

# PLURILINGUISME ET APPROCHE INTERCULTURELLE, QUELQUES RÉFLEXIONS À PROPOS D'EXPÉRIMENTATIONS DE TYPE « ÉVEIL AUX LANGUES OU AUX LANGAGES » À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Martine DREYFUS, IUFM de Montpellier,  
DIDAXIS DIPRALANG Montpellier III

---

**Résumé :** On discutera, dans le cadre de cet article, de la place et de la pertinence d'approches de type « éveil aux langues et aux cultures » à l'école primaire, à partir de la présentation et de l'analyse de différents projets<sup>1</sup>.

Les données principales qui serviront de base à cet article proviennent principalement de la recherche *EVLANG* à laquelle un groupe d'enseignants de Montpellier a participé, et, complémentirement, d'un Groupe d'études et de recherches (GER)<sup>2</sup> sur l'apprentissage des langages en Réseau d'éducation prioritaire (REP) par des d'enfants et des adolescents pour qui le français, langue de scolarisation, est soit une langue très éloignée de leurs pratiques langagières et sociales soit une langue seconde ou étrangère. Cette recherche était destinée, entre autres objectifs, à produire et/ou à mutualiser des outils de formation pour les enseignants, à partir de l'observation et de l'analyse des pratiques existantes. J'ai, dans le cadre de ce groupe, travaillé plus spécifiquement avec des enseignants de CRI et de CLIN<sup>3</sup>.

---

1. Il s'agit du programme européen Socrates (Lingua) « Eveil aux langues à l'école primaire (Evlang) » coordonné par M. Candelier (1998-2002). Pour une présentation du projet voir Candelier (1998) .L'équipe de Montpellier était rattachée à l'équipe de Grenoble, dirigée par J. Billiez. Participants de l'équipe de Montpellier I. Aliaga, (IUFM de Montpellier), Elisabeth Dumas Domergue, (IUFM de Nîmes), P. Escudier (IUFM de Montpellier). Quatre classes de cycle 3 (CM1, CM2) ont expérimenté les supports pédagogiques du curriculum *EVLANG* sur une année de scolarité : classes d'E. Bastide (Massillargues Attuech), de S. Fayollet (Saint Jean du Gard), de A. Michelet (Montpezat), de M. Roux (Nîmes). Huit classes (quatre classes témoins et quatre classes expérimentales) dans le département de Nîmes ont participé à l'évaluation quantitative et qualitative. Deux ensembles de supports pédagogiques expérimentaux ont été élaborés par l'équipe : « Le voyage de mon ami » I. Aliaga., M. Dreyfus, E. Dumas Domergue, F.Escudier. 1999. « Les couleurs du français », M. Dreyfus, E. Dumas Domergue, F.Escudier. 1999. (Doc. non publiés). Cf. Dreyfus (2004)
2. Groupe d'étude et de recherche piloté par D. Bucheton.
3. Classe de rattrapage intégrée et Classe d'initiation.

## INTRODUCTION

On voit apparaître, depuis quelques années, dans le cadre de projets structurés ou d'approches individuelles, des pratiques pédagogiques de type « Eveil au langage ou éveil aux langues et aux cultures » à l'école<sup>4</sup>. Ces approches, qu'elles soient organisées dans le cadre de vastes projets nationaux et européens ou abordées de façon empirique et souvent ponctuelle par des enseignants qui ont dans leurs classes des enfants non francophones, visent généralement plusieurs objectifs : intégrer (ou sensibiliser à) la réalité multilingue et multiculturelle, préparer à l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères et développer des compétences de type « métalinguistique » susceptibles d'être transférées à l'analyse de la langue de scolarisation ou de la langue maternelle (Cf. Hawkins, 1984, James et Garrett, 1991). Dans le cas d'enfants non francophones, c'est aussi la perspective d'insérer dans l'enseignement, fût-ce de façon fragmentaire, sur des moments relativement courts et à propos d'observations de matériaux linguistiques simples, les langues d'origine de ces enfants, de les situer dans l'espace social et langagier de la classe et, donc, de travailler à une reconnaissance de leurs langues et de leurs cultures.

### 1. INTÉRÊT DES DÉMARCHES « D'ÉVEIL AUX LANGUES ET AU LANGAGE » DANS LA PERSPECTIVE D'UN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE DE SCOLARISATION AUX ENFANTS « NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE »

#### 1.1. Apprentissage d'une langue / éveil aux langues

Ces approches bouleversent, d'une certaine façon, les pratiques de l'enseignement d'une langue étrangère ou d'une langue seconde à l'école, puisque le matériel pédagogique ne porte pas sur une mais sur plusieurs langues inconnues<sup>5</sup>, souvent non apparentées, aux systèmes graphiques parfois très éloignés les uns des autres. Elles bouleversent aussi les conceptions de l'apprentissage d'une langue : dans l'approche communicative et ses avatars, qui a fortement marqué l'apprentissage des langues étrangères ces dernières années, le recours à la traduction comme à la (ou aux) langue(s) source(s), langues premières des apprenants, est généralement exclu, de même que les pratiques de comparaison inter-langues (analyses contrastives). Il s'agit pour l'enseignant d'utiliser uniquement la langue d'apprentissage, langue cible, dans la classe et d'en exclure tout autre.

Cette conception semble partagée par la plupart des enseignants en charge de Classe de Rattrapage Intégrée (CRI) ou de Classes d'initiation (CLIN) où sont scolarisés, pendant un certain temps, les « enfants non francophones nouvellement arrivés en France » (ENA<sup>6</sup>) : très souvent, pour des raisons diverses, les lan-

4. Voir notamment les premières expérimentations menées par Louise Dabène et son équipe (1991) en France, par C. Perregaux, (1995) à Genève et dans le canton de Neuchâtel, en Suisse ( cf. De Pietro, 1999, Goumoëns, De Pietro, Jeannot, 1999) .

5. Ainsi, dans un des supports d'EVLANG organisé autour des jours de la semaine (équipe d'Evreux), voit-on apparaître des langues telles que l'allemand, l'arabe, le chinois, le grec, le japonais, le mongol, le russe, le persan, l'espagnol, l'italien, le roumain.

gues comme les cultures d'origine des enfants sont exclues des interactions en classe au profit de l'emploi exclusif de la langue de scolarisation. De même, dans les recherches portant sur l'acquisition des langues secondes, Py (1997) rappelle combien la ou les langues maternelles ont longtemps occupé une place « ambiguë », par exemple les notions de transferts ou d'interférences linguistiques ont souvent été accompagnées de connotations négatives par rapport à l'acquisition ou à l'apprentissage des langues et les travaux de recherche sur l'interlangue des apprenants ont souvent gommé l'influence de la langue première au profit d'universaux d'acquisition<sup>7</sup>. Ce n'est qu'assez récemment, corollairement à la diffusion de projets didactiques de type « Éveil aux langues », et dans le cadre des recherches sur le bilinguisme et sur l'acquisition des langues dans des sociétés plurilingues, que ces notions ont été ré-interrogées et, en partie, réintroduites dans la didactique des langues.

