

## Lenguaje, variación y diversidad en un contexto escolar pluricultural: ¿qué dinámica emplear para la socialización del lenguaje de los alumnos?

*Language variation and diversity  
in pluricultural school context:  
Which dynamics for pupils' language socialization?*

Marie Thérèse Vasseur\*

Recibido: 10 de noviembre de 2010

Revisado: 15 de diciembre de 2010

Aprobado: 24 de enero de 2011

### Resumen

El artículo presenta una investigación<sup>1</sup> que forma parte de un proyecto regional que estudia la dinámica de prácticas plurilingüísticas en contextos escolares pluriculturales de escuelas francesas a donde llegan alumnos de diferentes orígenes. En escuelas de barrios nuevos de la ciudad de Le Mans (Francia) observamos los comportamientos, prácticas y representaciones (o imaginarios) plurilingüísticos de los alumnos y profesores. Concentrados en tres clases de escuela elemental, se suscitan actividades en otras lenguas y se estudia su acogida por el profesor y por los alumnos. Observamos que esas nuevas experiencias los ayudan a aceptar la presencia del plurilingüismo y al desarrollo de competencias lingüísticas variadas en cada estudiante durante la clase. Especialmente se puede constatar el desarrollo de capacidades reflexivas metalingüísticas que forman la base de una verdadera competencia lingüística general.

**Palabras clave:** Diversidad lingüística, actitudes y creencias, imaginario lingüístico, reflexividad, competencia metalingüística.

\* Doctora en Lingüística, Universidad René Descartes, Paris 5. Profesora emérita, Université du Maine, Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines, Francia. Correo: vasseurmt@gmail.com

1 Plurilinguisme : pratiques, représentations, acquisition, enseignement”, proyecto regional de las universidades de Nantes, Angers y Le Mans.

## Summary

This research is part of a regional project centered on the analysis of the dynamics of plurilingual practices in pluricultural French schools from popular neighborhoods receiving new pupils from abroad. It concentrates on linguistic behaviors and “attitudes”/ beliefs of both teachers and pupils in these new linguistic situations. With the objective of helping teachers and pupils accept these linguistic differences and diversity, we observe pupils and masters’ behaviors and suggest a few classroom activities involving different languages. These help children and teachers accept the diversity of linguistic competencies. And above all, we have been able to check the development for some pupils of reflexive/metalinguistic competencies which are the basis of a real general linguistic competence.

**Key words:** Linguistic diversity, beliefs, conceptions, linguistic imaginary, reflexivity, metalinguistic competence.

## La investigación en el proyecto general

El estudio presentado en este texto forma parte de un proyecto regional (Región de los Países del Loire, Francia) que reúne los laboratorios de las universidades de Nantes, Angers y Le Mans, los cuales desarrollan proyectos de investigación centrados en la articulación entre la educación, el lenguaje y el desarrollo. El proyecto se denomina: “Plurilinguisme: pratiques, représentations, acquisition, enseignement” (Pluri-L) y está financiado por un período de cuatro años (2009-2013). Su objetivo general es examinar y valorar la variedad y la diversidad del lenguaje en la clase, de la escuela a la universidad. Así, analizamos las variedades de la lengua “nacional” empleada en la clase y la diver-

sidad de las otras lenguas empleadas en las clases del sistema educativo. Es decir, nos interesamos en el plurilingüismo como resultado de la interacción constante entre las variedades que constituyen el repertorio lingüístico de cada estudiante y la situación escolar.

El objetivo más preciso del proyecto consiste en hacer una descripción de la situación actual en clase (escuela y universidad), examinando las prácticas y representaciones de las diferentes lenguas de los alumnos en los distintos niveles del sistema educativo, desde el maternal y primario hasta el secundario (Axis 1 y 3) y universitario (Axis 2). Se añade también un estudio geográfico e histórico más general y comparativo (Axis 4). Por otro lado, el segundo nivel de la pesquisa consiste en instigar un cambio de representaciones y de prácticas con las lenguas de la clase.

La investigación presentada aquí es parte (Axis 1) de ese proyecto y se concentra fundamentalmente en la enseñanza elemental, en clases con numerosos jóvenes, todos residentes en Francia, pero de orígenes, ámbitos, países y culturas diversos. La población de nuestro estudio se compone de dos escuelas de barrios populares de la ciudad de Le Mans con una fuerte concentración de niños recientemente llegados a Francia.

