; des élèves expriment des réserves quant à la traduction de mots tels que « *llanto* » ou « *soledad* », réfléchissent avant de proposer des solutions et finissent par donner le calque « *soleté* » sans aucune assurance.

Ce qui est remarquable dans cette activité, c'est l'attitude des élèves vis-à-vis de la langue. Ils prennent conscience qu'ils entrent dans une démarche de traduction. Ils semblent sortir d'une langue fossilisée où les hispanismes comme les gallicismes font partie de leur façon de s'exprimer et par conséquent, ne sont pas perçus comme des erreurs.

Le dernier atelier d'écriture est consacré à la réécriture des premiers textes produits par groupes. Après une lecture du récit écrit par les élèves, l'écrivain-journaliste et les deux enseignants passent dans les différents groupes pour aider les élèves à améliorer les brouillons. La réécriture d'un brouillon est un exercice certes connu des élèves, puisqu'ils le pratiquent régulièrement en cours de français et d'espagnol, mais qui reste difficile à réaliser. Ils s'en tiennent souvent à la première version et ne parviennent pas à compléter ou modifier le premier jet. Ici s'ajoute une difficulté supplémentaire qui est l'écriture collective. Ils doivent tenir compte de parties qu'ils ne rédigent pas et surtout négocier avec leurs camarades l'écriture de leur texte.

Lors de la négociation, les élèves s'expriment naturellement en espagnol puisqu'ils sont entre pairs, qu'ils produisent un texte en espagnol et que deux intervenants sur trois sont hispanophones. Ils s'adressent aussi spontanément en français au professeur de français. Mais la situation se complique car ils doivent passer d'une activité écrite en espagnol à une interaction orale en français. Le passage de l'écrit à l'oral ne semble poser aucun problème

³³ Voir annexe 8.

puisque'ils sont capables d'exposer et de justifier à leurs pairs ou à l'intervenant comme au professeur d'espagnol leurs idées. C'est bien la langue qui entre en jeu dans l'interaction avec le professeur de français.

Certaines erreurs ou maladresses d'expression vont au-delà des erreurs habituelles. La fluidité est réduite par rapport à un cours « normal » en français. Pourtant, parler dans les deux langues dans un cadre bilingue est leur quotidien. Quelle différence y a-t-il entre s'exprimer en français et en espagnol dans le cadre d'un projet pédagogique en deux langues et l'usage quotidien qu'ils font des langues qu'ils pratiquent (le français à l'école et en classe et l'espagnol en famille et en dehors de la classe) ? Au collège et au lycée, les élèves s'installent dans une discipline et par là même dans une des deux langues. Ce qui prime pour les élèves comme pour les enseignants, ce sont les objectifs et les contenus de la discipline. En français et en espagnol, la langue est enseignée et apprise comme un objet d'étude au même titre que la littérature.

Or, durant l'atelier d'écriture, les langues deviennent des outils de communication. Il s'agit pour les élèves de communiquer, d'exprimer une opinion, d'expliquer un phénomène, de partager un point de vue, de convaincre l'autre, sur un thème qui n'est pas partie intégrante du programme, sans pour autant être complètement déconnecté de celui-ci. Mais dans ce contexte, la parole est plus spontanée, plus libre, moins contrainte, moins artificielle que dans un cours où le lexique, les discours, les structures spécifiques à la discipline sont préétablis.

Par ailleurs, dans un projet en deux langues ou un enseignement en doublette apparaît cette activité langagière nouvelle, la médiation. Dans les interactions avec le professeur de français, les élèves jouent le rôle d'intermédiaire en racontant une histoire qui se construit en espagnol et en reprenant les négociations entre pairs autour du récit, en langue française. En effet, ils vont au-delà de la fonction utilitaire de la traduction terme à terme de lexique spécialisé dans les disciplines. Ils rapportent dans une autre langue non seulement le contenu du récit ou l'explication d'un point de vue mais aussi des concepts et des pensées de leur propre langue et de leur propre culture³⁴.

³⁴ Les mots spécifiques de la migration en Amérique centrale tels que « *coyote* », « *maras* », ne peuvent être simplement ramenés à un équivalent en français.

3. Vers une transversalité des langues et des disciplines

Le projet ayant pour but la publication d'au moins un texte individuel par élève dans une langue ou dans une autre, tous les élèves ont réussi à écrire un texte qu'ils ont jugé publiable. Si les textes aboutis en espagnol sont deux fois plus nombreux que les textes en français (16 textes en français pour 28 textes en espagnol), 14 élèves sur 28 ont choisi de publier un texte en français et en espagnol (10 élèves ayant proposé un seul texte en espagnol, deux élèves un seul en français). S'agissant d'un projet transversal, les enseignants ont respecté le choix des élèves quant au texte et à la langue.

3.1. Deux langues, deux cultures, deux enseignements

3.1.1. L'influence de la langue ou de la culture

L'écriture du récit en espagnol a permis d'ancrer les élèves, majoritairement hispanophones, dans une histoire vraisemblable et de donner vie à la migration. Ceci dit, elle n'a pas abouti au texte dense escompté par l'intervenant et l'enseignante d'espagnol. Le récit final reste essentiellement une narration comprenant très peu d'éléments descriptifs. Le lexique développé tout au long du projet, peut-être trop générique et trop abstrait pour un récit, n'a pas suffi à construire les séquences descriptives qui auraient servi la couleur locale. On est en droit de se questionner sur le développement et la richesse du vocabulaire dans leur propre langue, d'autant plus que les élèves ont bénéficié d'une séance sur la catégorisation des mots qui avaient pour but de se constituer une liste d'adjectifs, de noms, de verbes concrets et précis et de l'aide de l'intervenant et des enseignants pour enrichir le récit.

Il est vrai que les enseignants d'espagnol se plaignent régulièrement du manque de vocabulaire des élèves du lycée français qu'ils attribuent au peu d'heures d'enseignement en espagnol (6h par niveau au collège) et à la paresse d'élèves qui ont du mal à entrer dans la langue de scolarisation. On pourrait également évoquer une particularité de l'espagnol salvadorien, qui se caractérise par un lexique réduit, souvent peu précis et peu spécifique³⁵. La difficulté des élèves à décrire un environnement est plutôt surprenante car le paysage qu'ils devaient décrire est géographiquement et culturellement proche et familier. Et on peut supposer qu'ils ont déjà observé et étudié en *sociales* la géographie et la société salvadoriennes et centroaméricaines. Si le récit est pauvre en vocabulaire et en images, les

³⁵ Un exemple significatif est le mot « *palo* » qui est utilisé pour désigner l'arbre, le tronc, le bâton.

poèmes en espagnol ont inspiré les élèves qui ont produits des textes riches en figures de style.

Les poèmes montrent en effet la capacité des élèves à produire en espagnol des écrits littéraires utilisant toutes les ressources lexicales à leur disposition, jouant avec les mots et les idées, créant même des images poétiques inédites. Les métaphores reposent essentiellement sur la réalité centroaméricaine, celle-là même qu'ils ont eu du mal à décrire dans le récit : la métaphore du billet de train (Jaime Rodríguez), les pas nus du migrant (Alejandro Berdugo), les « *coyotes* » canins (Yuna Patinec), l'homme pauvre (Gaspard Perrazzo), l'envol (Santiago Córdova).

Ce constat révèle que la difficulté d'enrichir la narration peut provenir aussi du genre, le genre narratif face à la poésie. C'est donc l'aspect culturel qui est mis en avant dans l'écriture littéraire. D'ailleurs, le journaliste est poète et non pas romancier alors que l'écriture journalistique est narrative.

3.1.2. La culture de l'école face à la culture du pays

La lecture de l'album de Rapaport et le lexique travaillé en français ont orienté les élèves vers une écriture plus abstraite en langue française. Peut-on aller jusqu'à penser que la conceptualisation et la distanciation des savoirs dans les cours de/en français conduisent les élèves à une création moins contextualisée et moins sensible, plus décontextualisée et plus conceptuelle ? Les poèmes en français sont effectivement plus réflexifs qu'anecdotiques et sont moins ancrés dans un contexte, qu'il soit américain ou européen. Ils sont plus nombreux dans les chapitres « Migrantes y coyotes, Passeurs et migrants » et « Del sueño au cauchemar, de la pesadilla au rêve... » que dans le chapitre le plus long du livre « Historias de migrantes en Centroamérica ». Les élèves ont préféré utiliser leur langue maternelle, l'espagnol, pour parler de la migration dans leur propre pays, dans la région centroaméricaine et pour raconter des histoires de migration en exprimant des sentiments, des émotions et des sensations.

A la lecture des poèmes en espagnol, on ressent une plus forte dramatisation, qui certes peut provenir d'une capacité plus grande à vivre les émotions dans sa langue maternelle mais qui peut aussi renvoyer à la culture salvadorienne. On perçoit également dans certains poèmes l'influence d'une écriture baroque propre à la littérature centroaméricaine, l'exemple le plus significatif étant le poème intitulé « Al amanecer ». L'influence de la langue et de la culture salvadoriennes sur l'écriture est indéniable. Au-delà des constatations faites sur les usages

particuliers d'une langue maternelle et d'une langue seconde dans l'écriture de textes littéraires, les poèmes en espagnol reflètent la manière de penser et d'être d'hispanophones salvadoriens.

Cependant, il est à noter qu'un seul poème fait référence à Dieu, alors qu'il est très présent dans la langue et la culture salvadoriennes : « Al amanecer » de Natalia Cañas. L'absence de référents religieux s'explique-t-il par l'orientation choisie sur le thème de la migration tout au long du projet ou par la laïcité d'un enseignement français ? Le poème le plus abstrait est aussi écrit en français :

Il est appelé migration
Tout mouvement de population.
Lorsque l'émigration est supérieure à l'immigration,
Lorsque la pauvreté est supérieure à la richesse,
Lorsque l'insécurité est supérieure à la sécurité,
Il faut décider
Avec ou sans famille
Il faut marcher
Avec force et dextérité
Il faut imaginer
Que la frontière n'est plus là.

(Alejandro Aguirre)

L'élève est parti en fait d'une définition du mot, demandée après la lecture de l'album sur les termes « migration, émigration, immigration », qu'il a conservée pour écrire le poème. Et les métaphores en français sont purement littéraires : « La terre soufflant le danger/Le ciel couvert de sang (Marcela Franco), l'écriture poétique n'étant plus dépendante d'une langue mais d'un langage enseigné.

Toujours plus de danger pour migrer,
Les frontières de plus en plus cruelles,
Des routes rouges de sang...
Des histoires noires.

Je suis un passeur qui pleure avec peur
Sans abri, c'est ma vie !

(Daniela Melgar)

Quand je suis dans l'obscurité,
Une fenêtre s'ouvre :
Je saute la muraille,
Je traverse le sable,
Je franchis les limites.

Quand je perds l'espérance,
je perds la course.