Les approches d'éveil aux langues ou aux langages, qui ont pourtant montré des effets très positifs dans d'autres pays<sup>8</sup>, trouvent actuellement difficilement leur place, en France, dans les nouveaux programmes de l'école primaire entre l'enseignement précoce d'une langue vivante et les pratiques d'observations raisonnées de la langue (ORL) de scolarisation. Pourtant les dernières instructions officielles soulignent que « l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage » (BO, n°1, février 2002 : 77).

## 1.2. Le contexte des classes pour « nouveaux arrivants »

Ces approches semblent pouvoir s'insérer plus aisément dans des programmations et des *curricula* de classes de type CRI ou CLIN, car il n'existe pas de programme officiel, ni de manuels ou d'ouvrages spécifiques et les pratiques de classe sont très diverses. Le type de matériau<sup>9</sup> développé dans les supports pédagogiques expérimentaux peut, en effet, tout à fait s'adapter à des classes hétérogènes : hétérogénéité de l'âge et du développement cognitif des apprenants, hétérogénéité des répertoires linguistiques, diversité des langues et des cultures d'origine, hétérogénéité du niveau d'entrée dans les langages et du rapport à l'écrit. Certains enfants alloglottes, venant d'un même pays, ont appris à lire et à

6. Cette appellation d'Enfants Nouvellement Arrivés reprend dans les textes officiels la dénomination « d'enfants de migrants », sans doute jugée trop « stigmatisante » ou stéréotypée.
7. Voir notamment les travaux développés autour du programme « Acquisition des langues étrangères par des adultes migrants », organisé par la Fondation Européenne de la Science (ESF, Strasbourg, 1986).
8. En Suisse, notamment, voir les travaux de l'IRDP de Neuchâtel à ce sujet.
9. Les principaux domaines travaillés généralement dans ce type d'approche sont les relations entre les langues et les cultures, l'histoire et évolution des langues (les emprunts) la distinction langue parlée langue écrite, les systèmes d'écriture, les relations son-graphie, l'étude de certaines régularités dans la langue (morpho-syntaxe, lexique, texte), la variation, les systèmes phonologiques, les langues dans l'espace, les langues et l'environnement, Europe, monde. Le bilinguisme et la diglossie, le statut des langues.

écrire dans leurs langues maternelles, d'autres, dans une langue seconde, selon les types d'écoles dans lesquelles ils ont été scolarisés (pays plurilingues d'Afrique, par exemple) . D'autres élèves ont commencé un cursus bilingue langue(s) nationale(s)/ français, langue seconde (certains pays d'Asie, d'Afrique noire, d'Afrique du Nord ) à partir de l'apprentissage de la langue maternelle dans les deux premières années du cycle primaire puis passage au français, à l'oral d'abord, puis à l'écrit. Dans ce type de cursus, particulièrement, les compétences à l'oral dans les deux langues enseignées comme les compétences en lecture ou en écriture des élèves sont parfois très diverses. Comment, dès lors, prendre en compte cette diversité cognitive, linguistique et culturelle et en faire un outil d'apprentissage ?

Je voudrais ici, pour conforter ce type de besoin, rendre compte de l'observation de pratiques de classe et de témoignages d'enseignants de CRI ou de CLIN qui cherchent précisément à intégrer les réalités linguistiques et culturelles des enfants alloglottes. L'un a enseigné dans une école où plus de 99 % d'enfants sont d'origine étrangère dont 40 % non francophones, avec une majorité d'enfants marocains et huit à dix autres nationalités présentes dans la classe dont des enfants turcs et des enfants pakistanais et kurdes. L'organisation même des classes a cherché à prendre en compte la dimension multilingue et multiculturelle, par exemple à garder les fratries pour favoriser la communication intra-groupe et à conserver les repères affectifs et linguistiques. Les enseignants de cette école ont aussi souligné l'importance de confronter les enfants à des pratiques artistiques, théâtrales, qui sollicitent plusieurs langages et des univers sémiotiques différents. Le travail d'apprentissage, celui de socialisation mais aussi celui de construction identitaire de l'enfant s'est surtout réalisé à partir de « l'échange » des langues et des cultures en présence et en contact dans la classe, c'est à dire de la reconnaissance de la langue de l'autre et du travail à partir de cette diversité linguistique et culturelle : *on travaillait le langage à partir de cette connivence l'enseignant rentrait dans le jeu et ne comprenait pas, c'était l'inverse ++<sup>10</sup> on inversait les rôles on apprenait les mots de leur langue<sup>11</sup> on échangeait des mots [...] on avait pris le biais de partager la culture de tout le monde donc euh on a joué sur des petites comptines en différentes langues en marocain en turc etc on a joué sur les différentes façon de compter en turc en arabe les mots simples qu'on pouvait avoir connaître tous ces jeux de langue là on les a fait à chaque fois c'était dans plusieurs langues on a choisi le pli de faire vivre cette ++ ces langues maternelles pour faire vivre le français on a eu des ELCO<sup>12</sup> en langue maternelle en arabe et en turc les ELCO étaient dans la classe avec nous une heure de conte comptine ils étaient avec nous pour l'activité et traduisaient l'activité [...]*. Cet enseignant souligne à plusieurs reprises le partage des cultures : *L'équipe enseignante faisait venir des conteurs turcs et la valorisation de la culture de l'autre passait par exemple par une collecte*

10. +, ++, +++ signalent les pauses plus ou moins longues dans la transcription.

11. Trois enseignants sur quatre de cette école ont suivi des cours de turc.

12. Enseignants en *Langue et Culture d'Origine*. Cet enseignement est donné par des enseignants étrangers, « en dehors du temps scolaire ». Ces cours ont été institués par une circulaire de 1975 qui précise que « l'expérience a fait apparaître que le maintien d'enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français »..

*de contes de tradition orales, recueil auquel étaient associées les familles ; ces contes étaient traduits en français et devenaient le support d'activités en classe*<sup>13</sup>

Ce type de pratiques et, surtout, de choix d'enseignement va de pair avec le refus de l'usage exclusif d'une langue : *je me méfie des bains de langage et de l'idée de mettre un enfant en immersion dans une classe d'enfants français sans s'intéresser à sa langue là où on a été plutôt performant c'est dans les jeux sur la langue dans l'accueil de cette langue là dans l'intérêt que l'on portait à la langue de l'autre tous les mots que l'on sortait étaient traduits en français, turc, arabe et pakistanais.*

