

Plus de langues à l'école ou comment dépasser les frontières institutionnelles pour créer un espace de contacts

Florence Rémy-Thomas

Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle, DILTEC (Paris 3)

« Nous sommes des militants de la diversité linguistique (...) ».

Jack Lang

Introduction

Cette citation de l'ancien ministre de l'Éducation Nationale est extraite d'un long entretien qu'il a accordé au quotidien *Le Monde* (sept. 2001) à propos de l'introduction des langues étrangères à l'école. Notre propos n'est pas tant de revenir sur ce qui apparaît plus comme une exhortation qu'une réflexion de fond, mais nous incite à réfléchir d'une manière forte aux relations que les langues entretiennent au sein du système éducatif français. Ainsi, nous nous appuyons sur les notions de frontières et de contact en didactique des langues pour montrer comment envisager des passerelles entre les langues dans le cadre d'une « didactique du contact » (Véronique 2005 : 166). Cette question des contacts entre les langues est d'autant plus complexe qu'elle fait appel, sur le plan de la politique linguistique, au choix des langues à introduire dans le curriculum et sur le plan éducatif, à la forme même de ce curriculum dont le découpage en disciplines et en années constitue une entrave à la mise en œuvre d'une didactique des langues intégrée (Roulet 1980)¹ ou plus précisément *inclusive* comme nous tenterons de le montrer dans cet article. Le thème du choix des langues à enseigner et de leur diversification révèle actuellement l'existence de tensions au sein de la société française, notamment parce qu'historiquement et institutionnellement l'école a largement contribué à l'unification linguistique de la France, délaissant hier les langues parlées sur le territoire national au profit aujourd'hui de langues dont le statut est valorisé sur le plan international². Dans le contexte actuel français et plus largement européen, la question de l'unification n'est plus de mise et s'élabore de plus en plus dans la perspective du maintien et du développement de la diversité linguistique et culturelle³. Dans cette perspective, quel peut-être le rôle de l'école dans la promotion du plurilinguisme et surtout que fait l'école pour mettre les langues en contact ? Quelle(s) image(s) donne-t-elle de la diversité linguistique qui caractérise l'école française d'aujourd'hui ? Quelle finalité sous-tend son action éducative ?

C'est à partir des notions d'exclusion et d'inclusion que nous allons tenter de comprendre comment l'institution scolaire semble avoir tracé des frontières linguistiques,

excluant les appartenances langagières multiples des élèves nationaux et étrangers en dehors de son périmètre d'action (Véronique 2005). Nous verrons ensuite comment inclure dans les classes les langues qui sont attachées au territoire français en ouvrant des « espaces plurilingues » (Perregaux 1994) afin de constituer les bases d'une éducation ouverte sur le plurilinguisme social et international (Coste 2001). Nous proposerons enfin trois axes de réflexion pour la mise en œuvre de cette éducation qui s'articuleraient autour de : la conscientisation-réflexion des parcours langagiers, l'intégration du principe de décentration-distanciation vis-à-vis de la langue d'enseignement, la construction de savoirs sur la pluralité linguistique et culturelle. L'objectif étant d'établir une culture commune en dépassant les frontières institutionnelles qui ont été établies au moment de l'introduction de l'enseignement des langues vivantes à l'école.

Ouvrir l'école au plurilinguisme

Alors que l'on assiste à la quasi-généralisation de l'enseignement de l'anglais en France⁴, quelles sont aujourd'hui les propositions pour préserver la richesse linguistique et culturelle à l'école ? Ces questions récurrentes depuis que l'enseignement des langues est entré dans les programmes du premier degré (Foerster & Simon 1998) se heurtent à une volonté politique qui apparaît dans tout son paradoxe car, si elle s'ouvre vers les langues internationales, elle ignore encore bien souvent les langues présentes sur le territoire national. En effet, on ne recense que peu d'initiatives qui se sont véritablement intéressées à l'intégration des langues exogènes des élèves d'origine étrangère au sein du système éducatif français. Exceptée l'expérience de l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO)⁵ qui, à notre connaissance, est le seul dispositif qui aurait pu donner un statut aux langues parlées par les élèves, autre que celui très connoté de langues de la migration⁶, un des projets qui permettrait d'inclure ces langues dans une dynamique de contact aux côtés de langues de proximité européennes et/ou de langues plus lointaines est le projet initialement intitulé Éveil aux langues (projet Socrates-Lingua – Evlang, financé par le Conseil de l'Europe). Étendu ensuite à douze pays européens, avec le projet Janua-Linguarum⁷, le programme Evlang qui a fait l'objet d'une évaluation (Candelier 2003), montre que lorsque l'école reconnaît les acquis langagiers formels et informels des élèves allophones, elle est susceptible de modifier en profondeur le rapport aux langues qui est véhiculé à travers les représentations sociales. Ainsi, les langues communément dépréciées ou méconnues (telles certaines langues de migration comme les langues arabes) sortent de l'ombre pour devenir des objets de découverte au même titre que des langues de grande diffusion (comme l'anglais). Pour autant, nous avons conscience que c'est parce qu'il existe des tensions sociales autour de la question de l'utilité de l'apprentissage des langues que la maîtrise de langues traditionnellement dévalorisées n'est pas considérée comme un passeport donnant accès à un projet d'ascension sociale. Ces tensions coïncident par ailleurs, avec l'introduction de l'enseignement des langues à l'école primaire et fait surgir la question de leur valorisation sur le marché du travail. En effet, le choix d'une langue est déterminant pour les parents qui semblent associer la langue à la réussite professionnelle de leurs enfants. Or, on constate que selon les choix de langues effectués, la continuité entre premier et second degré n'est pas assurée, excepté pour l'enseignement de l'anglais. On peut donc s'interroger sur les objectifs que devrait viser l'enseignement/apprentissage d'une langue à l'école. Ne conviendrait-il pas, dans la configuration actuelle, de prévoir un large choix de langues au premier degré en optant pour la diversité et l'ouverture dans la mesure où cela préparera à l'apprentissage ultérieur de langues étrangères dans le second degré ?