(Natalia Cañas)

Ceci dit, les élèves sont parvenus à exprimer dans les deux langues des sentiments. Si les poèmes paraissent plus distants en français, c'est qu'ils reposent moins sur une représentation d'un vécu contextualisé. Si l'on compare ces deux poèmes qui se ressemblent, on se rend compte que le poème en espagnol ancre la vie du migrant dans une réalité centroaméricaine en indiquant les lieux du voyage, « *ríos, desiertos, montañas y praderas* » :

C'est le temps du voyage
Je m'en vais avec courage

Je ne peux m'empêcher d'avoir peur

Les obstacles, j'ai pu les éviter
Et ainsi les frontières traverser
Je vais peut-être trouver
Un lieu où l'on m'accueille les bras ouverts...
(Sarah Marroquín)

Buscando una mejor vida,
mi familia se fue de huida

Tuve que viajar de frontera en frontera
Pasé ríos, desiertos, montañas
y praderas
Y nunca llegaba a mi destino
Y tenía que ser clandestino

Con miedo, terror y tristeza,
no perdí la esperanza
Sabía que ellos siempre
estaban conmigo
Y que siempre serían mi abrigo.
(Tracy Díaz)

3.1.3. La réécriture, question de langue, de culture ou d'enseignement ?

On compte parmi les textes écrits en français quatre dialogues qui portent sur le départ ou le voyage d'un migrant et de son fils, rappelant ainsi le récit écrit collectivement. Ils ont été écrits par deux élèves français francophones et deux élèves salvadoriens hispanophones qui avaient du mal à produire une forme poétique et se sentaient plus à l'aise face à un texte dialogué voire théâtral. Les élèves semblent avoir privilégié la forme à la langue.

Lire et écrire des poèmes sont plus occasionnels chez un français qu'un salvadorien, la poésie étant un genre moins fréquent dans la culture d'un élève français que le récit ou le théâtre. La poésie est aussi un genre moins travaillé par les enseignants de lettres qui lui préfèrent le genre narratif, voire théâtral. En revanche, le genre poétique est le genre par excellence de la littérature salvadorienne. Il n'est donc pas étonnant de voir que seulement deux élèves salvadoriens sur 25 n'aient pas écrit de texte poétique, que les deux élèves français aient préféré la forme dialoguée et que les quatre élèves ayant produit un texte théâtral en français aient réussi à écrire un poème en espagnol.

Ce qui est aussi intéressant dans l'écriture de ces dialogues, c'est le point de départ, le récit en espagnol écrit collectivement. Les élèves ont réécrit une partie du récit, en restant plus ou moins proches de la version originale, dans un autre genre ou une autre forme de discours plus favorable à la spontanéité de la langue orale, et dans une autre langue, non seulement dans un autre système linguistique (le français) mais aussi dans une langue vivante et personnelle³⁶.

Había un niño llamado Gerson que vivía con su padre en un pequeño pueblo muy pobre. Su casa era también pobre. El padre de Gerson decidió partir de su país para suministrar dinero a su familia. Pero no le explico a su hijo por qué abandonaban ambos su tierra.

“Vamos a un viaje muy largo. ¡Arregla tu maleta!” – le dijo el padre al niño. Cuando salieron de su casa, Gerson guardó completo silencio. Su padre no le respondió. Estaban esperando el tren cuando de pronto, una multitud llegó para subirse al gusano de metal. Los ojos del papá, cuando subió, se separaron de Gerson y no lo encontró. El niño, asustado y confundido, tampoco pudo encontrar a su padre.

Más tarde, el niño perdido vio a otro niño sentado en un oscuro rincón de la escalera trasera de un tren. Le preguntó a Gerson cómo se llamaba.

- **Viens vite**, mon fils !
 - Qu'est-ce qui se passe, papa ?
 - On part !
 - Où ça ?
 - Quelque part, très loin en tout cas.
 Le plus loin possible.
 - En Chine ? En Afrique ?
 - **Mais non, voyons !**
 (Yuna Patinec)

JEAN, content.
 Papa, où vas-tu ?
 PERE
 Je vais là où tu ne peux pas aller.
 JEAN, triste.
 Amène-moi avec toi. Je ne veux pas rester seul.
 PERE
 Je ne sais pas Jean. Là où je vais, c'est pas pour toi.
 JEAN
 Je dois partir avec toi, tu es mon père.
 PERE
 On part demain.
Ils partent.

(Gaspard Perrazzo)

PERE
 On part mon fils.
 FILS, préoccupé.
 Où ?

- Tu es perdu ?
 - Je crois.
 - Tu as une famille ?
 - **Je crois pas.**

³⁶ C'est nous qui soulignons les passages relevant d'une langue orale spontanée et vivante.

PERE, triste.
Prends tes affaires.

FILS

...

PERE

Tu es prêt ?

FILS

Oui, on peut partir.

PERE

On part.

Ils marchent toute la nuit.

Ils passent des frontières.

(Tracy Díaz)

- **Comment es-tu arrivé là ?**

- Par le train.

- **Tu l'as pris seul ?**

- Non.

- Avec qui ?

- Avec mon papa.

- Où est-il ?

- **Je sais pas.**

(María Hernández)

On peut se demander si la langue française et son enseignement ne sont pas à l'origine de dialogues avec une certaine profondeur, notamment dans les répliques des personnages et dans l'écriture elliptique, qui les éloignent de la réalité pour leur donner une dimension plus universelle.

Enfin, l'intertextualité bien présente dans les productions des élèves en espagnol comme en français met l'accent sur la circulation des langues, des cultures, des enseignements. On note l'influence de l'écriture du récit dans les poèmes et dans les dialogues, celle des lectures effectuées pour enrichir la thématique, et plus particulièrement celle de l'album *L'homme invisible*. Les premier et dernier poèmes du recueil renvoient à l'interrogation et à la poésie, présentes dans l'album de Rapaport : « Je suis l'homme invisible. »

Quand je suis parti
J'ai pas pensé
à ce que j'avais.
Jour et nuit
Je m'enfuis.
Je me cache,
Personne ne me voit.
Je me suis montré,
Tous m'ont ignoré.

(Valeria Rivas)

Emigrante
¿Quién soy yo?
El que tiene un trayecto largo
El que atraviesa aquel desierto
Y espero que algún día entiendas
todo esto...
Soy como tú
de mi país un día tuve que salir
sin saber bien si a mi destino iba a llegar
Por donde no existen caminos, caminé
En el desierto, escondido en un vagón
Contracorriente, sobreviví
tras el dolor de otros,
me salvó solo mi fe
¿Quién soy yo?
Ilegal por no tener ningún papel
Criminal por mi color de piel
¿Quién soy yo?

Soy un ser humano
Ser humano como tú.

(Sarah Marroquín)

3.2. Le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle

3.2.1. La reconfiguration du répertoire verbal des élèves

Le travail sur le lexique espagnol-français au service de l'écriture de textes littéraires a mis en exergue le répertoire verbal des élèves scolarisés au lycée, constitué de deux variétés linguistiques, l'espagnol et le français, ainsi que leur compétence bilingue qui leur a permis de mobiliser les ressources de leur répertoire bilingue et de faire évoluer ce répertoire. On peut se demander pourquoi l'anglais est absent du projet, s'agissant d'une thématique liée aux Etats-Unis. Les élèves de sixième ont une vision limitée sur la problématique de la migration et ils ont une connaissance réduite de l'anglais. Initié au CM1, l'anglais ne devient une discipline qu'en sixième. C'est donc dans les deux langues dominantes mais aussi celles sollicitées par le trinôme que les élèves puisent les mots pour écrire le récit d'un migrant et les textes poétiques et dialogués sur la migration.

Les mots clés de la migration – *migrar/ar*, *migrant/e*, *é/e(im)migrant/e*, *migration/ción*, *é/e(im)migration/ción* – jouent un rôle significatif dans la construction et l'évolution des concepts dans les deux langues. Les termes « migration/émigration/immigration » sont explicités en français à la demande des élèves lors de l'analyse de l'album. En effet, les élèves ne connaissent pas les termes spécifiques émigration/immigration de par leur âge mais aussi de par un usage peu fréquent des mêmes termes en espagnol. L'espagnol utilise les mots *migración/migrar/migrante* pour parler d'histoires de migration et de migrants ; les termes *emigración/immigración* sont réservés à des discours plus spécialisés. En revanche, en français, il est très courant d'employer « émigrer/é/ant » ou « immigrer/é/ant », le terme « migrant » étant plutôt utilisé comme un adjectif (« les travailleurs migrants ») et celui de « migrer » désignant l'action d'une migration animale. C'est pour cela que le terme « émigrant » apparaît dans la liste des mots issus de la lecture de l'album. La préférence des termes *migrar/ migración* dans la liste en espagnol confirme l'usage plus fréquent de ces termes.

La constitution du lexique sur la migration met en évidence l'usage restreint mais approprié des termes sur la migration, dont disposent les élèves au début du projet en français comme en espagnol. Il n'est donc pas étonnant de voir apparaître dans les premiers poèmes du

recueil, consacrés à la définition de la migration des termes spécifiques voire scientifiques tels que « migration/émigration/immigration » ou « migración/emigración », des termes qui disparaîtront dans les poèmes qui parlent d'histoires de migrants au profit de mots plus courants « *migrante(s)/migrar* ». Ce qui est en revanche surprenant, c'est l'utilisation du terme « *emigrante* » dans de nombreux poèmes en espagnol. Les élèves se sont appropriés le mot vu et utilisé en français et l'ont transféré dans leur langue alors que l'espagnol préfère le terme « *migrante* ». Comme l'exprime très justement le professeur d'espagnol, les élèves « *agarran el concepto de nuevo en la otra lengua* » (attrapent/saisissent le concept de nouveau dans l'autre langue). Le concept d'émigration (« *emigrante, emigrar, emigración* ») est fixé.

Les mots les plus fréquemment cités lors de l'atelier, confirment l'évolution des ressources lexicales sur la migration disponibles dans le répertoire verbal. Le terme « *coyote* » est très présent dans les textes où il caractérise d'une façon familière la migration centroaméricaine puisqu'il désigne en langue régionale (espagnol du Salvador, du Honduras et du Mexique) les passeurs. Les élèves l'emploient dans son sens usuel de « passeur » sans prendre en compte la signification originelle du mot. Ce sera une élève française qui exploitera la métaphore du coyote en tant qu'animal dans ce vers écrit en espagnol : « Los coyotes son caninos insoportables... ». Il aura fallu la distance linguistique et culturelle d'une élève francophone pour faire revivre l'origine du mot. Quant au mot « train », généralement utilisé dans les poèmes en espagnol comme simple moyen de transport des migrants, il connaîtra un nouvel élan dans un poème écrit en français par un élève hispanophone :

Le train, la Le train, la machine des rêves à l'origine de l'oubli
Le train, le serpent qui transporte les clandestins
Qui porte l'espoir
Qui déporte les corps
Qui emporte l'âme
Le train, la bête qui conduit au triomphe ou à l'échec

(Santiago Córdova)

Dans ce même poème apparaît un mot qui fait référence à un terme espagnol peu usité lors de l'atelier, « *deportar* ». Ce terme régional fait référence à la sanction prise par les Etats-Unis (pays des migrants latino-américains) qui renvoient dans son pays d'origine toute personne en situation irrégulière dans le pays. Si l'élève a surtout joué avec les sonorités poétiques et la reprise du verbe « porter » dans ses dérivés (transporte/déporte/emporte), on ne peut dissocier ce mot de sa connotation en espagnol, d'autant plus qu'en français, l'usage

qu'en fait l'élève, celui de « transporter une personne, une chose, hors de son pays, de son milieu d'origine » (TLFI) est vieilli et l'autre usage plus fréquent est historiquement marqué en Europe.

Au-delà de révéler la richesse des ressources des élèves, le travail lexical en espagnol et en français favorise la construction voire la reconfiguration de leur répertoire verbal, qui s'enrichit de nouvelles ressources lexicales créées par le contact des langues. Par conséquent, la déception liée à l'écriture d'un récit plus dense en descriptions et plus riches en images ne peut être imputée au manque de vocabulaire en espagnol comme l'affirme d'abord l'enseignant d'espagnol. Si le récit devient une simple narration dépourvue de séquences descriptives et d'élan poétique, les raisons en sont surtout une situation de discours inédite, l'écriture collective d'un récit, et une tâche complexe, celle d'une écriture longue en espagnol.