Le second enseignant travaille avec un groupe d'enfants de 6-12 ans dans le cadre d'une CRI, dans une école primaire : neuf enfants marocains, deux enfants algériens, un enfant turc. Il les a à mi-temps. Pendant l'autre moitié du temps, les enfants sont scolarisés dans une classe normale. Il souligne l'extrême complexité de ces situations d'apprentissage et la difficile gestion de l'hétérogénéité linguistique, culturelle et cognitive. Il revendique un choix de pratiques qui adaptent et recomposent des outils à partir d'un « bricolage » : *je n'utilise pas de méthode, je rassemble tout ce que je crois savoir faire (...) il y a une extrême variabilité et c'est pour ça que les prises en charge sont extrêmement différentes +++ par exemple un enfant qui vient du nord de l'Algérie ou du nord du Maroc est totalement différent de celui qui vient du Sud qui n'a jamais été scolarisé ++ c'est à dire qu'on réunit des enfants avec une extrême diversité il y en a qui savent déjà lire en arabe pour qui il suffit de donner le code + de la combinatoire et en trois mois ils savent lire ++ sans problème et il y en d'autres qui n'en sont pas du tout là ils ne savent ni parler en arabe ni lire en arabe ils parlent un berbère qui n'est pas forcément compris des autres (...) ++ c'est vraiment extrêmement variable c'est pour ça que les prises en charge sont très différentes.*

### **1.3. Éveil aux langues et identités culturelles**

Les approches du type « Éveil aux langues et aux langages » permettent précisément de travailler cette diversité et le matériel proposé peut servir d'outil de différenciation pédagogique. Certaines activités traitent particulièrement de la discrimination auditive et d'une sensibilisation à la relation phonèmes / graphèmes dans différentes langues. D'autres ensembles de séances abordent la comparaison entre les systèmes graphiques (classement des jours de la semaine sur la base de l'écrit, découverte de différents systèmes de formation des noms des jours et prise de conscience de leur origine commune pour certains groupes de langues puis regroupement autour de la notion de famille de langues). D'autres séquences pédagogiques abordent la comparaison de structures syntaxiques simples (ordre des mots, groupe nominal) entre langues apparentées ou non apparentées. Dans d'autres séances, on aborde l'écrit et la lecture à partir de la comparaison d'un

---

13. Rappelons l'importance qu'il y a à travailler ensuite, dans le cas d'enfants alloglottes, l'apprentissage de la lecture à partir de supports textuels familiers aux enfants, il faut que le lexique utilisé dans ces supports et les références culturelles et anthropologiques leur soient accessibles et fassent sens pour eux. En ce sens, le travail à partir des contes populaires, à l'oral et à l'écrit, en complément de la rencontre avec d'autres textes, s'avère tout à fait pertinent.

même conte « Le petit chaperon rouge<sup>14</sup> » rédigé dans des langues différentes et situé dans différents contextes culturels : prise d'indices à partir des couvertures et du titre, repérage de l'ordre des mots dans un texte en langue inconnue, repérage du nom des personnages principaux, des dialogues, comparaison des formules d'ouverture et de clôture du conte, etc.) On rejoint là tout un ensemble de compétences travaillées dans l'apprentissage d'une langue de scolarisation. Ce type de matériel pédagogique peut aussi unifier la très grande hétérogénéité des pratiques dans les classes d'initiation en s'inspirant de l'approche curriculaire développée par *EVLANG*.

Cette approche peut aussi permettre de faire le lien, pour l'élève, entre les structures de type CRI et les classes de même niveau où les enfants d'origine étrangère sont aussi scolarisés<sup>15</sup> : on peut réserver des moments de classe pour travailler sur ce type de matériau ensemble, élèves francophones et non francophones. Or, le plus souvent, ces enfants demeurent terriblement isolés dans des classes normales : ils ne connaissent pas le français et communiquent peu ; ils n'ont pas d'activités adaptées à leur niveau de maîtrise de la langue de scolarisation. Travailler un temps ensemble sur des matériaux de type « éveil aux langues », qui utilisent précisément les langues d'origine de ces enfants et le français, langue de scolarisation, permet sans aucun doute de mieux les intégrer à la vie de la classe, de reconnaître leur identité et de les replacer dans une dynamique d'apprentissage. De plus, beaucoup d'activités proposées trouvent des prolongements dans d'autres disciplines : géographie et histoire pour les emprunts, par exemple.

## 2. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Nos objectifs, en participant à la recherche et en élaborant ou en expérimentant des matériaux de type « éveil aux langues et aux langages », étaient, pour notre groupe, plus particulièrement de :

1. Travailler à une certaine reconnaissance de la réalité sociolinguistique multilingue et multiculturelle et/ou à l'approche de la variation linguistique, dans un pays traditionnellement et idéologiquement marqué par une référence forte au monolinguisme et au principe de l'unicité de la langue ( Achard, 1987 ). Les représentations vis à vis des langues sont très souvent marquées d'ethnocentrisme et favorisent en général peu les apprentissages des langues secondes<sup>16</sup>. Les travaux actuels, qui se situent dans les réflexions autour de l'image des langues et des stéréotypes qui y sont associés, images et stéréotypes qui circulent à travers les discours de différents

14. École de Provence, B. Pufal, A. Barral, Marie-Louise Bial et *al.* et Équipe de Paris V : M. Candelier et D. Macaire.

15. Les enfants après avoir été scolarisés à temps complet dans des classes de type CRI ou CLIN durant une certaine période, sont scolarisés à mi-temps ou à tiers temps dans les classes qui correspondent à leur niveau d'âge, ce qui permet de les intégrer plus vite dans le système scolaire mais ils sont très souvent livrés à eux-mêmes dans ces classes

16. Voir à ce sujet Garabato, Auger, Gardies, et Kotul (2003).

« locuteurs-énonciateurs » : apprenants, enseignants, auteurs de méthodes d'enseignement montrent combien ceux-ci sont ambivalents et peuvent faire obstacle à l'apprentissage d'une langue. (Voir à ce sujet Garabato, Auger, Gardies, et Kotul, 2003. )

2. Faire évoluer les représentations concernant les langues de la migration en France, parfois minorées dans les sentiments épilinguistiques<sup>17</sup> des locuteurs, et donc, de modifier des attitudes susceptibles d'être un obstacle à l'apprentissage du français et plus généralement aux apprentissages scolaires. Les activités concernant l'éveil aux langues nous permettent de travailler à une reconnaissance de certaines des langues de la migration en France.
3. Permettre de travailler sur l'approche et la compréhension du bilinguisme et du bi-culturalisme individuel, celui de l'enfant nouvellement arrivé en France, qui parle une ou plusieurs langues acquises en tant que langue(s) première(s) et qui apprend à l'école une langue seconde.
4. Faire évoluer les représentations subjectives et individuelles du rapport à soi et à l'autre et travailler sur des processus qui concernent l'élaboration de l'identité linguistique, culturelle, et sociale.

Sur un plan relativement proche, plusieurs recherches ont démontré les effets des représentations des enseignants sur les apprentissages des élèves dans différents domaines. Par exemple : des phénomènes inconscients « d'expectation » se transforment en effet d'étiquetage ou de stéréotypes avec des conséquences sur les résultats scolaires, quel que soit le degré de diversité ou d'hétérogénéité de la classe ; les enseignants prodiguent, selon l'appartenance ethnique des élèves, plus ou moins de conseils de rétroaction (Wang, 1995, Weiner, 1995) ; d'après Woods (1990) les élèves sont sensibles à certaines postures discursives ou attitudes d'enseignants notamment à ce qui peut être interprété comme des allusions à leurs attributs ethniques ou sociaux.