Entre débat politique et débat éducatif : dépasser les frontières institutionnelles

Lorsqu'on observe le découpage des programmes pour l'enseignement des langues dans le système éducatif français, on constate que les paramètres naturels liés aux contacts de langues, les mises en relation qui s'opèrent entre elles et les dynamiques de passage (Castellotti & Moore 2001 : 153) qui sont impliquées dans l'apprentissage linguistique sont le plus souvent oubliés ou mal connus. D'un point de vue institutionnel, les frontières sont d'abord visibles à travers l'étude de la question de l'enseignement/apprentissage des langues, fortement empreinte d'une culture éducative traditionnellement monolingue et qui a eu pour effet de proposer aux élèves dans le meilleur des cas le cumul de deux ou de plusieurs monolingues tout au long de leur scolarité (voir Ducancel & Simon 2004 : 3-16). Il en est pour preuve l'analyse des réponses que font de jeunes apprenants monolingues lorsqu'on leur demande de dessiner « comment c'est dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues » (Castellotti & Moore 1999 : 30). Cette enquête révèle qu'il existe « des décalages entre leurs représentations [celles des enfants monolingues] du plurilinguisme et les compétences plurilingues dont ils sont capables de faire preuve en situation », alors que « l'étude attentive des procédés qu'ils mettent en œuvre lors de tâches d'élucidations du sens en langues inconnues (voir Moore 1998) montre au contraire leur forte capacité à produire des effets de rapprochements entre les langues » (*ibid.* : 42). Si les enfants trouvent des solutions et produisent des explications lorsqu'on leur propose d'identifier ce qui est écrit sur un document identique dans des langues différentes, il est alors permis de conclure que la construction cognitive qu'ils projettent sur les objets linguistiques dépend plus du contexte scolaire dans lequel ils évoluent (voir Castellotti & Moore 2002) que d'un manque de capacité à les analyser. Il semble que la compréhension des processus linguistiques soit d'abord liée aux représentations que se font les enfants concernant le contact des langues, perçu comme un phénomène négatif du fait que lorsqu'on connaît plusieurs langues, on peut les mélanger. Comment faire alors évoluer ces représentations vers des représentations plus positives ? En proposant aux enseignants de sensibiliser leurs élèves à la diversité linguistique et culturelle, de façon régulière, au moyen d'actions telles que celles proposées par l'éveil aux langues. L'intérêt que peuvent avoir ces propositions est d'ailleurs rappelé par Dabène (2003) en ces termes :

« Il faut bien reconnaître que la plupart des systèmes éducatifs sont conçus dans une perspective monolingue autour d'une seule langue pivot [...]. Le savoir à propos du langage se trouve, de ce fait, cloisonné et parcellisé ; [...] Et qu'est-ce que passer d'une langue à l'autre ? On le voit, il existe dans le contenu cognitif offert aux enfants de l'école élémentaire une zone de béance : celle de l'éducation aux langues, aux cultures et à leur diversité – celle de l'éveil aux langues. [...]

À la base de cet édifice épistémologique figure, dans un premier temps, la conviction qu'il est possible et même souhaitable de placer les enfants, dès l'école primaire, en contact raisonné avec le monde du langage dans sa diversité et ses fonctions ».

Dès lors, est-ce que l'école d'aujourd'hui doit continuer à pérenniser un modèle qui n'est que le reflet d'une société héritière de la domination linguistique qu'elle a longtemps exercée à travers le monde ? La réponse à cette question passe par une remise en cause du modèle éducatif actuel pour tendre vers un modèle qui prendrait en compte la diversité linguistique. Il convient maintenant de le mettre en œuvre tel qu'il figure dans le Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe⁸ à travers un espace de réflexion commun.

