

Article paru sur EDUSCOL :

<http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-veil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire

Michel Candelier, professeur à l'université du Maine, Centre international d'études françaises, UFR de Lettres

Je voudrais d'abord, comme mes prédécesseurs, remercier la direction de l'Enseignement scolaire d'avoir fait appel à moi et de m'avoir demandé d'exprimer librement mon point de vue.

La mission que je me suis fixée pour cet exposé relève - comme bien des missions auxquelles sont confrontés les responsables de l'éducation que vous êtes - de la mission impossible. Il va me falloir en effet, en peu de temps, présenter un travail de plusieurs années, dans un domaine original et peu connu, et placer ce travail dans le contexte des évolutions actuelles en matière de langues à l'école primaire.

L'apprentissage d'une langue à l'école primaire - quelques échos d'un rapport européen

Il est difficile de parler d'"éveil aux langues" à l'école primaire sans dire quelques mots, auparavant, de l'apprentissage d'une langue à l'école primaire, qui reste - et de beaucoup - la solution la plus largement répandue et la plus communément préconisée jusqu'alors.

Il se trouve que je suis co-auteur d'un rapport remis en 1998 à la Commission européenne, intitulé " *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?*" (Blondin et al., 1998).

L'objectif de ce rapport était de faire le point sur ce que les études empiriques les mieux étayées nous disent à propos des **acquis des élèves** et des **facteurs susceptibles d'influencer ces acquis**, positivement ou négativement.

Si l'on se place dans la perspective d'un véritable apprentissage d'une langue commençant à l'école primaire et se poursuivant dans l'enseignement secondaire, la question essentielle qui se pose en matière d'acquis est de **savoir si les élèves ayant été initiés à une langue dans le primaire ont un avantage sur leurs camarades qui ne l'ont pas été**. Les quelques études qui ont cherché à répondre à cette question pour des élèves placés dans des conditions "normales" ou proches de la normale offrent des réponses relativement variées. Un des traits dominants de ces réponses semble être le **caractère** passager de l'avantage dont bénéficient les initiés par rapport aux non initiés, un autre trait étant que ces avantages ont tendance à apparaître plus chez les "bons élèves" que chez leurs condisciples aux résultats scolaires généraux moins brillants.

Parmi les **facteurs qui influent sur les résultats**, on notera d'abord ceux qui se rapportent aux maîtres : un lien clair peut être établi entre le **niveau de compétence du professeur dans la langue cible** et les compétences acquises par ses élèves, surtout en prononciation et en aisance d'élocution. Même si les recherches qui ont été publiées sur l'efficacité relative de différents types d'enseignants sont peu nombreuses, il apparaît qu'il est préférable que l'enseignement d'une langue étrangère en primaire soit **sous la responsabilité d'un enseignant formé pour le primaire**, à condition bien sûr qu'il possède une bonne maîtrise de la langue.

Pour ce qui est de **l'âge des élèves**, les données empiriques réfutent, pour l'apprentissage scolaire, l'idée tant répandue selon laquelle les plus jeunes élèves apprendraient plus efficacement que des élèves plus âgés. Si le temps d'apprentissage est maintenu constant, il ne semble pas y avoir de grandes différences dans la vitesse d'acquisition d'une langue étrangère par des débutants d'âges différents. Il apparaît toutefois **une tendance chez les débutants** plus âgés à apprendre plus rapidement, de sorte que l'avantage d'un début précoce réside en fait dans l'accroissement de la durée totale de l'apprentissage que l'on peut ainsi obtenir.

Notons enfin que l'appartenance à des groupes ethniques minoritaires, susceptibles de comprendre des **enfants bilingues**, ne semble pas avoir d'influence négative sur leur apprentissage d'une langue étrangère. Elle peut même, dans certains cas, être bénéfique à ce processus. Les variations liées au **milieu social** semblent en revanche avoir des effets plus marqués.

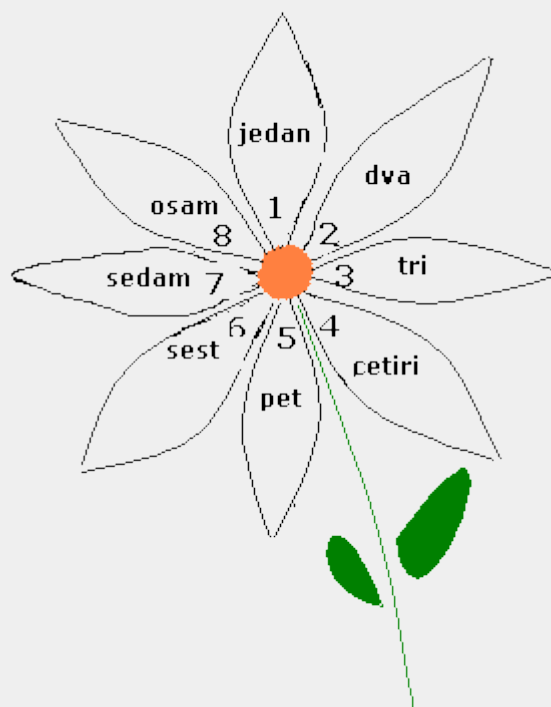
Si l'on veut compléter le tableau des sources légitimes d'interrogations ou d'inquiétude, il faut **ajouter plusieurs questions à ce constat** général fourni par la recherche. Elles sont relatives d'une part au nombre insuffisant de maîtres correspondant au profil souhaitable, ainsi qu'à la dimension des efforts qu'il serait nécessaire de consentir pour en former en quantité suffisante. Elles concernent d'autre part les difficultés très importantes auxquelles se heurte inévitablement une politique de promotion de la diversité des langues à ce niveau d'enseignement.