3.2.2. La médiation, une compétence exploitée

Compte tenu de la teneur du projet d'écriture bilingue et biculturel socialisé et de la nature des interactions, les élèves bilingues se retrouvent dans une situation de médiateur entre deux langues, entre deux cultures. Lors des ateliers en trinôme et de l'enseignement en binôme et en doublette, français-espagnol, ils sont amenés à dire dans une langue ou dans une autre ou dans les deux ce qu'ils conçoivent, pensent, ressentent, imaginent. Les destinataires n'étant pas tous bilingues, ils doivent jouer les intermédiaires entre les deux langues et entre les deux cultures.

La médiation interlinguistique apparaît dès le début du projet lorsque les élèves interprètent la migration dans l'album de l'auteur français Rapaport pour la relier à leur propre culture, la migration en Amérique Centrale. Elle est présente tout au long des séquences dans les diverses interactions, avec l'intervenant qui ne parle pas français, avec l'enseignant de français qui parle espagnol mais qui a imposé le français comme langue de communication. Le passage d'une langue à l'autre intervient également lorsque les élèves expliquent certaines notions comme par exemple « *coyote/passeur* » afin de comprendre les nuances en français et en espagnol.

La médiation interculturelle sert à construire de nouvelles connaissances intégrant les deux langues, les deux cultures. C'est le cas de la terminologie de la migration et de ses référents en Europe et en Amérique centrale. Les dialogues écrits en français à partir de la première version du récit en espagnol, montrent comment les élèves parviennent à réécrire le même texte dans une autre langue en adaptant le style au ton choisi certes mais aussi à la langue et à

la culture française (une langue moins développée, plus elliptique qui va à l'essentiel sans se perdre dans des détours comme c'est souvent le cas dans l'espagnol salvadorien) :

- ¿Cómo te llamas?
 - Mi nombre es Juan.
 - El niño le dijo que le ayudaría a encontrar a su padre.
 - ¿Por qué me ayudas?
 - Porque quiero tener un amigo.
 - El niño perdido pregunto el nombre del pequeño que lo ayudaba.
 - Me llamo Pedro el coyote. No es muy tarde para ir a buscar a tu papá. Puedes pasar la noche en mi casa para que no te pase nada. Y mañana a la primera hora iremos a buscar a tu papá.

 - Tu es perdu ?
 - Je crois.
 - Tu as une famille ?
 - Je crois pas.
 - Comment es-tu arrivé là ?
 - Par le train.
 - Tu l'as pris seul ?
 - Non.
 - Avec qui ?
 - Avec mon papa.
 - Où est-il ?
 - Je sais pas
- (María Hernández)

Il ne s'agit pas d'une simple traduction mais bien d'une interprétation dans une autre langue et par là même, dans une autre culture.

Ces exemples mettent en exergue, au-delà de la compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence que seul un enseignement bi-plurilingue peut développer, la médiation interlinguistique et interculturelle (Springer, 2010).

3.3. Vers une didactique du plurilinguisme

3.3.1. La transversalité des langues et des enseignements

Les productions finales des élèves mettent en exergue la transversalité des langues comme des disciplines.

Dans l'écriture de textes en deux langues, les contenus linguistiques et culturels passent d'une langue à l'autre, d'une identité à l'autre. Le poème « Yo soy el hombre pobre » reprend le début du texte poétique de Rapaport. :

Yo soy el hombre pobre
 Aquel que cuando se fue
 desobedeció la ley
 Aquel que cuando se fue
 olvidó los días de ayer
 Aquel que cuando corría, no bebía
 Aquel que escuchaba y no oía
 Y todo para encontrar una nueva vida
 (Gaspard Perrazzo)

Je suis l'homme invisible
 Je suis celui qu'on ne voit jamais
 (Rapaport)

Et il transfère la dimension plus universelle et intemporelle de la migration selon Rapaport à une langue et une culture ancrées dans des histoires de migration. Dans les deux poèmes suivants écrits par la même élève, on peut voir comment les concepts franchissent les langues, comment la langue plus identitaire gagne en abstraction et la langue plus distante se rapproche de l'élève :

Solo la idea de huir
 del trayecto imposible...
 Hui,
 Me fui
 me fui de mi país
 me fui a un país
 La pobreza
 Los coyotes,
 la frontera,
 El dolor,
 el racismo,
 y el miedo...
 el miedo que me consume
 el fracaso que me inquieta
 ¡Una ilegal es lo que soy!
 (Andrea Avendaño)

La douleur de partir
 Loin de ma famille

 Plus d'amour, plus de caresses,

 Tout pour un peu d'argent
 Le train, les chemins
 Les papiers, les policiers

 Seulement la peur et le danger
 Pour réaliser mon rêve américain
 (Andrea Avendaño)

Enfin, les poèmes de Marcela Franco offrent un mélange, dans le respect des langues et des cultures, de tout ce qui a été travaillé pendant le projet. Le poème en espagnol reprend dans une forme poétique l'intrigue d'un récit possible imaginé par les élèves. Le poème en français traduit poétiquement une séquence dialoguée l'entremêlant d'une énumération originale qui rappelle les listes de mots et d'une métaphore sur les éléments (l'eau, la terre, le ciel) qui renvoie à l'album de Rapaport :

Un niño y su familia,
 que en el campo sufría,
 decide emigrar

Quand on est partis
 Je n'ai pas compris
 Je t'ai demandé où on allait
 Tu ne m'as pas répondu

para sus sueños alcanzar.

Todos arreglaron sus maletas
Pero a la mitad del camino,
los capturaron los Zetas.
A caballo se lo llevaron.

Semanas después lo encontraron.

Solo el niño se había escapado
Y su nombre había cambiado

Encontróse a un niño minusválido
cuidándose el uno al otro,
sin papeles y sin identidad
sin rumbo, llegaron al sueño dorado.
(Marcela Franco)

Le ciel, la terre, l'eau, les animaux, les saisons,
les voisins
Ici tout est différent
On cherche qui ? quoi ?
Réponds-moi
On va où ?

L'eau glaciale
La terre soufflant le danger
Le ciel couvert de sang

Revenir ? Mais où ?

(Marcela Franco)

Elle fait ainsi circuler dans les textes les mots vus en espagnol et en français, les idées travaillées sur la thématique, les approches sensibles sur la migration, les genres étudiés en classe et montre tout l'intérêt de la transversalité des langues et des cultures.

L'écriture du récit en espagnol est un exemple de transversalité méthodologique. Ce type d'écrit se travaille plus particulièrement en français. Si le travail d'écriture existe en espagnol, il vise rarement une écriture longue, il correspond souvent à une écriture fonctionnelle (résumé, compte rendu). Dans les programmes de français (langue maternelle), la rédaction de textes littéraires constitue un exercice régulier de vingt à quarante lignes selon le niveau. Toutes les trois semaines, les élèves de sixième produisent un texte complet d'une vingtaine de lignes. Les exercices préparatoires à la tâche finale permettent d'apprendre à construire des séquences narratives cohérentes, à développer des séquences descriptives et dialoguées.

Pour écrire l'histoire de migrants, les élèves ont donc transféré leur compétence rédactionnelle travaillée en français à l'atelier d'écriture en espagnol. La production poétique a bénéficié à la fois de l'enseignement du genre poétique en français (la poésie ne faisant pas partie du programme salvadorien de sixième) et de la prédilection du genre dans le pays. Quant à la forme dialoguée et théâtrale étudiée seulement en français, elle s'est appuyée sur l'écriture collective du récit en espagnol où apparaissent des dialogues pour s'épanouir dans la langue française.

3.3.2. Décloisonnement et interrelations dans l'enseignement des langues

Le projet mêlant les langues et les cultures a favorisé le décloisonnement entre les enseignements d'espagnol et de français au bénéfice d'une didactique non plus disciplinaire mais transversale. Ce travail en deux langues et en deux cultures, différé ou simultané, a permis de rapprocher le français et l'espagnol et de modifier les rapports des enseignants et des élèves aux langues et aux disciplines.

La présence du professeur de français et du professeur d'espagnol dans un même espace d'enseignement/apprentissage a établi un lien physique entre les deux disciplines et les deux langues, à l'origine du repositionnement des places et rôles des enseignants et partant, de leur matière et de la langue d'enseignement.

L'enseignant n'est plus le seul maître à bord et partage ses compétences en langues avec celles de l'élève. Le contrat de classe largement conditionné par le système qui impose un enseignant, une langue, est remis en question par le projet pédagogique et l'enseignement en doublette. Cette reconfiguration du contrat pédagogique conduit à une redistribution de l'expertise qui n'est plus seulement attribuée à l'enseignant comme dans une situation de classe conventionnelle. Outre le rôle d'expert que l'élève peut jouer, il développe la compétence de médiation interlinguistique et interculturelle qui fait ainsi circuler les langues et les cultures dans la classe et dans l'enseignement des langues. Cette circulation des langues peut prendre les formes de l'intercompréhension comme lorsque les élèves et les enseignants sont amenés à utiliser la langue première en production et la langue seconde en réception.

Les représentations des langues et des disciplines se trouvent aussi modifiées. L'espagnol gagne en considération par la place centrale qu'il occupe et qu'on lui accorde dans le projet (les séquences d'ateliers ou d'enseignements et les productions finales des élèves). Il s'affirme en tant que langue maternelle et de scolarisation. Les élèves ne la perçoivent plus seulement comme une langue de communication mais aussi et surtout comme une langue à la fois conceptuelle et littéraire. Les enseignants de français comme d'espagnol lui redonnent toute sa valeur en tant que langue et que discipline dans le système.

Ce qui se construit en classe de langue, ce sont avant tout les interrelations entre les langues, les cultures et les enseignements au profit d'un enseignement linguistique global qui encourage des postures plurilingues et pluriculturelles chez les enseignants et développe la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves.

CONCLUSION

Le dispositif bilingue et biculturel du lycée français de San Salvador a montré combien il était nécessaire de rompre avec les conceptions monolingues de l'enseignement/apprentissage des langues, quelle que soit la langue enseignée, langue première, langue de scolarisation, langue étrangère et de développer la didactique du plurilinguisme et les approches plurielles telles que l'enseignement bilingue et la didactique intégrée des langues pour construire et développer la compétence plurilingue et pluriculturelle au service d'une éducation bi-plurilingue.

Le dispositif a généré de nombreux bénéfices en faveur de l'enseignement/apprentissage des langues telles que l'espagnol et le français, respectivement langue première et langue seconde, enseignées comme langue maternelle et langue de scolarisation.

A travers le projet bilingue et biculturel, les enseignants ont vu leurs conceptions et leurs pratiques de l'enseignement d'une langue maternelle renouvelées. Ils ont trouvé dans l'enseignement en binôme et en doublette et dans la pédagogie du projet bilingue un moyen de rapprocher les disciplines et les langues. Au-delà d'une meilleure compréhension de l'enseignement du français et de l'espagnol, ils ont pu élaborer un début de partition des programmes et échanger des pratiques didactiques et pédagogiques dans le sens d'une cohérence et d'une cohésion de l'enseignement des deux langues et des deux disciplines. Le travail en binôme et en doublette a généré une image positive sur les enseignants et les enseignements de français et d'espagnol. L'espagnol a bénéficié de la reconnaissance de l'enseignant de français et de sa discipline dans un système qui les survalorise, et par conséquent, a gagné en estime et en valeur auprès d'un public pas toujours convaincu de la nécessité d'apprendre l'espagnol. Le français, quant à lui, a profité du rapprochement avec l'espagnol pour ne plus être perçu seulement comme une langue de scolarisation mais comme une seconde langue maternelle. Enfin, les enseignants acceptent et valorisent les mélanges linguistiques et culturels dans une ouverture à l'autre.