Le fonctionnement des langues : un espace de réflexion commun à l'apprentissage linguistique

La didactique émergente du plurilinguisme propose de s'appuyer sur l'observation de langues de tout statut afin de les comparer et permet ainsi de ne plus les considérer comme des entités séparées. En ouvrant de nouvelles pistes d'exploration interlinguistique (Billiez 2002 : 97), les démarches du type éveil aux langues prennent appui sur l'idée que l'école doit tendre à une diversification de l'offre en langues et à reconnaître les langues et cultures de tous les élèves comme des objets dignes d'intérêt. Par la création d'espaces de réflexion plurilingue autour de langues familières ou moins familières, il est demandé à l'enseignant de devenir un *passer de langues* plutôt qu'un enseignant de langues et de viser à terme la compréhension du fonctionnement linguistique plutôt que la maîtrise d'un seul code linguistique. Par l'institutionnalisation de ces pratiques, les apprenants pourront développer une réflexion métalinguistique à partir de systèmes linguistiques proches ou éloignés du français, la langue de l'école. On peut considérer qu'un tel travail conduira les élèves à mieux comprendre les passages qui s'opèrent entre les langues. Afin de parvenir à la réalisation de telles propositions, il convient de créer des espaces dans lesquels les langues vont entrer en contact et de concevoir la mise en place d'un véritable dispositif intégrant cette diversité dans la formation des enseignants⁹. Il importe maintenant de faire évoluer la didactique des langues secondes et premières vers une conception *inclusive*, que nous avons appelée *conception alterlinguistique de l'enseignement*. Nous entendons par cette conception, dépasser les principes de la pédagogie interculturelle en travaillant précisément à la mise en place d'une didactique du contact entre les langues.

Ainsi, cette conception renvoie aux moyens qui permettent de structurer les acquis sur le fonctionnement des langues à partir de l'expérience linguistique des apprenants, correspondant à l'ensemble des connaissances, savoirs et savoir-faire qui caractérisent l'appropriation des langues (Rémy-Thomas 2005 à paraître). Cette définition nous permet d'entrevoir des collaborations inédites entre les langues et surtout de contribuer à une meilleure visibilité du bi/plurilinguisme et du bi/pluriculturalisme dont certains élèves sont porteurs, en particulier ceux dont les langues sont de fait exclues de l'apprentissage scolaire. En effet, l'enseignement/apprentissage des langues à l'école est conçu comme une superposition de connaissances qui ne permet pas à l'apprenant la capitalisation de ce qu'il a acquis antérieurement. Or de telles conceptions vont à l'encontre d'une efficacité pédagogique dans laquelle les passages d'une langue à d'autres seraient favorisés. Ainsi, pour l'élève allophone, apprendre le français c'est aller vers un monolingue institutionnel dont sa langue sera exclue. Pour l'élève monolingue, c'est accéder à une nouvelle langue sans qu'aucun lien ne soit établi avec la langue de l'école. Pour tous c'est un enseignement successif de langues sans qu'aucune réflexion sur le fonctionnement linguistique ne soit développée. Avec le matériel pédagogique élaboré dans le cadre des projets *Evlang* et *Ja-ling* sont visés, outre une familiarisation avec la diversité des langues, le développement d'une conscience métalinguistique (Dabène 1992) et de compétences transversales entre les langues (Moore, 1995). Ces activités s'inspirent du courant « Language Awareness » né autour des années 1980 en Angleterre qui envisageait la réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire (Hawkins 1992).

Au-delà des déclarations d'intention, l'instauration d'une « éducation langagière générale » (Conseil de L'Europe 2001 : 130) permettent de relier les usages sociaux ordinaires associés aux langues et les savoirs scolaires, qui s'excluent trop souvent mutuellement pour :

« Rentrer dans une approche plurilingue [qui] invite à quitter des options monolingues additives d'enseignement/apprentissage des langues (L1, L2, L3) caractéristiques de l'institution scolaire et à envisager d'autres organisations curriculaires et méthodologiques. Il y a nécessité de faire bouger les représentations, de faire basculer les modes d'apprentissage des matières et des langues, de bousculer la conception et la construction curriculaires, de faire évoluer les modes de formations des enseignants et, pas le moindre, de construire à partir de l'existant chez chaque élève ! » (Simon & Sabatier 2003 : 9).

Pour parvenir à réaliser un tel projet, il convient de créer des espaces de réflexion autour des langues et de leur fonctionnement.

Créer des espaces de contacts entre les langues

À l'origine des démarches plurielles précitées, on trouve la volonté d'intégrer des outils tels que les Portfolios européens des langues qui impliquent que soit pris en compte le répertoire linguistique de l'apprenant. Les activités proposées par ces portfolios (Debyser & Tagliante 2000 ; Catellotti, Coste, Moore & Tagliante 2004) représentent, d'une part, un pas vers la reconnaissance des langues dont les élèves allophones sont porteurs au sein de l'école et, d'autre part, un pas vers l'introduction de la diversité linguistique et culturelle comme outil de réflexion pour les élèves monolingues. Composé de langues d'horizons différents, provenant d'abord de la classe, puis de l'environnement proche des élèves, cet outil nécessite néanmoins d'introduire dans le curriculum les langues de la société dans laquelle les élèves sont amenés à vivre (Perregaux 1998 : 292). L'enseignant devrait donc être confronté non seulement à l'étude de la diversité des langues mais aussi à l'analyse des pratiques langagières qui en découlent, de manière à les inclure dans le parcours scolaire de l'apprenant. En rétablissant un dialogue entre l'univers socio-langagier des élèves et les propositions scolaires actuelles, telles que l'observation réfléchie de la langue (De Pietro 2004), la didactique du plurilinguisme peut redynamiser l'intérêt qui manque au sein de l'école en prenant en compte la réalité sociolinguistique de ce pays. Cette prise de conscience s'effectuera à condition qu'au-delà des soixante-quinze langues qui sont comptabilisées sur le territoire français (Cerquiglini 1999) soient incluses les langues de la migration¹⁰ : de quoi envisager véritablement la notion de diversité linguistique de la façon la plus large possible à partir d'un environnement qui *a priori* semblait monolingue ! Cette perspective est d'autant plus riche à exploiter qu'elle suppose de travailler en interdisciplinarité avec d'autres matières telles que la géographie ou l'histoire, en particulier celle de la migration, dépassant ainsi le cadre d'un apprentissage strictement linguistique.

