

**Contribution au Séminaire organisé par la DESCO :
“ L’enseignement des langues vivantes, perspectives ”**

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

Je voudrais d’abord, comme mes prédécesseurs, remercier la Direction des Enseignements Scolaires 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 ...

1. 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 ...

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

Lors de la présentation orale de cet exposé, un document vidéo de 8 mn 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 Eulang, 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 du type présenté en Annexe 1 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 (cf. Annexe 2). 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 Eulang :

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.

3. 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 Eulang, **la finalité et les buts suivants** :

🎨 LE PROGRAMME Eulang 🎨

🎨🎨 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 :

- A) *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) ;*
- B) *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) ;*
- C) *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.*

On trouvera en Annexe 3 un document listant des énoncés qui correspondent 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 Eulang. Il est important de signaler trois choses à ce sujet :

- 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 ;
- 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 :
 - ✓ 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 - ici, les cinq premiers items) ;
 - ✓ soit à la mise en place d'une compétence plus globale, que nous intitulons “ **compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle** ” (les quatre derniers items du transparent).
- enfin, on ne trouvera ici que des objectifs dits “ 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 à Eulang. Cela nous a conduits à passer sous silence trois dimensions très importantes :

- par cette approche, on vise également des effets sur les **aptitudes et savoirs relatifs à la langue de l'école qu'est le français** ;
- 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 ;
- 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 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.

4. 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, les trois partenaires sont l'Université René Descartes Paris 5, l'Université Stendhal - Grenoble 3 et l'IUFM de la Réunion.¹

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 :²

Globalement, les domaines 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

¹ La recherche a été menée dans des classes des sites suivants : Besançon, Bourges, Dardilly, Département de l'Eure, Grenoble, Ile de la Réunion, Marseille, Nîmes-Montpellier, Toulon, (N.B. : selon les cas, la notion de “site” s'applique à une localité ou à un espace administratif). Que tous les participants soient ici remerciés.

² On notera qu'il sont largement inspirés de ceux déjà proposés par le mouvement “Language Awareness” en Grande Bretagne dans les années 80.

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 (cf. Annexe 4).

La **formation des maîtres** pour le cursus Evlang 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 Evlang, et les avons accompagnés dans la découverte du fonctionnement pédagogique de ces supports, ainsi que des finalité, 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**. Les hypothèses que nous cherchons à valider (cf. Annexe 5) 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 Economie de l'Education 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 de **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 nous donner une image la plus fidèle possible des démarches et processus mis en œuvre lors de l'innovation, y compris des difficultés rencontrées (cf. Annexe 6).

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 Eulang, 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 “**Education aux Langues et aux Cultures (ELC)**” a été mis en place par Dominique Macaire (Université René Descartes Paris V), parallèlement à Eulang, et même dans certains cas antérieurement à Eulang, 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 Eulang - la coordination européenne, qui implique une vingtaine de pays. Une soixantaine de classes y participent 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 7 la trace de **deux exemples d’activités de classe “hors Eulang”**, 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’Eulang : “*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*”.

5. 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 M. 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.

6. 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 Monsieur 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".

On trouvera en Annexe 8 un tableau 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 objectifs³ énoncés dans le discours du Ministre pour le cycle 2 (on a distingué successivement les attitudes, les aptitudes et les savoirs).

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

- 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 ;
- 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 ;
- 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

³ On a renoncé ici, par souci de simplicité, à distinguer entre objectifs à atteindre par l'élève (objectifs d'apprentissage, dans les termes desquels les éléments de référentiel Evlang ont été formulés) et objectifs fixés soit à l'enseignement soit à l'apprentissage dans le discours du Ministre.

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 ”.⁴

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 mis 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.

7. 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.

⁴ Ces expressions sont extraites des *Programmes de l’école primaire (Savoir Livre, 1995, pages 93 et suiv)* ou des “descriptifs d’objectifs” qui détaillent ces compétences dans *Travailler par cycles en français(Savoir Livre, 1997,p 65 et suiv)*.

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 Education 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)

Actes du XXème Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, disponibles sur le site de l'Université du Maine (<http://cvlium.univ-lemans.fr:8900/indexdcss.htm>) : contributions de Martine Kervran (IUFM d'Orléans-Tours) et Laurent Techer (Evlang et la compétence d'analyse du fonctionnement de langues non familières), Dominique Macaire (la formation des maîtres), Cécile Sabatier et Cyril Trimaille (le travail d'écoute dans Evlang).