Pour autant, il ne peut être question de se résoudre à ce que l'enseignement primaire n'apporte pas sa pierre à l'édifice linguistique que l'école doit bâtir au profit des futurs citoyens du XXI^{ème} siècle. **Il est tentant de chercher d'autres voies**, qu'on les considère ou non comme complémentaires.

On peut par exemple se demander s'il est vrai que, comme on l'a toujours pensé spontanément jusqu'alors, les langues n'ont de légitimité à l'école que comme objets destinés à être "appris". Ne peuvent-elles pas servir aussi à d'autres choses ?

L'éveil aux langues : entrons dans la classe ...

Lors de la présentation orale de cet exposé, un document vidéo de 8 minutes a été présenté. Il s'agissait d'une séquence constituée des moments les plus représentatifs d'une séance d'éveil aux langues en cycle 3, dans une classe du département de l'Eure. Cette classe participait en 1999-2000 aux activités du programme européen Evlang, programme d'innovation et de recherche consacré à l'approche "éveil aux langues" dans les deux dernières années de l'enseignement primaire.



Les élèves travaillent à l'aide d'un support didactique intitulé "1, 2, 3 ... 4000 langues", dont un des objectifs consiste à faire découvrir les relations de parenté entre diverses langues du monde.

Ils se trouvent dans la seconde activité de la première séance, reçoivent des cartes portant des fleurs à huit pétales et travaillent d'abord en groupe pour regrouper les langues par similitudes (il y a trois langues latines, trois langues germaniques et trois langues slaves). On assiste ensuite à la mise en commun des procédés utilisés par chaque groupe et des résultats obtenus.

Dans cette séance, il n'y avait pas d'activité portant sur le son. Il s'agit pourtant d'une dimension importante de l'"éveil aux langues", présente dans la grande majorité des supports didactiques qui ont été conçus.

D'où le choix d'un second exemple :

Fiche-élève 2 Écoute les titres du conte "Le Petit Chaperon Rouge" dans quatre langues :

- Punahilkka (*finnois*)
- O Capuchinho Vermelho (*portugais*)
- Rotkäppchen (*allemand*)
- Cappuccetto rosso (*italien*)

Ici les élèves, qui ont entendu et ont sous les yeux, par écrit, l'expression "Le Petit Chaperon Rouge" en finnois, portugais, allemand et italien écoutent le début du conte (une à deux phrases) contenant l'expression "Le Petit Chaperon Rouge" dans chacune des quatre langues. Ils doivent indiquer en quelle langue ils l'ont entendu.

Avant de poursuivre, et pour mieux savoir de quoi on parle, il est sans doute utile de fournir une définition de l'"éveil aux langues", telle qu'elle a été élaborée dans le cadre du programme Evlang :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global - le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise.

L'éveil aux langues : pour quoi faire ?

En suivant les distinctions maintenant très classiques de la pédagogie par objectifs, on peut attribuer à l'éveil aux langues, tel qu'il est conçu dans le programme Evlang, **la finalité et les buts suivants** :

LE PROGRAMME EVLANG

Finalité

Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.

Buts

On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions :

- le développement de représentations et attitudes positives :

1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;

*2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des **attitudes**) ;*

*- le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des **aptitudes** ou **savoir faire**) ;*

*- le développement d'une culture linguistique (= **savoirs** relatifs aux langues) qui*

1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ;

2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

[Liste des énoncés](#) (15,18 ko) correspondant au niveau défini comme celui des "**objectifs**", toujours selon les critères de cette même "pédagogie par objectifs".

L'ensemble de ce document constitue une **première ébauche d'un "référentiel d'objectifs"** du programme Evlang. Il est important de signaler trois choses à ce sujet :

1. les éléments qui constituent ces listes ne sont pas des éléments "souhaités", en attente de mise en œuvre, mais des objectifs qui ont été attribués à des matériaux didactiques réellement produits dans le cadre de cette innovation ;
2. considérant que l'établissement d'un référentiel d'objectifs ne s'oppose pas à une approche par compétences, qui nous semble correspondre à une perspective d'utilisation sociale qui convient bien à notre approche, nous avons cherché, dans chacune des rubriques "attitudes", "aptitudes" et "savoirs", à regrouper ces objectifs, en objectifs qui concourent :
3.
 - soit à la mise en place d'une **compétence à apprendre des langues** (c'est cette compétence à apprendre les langues qui est concernée dans la première partie de chaque [liste](#) (15,18 ko) : ici, les cinq premiers items de la liste) ;
 - soit à la mise en place d'une compétence plus globale, que nous intitulons "**compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle**" (cf. les quatre items suivants de la [liste ci-dessus](#) (15,18 ko)).
4. enfin, on ne trouvera ici que des objectifs dit "généraux" et des objectifs dits "intermédiaires". Il n'était pas utile de nous encombrer à ce niveau du détail que représentent des objectifs plus élémentaires, appelés parfois objectifs "spécifiques" ou "opérationnels".