Nuestra hipótesis afirma que cuando en la escuela se habla de y se valoran las variadas culturas, identidades y competencias de estos niños, que provienen tanto de barrios populares como de otras partes del mundo, ellos construyen diversas metacompetencias que les permiten utilizar, aprender e incluso jugar con las “lenguas” y/o las variedades de la lengua de la clase. Esto es posible si se produce un cambio en los saberes, las actitudes y las representaciones (monolingüísticas o plurilingüísticas) que los locutores (alumnos y profesores) se han construido de las lenguas y de

sus relaciones.

### **Marco conceptual**

Para clarificar esta hipótesis es necesario precisar lo que entendemos por socialización del lenguaje y construcción de identidad. En este sentido, señalemos que “somos el fruto de socializaciones múltiples en diferentes marcos sociales [...] todos desarrollamos identidades múltiples” (Lahire, 2001); además:

Toda socialización lo es tanto del lenguaje como de la lengua (Vigotsky, 1986; Schieffelin y Ochs, 1986; Rabain-Jamin, 1989) y se construye en el discurso y en las diferentes lenguas que usamos (Hamers y Blanc, 1983).

La socialización está enmarcada por el entorno, la comunidad (familia, barrio, escuela, marcos sociales de referencia; Brice-Heath, 1983) y se manifiesta en ritos y escenografías (Goffman, 1967, 1971).

La socialización se elabora en la acción e interacción verbal y multicanal (Bruner, 1966; Goffman, 1973, p. 74), es decir, en las variadas presentaciones de sí mismo.

Como consecuencia de lo anterior, surge el concepto de diversidad discursiva derivada de diversos encuentros en donde los actores se orientan y se categorizan en su discurso, asumiendo roles característicos de los estatus socioculturales que los identifican (en la escuela, por ejemplo: alumno vs. profesor). Estos estatus originan papeles sociales esperados y a menudo evocados en el “contrato didáctico”: el profesor, en cuanto informador, jefe de juego, evaluador (Dabène, 1984) vs. el alumno, en cuanto utilizador, contestador, aprendiz de la lengua (L1 y L2 o L3...) y de sus empleos adaptados a la situación.

En este orden de ideas, los agentes sociales confirman o modifican sus posiciones en los discursos contruidos con el otro en la interacción verbal: por

ejemplo, el alumno que dice “conozco todos los sonidos” o “es fácil...” se presenta como un experto, y mucho más cuando dice: “maestra, has hecho o cometido una falta”, porque así indica que conoce la norma lingüística mejor que su maestra; sin embargo, cuando dice “no entendí” corre el riesgo del presentarse negativamente.

### **Institución escolar, normas e “imaginario lingüístico”**

Numerosos investigadores han mostrado, a partir de los años setenta, la importancia de la variación lingüística, que destaca el peso del ámbito social en las variaciones lingüísticas; por ejemplo: Labor (1972), Milroy (1980); y Boutet y Gadet (2003), Gadet (1997; 2007), especialmente por la variación diastrática. De hecho, recientemente estas cuestiones se reexaminaron en el terreno escolar francés (Bertucci y David, 2003), mostrando la importancia de estas variaciones.

Otro interrogante relacionado con el precedente pregunta por el significado de “terreno escolar” y de “lenguaje escolar”. Se trata de un entorno institucional cuya misión es claramente ayudar a los jóvenes en la adquisición del conocimiento, es decir, adquirir un saber hacer y un saber estar, que pasan generalmente por el lenguaje y particularmente por el “lenguaje escolar”. La expresión designa un modelo mononormado (centrado en formas, límites, evaluaciones) más o menos imaginario, construido y propuesto como modelo predominante. En la clase esta norma se concreta en las relaciones y discursos controlados por el experto docente (Vasseur-Hudelot, 1998) y “teóricamente” no admite variaciones ni separaciones respecto de una norma concebida como única. Sin embargo, podemos preguntarnos cómo se articulan en las interacciones escolares multiculturales de hoy esos discursos cargados de normalización y qué hacer con la gran variedad y diversidad

lingüística que circula en las clases.

### **Terreno y poblaciones: clases llamadas “pluriculturales”**

Una importante característica nueva de la población escolar de estas clases que viven en la periferia de las ciudades es que su composición social, cultural y lingüística es muy heterogénea. Se trata de familias llegadas más o menos recientemente, en el transcurso del año, portadoras de una gran diversidad lingüística, cultural y social, lo que se traduce en múltiples dificultades de comprensión entre ellas y entre los grupos de variados orígenes y culturas. Las escuelas reciben alumnos franceses del barrio, así como miembros de familias emigrantes que llegan a Francia en cualquier época.