Le travail sur les représentations et les attitudes vis à vis des langues que peuvent parler les élèves d'une classe, leurs familles, notamment dans le contexte de classes où se trouvent des enfants nouvellement arrivés ou issus de l'immigration, nous apparaît fondamental. Il permet, à notre sens, de faire évoluer les représentations des élèves, notamment vis à vis des langues qui ne figurent pas parmi les langues les plus fréquemment proposées dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère au primaire ou au secondaire ( par exemple le turc, le vietnamien, le berbère, mais aussi les langues d'Afrique noire comme le soninké, le mandingue, le tamashek)<sup>18</sup> . Certaines de ses langues peuvent ne pas être considérées par les locuteurs comme langue de prestige, à côté d'autres langues socialement et économiquement jugées plus prestigieuses et valorisées. Faire travailler les élèves sur des matériaux langagiers et culturels multiples les conduit à aller au-delà des représentations qu'ils ont vis à vis de leurs propres langues et culture et des représentations ou stéréotypes<sup>19</sup> qu'ils ont pu développer vis à vis

---

17. Épilinguistique est ici pris dans une acception large, non pas la seule manifestation des sentiments inconscients vis à vis des langues, de type lapsus, mais aussi conscients : modalisations autonymiques, reformulations, commentaires vis à vis des langues dans les discours des locuteurs.

des langues et des cultures « autres ». Nombreuses sont, en effet, les études, en Amérique du Nord et en Europe, qui démontrent que l'apprentissage d'une langue seconde est souvent corrélé avec la valorisation de la langue d'origine. Plus la langue d'origine est dévalorisée et minorée dans la société d'accueil, plus l'apprentissage et la maîtrise d'une langue seconde sera problématique ; à l'inverse plus la langue d'origine sera valorisée, plus l'apprentissage se fera facilement.

### **3. QUELQUES TRAITEMENTS DE L'INTER CULTURALITÉ ET DU MULTILINGUISME À TRAVERS LES THÈMES ABORDÉS DANS LES SUPPORTS EXPÉRIMENTÉS**

Le travail sur les représentations et les attitudes vis à vis des langues nous a conduits à élaborer des séances<sup>20</sup> qui suscitent un intérêt et une acceptation positive de la diversité, à faire comprendre aux enfants que cette diversité linguistique est un enrichissement. Dans le support conçu par l'équipe de Montpellier « Les couleurs du français », nous traitons de la valorisation de la variation linguistique. Il s'agit d'éveiller l'élève à la diversité d'une langue, le français, et aux procédés d'enrichissement de cette langue au contact d'autres langues et d'autres cultures.

Dans une première séance les élèves écoutent différents énoncés et expressions en français (français d'Afrique, français du Québec, français de Suisse romande, français du Sud de la France, français du Nord de la France). Une discussion s'engage avec les élèves à propos des enregistrements, sur les locuteurs qui parlent « ces variétés de français » et sur l'identification des espaces géographiques où ils sont parlés. Ce travail peut se prolonger, dans d'autres séances, par une recherche documentaire sur les pays, sur les régions d'un même pays, et d'un travail à partir d'ouvrages de littérature de jeunesse qui ont pour cadre ces pays.

Une autre séance les amène à aborder, à partir de comparaison d'énoncés simples, les différences lexicales, phonétiques, les emprunts aux autres langues et certains variantes grammaticales. Les élèves inventent des dialogues qui mettent en scène les variations de la langue.

Dans d'autres séances les élèves mènent une enquête dans leur environnement pour repérer les différents accents, les expressions locales, et les mots empruntés à d'autres langues. Un travail particulier s'organise autour de la chanson

- 
18. Les langues utilisées dans les supports pédagogiques et les cultures auxquelles il est fait référence, concernent non seulement les langues et les cultures européennes mais aussi les langues et les cultures régionales, comme les langues et les cultures africaines et asiatiques. Par exemple : l'occitan, le français, le wolof (langue du Sénégal) l'espagnol et l'anglais se trouvent dans les deux supports que nous avons réalisés. Dans d'autres supports on retrouve des langues telles que le chinois, l'arabe, le mongol, le malgache, le malinké, le tamashek au côté de langues telles que le breton, le hongrois, le gallois, le catalan.
  19. C'est ce que nous avons pu observer dans l'expérimentation conduite dans les classes expérimentales de la région de Nîmes.
  20. Un support didactique comprend trois à cinq séances d'environ 45 minutes.

de J.M. Enjalbert « Chanson de l'accent » (groupe des *Fabulous Trobadors*), il permet de définir ce qu'est un accent et de voir que certains accents peuvent être « minorés » ou stigmatisés injustement, alors que ce sont des accents dont les locuteurs revendiquent la légitimité culturelle, et qui correspondent à leur identité. Des personnes venues d'Afrique, de Sicile, parlent le français avec un accent différent de l'accent toulousain mais on peut aussi parler des accents différents des locuteurs qui vivent dans différentes régions en France ou dans les différents pays de la francophonie, comme de différents accents italiens ou d'Afrique du Nord.

Dans le second support « Le voyage de mon ami », conçu par l'équipe de Montpellier, on cherche à éveiller une réflexion sur les systèmes des repères spatiaux dans quatre langues, l'espagnol, l'occitan, l'anglais, le wolof, à partir de quatre voyages effectués par quatre personnages différents. On espère ainsi susciter une réflexion sur le lien que la langue entretient à l'espace géographique. La démarche consiste à proposer un voyage dans quatre espaces et mondes différents par le biais de quatre personnages, à familiariser les enfants avec des représentations visuelles diverses, à leur faire écouter un court discours dans les langues d'origine des personnages qui accompagnent et illustrent le déplacement.

De façon plus précise, on espère faire repérer aux élèves les prépositions concernant le déplacement dans chaque langue et peut-être, les découpages et représentations de l'espace que cela implique. Ils pourront à partir de là établir des catégories, relier des concepts et des extraits de discours, discriminer les phonèmes ou les caractériser pour le moins.

La première séance consiste en une mise en situation où on propose aux élèves des cartes géographiques, des cartes postales, des photographies, et des images représentant des lieux, des paysages, de villes, des pays auxquels appartiennent les quatre personnages à présenter : que voient-ils ? Que connaissent-ils ? A quelles images relieront-ils les personnages ? Puis les élèves écoutent l'enregistrement dans lesquels les personnages se présentent et associent photos et cartes postales avec les personnages en plaçant sur la carte des pays. Ce travail se fait en groupe et amène toute une série d'échanges sur les indices qui les ont amenés à découvrir l'origine des personnages.

Dans une autre séance, les élèves sont amenés à entendre sur la bande audio la description du déplacement de chaque personnage et à le relier aux images, et aux itinéraires représentés sur les cartes, puis à réécouter la bande avec la transcription écrite de l'enregistrement : ils suivent ainsi le voyage de chaque personnage dans son espace et sont sensibilisés à l'utilisation des noms de lieux et des repères spatiaux dans les quatre langues. En fin de séquence, les élèves sont chargés de créer eux-mêmes un voyage propre à partir des éléments qui auront su attirer leur attention vers des lieux, des régions et des villes et des langues spécifiques.