On n'a parlé jusqu'ici que des objectifs que l'on peut considérer comme propres au programme Evlang. Cela nous a conduits à passer sous silence trois dimensions très importantes :

1. par cette approche, on vise également des effets sur les aptitudes et savoirs relatifs à la langue de l'école qu'est le français ;
2. grâce à ses potentialités interdisciplinaires, la "matière pont" que constitue Evlang **permet de poursuivre des objectifs propres à des disciplines non linguistiques**. Un bilan que nous sommes en train d'établir fait apparaître que dans les classes françaises et suisses de l'échantillon à propos duquel nous avons mené notre évaluation des effets du programme - on y reviendra plus loin - 11% des séances Evlang

ont été intégrées à d'autres disciplines, parmi lesquelles on trouve principalement, outre la langue de l'école, la géographie, le dessin et la musique ;

3. enfin, par le type et les méthodes de travail qui sont pratiquées, Evlang se révèle susceptible de contribuer au développement de ce que l'on appelle des "**compétences transversales**", qu'il s'agisse de démarches de recherche, de capacité à exposer et à négocier les points de vue, ou simplement d'attitudes de curiosité (cet aspect était apparu avec beaucoup de clarté dans la séquence vidéo présentée).

Toujours dans la rubrique des objectifs, il conviendrait aussi de développer ici ce que l'on peut appeler la "**dimension citoyenne**" d'une approche d'éveil aux langues. On y renoncera faute de temps, mais beaucoup de choses intéressantes pourraient être dites dans un contexte où le Conseil de l'Europe, par exemple, insère la question des langues en éducation à celle de la problématique générale de l'éducation à la Citoyenneté démocratique. Si on se réfère, par exemple, à ce que F. Audigier appelle des "compétences-clés" (Audigier, 1998) qu'il déclare nécessaires au plein exercice de la **Citoyenneté démocratique**, telles que les "connaissances sur le monde actuel", "l'acceptation positive des différences et de la diversité" ou la capacité à "argumenter", on pressent bien, sans qu'il soit besoin d'être plus explicite, que l'apport d'une démarche d'éveil aux langues est plus riche que celui de l'apprentissage d'une seule langue.

Evlang, La Porte des Langues ... et les autres

Quelques indications, à présent, sur l'organisation du travail d'innovation et de recherche dans le cadre du programme Evlang, autour d'Evlang, et en prolongement d'Evlang.

Comme cela a déjà été dit, le programme Evlang (plus précisément : Éveil aux langues dans l'enseignement primaire) est un programme européen, soutenu par la Commission européenne (Lingua action D).

Commencé à la fin de 1997, il se termine en juin 2001. Il implique des partenaires des pays suivants : Autriche, Espagne, Italie, France, Suisse. Pour la France, où le programme bénéficie également d'un soutien financier de la Délégation générale à la langue française (DGLF), les trois partenaires sont l'Université René Descartes (Paris 5), l'Université Stendhal (Grenoble 3) et l'IUFM de la Réunion.

L'activité déployée s'est répartie sur **trois domaines** : la **production de supports didactiques** destinés à alimenter un cursus de un an à un an et demi (CM2 ou CM1-CM2), la **formation d'enseignants** susceptibles de mettre en œuvre ces cursus dans leur classe habituelle, et **l'évaluation, quantitative et qualitative** de ces cursus.

Une trentaine de supports didactiques ont été produits - le plus souvent en coopération étroite avec des enseignants - et validés en classe. Ils s'inscrivent dans des domaines thématiques variés. Voici une liste de ces domaines, tels que prévus à l'origine du projet Evlang.

1	Les relations entre les langues et les cultures
2	Les relations entre les langues : histoire et évolution des langues, emprunts
3	On n'écrit pas comme on parle et on ne parle pas comme on écrit
4	Le verbal et la non verbal
5	Les systèmes d'écriture, son et graphie
6	Les régularités dans la langue (morpho-syntaxe, lexique, texte...)
7	La variation
8	Les systèmes phonologiques
9	Les langues dans l'espace : l'enfant et les langues, l'environnement, l'Europe, le monde...
10	Le bilinguisme et la diglossie
11	Le statut des langues
12	L'appropriation des langues : acquisition et apprentissage

Globalement, les domaines (ci-contre) dans lesquels nous avons le plus travaillé sont les domaines 2 (les relations entre les langues : histoire et évolution des langues, emprunts), 5 (les systèmes d'écriture, son et graphie) et 9 (les langues dans l'espace : l'enfant et les langues, l'environnement, l'Europe, le monde ...). Faute de temps dans le cursus, et aussi peut-être parce que cela ne nous paraissait pas un apport prioritaire d'un éveil aux langues "multilingue" pour ce niveau de la scolarité, nous avons délaissé les domaines 3 ("on n'écrit pas comme on parle et on ne parle pas comme on écrit") et la partie du domaine 12 qui aurait dû être consacrée à la genèse du langage chez le jeune enfant.