Específicamente, los dos o tres grupos escolares con los que trabajamos, en equipos de dos o tres investigadores, desde hace dos años asisten a escuelas primarias (dos cursos de Elemental 1, un curso de nivel Medio 1 y otro de nivel Medio 2) que admiten niños de 7 y 9 años. Estamos presentes en las clases o en el entorno de las clases, uno a dos días por semana, casi todo el año (con presencia irregular de estudiantes que colaboran realizando observaciones y grabaciones). Estas escuelas forman parte de lo que en Francia se denomina Zona de Educación Prioritaria (ZEP), ya que se trata de zonas de gran precariedad. En estos grupos escolares, entre un tercio y la mitad de los alumnos de cada clase hablan dos o tres lenguas en la casa: árabe, cabil, turco, kosovar, chetcheno, lingala, kikongo, creol de la Reunión, shimahorés... y francés.

### **Enfoque metodológico etnográfico**

El interrogante general son el siguiente: ¿cómo se pueden tener en cuenta estas situaciones tan ricas y variadas y al mismo tiempo ayudar a los alumnos a desarrollar sus conocimientos y su saber hacer lingüísticos y cómo articular el trabajo de normaliza-

ción lingüística, que es la misión de la escuela, contenido en la fórmula oficial que indica el “objetivo de dominio de una lengua común nacional”, con una apertura a la riqueza representada en la diversidad de las formas y las otras lenguas?

Nuestra hipótesis general es que cuando en la escuela se habla y se valoran las variadas culturas, identidades y competencias de estos niños, que provienen tanto de barrios populares como de otras partes del mundo, ellos construyen diversas metacompetencias que les permiten utilizar, aprender y aun jugar con “las lenguas” y/o las variedades de la lengua de la clase. Eso es posible si se produce un cambio en las representaciones (monolingüísticas o plurilingüísticas) que los locutores (alumnos y profesores) se han construido de la lengua. El método, de tipo etnográfico, está basado en:

1. Entrevistas con el profesor y con pequeños grupos de tres a cuatro alumnos de la clase: al principio y al fin del año.
2. Observación de actividades y posible participación mediante notas, grabación de actividades y fases de los proyectos.
3. Durante las observaciones y entrevistas, colaboración con los profesores en diversos proyectos; por ejemplo, participando en una escuela en la ejercitación y regulación de los alumnos de una clase (CM 1/CM 2) durante una encuesta sobre las lenguas que se hizo en todas las clases de la escuela primaria.
4. Marco general: observación de cómo aparecen la diversidad y la variación lingüística en la clase.

### **Marco general: cómo aparecen la diversidad y la variación lingüística en la clase**

En este contexto marcadamente plurilingüe, nos preguntamos cómo se tematiza o aparece la diversidad lingüística, qué contactos de lenguas aparecen

en las interacciones en clase, cuáles son los modelos dominantes. En realidad, los alumnos recientemente llegados muestran una gran sensibilidad a la norma mayoritaria situacional del grupo. A primera vista, no se observa alternancia de códigos en los discursos durante las actividades. Parece que los alumnos han integrado, al menos en el salón, la presión monolingüística de la institución, y ni siquiera los registros en árabe coloquial, que aparecen naturalmente en el lenguaje del exterior durante el recreo, se escuchan en las interacciones en clase. Y, naturalmente, tampoco en aquellos recién llegados que practican el francés fuera de la clase con un profesor aparecen alternancias de código. Aun entre alumnos son raras las alusiones a sus lenguas maternas.

Igualmente, al comienzo del año, cuando en pequeños grupos de tres o cuatro niños se pregunta por la lengua de origen de sus integrantes, esto los sorprende, y así descubren que varios de ellos conocen diversas lenguas. En este orden de ideas, la oportunidad principal que surge al tematizar sus lenguas puede venir del profesor de lengua extranjera (inglés en general), que empieza qué empieza su labor con estudiantes de siete u ocho años. Por ejemplo, este profesor de primer año comenzó su primera clase preguntándoles por las lenguas que conocían y practicaban en casa.

## Variación en la lengua de la clase

### *Actividad centrada en situaciones, deberes y responsabilidades*

La diversidad más contextualizada en clase concierne a la diversidad respecto de la lengua de la clase, que es el francés, como el modelo preponderante que debe ser usado en los cursos. Para numerosas secuencias metalingüísticas, en las interacciones profesor-alumno, el centro de focalización no es un problema de intercomprensión, sino más bien

la forma lingüística de la lengua considerada como inadaptada al contexto social de interacción con el profesor.