Les élèves n'étant plus limités dans la communication avec l'enseignant ou leurs pairs ont largement exprimé leurs idées, leurs jugements, leurs émotions. Et ils ont pu faire appel librement en fonction de la situation de communication aux langues et variétés de leur répertoire verbal. Ils ont pris conscience de l'égalité des langues, quelle que soit la langue

(langue première, seconde ou langue maternelle, de scolarisation) et de la circulation des connaissances et des compétences linguistiques et culturelles. Ils ont effectué des transferts de méthodologies et de contenus entre les langues et les disciplines. Ils ont appréhendé le mélange des langues non plus comme un manque ou une faute mais comme un gain et un apport. Ils sont devenus mêmes des experts en langue et des médiateurs interlinguistiques et interculturels. C'est ainsi que ce qui apparaît souvent comme un handicap, la pratique et la maîtrise de deux langues, devient un atout plurilingue et pluriculturel.

Les limites d'un tel dispositif se trouvent dans un système qui n'a pas encore choisi de s'affranchir de la tutelle de l'enseignement français en France. L'image que renvoient les établissements français de l'étranger – le prestige d'un enseignement français, des programmes de français langue maternelle, une structure disciplinaire cloisonnée, des enseignants formés dans une conception monolingue, une maîtrise de la langue similaire à celle du natif – ne fait qu'éloigner l'enseignement/apprentissage des langues et par conséquent du français, des nouvelles approches plurielles et de la didactique du plurilinguisme. Les représentations des langues qu'ont les enseignants et les élèves correspondent généralement à des conceptions traditionnelles de l'enseignement/apprentissage et s'apparentent bien souvent à un bi-plurilinguisme soustractif.

Le dispositif du lycée français étant encore à un stade expérimental, montre bien toute la difficulté pour l'institution d'initier un courant qui risque de bouleverser des principes et des pratiques bien installés. Cependant, le lancement de l'expérience a généré auprès des autres enseignants de langues (maternelles et étrangères) ainsi que d'autres disciplines autres que linguistiques des questionnements sur l'enseignement/apprentissage du français, de l'espagnol, des langues.

En accord avec un contexte bi-plurilingue et dans l'esprit des nouvelles orientations scientifiques et didactiques, le dispositif pluriel a favorisé le décroisement des langues et des disciplines. Les enseignants comme les élèves quittent des structures figées qui entretiennent la séparation des langues et des disciplines, des représentations des langues basées sur le « parfait bilingue », des enseignements traditionnels des langues maternelles ou des langues étrangères, des postures monolingues en français, en espagnol et en langues et entrent dans de nouvelles formes d'enseignement/apprentissage qui s'appuient sur la transférabilité des connaissances et des compétences, sur la reconnaissance de compétences

partielles dans un répertoire verbal pluriel, sur des didactiques plurielles innovantes, sur des attitudes plurilingues. Ils construisent et développent ainsi la compétence plurilingue et pluriculturelle d'élèves bi-plurilingues scolarisés au lycée français. La valorisation de cette compétence ne peut que contribuer au développement d'un bi-plurilinguisme additif et d'une identité plurielle, indispensables pour désamorcer un conflit latent des langues et des disciplines et encourager un bilinguisme équilibré au bénéfice d'une éducation plurilingue.

Le dispositif bilingue et biculturel gagnerait à être institutionnalisé au niveau de l'établissement et de son projet d'établissement ainsi qu'au niveau de l'Agence et de son Plan d'Orientation Stratégique. Le français en tant que langue, aux côtés des autres langues, a toute sa place à jouer dans un système éducatif plurilingue qui se mondialise.

BIBLIOGRAPHIE

AUGER, N. (2008). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n°11, 126-137.

http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf

BEACCO, J-C. & BYRAM M. (2009). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe Division des Politiques linguistiques.

BERTUCCI, M-M. (2008). Une didactique croisée du FLM et du FLS en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n°11, 45-53.

http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_05bertucci.pdf

BERTUCCI, M-M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le Français aujourd'hui*, 156, 49-56.

www.adeb.asso.fr/tours2007/Bertucci_Marie_Madeleine_1.pdf

BILLIEZ, J. (2007). Etre plurilingue handicap ou atout ? *Ecart d'identité*, n°111, 88-90.

BROHY, C. (2008). Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Babylonia*, 1, 9-11.

http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-1/brohy_01.pdf

CADET, L.& GUERIN, E. (2012) Présentation FLM, FLE, FLS, au-delà des catégories. *Le français aujourd'hui*, 1 n°176, 3-8.

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-3.htm>

CANDELIER M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, volume 5, numéro 1, 65-90.

<http://acedle.org/spip.php?article1009>

CANDELIER M. (Coord.) (2007). CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. *Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz - Conseil de l'Europe*.

http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf

CANDELIER, M. (2003). *Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Centre Européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe.

CARRASCO, E. & MASPERI, M. (2004). L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique. in H. Boyer (éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée*. Pratiques, Représentations, Gestions, Paris : L'Harmattan.

Paris, 131-148.

CASTELLOTTI, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les Cahiers de l'Acedle, volume 7, numéro 1*, 181-207.

CASTELLOTTI V. & COSTE, D. & DUVERGER, J. (2007). Propositions pour une éducation plurilingue en contexte scolaire. *Documentation complémentaire de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue*. Paris : ADEB.
http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf

CASTELLOTTI, V. (2005). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2*, 319-331.

CASTELLOTTI V. & MOORE, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CASTELLOTTI, V. (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans Castellotti V. (dir.). *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, PUR N° 308, Collection Dyalang, 9-37.

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

CHERQUI, G. (2012). *Socle commun de connaissances et de compétences français langue de scolarisation et allophonie*. Dans Klein, C. (dir.). *Le français langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, (p. 42-45). Paris : Scérén – CNDP-CRDP.

COSTE, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle, volume 7, numéro 1*, 141-165.

COSTE, D. & MOORE, D. & ZARATE, G. (2009a). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe 1997(version révisée).
www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../CompetencePlurilingue09web_fr.doc

COSTE, D. (dir.) (2009b). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. *Division des politiques linguistiques*, Strasbourg.

COSTE, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1*, p. 91-107.

COSTE, D. (2003). Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue. Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon.
http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf

CUQ, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde. Paris : *Clé internationale*.

DESOUTTER, C. (Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? Université de Bergame, 117-126.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/desoutter.pdf>

DUCANCEL, G. & SIMON, D-L. (2004). De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue. *Repères*, n° 29, 3-19.

DUVERGER, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues encours de DNL. *Tréma [En ligne]*, 28, 2-8.

<http://trema.revues.org/302>

GAJO, L. (2006). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. Actes du colloque « L'intercompréhension entre langues voisines », organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6-7 novembre 2006 à Genève.

http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf

GALISSON, R. & Coste D. (1979). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.

GALLIGANI, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, 63-82.

GOÏ, C. & HUVER, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 1 n°176, 25-35.

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-25.htm>

HALIMI, S. (2012). Apprendre les langues, apprendre le monde, *Rapport du Comité stratégique des langues*.

HAMEZ, M-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui*, 1 n°176, 77-90.

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-77.htm>

HUVER, E. De « comparons nos langues » à mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n°11, 138-148.

http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gp11_12huver.pdf

KLEIN, C. (Coord.) (2012). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Paris : Scérén – CNDP-CRDP.

LECLERC, J. (2011). « Salvador » dans L'aménagement linguistique dans le monde. Québec, TLFQ, Université Laval.

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/salvador.htm>

LE FERREC, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, 1 n°176, 37-47.

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-37.htm>

LEMUS, J. (2008). Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuat/pipil de El Salvador. El Salvador: Universidad Don Bosco.

LEMUS, J. (2003). Perfil de los Pueblos Indígenas. El Salvador : Concultura.

LIHERETE, A. (2010). Le risque de fossilisation en langue 2 dans l'enseignement bilingue ou Comment construire des compétences langagières de haut niveau dans les cursus bilingues. CIEP, 7-9 avril 2010. *Le fil du bilingue, Dossier Avril 2010*.

[http://lefiledubilingue.org/sites/default/files/files/dossier_5_0410_download\(5\).pdf](http://lefiledubilingue.org/sites/default/files/files/dossier_5_0410_download(5).pdf)

MARTINEZ, N. (2008). Por qué los estudiantes de las escuelas públicas no aprenden inglés. *Dia-logos*, 39-55.

www.udb.edu.sv/dialogos/PDF/informe1_4.pdf

MOLINA, K. (2011). Mas de 1,000 empleos disponibles en call centers. *Elsalvador.com*

http://www.elsalvador.com/mwedh/nota/nota_completa.asp?idCat=6374&idArt=6098814elsalvador.com

MONTAGNE-MACAIRE, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1*, 3-40.

MOORE, D. & SIMON D.L. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *AILE*, 16, 2-16.

<http://aile.revues.org/1374>

MULLER, C. (2010). Effets d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et des apprenants : vers une inversion des rôles ? *Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes »* ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon, 1-14.

MUNI, T. V. (2012). Les présupposés ethnodidactiques de la coupure disciplinaire FLE/FLS/FLM. *Le français aujourd'hui*, 1 n°176, 11-24.

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-11.htm>

NORTH, X. (2012). Qu'est-ce qu'une langue maternelle ? *Assises Français Langue Maternelle (FLAM)*.

<http://www.scolafrance.info/pedagogie/pastilles/ressources/CASE08/Assises-FLAM-2012-06-25-discours-Xavier-North.pdf>

PELLEGRINI, F. (2010). L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère : compétences professionnelles et appuis institutionnels. Sèvres : CIEP.

[http://lefiledubilingue.org/sites/default/files/files/Dossiers%20th%C3%A9matiques/3_1110/dossier_3_1110_download\(2\).pdf](http://lefiledubilingue.org/sites/default/files/files/Dossiers%20th%C3%A9matiques/3_1110/dossier_3_1110_download(2).pdf)

PERREGAUX, C. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre

rapport aux langues dans une perspective interculturelle », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°4, 173-182.

PERREGAUX, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.

PERREGAUX, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 76, 81-94.

<http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20100602110129-WM/11-Perregaux.pdf>

SIMON, D-L. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 151. Klincksieck.

http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ELA_151_0265

SIMON D-L. (2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école. Lyon : ENS, 133-141.

SPRINGER, C. (2010). Comment décrire et évaluer les compétences spécifiques de l'enseignement bilingue : propositions autour de la médiation ? CIEP, 7-9 avril 2010. *Le fil du bilingue, Dossier Avril 2010*.

[http://lefildubilingue.org/sites/default/files/files/dossier_5_0410_download\(1\).pdf](http://lefildubilingue.org/sites/default/files/files/dossier_5_0410_download(1).pdf)

VERDELHAN-BOURGADE, M. (dir.) (2007a). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007b). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma [En ligne]*, 28,

<http://trema.revues.org/246>

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français, langue de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF, Paris.

VIGNER, G. (2008). D'une généalogie à une méthodologie – le FL2 dans les programmes du MEN. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n°11, 34-44.

http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_04vigner.pdf

TEXTES OFFICIELS

Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (2012). *Politique des langues AEFÉ : pour une éducation plurilingue*. Paris : AEFÉ.