Dans un recensement qui n'est pas encore tout à fait exhaustif, nous avons relevé la présence de **plus de cinquante langues** dans l'ensemble de ces supports. Autant que leur nombre, il faut noter la diversité de leurs statuts :

Liste des langues du cursus Eulang (supports "noyaux" et supports facultatifs)

1. afrikaans	19. finnois	37. néerlandais
2. allemand	20. français	38. norvégien
3. alsacien	21. gaélique	39. occitan
4. anglais	22. galicien	40. persan
5. arabe	23. gallois	41. polonais
6. basque	24. grec	42. portugais
7. berbère	25. hébreu	43. rom
8. breton	26. hindi	44. roumain
9. bulgare	27. hongrois	45. russe
10. catalan	28. italien	46. schwyztütsch
11. chinois	29. japonais	47. slovène
12. coréen	30. kannada	48. suédois
13. créole haïtien	31. khmer	49. tamoul
14. créole martiniquais	32. latin	50. tchèque
15. créole réunionnais	33. luxembourgeois	51. turc
16. croate	34. malgache	52. vietnamien
17. danois	35. mongol	53. wolof
18. espagnol	36. nahuatl	54. ...

La **formation des maîtres** pour le cursus Eulang s'est effectuée dans des actions de **formation continue de deux jours**, suivies d'une journée de "piqûre de rappel" après quelques semaines de prise en main du matériel. Il est nécessaire de souligner qu'il ne s'agissait **pas de maîtres "pré-sélectionnés"**. Il s'agissait certes d'enseignants désireux de s'intéresser aux langues, puisqu'ils avaient décidé de s'inscrire à un stage de formation sur ce thème. Mais, pour certains d'entre eux, il s'agissait plutôt de chercher une réponse à leurs inquiétudes face à un domaine où ils se sentaient en difficulté. En tout cas, dans la quasi totalité des cas, les enseignants ne connaissaient pas l'approche "éveil" à l'avance, et se sont souvent inscrits à la formation en pensant que nous leur proposerions des solutions pour l'enseignement d'une langue particulière.

Dans ces journées de formation, nous avons procédé d'abord à une mise en question collective des représentations de chacun sur les langues (moi et les langues, les langues et la société, les langues et l'école). Nous leur avons fait vivre "de l'intérieur" la situation d'un apprenant utilisant des supports didactiques Eulang, et les avons accompagnés dans la découverte du fonctionnement pédagogique de ces supports, ainsi que des finalités, buts et objectifs de l'approche. Nous les avons amenés à s'interroger sur le lien entre ces objectifs et ceux que l'on trouve dans les instructions officielles, ainsi que sur le potentiel interdisciplinaire et transversal de l'éveil. Nous avons favorisé leur "mise en projet", et la troisième journée a été l'occasion d'un échange d'expériences, suivi d'éventuels ajustements et de la présentation de quelques nouveaux supports didactiques.

Venons-en à présent à l'évaluation des cursus.

Hypothèse 1	Des activités régulières du type éveil au langage à l'école primaire sont susceptibles de faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures (environnantes ou géographiquement éloignées) dans le sens d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier et d'un intérêt plus grand pour la diversité.
Hypothèse 2	Dans le contexte de classes formées d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses, ces activités sont susceptibles de contribuer à une valorisation de chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires comme à ceux de leurs camarades.
Hypothèse 3	Ces activités sont susceptibles d'accroître chez les élèves le désir d'apprendre des langues.
Hypothèse 4	Ces activités sont susceptibles de diversifier l'éventail des langues que les élèves désirent apprendre (ajout d'autres langues, moindre concentration sur la/les langue(s) dominante(s)). Ce désir peut, si les conditions de sa réalisation sont offertes, entraîner un choix plus diversifié des langues apprises par la suite.
Hypothèse 5	Ces activités sont susceptibles de favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistiques (et plus largement : métacommunicatifs) des élèves, que ce soit à propos de langues qui leur sont familières (dont la langue d'enseignement) ou de langues qui leur sont étrangères.
Hypothèse 6	Ces activités sont susceptibles de favoriser chez les élèves la prise de conscience et le développement de la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique.
Hypothèse 7	Ces activités sont susceptibles de contribuer à de meilleures performances des élèves lors de l'ensemble des apprentissages linguistiques en cours ou ultérieurs. Les élèves qui ont bénéficié de ces activités possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers (et plus largement : communicatifs). Il convient d'y ajouter des hypothèses relatives aux conditions de la mise en œuvre de l'approche :
Hypothèse 8	Les objectifs correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne peuvent être atteints qu'à partir d'un certain degré de diversité des langues à propos desquelles les activités s'exercent. (On a abandonné le projet de valider cette hypothèse dans le cadre d'Evlang, dans la mesure où nous nous sommes finalement refusés à faire varier le nombre de langues que les élèves ont rencontré dans leur cursus d'éveil.)
Hypothèse 9	Pour peu que la démarche pédagogique employée donne à chaque élève l'occasion de s'impliquer activement, les effets correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne sont pas limités aux élèves généralement les plus performants.
Hypothèse 10	Il est possible de concevoir des supports didactiques (matériaux et canevas d'activités) tels que des maîtres généralistes de l'enseignement primaire puissent les utiliser avec suffisamment de profit pour que les hypothèses précédentes soient vérifiées, pour peu qu'une formation/sensibilisation de base leur soit donnée.