Les objectifs spécifiques d'une telle séquence sont de plusieurs ordres :

- Sensibiliser à la diversité des lieux, des personnages et des langues parlées ;
- Réfléchir sur le lien entre l'espace et les langues ; une langue comme l'occitan ne coïncide pas avec un espace politique ;

- S'intéresser aux langues sans critères de valeur (le wolof a la même place que l'anglais) ;
- Éduquer l'audition pour discriminer des phonèmes très différents ;
- Développer des compétences de compréhension orale ;
- Relier des représentations visuelles et auditives ;
- Sensibiliser à la différence des cultures ;
- Repérer des éléments qui marquent le mot ou les repères de l'espace ;
- Développer la créativité, la sensibilité, l'expression en créant son propre voyage.

#### 4. QUELS EFFETS ?

##### 4.1. Résultats généraux

Je reprends ici, tout d'abord, les résultats généraux de l'évaluation quantitative et qualitative d'*EVLANG* qui ont été élaborées, coordonnées et analysées par F. Tupin et S. Genelot<sup>21</sup>. Un ensemble d'outils diversifiés ont été utilisés pour l'évaluation. L'évaluation quantitative<sup>22</sup> a été faite à partir de tests linguistiques (oraux et écrits) dans la langue de l'école et dans des langues étrangères en début et en fin d'expérimentation (comparaison de classes expérimentales et de classes témoins). L'évaluation qualitative a été faite à partir d'observations de situations de classe, de questionnaires auprès des enseignants, d'entretiens avec les enseignants et les élèves, de l'analyse des cahiers de bord de l'enseignant et de productions des élèves (cahiers d'éveil aux langues des enfants). Ces résultats sont à prendre avec une certaine réserve car l'expérimentation a été relativement courte (une ou deux années selon les classes) et les conditions de l'expérimentation comme celles de l'évaluation (guides d'entretien et observation de classes, par exemple) n'ont pas été rigoureusement les mêmes dans toutes les classes et dans tous les pays.

À propos de l'évaluation quantitative, S. Genelot (2001) note : « [...] en ce qui concerne l'effet d'Evlang sur les attitudes, on a testé d'une part l'intérêt des élèves pour la diversité, et d'autre part leur ouverture à ce qui est non familier. Pour le développement d'aptitudes relatives aux langues, l'examen portait sur la discrimination et la mémorisation auditives ainsi que sur les capacités d'ordre syntaxique, sous la forme d'une décomposition-recomposition d'énoncés dans une langue inconnue. Dans les deux cas, attitudes comme aptitudes, l'impact de l'éveil aux langues sur la première des deux composantes citées (intérêt des élèves pour la diversité, compétences auditives) est attesté dans une grande majorité d'échantillons<sup>23</sup>. Pour la seconde composante « ouverture et maniements syntaxiques »

21. L'évaluation du projet a été menée par l'IREDU, Institut de Recherche en Économie de l'Éducation, CNRS, université de Dijon.

22. Les tests ont été réalisés auprès de 1892 élèves des classes expérimentales *EVLANG* et de 951 élèves des classes témoins.

23. Par exemple, en France métropolitaine et en Italie le cursus *EVLANG* fait baisser le désir d'apprendre des langues telles que l'anglais.

l'effet est également avéré, mais seulement dans quelques cas. Ces différences sont explicables : l'ouverture constitue à l'évidence une exigence plus forte que le simple intérêt, et nous savons que les activités de composition-décomposition ont été bien moins fréquemment exercées que l'écoute et la discrimination dans les différents supports. La seule déception, toute relative, concerne les effets sur les compétences en langue de l'école, qui ne sont pas clairement constatés, même si les maîtres, dans les entretiens et questionnaires qui ont été menés, tendent à considérer qu'ils existent<sup>24</sup>. L'étude des liens entre le nombre d'heures et l'intensité des effets montre clairement qu'un cursus plus long a toutes les chances de conduire à des effets plus généralisés et d'ampleur plus importante. »

Les effets à long terme, lorsque ce type de cursus est intégré dans les programmes d'enseignement, sont sans aucun doute davantage marqués en ce qui concerne les apprentissages métalinguistiques et il reste, dans cette perspective, à analyser précisément les conséquences sur l'apprentissage de la langue de scolarisation par les élèves alloglottes et francophones, de même que, sur un autre plan, les effets sur l'apprentissage ultérieur d'une ou de plusieurs langues dans le cadre scolaire (voir à ce sujet les travaux engagés par D. Moore, 1993, 1995.) L'entraînement à l'écoute, à la compréhension orale, à la discrimination auditive entre phonèmes, à la décomposition / recombinaison d'énoncés, ne peut que favoriser les apprentissages d'autres langues. Dans les classes expérimentales que nous avons suivies dans la région de Nîmes, les enseignants ont effectivement constaté une amélioration au niveau de la réflexivité vis à vis du langage, notamment chez des enfants qui avaient des difficultés dans la maîtrise de la langue française (développement de la capacité à manipuler des énoncés, à comparer, à classer, à formuler des hypothèses, à analyser, à argumenter) mais cela n'a pas pu être évalué de façon précise et fine, en raison notamment de la brièveté de l'expérimentation (une année)

#### **4.2. Attitudes et représentations**

Ce qui nous intéresse particulièrement, par rapport à nos propres objectifs de recherche et par rapport à l'évaluation de l'ensemble du projet européen, est qu'il y a eu précisément modification des attitudes et des représentations vis à vis des langues. Ainsi, la hiérarchie des langues a-t-elle été bouleversée, et il y a eu, corollairement, un développement significatif pour tous les élèves du désir d'apprendre plusieurs langues étrangères. Les résultats ont également montré un renforcement de l'intérêt pour l'apprentissage de langues traditionnellement « minorées » ou « minoritaires », dont les langues de l'immigration. Cette modification d'attitude et de représentation par rapport aux langues de la migration est importante parce qu'elle participe à la socialisation et à la construction identitaire de l'apprenant alloglotte : en général, ce sont les élèves issus de la migration qui déclarent avoir tiré le plus de profit de la démarche.

---

24. Sur les aptitudes en langue de l'école, un an d'EVLANG n'apparaît pas suffisant pour améliorer significativement les résultats dans la langue de l'école. Mais globalement, l'effet EVLANG favoriserait les élèves « faibles ». Ces résultats valent pour un cursus d'une durée générale de 35 heures.

Dans l'équipe de Montpellier, nous nous sommes plus spécifiquement intéressés, dans les classes expérimentales (CM1/CM2), à l'évaluation qualitative (observation de mise en activité des élèves et interactions dans les groupes lors d'une situation recherche) et à l'analyse des entretiens que nous avons pu mener auprès des élèves et de certains enseignants qui ont expérimenté les supports pendant une année. Les entretiens, conformément au protocole d'enquête suivi par toutes les équipes, sont menés auprès d'enfants considérés par le maître comme « moyens » « faibles » ou « fort », individuellement ou par groupe de deux. Pour démarrer l'entretien, l'enquêtrice propose aux élèves de présenter et d'expliquer ce qu'ils ont fait avec *EVLANG* à une enseignante nouvellement arrivée dans l'école ou à d'autres enfants qui sont en correspondance avec l'école qui ne connaissent pas *EVLANG*, à qui on enverra ensuite la cassette de l'entretien.