Site du Centre Européen pour les Langues Vivantes (Graz, Conseil de l'Europe) : 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) : <http://www.ecml.at> (on y trouvera également un lien vers le site français La Porte des Langues, actuellement en cours de construction).

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 Boek. [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).

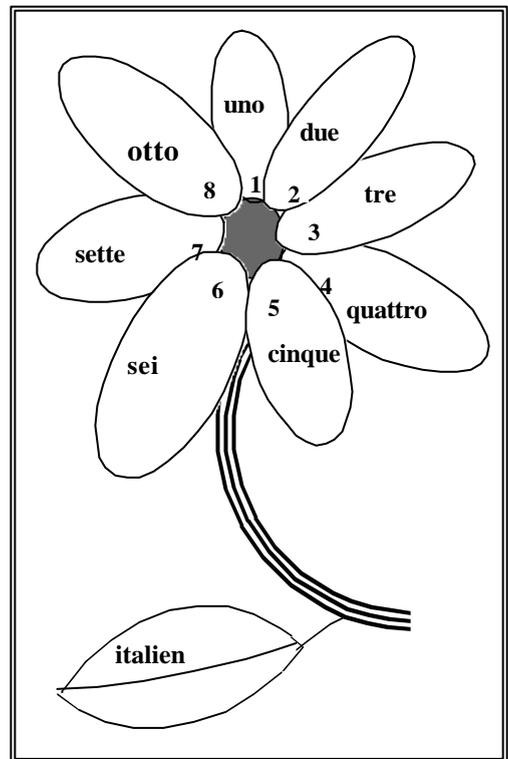
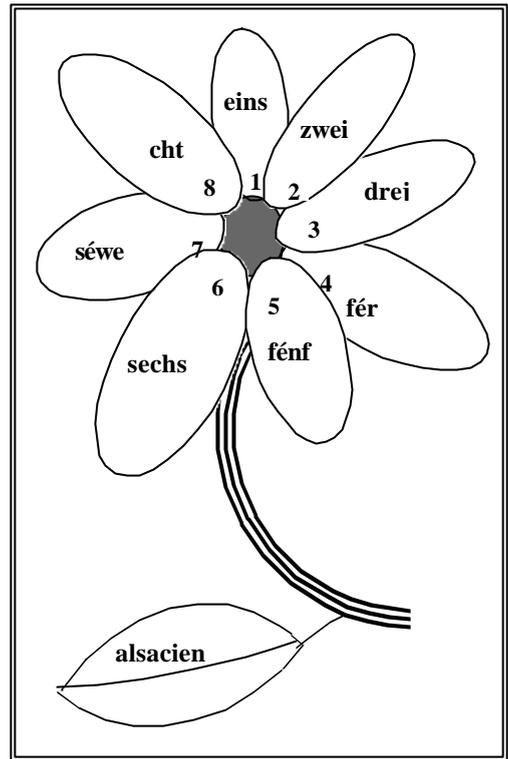
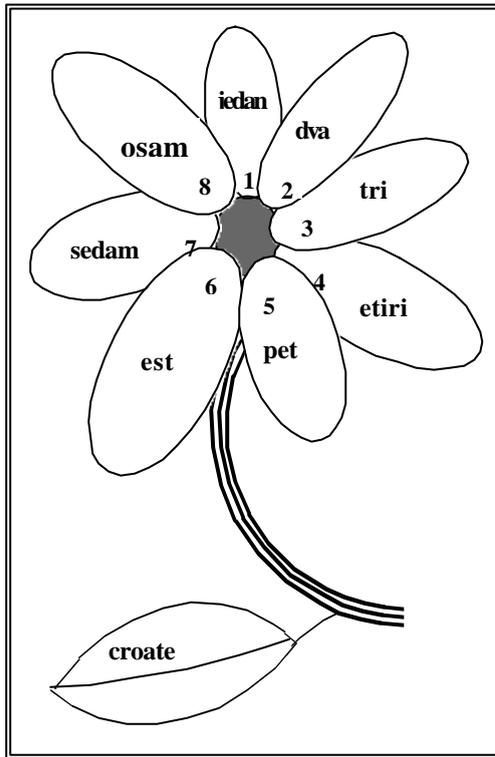
Blondin, Christiane & Candelier, Michel & Edelenbos, Peter & Johnstone, Richard & Kubanek-German, Angelika & Taeschner, Traute (1998). *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* Bruxelles: De Boeck. 1998.