EXTRACTO 1 (clase CE 1): Secuencia centrada en disciplina y orden. La profesora MG clarifica deberes y responsabilidades en la clase.

1. P : [...] *qui je suis moi ?* (¿Quién soy yo?).
2. Els: *la maîtresse* (La profesora).
3. P : *qu'est-ce que j'ai le droit de faire ?* (¿Qué tengo derecho de hacer?).
4. El : *de nous VIRER* (Echarnos [variante popular]).
5. P : *de vous renvoyer ? + Vous envoyer chez le directeur, par exemple* (¿De despedirlos? + Enviarlos al director, por ejemplo).
6. El : *il invoque les parents* (Invoca a los parientes).
7. P : *il CONvoque les parents* (CONvoca a los padres).
8. P : *et alors ?* (¿Y qué?).
9. C : *ça veut dire justice* (Eso significa justicia).

Como se ve, el profesor localiza y rechaza dos variantes diferentes y directamente propone/impone otras formas, sin comentario. En el primer caso, es una transgresión de la norma situacional (no se usa esta palabra con un profesor, solo entre alumnos o personas de la misma categoría social) y la profesora directamente arregla la situación proponiendo una palabra más apropiada. En el segundo caso, ella restablece la palabra correspondiente al significado propuesto (la intención del alumno es transparente y su formulación solo manifiesta un problema de sentido entre palabras). Como respuesta a estas variedades de discurso que los alumnos producen, los profesores proponen escalas de reacciones producidas y señalan diferencias de distancia respecto de la

norma escolar esperada.

### **Otro rechazo de la forma empleada o pura sustitución**

A veces el alumno confunde completamente las relaciones igualitarias con otros niños y las jerárquicas con el profesor: usar el modelo de interpelación entre camaradas, por ejemplo, expone al alumno a una reacción inmediata muy fuerte o enérgica por parte del profesor:

EXTRACTO 2 (clase CM 1-MG):

M : [...] *Sortez votre cahier de texte et votre cahier rose + On va commencer à utiliser le cahier de texte* (Tomen su cuaderno de texto [para anotar las lecciones que deben aprender y los deberes que tienen que hacer] y su cuaderno rosado + Empezaremos a utilizar el cuaderno de texto).

El : *Hé maîtresse* (¡Eh, maestra!).

P : *NON pas Hé maîtresse + Je ne suis pas d'accord + ASSIS ! + Bien* (!NO [se dice] "Eh, maestra"! + No estoy de acuerdo. + ¡SIÉNTENSE! + Bien).

Esta práctica discursiva (interrupción del profesor y modo de la interrupción "¡Eh, maestra!") es rechazada completamente por la profesora, que reacciona con un tono claramente conminatorio indicando la transgresión de una norma sociolingüística situacional. Sin embargo, el análisis nos muestra que la situación es más compleja. El vocativo en *Hé maîtresse* está asociado a una relación que concierne a una norma comportamental entre interlocutores de mismo nivel y que aquí no ha sido aceptada. Así mismo, la conclusión definitiva *Assis !* está dirigida a todos los alumnos. Esta práctica manifiesta claramente cómo la socialización pasa por la de las normas del lenguaje y del comportamiento. Así lo demostraron tanto Scheffelin y Ochs (1986), como Sterponi y

Pontecorvo (1996).

### **El comentario explicativo**

En otros casos más específicos de la lengua, la sustitución puede estar acompañada de un comentario explicativo acerca de la existencia de diversas variedades que evoca la noción de norma situacional.

EXTRACTO 6 (clase CM 1-MG): Actividad de descripción de imágenes.

[...]

S : *ya un petit garçon sur une balançoire et une petite fille* (Hay un niño sobre un columpio y una niña).

P : *un petit garçon sur la balançoire et une petite fille qui tient quelque chose à la main* (Un niño sobre un columpio y una niña que tiene algo en la mano).

S : *une caillasse*.

P : *une quoi ?* (¿Una qué?).

S : *une caillasse* (Una "caillasse").

P : *une PIERRE + Caillasse c'est pas un mot qu'on dit dans la classe + Une pierre* (Una piedra + *Caillasse* no es una palabra que se dice en clase).

Raramente se encuentran otros comentarios sobre formas discursivas o morfológicas más o menos adaptadas a la situación escolar, a los interlocutores concernidos y al objetivo de la actividad.