Les hypothèses que nous cherchons à valider correspondent aux attentes que nous avons formulées dans les deux premiers "buts" déjà énoncés. Il s'agit donc de vérifier si les modifications d'attitudes et d'aptitudes visées ont bien lieu ou non.

Pour l'évaluation quantitative du cursus, nous avons disposé finalement de **127 classes Evlang, dont 55 en France**, et de 63 classes témoins, dont 33 en France. Un test initial et un test final ont été administrés. A la présente date, les résultats ne sont que partiellement exploités. C'est l'Institut de recherches en économie de l'éducation de Dijon ([IREDU](#)) qui est chargé de ce travail.

Ce que l'on peut dire aujourd'hui, pour les échantillons français et suisses et sous réserve d'affinements ultérieurs, c'est que **"l'effet Evlang" existe**. Comme cela était attendu, Evlang est susceptible d'induire chez les élèves un **intérêt pour la diversité**, une **ouverture à ce qui est non familier** et un **désir plus grand d'apprendre les langues**. Il permet de développer de meilleures performances en **mémoire et discrimination auditives**.

Pour certains de ces domaines, il existe des sous-échantillons pour lesquels nous n'obtenons pas d'effet significatif. Tout cela doit être maintenant étudié de plus près. Il en va de même pour la capacité à **décomposer et recomposer des énoncés à l'écrit** en langue non familière, qu'Evlang développe dans l'échantillon suisse, mais pas dans l'échantillon français.

Il est vrai que cet aspect des aptitudes était finalement assez peu présent dans les supports didactiques, contrairement à la discrimination auditive, que l'on retrouvait dans la plupart d'entre eux.

Enfin, tout indéniables qu'ils soient, les effets d'Evlang nous paraissent **d'amplitude modeste**. Mais nous avons sans doute perdu de vue, dans nos attentes, la durée réelle de nos cursus, en termes d'**heures effectivement consacrées en classe** à un travail d'éveil.

La **moyenne horaire** pour les élèves français et suisses (pour lesquels nous disposons de cette indication) est de **34 heures**, avec des variations assez importantes de classe à classe. Il faudra aussi, bien sûr, que nous étudions les effets de la durée sur les modifications d'attitudes et d'aptitudes.

L'**évaluation qualitative** doit d'une part apporter une contribution à la validation des hypothèses, aider à mieux comprendre les fluctuations de cette validation, et d'autre part nous donner une image la plus fidèle possible des démarches et processus mis en œuvre lors de l'innovation, y compris des difficultés rencontrées.

[Vue d'ensemble du dispositif d'analyse qualitative](#) (6,27 ko)

Elle porte essentiellement sur un échantillon de **17 classes**, pour lesquelles nous avons effectué des entretiens et une observation de classe en vidéo, que nous avons analysée pour une étude de la "socioconstruction" des savoirs et savoir-faire. Divers questionnaires ont été remplis par l'ensemble des enseignants des 127 classes participantes. Ici aussi, nous disposons de premiers résultats, qu'il nous faut encore synthétiser avant de pouvoir les présenter.

Pour donner une image plus complète des activités d'innovation et de recherche récentes ou actuellement en cours en France dans le domaine qui nous concerne, il faut encore citer **deux réseaux**, dont les caractéristiques communes sont d'une part de s'intéresser à l'ensemble des cycles du primaire (voire, au delà), et d'autre part de ne pas viser, comme Evlang, à une évaluation "lourde" des résultats en termes de développement des compétences des élèves. Ce qui est visé principalement, outre l'élaboration d'outils pédagogiques, c'est la validation progressive, sur le terrain, de **parcours curriculaires** relevant de l'éveil aux langues, tenant compte des spécificités des diverses étapes d'un parcours scolaire.