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 Etats membres du Conseil de la coopération culturelle - Rapport d'enquête préliminaire*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Rapport pour le Conseil de l'Europe]

ANNEXES

Annexe 1



s

Annexe 2

Fiche-élève 2

Ecoute les titres du conte “ Le Petit Chaperon Rouge ” dans quatre langues :

Punahilkka	<i>(finnois)</i>
O Capuchinho Vermelho	<i>(portugais)</i>
Rotkäppchen	<i>(allemand)</i>
Cappuccetto rosso	<i>(italien)</i>

Ecoute le début des histoires et numérote l’ordre dans lequel se présente le nom du Petit Chaperon Rouge dans la langue proposée ci-dessous :

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

Annexe 3

Quelques objectifs visés par les supports didactiques du programme Eulang

ATTITUDES :

Compétence à apprendre les langues :

- At-gén-1⁵** Acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle) et les objets qui la constituent.
- At-int-1⁶** Acceptation positive de / intérêt pour / a) langue(s) de l'école ; b) langues communément enseignées par l'école ; c) langues moins répandues dans l'enseignement ; d) langues non proposées dans l'enseignement ; e) langues officielles du pays ; f) langues de migrants ; g) autres langues minoritaires/minorisées ; h) langues couramment dépréciées.
- At-gén-2** Désir d'apprendre des langues.
- At-gén-3** Aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une langue non familière.
- At-gén-4** Curiosité vis-à-vis du fonctionnement du langage et des langues, et d'intérêt pour l'étude de ce fonctionnement.

Compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle :

- (Rappels)** At-gén-1, At-int-1, At-gén-3.
- At-int-2** Acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle).
- At-int-3** Considérer que les emprunts divers qu'une langue effectue à d'autres langues au cours de son histoire contribuent à sa richesse.
- At-int-4** Acceptation positive de / intérêt pour / la variation linguistique à l'intérieur d'une même langue.
- At-int-5** Valorisation des personnes bilingues/plurilingues, indépendamment du statut des langues qu'elles maîtrisent.

⁵ Exemple de lecture : At-gén doit être lu " Attitude constituant un objectif général du référentiel Eulang ".

⁶ On lira : At-int doit être lu " Attitude constituant un objectif intermédiaire du référentiel Eulang ".

APTITUDES :

Compétence à apprendre les langues :