En effet, il est important de préciser que l'éveil aux langues ne doit pas être considéré comme une nouvelle discipline scolaire, ni comme un inventaire de langues sans relation avec les locuteurs qui les parlent, mais plutôt comme devant s'inscrire dans une approche transdisciplinaire (langage, éducation musicale, arts plastiques, découverte du monde, capacité à vivre ensemble, éducation civique) car elle fait appel à des compétences transversales (analyse de formes linguistiques, mémorisation, construction de sens, comparaisons, éducation de l'oreille, écoute de l'autre, demande d'explications, etc.), impliquant donc des espaces de mises en contacts entre les disciplines scolaires. Ce décloisonnement des disciplines qui permettrait de ne pas faire de l'enseignement des langues une matière à part pourrait devenir une composante d'un curriculum aux frontières souples visant des objectifs à la fois cognitifs, socio-affectifs et politiques, de façon à véritablement développer et inscrire la didactique du plurilinguisme dans une dynamique de contacts. De ce constat découle la question de savoir comment créer cet

espace au sein de la classe et surtout à l'aide de quels outils.

Vers une dynamique de contacts entre les langues dans la classe : l'exemple du portfolio *Plurilingues* ¹¹

Nous avons vu que parmi les préconisations élaborées par le Conseil de l'Europe pour des « politiques linguistiques éducatives », les *Portfolios européens des langues* représentaient un des outils pour parvenir à harmoniser les objectifs que vise le plurilinguisme. Parmi les tâches qui leur sont attribuées figure « *l'encouragement à l'apprentissage du plus grand nombre possible de langues pour contribuer au maintien d'une Europe multilingue et pluriculturelle* ». Si l'on souhaite l'application de ces principes à l'école, cela nécessite de mettre à la disposition des élèves, comme des enseignants, des outils pédagogiques qui vont contribuer à la construction de cette culture du plurilinguisme. Le document que nous allons décrire s'inscrit dans la logique d'une didactique *inclusive* et d'une utilisation optimisée des *Portfolios*. Ces derniers ont pour vocation de susciter des discussions et des moments de réflexion communs à partir de recherches individuelle et collective prenant appui sur les acquis des élèves et sur l'environnement immédiat de la classe. Les dix domaines thématiques du portfolio *Plurilingues* (qui se présente sous la forme d'un quizz pour les élèves lorsqu'ils cliquent sur le lien *Toi et les langues*) présentés ci-après sont conçus selon une progression qui prend appui sur l'univers langagier dans lequel vivent les élèves, tant à l'intérieur de la classe qu'à l'extérieur.

Les descripteurs du portfolio *Plurilingues*

À travers les thèmes que ce document propose, on vise la co-construction par les enseignants et les élèves de situations dans lesquelles seront échangées des connaissances sur le monde des langues et des cultures qu'il s'agira d'enrichir, voire de comptabiliser un score comme cela est proposé dans la grille en face de chaque item. Notons que les trois axes de réflexion jugés pertinents dans la perspective d'une éducation au plurilinguisme dès l'école primaire ont été repris dans le découpage en dix domaines thématiques autour d'une articulation en trois points :

- 1- La dimension conscientisation-réflexion des parcours langagiers est présente à travers les trois premiers thèmes proposés.
- 2- L'intégration du principe de décentration-distanciation vis-à-vis de la langue d'enseignement que constitue le deuxième axe du projet d'éducation au plurilinguisme s'articule autour de thèmes sur la connaissance du monde.
- 3- Enfin, l'axe trois qui vise la construction de savoirs sur la pluralité linguistique et culturelle est particulièrement ciblé à travers des thèmes plus culturels et transdisciplinaires.

Les trois thèmes qui entrent dans le premier point sont :

Thème 1 : *Les langues et moi*

Il est demandé à l'élève de faire état des langues qu'il connaît et/ou a entendues jusqu'alors dans des lieux divers : à l'école et dans sa famille bien sûr mais aussi à la télévision, dans la rue, avec ses amis, à la radio, en vacances ou ailleurs.

Les langues et moi			
1	Je sais écrire un prénom dans une autre langue que le français	1	
2	Je peux nommer la ou les langues parlées dans ma famille	1	
3	Je peux nommer la ou les langues que j'apprends à l'école	1	
4	Dans le pays où je vis, on parle plusieurs langues	2	
5	Je peux dire ce que j'aime dans une autre langue que le français	3	
6	La majorité des personnes dans le monde parlent au moins 2 langues	3	
7	Je peux chanter ou dire un proverbe (une comptine) dans 3 langues différentes	3	
8	Je sais dire « <i>Je n'ai pas compris</i> » dans 3 langues	3	
9	Je peux fabriquer un carnet de vocabulaire avec des mots de plusieurs langues	5	
10	Je peux inventer une nouvelle langue pour m'amuser à communiquer avec mes amis	5	

Thème 2 : Les langues dans ma classe

Il s'agit de sensibiliser l'enfant aux autres langues présentes en classe. Il peut en effectuer un recensement à l'aide d'une enquête réalisée auprès de ses camarades et poursuivre ses investigations au sein de l'école. L'objectif est à la fois de mettre en évidence le plurilinguisme de son espace de vie, de le rendre attentif aux langues parlées dans son environnement et curieux par rapport aux langues qu'il peut entendre sans forcément les comprendre.

Les langues dans ma classe			
1	Je sais nommer les langues de tous les élèves de ma classe	2	
2	Je peux prononcer les prénoms des élèves de ma classe dans leur langue	2	
3	Je reconnais les prénoms des élèves de ma classe à l'écrit dans leur langue	2	
4	Je peux dire lorsque j'entends une langue si elle est parlée par un des élèves de ma classe	2	
5	Je reconnais les langues présentes dans ma classe quand je les vois à l'écrit	2	
6	Je peux saluer un de mes camarades dans sa langue et répondre à son salut	3	
7	Je connais des noms de fêtes célébrées par les élèves de ma classe	3	
8	Je peux nommer quelques plats dans les langues des élèves de ma classe	2	
9	Je peux chanter dans une des langues des élèves de ma classe	2	
10	Je suis capable de répondre à un questionnaire sur les langues des élèves de ma classe	5	

Thème 3 : À propos des langues

Progressivement l'élève est amené à rendre compte d'éléments morpho-syntaxiques en diverses langues rencontrées à l'école et/ou en-dehors et de les consigner pour mémoire.

À propos des langues			
1	Il existe des langues «vivantes» et des langues «mortes»	2	
2	L'ordre des mots dans une phrase peut être différent selon les langues	4	
3	Le genre des noms peut être différent selon les langues ou ne pas exister	3	
4	Je peux repérer la négation dans une autre langue que le français	3	
5	Toutes les langues peuvent s'écrire même si certaines sont très peu écrites	3	
6	Les langues vivantes s'enrichissent sans cesse de mots nouveaux	3	
7	Certaines langues risquent de disparaître	3	
8	Je peux citer plusieurs façons de faire pour apprendre une langue	3	
9	Je peux repérer les éléments essentiels d'une phrase écrite si je connais sa signification	5	
10	Je peux créer un questionnaire sur les langues	5	

Dans le point 2, on sensibilise l'élève aux questions qui ont trait aux connaissances sur le monde des langues à l'aide des thèmes suivants :

Thème 4 : Politesse

On propose ici de prendre en compte une approche de la dimension non verbale. On attire l'attention également sur le fait que chaque langue dispose d'expressions couramment utilisées dans les moments importants de la vie, de la journée mais aussi en fonction des personnes.

Politesse			
1	Je sais saluer dans une autre langue que le français	2	
2	Je sais adapter mes paroles et mes gestes à la personne que je rencontre	3	
3	Je sais que dans certaines langues on ne doit pas regarder la personne pour lui parler	3	
4	Je sais dire <i>Merci</i> dans 3 langues	2	
5	Je sais dire <i>Excusez-moi</i> dans 3 langues	2	
6	Je sais dire <i>Bon anniversaire</i> dans 3 langues	2	
7	Je sais dire <i>Bon appétit</i> dans 3 langues	2	
8	Je sais dire <i>Bonne Année</i> dans 3 langues	2	
9	Je connais quelques formules que l'on ajoute après les salutations pour souhaiter <i>bonne chance ou bonne journée</i>	3	
10	Je connais quelques gestes de politesse différents de ceux utilisés en Europe et leur signification	4	

Thème 9 : Écouter les langues

L'élève est sensibilisé à ce qui est constitutif d'une langue à l'oral et éventuellement commence à évaluer sa capacité à reproduire et à mémoriser des sons dans une langue peu familière.

Écouter les langues			
1	Je peux réciter une comptine ou un chant dans une autre langue que le français	2	
2	Je reconnais à l'oral une autre langue que le français et je peux la nommer	2	
3	Je sais que les cris des animaux sont exprimés différemment selon les langues	3	
4	Je peux apprendre par cœur une chanson dans une autre langue que le français	3	
5	Je peux identifier une langue connue entendue parmi d'autres	2	
6	Je peux dire dans une autre langue que le français lorsque j'entends une question, une affirmation ou une exclamation	2	
7	Je peux répéter un court énoncé entendu dans une langue inconnue	2	
8	Dans certaines langues un même mot peut correspondre à des sens différents selon l'intonation et les variations de tons	5	
9	Je peux placer les accents toniques dans un énoncé et les reproduire	3	
10	La meilleure façon d'obtenir un renseignement sur la prononciation des mots d'une langue est de demander à un locuteur de cette langue	3	

Thème 10 : D'une langue à d'autres

À ce niveau, on demande à l'élève d'avoir acquis un certain nombre de connaissances sur la classification des langues en familles et de posséder une connaissance plus approfondie du fonctionnement des langues.

D'une langue à d'autres			
1	Les langues peuvent être regroupées en «familles »	2	
2	Je peux reconnaître un mot appartenant à la famille des langues romanes	2	
3	Je peux rechercher dans un dictionnaire étymologique de français l'origine d'un mot	3	
4	Je peux lire en français quelques mots venus d'autres langues et nommer la langue d'origine de ces mots	3	
5	Je reconnais un texte dans 3 langues germaniques (allemand, anglais, alsacien, danois, suédois, ...), dans 3 langues slaves (russe, polonais, tchèque, ...) ou dans 3 langues romanes (italien, espagnol, portugais, catalan, ...)	3	
6	Je peux dire si un texte mélange plusieurs langues et nommer certaines d'entre elles	3	
7	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	5	
8	Il existe de nombreuses autres familles de langues que la famille «indo-européenne» et je peux en nommer au moins deux	4	
9	Je sais à peu près combien de langues sont parlées dans le monde	4	
10	Les spécialistes recherchent la langue qui serait à l'origine de toutes les langues de l'humanité	5	

Dans le point trois, il s'agit de construire des univers de référence dans lesquelles langues et cultures sont mises en regard, à travers des thèmes tels que :

Thème 5 : Les noms de personnes et de personnages

Il est suggéré à l'élève de faire référence à ses connaissances du monde concernant l'origine de noms propres, de personnages célèbres, réels ou imaginaires, afin de pouvoir apprécier le pluriculturalisme dans lequel notre société évolue depuis des millénaires.

Les noms de personnes et de personnages			
1	Je connais des noms de personnages de contes ou des héros de bandes dessinées dans 3 langues	2	
2	Je connais le nom d'un personnage de conte ou de bandes dessinées dans 4 langues	2	
3	Je peux demander comment se nomme une personne dans une autre langue que le français	1	
4	Je peux demander comment se nomme une personne dans 4 langues	2	
5	Je connais le même prénom dans des langues différentes	3	
6	Je connais la signification de quelques prénoms dans différentes langues	3	
7	Je peux désigner les membres d'une famille dans une autre langue que le français	1	
8	Je peux désigner les membres d'une famille dans 3 langues	3	
9	Je sais que certains noms propres ont une forme différente de leur langue d'origine	3	
10	Je connais 3 noms de métiers dans 3 langues	3	

Thème 6 : Les nombres

Il s'agit de répertorier les connaissances que l'élève possède sur les chiffres dans d'autres langues, de les dénombrer et de s'en servir pour désigner ou transcrire un nombre et ainsi de mieux comprendre les différents systèmes de numération dans des langues et cultures différentes.

Les nombres			
1	Je sais écrire la date dans une autre langue que le français	2	
2	Je sais compter jusqu'à 10 dans une autre langue que le français	2	
3	Je sais écrire les chiffres de 1 à 10 dans une autre langue que le français	2	
4	Je sais compter jusqu'à 10 dans 4 langues	5	
5	Je sais compter de 10 en 10 dans une autre langue que le français	2	
6	Je peux indiquer l'heure ou le moment de la journée dans une autre langue que le français	2	
7	Je sais écrire la date dans 2 langues autres que le français	2	
8	Je connais d'autres façons de compter qu'on utilise dans d'autres langues	3	
9	Je connais 5 dénominations de monnaies étrangères	3	
10	Je sais lire une plaque minéralogique sur une voiture et reconnaître le pays d'où elle vient	3	

Thème 7 : Géographie

Il s'agit de faire prendre conscience à l'élève que dans certains pays, les langues ne sont pas seulement rattachées à des territoires mais aussi à des états, à des locuteurs qui voyagent ou qui ont migré, ainsi qu'aux cultures qui les traversent.

Géographie			
1	Je peux nommer une langue qui ne porte pas le nom d'un pays	2	
2	Je peux nommer les différentes langues que l'on parle dans 4 pays	3	
3	Les frontières entre les langues et les pays ne coïncident pas toujours	2	
4	Je peux indiquer le temps qu'il fait dans une autre langue que le français	2	
5	Je peux indiquer le temps qu'il fait dans 3 langues	3	
6	Je peux indiquer sur une carte 5 pays où l'on parle français	5	
7	Je peux nommer la langue la plus parlée dans le monde	2	
8	Je connais les noms des capitales de 5 pays dans la langue de ces pays	3	
9	Je sais indiquer sur une carte 3 pays où l'on parle portugais et 5 pays où l'on parle arabe	3	
10	Je peux citer un nom de pays dans 5 langues	2	

Thème 8 : Les écritures et les alphabets

L'élève fait le point sur ce qu'il sait ou a appris sur différentes écritures et alphabets. On s'intéresse ensuite plus avant aux écrits qui entourent les élèves (livres, journaux, publicités, affiches, habits, emballages alimentaires, modes d'emploi, timbres- poste, etc.) afin de susciter un intérêt pour d'autres systèmes graphiques et d'autres écritures que l'enfant apprendra à reconnaître.

Les écritures et les alphabets			
1	Je reconnais à l'écrit une autre langue que le français	2	
2	Je reconnais 5 langues parmi d'autres à l'écrit	3	
3	Je peux dire dans quel sens s'effectue la lecture d'un texte dans 5 langues	3	
4	Je peux repérer une question, une affirmation, une exclamation à l'écrit dans 4 langues	4	
5	Je sais lire les lettres d'un alphabet dans une autre langue que le français	3	
6	Je connais 5 lettres de l'alphabet français utilisées dans d'autres systèmes d'écriture	3	
7	Je reconnais le titre d'un livre dans 4 langues différentes	3	
8	Je reconnais l'écriture arabe, l'écriture chinoise et l'écriture hébraïque	3	
9	Je reconnais plusieurs écritures des langues de l'Inde	3	
10	Je sais comment s'appellent les écritures anciennes de l'Égypte et de la Mésopotamie	5	

À travers les domaines qui sont abordés dans ce portfolio, on tente de développer chez tous les élèves des savoirs, savoir-faire et des attitudes spécifiques vis-à-vis des langues en intégrant les contacts que chacun d'entre eux ont et auront avec d'autres langues et cultures. Cela implique de mettre en place parallèlement des activités qui vont rendre

visibles – à partir de l’observation de phénomènes langagiers – des aspects relevant des usages sociaux et qui vont permettre de susciter de la curiosité vis-à-vis de langues peu connues et/ou dévalorisées, tout en renforçant la capacité métalinguistique des élèves. Cet outil nous semble particulièrement bien correspondre aux attentes qu’une didactique inclusive des langues suppose de mobiliser, à savoir la mise en place de ponts entre la langue de l’école, les langues des élèves et les langues étrangères, plutôt que de frontières. Il incite ainsi les enseignants comme les apprenants à mener une réflexion commune sur les langues par le biais des activités que les démarches et supports didactiques élaborés dans le cadre de la recherche-innovation Evlang sont susceptibles de créer¹²

Conclusion

Tout au long de cet article nous avons défendu l’idée que l’un des moyens de parvenir à franchir les frontières entre les langues à l’école et probablement de les dépasser, c’est d’inscrire la diversité linguistique et culturelle dans un projet éducatif pour tous les élèves. La question est de savoir ce que la société française vise à travers l’enseignement des langues à l’école. Soit elle continue à favoriser la prédominance de certaines langues dont le statut international est valorisé, excluant de fait d’autres langues qui sont des langues traditionnellement et historiquement attachées au territoire français, soit elle décide de mettre en œuvre les principes de la didactique du plurilinguisme. C’est en proposant aux élèves d’engager des réflexions entre les langues que l’école leur laissera finalement la liberté de se construire en tant que futurs locuteurs plurilingues.

Bibliographie

- BILLIEZ, J. (2002), « De l’assignation à la langue d’origine à l’éveil aux langues : vingt ans d’un parcours sociodidactique », in *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, CNDP, 87-101.
- BLANCHET, P. (2004), « Enseigner les langues de France ? », in *Cahiers pédagogiques*, n° 423. http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=850
- CADET, L. (2004), *Entre parcours d’apprentissage et formation à l’enseignement : le journal de bord d’apprentissage, analyse d’un objet textuel complexe*, DNR, Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle.
- CANDELIER, M. et alii (dir.) (2003), *L’éveil aux langues à l’école primaire. Evlang : bilan d’une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- CASTELLOTTI, V. (dir.) (2001), *D’une langue à d’autres : pratiques et représentations*, Rouen, Dyalang, Presse Universitaire de Rouen.
- CASTELLOTTI, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (1999), « Schémas en coupe du plurilinguisme », in *Bulletin de la VALS/ASLA* n° 70, Neuchâtel, 27-49.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2001), « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », in CASTELLOTTI, V. (dir.), *D’une langue à d’autres : pratiques et représentations, op. cit.*, 151-189.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*. Politique linguistique, Strasbourg, Conseil de l’Europe.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2004), « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », in *Repères*, 29, INRP, 167-183.
- CASTELLOTTI V. ; COSTE D. ; MOORE D. & TAGLIANTE C., (2004), *Portfolio Européen des Langues Collège*, Paris, Didier/CIEP.
- CERQUIGLINI, B. (1999), *Les langues de la France*, Rapport au Ministre de l’Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie et au Ministre de la culture et de la communication.

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- COSTE, D. (1998), « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », in Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Hommage à Louise Dabène, Grenoble, CDL-Lidilem, 260-269.
- COSTE, D. (2001), « La notion de compétences plurilingues et ses implications possibles », Actes du séminaire *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, 27 et 28 mars 2001, direction de l'enseignement scolaire/CRDP Versailles. <http://eduscol.education.fr/index.php?/D0033/langviv-acte.htm>.
- DABENE, L. (1992), « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères », in *Repères*, 6, INRP, 13-21.
- DABENE, L. (2003), « Préface », in CANDELIER, M. (éd.), *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck, 13-17.
- DEBYSER, F. & TAGLIANTE, C. (2000), *Mon Premier Portfolio*, Paris, Didier/CIEP.
- DE PIETRO, J.-F. (2004), « La diversité au fondement des activités réflexives » in *Repères*, n° 28, INRP, 161-185.
- DUCANCEL, G. & SIMON, D.-L. (dir.), (2004), « Français et langues étrangères et régionales à l'école ? Quelles interactions ? », *Repères*, 29, INRP.
- FOERSTER, C. & SIMON, D.-L. (1998), « Dix ans de formation des enseignants de langues vivantes à l'école élémentaire en France : Fête ou foire ? », Journée d'étude de l'ACEDLE, novembre 1998, non publié.
- HAWKINS, E. (1992), « La réflexion sur le langage comme 'matière-pont' dans le programme scolaire », in *Repères*, 6, INRP, 41-56.
- *Le Monde* (sept. 2001), supplément n° 17616.
- MOORE, D. (dir.), (1995), « L'éveil au langage », *Notions en questions*, 1, Paris, Didier Érudition.
- MOORE, D. (1995), « Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues », in *Babylonia*, 2/95, Fondazione Lingue e Culture, 26-31.
- MOORE, D. (1998), « C'est tout du chinois on a l'impression Quentin, approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues », *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, in Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, op. cit., 309-322.
- PERREGAUX, C. (1994), « L'école, espace plurilingue », in *Lidil* n° 11, *Jalons pour une Europe des langues*, Grenoble, Lidilem Université Stendhal Grenoble 3, 125-139.
- PERREGAUX, C. (1998), « Esquisse d'un nouveau monde », *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, in Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, op. cit., 291-298.
- PERREGAUX, C. (2004), « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », in *Repères*, 29, INRP, 147-166.
- PY, B. (1997), « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », in *Études de linguistique appliquée*, n° 108, Paris, Didier Érudition, 495-504.
- RÉMY-THOMAS, F. (2005 à paraître) : « *Les enseignants face à la diversité linguistique : vers une conception alterlinguistique de l'enseignement ?* », in Actes du colloque Acedle 2005.
- ROULET, E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier Crédif-LAL.
- SABATIER, C. (2004), *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*, Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université Stendhal Grenoble 3.
- SIMON, D.-L. & SABATIER, C. (dir.), (2003), *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*, *Lidil*, numéro hors série, Grenoble, Lidilem Université Stendhal

Grenoble 3.

• VÉRONIQUE D. (2005), « L'apprentissage de la langue et les appartenances langagières multiples : aspects d'une politique linguistique éducative », in *Le français hier et aujourd'hui, Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Aix-en-Provence, PUP, 151-170.

Notes

¹ À ce propos, C. Perregaux dans son article paru dans la revue *Repères* (2004 : 157) rappelle que dès 1980 « ce linguiste pensait qu'il était possible de préconiser une pédagogie intégrée des langues dans l'école et d'abandonner le principe additif sur lequel le programme scolaire est construit pour proposer une logique complémentaire et intégrative ».

² Pour aller plus loin dans cette réflexion, voir P. Blanchet (2004).

³ Voir en particulier les Actes du séminaire : *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, 27 et 28 mars 2001. <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0033/langviv-acte.htm>

⁴ Sources : enquête DESCO auprès des inspections académiques (mai-juin 2001) et note d'information 01.18, avril 2001. <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0118.pdf>.

⁵ Il convient de signaler que ce dispositif est le premier à avoir introduit les langues étrangères à l'école élémentaire en 1973 avec l'enseignement du portugais. Ce premier accord bilatéral signé s'est étendu dès 1977 à d'autres pays comprenant l'Espagne, l'Italie, la Tunisie, le Maroc ou encore l'Algérie en 1982, puis la Turquie et l'ex-Yougoslavie. Aujourd'hui ces ententes sont signées au cas par cas et ne concernent plus que les pays hors communauté européenne.

⁶ Concernant les langues de migration, il est certain que la dénomination ne peut qu'être révélatrice du statut réservé à l'enseignement/apprentissage des langues dites d'origine dans les programmes et de la façon dont la France a tenté de gérer la diversité linguistique des élèves qui possèdent à côté de la langue française d'autres langues ou variétés de langues dont le statut est dévalorisé socialement (voir Sabatier, 2004).

⁷ Projet 121 *Ja-Ling-La Porte des Langues*, (2000-2003) : « L'introduction de l'éveil aux langues au curriculum », soutenu par le Centre Européen pour l'Enseignement des Langues Vivantes de Graz. <http://jaling.ecml.at/>.

⁸ Ce rapport est consultable sur : <http://www.auf.org/documents/pdf/pol-ling-edu-2003-07.pdf>.

⁹ Voir sur le thème de la formation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle : Candelier et *alii* (2003 : 246-270) et sur les représentations d'enseignants en formation en FLE/FLS, une étude proposée sur leur conception de l'enseignement/apprentissage des langues dans un article à paraître, Rémy-Thomas (2005).

¹⁰ Source : www.ined.fr, « La dynamique des langues en France au fil du XXème siècle », *Population et Sociétés*, n° 376, INED (2002).

¹¹ Le portfolio est disponible dans son intégralité sur le site : <http://plurilingues.univ-lemans.fr> (© Plurilingues/ Rémy-Thomas).

¹² Ces supports élaborés par plusieurs équipes de chercheurs et d'enseignants touchent différents domaines : relations entre les langues (histoire, évolution, famille) et cultures, langage oral et écrit, alphabets et système d'écriture, structure des langues, emprunts linguistiques, le monde sonore des langues, apprentissage du langage, registres et variétés de langue, plurilinguisme et diglossie, statut des langues.