Le premier réseau, intitulé "**Éducation aux Langues et aux Cultures (ELC)**" a été mis en place par Dominique Macaire (Université René Descartes Paris V), parallèlement à Evlang, et même dans certains cas antérieurement à Evlang, en grande partie dans l'enseignement catholique. Les activités se poursuivent, du cycle I au cycle III, dans quatre régions de notre pays.

Le second réseau, qui se nomme "**La Porte des Langues**", constitue la partie française du réseau d'innovation européen "Janua Linguarum", mis en place depuis janvier 2000 par le Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz (Conseil de l'Europe). Il est coordonné en France par Martine Kervran (IUFM d'Orléans-Tours, Bourges), et j'en assure - comme pour Evlang - la coordination européenne, qui implique une vingtaine de pays. Une soixantaine de classes y participe dans le primaire, et un premier travail vient d'être accompli en direction des collèges. La Délégation générale à la langue française apporte également son aide au réseau "Porte des Langues".

On trouvera en annexe 8 la trace de [deux exemples d'activités de classe "hors Evlang"](#) (30,50 ko), qui sont actuellement en cours de réalisation. Ils concernent le cycle 2. Il s'agit d'une part, pour le CP, d'un exemple d'adaptation d'un support didactique conçu dans le cadre d'Evlang : "Les animaux prennent la parole", avec un travail d'écoute portant sur les cris d'animaux et les onomatopées. Le second exemple, en cours d'élaboration pour la Grande section de maternelle et le CP, est une production que des enseignants élaborent actuellement de toutes pièces à propos d'un "Tintin polyglotte".

L'éveil aux langues et l'institution éducative : un peu d'histoire

Sans remonter jusqu'aux premiers pas tentés en Australie dès 1975 (cf. l'article de Michel Candelier dans Billiez 1998), on se contentera de rappeler que l'éveil aux langues tel que nous le concevons descend en ligne directe d'une partie des conceptions défendues en Grande-Bretagne dans les années quatre-vingt par les tenants du courant "**Language Awareness**", regroupés autour de Eric Hawkins. Ce mouvement n'a été suivi d'aucune reconnaissance institutionnelle au Royaume Uni, et a connu une réelle régression au cours des années quatre-vingt-dix.

Dans d'autres pays d'Europe, les idées issues du courant "Language Awareness" ont donné lieu, dans ces mêmes années quatre-vingt dix, à plusieurs initiatives ponctuelles, comme celles menées autour de Louise Dabène à Grenoble, ou les expériences conduites à Dijon par Ghislaine Haas, axées sur le développement des capacités métalinguistiques et de l'orthographe chez de jeunes enfants. En Allemagne, à la même époque, Ingelore Oomen Welke de la Pädagogische Hochschule de Freiburg travaillait dans la même ligne, mais essentiellement en direction de classes à forte proportion d'enfants issus de la migration.

En Allemagne et en Autriche, deux instituts régionaux de recherche pédagogique (le *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* de Soest (Rhénanie-Westphalie) et le *Zentrum für Schulentwicklung* de Graz) ont introduit officiellement dans les écoles de leur Land une approche s'inspirant partiellement du courant Language Awareness (respectivement sous les noms de *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule* et de *Sprach- und Kulturerziehung*).

Mais c'est en Suisse romande qu'une approche intitulée "EOLE" (Eveil au Langage et Ouverture aux Langues), très proche à la fois des idées fondatrices de Hawkins et de celles qui sous-tendent Evlang, a connu, récemment, une institutionnalisation maximale : en 1999, la COROME (Coordination romande des moyens d'enseignement) a chargé un groupe de rédacteurs d'élaborer un ensemble de supports didactiques EOLE contenant 30 activités pour les classes de l'ensemble du primaire. Ces activités seront distribuées en 2002 dans les écoles romandes.

L'éveil aux langues et l'institution éducative : hic et nunc

Pour ce qui est de la France, et dès le début du programme Evlang en 1997, nous avons régulièrement informé le ministère de notre travail. A la fin de l'année scolaire dernière, des dossiers concernant Evlang et d'autres activités d'éveil aux langues ont été transmis à l'inspecteur général Goullier, chargé de mission pour les langues par le ministre.

Les **décisions annoncées par le ministre pour le cycle 2** dans son discours du 29 janvier dernier ont bien évidemment retenu toute notre attention. Il y est question - et il est bien dommage, soit dit en passant, que les médias n'y aient pas prêté attention - d'objectifs "**spécifiques**", différents de ceux fixés pour le cycle 3 : il s'agit bien de faire travailler chaque élève sur des "langues différentes", qui ne sont pas uniquement des "langues étrangères", mais aussi des "langues régionales" et des "langues issues de la migration". Les élèves doivent "prendre conscience de la réalité de [la] diversité".