<http://www.aefe.fr/sites/default/files/Circulaire-2012-Politique-des-langues.pdf>

Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (2010a). *Texte d'orientation pédagogique, « Les apprentissages linguistiques dans les établissements relevant de l'AEFE : Mise en place des groupes de progression »*. Paris : AEFÉ.

<http://www.scolafrance.info/pedagogie/discipline.php?d=5>

Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (2010b). *Éléments de réflexion sur la montée pédagogique des dispositifs de type « bilingue » à partir de l'entrée au collège*. Paris : AEFÉ.

http://www.aefe.fr/sites/default/files/Reflexion_dispositifs_bilingues_0_0.pdf

Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (2010c). *Plan d'orientation stratégique - 2010-2013*. Paris : AEFÉ.

http://www.aefe.fr/sites/default/files/POS_2010-2013_brochure_0.pdf

Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (2008). *Texte d'orientations pédagogiques, « Le français, langue de scolarisation, pour les élèves du 2nd degré »*. Paris : AEFÉ.

<http://www.aefe.fr/texte-dorientation-pedagogique-sur-le-francais-langue-de-scolarisation-au-college-et-au-lycee>

Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (2007). *Les établissements d'enseignement français à l'étranger au service de la promotion du français et du plurilinguisme – Plan d'orientation stratégique*. Paris : AEFÉ.

<http://www.aefe.fr/promotion-du-francais-et-du-plurilinguisme>

Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (2006a). *Texte d'orientations pédagogiques, « La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger »*.

<http://www.aefe.fr/texte-dorientation-pedagogique-sur-le-francais-langue-de-scolarisation-lecole-primaire>

Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (2006b). *Séminaire : français langue de scolarisation*.

<http://www.aefe.fr/actes-dun-seminaire-sur-le-francais-langue-de-scolarisation>

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Constitución de la República de El Salvador.

www.constitution.org/cons/elsalvad.htm

Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2010). *Propositions pour aider à la mise en place d'un enseignement bilingue dans les établissements français de l'étranger*, Note n° 2010-077. Paris : MEN.

Lycée français Antoine et Consuelo de Saint-Exupéry. (2011). *Projet d'établissement 2011/2014*.

Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Enseigner au collège, Français, Programmes et Accompagnement*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Français, classes de seconde et de première, Voies générale et technologique, Textes de référence – Lycée Programmes et Accompagnements*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*. Paris : CNDP.

Site de l'AEFE : Espace Langues

<http://www.scolafrance.info/pedagogie/dispositifs/ressources.php>

ANNEXES

ANNEXE 1: QUESTIONNAIRES

PROJET DE BI-PLURILINGUISME - Lycée français de San Salvador – 2013/14

QUESTIONNAIRE - Professeurs de français

I. VOUS

1. A quel(s) niveau(x) enseignez-vous ?
2. Quelle(s) formation(s) avez-vous reçue(s) ? (Lettres, FLE, autres.)
3. Avez-vous enseigné le FLE ? Dans quel(s) type(s) d'établissement ? A quel(s) niveau(x) ?
4. Vous considérez-vous bilingue ? Si, oui dans quelles langues ?

II. VOTRE ETABLISSEMENT

1. Peut-on dire que l'établissement dans lequel vous enseignez est un établissement bilingue ? Pourquoi ?
2. Le projet d'établissement a-t-il un volet lié au bi-plurilinguisme ?
3. Quels sont vos liens avec l' « aire salvadorienne » (programme d'enseignement salvadorien) ?

III. VOTRE ENSEIGNEMENT

1. Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous enseignez le/en français ? Le programme de/en français ?
 2. Pensez-vous que les problèmes sont liés à votre discipline ou à la langue française ?
 3. Quels genres de problèmes liés à votre discipline rencontrez-vous ?
 4. Quels genres de problèmes liés à la langue française rencontrez-vous ?
 5. Avez-vous recours à des méthodologies différentes de celles que vous pratiquez dans un contexte français ?
- Nb. Par exemple de FLE (français langue étrangère, de FLS/FLSco (français langue seconde, de DNL (discipline non linguistique).

6. Connaissez-vous l'existence des DNL ou d'EMILE ? Si oui, pourquoi ?

7. Selon vous, la langue espagnole est-elle un atout ou un obstacle dans l'enseignement de votre discipline en français ? Ni l'un ni l'autre ? Les deux ? Pourquoi ?

8. La langue espagnole est-elle présente dans vos cours ? De quelle(s) façon(s) ?

IV. VOS ELEVES

1. Pensez-vous que les élèves ont un niveau suffisant pour suivre un programme français ?

2. Globalement, les élèves

- comprennent mieux qu'ils ne produisent ?

- produisent mieux qu'ils ne comprennent ?

3. Y a-t-il des différences entre l'écrit et l'oral ?

4. Sur quoi portent les lacunes d'un élève moyen en français ? Cochez la ou les case(s).

Compréhension écrite

Compréhension orale

Interaction (conversation courante)

Production écrite

Production orale

Phonétique

Lexique

étendu du vocabulaire maîtrise du vocabulaire richesse du vocabulaire

connaissance d'un vocabulaire spécialisé : quels domaines ?

Morphologie (conjugaison)

Syntaxe

phrases simples phrases complexes

Orthographe

Ponctuation

Culture

5. Les élèves ont-ils recours à la langue espagnole ? Précisez les situations qui poussent les élèves à utiliser l'espagnol.

6. Le recours à l'espagnol est-il plus fréquent à l'écrit ou à l'oral ?

7. Les interférences entre le français et l'espagnol sont-elles nombreuses ? Quels sont les domaines (lexique, conjugaison, syntaxe...) les plus touchés par les interférences ?

Si vous souhaitez ajouter un commentaire :

QUESTIONNAIRE

Aire salvadorienne : professeurs d'espagnol et de *sociales*

I. VOUS

1. Dans quelle(s) matière(s) et à quel(s) niveau(x) enseignez-vous ?
2. Quelle(s) formation(s) avez-vous reçue(s) ?
3. Vous considérez-vous bilingue ? Si, oui dans quelles langues ?

II. VOTRE ETABLISSEMENT

1. Peut-on dire que l'établissement dans lequel vous enseignez est un établissement bilingue ? Pourquoi ?
2. Le projet d'établissement a-t-il un volet lié au bi-plurilinguisme ?
3. Selon vous, existe-t-il des liens entre l' « aire salvadorienne » (programme d'enseignement salvadorien) et le programme d'enseignement français ? Quels sont vos liens avec le système d'enseignement français (professeurs, matières...) ?

III. L'ENSEIGNEMENT

1. Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous enseignez l'/en espagnol ? Le programme d'/en espagnol ?
2. Pensez-vous que les problèmes sont liés à votre discipline ou à la langue espagnole ?
3. Quels genres de problèmes liés à votre discipline rencontrez-vous ?
4. Quels genres de problèmes liés à la langue espagnole rencontrez-vous ?
5. La langue française est-elle présente dans vos cours ? De quelle(s) façon(s) ?
6. Selon vous, la langue française est-elle un atout ou un obstacle ? Ni l'un ni l'autre ? Pourquoi ?

IV. VOS ELEVES

1. Pensez-vous que les élèves ont un niveau de langue suffisant pour suivre le programme salvadorien ?

2. Correspond-il à celui d'élèves scolarisés dans un système salvadorien ?

3. Quels sont les manques par rapport à un élève du système salvadorien ?

2. Globalement, les élèves

- comprennent mieux qu'ils ne produisent ?

- produisent mieux qu'ils ne comprennent ?

3. Y a-t-il des différences entre l'écrit et l'oral ?

4. Sur quoi portent les lacunes d'un élève moyen en espagnol ? Cochez la ou les case(s).

Compréhension écrite

Compréhension orale

Interaction (conversation courante)

Production écrite

Production orale

Phonétique

Lexique

étendu du vocabulaire maîtrise du vocabulaire richesse du vocabulaire

connaissance d'un vocabulaire spécialisé : quels domaines ?

Morphologie (conjugaison)

Syntaxe

phrases simples phrases complexes

Orthographe

Ponctuation

Culture

5. Les élèves ont-ils recours à la langue française ? Précisez les situations qui poussent les élèves à utiliser l'espagnol.

6. Le recours à l'espagnol est-il plus fréquent à l'écrit ou à l'oral ?

7. Les interférences entre les langues sont-elles nombreuses ? Quels sont les domaines (lexique, conjugaison, syntaxe...) les plus touchés par les interférences ?

Si vous souhaitez ajouter un commentaire :

QUESTIONNAIRE

Professeurs de langue (espagnol, anglais, portugais)

I. VOUS

1. Quelles matières et à quel(s) niveau(x) enseignez-vous ?
2. Quelle(s) formation(s) avez-vous reçue(s) ? (Langue, FLE : français langue étrangère, autres.)
3. Avez-vous enseigné le FLE ? Dans quel(s) type(s) d'établissement ? A quel(s) niveau(x) ?
4. Vous considérez-vous bilingue ? Si, oui dans quelles langues ?

II. VOTRE ETABLISSEMENT

1. Peut-on dire que l'établissement dans lequel vous enseignez est un établissement bilingue ? Pourquoi ?
2. Le projet d'établissement a-t-il un volet lié au bi-plurilinguisme ?
3. Quels sont vos liens avec l' « aire salvadorienne » (programme d'enseignement salvadorien) ?

III. VOTRE ENSEIGNEMENT

1. Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous enseignez en français ? Le programme en français ?
2. Pensez-vous que les problèmes sont liés à votre discipline ou à la langue française ?
3. Quels genres de problèmes liés à votre discipline rencontrez-vous ?
4. Quels genres de problèmes liés à la langue française rencontrez-vous ?
5. Avez-vous recours à des méthodologies différentes de celles que vous pratiquez dans un contexte français ?

7. Selon vous, la langue espagnole est-elle un atout ou un obstacle dans l'enseignement de votre discipline en français ? Ni l'un ni l'autre ? Les deux ? Pourquoi ?

8. La langue espagnole est-elle présente dans vos cours ? De quelle(s) façon(s) ?

IV. VOS ELEVES

1. Pensez-vous que les élèves ont un niveau suffisant pour suivre un programme français ?

2. Globalement (quelle que soit la langue parlée en classe), les élèves

- comprennent mieux qu'ils ne produisent ?

- produisent mieux qu'ils ne comprennent ?

3. Y a-t-il des différences entre l'écrit et l'oral ?

4. Sur quoi portent les lacunes d'un élève moyen en français ? Cochez la ou les case(s).

Compréhension écrite

Compréhension orale

Interaction (conversation courante)

Production écrite

Production orale

Phonétique

Lexique

étendu du vocabulaire maîtrise du vocabulaire richesse du vocabulaire connaissance d'un vocabulaire spécialisé : quels domaines ?

Morphologie (conjugaison)

Syntaxe

phrases simples phrases complexes

Orthographe

Ponctuation

Culture

5. Les élèves ont-ils recours à la langue espagnole ? Précisez les situations qui poussent les élèves à utiliser l'espagnol.

6. Le recours à l'espagnol est-il plus fréquent à l'écrit ou à l'oral ?

7. Les interférences entre les langues sont-elles nombreuses ? Quels sont les domaines (lexique, conjugaison, syntaxe...) les plus touchés par les interférences ?

Si vous souhaitez ajouter un commentaire :

QUESTIONNAIRE

Autres disciplines/Enseignement en français

I. VOUS

1. Dans quelle(s) matière(s) et à quel(s) niveau(x) enseignez-vous ?

2. Quelle(s) formation(s) avez-vous reçue(s) ?

Nb. Indiquez votre formation disciplinaire et éventuellement les autres formations.