APt-gén-1	Effectuer quelques démarches d'analyse permettant un accès au moins partiel à la compréhension de l'organisation et du sens d'un énoncé écrit ou oral dans une langue non familière.
APt-int-1	Effectuer quelques démarches d'analyse de l'organisation syntaxique d'un énoncé d'une langue non familière.
APt-int-2	Effectuer quelques démarches d'analyse de l'organisation morphologique d'un énoncé d'une langue non familière.
APt-int-3	Effectuer quelques démarches d'analyse de la formation des mots dans une langue non familière.
APt-int-4	Recourir, pour l'analyse d'un énoncé en langue non familière, à des distinctions et mises en relation différentes de celles utilisées communément pour l'analyse de langues qui lui sont familières..
APt-int-5	Attribuer à un élément linguistique d'une langue non familière des propriétés différentes de celles d'un élément qui lui correspond dans une langue familière.
APt-int-6	Prendre appui sur des ressemblances entre éléments lexicaux (ou morphologiques) d'une langue non familière avec des éléments lexicaux (ou morphologiques) d'une langue connue pour établir des hypothèses sur le sens et l'organisation syntaxique d'un énoncé dans cette langue non familière.
APt-int-7	Repérer dans une langue non familière les types de phrases au moyen des signes de ponctuation (lorsqu'ils sont semblables à ceux utilisés pour des langues familières).
APt-int-8	Déduire de l'observation d'occurrences régulières d'un élément dans plusieurs énoncés d'une langue non familière un principe d'organisation syntagmatique.
APt-int-9	Identifier une structure de phrase récurrente en langue non familière à l'écrit (écriture latine) malgré la variété des réalisations lexicales portant sur quelques éléments de la chaîne en un endroit constant.
APt-gén-2	Discriminer des sons non familiers (les percevoir et ne pas les confondre avec d'autres sons) dans des langues non familières.
APt-int-10	Exercer une écoute attentive.
APt-int-11	Distinguer différents schémas intonatoires et rythmiques.
APt-int-12	Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes.
APt-gén-3	Etablir, pour des langues non familières, ayant recours à des écritures alphabétiques ou non alphabétiques, des correspondances graphie-son différentes de celles utilisées dans des langues familières.
APt-gén-4	Pratiquer, dans le sens de la lecture et de l'écriture, pour certains types de systèmes d'écriture, des correspondances graphie-son non familières.
APt-int-13	Observer avec attention les éléments composant des écritures non familières afin de repérer ce qui les distingue ou les rapproche les uns des autres
APt-int-14	Etablir, pour une langue non familière utilisant des caractères non familiers (par exemple, cyrilliques) des correspondances graphie-son différentes de correspondances établies pour une autre langue non familière utilisant ces mêmes caractères.
APt-gén-5	Mémoriser et reconnaître des éléments écrits ou sonores d'une langue non familière.
APt-int-15	Mémoriser des suites sonores de la taille du mot en langue non familière.
APt-int-16	Reconnaître dans un énoncé entendu en langue non familière une suite sonore de la taille d'un mot mémorisée à l'avance
APt-gén-6	Utiliser des instruments de référence nécessaires à une recherche métalinguistique.

Compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle :

APt-gén-7	Utiliser plusieurs langues à des fins communicatives.
APt-gén-8	Communiquer partiellement en l'absence de code linguistique commun.
APt-gén-9	Savoir identifier certaines langues non familières.
APt-int-17	Reconnaître, à l'aide d'indices écrits ou sonores, une langue non familière déjà rencontrée auparavant.
APt-int-18	Reconnaître certains types d'écriture non familière en indiquant le nom d'une ou plusieurs langues qui les utilise(nt).

SAVOIRS :

Compétence à apprendre les langues :

Sav-gén-1	Savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances.
Sav-int-1	Savoir que les langues n'utilisent pas le même nombre de mots pour exprimer la même notion.
Sav-int-2	Savoir que l'ordre des éléments peut être différent d'une langue à l'autre, sans que cela modifie les relations qui existent entre ces éléments (ordre des éléments de la proposition, des éléments du groupe nominal ...).
Sav-int-3	Savoir que le fonctionnement d'une langue non familière fait appel à des distinctions et mises en relation différentes de celles constatées jusqu'alors à propos de langues familières.
Sav-int-4	Savoir que des catégories qui semblent "naturelles" et "indispensables" dans la langue/les langues connue(s) peuvent ne pas exister dans d'autres (par exemple, l'absence d'article en finnois).
Sav-int-5	Savoir que certaines catégories grammaticales peuvent avoir une organisation différente selon les langues.
Sav-int-6	Savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique propre qui détermine l'ensemble des réalisations sonores dans cette langue.
Sav-int-7	Savoir que le sens de lecture peut, dans une langue non familière, être différent de celui pratiqué dans la/les langue(s) familière(s).
Sav-gén-2	Savoir que toute langue est soumise à la variation, en fonction de l'origine géographique et sociale des locuteurs et des registres correspondant aux situations d'emploi.
Sav-gén-3	Connaître certaines particularités des instruments et processus d'apprentissage des langues.
Sav-int-8	Connaître quelques rubriques de manuels d'enseignement de langues, et savoir leur utilité.
Sav-int-9	Connaître la différence entre traduction littérale et traduction conforme à la langue d'arrivée.
Sav-int-10	Savoir que le meilleur juge de l'adéquation d'une prononciation à un modèle est le locuteur compétent de la langue concernée, et que les jugements d'autres personnes sont moins valides.

Compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle :

Sav-gén-4	Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde, et que bien souvent il y a plusieurs langues dans un même pays ou la même langue dans plusieurs pays.
Sav-int-11	Savoir qu'il ne faut pas confondre langue et pays : une même langue peut être la langue de plusieurs pays, et il peut y avoir plusieurs langues dans un même pays.
Sav-gén-5	Savoir que les langues - et les cultures - sont des mondes non-clos, partageant/échangeant des éléments en fonction de leur genèse historique ou des contacts que les populations ont pu entretenir.
Sav-int-12	Savoir que les langues peuvent être regroupées en "familles", chaque famille étant constituée de langues provenant de l'évolution d'une même langue d'origine.
Sav-int-13	Savoir que les langues peuvent avoir recours à l'emprunt d'éléments lexicaux à d'autres langues.
Sav-int-14	Savoir que les langues romanes, germaniques et slaves font partie d'une famille plus large, celle des "langues indo-européennes", qui se trouvent en Europe, au Moyen-Orient et en Inde.
Sav-int-15	Savoir qu'il existe dans le monde de nombreuses autres familles de langues que la famille indo-européenne.
Sav-int-16	Savoir que certains peuples qui semblent pourtant très éloignés de nous (par leur situation géographique, leur façon de vivre ...) ont pourtant une langue de la même famille que la nôtre.
Sav-int-17	Savoir que beaucoup de spécialistes font aujourd'hui l'hypothèse d'une langue d'origine unique, dont seraient issues toutes les familles de langues (et donc toutes les langues) de l'humanité.
Sav-int-18	Savoir que certaines langues dont le statut est aujourd'hui communément déprécié ont fourni à la/les langue(s) de l'école des éléments lexicaux qu'elle(s) lui a/ont empruntés.
Sav-int-19	Savoir que les partages ou échanges d'éléments entre langues sont reliés à des phénomènes culturels (historiques ou contemporains)

Annexe 3

🎨 Domaines 🎨

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 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*

Annexe 4

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

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

Annexe 5

- H1** 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.
- H2** 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.
- H3** Ces activités sont susceptibles d'accroître chez les élèves le désir d'apprendre des langues.
- H4** 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.
- H5** 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.
- H6** 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.
- H7** 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).

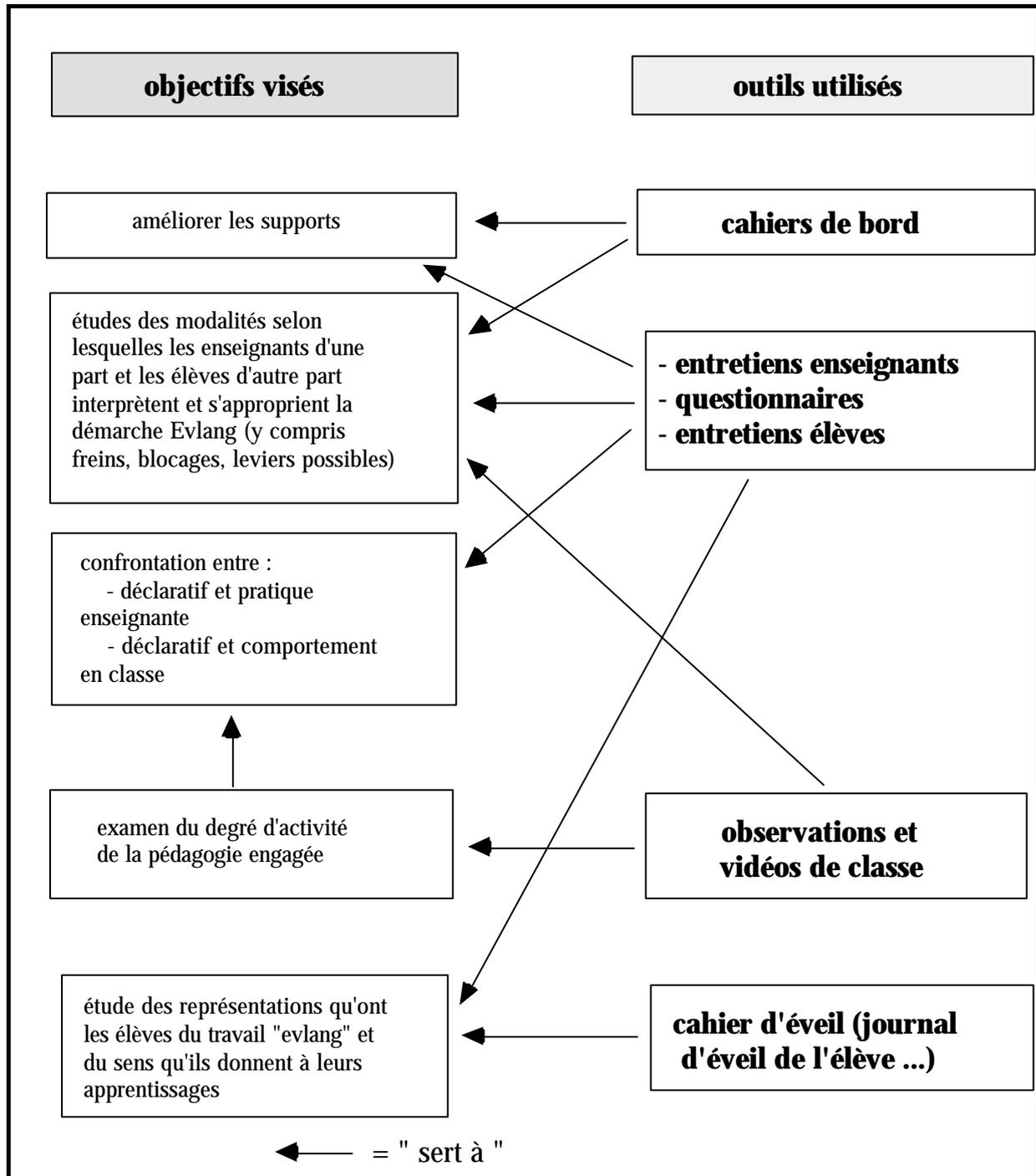
Il convient d'y ajouter des hypothèses relatives aux conditions de la mise en oeuvre de l'approche :