En mettant en correspondance d'une part les objectifs principaux retenus dans l'ébauche de référentiel du programme Evlang dont il a été question ci-dessus, et d'autre part les objectifs énoncés dans le discours du ministre pour le cycle 2 (on a distingué successivement les attitudes, les aptitudes et les savoirs). [tableaux comparatifs](#) (30,50 ko)

Voici, en résumé, ce qui ressort de cette comparaison :

1. pour ce qui est des **attitudes et représentations**, il y a une équivalence presque totale entre les deux ensembles, qu'il s'agisse d'attitudes d'intérêt et d'ouverture à la diversité, de valorisation des langues présentes dans la classe et dans l'environnement, ou de désir d'apprendre des langues ;
2. pour ce qui est des **aptitudes**, les différences constatées relèvent de deux dimensions. Contrairement au texte du discours du 29 janvier, les objectifs poursuivis par Evlang concernent :
 - aussi bien l'écrit que l'oral ;
 - des activités métalinguistiques d'analyse et d'observation ;
3. pour ce qui est des **savoirs**, ils concernent dans les deux cas la connaissance de la diversité, mais le référentiel Evlang entre plus dans les détails en énonçant des savoirs qui sont sous-jacents aux attitudes retenues en commun, et prend en compte un savoir tel que "*savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences*", qui est également nécessaire pour les activités métalinguistiques d'observation et d'analyse qu'il retient.

Que peut-on penser de ces différences ? Tiennent-elles au fait qu'il s'agit dans le référentiel Evlang de cycle 3, et non de cycle 2 ?

En fait, la mise en correspondance entre oral et écrit, le repérage d'indices à l'écrit, l'observation et l'analyse du langage ne sont pas absents des perspectives que les instructions officielles fixent pour le cycle 2. C'est le cycle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, c'est aussi le cycle où les textes parlent d'"identification des principaux constituants de la phrase", d'"identification des types de phrase", d'étude de la "composition du mot", d'"étymologie", de "repérage des indices morphosyntaxiques".

Certes, tout cela concerne le français, langue de l'école, mais on sait bien aujourd'hui l'importance du rôle que peut exercer dans la réflexion sur la langue de l'école **la mise à distance** que peut procurer l'observation de faits linguistiques dans une langue autre, ce que nos collègues suisses nomment "le détour par d'autres langues". Et c'est toujours dans le discours du 29 janvier que l'on trouve cette citation "*L'introduction des langues vivantes à l'école primaire sera mise à profit pour aider les élèves dans la découverte des régularités du français, de la syntaxe et de la morphologie de la langue*". Il est vrai qu'elle porte, dans le contexte où on la trouve, sur l'enseignement d'une seule langue, mais on ne voit pas pourquoi ce qui est vrai pour l'enseignement d'une langue ne le serait pas, dans un tel domaine, pour l'effet d'une approche multilingue. Des objectifs concernant l'écrit, l'observation et d'analyse paraissent donc tout à fait légitimes pour un "éveil aux langues " en cycle 2.

Bien évidemment, **tout cela doit s'inscrire dans la continuité** : pas plus en "éveil aux langues" qu'ailleurs, on ne peut se passer de progression. Les activités d'observation et d'analyse que l'on pratique en cycle 2 n'ont pas la complexité de celles que l'on peut pratiquer en cycle 3, et que nous faisons pratiquer dans le cadre d'Evlang. Et il n'y a aucune raison pour qu'elles ne soient pas précédées, dès le cycle 1, par des premiers repérages, portant sur l'ordre des éléments dans des énoncés oraux élémentaires, ou sur l'ordre des graphies.

En cycle 2 et ailleurs : quelles perspectives ?

Puisque la perspective tracée par le ministre dans son discours du 29 janvier situe les "objectifs spécifiques" que poursuit l'éveil aux langues au niveau du cycle 2, nous acceptons volontiers l'idée d'intensifier les efforts que nous avons déjà entrepris pour ce cycle. Et c'est aussi très volontiers que nous mettrons à la disposition des autorités éducatives les matériaux et l'expertise que nous avons développés depuis plusieurs années dans le domaine. D'autant qu'il nous faut bien reconnaître, même si cela peut apparaître immodeste, que cette expertise n'existe pratiquement pas ailleurs que dans les équipes que nous avons fait vivre et faisons vivre, collectivement, autour d'Evlang et à la suite d'Evlang.

Mais nous ne considérons pas que l'approche "éveil aux langues" doit plier bagages à la porte du CE2, y compris dans la perspective du choix effectué par le ministre d'un enseignement d'une langue au cycle 3.

La prise de distance comparative bénéfique au développement de facultés métalinguistiques doit elle disparaître au moment même où ces facultés vont être requises dans la confrontation avec un nouvel apprentissage ?

Peut-on considérer que le travail sur les attitudes d'ouverture à la diversité sera terminé à la fin du CE1, et qu'un relais pris par l'enseignement d'une seule langue, qui risque d'être, malgré les efforts de diversification, très souvent l'anglais, suffira à poursuivre le développement de l'ouverture à l'autre, quel qu'il soit, et surtout s'il est minoritaire et minorisé ?

Tout nous montre, et tout particulièrement l'ampleur relativement modeste des premiers résultats de l'évaluation quantitative d'Evlang, qu'il s'agit pour de telles compétences d'un travail de longue haleine, que nous avons dû, dans une première expérimentation sur un échantillon large, réduire à une durée d'un an ou d'un an et demi, mais dont les véritables fruits nécessitent sans aucun doute plus de temps.