Nous analysons ici quelques extraits d'entretiens avec les élèves, réalisés dans la classe d'E. Bastide, du point de vue des attitudes et des représentations et des effets produits par la démarche.

À propos de la compréhension des objectifs d'*EVLANG*, Is<sup>25</sup>. (d'origine algérienne par sa mère et turque par son père) distingue plusieurs types d'objectifs : expliquer le langage, c'est à dire adopter une posture réflexive vis à vis du langage et rentrer dans des processus métalinguistiques, apprendre non pas une mais plusieurs langues étrangères et communiquer, plus tard, avec le plus grand nombre de personnes :

Is : *Evlang ça vient du mot élève et lang ça vient du mot langue pour expliquer le langage xxx<sup>26</sup> et donc vous avez mis Evlang c'est pour ça+ pour que les élèves apprennent les langues +++*

(...)

E. : *à quoi elles servent ces choses ?*

Is : *à nous expliquer que c'est mieux d'apprendre que c'est bien d'apprendre d'autres langues c'est utile quoi ça va être utile après quand on sera plus grand voilà ça sera utile quand on sera plus grand si on a besoin de quelque chose+++*

En même temps qu'un intérêt plus grand pour la diversité linguistique et culturelle, ce projet suscite pour Is. une réelle curiosité pour différents systèmes d'écriture (le braille) mais aussi pour mieux parler et mieux connaître ses langues d'origine : *je saurai parler plus d'algérien* (et le turc). Pour Is, cela représente un moyen de retrouver les langues de ses parents, de se situer dans une filiation linguistique et culturelle :

E. : *et qu'est-ce que c'est Evlang exactement mis à part le mot ?*

Is : *et pour qu'on apprenne comme ça quand on sera un peu plus grand à se parler un peu plus de langues et comme ça par exemple ++ on saura parler des langues qu'on est en train d'apprendre là par exemple si on devient un jour par exemple comme aveugle parce que notre maître là*

25. Is. a été désigné par l'enseignant comme faisant partie du groupe des élèves faibles.

26. xxx signale les mots ou les énoncés incompréhensibles, +, ++, +++ les pauses courtes, moyennes ou longues.

*est en train de nous apprendre le braille<sup>27</sup> c'est comme ça une langue et là si jamais on devient aveugle ou quoi on saura par - on saura faire on saura le braille comme si on va au Portugal ou quoi ou en Algérie c'est comme venir en Algérie par exemple comme je suis algérien je saurai parler plus algérien ou par exemple en Turquie voilà ça veut dire ça++*

Is. fait aussi le lien entre sa langue d'origine et son futur métier. Il relie bien entendu cette idée à la nécessité de connaître les langues pour voyager et pour communiquer et surtout pour expliquer (traduire) aux autres, à ceux qui ne comprennent pas le français, il se projette en médiateur et en passeur de langues :

*E. : et est-ce que tu trouves que c'est utile ces leçons d'Evlang ? ça sert à quelque chose ?*

*Is : oui ça sert parce que si jamais on veut partir dans les autres pays par exemple quand je serai grand moi je veux faire informaticien et je veux passer mon diplôme et j'ai envie d'apprendre l'informatique en Turquie [...] mon père est turc et comme ça au moins quand je saurai parler un peu le turc je pourrai leur expliquer en turc comment on fait et le français je pourrai aussi leur expliquer le français par exemple je dirai le mot en turc et après je mettrai la reproduction en français quoi ça m'aidera à leur expliquer.*

#### **4.3. Construction identitaire**

Il fait peu après référence, au cours de l'entretien, à son isolement à l'école lorsqu'il ne comprenait pas le français, d'où l'utilité d'apprendre des langues pour ne pas se sentir rejeté, ni exclu de la communauté dans laquelle on vit. Le lien avec sa langue, son identité, son pays d'origine (celui de son père) la Turquie, apparaît de façon très forte. Et c'est sans doute le fait d'avoir travaillé en classe autour de matériaux de ce type qui lui a permis d'exprimer cela. Beaucoup d'élèves, qui ne s'étaient jamais exprimés à propos de leur langue d'origine, des langues parlées par leurs parents, souvent « cachées », « tues », l'on fait ainsi spontanément, échangeant ainsi les langues des uns et des autres. Il y a sans aucun doute eu un effet sur la construction identitaire et la construction du sujet à travers la reconnaissance et la valorisation de toutes les langues :

*E. : et après ça sert à quoi est-ce que ça sert à autre chose à parler avec des gens ou des étrangers ou à voyager ?*

*Is : oui c'est bien parce que par exemple quand par exemple moi je suis moi-même moi je suis turc et algérien et par exemple quand il y a des Français quand j'étais petit je ne comprenais pas le français donc après euh c'était un peu bête parce que j'avais des copains et tout et il y avait des Français ils étaient gentils avec moi et je pouvais pas leur ++ je ne les comprenais pas et c'est bien comme ça par exemple si je veux aller en Italie ou quoi je pourrai comprendre ce qu'ils disent et je pourrai mieux m'amuser avec eux ça me servira quoi ++*

On retrouve ce même type d'attitudes chez d'autres élèves d'origine étrangère. D'après une enseignante de Grenoble (propos rapportés par J. Billiez et

---

27. Un des supports d'EVLANG porte sur le Braille.

C. Sabatier, 1999), la « gêne » de parler une autre langue diminue. Les enfants d'origine maghrébine éprouaient de la gêne à utiliser des mots en arabe dans la classe, même s'ils suivent par ailleurs des cours dans la langue et dans la culture d'origine. Cette gêne s'estompe puisque des supports introduisent cette langue ; de même, il y a un déblocage à l'oral : *les enfants maghrébins se sont tellement ouverts au point de vue oral grâce aux séances il y a vraiment un éveil au langage c'est à dire pas seulement parler de soi mais parler de plein de choses.*

C'est aussi, pour des enfants nouvellement arrivés en France, ne plus se considérer en insécurité linguistique (ou affective) et accepter de parler français dans la classe même s'ils le parlent mal. On sait combien la pression de la ou des normes environnantes, pression exercée par les locuteurs natifs, peut représenter un obstacle à l'apprentissage.

#### 4.4. Apprendre des langues / apprendre une langue

Is. a conscience que ce type de démarche favorise les apprentissages linguistiques en général et non l'apprentissage d'une langue en particulier : *on apprend des langues*, sans aller jusqu'à pouvoir verbaliser des progrès précis, de type métalinguistique, dans l'observation et le raisonnement à propos de ces langues. Il perçoit bien qu'il s'agit d'une sensibilisation aux différentes langues et que cela peut préparer à l'apprentissage plus systématique d'une nouvelle langue, plus tard, au collège. Les langues qu'il mentionne, à l'exception du chinois, sont toutes, pour lui, des langues familières, langues de l'entourage familial ou des langues de l'école (espagnol). Il n'a pas cité dans l'entretien les noms des langues non familières présentées dans les différents supports.