- H8** 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.⁷
- H9** 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.
- H10** 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.

⁷ On a abandonné le projet de valider cette hypothèse dans le cadre d'Evlang, dans la mesure où nous sommes finalement refusés à faire varier le nombre de langues que les élèves ont rencontré dans leur cursus d'éveil.

Annexe 6

Vue d'ensemble du dispositif d'analyse qualitative



Annexe 7

CP

<i>Les animaux prennent la parole</i>	Adaptation (matériel de départ : <i>les animaux prennent la parole</i>, Paris V, EVLANG)
Domaines visés	Systèmes phonétiques - Rapport son-graphie
Thème : Les onomatopées Description de l'activité :	Jeux sonores à partir de cartes d'animaux et d'une cassette (cris d'animaux et onomatopées) Ecoute de cris d'animaux et d'onomatopées Jeu de l'intrus à partir de cartes-images d'animaux à sélectionner Les onomatopées (animaux) à partir d'albums de jeunesse
Objectifs de l'activité	Discriminer des sons familiers et non familiers Savoir ce qu'est une onomatopée Mémoriser une suite sonore
Objectifs des I.O.	Discriminer des sons Comprendre et utiliser des onomatopées
Disciplines concernées	musique, langage

GS / CP

<i>Tintin polyglotte</i>	production
Domaines visés	Fonctionnement des langues
Thème : Tintin La bande dessinée Description de l'activité :	Matériel : albums, couvertures, titres, vignettes de Tintin en plusieurs langues 1. Entrée dans le monde de Tintin / les personnages 2. Travail sur les noms des personnages 3. Travail sur les titres
Objectifs de l'activité	Etre capable de reconnaître un mot dans différentes langues. Etre capable de reconnaître les noms des personnages par discrimination auditive Identifier les correspondances entre sons et signes Repérer des indices morpho-syntaxiques
Objectifs des I.O.	Identifier les correspondances entre sons et signes. Repérer des indices morpho-syntaxiques
Disciplines concernées	Français, arts plastiques

Annexe 8

Tableaux comparatifs⁸

(En italique : les éléments de la colonne de droite auxquels ne correspondent pas d'éléments dans la colonne de gauche.)