3. Vous considérez-vous bilingue ? Si, oui dans quelles langues ?

4. Avez-vous enseigné dans une autre langue que le français ? Si oui, laquelle ? Dans quelles circonstances ?

5. Avez-vous enseigné le FLE (français langue étrangère) ? Dans quel(s) type(s) d'établissement ? A quel(s) niveau(x) ?

II. VOTRE ETABLISSEMENT

1. Peut-on dire que l'établissement dans lequel vous enseignez est un établissement bilingue ? Pourquoi ?

2. Le projet d'établissement a-t-il un volet lié au bi-plurilinguisme ?

3. Quels sont vos liens avec l' « aire salvadorienne » (programme d'enseignement salvadorien) ?

III. VOTRE ENSEIGNEMENT

1. Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous enseignez votre discipline en français ? Le programme de votre discipline en français ?

2. Pensez-vous que les problèmes sont liés à votre discipline ou à la langue française ?

3. Quels genres de problèmes liés à votre discipline rencontrez-vous ?

4. Quels genres de problèmes liés à la langue française rencontrez-vous ?

5. Avez-vous recours à des méthodologies différentes de celles que vous pratiquez dans un contexte français ?

Nb. Par exemple de FLE (français langue étrangère, de FLS/FLSco (français langue seconde, de DNL (discipline non linguistique).

6. Connaissez-vous l'existence des DNL ou d'EMILE ? Si oui, pourquoi ?

7. Selon vous, la langue espagnole est-elle un atout ou un obstacle dans l'enseignement de votre discipline en français ? Ni l'un ni l'autre ? Les deux ? Pourquoi ?

8. La langue espagnole est-elle présente dans vos cours ? De quelle(s) façon(s) ?

IV. VOS ELEVES

1. Pensez-vous que les élèves ont un niveau suffisant pour suivre un programme français ?

2. Globalement, les élèves

- comprennent mieux qu'ils ne produisent ?

- produisent mieux qu'ils ne comprennent ?

3. Y a-t-il des différences entre l'écrit et l'oral ?

4. Sur quoi portent les lacunes d'un élève moyen en français ? Cochez la ou les case(s).

Compréhension écrite

Compréhension orale

Interaction (conversation courante)

Production écrite

Production orale

Phonétique

Lexique

étendu du vocabulaire maîtrise du vocabulaire richesse du vocabulaire connaissance d'un vocabulaire spécialisé : quels domaines ?

Morphologie (conjugaison)

Syntaxe

phrases simples phrases complexes

Orthographe

Ponctuation

Culture

5. Les élèves ont-ils recours à la langue espagnole ? Précisez les situations qui poussent les élèves à utiliser l'espagnol.

6. Le recours à l'espagnol est-il plus fréquent à l'écrit ou à l'oral ?

7. Les interférences entre le français et l'espagnol sont-elles nombreuses ? Quels sont les domaines (lexique, conjugaison, syntaxe...) les plus touchés par les interférences ?

Si vous souhaitez ajouter un commentaire :

ANNEXE 2: SYNOPSIS

Projet pédagogique Espagnol-Français : *Migrations, Migraciones*

Réalisation d'une production écrite sur la migration en Amérique centrale à partir de l'album *L'homme invisible* de Rapaport dans le cadre d'une Action Pédagogique Pilote (APP) sur la lecture et de l'enseignement en binôme et en doublette (français/espagnol)

Lieu : Lycée français Antoine et Consuelo de Saint-Exupéry (San Salvador)

Classe : 6^e - Niveau : Intermédiaire

* Niveaux : découpage des séquences d'enseignement en niveaux selon les différents contenus.

* Forme sociale de travail : I (individuel) ; D (en dyades) ; G (en groupe) ; Q (par une démarche question-réponse entre enseignants et élèves) ; M (par écoute d'un exposé, cours, explication de l'enseignant).

* Langue : F (français) ; E (espagnol).

E pour enseignant ; é pour un élève ; és pour plusieurs élèves.

N*	DUREE	FST*	L*	MATERIEL	DESCRIPTION
1	3h		F		LECTURE en classe de français de l'album de Rapaport Du jeudi 2 février au jeudi 16 février en salle de 6 ^e
1.1	2/02/12 1h	Q		Vidéoprojecteur Album en PPW Tableau	E projette l'album de Rapaport : la 1 ^e de couverture puis page par page. E ne pose aucune question et laisse réagir les élèves. Les és parlent spontanément sur ce qu'ils voient : l'image, le texte, le rapport texte/image. Le texte de l'album est lu à haute voix par l'E ou les és. Au fur et à mesure que les és décrivent l'image, racontent l'histoire de l'homme, perçoivent des émotions et des sentiments, apportent une réflexion sur le sens de l'image et du texte, le vocabulaire difficile et important est noté au tableau par l'E. L'E guide les és dans l'exploitation du texte et de l'image, oriente les és vers une réflexion sur le sens du texte et des images : la thématique de la migration. Les és recopient le vocabulaire noté au tableau à la fin de la séance.

1.2	9/02/12 1h	Q		Vidéoprojecteur Tableau	L'échange entre l'E et les és et entre les és sur l'album se poursuit. Les images et le texte étant plus explicites, les és se centrent sur la thématique de la migration. Ils utilisent un vocabulaire spécifique en lien avec le thème qui provient d'une connaissance lexicale en espagnol due à la réalité centroaméricaine de forte migration vers les Etats-Unis.
1.3	16/02/12 1h	Q		Vidéoprojecteur Tableau	
2	5h		E		ATELIER D'ECRITURE mené par le journaliste Rafael Mendoza (cf. Annexe 3) Du jeudi 1 mars au lundi 19 mars en salle TNI
2.1	1/03/12 1h30		E		Sensibilisation au thème de la migration en Amérique centrale pour un début de structuration de l'histoire à raconter
2.1.1	30'	Q I Q	E	Tableau	L'intervenant débute la séance par une question : « Qu'est-ce que la migration ? Les és proposent quelques réponses. Puis il demande comment ils s'imaginent « l'album » qu'ils vont écrire. Après quelques idées, l'intervenant lance l'activité appelée « Pluie d'idées ». Elle consiste à associer de façon spontanée des mots au terme « migration ». Chaque é note sur une feuille une liste de mots. L'intervenant demande aux és de lire à voix haute leur liste. Plusieurs és lisent leur liste de mots. L'intervenant note au tableau les mots les plus fréquemment retenus par les és (cf. Annexe 4). L'intervenant demande aux és d'entourer les mots les plus « fous », les plus « amusants », les plus « étranges », qu'il note également au tableau (cf. Annexe 4). L'intervenant procède à un classement des mots avec l'aide des élèves : regrouper les mots qui ont un rapport avec un animal, un enfant ; associer à ces mots des situations, des sentiments ; retrouver les mots en rapport avec des lieux ; sélectionner les mots les plus forts, les plus « jolis » qui sont en rapport avec les personnages.
2.1.2	30'	Q	E	Tableau	Le classement des mots servent à démarrer un récit. A la demande de l'intervenant, les és commencent à raconter l'histoire en donnant des précisions sur les lieux, les personnages.
2.1.3	30'	Q	E	Vidéoprojecteur Tableau	L'intervenant enrichit cette première phase de construction du récit par le visionnage de photographies sur la migration en Amérique centrale tirées de la

					<p>presse locale. Les photos montrent ce que peut affronter un migrant dans la région. C'est l'occasion pour les és de poser des questions sur la réalité de la migration et de demander des explications sur des termes qu'ils ont entendus mais qu'ils ne maîtrisent pas comme par exemple « coyote » (passeurs) ou « illégal ».</p> <p>L'histoire commence à se mettre en place ; plusieurs pistes sont notées au tableau.</p>
3	2h		E/F		<p>TRAVAIL sur le lexique de la migration en espagnol et en français pendant les heures d'enseignement en binôme et en doublette</p> <p>Du mercredi 7 mars au mercredi 14 mars</p>
3.1	7/03/12 1h	I	E/F	Photocopies	<p>La séance débute avec une activité sur le lexique en français similaire à celle proposée lors de l'atelier : une liste de mots à partir du terme « migration » par association d'idées. Elle se poursuit par une traduction en français des termes de la liste en espagnol.</p>
2.2	8/03/12 1h30		E		<p>Processus de rédaction à partir des pistes construites à l'aide du lexique sur la migration</p>
2.2.1			E	Tableau	<p>L'intervenant rappelle au tableau les différentes idées proposées par les élèves à partir du lexique sur la migration pour construire le récit.</p>
2.2.2		I	E		<p>Il demande aux élèves d'écrire un poème avec les mots de leur liste. Avant de commencer la tâche d'écriture, il leur demande de réciter un poème. Des élèves proposent indifféremment de réciter un poème en français ou en espagnol. Les és écrivent leur poème en s'aidant des mots de la liste. Quelques és lisent leur poème à voix haute.</p>
2.2.3		Q	E		<p>L'intervenant demande aux élèves de choisir parmi les différentes possibilités d'histoire et de justifier leur choix. Après l'exercice argumentatif, les és commencent à raconter l'histoire à l'oral.</p> <p>L'intervenant construit l'intrigue au tableau en s'appuyant sur le récit des és. Il délimite ainsi les différentes étapes du schéma narratif et distribue aux groupes d'és les étapes.</p>
2.2.4		G	E		<p>Les és écrivent collectivement les différentes parties du récit. Les és rédigent par groupe de 4/5 élèves une étape du récit (6 groupes). L'intervenant et les professeurs de français et d'espagnol passent dans les groupes pour aider les</p>

					élèves à construire le récit.
4	1h				TRAVAIL DE LECTURE ET D'ECRITURE à partir des premiers textes écrits par les élèves en cours d'espagnol, de français et en doublette
4.1	1h		E		Lecture en cours d'espagnol de textes journalistiques et littéraires sur la migration en Amérique Centrale et au Salvador
			E		Les élèves lisent en classe d'espagnol des textes journalistiques et littéraires sur la migration pour enrichir le vocabulaire (lexique précis et réel et lexique abstrait et poétique).
3.2	14/03/12 1h		E/F		La catégorisation des mots sur la migration à partir des éléments de la narration
		I	E/F	Photocopies	Les és classent en espagnol et en français les mots de la liste en fonction des catégories grammaticales choisies à partir des éléments de l'histoire (les personnages, le paysage, les actions, les sentiments et les sensations).
2.3	19/03/12 2h		E		Rédaction du récit selon le schéma narratif classique en espagnol
		G	E		Les és réécrivent par groupe leur étape du récit. L'intervenant et les professeurs de français et d'espagnol passent dans les groupes pour aider les élèves à construire le récit.
4.2	2h		E/F		Ecriture et réécriture de textes littéraires en français et en espagnol
	1h	I	E		Les és améliorent les poèmes écrits en espagnol et sélectionnent les poèmes qui seront publiés dans l'ouvrage <i>Migrations, migraciones</i> .
	1h	I	F		L'activité démarre par un exercice sur les mots de la migration en français : associer des mots, des sons... en jouant sur la construction verticale du poème (écriture en vers). Les és rédigent des poèmes et des dialogues en français à partir des mots de la migration vus en français et sélectionnent les textes qui seront publiés dans l'ouvrage <i>Migrations, migraciones</i> .