Is : *xxx comme leçons on apprend des langues le maitre nous dit/ nous apprend à chaque fois des langues par exemple il y avait le repas et tout il nous a appris des blagues par exemple il y avait des phrases en espagnol anglais un peu de toutes les sortes et puis après on devait essayer de chercher xxx des fois on est en groupe comme là le chaperon rouge il y avait marqué xxx on savait que si c'était en italien on devait essayer de comprendre que ça voulait dire et voilà on essaye de comprendre toutes les langues ++ comme l'alphabet on était en train d'apprendre un peu l'arabe et là-bas il y a l'alpha- on a on essaye de dire l'arabe on essaye de comprendre et des fois il y avait aussi il nous mettait une cassette pour essayer d'apprendre et après i y avait par exemple « walkman » comment ça veut dire +++ comme « I love you » ça veut dire « J'aime toi » il y a plein de choses comme ça qu'on apprend et comme ça quand on sera un peu plus grand cinquième quatrième on saura un peu plus parler espagnol voilà +++*

Son récit des différentes tâches que lui a proposées le maitre montrent une certaine prise de conscience des démarches d'apprentissage linguistique. Is. s'avère capable de distinguer écoute / discrimination orale / production orale / compréhension écrite / décomposition de mots. Il distingue aussi nettement les différentes phases des séances (situation de recherche, travail en groupe, mise en commun), :

E. : *si tu devais expliquer à d'autres élèves d'autres classes ce que vous faisiez en classe en détail*

Is : *voilà en premier il nous fait écouter des choses par exemple le guide un guide et après on essaye de bien écouter et puis après il y a les mots en espagnol par exemple italien et tout et puis après avec les mots qu'on a entendu on doit essayer de dire par exemple avec les mots « I love you » on devait essayer de reproduire qu'est-ce ça veut dire par exemple « I love you » le maître il nous a dit « je aime toi » et puis après il nous met des choses voilà pour le braille il nous donne des petites feuilles comme ça en plastique et puis après il nous a donné ils nous a donné quelques mots xxx et puis après des mots mélangés et puis après avec les mots mélangés on devait essayer de avec en touchant qu'est-ce que ça voulait dire et en voyant les trois lettres et pour le petit chaperon rouge on devait essayer de dire comment c'est juste en voyant avec les yeux comment si ça ressemblait à quoi et puis voilà +++ [...] c'était ça on devait essayer de trouver les mots qu'est-ce que et par exemple comme il y a « walkman »++ on devait essayer qu'est-ce que ça voulait dire et il y avait des mots en chinois chinois et on devait essayer de comprendre qu'est-ce que ça voulait dire parce que euh euh ça veut dire une lettre ça ne veut pas dire un ++ mot voilà et on nous a essayé de d'apprendre un peu les langues voilà ++*

Ga., déclarée par l'enseignant être dans le groupe des « forts », mais d'origine non étrangère, justifie aussi l'intérêt d'EVLANG par le fait que cela prépare à l'apprentissage d'une langue au collège et par le fait de pouvoir communiquer avec d'autres, et elle y ajoute une autre dimension, le plaisir de découvrir d'autres langues :

Ga. : *et bien c'est bien parce qu'au moins après tu peux apprendre des mots et puis après s'il y en a un qui parle une autre langue lui dire quelques mots et puis t'apprends ce que c'est si c'est bien si ça te plaît xxx et après par exemple quand tu vas en sixième que tu dois parler une langue et t'as déjà compris un peu ++ comment il faut faire et puis moi ça me plaît moi ++ parce que ça me plaît j'aime bien parler d'autres langues ça xxx bien au moins je pourrais avoir d'autres copains qui parlent d'autres langues qui ne sont pas Français*

À un autre niveau, elle distingue ce que peut être un véritable apprentissage d'une langue<sup>28</sup> du type de démarche qui est proposée à travers les différents supports pédagogiques et qui représente plus, pour elle, une sensibilisation à la diversité linguistique : *on a vu les mêmes langues mais on n'a pas vu beaucoup de mots.*

Chez d'autres élèves on retrouve cette idée qu'on n'a pas véritablement « appris » les langues (souvent exprimé comme un regret). Ce n'était effectivement pas l'objectif de ce type de démarche, puisqu'il s'agit d'une sensibilisation à la diversité et au multilinguisme, à l'altérité comme à l'interculturalité, mais cette perspective les a beaucoup déroutés et questionnés également.

E. : *t'as appris++ tu trouves que t'as beaucoup appris*

---

28. Elle a suivi des cours d'anglais.

Ga : *ben c'est dur quand même parce qu'on a vu plusieurs langues et on n'est pas resté trop longtemps dessus on a vu les mêmes langues mais on n'a pas vu beaucoup de mots*

Ga. sait aussi pointer les difficultés d'apprentissage des langues étrangères qu'elle a rencontrées dans les séances : la prononciation, la segmentation des mots dans un énoncé, les différents systèmes d'écriture, faisant preuve d'une capacité assez fine de réflexion métalinguistique :

Ga. : *ben déjà y a la prononciation c'est difficile ++ et comment ça s'écrit parce que des fois il y a par exemple la maison et c'est en une fois et pas en plusieurs fois alors on sait pas où partager le mot ça c'est dur puis y a les lettres ça s'écrit pas pareil qu'en français ça c'est dur*

Par contraste, certains paraissent avoir une autre attitude par rapport à cette démarche, notamment parmi les enfants qui ne sont pas des enfants de migrants. Nous ne disposons pas évidemment d'assez d'entretiens pour que cela soit statistiquement significatif, mais cela a été observé dans des entretiens conduits par d'autres équipes (Grenoble, notamment). Ainsi Hu. (élève déclaré « moyen ») s'avère tout aussi capable qu'ils. de parler à propos des activités qu'il a menées, de les présenter de façon précise, de se remémorer le contenu des différentes séquences et d'expliquer la façon de résoudre les tâches proposées, à partir d'indices graphiques, phonétiques ou prosodiques :

Hu. : *des fois on fait des groupes et on fait des choses sur les langues ++ par exemple + des fois on fait des mots avec des chiffres écrits en vietnamien par exemple et je dois faire un autre chiffre et je dois écrire un chiffre qui n'est pas dans la liste il me donne des chiffres qui sont écrits xxx l'autre fois je - on a un peu de tout et xxx écrire les lettres dans d'autres pays et des trucs comme ça comment ils vivent enfin xxx il y avait des choses sur les animaux et c'était des par exemple nous on dit « coco rico » pour le coq et on devait deviner + avec + il y avait une cassette on écoutait on devait deviner quelle langue c'était et quel animal*

E. : *c'est-à-dire vous - c'est ça vous écoutiez des sons dans d'autres langues ?*

Hu : *oui et on essayait de deviner quelle langue c'était et quel animal et puis après on reliait des trucs à des animaux sur une feuille*

(...)