Sans parler bien sûr des apports interdisciplinaires de l'éveil aux langues, et de sa capacité à contribuer au développement de compétences transversales ? Rien de cela ne devient superflu au début du CE2.

Une de nos tâches en cours, on l'a vu à propos des actions d'innovation qui se sont mises en place autour d'Evlang, et à la suite d'Evlang, est de concevoir, progressivement, une approche plus globale des buts que l'on peut fixer, étape après étape, à une éducation aux langues et aux cultures et à leur diversité s'étalant sur l'ensemble d'une scolarité, avec des moments de quasi "exclusivité" et des moments d'accompagnement des apprentissages linguistiques, avec également des temps forts bien délimités, et pourquoi pas aussi, des moments de silence.

Pour ce qui est du **secondaire**, il est clair que la fonction d'accompagnement, sous forme de liens entre les divers apprentissages linguistiques en cours, doit être dominante. Mais c'est là que des "temps forts" pourraient avoir toute leur place, en articulation avec des thèmes généraux tels que les Droits de l'Homme, ou, plus concrètement, pour permettre à l'école de porter une attention souhaitable, avec toute la distance "scientifique" et la souplesse requises, à un phénomène tel que la "langue des jeunes". C'est là un projet que nous poursuivons actuellement.

Il reste sans aucun doute beaucoup à imaginer, à écouter, à comprendre. Mais ce que nous souhaitons avant tout aujourd'hui, c'est que l'acquis que nous avons accumulé avec nos partenaires européens pour l'enseignement primaire puisse maintenant bénéficier au plus grand nombre possible d'élèves de notre pays.

Bibliographie

Moore, Danièle (Ed.) (1995). L'éveil au langage, *Notions en questions*, Rencontre en didactique des langues, Paris : Didier, N°1.

Billiez, J. dir., 1998. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme - Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-Lidilem. (articles de Michel Candelier, Jean-François de Pietro, Dominique Macaire, Danièle Moore et Christiane Perregaux)

De Pietro, J.-F., dir. 1999. "Ouverture aux langues : concepts, expériences, idées didactiques", *Babylonia, numéro 2*. (articles de Christina Allemann-Ghionda, Jacqueline Billez & Cécile Sabatier, Paolo Buletti, Michel Candelier, Michel Darani, Jean-François de Pietro, Claire de Goumoëns, Nathalie Jaquet, Dominique Jeannot, Markus Kerschbaumer, Dominique Macaire, Marinette Matthey, Werner Nagel, Christiane Perregaux, Basil Schader). (commandes : courriel : babylonia@iaa.ti-edu.ch)

Site du [Centre Européen pour les Langues Vivantes](#) (Graz, Conseil de l'Europe) pour consulter les parties consacrées à l'atelier 1/2000 (L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum) ainsi qu'au projet Ja-Ling (Janua-Linguarum - disponible fin avril) : cliquez sur centre de documentation puis rapports d'ateliers.

Articles (éveil aux langues)

Candelier, Michel (2000). La sensibilisation à la diversité linguistique : une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire. In : *Mélanges Pédagogiques N°25*, 107-127. Nancy : CRAPEL, Université Nancy 2.

Candelier, Michel & Macaire, Dominique (2000). L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences - pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. *Actes de colloque de Louvain "Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant"*. Bruxelles : De Boeck. [à paraître]

Castellotti, V. & Moore, D. (1999) "Schémas en coupe du plurilinguisme". *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 70.

Charmeux, Eveline (1992). Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues. *Repères*, 6, 155-172.

Dabène, Louise (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-22.

de Pietro, Jean-François (1999). La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 31, 179-202.

Haas, Ghislaine & Lorrot, Danielle (1995). Didactique de l'orthographe : évolution du métalangage concernant le genre à travers des activités de type réflexif. In *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6ème colloque de la DFLM*, Lyon : DFLM.

Hawkins, Eric (1990). Awareness of language in the curriculum (réflexion sur le langage dans le programme scolaire), in Christiane Luc, *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, 1990, Paris : INRP.

Hawkins, Eric (1992). La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire, *Repères*, 6, 41-56.

Politique linguistique éducative (généralités)

Audigier, F. (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. (DESC/CIT (98) 35).

Blondin, Christiane & Candelier, Michel & Edelenbos, Peter & Johnstone, Richard & Kubanek-German, Angelika & Taeschner, Traute (1998). *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck. 1998.

Candelier, Michel (1996). Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique, il faut qu'on le veuille vraiment. *Les Langues Modernes*, 90, 2, 21-28.

Candelier, Michel & Dumoulin, Bérengère & Koishi, Atsuko (1999). *La diversité des langues dans les systèmes éducatifs des États membres du Conseil de la coopération culturelle - Rapport d'enquête préliminaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [Rapport pour le Conseil de l'Europe]