### **Comentarios evaluativos que establecen una jerarquización de las variedades**

EXTRACTO 7 (CE 1-PB): Narración colectiva de salida en grupo. Más que la estricta justificación de un rechazo, el comentario evaluativo puede ser graduado e indicar una jerarquización de variedades posibles, usando formas de comparativo como en el

ejemplo siguiente:

33. Y : *nous sommes allés à la* (Fuimos allá).
34. P : *nous sommes + allés ? + On va pronon-  
cer mieux que ça : Nous sommes... ↑* (Vamos a  
pronunciar mejor: Fuimos...).
35. Classe: [z]allés.
36. P : [z]allés. + *Nous sommes [z]allés + Nous  
sommes* [el profesor escribe en el cuadro] [z]  
allés.

En este caso, el profesor, cuyo objetivo es la produc-  
ción de un escrito, claramente prepara a los alumnos  
para el ejercicio escolar clásico de un dictado, con  
formas que ya no son frecuentes en el lenguaje oral  
corriente, pero que pueden aparecer en situaciones  
de francés “controlado”.

### Control y apertura

EXTRACTO 8 (clase CM 1-MG): Actividad de voca-  
bulario. En la peluquería, una variabilidad adaptable.  
Preparación de una actividad de autorretrato. Se tra-  
ta de seleccionar las palabras para describir diferen-  
tes peinados a partir de imágenes y de una pregunta:  
¿Cómo se puede/quieren peinar el cabello?

1. P : [...] *pas bouclés mais ++ souples + et encore?*  
(Ensortijados no, sino ++ lisos + ¿qué más?).
2. El : *la boule à zéro* (Bocha [cabeza] al rape).
3. P : *oui + On dirait (?) coupé très près* (Se diría  
“cortado muy corto”).
4. El : *minuscule* (Minúsculo).
5. P : *non on dit pas* (No, no se dice).
6. El : *c'est tout lisse comme M. B.* (Es liso como en  
el señor B. [otro profesor]).

7. P : *un peu chauve + dégarni* (Un poquito calvo:  
+ *dégarni*).
8. O : *j'ai vu qu'un il a mis boule à zéro et après il  
a laissé juste un petit peu de cheveux* (He visto  
a uno que se puso bocha al rape y después se  
dejó crecer un poquito el cabello...).

En este ejercicio, concretamente, la lengua de la es-  
cuela se presenta como un conjunto de variedades,  
algunas de las cuales pueden ser rechazadas o más  
o menos legitimadas en el contexto por el profesor.  
Este comienza poniendo límites a la aceptabilidad  
y variedad de las palabras propuestas por los niños.  
Rechaza como inadecuada a la situación de clase  
la expresión *La boule à zero* (2) empleada por un  
alumno y propone reemplazarla por otra más suave  
o tierna, considerada más precisa y menos metafó-  
rica: *On dirait “coupé très près”* (Diríamos “cortado  
muy corto”). Una segunda proposición (“minúscu-  
lo”) se rechaza como inadecuada: *Non on dit pas* (5).  
La descripción se precisa: *chauve, dégarni* (calvo).  
Pero luego la fuerza de la metáfora muy conocida  
es tal que los niños la recuperan para referirse a uno  
de los profesores (6) y a otras experiencias (8). De  
esta manera, gracias a la búsqueda de palabras para  
describirse, el profesor indica por medio de correc-  
ciones (1, 3), rechazos (1, 5) y proposiciones (1, 7),  
los límites a la aceptabilidad y variedad admitidos  
en clase.

Un poco después, el mismo profesor vuelve a la acti-  
vidad de dibujo y autorretrato que había empezado  
el día anterior y en ese momento reactiva la expre-  
sión anteriormente rechazada:

P : [Distribuye los dibujos del día precedente].

Y : [Alumno] *C'est pas fini + I sait pas comment se  
coiffer + I veut se faire la boule à zéro [I gom-  
me partout] + I recommence* (No se acabó + No  
sabe cómo peinarse + Quiere raparse la cabeza  
[Borra todo –el dibujo–] + Vuelve a borrar).

P : [Abre aquí una actividad metalingüística intensa].

P : (...) *Boule à zéro, ça veut dire zero cheveux, pas de cheveux* ([Cabeza] rapada al rape, significa ningún cabello + sin cabello).

Entonces se pone en marcha un tipo de ejercicio lúdico en el que algunos alumnos se lanzan por el simple y espontáneo placer de manipular una estructura lingüística que se refiere a una progresión, marcada en francés por cifras a partir de cero y que transforma la actividad en un juego:

El : [O. sigue cantando] *xxx boule à zero, boule à 1 + à 10 ... boule à 200* ("Bocha" a cero, bocha uno + a diez... bocha a doscientos).

A : [*Taillant son crayon plus loin près de la poubelle*]: *boule à mille* ([Más tarde, afilando su lápiz más lejos, cerca de la papelera]: bocha a mil).

O : *Boule à 2 milliards* (Bocha a dos mil millones).

Aquí se ve cómo, según los interlocutores y los tipos de actividades, la presión sobre la norma escolar única puede relativizarse y ello permite la creatividad y el aprendizaje.

### Variedad y diversidad interlingual: un proyecto interlingüístico

Para los alumnos, el juego respecto de la variedad intralingüística puede ser una ayuda ante la diversidad interlingüística, y viceversa. Esta es la idea central del proyecto imaginado por el profesor de la clase de CM 1 que se funda en el "juego", es decir, en la manipulación, comparación y comprensión de diferentes formas y lenguas. Así, por ejemplo, jugando con la proximidad de las lenguas francesa y portuguesa, la profesora estableció una correspondencia entre alumnos de su curso de francés y el curso de una

amiga portuguesa del mismo nivel en Portugal. El desafío consistía en que cada alumno de cada clase escribiera en su propia lengua y que a su vez leyera la carta recibida en la lengua original. De esta manera, la profesora logró embarcar a los alumnos en una aventura en la que la preparación a la diferencia, la disposición a la apertura y el método intervienen con mucha naturalidad. Todo comienza con la orientación de la profesora, como en el trabajo con dos niños en el que se observan los textos, se pone de relieve lo que se puede entender y se comparan los sobres y las cartas, mediante la observación y la manipulación del objeto "sobre" y de los escritos que ellos contienen):

EXTRACTO 11 (clase CM 1, 10-11 años): Carta recibida.

P : *Alors on a reçu une lettre réponse des Portugais. Une lettre pour chacun* (Recibimos una carta de respuesta de los portugueses [abre su bolso y saca un paquete de sobres]. Una carta para cada uno).

P : *Vous allez lire votre courrier + Vous allez vous mettre à 2 + Et vous allez essayer de comprendre* (Vais a descubrir vuestro correo. Trabajen de a dos. Abran e intenten entender).

P : *Soulignez les mots + structures + phrases que vous avez pareils sur les 2 lettres. (...) Vous allez essayer de comprendre ce que l'enfant vous a dit* ([Distribución y observación] Subrayen las palabras + estructuras + frases semejantes en las dos cartas... Intenten entender los que los niños les han dicho).

Pr : *Alors on peut regarder l'enveloppe déjà + Qu'est-ce qu'i ya sur l'enveloppe* (Se puede examinar el sobre + ¿Qué hay en él?).

El I : *Ya notre prénom et à côté le n° 21* (Nuestro nombre y al lado el núm. 21)

Pr : *Et à gauche de l'enveloppe ?* (¿Y a la izquierda del sobre?).

El : *Maîtresse c'est marqué leur ville* (Maestra, está escrita su ciudad).

Pr : *Quelle est la ville ? [On souligne avec l'autre ce qu'on a de connu pour l'instant. Brouhaha. Elèves commencent à souligner des mots. Beaucoup cherchent seuls...]* (¿Cuál es la ciudad? [Subrayan con el compañero lo que conocen por el momento. Alboroto. Muchos buscan solamente... ["hola", "colega", "fútbol"]]).

Pr : *On va s'arrêter pour faire le point* (Nos detendremos para hacer un balance).

El : *Je comprends rien* (No comprendo nada [Se refiere la escritura de los alumnos portugueses]).

Pr : *Le but n'est pas de tout comprendre mais de comprendre en gros. O tu as appris que ton copain il aime bien... ?* (El objetivo no es entender todo, sino en general. ¿O tú entendiste lo que tu colega desea...?).

El O : *L'ordinateur et les mathématiques + Il aime jouer au football + I m'a dit bonjour* (El computador y las matemáticas + Ama jugar fútbol + Me ha dicho "Buenos días").

Pr : *Alors comment tu sais ?* (¿y cómo lo sabes?).

El O : *Ya écrit + Hola Colega* (Está escrito "Hola, colega").

Pr : *Qu'est ce que ça peut vouloir dire ?* (¿Qué puede significar?).

Pr & Els: *Collègue + Copain*.

El O : *Ya son adresse* (Hay una dirección).

Pr : *Alors vas-y Moh et toi ?* (¿Y tú, Mohamed?).

El M : *I dit je m'appelle Mohamed comme toi* (Me dijo "me llamo Mohamed" como tú?).

Pr : *Comment on dit je m'appelle ?* (¿Cómo se dice «me llamo»?).

El M : "Eu chamo" (...) *I dit je joue au Club X + Après: "Je suis bon en mathématiques" + Après i m'demande de devenir un bon ami* (Dice 'juego en el club X + Después, "soy bueno en matemáticas" + Después me pide ser su amigo).

Pr : *Après ? Mohamed ?*

M : *Il a 12 ans + Il a une play-station + Il aime bien jouer au foot + Il a écrit* (Tiene doce años + Tiene un play-station + Le gusta jugar al foot + escribió).

GV : *Qui a dans sa lettre à un moment ou un autre + "gosto" ?*

Els : *Moi / moi / moi*.

GV : *Alors qu'est-ce que ça veut dire ?* (Entonces, ¿qué quiere decir?).

Moh : *J'aime* (Quiero).

P : *Ouiii Mohamed + Donc qu'est-ce que cet enfant veut dire ?*

El M : *J'aime regarder la télévision avec mes amis* (me gusta ver tele con mis amigos).

Esta actividad de correspondencia o epistolar continuó todo el año: cada grupo escribía cartas personales en su propia lengua a un amigo de otro país y lengua..., lo que les permitió construir diferentes tipos de aprendizajes lingüísticos, discursivos y culturales, entre los que se destacan:

1. La posibilidad de entenderse por el descubrimiento del funcionamiento de una lengua próxima (gracias a la proximidad de rasgos morfológicos, por ejemplo, marca del plural (con la letra 's') o del femenino (con la vocal 'a') en francés y en portugués, proximidad de palabras como los

adjetivos, etc., pero diferenciados por el género (o/a...), etc.

2. La producción en otra lengua, como en la propia, de actos del lenguaje mínimos, de verdaderos discursos de géneros variados y conocidos (cómo empezar una carta, saludar, hacer preguntas, describirse, contar un viaje, comparar situaciones o personas que se aprenden en toda lengua y se pueden comparar).

En otras clases, los ejercicios se centraron en dominios restringidos, como comparación interlingual entre los días de la semana, frutos, legumbres, vestimentas, canciones y títulos de cuentos, pero en diferentes lenguas (algunas conocidas por ciertos alumnos). En otros casos, como en la sección maternal, se invitó a madres y padres a las clases de sus niños para “enseñar” pequeñas rimas y cifras en su propia lengua. En todos los casos, los alumnos podían comparar con sus propias lenguas o las lenguas de sus familias.

### Reflexiones provisionales

El interés para los alumnos de la ilustración activa (o una parte de los alumnos) respecto de estas observaciones y ejercicios exploratorios sobre variaciones y diversidad radica en la verificación principal de la activación del desarrollo de la “reflexividad” y, particularmente, de la conciencia metalingüística que se manifiesta por:

- La apertura a la diversidad de toda lengua y entre lenguas, así como a sus variaciones, según los contextos, con lo que se muestra que no hay un solo modelo para recortar la realidad.
- El descubrimiento de que existen aproximaciones más o menos variables entre lenguas diferentes (por ejemplo: portugués vs. árabe).
- La conciencia de la lengua como sistema y también como modo variable de comunicación con diversas personas en diferentes ámbitos.

Igualmente, jugar con la variabilidad de su propia lengua y de otras diversas ofrece otro interés: la toma de conciencia del funcionamiento “meta” del lenguaje, que es importante no solo para la apertura a las otras lenguas sino también para la maestría y el desarrollo de la lengua materna, junto con el control de sus interacciones y variaciones, así como para el desarrollo de los aprendizajes en general.

### Reconocimientos

Universidades de Nantes, Angers y Le Mans: Proyecto regional de investigación “Plurilinguisme : pratiques, representations, acquisition, enseignement”.

### Bibliografía

- Atienza, J. L. (coord.) (2006). “Appropriation des langues et attitudes linguistiques” / “Les représentations culturelles d’étudiants étrangers”. *ELA*, 144, 465-484.
- Bertucci, M. M. y C. Corblin (eds.) (2004). *Quel français à l’école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. París: L’Harmattan.
- Bigot, V. (2008). “L’enfant non-francophone scolarisé dans une classe ordinaire : convergence ou concurrence de la socialisation langagière et de la socialisation scolaire?” En M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, M.-T. Vasseur, eds. *Conscience du plurilinguisme* (pp. 50-65). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Bigot, V. y M. T. (en prensa). “Vasseur. Variations langagières en contexte scolaire pluriculturel : quelle dynamique pour la socialisation langagière des élèves?” En M. Dreyfus y J. M. Prieur.