ANNEXE 3 : L'HOMME INVISIBLE, RAPAPORT

Je suis l'homme invisible
Je suis celui qu'on ne voit jamais
Et pourtant, je suis là
Toujours près de toi
Je te parle, tu m'ignores
Tu me bouscules, je m'excuse
Je m'efface devant ton chien
Tout m'effraie
Une nuit trop claire
Un regard appuyé
Une ombre
Mon ombre

Je suis l'homme invisible
L'homme sans visage, sans nom, sans
passé
La nuit est ma seule compagne

La nuit, je vois les arbres
Les maisons, le ciel, les étoiles
Je vois les chiens, les chats, les chouettes
Mais moi, personne ne me voit
Je suis l'homme invisible

J'ai quitté ma famille
Ma terre, mon pays
Je suis parti plein d'espoir
Les yeux remplis de mirages
J'ai traversé des déserts glacés, des villes
noires
Des champs sans lune
J'ai pris cent camions
Franchi mille frontières

J'ai tout abandonné
Ma femme, mes enfants, mes parents
Mes cimetières
J'ai jeté mon nom
J'ai noyé mes souvenirs
Brûlé mes habits
Aujourd'hui
Je suis seul au monde, et j'erre sans fin
Ma vie est une prison
Mon exil, une île d'où je ne peux fuir

Je n'ai plus de nom
Cette prison est infinie
Il n'y a aucun retour possible

Je ne crois plus en rien
Ce monde n'est plus le mien
Cette route n'est pas ma route
Ces terres ne sont pas ma terre
Ces visages que je croise me sont
étrangers
Je suis invisible, inodore, inaudible
Je souffre, personne ne me voit
J'appelle, personne ne m'attend

Je suis
L'homme solitaire
L'homme peur,
L'homme indicible
L'homme nuit,
L'homme déraciné
L'homme broyé,
L'homme noyé
L'homme invisible

Tu m'ignores, tu me méprises
Tu ne me rends jamais mon sourire
Tu ne vois jamais ma main ouverte
Cette indifférence est ma pire souffrance
Et ma plus grande force
Un jour, tu me verras

Tu verras l'homme couleurs
L'homme gris
L'homme jaune
L'homme brun
L'homme noir
L'Autre

Je suis ici pour longtemps
Pour moi, mes sœurs, mes frères
Qui, battus, volés, violés, emprisonnés
Torturés, noyés, dévorés par des requins
Ne verront jamais le soleil se lever sur ton bonheur

Dans cette forêt, cette jungle
Je vis dans un trou
Fouille les ordures pour me nourrir
Je brûle de froid
Mais je suis toujours là
L'attente me rend fou
Mais je suis fort
Je n'ai pas peur
Je dois passer

Je suis l'homme invisible
Je suis celui que personne ne voit jamais
Je n'ai plus de passé, plus d'avenir
Je deviens l'homme fou

Mais moi, tu m'as regardé
Toi, tu m'as parlé
Tu m'as donné à manger
Tu m'as touché
Mon corps existe

Ton corps m'a trouvé
Tes yeux ont su lire en moi
Tes mots ont rhabillé mon âme
Tu m'as redonné vie
J'ai repris espoir

Et je me suis souvenu
De ma maison, de ma femme
Mes enfants, ma famille
Mes parents, mes voisins
Mes ancêtres, mes cimetières
Ma terre, mon pays

J'ai retrouvé mon nom
Ali, Issa, Chandi, Hussein, Leila,
Mariam, Tang, Omar, Fara
Shen, Kamal, Raj
Li, Jin
Adan
Je passerai

ANNEXE 4 : COURS DE FRANÇAIS

Vocabulaire à partir de la lecture de l'album *L'homme invisible* de Rapaport :

De profil
De face
Obscur/clair – l'obscurité – l'ombre
Les traits du visage
Le nez – les narines
Les lèvres
Les cernes
Guetter – un regard en coin = regarder du coin de l'oeil
Inquiet – intimidé
Seul –solitaire
Un choc
Une phobie
Marginaliser
Peur de... d'être lui-même
Un sac à dos
(s')échapper
Les barreaux
La prison – un prisonnier – prisonnier de sa peur
Etre libre
Le cauchemar = le monde qui l'entoure
Amnésique = tout oublier
Avoir des droits
Une identité = exister
Recommencer sa vie
Un émigrant – le rêve américain
Les passeurs
La photo déchirée
L'homme déchiré
La violence aux frontières, dans les pays
La prison = les barres rouges
Illégal = sans papiers
La couleur noire
Sombre, ombre, nuit...
Une perte d'identité
L'exil
A l'aise/mal à l'aise
Exister – s'intégrer
L'indifférence

ANNEXE 5 : PLAN DE TRAVAIL ELABORE PAR LE JOURNALISTE-ECRIVAIN

PROPUESTAS DE TRABAJO PARA ELABORACIÓN DE ÁLBUM SOBRE LA MIGRACIÓN

Rafael Mendoza López, Periodista *El Diario de Hoy*

INTRODUCCIÓN:

a) Breve introducción sobre la migración y sus connotaciones en distintos países.

Objetivo: Abonar al bagaje que los alumnos ya tienen acerca del tema.

b) Dinámica de lluvia de ideas.

Objetivo: Que los estudiantes escriban lo primero que se les venga a la mente al escuchar la palabra

MIGRACIÓN, a fin de que sea más fácil estructurar una historia al respecto:

c) Construcción de personajes y lógica narrativa.

Objetivo: Potenciar la imaginación en los estudiantes, mediante una historia inicial, para que creen el o los personajes que estarán incluidos en la historia del álbum, así como la correcta estructuración de la historia en su tiempo y espacio.

d) Proceso de redacción.

Objetivo: Guiar a los niños a la etapa de redacción de la historia. Fomentar la redacción fluida pero creativa, guiándoles a utilizar palabras "vivas" como alternativa para que la historia sea más llamativa (uso de metáforas, símiles y otros)

e) Compaginar la redacción con la ilustración.

Objetivo: Generar una buena conjunción entre el texto y la imagen, para que ambos no interactúen al azar, sino que se complementen como un producto unificado.

Al tratarse de alumnos de sexto grado, las herramientas a utilizar deberán ser básicas y acordes con los horarios de trabajo. Puede utilizarse material audiovisual como complemento y apoyo de los objetivos arriba señalados. Como la idea es que los alumnos asimilen con el proyecto los puntos fundamentales del tema en estudio, se debe poner la redacción de la historia en función de la comprensión del fenómeno tratado. Asimismo, despertar sensaciones mediante el involucramiento emotivo de los alumnos con las circunstancias que experimentan los migrantes, a fin de que puedan "ponerse en sus zapatos" y así comprender de mejor manera la problemática.

NARRACIÓN:

La propuesta de narración es la de una historia con la estructura clásica: inicio, nudo y desenlace. Que cuente las vicisitudes del o los migrantes. Como toda historia, podrá tener una reflexión moral, un elemento de haga conciencia en la necesidad de no dar la espalda a fenómenos como este.

ANTECEDENTES:

El punto partida debería ser lo local. Medios de comunicación reportan que al menos 150 salvadoreños al día emprenden el viaje a los Estados Unidos, pero también unas 200 personas al año mueren en su intento por alcanzar el dorado sueño, según estimaciones del Viceministerio de Relaciones Exteriores de El Salvador. Una realidad pavorosa, pero insoslayable.

También se complementa con datos de otros países y otras circunstancias, que se derivan de las características sociales y económicas de cada país. Esas consecuencias deben ser conocidas por los alumnos, para sensibilizar el proceso de creación de la historia.

CONCLUSIÓN:

Los alumnos aprenderán y aprehenderán el fenómeno de que se trata, a partir de la experiencia creativa literaria y plástica, asimilando el fenómeno en su conjunto mediante una historia estructurada a partir de los elementos procesados mentalmente por ellos mismo, a partir de la experimentación con las ideas.

ANNEXE 6 : LISTE DES MOTS PAR ASSOCIATION D'IDÉES - ESPAGNOL

MOTS FREQUENTS	MOTS INSOLITES	CATEGORIES DE MOTS	
		Mots en contexte	Termes génériques
Viajes	Minusválido	Tren	Viajes
Carretera	Perro	Vías	Carretera
Irse	Caballo	Río	Irse
Huir	Menores	Desierto	Huir
Frontera	Enfermedad	Armas	Frontera
Tren	Orfanato	Coyotes	Trabajo
Río	Balsas	Deportado	Dinero
Trabajo	Pulgas	Estados Unidos	Ilegal
Dinero	Zapatos	Minusválido	País
Ilegal	Chanclas	Perro	Trayecto
País	Pistola	Caballo	Caminos
Trayecto	Racismo	Balsas	Cansancio
Desierto	Nariz	Águila	Hambre
Caminos	Ratas	Narcos	Capturados
Hambre	Águila	Zetas	Pobreza
Capturados	Narcos	Racismo	Envío
Pobreza	Zetas	Maras	Riesgo
Envío	Maras	Deportado	Peligro
Riesgo	Rejas	Estados Unidos	Transporte
Peligro	Prisión	Chanclas	Sufrimiento
Armas	Pesadilla		Inseguridad
Transporte	Deportado		Miedo
Sufrimiento			Fuerza
Inseguridad			Valor
Miedo			Refugio
Fuerza			Fracaso
Valor			Dolor
Refugio			Indocumentado
Fracaso			Esconderse
Dolor			Muerte
Coyotes			Policías
Indocumentado			Sangre
Estados Unidos			Rejas
Policías			Prisión
Esconderse			Pesadilla
Muerte			Nostalgia - Pasado
Sangre			
Nostalgia - Pasado			

ANNEXE 7 : LISTE DE MOTS PAR ASSOCIATION D'IDÉES - FRANÇAIS

TERMES GENÉRIQUES	MOTS EN CONTEXTE	CONTEXTE AMÉRICAIN	TERMES NOUVEAUX
Voyages Frontière Pays Violence Mort Seul, solitaire Indifférence Illégal Peur Cauchemar Triste Prison Obscurité Injustice Fatigue Tout laisser Argent Travail Douleur Souffrir Danger Capturer Sans papiers Pauvreté Le rêve (américain)	Pluie Neige Montagne	Désert Train Etats-Unis Anglais	Origines Tout laisser Existence Aide Visa Lois Poursuites (judiciaires) Survivre – la survie Langue Anglais Parler Avion France Illusion/désillusion Nouvelle vie Changement Destin Miracle Espoir - Espérance Liberté Retour

ANNEXE 8 : CATEGORISATION DES MOTS SUR LA MIGRATION

LA MIGRATION PAYSAGE, PERSONNAGES, ACTIONS, SENTIMENTS ET SENSATIONS

La désignation des différents personnages présents dans l'histoire			
L'enfant	* Les noms qui désignent l'enfant :		
La famille	* Les noms qui désignent la famille :		
L'action liée à l'idée de déplacement			
Les actions	* Les verbes qui évoquent le déplacement de l'enfant, de la famille :		
La description des paysages que traversent les personnages			
Les paysages	* Les noms		* Les adjectifs
Les actions liées aux personnages			
L'enfant	* Les noms	* Les verbes	
La famille	* Les noms	* Les verbes	
Les sentiments et les sensations éprouvés par les personnages lors du voyage			
L'enfant	* Les noms	* Les adjectifs	* Les verbes
La famille	* Les noms	* Les adjectifs	* Les verbes

LA MIGRACION
PAISAJE, PERSONAJES, ACCIONES, SENTIMIENTOS, SENSACIONES

La designación de los diferentes personajes presentes en la historia			
El niño	* Nombres que designan al niño :		
La familia	* Nombres que designan a la familia :		
La acción ligada a la idea de desplazamiento			
Las acciones	* Los verbos que dan la idea de desplazamiento en el niño y en la familia:		
La descripción de los paisajes que atraviesan los personajes			
Los paisajes	* Nombres	*Adjetivos	
Las acciones ligadas a los personajes			
El niño	*Nombre	* Verbos	
La Familia	* Nombre	*Verbos	
Los sentimientos y las sensaciones vividos por los personajes durante el recorrido			
El niño	* Nombres	* Adjetivos	* Verbos
La familia	* Nombres	* Adjetivos	* Verbos

ANNEXE 9 : SOMMAIRE DU RECUEIL

Jour et nuit – Valeria Rivas

Migration / Migración

Il est appelé migration - Alejandro Aguirre

La emigración – Gerardo Salazar

Migración es una palabra muy fuerte... - Adriana Zafanella

La migración – Javier Moreno

La migración es algo lleno de dolor - Mónica Zacapa

Un boleto sin esperanza - Jaime Rodríguez

Los migrantes - Tomás Cohen

Migr(er)ar, émigrer, inmigrar

Viens vite, mon fils ! - Yuna Patinec

Papa, où vas-tu ? - Gaspard Perrazzo

Je quitte ma maison - Alejandro Berdugo

Emigración - Raúl Daltón

On part mon fils. – Tracy Díaz

Historias de migrantes en Centroamérica...

Gente con pobreza - Sebastián Simán

Solo la idea de huir - Andrea Avendaño

Decidí emigrar - Rodrigo Ayala

Quand je suis parti - Valeria Rivas

Al amanecer - Natalia Cañas

Un difícil camino – Texte collectif

La migración - Daniela Melgar

La gente se va - Ivana García

Un niño y su familia - Marcela Franco

Tu es perdu ? - María Hernández

Buscando una mejor vida - Tracy Díaz

C'est le temps du voyage - Sarah Marroquín

Migrantes y coyotes, Passeurs et migrants

Son los pasos descalzos de un hombre - Alejandro Berdugo

Je me sens seul, sans vie sans joie - Maya Alvarado

Yo soy el hombre pobre, Gaspard Perrazzo

Los coyotes - Yuna Patinec
Je voyage chaque jour - Rodrigo Morán
Toujours plus de danger pour migrer - Daniela Melgar

Del sueño au cauchemar, de la pesadilla au rêve...

Cuando me fui no te vi - María Hernández
Quand on est partis - Marcela Franco
Esperanza - Maya Alvarado
La douleur de partir - Andrea Avendaño
Un emigrante soy yo - Angelo Navarrete
Quand je suis dans l'obscurité - Natalia Cañas
Volar, el deseo de volar como un Águila - Santiago Córdova
Le train, la machine des rêves à l'origine de l'oubli - Santiago Córdova

Qui suis-je ? ¿Quién soy yo?

La douleur dans mon cœur - María Fernanda Morán
Migrando estoy yo - Rodrigo Morán
Por mi familia – Camila Avilar
Hoy es un día como otro - Alejandro Aguirre
Emigrante - Sarah Marroquín

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : VALLEJO-MALGOUYRES PRENOM : Isabelle

DATE : le 9 septembre 2013 SIGNATURE : J. Vallejo Malgouyres

RESUME

Ce mémoire est une recherche-action sur l'enseignement du français et des langues au lycée français Antoine et Consuelo de Saint-Exupéry de San Salvador.

Les nouvelles orientations de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) de ces dix dernières années, inspirées des courants actuels sur le plurilinguisme, remettent en question la place et le statut du français et des autres langues au sein d'établissements considérés comme bi-plurilingues et partant, modifient la conception même de l'enseignement/apprentissage du français et des langues. Dans un tel contexte d'ouverture à la pluralité des langues et des cultures, l'enseignement du français et des langues ne peut plus s'en tenir à une conception monolingue et une approche singulière de l'apprentissage des langues, entretenues par le monolinguisme ambiant, qu'ils proviennent du contexte monolingue de la société et de l'école salvadoriennes, ou de l'institution française, de son personnel enseignant et de ses élèves.

Nous nous interrogerons sur la façon dont l'enseignement des langues, et plus particulièrement du français, dans un système qui maintient encore une éducation « à la française » en conservant la didactique du français (français langue maternelle) et la didactique des langues vivantes (didactique cloisonnée des langues) peut évoluer vers une éducation plurilingue en adoptant la didactique du plurilinguisme et les approches plurielles des langues et des cultures.

La réflexion s'appuiera sur une action menée au sein de l'établissement, qui mettra en place un dispositif didactique et pédagogique favorisant le décroisement des langues et des disciplines et construisant à la fois la transversalité des enseignements et la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves.

Nous faisons l'hypothèse que la recherche de terrain pourra induire auprès des enseignants et des élèves des changements dans le sens d'un véritable bilinguisme voire du développement du plurilinguisme au travers de manières d'enseigner et d'apprendre renouvelées.

Mots clés

Recherche-action – FLM/FLS/FLSco – monolinguisme/plurilinguisme – approches plurielles – enseignement bilingue – didactique intégrée des langues – doublette – compétence plurilingue et pluriculturelle – éducation plurilingue – lycée français de l'étranger – El Salvador.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	3
INTRODUCTION : DU CONSTAT AUX QUESTIONNEMENTS.....	4
PREMIERE PARTIE :	9
Les langues au Salvador et au lycée français d'El Salvador	9
I. LE SALVADOR ET LES LANGUES, DANS LA SOCIETE ET LE SYSTEME SCOLAIRE	10
1. <i>Une politique linguistique monolingue.....</i>	10
1.1. Le castillan, langue nationale	10
1.2. L'effacement des langues indigènes	11
1.3. La langue anglaise, une velléité plus qu'une réalité	13
2. <i>Un contexte scolaire bi-plurilingue</i>	13
2.1. L'anglais, langue étrangère obligatoire	13
2.2. Le français, une « langue d'atelier »	15
2.3. Les établissements dits « bilingues »	17
3. <i>Parmi eux, le lycée français : « Un établissement, deux cultures, quatre langues ».....</i>	18
3.1. Du français en milieu hispanophone.....	18
3.2. La place privilégiée de l'anglais.....	19
3.3. Quatre langues, trois fonctions au sein du lycée.....	20
II. LE FRANÇAIS ENSEIGNE AU LYCEE.....	22
1. <i>Politique des langues de l'AEFE : Du français langue seconde au bi-plurilinguisme.....</i>	22
1.1. D'un enseignement-apprentissage de français langue maternelle.....	22
1.2. ... vers un français langue seconde et de scolarisation.....	23
1.3. ... pour une éducation plurilingue inscrite dans les intentions.....	24
2. <i>La réalité de l'enseignement-apprentissage du français.....</i>	28
2.1. Des personnels enseignants aux compétences variées.....	28
2.2. Un français scolaire	30
2.3. Un niveau décevant.....	33
3. <i>Un système des langues et des disciplines cloisonnant.....</i>	34
3.1. Le lycée français de San Salvador, un établissement bilingue ?.....	34
3.2. Français langue seconde et programmes en français langue maternelle	36
3.3. Du cloisonnement à l'interdépendance des langues et des disciplines	38

DEUXIEME PARTIE :	41
Pour une éducation bi-plurilingue au lycée français d'El Salvador .	41
I. DES NOTIONS EN QUESTIONS	42
1. <i>De l'approche singulière aux approches plurielles</i>	42
1.1. L'approche singulière dans l'enseignement des langues	42
1.2. De l'enseignement bilingue : vers une alternance des langues.....	43
1.3. Didactique du plurilinguisme et approches plurielles	45
2. <i>Les approches plurielles des langues et des cultures</i>	46
2.1. Définition de la notion d' « approches plurielles ».....	46
2.2. Les quatre approches plurielles principales	48
2.3. Le cas de la didactique intégrée des langues.....	49
II. UNE REPOSE DIDACTIQUE A LA CONSTRUCTION DE L'EDUCATION PLURILINGUE	52
1. <i>La didactique intégrée dans l'enseignement bilingue</i>	52
1.1. Le « parler bilingue » dans la DIL	52
1.2. L'enseignement par alternance français-espagnol.....	53
2. <i>Le plurilinguisme en formation</i>	54
2.1. La construction d'une posture plurilingue.....	54
2.2. Vers une éducation plurilingue	55
TROISIEME PARTIE :	57
Mise en place d'un dispositif bilingue et biculturel	57
I. UN FRANÇAIS AU CONTACT DES LANGUES	58
1. <i>La tentative comparatiste des langues</i>	58
1.1. L'analyse contrastive du passé composé.....	59
1.2. La comparaison des langues.....	62
1.3. Le renouvellement de l'approche contrastive	63
2. <i>L'enseignement par alternance : binôme et doublette</i>	64
2.1. Le travail en binôme et en doublette.....	65
2.2. Vers une convergence des programmes de français et d'espagnol.....	66
2.3. De nouvelles approches, de nouvelles pratiques.....	67
II. DES LANGUES ET DES DISCIPLINES EN CONTACT	69
1. <i>La mise en place du projet littéraire</i>	69
1.1. Une approche par compétence	69
1.2. Les modalités du projet.....	70
1.3. Une production bilingue socialisée.....	71
2. <i>L'écriture d'un ouvrage bilingue et biculturel</i>	72
2.1. D'une migration à l'autre : Contextualisation et décentration	72
2.1.1. Le dialogue entre les cultures	72

2.1.2. Un nouveau rapport aux langues.....	75
2.2. La migration d'une culture à l'autre, d'une langue à l'autre.....	78
2.2.1. D'une langue à l'autre	78
2.2.2. D'une culture à l'autre	79
2.3. Des histoires de migrants en deux langues.....	80
2.3.1. La langue, source de créativité et expression d'une identité	80
2.3.2. La découverte de la médiation linguistique et culturelle	81
3. Vers une transversalité des langues et des disciplines.....	85
3.1. Deux langues, deux cultures, deux enseignements.....	85
3.1.1. L'influence de la langue ou de la culture	85
3.1.2. La culture de l'école face à la culture du pays	86
3.1.3. La réécriture, question de langue, de culture ou d'enseignement ?.....	88
3.2. Le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle	91
3.2.1. La reconfiguration du répertoire verbal des élèves.....	91
3.2.2. La médiation, une compétence exploitée.....	93
3.3. Vers une didactique du plurilinguisme	94
3.3.1. La transversalité des langues et des enseignements.....	94
3.3.2. Décloisonnement et interrelations dans l'enseignement des langues.....	97
 CONCLUSION	 98
 BIBLIOGRAPHIE.....	 101
 ANNEXES.....	 107
ANNEXE 1: QUESTIONNAIRES	108
ANNEXE 2: SYNOPSIS.....	116
ANNEXE 3 : L'HOMME INVISIBLE, RAPAPORT	120
ANNEXE 4 : COURS DE FRANÇAIS.....	122
ANNEXE 5 : PLAN DE TRAVAIL ELABORE PAR LE JOURNALISTE-ECRIVAIN.....	123
ANNEXE 6 : LISTE DES MOTS PAR ASSOCIATION D'IDEES - ESPAGNOL.....	125
ANNEXE 7 : LISTE DE MOTS PAR ASSOCIATION D'IDEES - FRANÇAIS	126
ANNEXE 8 : CATEGORISATION DES MOTS SUR LA MIGRATION	127
ANNEXE 9 : SOMMAIRE DU RECUEIL.....	129
 RESUME.....	 132
 TABLE DES MATIERES.....	 133