REPRESENTATIONS, ATTITUDES

Objectifs du plan “ Langues Vivantes ” pour le cycle 2 (discours du 29. 01. 2001)	Objectifs du programme Socrates EVLANG (cycle 3) Programme 1997-2001
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Développer chez tous les élèves une attitude positive envers les autres modes d'expression. ➤ Valoriser d'éventuelles compétences en langues d'élèves de la classe, d'autres classes ou présentes dans l'environnement de l'école. ➤ (Créer chez les élèves l'envie) de découvrir d'autres cultures et d'autres modes de vie. 	<p>Développer la curiosité vis à vis du fonctionnement du langage et des langues.</p> <p>Développer l'acceptation positive de/ intérêt pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la diversité linguistique et culturelle et les objets qui la constituent : <ul style="list-style-type: none"> • La langue de l'école. • Les langues communément enseignées par l'école. • Les langues moins répandues dans l'enseignement. • Les langues non proposées dans l'enseignement. • Les langues de migrants. • D'autres langues minoritaires ou minorisées. • Les langues couramment dépréciées. ▪ les variations linguistiques à l'intérieur d'une même langue. <p>Valoriser les personnes bilingues/ plurilingues, indépendamment du statut des langues qu'elles maîtrisent (ou côtoient sans les maîtriser totalement).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Créer chez les élèves l'envie d'acquérir une langue autre que leur langue maternelle ... ➤ Associer cet apprentissage à la notion de plaisir 	<p>Développer le désir d'apprendre des langues.</p> <p>Amener les élèves à aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une/ des langue(s) non familière(s).</p>

⁸ Ces tableaux constituent une reprise modifiée de ceux présentés par Dominique Macaire lors d'une conférence donnée à Expolangues le 4 février 2001.

APTITUDES

Objectifs du plan “ Langues Vivantes ” pour le cycle 2 (29. 01. 2001)	Objectifs du programme Socrates EVLANG (cycle 3) Programme 1997-2001
<p>➤ Entretien des capacités naturelles à cet âge à acquérir les sonorités et schémas intonatifs de langues autres que la langue maternelle et la musique des langues.</p>	<p>Discriminer des sons familiers (les percevoir, ne pas les confondre avec d'autres sons) dans des langues non familières.</p> <p>Reconnaître et mémoriser des éléments <i>écrits ou</i> sonores d'une langue non familière.</p> <p>Identifier à l'aide d'indices sonores <i>ou écrits</i> une langue non familière déjà rencontrée auparavant.</p> <p><i>Etablir pour les langues non familières ayant recours à des écritures alphabétiques ou non alphabétiques des correspondances graphie-phonie différentes de celles utilisées dans les langues familières.</i></p> <p><i>Pratiquer dans le sens de la lecture et de l'écriture pour certains types de systèmes d'écriture, des correspondances graphie-phonie non familières.</i></p> <p><i>Effectuer quelques démarches d'analyse permettant un accès au moins partiel à la compréhension de l'organisation et du sens d'un énoncé écrit ou oral dans une langue non familière.</i></p> <p><i>Utiliser des instruments de référence nécessaires à une recherche métalinguistique.</i></p>

SAVOIRS

Objectifs du plan “ Langues Vivantes ” pour le cycle 2 (29. 01. 2001)	Objectifs du programme Socrates EVLANG (cycle 3) Programme 1997-2001
<p>➤ Ils prendront conscience de la réalité de cette diversité.</p> <p>➤ ... une découverte, par la richesse des langues régionales, de la diversité culturelle de notre pays.</p>	<p>Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde, que, bien souvent, il y a plusieurs langues dans un même pays ou la même langue dans plusieurs pays.</p> <p><i>Savoir que toute langue est soumise à la variation en fonction de l'origine géographique, sociale des locuteurs et des registres correspondant aux situations d'emploi de la langue.</i></p> <p><i>Savoir qu'il ne faut pas confondre langue et pays.</i></p> <p><i>Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences.</i></p> <p><i>Savoir que les langues et les cultures sont des mondes non clos, partageant / échangeant des éléments en fonction de leur genèse historique ou des contacts que les populations ont pu entretenir.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Savoir que les langues sont regroupées en familles.</i> • <i>Savoir que certains peuples qui semblent pourtant éloignés de nous par leur situation géographique ou leur façon de vivre etc. ont une langue de la même famille que la nôtre.</i> • <i>Savoir que certaines langues dont le statut est aujourd'hui communément déprécié ont fourni à la/ les langue(s) de l'école des éléments lexicaux qu'elle(s) lui a/ont empruntés</i>