- Billiez, J. et ál. (2003). "Contacts de langues à l'école : disjonctions et tentative de raccordements". En J. Billiez (dir.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions* (pp. 301-315). París: L'Harmattan.
- Boutet, J. y F. Gadet (2003). "Pour une approche de la variation linguistique". *Le Français aujourd'hui*, 143, 17-24.
- Brice-Heath, S. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms factors in schooling minority children*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. París: Retz.
- Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Coll. LAL. París: Didier.
- Candelier, M., G. Ioannitou, D. Omer y M. T. Vasseur (dir.) (2008). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Presses Universitaires de Rennes.
- Castellotti, V. (2008). "L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ?" En J. L. Chiss (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français* (p. 231-276). París: Didier.
- Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. París: Hachette.
- Gajo, L. (1997). "Représentation du contexte ou représentation en contexte ? Elèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue". En M. Matthey (dir.), *Tranel 27, Contacts de langues et représentations* (pp. 9-27). Université de Neuchâtel, Institut de Linguistique.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* : T. 1, *La présentation de soi*. T. 2, *Les relations en public*. París: Editions de Minuit
- Goffman, E. (1974). trad. française, *Les cadres de l'expérience*. París: Éditions de Minuit.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City : Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press [1978, *Le parler ordinaire/la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. París: Éditions de Minuit].
- Lahire, B. (1998/2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. París: Nathan. Essais & recherches. Sciences sociales.
- Lazagabaster, D. (2006). "Les attitudes linguistiques : un état des lieux ?". En J. L. Atienza (dir.), *ELA*, 144, 393-406. Didier Erudition-Klincksieck.
- Lüdi, G. (1984). "Discussion du Papier de C. Perdue". En B. Py (dir.) *Acquisition d'une langue étrangère III*. Université de Paris VIII, Encrages, et Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel.
- Lüdi, G. (1987). "Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme". En Lüdi y Niemeyer (eds.), *Devenir bilingue - parler bilingüe*. Actes du 2ème colloque sur le bilinguisme, U. de Neuchâtel, 20-22 septembre..
- Milroy, L. (1980). *Language and Social Networks*. Oxford : Blackwell.
- Moscovici, S. (1989). *Les représentations sociales*. París: PUF.
- Nussbaum, L. (2008). "Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche". En M. Candelier et ál. (dirs.) *Conscience du plurilinguisme* (pp. 125-144). Rennes: Presses Universitaires.

- Rabain-Jamin, J. (1989). "Culture and early social interaction: the example of mother-infant object play in African and native French families". *European Journal of Psychology of Education*, 4, 295-305
- Rampton, B. (1990). "Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance". *ELT Journal*, 44(2), 97-101
- Rampton, B. (2006). "Language and Ethnicity at School : some implications from theoretical developments in Sociolinguistics". *Langage et Société*, 116, 51-72.
- Schieffelin, B. y E. Ochs (1986). *Language socialisation across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sterponi, L. y C. Pontecorvo (1996). "How children are socialised through arguing". *Interactions et Cognitions*, I(2-3), 329-366.
- Vasseur, M. T. y Ch. Hudelot (1998). "Imaginares et pratiques discursives dans les dialogues experts-novices". *Les linguistiques appliquées et les Sciences du Langage* (pp. 100-112). 2ème colloque Cofdela, Université de Strasbourg 2,
- Vasseur, M. T. (2003c). "En Classe d'Initiation au français, l'apprentissage du français passe par la socialisation en français". En R. Porquier y E. Rosen (dir.), *LINX, Acquisition et communication en langue étrangère : Interlangue et communication exolingue/endolingue*. Paris: Université de Paris 10.
- Vasseur, M. T. (2007). "Interaction, circulation de la parole et socialisation dans une CLIN". En Michelle Auzanneau (dir.), *La mise en oeuvre des langues dans l'interaction* (p. 161-179). Paris: L'Harmattan. Collection Espaces Discursifs.
- Weber C. (2008). "Les verbalisations ordinaires dans la classe: objets furtifs ou variables encombrantes des sciences du langage". *Pratiques*, 139-140.