E. : *vous avez travaillé sur quoi par exemple ?*

Hu : *on a travaillé sur la pluie et le beau temps xxx on entendait des personnes qui se téléphonaient par exemple il y a quelqu'un qui téléphone de New York en Chine il dit « ici il fait beau » on devait deviner s'il faisait s'il disait en leurs langues alors on devait deviner s'il faisait beau ou s'il faisait mauvais temps : xxx*

E. : *et comment vous faisiez en classe pour trouver des réponses toi comment tu faisais pour trouver les réponses*

Hu : *et ben y avait des fois des lettres qui se ressemblaient et l'accent aussi un peu des fois ++*

Mais Hu. ne trouve pas cette démarche utile pour apprendre des langues, il trouve que les supports associent trop de langues : *on a un peu de tout* et, pour lui, l'aspect ludique des activités proposées semble s'opposer à un réel apprentissage ou tout au moins à la conception qu'il s'en fait. Il dit plusieurs fois son regret de ne pas apprendre vraiment les mots des langues :

Hu. : *parce qu'on apprend pas tellement quoi on n'a pas appris très sérieusement [...] on n'a pas vraiment appris quoi on s'amusait un peu+++*

Paradoxalement, il dira plus loin, au cours de l'entretien, le plaisir qu'il a eu, comme Ga., à travailler à partir de situations problèmes, à manipuler les mots dans différents langues, à inventer des mots dans d'autres langues. Il relèvera aussi le plaisir de jouer avec les langues, de découvrir de nouvelles sonorités, celui aussi de décrire son propre répertoire linguistique, cette sorte de « jubilation » que peut donner la découverte des langues :

Hu. : *oui j'aime bien deviner et mélanger les mots pour en faire des nouveaux enfin pour en faire de nouveaux +++*

E. : *pour faire des phrases tu veux dire*

Hu. : *oui pour en faire un qu'on n'a pas sur une liste avec deux trois morceaux de mots et aussi un jour on avait fait quelle langue on connaissait quelle langue on parlait et qu'on comprenait pas des langues qu'on comprenait mais on parlait aussi ça c'était bien ça aussi en tous cas pour moi c'est facile*

### **CONCLUSION : QUELLE PLACE POSSIBLE POUR DES DÉMARCHES DE TYPES « ÉVEIL AUX LANGUES » À L'ÉCOLE PRIMAIRE ENTRE ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES ?**

Les autorités éducatives des cantons de Suisse Romande ont pris la décision d'introduire l'approche de l'éveil aux langues dans le cadre des programmes de l'enseignement primaire, en intégrant ces activités dans les programmes et les moyens d'enseignement déjà existants. Les textes actuels du programme de l'enseignement primaire<sup>29</sup>, en France, sont très fortement orientés vers l'apprentissage d'une langue « étrangère ou régionale », de la grande section de maternelle au CM2. Dans le programme pour la grande section de maternelle et le début de l'école élémentaire (cycle 2) on trouve, entre autres objectifs, le souhait de faire découvrir aux élèves « l'altérité et la diversité linguistique et culturelle. (Il s'agit de) développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes, curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue, [...] de familiariser les élèves à l'unité accentuelle et prosodique d'une langue [...] Toutes les activités reliées aux langues vivantes entretiennent le plaisir qui doit nécessairement accompagner l'acquisition d'autres modes d'expression et de communication. [...] Elles facilitent, par comparaison, les apprentissages de la langue française. » Ce sont, précisément, ces capacités qui sont travaillées dans les séquences d'éveil aux langues

29. *Bulletin officiel* du 14 février 2002. n° hors série. MEN.

Seule restriction, les langues concernées par cet apprentissage : « le choix de la langue ou des langues enseignées dans une école est dicté par la nécessaire continuité de cet apprentissage jusqu'au collège(...) outre les principales langues étrangères enseignées en France, il peut donc s'ouvrir aux langues régionales et aux langues frontalières concernées. » Cette restriction élimine beaucoup de langues parlées par les enfants issus de la migration, notamment les langues minoritaires.

Il est sans aucun doute possible d'adapter ces démarches d'éveil aux langues à l'école primaire, en en faisant un préliminaire à l'enseignement d'autres langues et en préparant à d'autres apprentissages linguistiques concernant la maîtrise de la langue. Il est tout aussi nécessaire, à notre avis, d'adapter cette approche pour les classes d'enfants nouvellement arrivés, et ce, d'autant plus que des démarches de ce type existent parfois de façon empirique dans ces classes et demandent à être organisées autour de progression et de programmation (travail autour de contes, comptines et chants dans différentes langues, par exemple). Cela peut sans aucun doute contribuer à aider les enfants nouvellement arrivés en France à mieux gérer l'écart entre normes linguistiques, sociolinguistiques et culturelles de leur environnement familial et celles du monde scolaire.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACHARD (P.), 1987, Un idéal monolingue, in G. Vermès et J. Boutet (Dir.) : *France, pays multilingue*, Paris, L'Harmattan.
- ALÉN GARABATO (M.-C.), Auger (N.), Gardies, Kotul (E.), 2003, *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*, Paris, L'Harmattan.
- DREYFUS (M.), 2004, La prise en compte du plurilinguisme à travers une approche interculturelle expérimentale in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, p. 89-108.
- BILLIEZ (J.), SABATIER (C.), 1999, Mais combien y a de langues dans le monde ?, *Babylonia* n° 2, 1999, p. 20-23.
- CANDELIER (M.), 1998, L'éveil aux langues à l'école primaire le programme européen EVLANG , in J. Billiez (textes réunis et présentés par) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM.
- DABÈNE (L.), 1991, L'éveil au langage : compte rendu d'une expérience en cours, in Ch. Luc (Ed.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris, INRP.
- DE PIETRO (J.-F.), 1999, S'ouvrir aux langues, *Babylonia* n° 2, 1999, p. 6-8.
- GENELOT (S.), 2001, *Rapport d'évaluation quantitative*, Dijon, CNRS-IREDU.
- GOUMOËNS de (C.), De Pietro (J.-F.), Jeannot (D.), 1999, Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires, *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 69/2. p. 12-21.
- HAWKINS (E.), 1984, *Awareness of Language : An Introduction*, Cambridge University Press.
- JAMES (C.), GARRETT (P.), Eds, 1991, *Language Awareness in the Classroom*, Longman.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2002, *Bulletin Officiel*, n° 1, février 2002.

- MOORE (D.), 1993, Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout d'apprentissage, in *Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolarisés*, *Études de linguistique appliquée* n° 89, p. 97-106.
- MOORE (D.), 1995, Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues, *Babylonia* n° 2, 1995, p. 26-31.
- PERREGAUX (C.), 1995, L'école, espace plurilingue, *Lidil* n° 11, p. 125-139.
- PY (B.), 1997, Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, in *Alternance et apprentissage des langues*, *Études de linguistique appliquée* n° 108, p. 495-503.
- WANG (M.-C.), 1995, Student Diversity and Classroom Teaching, in L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York, Pergamon.
- WEINER (G.), 1995, Gender and racial differences among students, in L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York. Pergamon
- WOODS (P.), 1990, *L'ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin.