



HAL
open science

Éveil aux langues et éducation au plurilinguisme

Amandine Mailfert

► **To cite this version:**

Amandine Mailfert. Éveil aux langues et éducation au plurilinguisme. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00845509

HAL Id: dumas-00845509

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00845509>

Submitted on 17 Jul 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Éveil aux langues et éducation au plurilinguisme

MAILFERT AMANDINE

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 2 – Recherche
Mention Sciences du langage Spécialité FLE
Sous la direction de Mme Diana Lee-Simon
Année universitaire 2012-2013



Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ...MAILFERT... PRENOM : ...AMANDINE.....

DATE : ...6.07.2013... SIGNATURE : 

Sommaire

Introduction.....	3
I) CADRE THEORIQUE DE REFERENCE.....	6
1) Des sociétés plurilingues.....	6
2) L'enseignement des langues en France.....	15
3) Les approches plurielles des langues et des cultures.....	26
II) UNE EXPERIENCE D'ÉVEIL AUX LANGUES.....	37
1) Contexte de l'expérience.....	37
2) L'expérience.....	42
3) Analyse des résultats.....	60
III) CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES.....	100
1) Conclusions générales sur l'expérience.....	100
2) Limites de l'expérience.....	104
3) Perspectives.....	106
Conclusion	111

Introduction

« *Qui ne connaît aucune langue étrangère, ne connaît pas la sienne à fond* » Goethe

Maximen und Reflexionen über Literatur und Ethik, 1907

En 1907 déjà, Goethe avançait l'idée que l'apprentissage des langues étrangères servait la maîtrise de la langue première. Lev Vygotski l'a cité de nombreuses fois pour appuyer ses théories sur l'acquisition du langage et montrer que, si l'assimilation de la langue maternelle se fait dans un processus allant du bas vers le haut (acquisition des propriétés élémentaires, inférieures du langage d'abord, puis prise de conscience des structures phonétiques, grammaticales et syntaxiques ensuite), l'acquisition de la langue étrangère, elle, se fait en sens contraire, commençant par la compréhension desdites structures. (Vygotski, 1933). La langue étrangère viendrait donc aider la compréhension de la langue première en favorisant une prise de conscience et de distance par rapport aux phénomènes linguistiques, jouant ainsi le rôle de propédeutique aux apprentissages scolaires. Si l'on poursuit la réflexion dans une perspective d'éducation au plurilinguisme, les langues étrangères favoriseraient donc également les apprentissages ultérieurs d'autres langues.

À la nécessité de munir les élèves de compétences plurilingues indispensables à nos sociétés actuelles, les Institutions Européennes et les chercheurs en didactique des langues ajoutent une compétence interculturelle devant permettre aux enfants de reconnaître et apprécier la diversité du monde dans lequel ils évoluent. Lorsque Georges Steiner dit que « *Chaque langue est une fenêtre ouverte sur le monde* »¹, il illustre parfaitement l'idée selon laquelle c'est par la découverte et l'apprentissage des langues du monde que les élèves découvrent les cultures véhiculées par les langues rencontrées et intègrent à leur mode de pensée la diversité linguistique et culturelle.

Depuis les réflexions de Goethe et Vygotski, de nombreuses théories, telles les approches plurielles, ont vu le jour et semblent pouvoir apporter une réponse adaptée pour œuvrer à une éducation plurilingue et interculturelle. Sur la base des travaux d'Eric Hawkins et son mouvement *Language Awareness* (Hawkins, 1987), l'Éveil aux langues, propose d'introduire dans les classes primaires un travail réflexif sur le langage et les langues, afin de développer les compétences évoquées. Par un travail sur le plus grand nombre possible de langues étrangères, le jeu, l'écoute et

¹ Entretien pour Téléràma n°3230, 12 décembre 2011, à propos de *Poésie de la pensée*, Gallimard, coll. « Essais », 2011, (titre original : *The Poetry of Thought*)

la manipulation, l'Éveil aux langues se veut un outil d'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle, ainsi que de développement d'aptitudes métalinguistiques, métacommunicatives et cognitives

Professeure des écoles en classe bilingue, nous avons souhaité mener un projet d'Éveil aux langues dans une classe élémentaire afin d'étudier les effets observables chez les enfants sur une période de trois mois et demi. Les expériences passées ayant montré la nécessité d'une exposition sur la durée pour pouvoir observer des résultats pertinents dans le développement des compétences méta-linguistiques, nous avons choisi de nous intéresser au domaine des représentations et de la motivation à l'apprentissage des langues.

La question à laquelle nous chercherons à répondre par cette expérience est la suivante : dans quelle mesure un projet d'Éveil aux langues de trois mois et demi dans une classe élémentaire contribue-t-il au développement de représentations et attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, et au développement de la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères ?

Nous observerons si les activités proposées dans le cadre d'un projet transdisciplinaire, plurilingue et interculturel sur la période dite auront suffi pour que les enfants s'ouvrent à l'altérité linguistique et culturelle et pour que leur motivation à apprendre les langues augmente.

L'état des lieux de leurs représentations établi, les élèves ont donc été immergés dans un projet au cours duquel ils ont pu découvrir la diversité qui les entoure et apprendre à la connaître. À l'issue du cursus d'Éveil, ces représentations ont à nouveau été interrogées afin d'observer une éventuelle évolution.

Nous nous proposons donc de commencer tout d'abord par définir de façon théorique notre champs de recherche. Nous présenterons ensuite l'expérience mise en place en en précisant les spécificités. Enfin, après avoir analysé les résultats obtenus, nous tirerons des conclusions que nous accompagnerons de réflexions et perspectives pour une éducation au plurilinguisme à l'école.

I) CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

1) *Des sociétés plurilingues*

En 2009, l'encyclopédie *L'ethnologue* a estimé à 6 909 le nombre de langues vivantes répertoriées dans le monde. Ces langues étant réparties dans plus de 220 États, cela reviendrait à évaluer à une trentaine, le nombre de langues parlées dans chaque pays. Ces chiffres sont bien évidemment à relativiser en fonction des situations particulières des pays : langue(s) officielle(s), langues traditionnelles, régionales ou dialectes, langues d'origine, langue des minorités... mais il n'en reste pas moins que le monde, et par extension, les sociétés sont et ont finalement toujours été, par nature, multilingues.

Les sociétés actuelles, caractérisées par les nouvelles technologies facilitant la circulation des informations, la communication et la mobilité, semblent être d'autant plus concernées par ce phénomène du multilinguisme. Cette accélération semble ainsi avoir provoqué une prise en compte soudaine d'une réalité pourtant déjà bien connue : le plurilinguisme². Réalité que l'on souhaite désormais apprendre à (re)connaître et gérer.

Mobilité économique, nécessité professionnelle, migrations, voyages, les prétextes au plurilinguisme sont nombreux et semblent en avoir fait une norme, et une nécessité. Cette *nouvelle* donne engendre alors des questionnements auxquels les diverses institutions politiques et éducatives se doivent de réfléchir afin de proposer des solutions permettant à la fois, de gérer et prendre en compte les plurilinguismes déjà présents, et de contribuer à en créer et entretenir de nouveaux. De la psychologie sociale, à la sociolinguistique, en passant par la didactique des langues, le champs des recherches est vaste, ouvert et le travail est toujours en cours.

Nous nous proposons donc ici de rappeler dans un premier temps, ce qu'être *plurilingue* peut signifier, tant au niveau linguistique, qu'identitaire et culturel ; mais également quels effets cela peut avoir sur les individus, et sur leur(s) comportement(s).

Nous tenterons également de montrer le potentiel du plurilinguisme pour les apprentissages et verrons comment la France, pays où nous nous plaçons pour cette analyse, se propose de gérer ce plurilinguisme déjà présent, et à développer.

2 En accord avec la définition proposée par l'Observatoire européen du plurilinguisme, nous distinguons le multilinguisme comme « coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social » et le plurilinguisme comme la capacité d'un individu à « s'exprimer à divers niveaux de compétences dans plusieurs langues ».

Nous nous attarderons enfin sur un type d'approches dites *plurielles*, support de notre recherche, afin de montrer en quoi elles peuvent constituer une réponse adaptée au plurilinguisme.

A) La compétence plurilingue

Combien de langues faut-il pratiquer ? Dans quelle(s) situation(s) ? Avec quel degré de maîtrise ? Dans quelles conditions faut-il les avoir apprises ?

Il convient de préciser la notion de *plurilinguisme*, car les représentations du locuteur plurilingue sont nombreuses et bien souvent faussées par des idées préconçues circulant dans les sociétés et systèmes éducatifs – en France tout du moins – et ce, y compris parmi les locuteurs concernés.

Selon une conception courante, on décrirait le « plurilingue » européen comme un individu qui (Castellotti, 2006) :

- parle au minimum trois langues, parmi lesquelles au moins l'anglais ou le français, une langue de proximité (italien, allemand...), une langue de grande diffusion (espagnol, chinois, arabe...) et une langue dite *exotique* (japonais, coréen...)
- a appris ces langues dans la petite enfance de manière naturelle (famille, pairs..)
- a une compétence de quasi-natif dans ces trois langues, à l'oral comme à l'écrit et ne fait pas de mélanges.

Cette vision préconçue et presque caricaturale du plurilinguisme a des conséquences importantes sur les représentations que se font les locuteurs de leur(s) propre(s) compétence(s), qu'ils évaluent par rapport à ce que Daniel Coste nomme, en parlant du bilinguisme, « l'idéal inatteignable du (pluri)-linguisme parfait ».

Évaluer ses compétences en se comparant à celles difficilement atteignables d'un natif, ne peut pas permettre de les reconnaître à leur juste valeur et entraîne nécessairement une dépréciation de sa compétence de plurilingue. Si l'on a appris ces langues à l'école et non de façon naturelle dans son enfance, et si l'on ne les maîtrise pas parfaitement, on ne se reconnaît pas entièrement comme plurilingue.

Qu'en est-il alors des individus qui, pour diverses raisons, personnelles ou professionnelles sont amenés à utiliser plusieurs langues quotidiennement ?

Devant la nécessité de dépasser cette vision réductrice du plurilinguisme comme la juxtaposition de plusieurs monolinguisms, François Grosjean avançait l'idée en 1984 qu'« est bilingue une personne qui se sert régulièrement de deux (ou de plusieurs) langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues ». Cette définition démystifie en quelque sorte le plurilinguisme et en montre le caractère ordinaire, faisant presque de cette compétence une normalité.

Par la suite, une autre définition plus adaptée et réaliste a été proposée par Coste, Moore & Zarate (1997), puis précisées par Coste (2001 et 2002). Selon eux, cette compétence est « par essence partielle, plurielle, composite et hétérogène : elle se caractérise par une grande malléabilité et une capacité d'évolution constante, dans le temps et dans l'espace. En résumé, il s'agit donc de la capacité à mettre en œuvre, en contexte, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées, qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur plurilingue. » (Castellotti, 2006).

On peut ainsi considérer que cette compétence est présente chez une grande majorité de locuteurs sous la forme d'un répertoire, « ensemble mouvant, évolutif, adaptable de ressources linguistiques, mais aussi de représentations sur leurs usages ainsi que de stratégies et de capacités susceptibles de mobiliser ces ressources et de les combiner dans des contextes diversifiés. » (Castellotti & Moore, 2005).

En résumé, chacun aurait à sa disposition un répertoire langagier en constante évolution, constitué de toutes les langues et variétés de langues auxquelles il a eu et a accès et dans lequel il peut puiser selon les circonstances et les besoins de communication. Être plurilingue revient donc à être capable d'utiliser ces différentes ressources langagières présentes dans son répertoire à des fins de communication, et ce en fonction de la situation. On oublie ici l'idée de maîtrise totale de la langue et on accepte de concevoir qu'une personne puisse avoir un certain nombre de compétences dans une langue *a*, et d'autres dans une langue *b*, qui lui suffiraient pour communiquer de manière satisfaisante. Un locuteur peut avoir dans son répertoire une connaissance partielle dans plusieurs langues, sans en maîtriser totalement aucune, et pourtant être qualifié de plurilingue. La compétence plurilingue ne serait donc pas l'addition de plusieurs compétences monolingues, mais autoriserait des combinaisons, des alternances et des mélanges (parler bilingue). (Coste, Moore & Zarate, 2009)

Si l'on se réfère à la définition³ de *langue* admise comme « un système de signes vocaux, éventuellement graphiques, *propres à une communauté d'individus*⁴, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux », on admet le caractère communautaire de celle-ci. Une langue n'est en effet pas uniquement un ensemble de signes purement linguistiques, elle est inévitablement accompagnée d'un bagage culturel *commun* à la *communauté* qui l'utilise, d'une identité *commune*. Ainsi, il apparaît insuffisant de réduire le locuteur plurilingue à des capacités purement linguistiques. Au terme *plurilingue*, il conviendrait d'ajouter ceux de *pluriculturel* et *interculturel*, que nous nous proposons de préciser à présent.

B) Langue(s), identité(s) et culture(s)

Une langue étant un outil utilisé par une communauté particulière, il semble donc difficile de la dissocier de l'identité et de la culture qu'elle véhicule. Un locuteur plurilingue portera alors nécessairement en lui les différentes identités et cultures associées aux langues de son répertoire. Il convient tout d'abord de rappeler la signification de la notion d'identité, notion transversale des sciences humaines, relevant à la fois de la psychologie, de la psychologie sociale ou encore de la sociologie et de l'anthropologie. Nous expliciterons ensuite la notion d'identité culturelle, et celle de culture ; puis nous terminerons en définissant « la compétence plurilingue et interculturelle », conséquence du plurilinguisme des locuteurs.

Identité (Dorais, 2004)

Chaque individu possède sa propre conscience identitaire qui le rend différent de tous les autres. L'identité est donc à appréhender comme phénomène individuel, comme la façon dont l'être humain construit son rapport personnel à l'environnement.

L'identité est un *rapport* en cela qu'elle existe du contact avec les autres. Les gens s'identifient, se reconnaissent comme individu à part entière lorsqu'ils se rendent compte qu'il y a d'autres personnes dans leur environnement. Processus qui intervient très tôt dans la vie de l'individu.

L'identité est construite tout au long de la vie et reflète en quelque sorte l'histoire personnelle des

3 Définition Larousse

4 Nous soulignons.

individus ; histoire qui se déroule à l'intérieur d'une culture spécifique caractérisée par une certaine manière de lire le monde.

L'identité est le rapport que l'on construit avec son environnement, tout ce qui nous entoure : personnes, paroles (langue spécifique), actes, ainsi que les idées et représentations véhiculées par ces actes et paroles. De ce point de vue, l'identité ne peut être appréhendée que dans l'interaction. Elle est un *processus dynamique*.

Si l'identité est un concept qui se construit de façon assez personnelle, les êtres humains ne vivent pas isolés, mais appartiennent à une société, un groupe de personnes qui partagent au moins partiellement la même compréhension du monde. L'identité ou les identités peuvent donc aussi être collectives, d'où la notion d'identité culturelle.

Identité culturelle et culture

L'identité culturelle peut être définie comme le processus par lequel « un groupe d'individus partageant une manière partiellement commune de comprendre l'univers, d'agir sur lui et de communiquer ses idées et ses modèles d'action, *prend conscience*⁵ du fait que d'autres individus et d'autres groupes pensent, agissent et (ou) communiquent de façon plus ou moins différente de la sienne » (Dorais, 2004).

D'un point de vue individuel, une personne prend conscience de son identité en tant qu'individu au moment où elle est confrontée à quelqu'un qui n'est pas elle. Dans cette continuité logique, elle prendra conscience de l'identité culturelle du groupe auquel elle appartient dans la confrontation avec un groupe ne partageant pas la même vision du monde. L'identité culturelle apparaît donc encore une fois dans l'interaction et renvoie en quelque sorte à une prise de conscience de l'altérité.

Ainsi, le sociologue québécois Guy Rocher (1992) définit la culture comme « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. »

La culture est donc ce qui rassemble un groupe de personnes : une manière d'appréhender le monde, de le penser, et donc de communiquer, qu'il s'agisse d'une communication interne au groupe d'origine, ou ouverte à un groupe social différent.

5 Nous soulignons.

Langue(s), identité(s) et culture(s) sont intrinsèquement liées. Il semble alors évident qu'une personne ayant plusieurs langues dans son répertoire langagier, ait également plusieurs cultures, plusieurs manières de penser son environnement, et qu'il appréhendera le monde à travers le spectre de toutes ces cultures. Si l'on conçoit l'idée qu'un individu puisse être plurilingue, il faut alors accepter l'idée qu'il sera également pluriculturel, et possédera ce que le Conseil de l'Europe appelle une *compétence plurilingue et interculturelle*. (Conseil de l'Europe, 2010)

Compétence plurilingue, pluriculturelle et interculturelle

Il convient de faire la différence entre les termes *pluriculturel* et *interculturel*.

Le terme *pluriculturalité* désigne la capacité d'un individu à s'identifier et à participer à des cultures différentes. Ce sera le cas par exemple des personnes issues d'une minorité qui doivent, en plus de leur culture d'origine, s'approprier quelques éléments de la culture majoritaire du pays où ils vivent, ou encore des enfants dont les parents seraient issus de deux cultures distinctes. Les individus pluriculturels ont des connaissances, des savoir-faire linguistiques et comportementaux nécessaires pour opérer dans, au moins, deux cultures.

Le terme *interculturalité* désigne quant à lui la capacité résultant d'un processus. Un individu fait l'expérience de l'altérité culturelle : rencontre, prise de conscience de soi et de l'autre, puis réévaluation globale au miroir de l'autre. L'individu interculturel est ouvert, curieux des autres cultures, et son expérience de l'altérité l'a amené à réévaluer ses modèles de pensée et de comportement afin de parvenir à une meilleure connaissance de lui-même et à une meilleure capacité à opérer en présence de cultures différentes. Il ne s'agit pas ici de s'identifier, ni d'adopter les valeurs et pratiques des autres, mais de les reconnaître comme *autre* et comme ayant une importance équivalente, pour les prendre ensuite en compte dans les situations de communication.

La compétence interculturelle exige des connaissances sur les autres groupes et leurs pratiques, des attitudes de curiosité, d'ouverture, de respect, d'empathie, mais aussi et surtout une capacité à évaluer de façon critique les pratiques et valeurs de sa propre culture et de celles des autres. (Beacco, Byram, Coste, Fleming, 2009)

L'individu plurilingue est donc fort d'une double compétence : une compétence plurilingue qui lui permet de faire appel à plusieurs langues pour communiquer, en fonction de son interlocuteur et de la situation, et une compétence interculturelle, liées à la première. Celle-ci lui permet d'adapter son discours et son comportement en adoptant une attitude d'ouverture vis à vis de la culture de son interlocuteur, et de la sienne, favorisant ainsi les échanges.

Ces deux compétences sont indissociables, et constituent un tout : la compétence plurilingue et interculturelle. Nous citerons ici une définition complète proposée dans un ouvrage publié par le Conseil de l'Europe en 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle* :

« La compétence plurilingue et interculturelle est définie comme **la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire**. La compétence **plurilingue** renvoie au **répertoire de tout individu**, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques). La compétence interculturelle, elle, permet de **mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité**, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. »

Cette description de la personne plurilingue et interculturelle renvoie à une vision de *l'individu idéal*, capable de gérer n'importe quelle situation de communication, si éloignée soit-elle de son univers de référence. Ayant toujours à disposition une réponse adaptée, linguistique ou culturelle, étant tellement ouvert et curieux envers l'altérité, rien ne semble pouvoir se mettre sur le chemin de cet être multitâche.

Pour la communication au sein des sociétés ou entre elles, être plurilingue (et interculturel) semble être un atout certain. Nous nous proposons à présent de voir quels autres avantages cette compétence peut apporter.

C) Effets du plurilinguisme

Le plurilinguisme au service des apprentissages

Dans le monde actuel que nous avons décrit, où les déplacements et les échanges internationaux se multiplient, le plurilinguisme pourrait bien être la solution à tous les problèmes, professionnels comme personnels. D'un point de vue professionnel, être plurilingue peut ouvrir un plus large éventail de carrières : travail à l'étranger, commerce international..., et d'un point de vue personnel, cela semble apporter beaucoup à l'individu : curiosité, ouverture d'esprit, meilleure compréhension du monde qui nous entoure et des phénomènes que l'on observe. Un domaine semble cependant bénéficier davantage du plurilinguisme : le domaine des apprentissages.

Si la compétence pluriculturelle permet une décentration de l'individu par rapport à sa propre culture et une prise de conscience de son caractère relatif, la compétence plurilingue permet au locuteur de se décentrer par rapport à sa langue, aux langues étrangères et au langage en général. Par la confrontation avec d'autres fonctionnements langagiers et linguistiques, le locuteur plurilingue acquiert ce que l'on nomme une *conscience métalinguistique* plus aiguisée : il comprend mieux les usages et fonctions sociales de la langue et ne l'appréhende plus uniquement comme un outil de communication, mais plus comme un objet d'étude. Nous citerons ici une définition de D. Moore (1995) : « le développement de la conscience métalinguistique est marqué par deux traits, soit la capacité à porter son attention sur les formes du langage, et la capacité à manipuler ces formes ». Nous comprenons ainsi que la conscience métalinguistique constitue un atout pour les apprentissages linguistiques en général. Par l'observation des similitudes et des différences de fonctionnement entre les langues de leur répertoire, les locuteurs plurilingues développent ainsi une plus grande sensibilité aux formes du langage, et une meilleure connaissance de celui-ci. Les apprentissages sont alors facilités par cette capacité à réfléchir au fonctionnement du langage.

Cette capacité à mettre à distance l'outil linguistique est également un atout dans l'apprentissage de nouvelles langues étrangères. Un individu ayant une connaissance même partielle dans une ou plusieurs autres langues aura déjà commencé le processus de réflexion sur le langage et ses formes, et sera plus enclin à accepter un nouveau fonctionnement, de même qu'il lui sera plus facile de l'assimiler et de l'utiliser. La facilité à intégrer de nouveaux systèmes linguistiques est d'ailleurs liée au nombre de langues déjà connues, et la conscience métalinguistique opère quelles

que soient les langues en présence. (Moore, 2006)

Les apprentissages linguistiques ne sont pas les seuls à bénéficier du plurilinguisme. V. Castellotti et D. Moore (1999) ont étudié les intérêts de l'alternance des langues dans la construction des savoirs, et ont montré qu'elle pouvait constituer une ressource au service des plurilingues. L'alternance peut en effet parfois jouer un rôle stratégique dans leur construction, en servant notamment d'étayage. Des expériences d'enseignement bilingue immersif, par exemple, ont montré l'intérêt de l'alternance de langues lors d'enseignements non linguistiques, notamment dans le développement du métalangage, des directives de classe ou d'explicitation des tâches.

Si jusqu'ici, le plurilinguisme semble n'offrir que des avantages, il nous paraît important de préciser qu'il peut également engendrer des difficultés pour les locuteurs.

Plurilinguisme et représentations sociales

Parler une ou plusieurs langues étrangères est plus qu'un simple moyen de communication, c'est également un support d'identité et de culture. C'est en cela que cette compétence parfois méconnue et mal reconnue peut devenir problématique pour certains locuteurs.

Dans une société multilingue où langue majoritaire et langues minoritaires cohabitent, chaque individu évolue avec une certaine conscience de son identité linguistique et culturelle, et de celle des autres. Chacun a donc une *représentation* des langues et cultures en présence (ensemble d'informations, opinions, croyances), de leurs normes et de leur statut, et ces représentations influencent le comportement des membres de la société : c'est ce que l'on nomme une *représentation sociale*. Nous nous référerons ici à une définition de Jodelet (1989) afin de préciser ce concept :

« Les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée ».

Ces *représentations* sont donc déterminantes dans la gestion des relations sociales, du point de vue des conduites et de la communication (Castellotti & Moore), et influencent largement les procédures et stratégies développées pour apprendre et utiliser les langues (Dabène, 1997). Elles constituent un élément structurant du processus d'acquisition langagière.

L'analyse de ces représentations a d'ailleurs permis de mettre en évidence leur lien avec les

éventuelles difficultés d'insertion des populations immigrées dans leur société d'accueil, mais également avec l'échec scolaire. L'on retrouve ici les liens entre plurilinguisme et apprentissages, mais selon une autre problématique : lorsque celui peut être une source de difficulté.

Dans son ouvrage *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Marie Rose Moro (2012) évoque la frustration décrite par des enfants de migrants en France, face au déterminisme social qui les placent et les maintient souvent dans l'échec scolaire, puis l'exclusion sociale. Les *représentations sociales* jouent ici un rôle inhibiteur : leur deuxième langue et deuxième culture n'étant pas reconnues, ils ne se sentent pas eux-mêmes reconnus en tant qu'individus, et ne réussissent pas à s'investir pleinement dans les apprentissages, finissant parfois par renoncer, convaincus qu'ils n'en sont pas capables, et validant ainsi cette *représentation* de leur infériorité sociale. Petit à petit, ce sentiment d'infériorité se transforme en sentiment d'injustice, le rejet de la culture et langue d'accueil et le repli sur soi deviennent une solution. Amin Maalouf décrit bien ce sentiment de rejet dans *Les identités meurtrières* : « Si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, devient un acte d'allégeance et de soumission. »

L'on ressent bien ici la frustration générée par le manque de prise en compte de la langue/culture d'origine, menant petit à petit à la dévalorisation de celle-ci et le rejet de la culture et langue d'accueil.

Le plurilinguisme est inévitablement présent dans les sociétés actuelles. Il peut être un atout pour certains, un frein pour d'autres : il constitue donc un enjeu important pour les sociétés. Lieu de contact entre cultures différentes, et lieu de formation des individus de demain, c'est l'école qui semble avoir un rôle décisif à jouer dans cette problématique. Nous nous proposons de découvrir à présent comment la France s'y prend en matière d'enseignement des langues étrangères.

2) L'enseignement des langues en France

L'école est le lieu de socialisation par excellence où se manifeste un panel de phénomènes sociaux : brassage culturel, rencontres, conflits, contacts de langues... Le défi de l'école aujourd'hui est donc de réfléchir aux rapports entre construction identitaire, apprentissages et prise en compte des diversités, pour proposer un système éducatif adapté à cette société plurielle.

Nous rappellerons tout d'abord que le système éducatif français est marqué par une tendance unifiante et monolingue qui influence beaucoup sa pratique didactique, puis nous étudierons les *Instructions Officielles* publiées par le Ministère de l'Education Nationale, afin d'observer l'évolution du statut de l'enseignement des langues dans les programmes de l'école élémentaire. Enfin, nous aborderons le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, mis en place par le Conseil de l'Europe et nous verrons en quoi ce projet correspond aux besoins pluriels actuels en matière d'enseignement.

A) La France, tendance unifiante et monolingue

Le modèle sociopolitique actuel de la France, *République indivisible*⁶, est un héritage de la Révolution Française qui mit fin à une société inégalitaire de privilèges. Le nouveau mode de fonctionnement mis en place, fondé sur la nécessité d'une société plus juste, gérée par les citoyens et pour les citoyens a contribué à la construction de l'identité française actuelle. Aujourd'hui encore, la France est caractérisée par un fort besoin d'unicité, en témoignent les débats récents et récurrents sur la notion d'identité nationale. D'un point de vue politique, le pays est caractérisé par une forte centralisation dont l'objectif reste bien de garantir un fonctionnement administratif identique dans toutes les régions du pays, au contraire d'autres États comme l'Allemagne, ou les États-Unis par exemple, qui ont divisé le pays en Länder ou états, chargés d'une partie des décisions.

Ce besoin d'unicité se traduit inévitablement dans les pratiques pédagogiques, dictées par les Institutions Françaises. Ainsi, l'enseignement à la française peut-il être décrit comme uniforme et homogène demandant à tous les enfants d'une même classe d'âge d'avoir atteint le même niveau de compétence et de connaissance au même âge, comme le montrent les nombreuses évaluations de fin de cycles (CM2, Brevet des collèges...) ou encore les redoublements pour les enfants n'ayant pas atteint ledit niveau.

6 Constitution de la Cinquième République, 1958

Héritée également de la Révolution, la seule langue officielle en France est le français, et celle-ci est largement constitutive de l'unicité et de l'identité du pays et de ses habitants. Considérée comme un objet stable et homogène, la langue répond à un certain nombre de normes qu'il est important de connaître et respecter. La France semble tenir à sa langue et au maintien de sa qualité avant tout, car elle constitue une part essentielle de son identité et de sa fierté. L'école constitue donc le lieu idéal de promotion *d'une* culture et *d'une* langue française, une et indivisible.

Depuis quelques années pourtant, la France s'intéresse plus sérieusement à la question du plurilinguisme dont les mérites et avantages n'ont de cesse d'être vantés au sein des Instances Européennes. Face à une pluralité grandissante de la société, le pays se doit d'adapter son école qui jusque là n'était pas réellement ouverte au plurilinguisme et au pluriculturalisme.

B) L'école et les *Instructions Officielles*

La France a longtemps eu, et a peut-être a-t-elle encore, une conception de la langue en général qui en fait un objet d'étude normé et stable qu'il convient d'apprendre et maîtriser. Chaque langue est donc une entité particulière à découvrir et à apprendre à utiliser, et cette perception justifie des pratiques pédagogiques.

Les textes officiels de 1989

Les textes officiels de 1989⁷ montrent une conception de l'enseignement des langues étrangères largement influencée par une vision monolingue. Les textes prévoient en effet une initiation à une langue étrangère au cours des deux dernières années de l'école élémentaire, préparant les enfants à l'apprentissage ultérieur d'une langue.

Les objectifs de cette initiation sont :

- d'enrichir les capacités d'audition et d'articulation,
- de prendre conscience des différences entre la langue étrangère et la langue maternelle,

le tout en ayant recours à la manipulation de structures de bases, et l'emploi de vocabulaire usuel simple,

7 BOEN circulaire du 6 mars 1989

- de créer et développer le goût pour la langue étrangère perçue comme un autre moyen de communiquer et de s'exprimer
- d'ouvrir l'esprit aux réalités d'un monde étranger que l'enfant apprend ainsi à aimer et à mieux connaître.

Les textes évoquent également les interactions possibles entre les deux langues (comparaison de points de grammaire, de correspondance phonie-graphie...) mais l'enseignement des deux langues reste encore assez cloisonné. L'objectif final de cet enseignement est de faire découvrir une autre langue et sa culture, tout en assurant « les acquisitions fondamentales de l'école élémentaire, favorisant ainsi une meilleure réussite scolaire. » Il s'agit pour les institutions de favoriser la langue principale de l'école, le français. Nous percevons encore assez clairement ici, la vision monolingue de cet enseignement : une seule langue étrangère proposée à l'étude, considérée comme une autre entité, et dont la comparaison avec le français doit permettre d'affiner les connaissances des enfants dans la langue nationale.

Les textes officiels de 2002

Les nouveaux programmes de 2002⁸ sont un tournant décisif dans l'enseignement des langues en France, car ils font une place plus importante à la découverte de la diversité linguistique et culturelle. Ils sont rédigés dans le contexte de promotion du plurilinguisme par l'Union Européenne, avec la création en 2001 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) et l'Année Européenne des langues 2001⁹, et modifient le but et la manière d'enseigner les langues, y compris celle de l'école. Les textes parlent désormais de langues étrangères ou régionales et détrônent le français de sa position de langue unique de l'école (Ducancel & Simon, 2004).

Ils font désormais le lien entre langue étrangère/langue régionale (LE/LR) et langue de scolarisation (LScol) et considèrent le langage comme un outil au service du développement de nouvelles compétences et l'acquisition de nouvelles connaissances. On peut ainsi lire dans les programmes dès le cycle 2 que « le cycle des apprentissages fondamentaux, de la grande section de l'école maternelle à la fin du CE1, *crée les bases des apprentissages linguistiques. Il contribue à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle*¹⁰ et vise trois objectifs

8 BOEN Hors Série n°1 du 14 février 2002

9 L'objectif de l'Année Européenne des langues 2001 était de promouvoir, à travers une politique de sensibilisation et d'éducation, l'apprentissage de plusieurs langues étrangères pour les citoyens de l'Union européenne.

10 Nous soulignons.

prioritaires :

- développer chez l'élève des comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage.
- familiariser son oreille à des réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle
- lui faire acquérir les premières connaissances dans cette langue.

Toutes les activités reliées aux langues vivantes (...), facilitent, par comparaison, les apprentissages de la langue française. »

Au cycle des apprentissages fondamentaux, la langue française et la LE/LR sont utilisées conjointement pour travailler les apprentissages linguistiques dans leur globalité et ouvrir les élèves à la diversité linguistique et culturelle. Cette première étape dans la découverte d'autres langues doit permettre aux enfants de se préparer aux apprentissages ultérieurs et constitue également une aide importante à l'acquisition des compétences de base en langue de l'école.

Le cycle des approfondissements (CE2, CM1, CM2) « vise l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant. Il contribue à construire des connaissances linguistiques précises (formes usuelles de communication, lexique, syntaxe et morphosyntaxe), ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée. *Il vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures, d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe.*¹¹ »

Les programmes vont plus loin en intégrant cet enseignement de LE/LR dans le domaine « Langue française, éducation littéraire et humaine ». L'apprentissage d'une LE/LR est tout autant considéré que l'apprentissage de la langue française, et est envisagé comme de l'éducation humaine : curiosité et ouverture à l'Autre deviennent essentielles. Une place est enfin accordée aux langues d'origine (LO) des enfants, reconnaissant officiellement la pluralité de la société. L'école semble ainsi laisser derrière elle des années de monolinguisme pour s'ouvrir au plurilinguisme : le français n'est plus la seule langue de l'école.

Ces nouveaux programmes font aussi de la « Maîtrise du langage et de la langue française » un « domaine transversal » travaillé dans tous les champs disciplinaires, dont celui de la LE/LR. Le

11 Nous soulignons.

langage est donc considéré comme un outil à travailler de façon décloisonnée, dont la connaissance s'améliore en même temps qu'elle sert à d'autres apprentissages.

Les textes officiels de 2008

Les programmes de 2008 sont dans la continuité de 2002, mais sont néanmoins caractérisés par un retour aux enseignements fondamentaux pour lutter contre l'échec scolaire. Ces apprentissages essentiels sont donc recensés en un *socle commun* que les élèves doivent avoir validé à l'issue du CE1, puis du CM2, évaluations nationales à l'appui. L'enseignement des langues qui devient un *domaine disciplinaire* au même titre que le français ou les mathématiques, a également sa place dans ce socle commun, et les compétences à acquérir sont celles définies par le niveau A1 du CECR que nous aborderons ultérieurement.

Les programmes¹² ne parlent désormais plus de langue étrangère/régionale, mais de langue vivante, incluant ainsi toutes les langues potentiellement présentes dans l'environnement (langues régionales, langues minoritaires...). Les objectifs restent les mêmes qu'en 2002, à savoir :

- développer des comportements et attitudes indispensables à l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue), et faciliter ainsi la maîtrise du langage
- éduquer l'oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle
- faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral.

Au cycle 2, comme au cycle 3, l'accent doit être mis sur l'oral, afin de permettre aux enfants d'acquérir du lexique et des structures de base correspondant à des situations de communication simples et adaptées à leur âge.

Un volet *attitude* précise que « l'apprentissage d'une langue vivante concourt, comme les autres disciplines, à la découverte d'espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains. *L'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences et aiguise la curiosité et l'envie de communiquer. L'élève développera ainsi le sens du relatif et de l'altérité et sa vision du monde, plus éclairée, lui permettra de développer un esprit critique et de dépasser ainsi les stéréotypes.* »¹³

12 BOEN Hors série n°8 du 30 août 2007

13 Nous soulignons.

La réflexion sur le langage a également sa place dans les programmes de 2008, qui incitent à la comparaison de phénomènes dans des langues différentes, y compris le français : « En fin de cycle 3, la compétence grammaticale sera renforcée par un début de *réflexion sur le fonctionnement de la langue* à partir d'énoncés oraux ou écrits afin de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre (...). *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.* »¹⁴

Si ce point est mentionné dans le document spécifique pour les langues vivantes, il faut néanmoins noter que les programmes de français prônent davantage un retour à l'étude de la langue française d'abord, plus qu'une réflexion sur le langage dans sa globalité, comme c'était le cas dans le bulletin officiel de 2002 qui en faisait un domaine transversal.

Afin de s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle et développer le plurilinguisme, l'école semble avoir écouté les Instances Européennes et utilise à présent le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, afin de définir ses programmes d'enseignement de langues vivantes. Nous nous proposons à présent de voir en quoi le CECR constitue une réponse adaptée à ce besoin d'éducation plurilingue et interculturelle.

C) Le CECR, pour une éducation plurilingue et interculturelle

Origines¹⁵

L'intérêt pour le développement de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe remonte à la fin des années 50 avec la première conférence intergouvernementale sur la coopération européenne dans le domaine de l'enseignement des langues, qui avait pour objectif d'encourager la coopération internationale. De ces premières réflexions sur un système d'enseignement européen est né un modèle de spécification des objectifs appelé Threshold Level, prévu pour l'anglais dans les années 70, puis adapté au français (Le niveau Seuil) ; modèle conçu en termes opérationnels qui définissait ce qu'un apprenant devait être capable de faire de façon autonome lorsqu'il utilise une langue étrangère. Ce premier modèle de spécification des principes de base a ouvert la voie à de

14 Nous soulignons.

15 Site Internet du Conseil de l'Europe : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_FR.asp

nouvelles réformes des méthodes, des manuels et des curricula nationaux dans les années 80, et de nombreux ateliers internationaux ont été organisés pour poursuivre les réflexions dans les années suivantes, avec la création notamment du Centre Européen pour les Langues Vivantes en 1994.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues a été mis en fonction par le Conseil de l'Europe, à l'issue de l'année Européenne des langues 2001, en collaboration avec le Parlement Européen à Strasbourg, dans un objectif de construction de l'identité européenne, passant par la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Devant le nombre grandissant de pays membres de l'Union Européenne, il devenait essentiel de mettre en place des politiques linguistiques adaptées, permettant de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des pays en présence. Si jusque là, les enseignements de langues étaient définis en fonction de finalités de maîtrise linguistique, la décision fut prise de leur donner une finalité éducative plus large d'éducation civique, ou d'éducation à la citoyenneté démocratique. (Beacco, Byram, 2007). Selon les auteurs, « cela implique de concevoir les enseignements de langues à la fois comme moyen pour l'exercice de cette citoyenneté (donc comme maîtrise des échanges avec des citoyens européens utilisant d'autres variétés linguistiques) mais aussi comme éducation à l'acceptation des différences linguistiques et culturelles. »

Le cadre est donc né d'une suite de programmes de coopération entre les pays de l'Union Européenne, dont l'objectif principal était « la démocratisation de l'apprentissage des langues afin d'encourager la mobilité des personnes et des idées et de promouvoir le patrimoine européen, représenté par la diversité culturelle et linguistique. » Les projets mis en place visaient à aider les États membres à promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme et à sensibiliser les populations au rôle important des langues pour la construction d'une identité européenne.

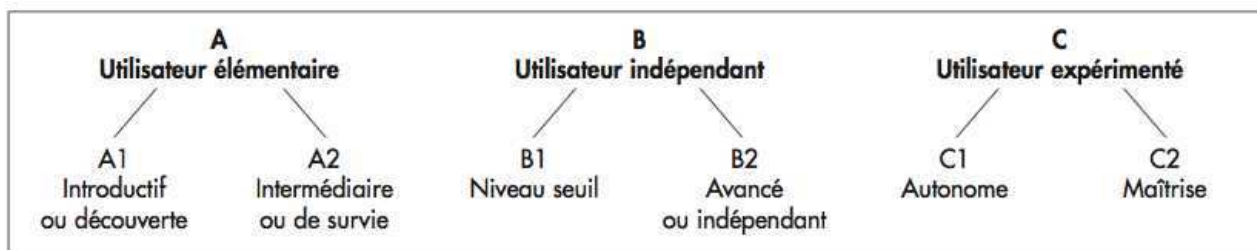
CECR et Portfolio Européen des Langues

Nous nous baserons ici sur le document publié par le Conseil de l'Europe en 2000 afin de définir ce qu'est le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

Le CECR constitue un document de référence pour tous les pays européens, formulant des recommandations qui visent une construction efficace du plurilinguisme et invite à modifier considérablement la manière de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer l'enseignement/apprentissage des langues. Il est également un moyen de reconnaissance mutuelle des qualifications en langues et de coordination des politiques.

Il est une base commune qui permet l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels en Europe, et décrit ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser pour communiquer. Il énumère les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace, et décrit les contextes culturels associés aux langues apprises. Enfin, il définit des niveaux de compétence pour mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Le CECR décrit les compétences en langues étrangères à 6 niveaux, allant du niveau utilisateur élémentaire A1, au niveau expérimenté C2.



Ces échelles de compétence en langues sont complétées par une analyse détaillée des contextes communicatifs, thèmes, tâches et objectifs : la grille détaillée des compétences par niveau se trouve en Annexe 1.¹⁶

Les enseignants de langues utilisent donc ces paliers de compétences pour planifier les enseignements, et le fait que tous les pays européens utilisent ce même document permet une harmonisation des cours de langues en Europe. Le CECR ne fournit cependant pas de solutions toutes prêtes, il revient aux enseignants de s'adapter aux besoins spécifiques du public et du contexte.

Pour accompagner le CECR, le Conseil de l'Europe a également mis en place le Portfolio Européen des Langues (PEL) destiné à transmettre aux apprenants, aux enseignants et aux établissements d'enseignement, les idéaux qui sous-tendent le CECR : respect de la diversité linguistique et culturelle, compréhension mutuelle au-delà des frontières nationales, institutionnelles et sociales, promotion d'une éducation plurilingue et interculturelle et développement de l'autonomie du citoyen.

Ce document permet aux personnes qui apprennent ou ont appris une langue dans un cadre scolaire ou extra scolaire, de consigner les résultats de leurs apprentissages et leurs expériences culturelles. Nous reprenons ici encore la définition donnée par le Conseil de l'Europe :

¹⁶ Cf. Annexe 1, p.115

Le PEL vise principalement à :

- aider les apprenants à donner une forme et une cohérence à leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues autres que leur première langue ;
- motiver les apprenants en reconnaissant les efforts qu'ils fournissent pour enrichir et diversifier leurs compétences linguistiques à tous les niveaux ;
- fournir un bilan des compétences linguistiques et culturelles qu'ils ont acquises.

Dans un PEL, toute compétence est valorisée, qu'elle ait été acquise à l'intérieur ou à l'extérieur du système d'éducation formelle. Le PEL est la propriété de l'apprenant et est lié au CECR : les utilisateurs s'auto-évaluent par rapport aux niveaux de compétence du CECR.

Une éducation plurilingue et interculturelle

Ces deux documents élaborés par le Conseil de l'Europe sont la preuve de la volonté des Institutions Européennes de construire une identité européenne, et de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » en passant par « l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ». ¹⁷

Si au premier abord, les objectifs du CECR et du PEL sont de faire évoluer les méthodes d'enseignement des langues en Europe dans un esprit d'unicité, il semble que la finalité première de ces politiques linguistiques d'éducation plurilingue et interculturelle relève plus d'un projet politique visant à créer des citoyens ouverts à l'altérité, capables d'entretenir des relations pacifiques avec les autres Européens, de comprendre et d'accepter les différences afin de vivre dans une société multiculturelle. En effet, comme nous l'avons déjà dit, le Cadre ne fournit pas de solutions toutes faites aux enseignants mais uniquement des repères pour les apprentissages, et ce, car il n'existe pas de théorie linguistique qui fasse consensus et qui permette de fournir une didactique des langues indiscutable.

Ces extraits des Recommandations R(82) 18 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe en témoignent : « (...) le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et [que] des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de

¹⁷ Recommandations R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres

compréhension réciproques », ou encore « c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination ».

Ainsi, à défaut d'une didactique imparable des langues vivantes, le Conseil de l'Europe promeut une éducation plurilingue (2006) qui encourage :

- « la prise de conscience du pourquoi et du comment on apprend les langues choisies
- la prise de conscience des compétences transposables et la capacité à les réutiliser dans l'apprentissage des langues
- le respect du plurilinguisme d'autrui et la reconnaissance des langues et de leurs variétés, qu'elle que soit l'image qu'elles ont dans la société
- le respect des cultures inhérentes aux langues et de l'identité culturelle d'autrui
- la capacité à percevoir et à assurer le lien entre les langues et les cultures
- une approche globale et intégrée de l'éducation linguistique dans les curriculums. »

Il encourage donc les activités développant les compétences d'ordre « méta », à intégrer de manière globale dans les apprentissages linguistiques, en parlant de prise de conscience du pourquoi et du comment, mais également en mentionnant les compétences transposables et à réutiliser dans d'autres apprentissages, ainsi que la découverte et l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle. L'éducation plurilingue vise donc deux finalités : l'acquisition de compétences linguistiques mais également culturelles, « qui ne se traduisent pas nécessairement par l'acquisition de compétences langagières effectives. » (Beacco & Byram, 2007)

Et des deux auteurs de préciser : « Ces deux aspects de l'éducation plurilingue sont en relation étroite dans la mesure où chacun interagit sur l'autre :

- la prise de conscience par un locuteur de son répertoire plurilingue peut impliquer qu'il soit amené à accorder valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (dans la communication, dans le sentiment d'appartenance...)
- l'éducation au plurilinguisme, qui vise à faire prendre conscience de la manière dont les diverses langues naturelles fonctionnent pour assurer l'intercompréhension entre les membres d'un groupe, peut conduire à une motivation accrue, à une curiosité pour les langues qui conduise à développer son propre répertoire linguistique. »

Nous retrouvons ici la notion de répertoire linguistique propre à chaque individu, dont l'éducation

plurilingue permet de prendre conscience, puis qu'elle doit aider à développer. La confrontation à et l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères dès le début de la scolarité favoriserait donc l'ouverture à l'altérité et l'intégration de celle-ci dans le mode de pensée et de fonctionnement de l'apprenant, mais également l'acquisition de nouvelles compétences langagières.

L'utilisation du Cadre Européen Commun de Référence est maintenant chose acquise en France et les programmes d'enseignement des langues vivantes sont élaborés selon ses niveaux de compétences, du niveau primaire à universitaire.

Il semble cependant que, dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle, d'autres approches se soient développées en parallèle du CECR, qui se nomment approches plurielles, et que nous nous proposons à présent de développer.

3) Les approches plurielles des langues et des cultures

Dans l'optique d'une éducation plurilingue et interculturelle, le Cadre Européen Commun de Référence est bel et bien devenu l'outil essentiel de conception des programmes d'enseignement de langues en France et dans le reste de l'Europe.

Cependant, bien qu'il définisse l'éducation plurilingue et interculturelle, non pas comme « une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues », mais bien comme une « compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition », il semble manquer quelque chose pour répondre totalement à ce que le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (2007) se propose de retenir qui est : « le caractère pédagogique qui invite à *articuler les enseignements de langues les uns aux autres*¹⁸, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes ». (Candelier, 2008)

Articuler les enseignements de langues les uns aux autres apparaît comme la solution la plus adaptée au développement de cette compétence plurilingue et interculturelle, ainsi, un autre type d'approches qui permettent réellement des activités mettant en jeu plusieurs langues semble approprié. C'est précisément ce que permettent les approches plurielles.

Nous nous proposons donc de définir ce que sont les approches plurielles puis de montrer en

18 Nous soulignons.

quoi elles constituent une réponse adaptée à cette volonté et nécessité d'éducation plurilingue et interculturelle.

A) Plusieurs types d'approches plurielles

Les « approches plurielles des langues et des cultures » sont des approches didactiques qui mettent en œuvre des apprentissages-enseignements qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles sont à opposer à ce que l'on appelle les approches « singulières » qui ne portent que sur une langue ou une culture donnée, et c'est en cela qu'elles semblent particulièrement intéressantes dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Ces approches plurielles sont reconnues au nombre de quatre, que nous nous proposons de présenter : l'approche interculturelle, l'intercompréhension entre langues parentes, la didactique intégrée et enfin l'Éveil aux langues.

L'approche interculturelle

Les notions d'interculturalité et d'éducation interculturelle sont apparues dans les travaux du Conseil de l'Europe dans les années 70, et s'adressaient aux sociétés à forte population migratoire, comme la France, qui devaient faire face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants. Face à la diversité grandissante des sociétés, l'éducation interculturelle est rapidement devenue un enjeu pour les minorités, les migrants, tout comme l'ensemble des élèves ainsi qu'un défi pour les autorités éducatives.

Nous avons vu que les notions d'identité, langue et culture étaient intrinsèquement liées et que c'était dans la confrontation à l'altérité que nous prenions conscience de notre spécificité culturelle. Nous avons également abordé le lien que pouvait avoir cette notion de culture avec les difficultés des enfants de migrants qui, non reconnus, peinaient à trouver leur place dans la société et culture d'accueil. Ainsi, travailler à rendre les individus interculturels, c'est à dire plus à même de reconnaître et accepter l'altérité semble être une solution intéressante.

L'éducation interculturelle choisit donc de considérer les différences culturelles – et linguistiques – non plus comme des obstacles, mais comme une source d'enrichissement mutuel. L'hétérogénéité de la société devient une norme, et non plus un handicap qu'il faudrait compenser. Par la rencontre et la découverte de l'altérité, les élèves sont amenés à se décentrer de leur propre culture, à la reconnaître

comme étant la leur, mais également à en accepter d'autres. Ils évitent ainsi les préjugés inhérents à la différence culturelle, s'ouvrent progressivement à d'autres cultures, les différencient et les reconnaissent sans jugement de valeur. (INRP, 2007)

De cette (re)connaissance mutuelle doivent naître des relations harmonieuses et pacifiques entre les individus d'une même société ; c'est là l'objectif de l'éducation interculturelle.

Les approches interculturelles encouragent donc « une réflexion tant sur la culture étrangère que sur la culture maternelle » qui « met l'accent sur la formation à la disponibilité à l'apprentissage de systèmes de valeurs différents » (Zarate,1983), c'est « un mode d'investigation du fait culturel (qui cherche à) développer une compréhension des cultures.» (Abdallah-Preteille, 1983). L'auteure ajoutera plus tard à cette définition : « Apprendre à penser l'Autre, apprendre à penser le Moi à partir d'une découverte d'autrui, tel est le propre de la démarche interculturelle. » (Abdallah-Preteille, 1999)

L'intercompréhension entre langues parentes

L'intercompréhension entre langues parentes est une pratique très ancienne dont on trouve de nombreux témoignages tout au long de l'histoire des peuples, notamment dans les cadres d'échanges commerciaux en Méditerranée par exemple.

L'intercompréhension est aujourd'hui une méthode d'apprentissage des langues qui propose de travailler sur les langues d'une même famille (langues romanes, langues germaniques, langues scandinaves...), en tirant parti de leurs ressemblances. L'effort est concentré sur les compétences de réception en langue étrangère (lire, écouter) et laisse de côté les compétences de production (parler, écrire). Il s'agit tout d'abord pour l'apprenant d'acquérir la méthode de compréhension des autres langues de la famille de sa langue maternelle, ou langue de l'école ou toute autre langue apprise, pour pouvoir ensuite développer des compétences de lecture et de compréhension orale dans celles-ci. L'objectif de l'intercompréhension n'est pas un apprentissage poussé de la ou des langues étrangères, et n'en remplace pas une étude approfondie, mais propose une familiarisation avec les langues étrangères, afin de faciliter une communication plurilingue. Formation à l'intercompréhension et apprentissage des langues se complètent, puisque les connaissances acquises dans une langue étrangère serviront de pivot pour la découverte d'autres variétés de la même famille. L'intercompréhension permet donc à des personnes parlant des langues apparentées de communiquer sans difficulté, en utilisant chacun sa propre langue.

Cette méthode présente de nombreux avantages. Chaque interlocuteur ayant recours à sa langue maternelle, chacun peut ainsi exprimer clairement sa pensée et n'a pas besoin de simplifier son message comme il devrait le faire s'il devait utiliser une langue étrangère qu'il ne maîtrise nécessairement pas aussi bien que sa langue première. Quelques semaines d'apprentissage suffisent pour acquérir une bonne compréhension écrite et orale des autres langues, et permettre une intercompréhension satisfaisante. De plus, le recours à l'intercompréhension valorise les compétences de réception et les connaissances des locuteurs, qui réalisent qu'ils n'ont pas besoin de maîtriser une langue étrangère pour communiquer. Les inhibitions souvent associées à l'apprentissage et l'utilisation des langues disparaissent et autorisent une communication beaucoup plus libre.

De nombreux projets de recherches ont été mis en oeuvre en Europe et en France, tels les projets EuRom4 entre les Universités d'Aix-en-Provence, Rome, Salamanque et Lisbonne vers la fin des années 90, ou plus récemment à Grenoble avec Galatea et Galanet. La Scandinavie est d'ailleurs un modèle dans ce domaine aujourd'hui, pour son utilisation de l'intercompréhension entre le danois, le suédois et le norvégien. Les élèves bénéficient en effet de façon systématique d'une introduction aux langues scandinaves pendant leurs cours de langue maternelle, permettant ainsi aux ressortissants des ces trois pays de communiquer sans difficulté. (Délégation Générale à la Langue Française, 2006)

Dans le contexte européen, cette méthode semble particulièrement adaptée et répondant parfaitement aux volontés du Conseil de l'Europe de promouvoir et entretenir la diversité linguistique et culturelle. Donner les moyens à chacun de communiquer dans sa propre langue permet d'éviter le recours à une langue tierce, et contribue à entretenir une diversité riche en Europe. Nous citerons pour conclure Umberto Eco dans son ouvrage *La recherche de la langue parfaite en Europe*, (1994) qui résume parfaitement l'idéal de l'intercompréhension :

« Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais, dans la meilleure des hypothèses, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, mais qui, ne sachant pourtant pas parler celle-ci de façon courante, en la comprenant, même péniblement, comprendraient le "génie", l'univers culturel que chacun exprime en parlant la langue de ses ancêtres et de sa tradition. »

La didactique intégrée

Le concept de didactique intégrée des langues est apparue pour la première fois en 1973 au cours d'un symposium à Turku en Finlande, organisé par le Conseil de l'Europe dont le thème était « *Le lien entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes* »¹⁹. Les principes généraux de cette didactique furent résumés en trois recommandations expliquant que « d'un point de vue pédagogique et à la lumière des théories linguistiques modernes, les similitudes entre deux langues devraient être jugées beaucoup plus importantes que les différences » et que « les efforts déployés en vue d'établir les liens qui existent entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes sont loin d'avoir été suffisants. » Une deuxième recommandation préconisait également que « l'un des principaux objectifs de l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères devraient être d'intéresser les élèves à la nature et à la fonction des langues qu'ils apprennent. » Enfin, la troisième recommandation invitait les professeurs enseignants ces langues à « coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs ».

D'autres auteurs ont également apporté leur contribution depuis. En 1980, Eddy Roulet s'intéressa également à la question en période de réforme scolaire en Suisse Romande et publia notamment *Langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*, puis Louise Dabène dont on citera un passage de son ouvrage *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* (1994) : « [...] il apparaît indispensable de construire des passerelles, inexistantes à l'heure actuelle, entre les enseignements des différentes langues maternelles et étrangères : il est en effet souhaitable que la réflexion sur le langage soit unifiée et non fragmentée comme elle l'est actuellement entre des points de vue hétéroclites, et parfois même contradictoires, selon les langues concernées. », et plus récemment enfin, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues dans le chapitre 8, Diversification linguistique et curriculum (Cavalli, 2005).

Concrètement, la didactique de l'intégration des enseignements linguistiques peut se définir du point de vue des apprentissages, comme la recherche des ressemblances et des différences entre les langues, et du point de vue de l'enseignement, comme la recherche de pratiques didactiques cohérentes qui permettent un renforcement réciproque des enseignements des différentes langues. Dans la pratique, il s'agira d'utiliser les langues dans lesquelles les élèves sont les plus compétents « dans le sens de l'anticipation par rapport aux autres langues : tout ce qui s'apprend, donc, dans une

¹⁹ *Rapport du Symposium sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes* (1973), Strasbourg, Comité de l'enseignement général et technique.

langue doit s'apprendre dans l'optique de fournir un cadre de référence plus ample à l'intérieur duquel pourront s'insérer, décalées dans le temps, les activités d'apprentissages relatives aux autres langues ». Inversement, les notions abordées à l'aide d'autres langues permettront par rétroaction d'enrichir la réflexion métalinguistique des élèves. Du côté des enseignants, il s'agira d'organiser les programmes d'enseignement de manière à ce qu'ils se servent les uns les autres, tout comme les langues se soutiennent mutuellement. La didactique intégrée est conçue dans un objectif d'économie didactique : elle permet aux professeurs de ne pas refaire dans chaque langue ce qui a déjà été fait dans les autres, et aux élèves de développer leur conscience métalinguistique : elle doit être intégrée au cursus scolaire.

Dans ce souci d'intégration, la prise en compte par l'école des langues maternelles des élèves lorsque celles-ci ne sont pas les langues de l'école devient primordiale. Qu'il s'agisse d'une langue régionale, d'un dialecte ou d'une autre langue étrangère parlée dans le cercle familial, il est essentiel de les valoriser à l'école, aux yeux des autres et de leurs locuteurs, et de les intégrer aux enseignements.(Cavalli, 2005)

L'éveil aux langues

L'éveil aux langues est l'héritier des travaux pédagogiques conduits en Grande-Bretagne dans les années 80 à l'initiative du Professeur Eric Hawkins, sous le nom d'origine de « Language Awareness ».

Face à l'échec scolaire important en Grande-Bretagne, et notamment en langues étrangères, Hawkins souhaitait introduire l'étude de la langue au sens large dans les cursus scolaires afin de développer chez les élèves une meilleure connaissance de leur langue maternelle, ainsi qu'une meilleure conscience de l'objet langue. Pensant en effet que « c'est seulement quand on sort de la langue maternelle et que l'on fonctionne, même d'une manière assez élémentaire, dans une autre langue, que la perception de la langue maternelle est rendue plus fine » (Hawkins, 1984), il recommandait l'étude de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues. Pour le professeur, le savoir langagier était une discipline de nature à lier l'étude de la langue maternelle et celle de la langue étrangère, et l'étude de l'une renforcerait la connaissance de l'autre, et inversement. Entraîner les élèves à confronter l'organisation de la ou des langues qu'ils connaissent serait donc de nature à favoriser une prise de conscience des règles qui régissent les langues, et développer ainsi ce que l'on nomme les compétences métalinguistiques, c'est à dire les capacités à

analyser et comprendre le fonctionnement de la langue. Par la confrontation à d'autres langues que celle de l'école, ou des enseignements classiques de langue étrangère, cette approche permettait également de reconnaître d'avantage les langues d'origine des enfants, qui voyaient enfin en leur bilinguisme un avantage, plutôt qu'un handicap.

Mise de côté dans les années 90 en Grande-Bretagne, cette approche a été reprise dans le monde francophone sous le nom d'*Éveil aux langues* ou *Éveil au langage* et a suscité l'intérêt de nombreux groupes d'études en Europe, notamment en France, à Grenoble ou à Dijon, ou encore en Autriche et en Allemagne. Vers la fin des années 90, le projet *Evlang*, coordonné par Michel Candelier a été mené dans plusieurs pays européens de 1997 à 2001 et consistait en la mise en œuvre et l'analyse d'un curriculum expérimental d'éveil aux langues. C'est dans le cadre de ce projet qu'a été élaborée la définition suivante de l'Éveil aux langues :

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

En parallèle au projet *Evlang*, deux réseaux ont largement contribué à la diffusion d'activités d'Éveil aux langues en France : Éducation aux Langues et aux Cultures (ELC), mis en place par Dominique Macaire, et La porte des langues, coordonné par Martine Kervran ; ce dernier réseau étant la branche française du réseau européen *Janua Linguarum* (*Jaling*) coordonné par Michel Candelier comme suite du projet *Evlang*, dont l'objectif est d'implanter des activités d'Éveil aux langues dans les programmes scolaires de la maternelle au secondaire.

L'approche didactique EOLE (Éveil au langage / Ouverture aux Langues à l'École) a émergé en Suisse sous la direction de Christiane Perregaux, avec pour objectifs la construction d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à des apprentissages langagiers efficaces, mais également la prise de conscience et la reconnaissance du bilinguisme de la société.

A partir de ces approches européennes enfin, le projet ELODIL (Éveil au langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) a vu le jour au Québec en 2002 et s'applique à proposer de nouvelles activités propres à faire découvrir la diversité linguistique et développer les compétences

métalinguistiques des élèves.²⁰

D'une manière générale, l'ensemble de ces projets ont pour but de préparer les élèves à vivre dans des sociétés multilingues et culturellement diverses, en proposant la rencontre avec un éventail le plus large et varié possible de langues étrangères. Partant du principe que c'est en se confrontant à des fonctionnements linguistiques différents que l'on prend conscience du système de sa propre langue et que l'on est ainsi plus apte à de nouveaux apprentissages, l'Éveil aux langues se veut une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, un accompagnement des apprentissages linguistiques, et doit par conséquent être intégré aux curriculums scolaires.

Ces quatre approches plurielles définies, nous nous proposons à présent de voir en quoi elles répondent aux objectifs du Conseil de l'Europe, et en quoi elles ont également contribué à le compléter.

B) Les approches plurielles pour une éducation plurilingue et interculturelle

Une réponse adaptée

Le développement du plurilinguisme en Europe passant par une éducation plurilingue et interculturelle souhaitée par le Conseil de l'Europe et prônée par le CECR nécessite un changement majeur de la conception globale de l'enseignement/apprentissage des langues. Elle demande de sortir de la vision cloisonnante de la ou des compétence(s) des individus en matière de langue et de culture, pour intégrer l'idée que la compétence plurilingue et interculturelle n'est pas « une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues », mais bien une « compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition », car « au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu [...] s'étend [...], il / elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des

²⁰ Site internet ELODIL

langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent ». Le Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe précise que « la gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné». Il convient donc, pour développer la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant, de l'aider à se constituer un répertoire ou arsenal de savoirs, de savoir-faire, et de savoir-être concernant des faits linguistiques et culturels. Ces différents savoirs lui permettront de s'appuyer sur des aptitudes acquises à propos de ou dans une langue ou culture, pour accéder plus facilement à une autre (langue et/ou culture), constituant ainsi une seule et même compétence globale.

Les approches plurielles semblent donc toutes indiquées pour le développement de tels savoirs, savoir-être et savoir-faire, en ce qu'elles assurent que les langues et variétés de langues ou cultures ne sont pas traitées de manière isolée, mais utilisées conjointement dans une optique comparative, et d'articulation des enseignements. Cette articulation autorisant une meilleure intégration des enseignements linguistiques dans les cursus scolaires va également permettre d'augmenter le nombre de langues proposées, tout en prenant en compte les expériences langagières antérieures des élèves (Conseil de l'Europe, 2007). Elles utilisent les synergies entre les langues, proposent une intégration dans les cursus, et s'intéressent à toutes les langues, sans avoir nécessairement pour objectif de les enseigner. Elles les utilisent pour améliorer la connaissance de la langue dans sa globalité, et contribuent à l'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle : elles répondent donc parfaitement aux objectifs d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Les quatre types d'approches plurielles définies plus haut semblent finalement se recouper et concourir toutes au même objectif, nous poussant alors à nous demander si elles ne sont pas, au bout du compte, des variétés d'une seule et même démarche, l'approche plurielle. Ainsi, pour établir un curriculum d'éducation au plurilinguisme, il ne faudrait pas se demander quelle approche utiliser plutôt qu'une autre – intercompréhension, didactique intégrée ou Éveil aux langues ? -, mais plutôt quelles formes l'approche plurielle va prendre, en fonction des objectifs visés. On constatera en effet dans la partie suivante que l'Éveil aux langues a volontiers recours à des techniques liées à l'approche interculturelle, tout comme il propose parfois des activités relevant clairement de l'intercompréhension entre langues parentes, et qu'il souhaite voir ces activités s'intégrer totalement aux cursus. (Candelier, 2008)

Les approches plurielles forment donc un tout, dans lequel puiser selon les finalités recherchées. Il semble alors qu'un document de référence se révèle utile pour cadrer les pratiques : le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et cultures (CARAP) a ainsi été publié en 2007, par le Centre Européen des Langues Vivantes.

Un référentiel

La pertinence de ces approches pour une éducation aux langues et cultures ayant été démontrée, il ne manquait plus qu'un référentiel pour en permettre une mise en œuvre coordonnée. Le CARAP constitue donc un outil indispensable à l'élaboration de curriculums articulant l'acquisition des divers savoirs, savoir-faire et savoir-être que permettent les approches plurielles, ainsi que l'articulation entre elles-mêmes. Il doit aussi aider à l'articulation de ces approches plurielles avec l'apprentissage de langues particulières, et plus largement avec les apports des disciplines non linguistiques. Ce référentiel de compétences espère, par son élaboration, contribuer à la reconnaissance de l'intérêt de ces approches, et représenter un complément indispensable aux outils déjà existants que sont le CECR et le Portfolio Européen des Langues. Il s'adresse à toutes les personnes en charge de l'élaboration des programmes scolaires, du matériel didactique, ainsi qu'aux formateurs et enseignants de tous niveaux et tous domaines (langue étrangère, langue seconde, langue de scolarisation, langue d'origine).

Le Cadre présente ainsi un ensemble de compétences globales²¹ dont les approches plurielles semblent faciliter l'acquisition, ainsi que trois listes de descripteurs de ressources (CARAP, 2007, p 49 à 57) relevant des savoirs, savoir-faire et savoir-être, accompagnés chacun de commentaires et d'exemples (Conseil de l'Europe, 2007).

L'éducation plurilingue et interculturelle vise donc la production d'individus aptes à évoluer dans nos sociétés actuelles, caractérisées par une forte diversité linguistique et culturelle. Le Conseil de l'Europe et la communauté de chercheurs en didactique des langues travaillent au développement de cette éducation et produisent petit à petit les documents nécessaires au développement d'une compétence plurielle : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Portfolio Européen des langues. L'apparition en parallèle des approches plurielles apparaît comme un

21 Cf. Annexe 2, p. 116

complément à ces projets, d'autant plus adaptées qu'elles invitent à une intégration de ses activités dans les cursus scolaires.

Face aux bénéfices supposés de ces pratiques, nous avons donc souhaité mener une expérience mettant en œuvre une des approches plurielles, l'Éveil aux langues, afin d'en étudier les effets. Nous présenterons donc, dans la deuxième partie, l'expérience que nous avons menée.

II) UNE EXPERIENCE D'ÉVEIL AUX LANGUES

Les pratiques d'Éveil aux langues étant parfaitement adaptées au contexte scolaire, nous avons choisi de les mettre en œuvre dans deux classes de niveau élémentaire afin d'en étudier les effets. Nous avons fondé notre expérience et les activités mises en place sur un des programmes européens phares d'Éveil aux langues, Evlang, coordonné par Michel Candelier entre 1997 et 2001. Nous nous proposons donc de présenter, dans un premier temps, le contexte particulier de notre expérience, deux classes bilingues en Alsace, puis, après avoir détaillé les objectifs et hypothèses développées par Evlang, nous présenterons, dans un deuxième temps, le projet que nous avons mis en œuvre dans ces classes, pour enfin proposer une analyse des résultats que nous aurons obtenus.

1) Contexte de l'expérience

Par sa situation géographique frontalière, l'Alsace a une histoire géopolitique et sociolinguistique complexe, qu'il nous semble pertinent de rappeler brièvement pour commencer. De plus, notre expérience se situe dans le cadre de l'enseignement bilingue paritaire, une spécificité d'enseignement propre à certaines régions frontalières en France qui mérite également quelques précisions.

A) L'Alsace, région frontalière

Une histoire (Bothorel-Witz, Geiger-Jaillet, Huck, 2007)

L'Alsace est une région de France qui, de par sa situation géographique, a une histoire complexe. Objet de convoitise pour les royaumes et États successifs, la région va connaître différents régimes politiques, et voir sa situation linguistique de nombreuses fois modifiée.

Territoire constitutif du Saint Empire Germanique en 962, l'Alsace sera incorporée après la guerre de Trente Ans (1618-1648) au Royaume de France, pour être à nouveau cédée avec une partie de la Lorraine à l'Empire allemand nouvellement créé, à l'issue de la guerre opposant la France à la

Prusse en 1870. La première guerre mondiale et la défaite de l'Allemagne (1914-1918) signe un nouveau changement de cadre géopolitique pour la région qui repasse à nouveau à la France. La Seconde Guerre Mondiale (1939-1945) change à nouveau la donne trente ans plus tard lorsque l'Alsace se trouve annexée de force par l'Allemagne nazie, qui y introduira des structures politiques et des législations allemandes. Ce n'est qu'avec l'Armistice de 1945 que l'Alsace retourne à la France, situation actuelle.

Ces changements politiques se sont accompagnés de changements linguistiques à chaque fois ; chaque pays imposant alors sa langue. Au XIX^e siècle, l'Alsace est française : la langue officielle est le français, qui est également la langue de l'écrit, secondée par l'allemand standard. L'Alsace se caractérise néanmoins par la présence d'une langue de l'oralité, les parlers dialectaux, majoritairement utilisés dans la communication quotidienne.

Le fait que l'Alsace devienne allemande de 1870 à 1918 renforce la présence de l'allemand, devenu langue officielle, et langue de l'écrit pratiquement exclusive. Si l'allemand standard parlé est utilisé dans la vie formelle, la langue informelle reste dialectale. C'est à cette époque qu'apparaît le terme *alsacien* utilisé pour définir tout d'abord un groupe ethnoculturel, puis petit à petit les dialectes allemands en usage dans la région.

Lorsque l'Alsace redevient française après la Première Guerre Mondiale, les interactions se déroulent toujours en dialecte, et l'allemand standard reste la langue de l'écrit. Le développement de la langue française devient alors un enjeu important pour la France, qui doit l'instituer langue officielle de l'école, comme partout ailleurs dans le pays. Malgré les difficultés rencontrées au départ face à une population majoritairement dialectophone et germanophone, la politique linguistique mise en place pour promouvoir le français est fructueuse et permet à plus de la moitié de la population d'apprendre le français en moins de vingt ans. Les dialectes restent malgré tout les principaux vecteurs de communication.

Lors de l'annexion de l'Alsace par l'Allemagne en 1940, les lois du III^e Reich s'y appliquent comme dans le reste du pays : l'allemand redevient langue officielle y compris à l'école, le français est interdit et les dialectes très mal perçus.

Pour finir, quand en 1945, l'Alsace redevient enfin française, les autorités mettent en place une politique linguistique importante, suspendant provisoirement l'enseignement de l'allemand à l'école primaire et proscrivant la presse monolingue allemande en vue de diffuser le français. La langue allemande écrite garde cependant encore de l'importance et les parlers dialectaux sont toujours présents. Mais ce dernier conflit avec l'Allemagne modifie de façon conséquente le statut des

langues : l'allemand devient alors en quelques sorte *la langue de l'ennemi, la langue des nazis*, alors que le français bénéficie du prestige des libérateurs français. Les dialectes, par leur proximité avec l'allemand et leur usage limité aux interactions orales sont vus comme des entraves potentielles à l'apprentissage du français. Les langues deviennent alors des symboles du patriotisme.

A partir des années 70, le français s'impose dans tous les domaines et devient la langue principale, pendant que l'allemand décline petit à petit. En 1999, seuls 16,8% des adultes de plus de 18 ans disent connaître l'allemand. Les dialectes également commencent à décliner chez les nouvelles générations auprès desquelles la transmission se fait de moins en moins. En 1962, 84,7 % de la population, tous âges confondus, disaient connaître le dialecte, pour seulement 62% en 1998²². L'enseignement de l'allemand à l'école primaire reprend à partir de 1972, et s'intensifie en 1991 avec la création des classes bilingues français/allemand.

La place de l'alsacien aujourd'hui

Pour les nouvelles générations, le français est sans conteste la langue dominante, et l'allemand a totalement disparu de la communication courante, à l'oral comme à l'écrit. Associé au passé et à la tradition, le dialecte alsacien reste bien présent auprès des personnes âgées qui l'ont eu comme langue première, et revêt la forme de marqueur de l'identité alsacienne tandis que pour les plus jeunes à qui il a été transmis, l'alsacien a une valeur plus symbolique.

Ne lui conférant pas vraiment la valeur de langue par son absence de codification à l'écrit et de grammaire, les locuteurs alsaciens considèrent le dialecte comme un entre-deux-langues, un mélange, voire parfois une passerelle vers l'allemand, mais rares sont ceux qui le considèrent comme un moyen de communication au quotidien.

Il faut néanmoins reconnaître que, même si les nouvelles générations n'ont pas recours au dialecte alsacien dans les interactions quotidiennes, ils y sont confrontés en permanence. En effet, l'alsacien est présent partout : les panneaux des noms de rues sont traduits, le journal télévisé régional est proposé en français et en dialecte, et de nombreux mots alsaciens sont utilisés tous les jours. Le français parlé dans la région en est largement imprégné : accent caractéristique, expressions grammaticalement fausses calquées du dialecte...l'alsacien fait partie du quotidien, même pour ceux qui ne le parlent pas.

22 INSEE 1962 et « Sondage DNA/CSA opinion Le dialecte : état des lieux » in *Les Dernières Nouvelles d'Alsace* du 2 juillet 1998

Face au recul de cette partie de l'identité alsacienne, de nombreuses associations se consacrent à sa promotion et proposent des initiations dans les écoles notamment, afin de faire (re)découvrir le patrimoine alsacien et encourager l'enseignement du dialecte.

B) Deux classes bilingues

La première classe bilingue paritaire fut créée à Ingersheim dans le Haut-Rhin en 1991 sous l'impulsion de l'Association pour le bilinguisme dès les classes maternelles, ABCM Zweisprachigkeit et la pression de quelques parents d'élèves. Financée dans un premier temps par des subventions de collectivités et quelques aides extérieures comme la Fondation Bosch et la Commission Européenne, cette première expérience a permis l'ouverture d'une dizaine de classes bilingues supplémentaires dans des écoles maternelles de l'Académie de Strasbourg.

Principes de l'enseignement bilingue paritaire

En tant que version écrite des dialectes alsaciens, l'allemand est reconnu comme langue régionale de la France, et est enseignée dans le système bilingue comme « langue des pays les plus voisins et grande langue internationale ». (De Gaudemar, 1991)

L'enseignement bilingue paritaire fonctionne selon les principes suivants :

- la précocité de l'enseignement
- la continuité du cursus de l'école primaire au secondaire
- le volontariat des familles
- la règle un maître-une langue
- la parité des langues
- l'instrumentalisation de la langue : la deuxième langue devient un instrument d'apprentissage.

Partant du principe qu'il est plus facile d'apprendre les langues étrangères en bas âge, les classes bilingues sont mises en place dès l'école maternelle permettant aux enfants d'acquérir un premier bagage linguistique dans la langue allemande, qui servira ensuite à l'enseignement des disciplines non linguistiques.

L'enseignement se fait dans les deux langues : deux jours en français, deux jours en allemand en alternance, et à chaque langue correspond un enseignant. Les deux langues bénéficient ainsi d'un temps égal d'enseignement (12h en français, 12h en allemand) et les apprentissages dans une langue viennent épauler ceux dans l'autre. Sont enseignées en français, le français et l'histoire, et en allemand, les mathématiques, l'allemand, la géographie et les sciences et technologies. L'Education Physique et Sportive, les Arts Visuels et la musique sont répartis entre les enseignants. Les objectifs disciplinaires sont ceux définis par les *Instructions Officielles*.

Les deux classes concernées

Professeur des écoles à Strasbourg, nous avons choisi de mettre en place cette expérience d'Éveil aux langues dans nos deux classes bilingues de CE1 (25 élèves) et CE1/CE2 (23 élèves), où nous assurons la partie française, pendant l'année scolaire 2011/2012.

Les deux classes sont issues de deux écoles différentes, situées dans deux quartiers de Strasbourg relativement aisés, où les catégories socioprofessionnelles supérieures sont majoritaires. Les élèves concernés par l'expérience sont âgés de 7 à 9 ans, et sont scolarisés en cursus bilingue depuis la Petite Section de Maternelle, soit pour les cinquièmes et sixièmes années consécutives. Certains d'entre eux sont bilingues car ils parlent l'allemand avec un des parents, parfois les deux. Quelques uns parlent d'autres langues à la maison, comme le russe, l'anglais ou l'arabe et un élève est dialectophone. Ces enfants sont donc déjà éveillés à la diversité culturelle et linguistique de part leur environnement familial et leur cursus.

Il peut sembler utile également de signaler que les classes bilingues ont la réputation d'être de meilleures classes que les monolingues, avec des résultats plus élevés dans l'ensemble des matières. En dehors de toute polémique sur ladite supériorité des classes bilingues, il faut reconnaître que les deux groupes étaient de très bonnes classes, comptant quelques éléments excellents. Tous faisaient preuve d'un grand intérêt pour les activités proposées, Éveil aux langues ou non, et étaient des élèves très dynamiques et ouverts à ce qui les entoure.

2) L'expérience

Nous avons choisi, pour mener notre expérience d'Éveil aux langues, de nous baser sur le projet Eulang, coordonné par Michel Candelier, dont nous présenterons les objectifs. Nous expliquerons ensuite la problématique retenue pour notre expérience, ainsi que le protocole expérimental mis en place. Enfin, nous détaillerons les activités d'Éveil proposées.

A) Le projet Eulang

Le projet Eulang (Éveil aux langues dans l'enseignement primaire) est un programme européen, soutenu par la Commission Européenne Lingua Action D, mis en œuvre entre 1997 et 2001 et impliquant les cinq pays suivants : Autriche, Espagne, Italie, France et Suisse. Sous la coordination de Michel Candelier, trois universités françaises ont participé au projet : l'Université René Descartes (Paris 5), l'Université Stendhal (Grenoble 3) et l'IUFM de la Réunion.

Dans le cadre de ce programme, des supports didactiques ont été créés, les enseignants intéressés ont été formés à ces pratiques, puis le cursus a été évalué. Une trentaine de supports didactiques ont été produits en collaboration avec des professeurs, dans les domaines suivants :

- la relation entre les langues et les cultures
- la relation entre les langues : histoire et évolution des langues, emprunts
- « on n'écrit pas comme on parle, et on ne parle pas comme on écrit »
- le verbal et le non verbal
- les systèmes d'écriture, son et graphie
- les régularités dans la langue (morphosyntaxe, lexique, texte...)
- la variation
- les systèmes phonologiques
- les langues dans l'espace : l'enfant et les langues, l'environnement, l'Europe, le monde...
- le bilinguisme et la diglossie
- le statut des langues

- l'appropriation des langues : acquisition et apprentissage

Toutes ces activités ont permis de présenter aux enfants plus d'une cinquantaine de langues.

Définition et objectifs

Dans son ouvrage *Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire* (2001), Michel Candelier donne une définition de l'éveil aux langues et en rappelle les finalités.

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

La finalité première du programme est de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes ».

Il est attendu des activités d'Éveil aux langues qu'elles aient des effets chez les élèves dans trois domaines nommés attitudes, aptitudes ou savoir-faire, et savoirs.

Le volet *attitudes* concerne:

- le développement de représentations et attitudes positives :
 - 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
 - 2) de motivation pour l'apprentissage des langues.

Le volet *aptitudes* ou *savoir-faire* concerne :

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

Enfin, le volet *savoirs* relatifs aux langues concerne :

– le développement d'une culture linguistique qui :

- 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ;
- 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

Des effets sur les attitudes et les savoirs relatifs à la langue de l'école sont également attendus, ainsi que le développement de compétences transversales (démarche de recherche, de raisonnement, de curiosité). De plus, les activités d'éveil doivent constituer une matière-pont qui permet de travailler des objectifs dans des disciplines non linguistiques.

Lors de ce projet, une liste des objectifs visés par les supports didactiques du programme Eulang a été élaborée, constituant une ébauche de référentiel d'objectifs²³. Les trois domaines « attitudes », « aptitudes/savoir-faire » et « savoirs » regroupent ainsi des objectifs concourant au développement d'une compétence à apprendre les langues et à vivre dans une société multilingue et multiculturelle.

Evaluation et bilan

Au total, ce sont 127 classes qui ont participé au projet. Afin de s'assurer que les effets observés étaient bien directement imputables aux activités d'éveil proposées, des classes-témoins ne bénéficiant pas des activités ont servi de point de comparaison. Parallèlement, les organisateurs ont proposé un test initial et un test final dans les classes-test, afin d'évaluer la potentielle évolution des élèves ayant profité des activités. Les buts définis plus haut ont été déclinés en une série d'hypothèses à valider ou non à l'issue du programme qui apparaissent formulées ainsi :

« Hypothèse 1 »

Des activités régulières du type éveil au langage à l'école primaire sont susceptibles de faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures (environnantes ou géographiquement éloignées) dans le sens d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier et d'un intérêt plus grand pour la diversité.

23 Cf. Annexe 3, p.117

Hypothèse 2

Dans le contexte de classes formées d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses, ces activités sont susceptibles de contribuer à une valorisation de chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires comme à ceux de leurs camarades.

Hypothèse 3

Ces activités sont susceptibles d'accroître chez les élèves le désir d'apprendre des langues.

Hypothèse 4

Ces activités sont susceptibles de diversifier l'éventail des langues que les élèves désirent apprendre (ajout d'autres langues, moindre concentration sur la/les langue(s) dominante(s)). Ce désir peut, si les conditions de sa réalisation sont offertes, entraîner un choix plus diversifié des langues apprises par la suite.

Hypothèse 5

Ces activités sont susceptibles de favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistiques (et plus largement : méta communicatifs) des élèves, que ce soit à propos de langues qui leur sont familières (dont la langue d'enseignement) ou de langues qui leur sont étrangères.

Hypothèse 6

Ces activités sont susceptibles de favoriser chez les élèves la prise de conscience et le développement de la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique.

Hypothèse 7

Ces activités sont susceptibles de contribuer à de meilleures performances des élèves lors de l'ensemble des apprentissages linguistiques en cours ou ultérieurs. Les élèves qui ont bénéficié de ces activités possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers (et plus largement : communicatifs).

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

Hypothèse 8

Les objectifs correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne peuvent être atteints qu'à partir d'un certain degré de diversité des langues à propos desquelles les activités s'exercent.

Hypothèse 9

Pour peu que la démarche pédagogique employée donne à chaque élève l'occasion de s'impliquer activement, les effets correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne sont pas limités aux élèves généralement les plus performants.

Hypothèse 10

Il est possible de concevoir des supports didactiques (matériaux et canevas d'activités) tels que des maîtres généralistes de l'enseignement primaire puissent les utiliser avec suffisamment de profit pour que les hypothèses précédentes soient vérifiées, pour peu qu'une formation/sensibilisation de base leur soit donnée. »

Les concepteurs ont choisi d'évaluer le projet selon deux modalités : une évaluation quantitative, et une évaluation qualitative. L'évaluation quantitative avait pour objet de mesurer l'impact de l'expérience sur le développement des compétences recherchées, en comparaison avec un échantillon d'élèves-témoins. L'évaluation qualitative visait à décrire les modalités de mise en œuvre du programme dans les classes, par l'observation de classes, le recueil d'impressions des élèves et des enseignants, et l'analyse des productions réalisées.

Après évaluation, il ressort que les effets du programme Evlang sur les aptitudes métalinguistiques des élèves sont relativement modérés, mais néanmoins existants. Ceux-ci ont en effet obtenu de meilleurs résultats en matière de mémorisation et de discrimination auditive, ainsi qu'en production d'écrit. L'impact d'Evlang a été plus important quant aux attitudes des élèves vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle. Les enfants exposés ont montré un plus grand désir d'apprendre des langues étrangères et ont multiplié et varié les langues qu'ils avaient envie d'apprendre.

Il est également important de signaler que le projet Evlang a pu constater qu'il y avait un lien important entre la durée des activités et les effets constatés. Ceux-ci paraissent en effet augmenter de manière exponentielle à partir d'un seuil minimum situé entre 30 et 40 heures « d'exposition » (Genelot, 2001)

B) L'expérience menée

Les expériences passées ont montré que des résultats significatifs n'étaient observables qu'après une exposition suffisamment longue pour ce qui concerne les aptitudes métalinguistiques, mais que des effets étaient visibles dans les attitudes assez rapidement. Notre expérience d'éveil aux langues aura duré trois mois et demi, il faut donc noter dès lors qu'il est donc fort peu probable que des effets soient détectables dans le domaine des aptitudes métalinguistiques. Les attitudes et représentations des enfants, par contre, peuvent se voir modifiées, et c'est sur cet aspect que nous avons décidé de nous concentrer.

Problématique et théorie

Nous tenterons donc, par l'expérience qui va suivre, de répondre à la question suivante : dans quelle mesure un projet d'éveil aux langues de trois mois et demi dans une classe élémentaire contribue-t-il au développement de représentations et attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, et au développement de la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères ?

Nous chercherons donc à valider les hypothèses 1, 2, 3, 4, 6, 9 et 10 du projet Evlang. A l'issue du projet nous espérons pouvoir observer les effets suivants :

- une plus grande ouverture des enfants à ce qui leur est non familier et un intérêt plus grand pour la diversité (hypothèse 1).
- une plus grande valorisation des langues et cultures d'origine des élèves de la classe, aux yeux de ceux-ci et des autres élèves (hypothèse 2).
- une plus grande motivation pour l'apprentissage des langues étrangères (hypothèse 3).
- une diversification de l'éventail des langues qu'ils désirent apprendre (hypothèse 4).
- une évolution des conceptions sur l'apprentissage des langues (hypothèse 6).
- des résultats significatifs ne concernant pas uniquement les élèves les plus performants. (hypothèse 9)

- une utilisation profitable des supports didactiques existants par une enseignante généraliste du primaire, permettant d'observer des effets suite aux activités. (hypothèse 10)

Protocole expérimental

Pour des questions d'organisation pratique et de temps, l'expérimentation a été mise en place dans un nombre limité de classes, les deux classes bilingues de Strasbourg dans lesquelles nous assurions la partie française. Ces classes n'ont donc pas été choisies pour une quelconque particularité. Néanmoins, les élèves sont nécessairement déjà plus sensibilisés à la diversité linguistique et culturelle qu'une classe ordinaire, de par leur cursus scolaire.

Au lancement du projet, nous avons donc proposé aux élèves des deux classes une série de tests visant à faire un état des lieux de leurs représentations et attitudes vis à vis de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que de leur(s) motivation(s) à apprendre les langues étrangères.

Ce test était composé de trois parties différentes. La première partie consistait à évaluer les représentations des enfants sur des langues qui leur étaient inconnues ; la deuxième portait sur les langues étrangères en général, ainsi que leur apprentissage et leur usage ; enfin la troisième se concentrait sur leur motivation à apprendre des langues étrangères.

Test 1²⁴

Ce test doit permettre de valider l'hypothèse 1 : ouverture à et plus grand intérêt pour la diversité. Nous avons proposé aux élèves d'écouter des enregistrements audio de personnes parlant des langues inconnues pour eux : le vietnamien et l'arabe. Nous avons choisi le vietnamien car c'est une langue très éloignée du français dont la prosodie est particulièrement différente. C'est aussi une langue à laquelle les enfants sont rarement, voire jamais confrontés, et nous souhaitons observer leur réaction face à la découverte de la nouveauté et de la différence.

Nous avons ensuite décidé de leur faire écouter un locuteur arabe car c'est une langue que les enfants (re)connaissent. C'est en effet une langue présente en France, qu'ils peuvent entendre dans la rue, et qui peut parfois être connotée négativement dans la société française, en relation avec les nombreux débats sur l'immigration. Nous souhaitons observer ainsi leur(s) représentation(s).

24 Cf. Annexe 4, p.118

Pour évaluer leurs impressions, nous avons utilisé un questionnaire selon l'échelle d'Osgood²⁵. Les élèves devaient, à l'issue de l'écoute, choisir entre deux adjectifs contraires pour décrire leur impression et cocher une case plus au moins proche de l'adjectif qui correspondait à leur impression. Ils devaient ainsi évaluer la langue et la personne qui la parle selon plusieurs critères. La langue leur paraît-elle belle ? Intéressante à apprendre ? La personne qui parle leur semble-t-elle agréable ? Polie ? Agressive ?

Lors du recensement des résultats, il a été attribué des points allant de 1 à 7 ; 7 étant la note maximale, et l'évaluation la plus positive. Pour éviter les réponses de type réflexe chez les enfants, les adjectifs positifs n'étaient pas toujours du même côté, pour les obliger à bien lire correctement avant de donner une réponse.

Test 2²⁶

Ce deuxième test doit permettre d'évaluer les hypothèses 1 (ouverture et intérêt pour la diversité), 3 (désir d'apprendre les langues), et 6 (réflexion sur les méthodes d'apprentissage des langues). Il a consisté en un questionnaire selon l'échelle de Likert²⁷. Une série d'affirmations portant sur les langues étrangères, leur apprentissage ou leur rôle a été proposée aux élèves et ceux-ci devaient exprimer leur degré d'accord ou de désaccord avec celles-ci. Les affirmations visaient à faire réfléchir les élèves sur leur rapport à l'apprentissage d'une autre langue : est-ce difficile ? Amusant ? Utile ? Y-a-t-il des risques de mélanger les langues ? Suis-je ridicule si je fais des erreurs quand je parle ?

Pour chacune de ces affirmations, ils pouvaient choisir entre quatre réponses : « pas du tout d'accord », « pas trop d'accord », « assez d'accord », ou « tout à fait d'accord » : une note de 1 à 4 a été attribuée à chaque réponse pour l'évaluation.

25 L'échelle différentielle d'Osgood est une échelle de 5 à 7 degrés qui oppose deux affirmations antonymes et sur laquelle l'individu doit positionner son opinion ou attitude.

26 Cf. Annexe 5, p.119

27 Une échelle de Likert est une échelle d'attitude comprenant 4 à 7 degrés par laquelle on demande à l'individu d'exprimer son degré d'accord ou désaccord relatif à une affirmation.

Test 3²⁸

La dernière partie de ces tests doit permettre de valider les hypothèses 1 (ouverture et intérêt pour la diversité), 3(désir d'apprendre les langues), et 4 (diversification de l'éventail des langues). Elle visait à connaître la volonté des enfants d'apprendre d'autres langues, quelles langues et pour quelles raisons. Nous avons recensé par question ouverte le nombre de langues proposées par chaque enfants, ainsi que les langues citées, puis nous leur avons demandé de donner les raisons qui les poussaient à vouloir les apprendre.

Pour évaluer le projet, nous nous sommes inspirés du programme Eulang, et avons opté pour deux évaluations, jugées complémentaires : une approche longitudinale et une approche comparative. Nous avons choisi de ne proposer les activités d'éveil aux langues qu'à la classe de CE1, la classe expérimentale, et de garder la classe de CE1/CE2 comme classe témoin.

Par l'approche longitudinale, nous avons évalué les *performances* des élèves de la classe expérimentale avant, puis après la mise en œuvre du projet, afin de voir si le cursus d'éveil avait fait évoluer les résultats vers une plus grande ouverture à l'altérité linguistique et culturelle.

Dans le cadre de l'approche comparative, la classe témoin a passé les mêmes tests, afin de voir si l'évolution éventuelle des résultats de la classe expérimentale était bien à attribuer aux activités d'éveil dont elle a bénéficié.

C) Les activités proposées

Le cursus d'Éveil aux langues que nous avons mené dans la classe a été intégré totalement au programme pour devenir un réel projet de classe. Nous avons essayé d'associer le plus possible de disciplines scolaires à ce projet, comme le préconise Michel Candelier. Ainsi, nous avons réussi à proposer, en plus des activités relevant purement de l'Éveil, un projet en lecture, production d'écrits et théâtre, en découverte du monde, et en arts visuels.

28 Cf. Annexe 6, p.120

Du théâtre en alsacien

L'OLCA (Office pour la Langue et Culture d'Alsace) est une association qui « a pour objet de promouvoir la vitalité de l'identité régionale de l'Alsace, par la mise en valeur de ses patrimoines et spécificités linguistiques et culturels ». À ce titre, elle se propose d'intervenir dans les écoles de la région afin d'y promouvoir la langue alsacienne en organisant différents ateliers de découverte de la culture et du dialecte. Dès le mois de décembre, avant le lancement du projet plus vaste d'Éveil aux langues, la classe s'est donc lancée dans un projet dont l'objectif final était la présentation d'un spectacle trilingue alsacien, allemand, français. À raison de deux séances par mois, deux intervenants dialectophones sont venus dans la classe et ont proposé aux enfants différents ateliers : découverte de l'alsacien, expression théâtrale, création des décors.

La méthode *Zwurwel-Gschichtle*, conçue par André Weckmann en 2007, est une méthode d'enseignement du dialecte alsacien à destination des classes élémentaires pour des élèves dialectophones dits passifs, c'est à dire qui entendent le dialecte alsacien dans leur entourage familial et qui le comprennent un peu, sans nécessairement le parler. Nous avons décidé de participer avec cette classe en mettant l'accent sur l'intercompréhension avec la langue allemande. Axée sur un conte pédagogique en alsacien, la méthode propose une série de petits dialogues, ponctués de chants et de poèmes qui permettent de travailler l'oral. L'enseignante d'allemand a donc travaillé en classe avec les enfants à la compréhension de ces saynètes, à la mémorisation des chansons et des poèmes et lors des séances avec les intervenants, elles étaient reprises, mises en scène et retravaillées. Les élèves ont ainsi découvert les sonorités de l'alsacien, se sont entraînés à les reproduire, et ont surtout pu se rendre compte de la proximité du dialecte avec l'allemand qu'ils apprennent en classe.

Ce projet s'est parfaitement intégré au cursus d'Éveil, puisqu'il constituait, lui aussi, une forme d'éveil aux langues en faisant travailler l'intercompréhension avec l'allemand, en faisant découvrir aux enfants une autre variété de langue et ses particularités, et en s'intégrant aux activités de classe en allemand. Puisque les filières bilingues existent dans le cadre de la promotion des langues régionales, un tel projet s'inscrivait parfaitement dans le programme. De plus, la présentation du spectacle trilingue en fin d'année constituait un objectif motivant pour les enfants et mettant en valeur le plurilinguisme.

Un projet de lecture

Afin de faire entrer les élèves dans ce grand projet d'éveil aux langues, nous avons choisi d'aborder la diversité culturelle par la biais de la lecture, en lançant le projet *Les contes du monde entier*. Nous avons ainsi découvert une dizaine d'histoires issues de la littérature de différents pays : d'Afrique, de Chine, d'Inde, d'Australie, des Etats-Unis, de Norvège, de Grèce, d'Espagne. Toutes ces histoires ont permis aux enfants de découvrir un aspect culturel de ces pays : les Indiens d'Amérique, le Nouvel An chinois et ses traditions, les Aborigènes en Australie, les animaux d'Afrique, et parfois quelques histoires ressemblant à des histoires qu'ils connaissaient déjà. Chaque lecture était l'occasion de mener une discussion entre les élèves au sujet des différences ou ressemblances de culture entre les pays découverts et de montrer que chacune d'entre elle était spécifique et digne d'intérêt.

De la découverte du monde

Le projet des contes du monde entier a été relié à la discipline *Découverte du monde*. Nous avons en effet situé sur un planisphère et sur un globe chacun des pays rencontrés. Un travail a été mené sur les différentes manières de représenter le monde, et sur les différents points de vue donnés par les planisphères centrés sur l'Europe, ou l'Amérique ou encore l'Asie ; le but étant de montrer que la vision qu'ils connaissent, centrée sur l'Europe, n'est pas universelle, mais dépend bien de l'endroit où l'on se trouve.

A la suite des lectures, les élèves ont effectué des recherches sur les pays concernés afin de réaliser des affiches et découvrir d'autres informations, notamment sur les paysages. Nous avons ainsi observé les différences de paysages dûes au climat, ainsi que les conséquences sur les rythmes de vie et les habitats.

Enfin, en parallèle à ce projet de lecture, les enfants ont dû situer des cartes postales qu'ils avaient envoyées à l'école pendant les congés de printemps. Chacun a pu chercher le pays européen ou la région de France qu'il avait visité pendant les vacances.

Ce projet de découverte du monde a permis aux enfants de se familiariser avec l'outil planisphère et les a incités à s'intéresser à d'autres pays. Ils ont réalisé que l'endroit où l'on vit influence beaucoup les modes de vie (habitation, habillement) et par la découverte des différentes projections de

planisphères, ils ont été amenés à *se décentrer* en réalisant peut-être que la France n'est pas le centre du monde.

Activités d'Éveil

La Fleur des langues

Afin de lancer officiellement le projet sur les langues étrangères, nous avons commencé par une discussion avec les élèves qui a débouché sur la confection d'une Fleur des langues par chacun d'entre eux. Au cours de cette discussion ont été abordées les notions de bilinguisme, plurilinguisme et langue maternelle, notions encore très abstraites et floues pour un public de cet âge. Les enfants ont été amenés à s'interroger sur les langues de leur répertoire langagier, celles qu'ils utilisent, celles qu'ils comprennent, celles de la famille et de l'école et ont appris à connaître leurs camarades de classe.

A l'issue de cette conversation, et une fois que les langues du répertoire de chacun avait été identifiées, chacun a fabriqué sa fleur des langues à accrocher en classe. Chaque fleur était constituée d'un cœur jaune où inscrire leur nom, et de pétales de couleurs différentes : rouge pour les langues qu'ils utilisent souvent, qu'ils parlent et comprennent, orange pour les langues qu'ils comprennent mais ne parlent pas ou peu, et bleu pour les langues qu'ils entendent dans leur environnement familial ou autre, mais qu'ils n'utilisent pas. Etant en classe bilingue français/allemand, la majorité a décidé d'utiliser un pétale rouge pour l'allemand car ils utilisent cette langue un jour sur deux dans la semaine. D'autres ont préféré utiliser un pétale orange car ils ne se considéraient pas réellement à l'aise dans cette langue.



Une mise en commun a suivi, où chacun a pu présenter les langues de sa fleur, et expliquer à quelle occasion il les parlait. Ces fleurs ont été accrochées dans la classe pour que tout le monde puisse s'y référer.

Grâce à cette activité, la classe a pu découvrir le répertoire langagier de certains enfants et les voir ainsi sous un angle nouveau grâce aux nombreux pétales de leurs fleurs, mais cela a également donné l'occasion aux élèves de réfléchir aux langues de leur répertoire, et d'en prendre conscience. Bien souvent, ils ne pensaient pas à citer une langue, car eux-mêmes ne la parlent pas. Cette activité aura donc permis aux enfants de réaliser que toutes les langues qu'ils parlent, comprennent ou entendent, à quelque degré que ce soit, font partie de leur répertoire et sont une richesse à entretenir et développer.

Les langues du monde au quotidien

Pour les activités relevant de l'éveil aux langues, nous avons utilisé l'ouvrage de Martine Kervran, *Les langues du monde au quotidien* (2006). Ce livre propose une série de modules construits à partir de supports didactiques élaborés et testés dans le cadre des programmes EVLANG et Janua Linguarum et s'adresse aussi bien à des enfants lecteurs qu'à des enfants non lecteurs. L'ouvrage est conçu de manière à ce que tous les enseignants, initiés aux théories de l'éveil aux langues ou non, puissent mettre en œuvre ces activités dans leurs classes : les documents écrits et sonores sont fournis sur un CD-ROM, et l'organisation complète des activités est donnée.

Durant ces trois mois et demi, nous avons eu le temps de mettre en œuvre quatre modules de ce fichier :

- *Les voix du monde, comptines d'ici et d'ailleurs,*
- *Bon anniversaire, autres langues, autres écritures,*
- *Les langues jour après jour, les jours de la semaine,*
- *Le Petit Chaperon Rouge, Diversité et régularité d'un conte.*

Nous avons choisi ces quatre modules, car nous les avons jugés complémentaires. Ils permettent en effet de travailler avec les enfants différents domaines : les sonorités des langues, les différents alphabets et systèmes d'écriture, les différents systèmes phonologiques, la formation des mots, les rapports graphie-phonie et les régularités dans la langue. Ils permettent ainsi d'aborder l'oral et l'écrit, tout en découvrant une part de la culture associée aux langues rencontrées afin de développer des attitudes positives vis-à-vis des langues de France et du monde.

*Les voix du monde au quotidien*²⁹ est un module qui se déroule en trois séances au cours desquelles les élèves découvrent des comptines en 10 langues différentes. L'objectif de ces activités est de faire découvrir aux enfants la diversité sonore des langues et des cultures qui s'y rattachent à partir de comptines traditionnelles. Ils découvrent la variété des sonorités et des rythmes, et s'exercent à discriminer des suites sonores en langues non familières.

Ce module est intéressant dans la mesure où il fait un lien avec les connaissances des élèves sur les comptines en français. En effet, tous les enfants ont déjà appris quelques chansons dans leur langue et découvrent, grâce à ces activités, qu'il existe des comptines similaires dans les autres pays. Ces activités permettent également d'avoir recours à l'intercompréhension entre les langues parentes car elles proposent des comptines en espagnol, italien et portugais, en allemand et en luxembourgeois, ou encore en créole. Les élèves sont incités à observer les similitudes et les différences entre les langues, et à proposer des interprétations. Ce module propose une entrée ludique dans les langues et cultures, et permet aux enfants de les appréhender de façon positive. Ils découvrent qu'ils peuvent comprendre des énoncés dans des langues non familières en ayant recours à leurs connaissances dans d'autres langues, et ils s'amuse à reproduire des suites sonores inhabituelles.

Enfin, une comptine en chinois invite par la suite à la découverte de la calligraphie. Nous reprendrons ici les idées de Ghislaine Haas dans son article *Qui ne connaît aucune écriture*

29 Cf. Annexe 8, p.123

étrangère ne connaît pas la sienne à fond (1995) pour justifier l'intérêt d'une telle activité. En effet, c'est par la comparaison avec d'autres systèmes que l'on acquiert une meilleure maîtrise de son propre système linguistique. Les élèves découvrent ici que le système d'écriture en français n'est pas universel, mais que d'autres manières de retranscrire le langage existent. Ce type d'activité permet aux enfants de conceptualiser le système d'écriture : le système phonographique français est une manière de faire, le système logographique du chinois en est une autre. Cette décentration par rapport à leur système de référence doit leur permettre d'accéder à une appréhension plus globale du fonctionnement de l'écriture en général, qui doit aider ensuite à la compréhension du système français et de ses particularités. Cette prise de recul par rapport à l'écrit constitue plus largement un facteur puissant d'ouverture culturelle et de compréhension de l'autre, et prépare les apprenants à la diversité des langues.



Le module *Bon Anniversaire ! Autres langues, autres écritures*³⁰ poursuit le travail entamé sur les systèmes d'écriture, en proposant une série d'activités de découverte des modes de relation entre langage oral et langage écrit. Durant quatre séances, les enfants sont amenés à se demander comment retranscrire l'expression *Bon anniversaire !* en six langues différentes³¹. Leur attention est attirée sur le nombre de mots nécessaire et sur la difficulté de retranscrire certains sons à l'aide de l'alphabet français. Par l'observation ultérieure des *vraies écritures*³², ils sont amenés à constater que d'une langue à l'autre, le nombre de mots varie, ainsi que le nombre de lettres ou signes. Ils découvrent que certaines langues ont recours à un alphabet commun, l'alphabet latin, pour retranscrire les sons, mais que d'une langue à l'autre, ces sons et les règles peuvent être différentes. Ils apprennent également que d'autres langues utilisent un autre alphabet (l'arabe), et écrivent dans l'autre sens, et que le chinois n'a pas une écriture alphabétique, comme ils l'avaient constaté lors des séances précédentes. Pour terminer ce module, un atelier de calligraphie est proposé lors duquel les enfants s'exercent à écrire en arabe. Cette activité leur permet d'appréhender l'écriture sous son

30 Cf. Annexe 9, p. 125

31 Cf. Annexe 12, p. 128 et Annexe 14, p. 136

32 Cf. Annexe 13, p. 131

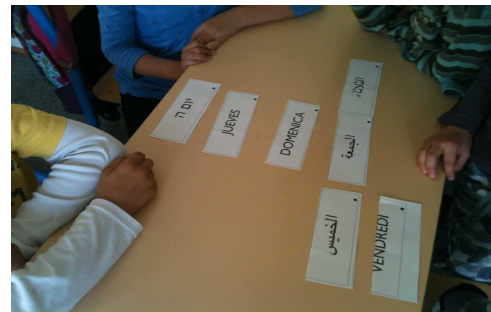
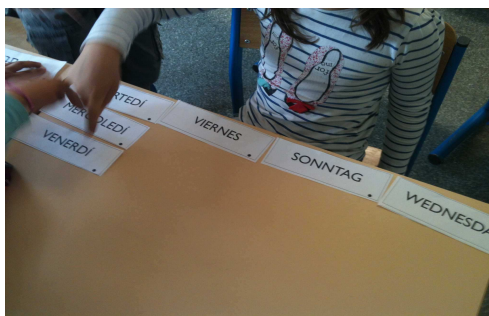
aspect artistique, et non plus seulement comme une matière scolaire.

Ce module contribue donc à la compréhension de l'écriture en général, et de sa diversité de fonctionnements. Il incite les élèves à prendre du recul par rapport à leur système d'écriture et les sensibilise à d'autres en montrant la diversité et la richesse des langues du monde.



Le troisième module d'Éveil aux langues, intitulé *Les langues jour après jour, Les jours de la semaine*³³ permet de poursuivre le travail engagé sur l'écriture, en s'intéressant cette fois-ci à la structure des mots désignant les jours de la semaine. L'objectif général est de développer l'attention des enfants aux diverses formes écrites et leur capacité à repérer la répétition de parties communes pour en déduire un principe de fonctionnement de mots par composition.

Au cours des six séances prévues, les enfants découvrent comment dire et écrire un jour de la semaine dans sept langues différentes, et doivent ensuite tenter de retrouver les autres jours de la semaine. Par l'activité de tri³⁴, l'attention des enfants est attirée sur les différentes formes écrites. Si l'arabe et l'hébreux sont des langues faciles à reconnaître car elles utilisent un alphabet différent, le travail pour l'allemand, l'anglais, l'italien, et l'espagnol pousse les élèves à une analyse plus fine et permet d'observer les régularités des langues avec la présence des suffixes -tag, -day, -di, -es, que l'on peut associer au -di en français.



33 Cf. Annexe 10, p. 126

34 Cf. Annexe 15, p.141

Pour remettre les jours de la semaine dans l'ordre, c'est l'intercompréhension entre langues parentes qui entre en jeu. Les enfants apprenant l'allemand en classe, ils ont pu sans difficulté remettre les jours dans l'ordre en allemand, et la présence d'un enfant anglophone dans la classe a facilité le travail pour l'anglais. Celui-ci a pu valider les propositions des élèves à l'issue de l'activité. Les groupes espagnol et italien sont formés grâce à l'intercompréhension avec le français. Les élèves peuvent se baser cette fois-ci sur le début des mots et leur relative ressemblance pour retrouver l'ordre chronologique de la semaine. Deux familles de langues sont ainsi mises à jour : les langues germaniques et les langues romanes.

L'attention des enfants ayant été attirée sur la forme des mots utilisant l'alphabet latin, le même procédé est utilisé pour l'arabe et l'hébreu : des régularités sont également repérables dans ces deux langues, au début des mots en arabe et à la fin en hébreu. Les élèves réalisent donc que toutes les langues ont un fonctionnement propre, des règles, et ce quel que soit le mode d'écriture. C'est un élève de confession juive et prenant des cours d'hébreu qui s'est chargé de remettre les jours dans l'ordre, à l'aide d'un cahier de leçon apporté de la maison. Les jours de la semaine en arabe ont été classés à l'aide d'un calendrier bilingue. Un élève parlant russe a souhaité, lui aussi, apporter sa contribution et la semaine russe a été ajoutée au tableau initial.

Pour clôturer ce module, un exercice de discrimination auditive propose de faire travailler les enfants sur le rapport graphie-phonie de ces langues. Pour les deux langues romanes, l'italien et l'espagnol, ils ont ainsi constaté qu'il n'était pas le même qu'en français : les lettres ne se prononcent pas de la même façon, et elles se prononcent toutes, contrairement au français. Les deux langues germaniques, l'allemand et l'anglais ont également une prononciation spécifique.

Ces différentes activités permettent de poursuivre la prise de distance par rapport au langage écrit. L'observation des régularités propres à chaque langue, mais pourtant présentes dans toutes les langues contribue à la conceptualisation de l'écrit pour les enfants et devrait faciliter le retour à la langue française, et préparer les enfants à l'apprentissage d'autres langues.

Ce module a également permis à trois enfants de faire valoir leurs connaissances dans deux langues inconnues des autres et de se voir ainsi valorisés par les activités.

FRANÇAIS	ALLEMAND	ANGLAIS	ESPAGNOL	HEB
LUNDI	MONTAG	MONDAY	LUNES	א
MARDI	DIENSTAG	TUESDAY	MARTES	ב
MERCREDI JEUDI	MITTWOCH	WEDNESDAY	MIÉRCOLES	ג
VENREDI	DONNERSTAG	THURSDAY	JUEVES	ד
SAMEDI	FREITAG	FRIDAY	VIERNES	ה
DIMANCHE	SAMSTAG	SATURDAY	SÁBADO	ו
	SONNTAG	SUNDAY	DOMINGO	ז

Le dernier module *Le Petit Chaperon rouge, Diversité et régularité d'un conte*³⁵, vise à faire découvrir un conte et son ancrage culturel, et familiariser les élèves avec l'observation d'images et l'analyse d'énoncés en langues diverses. En suite logique avec les activités précédentes, ce module cherche à faire réaliser aux élèves qu'aucune langue ne se traduit terme à terme, et qu'elles disposent toutes de régularités que l'on peut observer afin de lier forme et sens.

L'activité consiste tout d'abord en l'observation de couvertures d'albums du Petit Chaperon Rouge en différentes langues, ce qui permet dans un premier temps de réaliser que ce conte bien connu des enfants a parcouru le monde. Ils découvrent ainsi les différentes manières de représenter les personnages, et la structure de la couverture (illustration, titre...). Dans un deuxième temps, l'attention des enfants est attirée sur le titre de chaque album et par un tri en fonction du nombre de mots, ils réalisent une nouvelle fois que chaque langue procède différemment, et n'utilise pas toujours le même nombre de mots.³⁶

Pressés par le temps, nous n'avons pas pu terminer ce module ; cette séance est donc la dernière activité d'éveil aux langues réalisée par les enfants.

Ce cursus d'Éveil aux langues aura donc duré de la mi-mars à la fin du mois de juin, soit trois mois et demi au cours desquels les activités proposées ont été intégrées le plus possible au programme de la classe et ont touché à différents domaines disciplinaires. Les enfants ont été confrontés à une vingtaine de langues différentes, à leurs sonorités, leurs graphies, leurs régularités et leurs cultures particulières. Le projet leur a permis de partir à la découverte du monde et de s'interroger sur leur propre rapport aux langues et cultures, leur répertoire langagier et leur désir d'apprendre de nouvelles langues.

A la fin du mois de juin, ils ont repassé les mêmes tests qu'en début de cursus, et nous nous proposons à présent d'analyser les résultats qui en ressortent afin de voir dans quelle mesure cette courte exposition à l'Éveil aux langues a eu des effets sur leurs représentations et attitudes vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle, et sur leur motivation à apprendre des langues étrangères.

35 Cf. Annexe 11, p. 127

36 Cf. Annexe 16, p 145 et Annexe 17, p 146

3) Analyse des résultats

Comme nous l'avons dit précédemment, nous avons opté pour deux types d'évaluation : une évaluation longitudinale afin d'observer l'évolution des résultats des élèves bénéficiant de l'Éveil aux langues entre mars et juin, et une évaluation comparative avec une classe témoin afin de déterminer si l'évolution observée chez les autres est bien imputable à l'Éveil aux langues.

A) Analyse longitudinale

Test 1

Evaluation initiale

Le premier test³⁷ proposé aux élèves avait pour objectif d'évaluer l'ouverture à la diversité et l'altérité linguistique, en proposant l'écoute de deux locuteurs vietnamien et arabe. L'échelle d'évaluation allant de un à sept points, nous avons calculé les moyennes obtenues pour chaque aspect évalué, puis nous avons divisé ces réponses en trois catégories :

- les évaluations donnant de un à trois points sont considérées comme des évaluations négatives
- les évaluations accordant quatre points constituent une évaluation neutre
- les évaluations accordant de cinq à sept points sont considérées comme des évaluations positives.

Les résultats détaillés sont consultables en Annexe 7, page 121.

³⁷ Cf. Annexe 4, p. 118

Le vietnamien

Après recensement des notes pour la langue vietnamienne, les résultats suivants apparaissent :

Test initial Ouverture à l'altérité linguistique					
EXTRAIT vietnamien LA LANGUE	1	Moyenne sur 7	Pourcentage d'évaluation négative	Pourcentage d'évaluation neutre	Pourcentage d'évaluation positive
Belle		4,4	24%	28%	48%
Agréable		4	40%	24%	36%
Intéressante à apprendre	à	4,1	36%	24%	40%
Moyennes générales		4,2	33,3%	25,3%	41,3%

Avant le lancement du projet, l'évaluation des enfants pour la langue vietnamienne est relativement neutre, avec une moyenne légèrement supérieure à 4 sur 7, tous critères confondus.

La répartition entre les réponses négatives, neutres ou positives est assez équilibrée, avec environ 41% des enfants qui ont donné une évaluation positive, 33% d'évaluation négative, et 25% d'évaluation neutre.

La langue vietnamienne, pas ou très peu connue des enfants, ne souffre donc pas de représentations négatives a priori, mais ne bénéficie pas de jugements nettement favorables non plus. Les enfants ne la trouvent ni particulièrement belle, ni particulièrement *pas belle*, et si 40% l'évaluent intéressante à apprendre, 36% la jugent inintéressante... Si un légèrement plus grand pourcentage d'élèves la jugent favorablement, la langue vietnamienne ne provoque pas de réaction vive auprès d'eux, dans aucun sens plus que l'autre.

Nous verrons avec les tests finaux si la perception des enfants aura évolué de manière positive ou non après le cursus d'éveil.

Les tests d'évaluation sur le locuteur vietnamien présentent les résultats suivants :

Test initial					
Ouverture à l'altérité linguistique					
EXTRAIT vietnamien	2	Moyenne sur 7	Pourcentage d'évaluation négative	Pourcentage d'évaluation neutre	Pourcentage d'évaluation positive
Agréable		4,2	36%	16%	48%
Gentille		4,7	24%	28%	48%
Polie		4,2	36%	32%	32%
Moyennes générales		4,4	32%	25,3%	42,7%

Tout comme la langue, le locuteur bénéficie d'une évaluation neutre, avec 4,4 sur 7 pour moyenne, ce qui est légèrement supérieur à la moyenne accordée à la langue.

Les pourcentages d'évaluation négative, neutre ou positive sont pratiquement les mêmes également. On note un point de plus pour l'évaluation positive, qui correspond au point perdu par l'évaluation négative. En concordance avec les tests sur la langue, le locuteur vietnamien bénéficie d'une évaluation relativement neutre, et ne provoque ni rejet, ni sympathie de la part des enfants.

Nous pouvons avancer la théorie que les élèves, ne connaissant pas le vietnamien, ne manifestent pas d'intérêt particulier pour la langue. Il peut sembler néanmoins intéressant de constater qu'ils ne l'évaluent pas pour autant de façon négative, ce qui démontre une certaine ouverture d'esprit déjà présente chez ces enfants.

L'arabe

Nous nous intéresserons à présent à la langue arabe.

Test initial					
Ouverture à l'altérité linguistique					
EXTRAIT 3 arabe		Moyenne sur 7	Pourcentage d'évaluation négative	Pourcentage d'évaluation neutre	Pourcentage d'évaluation positive
Belle		5,8	4%	20%	76%
Agréable		5,9	4%	32%	64%
Intéressante à apprendre	à	4,8	24%	20%	56%
Moyennes générales		5,5	10,7%	24%	65,3%

Contrairement à la langue vietnamienne, l'arabe bénéficie d'une évaluation assez positive avec une

note de 5,5 sur 7, soit plus d'un point de plus que la précédente.

Les élèves ont évalué cette langue de façon positive à 65%, contre 10% seulement de négative, et 24% de neutre.

La langue arabe avec laquelle les enfants sont un peu plus familiarisés semble donc bénéficier d'une représentation assez favorable a priori.

En ce qui concerne l'évaluation du locuteur arabe, nous obtenons les résultats suivants :

Test initial				
Ouverture à l'altérité linguistique				
EXTRAIT 4 arabe LE LOCUTEUR	Moyenne sur 7	Pourcentage d'évaluation négative	Pourcentage d'évaluation neutre	Pourcentage d'évaluation positive
Agréable	5,7	12%	12%	76%
Gentille	6	12%	4%	84%
Polie	5,9	12%	0%	88%
Moyennes générales	5,9	12%	5,3%	82,7%

Il apparaît ici que le locuteur arabe bénéficie d'une évaluation positive avec une note atteignant presque 6 sur 7.

Une grosse majorité des enfants (82,7%), a donné une note favorable au locuteur qu'ils jugent aimable, gentil et poli.

A l'issue de cette première session de tests, nous pouvons dire que les enfants semblent, sinon ouverts, au moins pas totalement fermés à l'altérité et la diversité linguistique. Le vietnamien peu connu est noté de façon relativement neutre, ce qui pourrait être la conséquence du manque de connaissance des enfants de cette langue. Ce test montre que, même s'ils ne la connaissent pas, ils n'en ont pas une représentation défavorable pour autant. L'arabe est noté assez favorablement, ce que l'on pourrait peut-être interpréter comme la conséquence d'une certaine familiarité des enfants avec elle.

Le tableau suivant récapitule les moyennes générales obtenues par les deux langues, et propose une moyenne globale que nous utiliserons pour évaluer l'ouverture des élèves à l'altérité et la diversité linguistique. Pour ce test initial, les élèves obtiennent donc la note de 5 qui est une note positive. Nous verrons, à l'issue des tests finaux si cette note a augmenté ou non, et si elle permet de dire que les représentations des élèves sur les deux langues en question ont évolué vers une plus grande ouverture.

Test initial Ouverture à l'altérité linguistique		
	Vietnamien	Arabe
Note moyenne concernant la langue	4,2	5,5
Note moyenne concernant la personne	4,4	5,9
Moyenne générale pour chaque langue	4,3	5,7
Note d'ouverture des élèves à l'altérité et la diversité linguistique	5	

Evaluation finale

Le vietnamien

Nous nous proposons à présent d'étudier les résultats obtenus pour les tests de clôture du cursus d'éveil concernant la langue vietnamienne.

Test final Ouverture à l'altérité linguistique					
EXTRAIT vietnamien LA LANGUE	1	Moyenne sur 7	Pourcentage d'évaluation négative	Pourcentage d'évaluation neutre	Pourcentage d'évaluation positive
Belle		4	36%	25%	40%
Agréable		3,7	36%	40%	24%
Intéressante à apprendre	à	4,1	44%	4%	52%
Moyennes générales		3,9	38,3%	23%	38,7%

Pour ce test final, la note moyenne obtenue par le vietnamien correspond à une évaluation neutre à tendance négative par les enfants avec 3,9 / 7.

La répartition des réponses montrent une classe très divisée : 38% donnent une appréciation positive, alors que 38% également évaluent négativement la langue.

Nous observerons à présent l'évaluation du locuteur vietnamien.

Test final Ouverture à l'altérité linguistique				
EXTRAIT vietnamien LE LOCUTEUR	Moyenne sur 7	Pourcentage d'évaluation négative	Pourcentage d'évaluation neutre	Pourcentage d'évaluation positive
Agréable	4,4	28%	24%	48%
Gentille	4,2	40%	8%	52%
Polie	4,3	36%	12%	52%
Moyennes générales	4,3	34,7%	14,7%	50,7%

Le locuteur vietnamien bénéficie ici d'une évaluation assez neutre, avec 4,3 points sur 7. La moitié des élèves donne une appréciation favorable (50,7%), mais encore 34% reste négatif.

L'arabe

Les résultats obtenus pour la langue arabe sont les suivants :

Test final Ouverture à l'altérité linguistique				
EXTRAIT 3 arabe LA LANGUE	Moyenne sur 7	Pourcentage d'évaluation négative	Pourcentage d'évaluation neutre	Pourcentage d'évaluation positive
Belle	5,3	20%	12%	68%
Agréable	4,8	36%	8%	56%
Intéressante à apprendre	4,8	24%	16%	60%
Moyennes générales	5	26,7%	12%	61,3%

Avec 5 points sur 7, la langue arabe obtient cette fois-ci également une évaluation positive. 61,3% des élèves optent pour une note favorable, contre seulement 26,7% de négatif et 12% de neutre.

Voyons maintenant l'évaluation du locuteur.

Test final Ouverture à l'altérité linguistique				
EXTRAIT 4 arabe LE LOCUTEUR	Moyenne sur 7	Pourcentage d'évaluation négative	Pourcentage d'évaluation neutre	Pourcentage d'évaluation positive
Agréable	5,3	16%	16%	68%
Gentille	5,7	12%	8%	80%
Polie	5,3	24%	8%	68%
Moyennes générales	5,4	17,3%	10,7%	72%

Le locuteur arabe obtient ici une note positive de 5,4 points sur 7 et une forte majorité des élèves (72%) l'évalue comme étant agréable, gentil et poli.

A l'issue de cette deuxième session de test, nous pouvons établir le tableau suivant qui récapitule les moyennes de chaque langue ainsi que la moyenne globale de la classe concernant son ouverture à l'altérité linguistique.

Test final Ouverture à l'altérité linguistique		
	Vietnamien	Arabe
Note moyenne sur 7 concernant la langue	3,9	5
Note moyenne sur 7 concernant la personne	4,3	5,4
Moyenne générale sur 7 pour chaque langue	4,1	5,2
Note d'ouverture des élèves à l'altérité et la diversité linguistique	4,6	

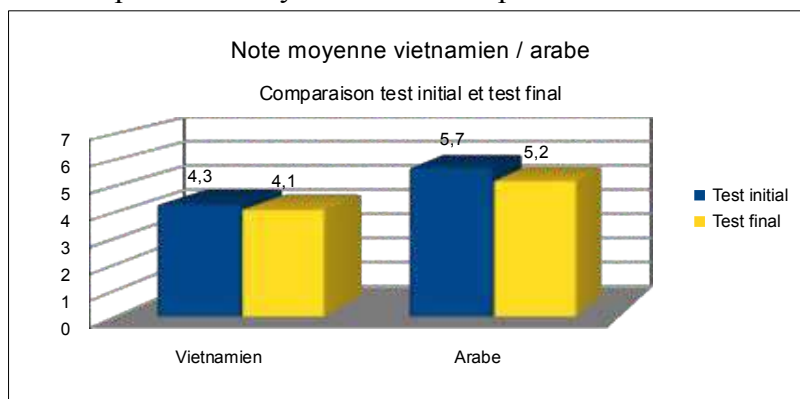
Nous observons ici que, pour cette évaluation finale, la classe obtient la note de 4,6, note relativement neutre.

Conclusions

Analyse des moyennes

Il convient à présent de comparer les résultats obtenus aux tests initiaux avec ceux des tests finaux afin de voir si le cursus d'éveil a fait évoluer les représentations des élèves vers une plus grande ouverture à l'altérité.

Le diagramme suivant récapitule les moyennes obtenues pour le vietnamien et l'arabe.



Comme nous pouvons le constater, la note moyenne diminue entre le test initial et le test final pour les deux langues. Après le cursus d'Éveil aux langues, les représentations des élèves n'ont pas évolué de façon positive vers une plus grande ouverture à l'altérité linguistique. Le vietnamien passe de 4,3 à 4,1 et reste donc évalué de manière neutre. L'arabe passe de 5,7 à 5,2 et garde une évaluation positive.

Il en va de même si l'on compare les moyennes globales de la classe obtenues en prenant les moyennes de chaque langue : celle-ci passe de 5 à 4,6.

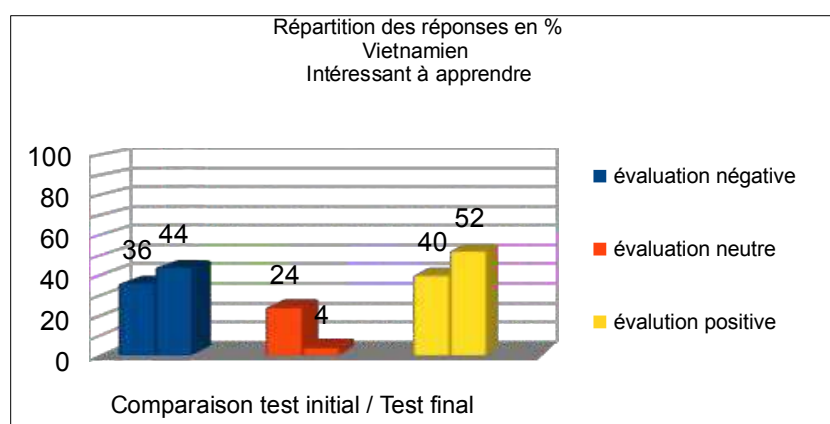
D'après l'analyse des notes moyennes obtenues par chaque langue, il semble que le cursus d'Éveil n'ait pas fait évoluer les représentations des élèves de façon positive.

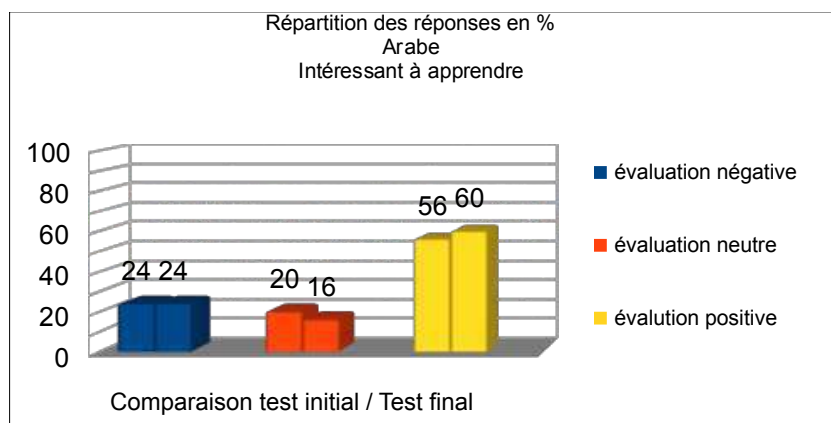
Analyse des pourcentages

En s'intéressant aux résultats plus précisément, notamment aux pourcentages, une autre interprétation est cependant possible. Le test 1 devait permettre de valider l'hypothèse n°1 selon laquelle les activités d'Éveil seraient susceptibles de développer une plus grande ouverture à ce qui est non familier et un intérêt plus grand pour la diversité.

Si l'on considère le troisième aspect de l'évaluation de la langue, « *intéressant à apprendre* », comme un indice d'intérêt pour la diversité, et tous les autres aspects comme indicateurs de l'ouverture à l'altérité, d'autres résultats apparaissent.

Les graphiques suivants illustrent l'évolution de l'aspect « *intéressant à apprendre* ».





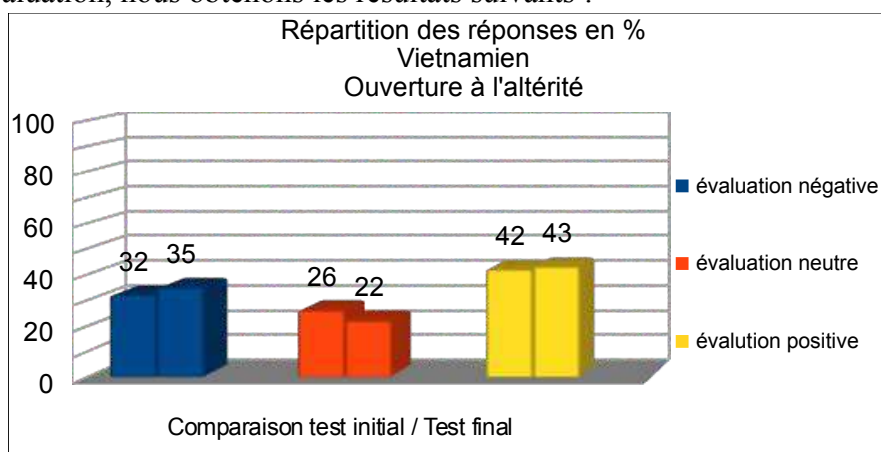
Pour les deux langues, nous pouvons remarquer une augmentation des réponses positives, illustrées par la partie jaune des diagrammes. Le vietnamien passe de 40% d'évaluation positive à 52%, et l'arabe de 56% à 60%.

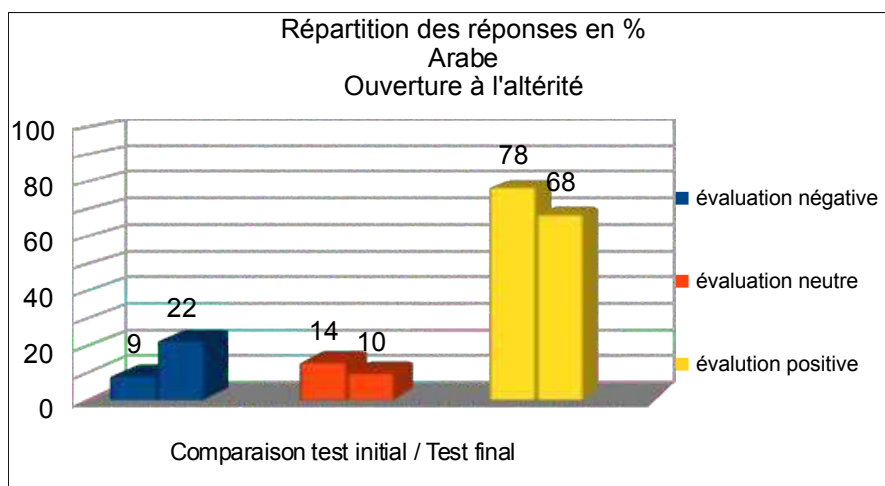
Pour le vietnamien, on observe aussi une franche diminution des réponses neutres, et une augmentation des réponses négatives, comme si les activités d'Éveil avaient aidé les enfants à se décider. Les 20% neutres se partagent ainsi en 8% qui se prononcent négativement, et 12% positivement.

Pour l'arabe, la part des réponses négatives ne change pas, mais on observe une diminution des neutres qui se prononcent alors favorablement.

Grâce à ce test et cette lecture des chiffres, nous pouvons observer une augmentation des évaluations positives, ce que l'on peut interpréter comme un intérêt plus grand pour la diversité linguistique provoqué par le cursus d'Éveil aux langues.

Si nous nous intéressons à présent aux pourcentages moyens obtenus pour tous les autres aspects de l'évaluation, nous obtenons les résultats suivants :





Nous pouvons observer que l'aspect « *ouverture à l'altérité* » pour le vietnamien n'évolue que très peu, mais évolue néanmoins positivement. En effet, l'évaluation positive passe de 42% à 43%. Nous remarquons cependant que l'évaluation négative augmente également, et de manière plus significative que l'autre, en passant de 32% à 35%.

La langue arabe bénéficie, nous l'avons dit, d'un a priori très favorable chez les enfants et ce, même avant le début des activités d'éveil (78%). Le test final ne permet pas de faire évoluer leurs représentations : le pourcentage de notes favorables baisse de pratiquement dix points après le cursus, tandis que la part défavorable augmente de 13 points.

Nous pouvons donc dire, à l'issue de ce premier test, que l'analyse des notes moyennes ne permet pas de montrer une évolution vers une plus grande ouverture et un plus grand intérêt pour l'altérité à l'issue du cursus d'Éveil aux langues. Les pourcentages concernant l'ouverture à l'altérité ne permettent pas non plus de montrer une évolution significative.

Cependant, nous avons vu que l'étude des pourcentages concernant l'intérêt pour la diversité (question « *intéressant à apprendre* ») mettait en évidence une augmentation assez importante du nombre d'enfants émettant une évaluation positive. Si la note moyenne n'augmente pas de façon significative, le nombre d'enfants augmente et permet de montrer que les activités d'Éveil ont eu un effet sur le développement de l'intérêt des enfants pour la diversité linguistique.

Test 2

Evaluation initiale

Le test 2³⁸ proposé aux élèves avait pour objectif d'évaluer les représentations des enfants sur les langues en général, leur usage et leur apprentissage. Présenté sous la forme d'une suite d'affirmations, les élèves devaient indiquer leur degré d'accord selon une échelle en quatre points. La note associée au plus haut niveau *d'ouverture* est la note de 4 sur 4. Comme pour le test précédent, nous avons choisi de qualifier de réponses positives les notes 3 et 4, et de réponses négatives les notes 1 et 2. Les résultats détaillés sont consultables en Annexe 9, p 125.

Parmi ces affirmations, certaines permettent d'observer l'évolution de l'intérêt des enfants pour la diversité linguistique et leur ouverture à l'altérité (hypothèse 1), d'autres sont en rapport avec l'apprentissage des langues (hypothèses 6) et une permet d'étudier le désir d'apprendre les langues (hypothèse 3).

Les résultats obtenus au test initial pour les affirmations devant permettre d'évaluer les hypothèses 1 et 3 (ouverture et désir d'apprendre les langues) sont les suivants. Nous précisons ici que pour cette série, la note la plus positive correspond à la réponse « *tout à fait d'accord* ».

Test initial 2					
Hypothèse 1 / Ouverture à l'altérité et intérêt pour la diversité					
Hypothèse 3 / Désir d'apprendre les langues					
	<i>pas du tout d'accord</i>	<i>pas trop d'accord</i>	<i>assez d'accord</i>	<i>tout à fait d'accord</i>	<i>Moyenne sur 4</i>
1) C'est intéressant d'apprendre les langues étrangères.	4%	0%	48%	48%	3,4
2) Apprendre une langue étrangère est amusant.	8%	4%	32%	56%	3,4
4) Si je parle d'autres langues, je peux me faire plus d'amis.	4%	4%	12%	80%	3,7
5) L'arabe est une belle langue	20%	40%	28%	12%	2,3

Nous pouvons observer ici que les réponses données par les enfants traduisent un intérêt déjà présent pour la diversité. En effet, pour les affirmations 1, 2 et 4, ce sont respectivement 48%, 56% et 80% des enfants qui répondent de façon très positive. Les notes moyennes oscillent entre 3,4 et 3,7 et sont toutes de *bonnes* notes.

L'affirmation 5 permettant d'observer leur ouverture à l'altérité obtient elle la note de 2,3 avec 40% des enfants qui émettent une opinion défavorable.

38 Cf. Annexe 5, 119

La première affirmation concernant l'envie d'apprendre les langues obtient une note favorable de 3,4 sur 4.

Pour la série suivante, la note la plus positive correspond à la réponse « *pas du tout d'accord* ».

Test initial 2					
Hypothèse 1 / Ouverture à l'altérité et intérêt pour la diversité					
	<i>pas du tout d'accord</i>	<i>pas trop d'accord</i>	<i>assez d'accord</i>	<i>tout à fait d'accord</i>	<i>Moyenne sur 4</i>
7) Ca ne sert à rien d'apprendre d'autres langues.	92%	4%	4%	0%	3,4
10) Apprendre l'anglais est suffisant car tout le monde le parle.	20%	28%	28%	24%	2,4
11) L'allemand n'est pas une belle langue.	96%	4%	0%	0%	4

Les affirmations 7 et 10 contribuent à montrer l'intérêt des élèves pour la diversité, tandis que la 11 exprime l'ouverture à l'altérité. Nous observons que les questions 7 et 11 obtiennent avec une écrasante majorité (92% et 96%) une réponse très positive et des notes de 3,4 et 4.

L'affirmation 10 ne bénéficie pas d'une répartition aussi tranchée : les élèves se partagent à peu près équitablement entre les quatre réponses.

Observons à présent les résultats obtenus pour la validation de l'hypothèse 6 (représentations sur l'apprentissage des langues étrangères). Nous commencerons par les affirmations pour lesquelles la note la plus positive est la réponse « *tout à fait d'accord* ».

Test initial 2					
Hypothèse 6 / Représentations sur l'apprentissage des langues étrangères					
	<i>pas du tout d'accord</i>	<i>pas trop d'accord</i>	<i>assez d'accord</i>	<i>tout à fait d'accord</i>	<i>Moyenne sur 4</i>
3) C'est en parlant une langue que l'on apprend à la parler.	0%	4%	4%	92%	3,9
6) Apprendre une langue étrangère est difficile.	8%	4%	28%	60%	3,4

Grâce à l'affirmation 3, nous pouvons observer que la classe a une représentation déjà bien fixée sur l'apprentissage des langues étrangères, du fait de la filière bilingue vraisemblablement. Ils sont en effet 92% à donner une réponse positive.

L'affirmation 6 permet de connaître le sentiment des enfants sur la difficulté qu'ils éprouvent à l'apprentissage des langues étrangères. En ce début du cursus d'Éveil, la majorité d'entre eux répond par l'affirmative : 88% sont en effet assez ou tout à fait d'accord pour dire qu'apprendre une langue est difficile.

Pour la série suivante, la note la plus positive correspond à la réponse « *pas du tout d'accord* ». Les affirmations permettent ici de connaître les représentations des enfants sur l'apprentissage des langues (8, 9) et sur leur usage (12 à 14).

Test initial 2					
Hypothèse 6 / Représentations sur l'apprentissage des langues étrangères et leur usage					
	<i>pas du tout d'accord</i>	<i>pas trop d'accord</i>	<i>assez d'accord</i>	<i>tout à fait d'accord</i>	<i>Moyenne sur 4</i>
8) Pour apprendre une langue, il suffit d'apprendre des listes de vocabulaire.	72%	12%	4%	12%	3,4
9) Si j'apprends plusieurs langues, je risque de tout mélanger.	24%	16%	24%	36%	2,3
12) On a l'air ridicule si on ne parle pas une langue correctement.	48%	24%	8%	20%	3
13) Je préfère ne pas parler plutôt que de dire quelque chose d'incorrect.	24%	20%	28%	28%	2,4
14) Si je comprends une langue, mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien.	36%	44%	12%	8%	3,1

À l'exception de la 8, aucune des affirmations n'obtient de réponse nettement positive ou négative : les élèves se répartissent entre les positions et les notes obtenues sont relativement moyennes.

Dans l'ensemble, ce test initial 2 montre des élèves déjà relativement ouverts et intéressés par la diversité linguistique. Le fait que les questions sur l'apprentissage et l'usage des langues restent moyennement notées peut être interprété comme un manque de recul des enfants par rapport à ces questions. Nous pouvons imaginer que le cursus d'Éveil leur permettra justement de prendre ce recul et de mener une réflexion qui fera évoluer les résultats.

Evaluation finale

Nous nous proposons à présent d'étudier les résultats obtenus pour les tests 2 de clôture. Les résultats pour les affirmations permettant de valider les hypothèses 1 et 3 (ouverture et désir d'apprendre les langues étrangères) sont les suivants. Les notes les plus positives sont obtenues avec la réponse « *tout à fait d'accord* ».

Test final 2					
Hypothèse 1 / Ouverture à l'altérité et intérêt pour la diversité					
Hypothèse 3 / Désir d'apprendre les langues					
	<i>pas du tout d'accord</i>	<i>pas trop d'accord</i>	<i>assez d'accord</i>	<i>tout à fait d'accord</i>	<i>Moyenne sur 4</i>
1) C'est intéressant d'apprendre les langues étrangères.	0%	4%	24%	72%	3,7
2) Apprendre une langue étrangère est amusant.	4%	0%	24%	72%	3,6
4) Si je parle d'autres langues, je peux me faire plus d'amis.	4%	4%	0%	92%	3,8
5) L'arabe est une belle langue	24%	32%	16%	28%	2,5

Nous observons ici que pour trois affirmations, les résultats sont positifs avec des moyennes entre 3,6 et 3,8. La dernière affirmation concernant l'ouverture reste moyenne (2,5) avec une classe très partagée dont la majorité s'exprime encore négativement.

Pour la série suivante, la note la plus positive correspond à la réponse « *pas du tout d'accord* ».

Test final 2					
Hypothèse 1 / Ouverture à l'altérité et intérêt pour la diversité					
	<i>pas du tout d'accord</i>	<i>pas trop d'accord</i>	<i>assez d'accord</i>	<i>tout à fait d'accord</i>	<i>Moyenne sur 4</i>
7) Ca ne sert à rien d'apprendre d'autres langues.	88%	8%	0%	4%	3,8
10) Apprendre l'anglais est suffisant car tout le monde le parle.	56%	12%	20%	12%	3,1
11) L'allemand n'est pas une belle langue.	84%	4%	0%	12%	3,6

Toutes les moyennes de ces affirmations dépassent la note de 3 sur 4 : elles sont donc assez positives. De façon logique, les élèves s'expriment très majoritairement positivement (88%, 56% et 84%).

Observons à présent les résultats obtenus pour la validation de l'hypothèse 6 (Représentations sur l'apprentissage des langues étrangères et leur usage). Nous commencerons par les affirmations pour lesquelles la note la plus positive est la réponse « *tout à fait d'accord* ».

Test final 2					
Hypothèse 6 / Représentations sur l'apprentissage des langues étrangères					
	<i>pas du tout d'accord</i>	<i>pas trop d'accord</i>	<i>assez d'accord</i>	<i>tout à fait d'accord</i>	<i>Moyenne sur 4</i>
3) C'est en parlant une langue que l'on apprend à la parler.	4%	8%	4%	84%	3,8
6) Apprendre une langue étrangère est difficile.	8%	8%	48%	36%	3,1

Nous retrouvons ici une affirmation 3 très largement validée positivement(84%), donnant ainsi une note de 3,8 sur 4.

L'affirmation 6 montre une majorité d'élèves qui pense qu'apprendre une langue étrangère est difficile.

Pour la série suivante, la note la plus positive correspond à la réponse « *pas du tout d'accord* ».

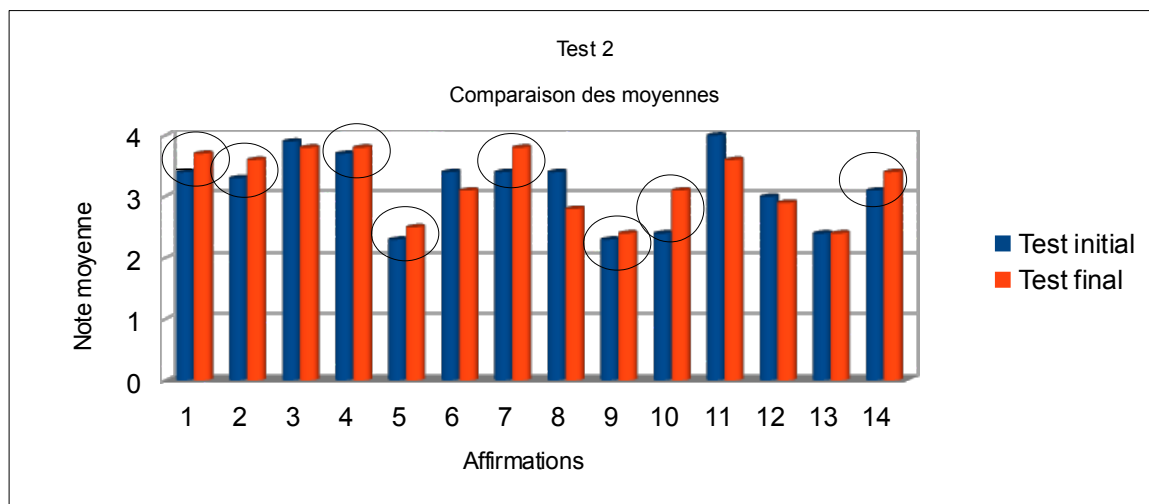
Test final 2					
Hypothèse 6 / Représentations sur l'apprentissage des langues étrangères et leur usage					
	<i>pas du tout d'accord</i>	<i>pas trop d'accord</i>	<i>assez d'accord</i>	<i>tout à fait d'accord</i>	<i>Moyenne sur 4</i>
8) Pour apprendre une langue, il suffit d'apprendre des listes de vocabulaire.	36%	24%	20%	20%	2,8
9) Si j'apprends plusieurs langues, je risque de tout mélanger.	24%	16%	40%	20%	2,4
12) On a l'air ridicule si on ne parle pas une langue correctement.	40%	24%	24%	12%	2,9
13) Je préfère ne pas parler plutôt que de dire quelque chose d'incorrect.	28%	20%	12%	40%	2,4
14) Si je comprends une langue, mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien.	64%	24%	4%	8%	3,4

L'ensemble des moyennes obtenues à l'issue du test final sont des notes moyennes autour de 2,5/4. Seule l'affirmation 14 obtient une réponse très majoritairement positive (64%) : les autres affirmations sont encore source de division chez les élèves.

Conclusions

Analyse des moyennes

Comparons à présent les résultats des deux tests. Le diagramme suivant récapitule les notes moyennes obtenues pour toutes les affirmations.



Nous nous proposons de nous intéresser tout d'abord aux affirmations qui permettent de valider l'hypothèse 1 (Ouverture à la diversité), à savoir les affirmations 1, 2, 4, 5, 7, 10, 11.

Sur ces sept affirmations, six ont vu leur moyenne augmenter.

- L'affirmation 1 a augmenté de 0,3 points. Les élèves sont donc plus d'accord avec le fait qu'apprendre une langue est **intéressant**.
- L'affirmation 2 a augmenté de 0,2 points. Les élèves sont donc plus d'accord avec le fait qu'apprendre une langue est **amusant**.
- L'affirmation 4 a augmenté de 0,1 points. Les élèves sont donc un peu plus d'accord avec le fait qu'apprendre une langue peut permettre de se faire plus d'amis.
- L'affirmation 5 a augmenté de 0,2 points. Les élèves sont donc plus d'accord avec le fait que l'arabe est une belle langue.
- L'affirmation 7 a augmenté de 0,4 points. Les enfants pensent donc plus que c'est utile d'apprendre des langues étrangères.
- L'affirmation 10 a augmenté de 0,7 points. Les élèves sont donc moins d'accord avec l'idée qu'apprendre l'anglais est suffisant, et voient donc plus l'intérêt de la diversité linguistique.

L'affirmation 11, *L'allemand n'est pas une belle langue* voit étonnement sa note baisser de 4 à 3,6, ce qui montre que les enfants sont davantage d'accord avec cette affirmation. Ce résultat est assez

étonnant pour des élèves scolarisés en filière bilingue français/allemand...Peut-être ont-ils découvert d'autres langues au cours des activités, qu'ils ont trouvées plus jolies que l'allemand ?

Cette série d'affirmations visant à valider l'hypothèse 1 montre une légère évolution positive presque systématique. Toutes les notes ont augmenté, à l'exception d'une. À l'issue de cette première analyse, il semblerait donc que les activités d'Éveil aient eu des effets sur les enfants et les aient rendus plus ouverts et intéressés par la diversité linguistique et culturelle.

L'affirmation 1 pouvant également permettre de valider l'hypothèse 3 bénéficié, nous l'avons vu, d'une note meilleure à l'issue du cursus d'Éveil aux langues. Les enfants se disent donc plus intéressés par l'apprentissage des langues.

Nous nous intéresserons maintenant aux affirmations correspondant à l'hypothèse 6, relative à l'apprentissage des langues : les affirmations 3, 6, 8, 9, 12, 13, et 14.

Ces affirmations constituant des idées toutes faites sur l'apprentissage des langues et leur usage, les moyennes obtenues pour la majorité d'entre elles n'ont que peu de sens. Il conviendra de s'intéresser à l'évolution de la répartition des élèves entre les quatre réponses.

Nous pouvons néanmoins nous attarder sur l'affirmation 6, *Apprendre une langue est difficile*. La note attribuée à cette affirmation a baissé de 3,4 à 3,1 ce qui signifie qu'à l'issue du projet d'éveil, les enfants pensent moins qu'apprendre une langue étrangère est difficile.

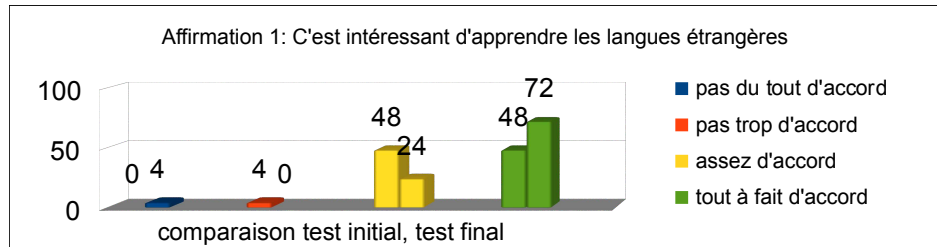
Pour l'affirmation 14, *Si je comprends une langue mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien*, la note moyenne peut s'avérer intéressante également. Elle augmente en effet de 0,3 points, ce qui montre que les enfants sont moins d'accords avec cette idée, et qu'ils ont pris conscience de l'intérêt des compétences même partielles, conséquence certainement du projet en alsacien au cours duquel ils se sont rendus compte de leur compétence de compréhension.

Parmi les autres affirmations, une seule voit sa note augmenter de 0,1 point, tandis que les autres notes connaissent une baisse allant de 0,1 à 0,6

Cette deuxième série d'hypothèses mérite une autre approche analytique, mais a néanmoins permis de mettre à jour une évolution positive pour certaines affirmations. Nous nous proposons à présent de nous intéresser aux pourcentages et à la répartition des élèves entre les différentes réponses possibles.

Analyse des pourcentages

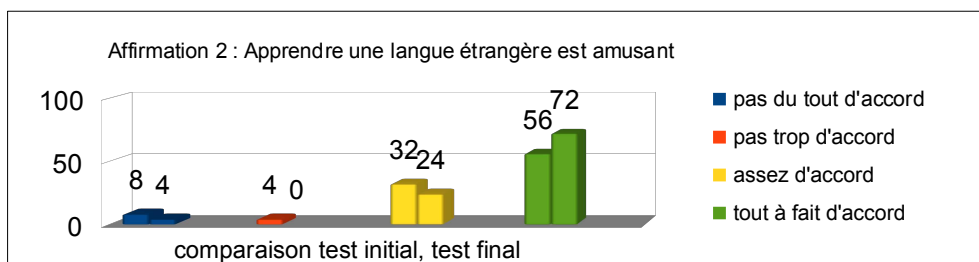
Comme pour l'analyse des moyennes, nous nous proposons de commencer par les affirmations correspondant à l'hypothèse 1 : le développement de l'ouverture à et de l'intérêt pour la diversité.



Ce graphique montre l'évolution du nombre d'enfants s'exprimant en accord avec l'affirmation 1. Nous remarquons que, tout comme l'avait montré l'analyse des moyennes, une évolution positive est visible. Le nombre d'élèves donnant une réponse positive reste le même, mais le nombre d'enfants donnant la *meilleure* réponse passe de 48% à 72%. **A l'issue de la période d'Éveil aux langues, il y a donc plus d'enfants qui sont très intéressés par l'apprentissage des langues étrangères.**

Cette affirmation permettant également d'évaluer le désir d'apprendre les langues (hypothèse 3), nous pouvons également affirmer que **le désir des enfants d'apprendre des langues a augmenté après l'expérience.**

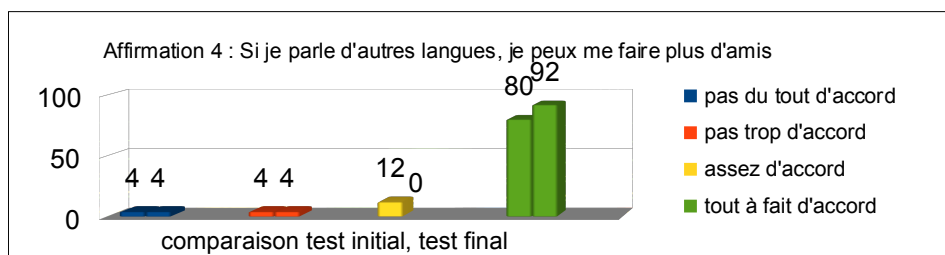
L'affirmation 2 permet de savoir si les enfants trouvent amusant d'apprendre des langues.



Par l'étude de ce graphique, nous observons une augmentation du nombre d'enfants validant l'affirmation 2. Le nombre d'élèves émettant un avis négatif sur la question a diminué en passant de 12% (pas du tout d'accord et pas trop d'accord) à seulement 4%. Si nous comptons les enfants qui

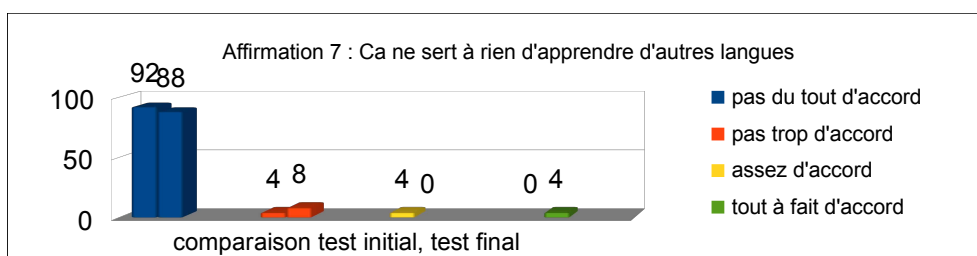
sont assez d'accord et ceux qui sont tout à fait d'accord, le nombre passe de 88% au test initial à 96% au test final. Avec 72% des enfants qui répondent « *tout à fait d'accord* » contre 56% en mars, l'augmentation est significative. **Il y a donc plus d'enfants qui trouvent amusant d'apprendre les langues après le cursus d'Éveil.**

L'affirmation 4 permet de savoir si les enfants reconnaissent l'intérêt des langues étrangères pour le développement de la vie sociale.



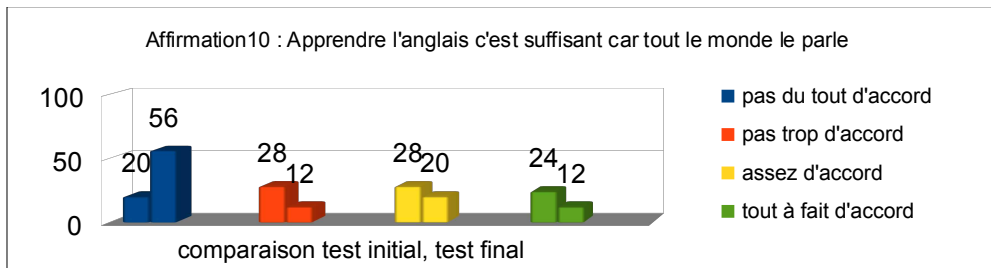
Le test initial avait déjà montré un nombre très important d'enfants étant tout à fait en accords avec cette affirmation en mars (80%). Le test final montre que si encore 8% des enfants répondent par la négative, les 92% restants sont tout à fait d'accord avec l'affirmation. **Après les activités d'Éveil aux langues, les enfants sont donc plus convaincus des vertus du plurilinguisme pour le développement de la vie sociale.**

L'affirmation 7 permet de savoir si les enfants pensent qu'il est utile d'apprendre d'autres langues. L'affirmation étant sous la forme d'une phrase négative, nous attendions donc plus de réponses « *pas du tout d'accord* » ou « *pas trop d'accord* ».



Les résultats pour cette affirmation n'évoluent pas beaucoup entre les deux tests. Nous remarquons que le nombre d'enfants étant « *pas du tout d'accord* » a diminué de 4% en passant de 92% à 88%, mais le nombre d'enfants étant d'accord n'a pas augmenté, même s'ils se sont répartis autrement. Il semble ici que les changements de pourcentages s'annulent. Il n'y pas d'effet positif à observer pour cette affirmation.

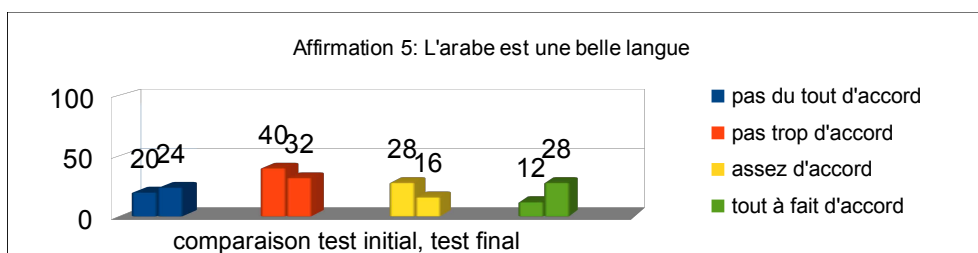
L'affirmation 10 permet de savoir si l'anglais reste la langue la plus utile ou importante dans l'esprit des élèves. La réponse attendue était une réponse négative.



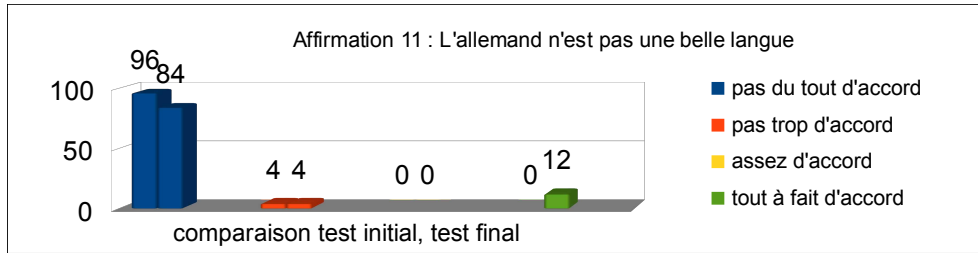
Nous observons ici une évolution favorable pour cette affirmation. En effet, plus de la moitié des élèves (56%) répondent « *pas du tout d'accord* » au test final contre seulement 20% au test initial. Au total, 68% des enfants pensent que l'anglais n'est pas suffisant, et voient l'intérêt d'apprendre d'autres langues, alors qu'ils n'étaient que 48% avant l'expérience. Le nombre d'élèves pour qui l'anglais est une langue suffisante passe de 52% à 32%. Il semble donc que les activités d'éveil aient fait perdre son exclusivité à l'anglais. **Il y a plus d'enfants qui voient l'intérêt d'apprendre d'autres langues après l'expérience.**

Ces cinq affirmations permettaient d'évaluer l'intérêt des enfants pour la diversité et il ressort de cette dernière analyse que pour quatre d'entre elles, les résultats ont évolué de façon intéressante et favorable. Un des autres aspects de l'hypothèse 1 est l'ouverture à l'altérité, que nous nous proposons d'étudier à présent avec les affirmations 5 et 11.

Les affirmations 5 et 11 permettent de connaître les représentations des enfants sur les langues arabe et allemande.



Nous pouvons observer ici que les résultats pour la langue arabe n'évoluent pas beaucoup entre mars et juin. En effet, au total 44% des enfants donnent une note positive au test final contre 40% au départ : il y a donc une légère augmentation, mais elle n'est pas réellement significative, car il reste encore plus de la moitié de la classe qui l'évalue négativement.

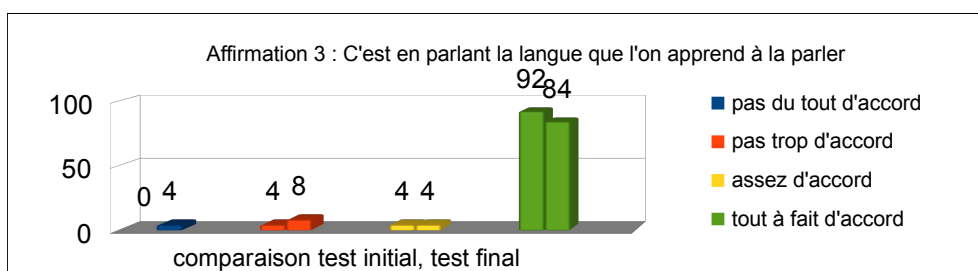


L'affirmation 11 étant une phrase négative, nous attendions donc ici les réponses « *pas du tout d'accord* » ou « *pas trop d'accord* ». Nous observons qu'une énorme majorité se prononce dès le début en faveur de l'allemand (96%), mais que la part baisse au test final pour faire apparaître la réponse de l'autre extrême.

Ces deux affirmations 5 et 11 ne permettent donc pas de montrer un effet des activités d'Éveil aux langues sur l'ouverture des enfants aux deux langues citées.

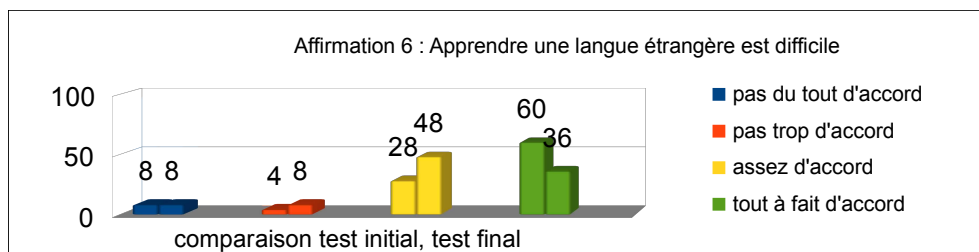
Nous nous intéresserons à présent aux affirmations relatives à l'apprentissage des langues étrangères et leur usage et qui visent à valider l'hypothèse 6 selon laquelle les activités d'Éveil favoriseraient la prise de conscience (et le développement) de certaines démarches d'apprentissage. Ne pouvant évaluer le développement de ces démarches, nous chercherons donc à savoir si les enfants semblent avoir réfléchi à leurs pratiques d'apprenants et modifié leurs réponses.

L'affirmation 3 interroge les élèves sur la manière d'apprendre une langue.



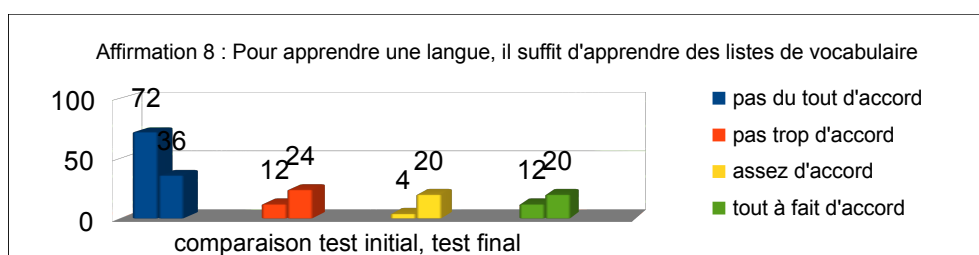
La grosse majorité des élèves (92%) se prononce ici en faveur de l'affirmation dès le test initial : c'est en parlant la langue que l'on apprend à la parler. Nous pouvons remarquer que cette part diminue lors du test final pour n'atteindre que 84%. La différence n'est pas énorme mais pourrait être le signe que les élèves ont réfléchi au cours du projet, et qu'ils en soient venus à la conclusion qu'il ne suffit pas de la parler.

L'affirmation 6 pose la question de la difficulté de l'apprentissage.



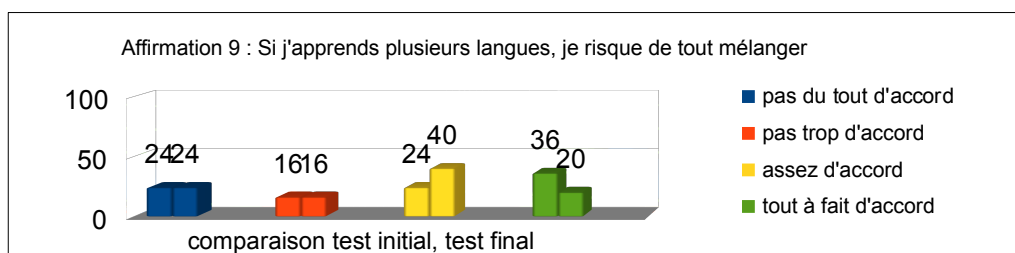
Nous l'avons vu lors de l'analyse des moyennes, les enfants semblent trouver moins difficile l'apprentissage d'une langue après le cursus d'éveil. L'observation du nombre d'élèves confirme cette tendance en mettant en évidence un nombre moins important d'élèves qui pensent qu'apprendre une langue est difficile. Les enfants qui étaient « *tout à fait d'accord* » semblent avoir changé d'avis et avoir préféré une réponse moins radicale. **A l'issue du projet, les élèves trouvant difficile l'apprentissage d'une langue sont moins nombreux.**

L'affirmation 8 revient sur la manière d'apprendre une langue et pose la question des listes de vocabulaire.



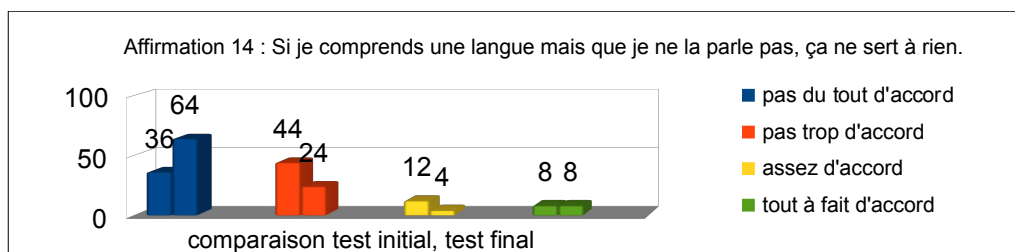
Avant le cursus, 72% des enfants ne sont pas d'accord avec le fait que l'apprentissage de listes de vocabulaire soit suffisant. À l'analyse du test final, les résultats sont beaucoup plus dispersés avec seulement 36% des enfants qui ne sont pas du tout d'accord ; baisse suffisamment importante pour être signalée. Le reste des élèves se partage de façon relativement équitable entre les trois autres réponses. **Ce test permet donc d'observer une réelle évolution dans la réflexion des enfants**, que l'on peut mettre en relation avec l'affirmation 3 (c'est en parlant la langue qu'on apprend à la parler). Les enfants semblent donc avoir pris conscience de deux manières d'apprendre une langue et leurs réponses sont moins tranchées. Apprendre des listes de vocabulaire fait donc partie de l'apprentissage selon eux.

L'affirmation 9 amène les élèves à se poser la question du mélange entre les langues en cas d'apprentissage simultané de plusieurs langues.



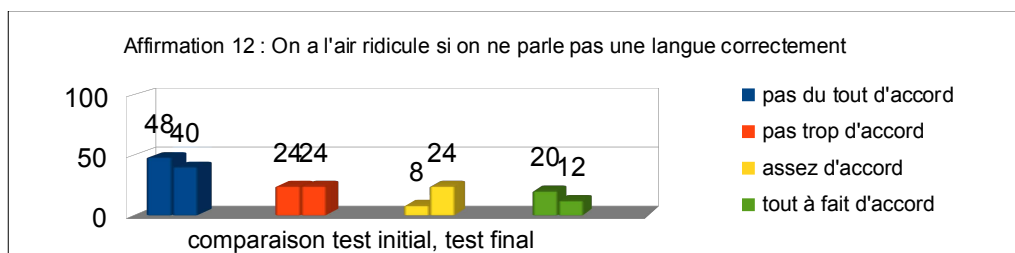
Pour les deux tests initial et final, 40% des enfants ne pensent pas que le risque de mélange soit important. Les changements se font parmi les élèves qui sont d'accords avec cette idée. Si on les regroupe, ils représentent 60% à penser ce risque présent. Ce nombre ne change pas mais la répartition est modifiée. 36% étaient tout à fait d'accord avant l'expérience, mais ils ne sont plus que 20% à la fin. Il semblerait donc que les activités d'Éveil leur aient fait relativiser leur opinion.

La dernière affirmation aborde la compétence partielle de compréhension d'une langue, et l'intercompréhension.

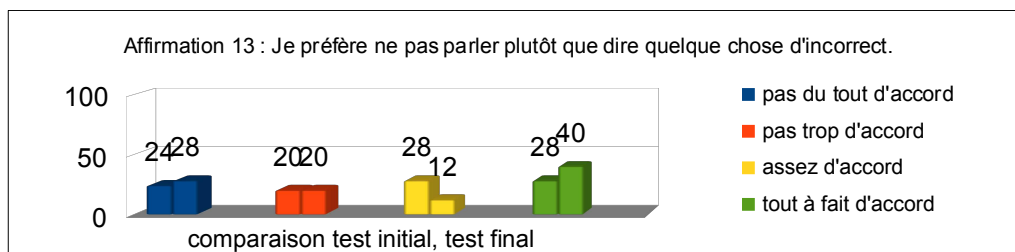


Nous voyons ici que la majorité des élèves n'est pas d'accord avec cette affirmation dès le début (36% et 44%) : ils ont donc déjà conscience de l'intérêt de comprendre une langue sans nécessairement la parler. Lors du test final, nous pouvons remarquer que le pourcentage d'élèves qui ne sont pas du tout d'accord est passé de 36% à 64% : **ils sont donc beaucoup plus nombreux après l'expérience à être convaincus qu'une compétence partielle est utile.**

Les deux dernières affirmations sont relatives aux représentations que se font les enfants de l'utilisation des langues lorsqu'elles sont en cours d'apprentissage.



Nous pouvons observer ici que les pourcentages n'évoluent pas beaucoup entre mars et juin. Dès le test initial, les enfants pensent majoritairement que l'on n'est pas ridicule lorsque l'on parle une langue que l'on ne maîtrise pas encore. On peut néanmoins voir que la part des élèves qui le pensaient au premier test a diminué de moitié au deuxième, ce qui montre que certains élèves ont revu leur jugement. Pourtant, les 48% n'étant pas d'accord au départ ne sont plus que 40% au test final. Ce test ne permet donc pas d'observer une évolution réellement significative des représentations des élèves.



Cette affirmation est dans la continuité de la précédente et pose la question aux élèves : la peur de faire des erreurs les empêche-t-elle de parler une langue étrangère ? Pour ces enfants scolarisés en classe bilingue et donc habitués à utiliser une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore, la peur de faire des erreurs semble importante puisqu'ils sont 56% à valider l'affirmation lors du test initial. Cette tendance baisse après la période d'Éveil aux langues, mais un peu plus de la moitié des élèves (52%) dit encore préférer ne pas parler plutôt que prendre le risque de faire des erreurs. Ils sont même plus nombreux qu'au départ à choisir la réponse « *tout à fait d'accord* ».

La période d'Éveil n'a donc pas fait évoluer les représentations des élèves sur cette question.

En conclusion pour ce deuxième test, nous pouvons dire qu'un effet est visible chez les élèves dans le domaine de l'ouverture à l'altérité et l'intérêt pour la diversité linguistique. Les

résultats montrent que les enfants sont plus nombreux à trouver l'apprentissage des langues intéressant, utile et amusant. Ils sont également plus nombreux à reconnaître qu'elles permettent de rencontrer plus de monde, et que l'anglais n'est pas la seule langue qui mérite d'être apprise. Enfin, les enfants semblent avoir mené une réflexion sur les méthodes d'apprentissage (parler, listes de vocabulaire, mélanges) car les représentations qu'ils en avaient ont évolué entre mars et juin. Ils sont notamment moins nombreux à trouver cet apprentissage difficile.

Test 3

Le troisième test³⁹ proposé aux élèves visait à évaluer la motivation des enfants à apprendre des langues étrangères. Trois questions leur ont été posées quant à leur envie d'apprendre d'autres langues, sur les langues qu'ils souhaiteraient apprendre et les raisons qui les poussent à le vouloir. Ces questions permettent donc la validation des hypothèses 1, 2, 3 et 4.

Pour une meilleure lisibilité des résultats, nous procéderons tout de suite à la comparaison entre test initial et test final.

L'envie d'apprendre

Pour démarrer ce test 3, nous avons commencé par demander aux enfants s'ils avaient envie d'apprendre d'autres langues.

Test 3 Motivation à l'apprentissage des langues étrangères Comparaison entre test initial et test final		
Aimerais-tu apprendre d'autres langues ?	Oui	Non
Test initial	23	2
Test final	24	1

Les enfants étant scolarisés en classe bilingue, la réponse obtenue ici n'est guère surprenante : 23 élèves sur 25 disent avoir envie d'apprendre d'autres langues lors des tests initiaux.

À la fin de la période d'Éveil, un élève répond encore non à cette question, mais après vérification,

39 Cf. annexe 6, p. 120

il s'avère qu'il a néanmoins proposé deux langues qu'il aimerait apprendre par la suite. Nous pouvons donc dire que tous les élèves souhaitent apprendre d'autres langues au mois de juin.

Les langues proposées

La question suivante « *Quelles autres langues aimerais-tu apprendre ?* » permet une analyse selon deux optiques complémentaires : le nombre de langues proposées par enfant et la variété des langues proposées.

Ce tableau présente le nombre de langues citées par les enfants ainsi que le nombre d'enfants ayant proposé cette quantité de langues.

Test 3													
Motivation à apprendre les langues étrangères													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Toutes les langues	Je ne sais pas	Anglais seulement	Moyenne des langues proposées
Nombre d'enfants Test initial	9	3	4	2						6	1	3	1,4
Nombre d'enfants Test final	6	3	5	5		1	1		2	2	0	2	3,1

Au premier test, le nombre maximum de langues proposées par enfant est 4, et plusieurs enfants disent vouloir apprendre « *toutes les langues* ». Au test final, certains enfants vont jusqu'à proposer neuf langues. Nous pouvons donc déjà dire que **le nombre de langues proposées par les enfants a augmenté après la période d'Éveil**. Ceci est confirmé par les moyennes calculées : la moyenne passe de 1,4 langues par enfant en mars à 3,1 en juin. Le nombre de langues proposées par enfant a donc doublé après le cursus d'Éveil.

Nous pouvons également remarquer que les élèves sont moins nombreux à répondre *toutes les langues*, ce qui tend à montrer que grâce aux activités, ils ont probablement découvert de nouvelles langues qui ont suscité leur intérêt. Les enfants ne citant que l'anglais étaient trois en mars, et seulement deux en juin. Nous pouvons donc dire qu'après l'Éveil aux langues, les langues citées sont plus nombreuses et plus variées.

Intéressons-nous à présent à la variété des langues proposées. Le tableau suivant présente toutes les langues citées par les enfants en mars et en juin, ainsi que leur nombre d'occurrences.

Test 3																								
Motivation à apprendre les langues étrangères																								
Langues citées et nombre d'enfants les proposant																								
	Anglais	Chinois	Japonais	Italien	Espagnol	Parisien	Allemand	Luxembourgeois	Irlandais	Canadien	Alsacien	Arabe	Toutes	Je ne sais pas	Grec	Portugais	Américain	Russe	Turc	Hébreu	Langue de Bali	Indien	Suisse	Thailandais
Mars	10	8	4	3	2	2	1	1	1	1	1	1	6	1										
Juin	18	12	5	5	3		2		2		5	5	2		1	2	1	6	3	1	1	1	1	1

Si nous comparons le nombre de langues proposées avant et après le cursus d'éveil, nous pouvons voir que 12 langues différentes sont citées en mars, contre 19 en juin. **Le nombre de langues proposées a donc augmenté à la suite des activités.**

Si l'on observe les résultats individuels⁴⁰, il apparaît que dix élèves ont proposé plus de langues au test final, et deux en ont proposé moins. Les autres ont précisé leur choix quand ils avaient répondu « *toutes les langues* » ou ont changé les langues données au départ pour des langues rencontrées lors du projet.

Les langues apparues au test initial sont des langues relativement *classiques* et courantes, à l'exception du luxembourgeois, de l'irlandais et du canadien, qui sont des langues de l'environnement familial des enfants. L'anglais l'emporte avec 10 occurrences, suivi de près par le chinois.

L'anglais et le chinois maintiennent leur avantage en juin avec 18 et 12 occurrences. **Les dix nouvelles langues qui apparaissent lors du test final sont des langues que les enfants ont rencontrées lors des activités mais également par le biais d'enfants de la classe (portugais, russe, turc, hébreu, grec et thaïlandais).** Nous avons effectivement deux élèves parlant russe et anglais, un élève apprenant l'hébreu et deux enfants d'origines grecque et turque qui ont pu partager leurs connaissances avec leurs camarades. Le fait que ces langues apparaissent lors du test final montre que le projet a eu un impact sur les autres enfants, puisqu'ils sont 6 à citer le russe et 3 à proposer le turc. **Ce test permet donc de valider l'hypothèse 2 selon laquelle les activités d'Éveil peuvent contribuer à valoriser les langues et cultures d'origine des enfants de la classe.**

40 Cf. Annexe 11, p.127

Il convient également de signaler le cas de l'alsacien qui n'était cité qu'une seule fois au moment du test initial par le seul enfant dialectophone et qui apparaît cinq fois en juin. Le projet théâtral aura donc permis de motiver certains enfants pour poursuivre l'apprentissage du dialecte régional.

Enfin, nous pouvons signaler que les langues citées en mars et en juin ont toutes été citées plus souvent lors du test final.

Nous pouvons donc dire qu'à la suite du projet, les enfants ont mentionné un plus grand nombre de langues différentes, ont précisé leur choix ou l'ont modifié. Ils ont également cité des langues rencontrées dans les activités et grâce à leurs camarades.

Les raisons invoquées

La dernière partie du test vise à connaître les raisons qui poussent les enfants à vouloir apprendre les langues qu'ils ont citées.

Lors du test initial, nous avons pu recenser six raisons différentes. Les enfants ont majoritairement évoqué l'utilité d'apprendre les langues étrangères, ainsi que la beauté des langues qu'ils ont choisies, mais quelques-uns précisent qu'ils veulent les apprendre parce que leurs parents les parlent, ou encore parce que cela permet de se faire des amis, notamment en vacances. Une élève justifie son choix par le fait qu'elle a envie d'aller visiter le pays en question, et cinq enfants ne donnent pas de réponse.

Le tableau suivant permet de voir l'évolution des réponses entre mars et juin.

Test 3									
Motivation à apprendre les langues étrangères									
Raisons invoquées									
	Amitié	Utilité	Parce que les parents la/les parlent	« J'aime cette langue »	Beauté de la langue	Pour voyager dans le pays	Aucune raison donnée	C'est amusant	J'en ai envie
Test initial	3	5	4	3	5	1	5		
Test final	6	4	3	6	4	5	2	1	2

Nous pouvons observer tout d'abord que le nombre d'enfants ne donnant pas d'explication a diminué, et que deux nouvelles explications apparaissent : l'aspect amusant de l'apprentissage des langues, et la simple envie.

Trois raisons sont données plus souvent en juin : l'amitié, l'amour de la langue et la possibilité de voyages.

Il n'y a pas de changement majeur dans les réponses entre les deux tests, mais il semble quand-même que l'aspect *plaisir* soit important pour ces enfants. L'utilité et les parents sont légèrement moins cités, pour laisser la place à l'amusement, l'amitié, l'envie d'apprendre et la beauté de la langue. Ces résultats révèlent donc peut-être le plaisir qu'ont eu les enfants à réaliser ces activités d'Éveil et montrent qu'ils ont réalisé que l'on pouvait apprendre les langues pour le plaisir, et non uniquement car c'est utile, ou obligatoire à l'école.

B) Analyse comparative

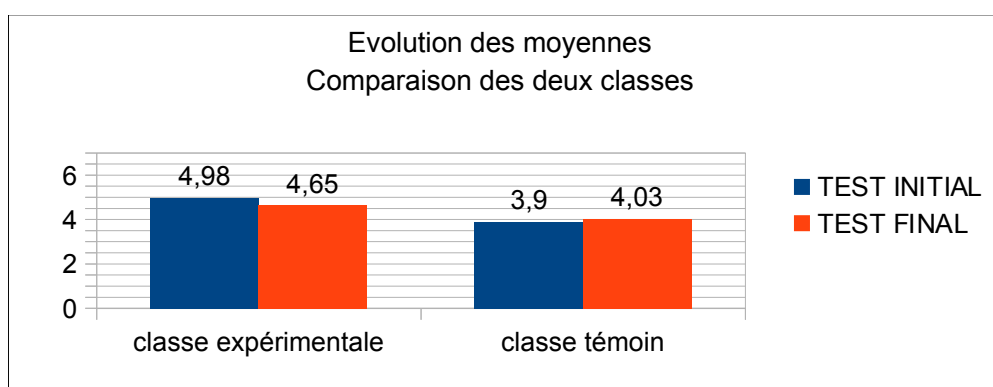
L'approche longitudinale aura donc permis de mettre en évidence une évolution certaine dans les résultats des enfants à la suite des activités d'Éveil aux langues, essentiellement grâce au test 2. Les représentations des élèves sur la diversité des langues et sur l'apprentissage ont changé, parfois de façon significative vers une ouverture et un intérêt plus grand pour les langues étrangères. Nous nous proposons à présent de comparer ces résultats à ceux de la classe témoin n'ayant pas bénéficié du cursus afin de voir si leurs résultats ont eux aussi évolué entre les deux tests, ce qui relativiserait ceux obtenus avec l'approche longitudinale.

Pour la classe témoin, nous présenterons tout de suite l'évolution observée entre les deux tests, afin de les comparer directement à celle de la classe expérimentale.

Test 1

Les moyennes

Par l'observation des moyennes de la classe expérimentale⁴¹, nous avons vu qu'elles ne permettaient pas de signaler une évolution positive puisque la moyenne globale obtenue au test final diminue. Le graphique ci-dessous le confirme en permettant de comparer avec les moyennes de la classe témoin. Nous pouvons en effet voir que la moyenne de cette classe augmente légèrement lors du test final, alors que les enfants n'ont pas bénéficié du cursus d'Éveil.



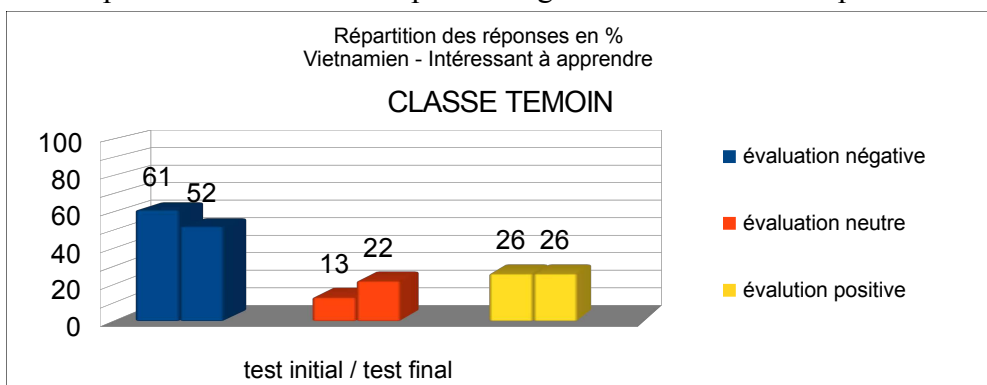
Nous pouvons donc confirmer que l'analyse des moyennes pour le test 1 ne révèle aucune évolution des élèves vers une ouverture plus grande à l'altérité et un intérêt plus développé pour la diversité.

⁴¹ Cf. Annexe 8, p. 123

Les pourcentages

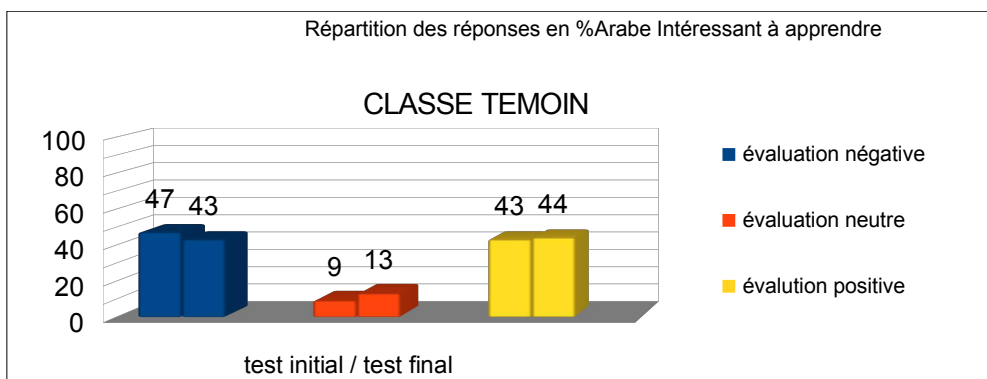
L'analyse des pourcentages avait néanmoins permis d'observer qu'un plus grand nombre d'enfants de la classe expérimentale émettait une évaluation positive à l'issue du cursus, pour la question « *intéressant à apprendre* ». En effet, la part des enfants donnant une note positive au vietnamien est passé de 40% à 52%, et pour l'arabe de 56% à 60%.

Le tableau suivant présente l'évolution des pourcentages de la classe témoin pour le vietnamien.



Nous pouvons observer dans un premier temps qu'une forte majorité des enfants donne une réponse négative à cette question dès le test initial, contrairement à la classe expérimentale. Dans un deuxième temps, **nous ne pouvons pas observer d'augmentation du nombre d'enfants intéressés par le vietnamien**. La part des réponses négatives baisse légèrement au profit des réponses neutres, mais les positives n'évoluent pas du tout.

Le tableau suivant présente l'évolution des pourcentages de la classe témoin pour l'arabe.



Pour cette deuxième langue, la classe témoin est beaucoup plus divisée et **nous ne remarquons pas non plus de réelle augmentation du nombre d'enfants intéressés par l'arabe au test final** (1% seulement).

L'approche comparative du test 1 permet donc ici de confirmer l'effet observé dans la classe expérimentale : un plus grand nombre d'enfants intéressés par l'apprentissage des deux langues en question, à la suite du cursus d'éveil aux langues.

Les autres points évalués par le test 1 n'ayant pas montré d'évolution dans la classe expérimentale, nous ne nous attarderons pas sur ceux de la classe témoin. Ils sont néanmoins consultables en Annexe 8, page 127.

Test 2

L'analyse longitudinale du test 2⁴² a permis d'observer une évolution dans la classe expérimentale (CEX) sur plusieurs points. L'étude des moyennes tout d'abord montre une progression pour les affirmations 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, et 14.

Les pourcentages ensuite, montrent en effet des enfants qui sont **plus nombreux** à :

- trouver l'apprentissage des langues intéressant (48% au test initial, 72% au test final)
- trouver l'apprentissage des langues amusant (56% au test initial, 72% au test final)
- reconnaître que les langues permettent des rencontres amicales (80% au test initial, 92% au test final)
- penser que l'anglais n'est pas suffisant (20% au test initial, 56% au test final)

Ils sont également **moins nombreux** à :

- penser que l'apprentissage d'une langue est difficile (60% au test initial, 36% au test final)

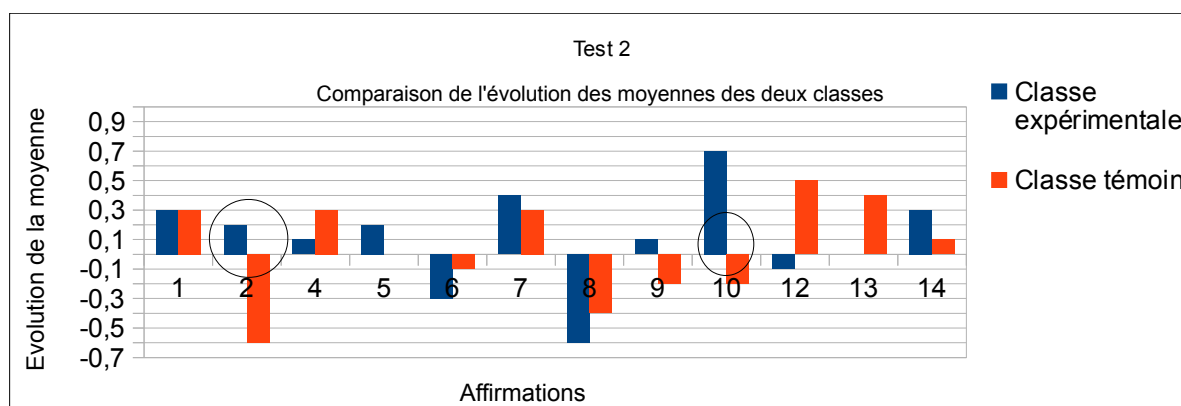
42 Cf. Annexe 10, p. 126

Nous avons également observé que leurs représentations des méthodes d'apprentissage et des usages de la langue en cours d'apprentissage avaient évolué après le cursus d'Éveil. La pratique de la langue et la mémorisation de listes de vocabulaire surtout, ont vu leurs réponses passablement modifiées, pouvant montrer une réflexion déclenchée chez les élèves. La peur de l'erreur et des mélanges semblent également avoir bénéficié des activités. Enfin, les enfants semblent avoir pris conscience de l'intérêt d'une compétence partielle de compréhension en langue (36% au test initial, 64% au test final).

Les moyennes

Par la comparaison des résultats obtenus par la classe témoin (CT) aux mêmes affirmations, nous tenterons de voir si l'évolution observée plus tôt est bien imputable au projet d'Éveil. Si la CT présente une évolution similaire ou supérieure, il conviendra alors de relativiser les conclusions précédentes.

Le graphique suivant récapitule l'évolution des moyennes obtenues par les deux classes pour les affirmations concernées, entre mars et juin. Il s'agit de repérer les affirmations pour lesquelles l'évolution est nettement meilleure pour la classe expérimentale.



La lecture de ce graphique met en évidence deux affirmations pour lesquelles l'évolution de la moyenne est nettement supérieure dans la CEx.

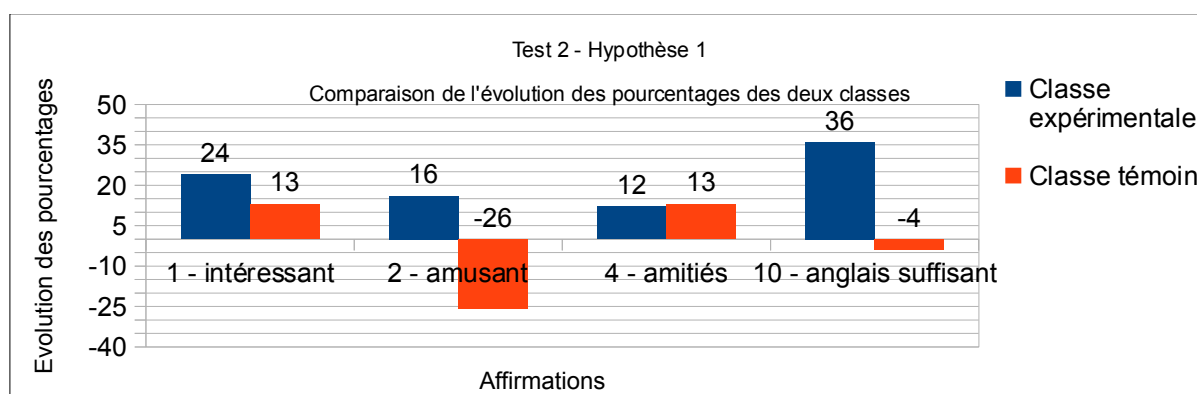
Pour l'affirmation 2, « *Apprendre une langue étrangère est amusant* », la CEx progresse de 0,2 points, tandis que la CT régresse de 0,6 points. La différence entre les deux moyennes semble suffisamment importante pour attribuer le progrès de la CEx aux activités d'Éveil. **A la suite du projet, les enfants trouvent l'apprentissage des langues étrangères plus amusant.**

Pour l'affirmation 10, « *Apprendre l'anglais est suffisant car tout le monde le parle* », la différence est également importante entre les deux classes. La moyenne de CEx augmente en effet de 0,7 points, alors que CT diminue de 0,2 points. Il semble raisonnable d'attribuer cette différence au projet d'Éveil et de dire qu'**après les activités, les enfants pensent moins que l'anglais est suffisant et voient donc plus l'intérêt de la diversité linguistique.**

D'autres différences entre les moyennes sont observables sur ce graphique, mais n'excédant pas 0,3 points, elles ne nous paraissent pas réellement significatives ici. Nous verrons par l'analyse des pourcentages si d'autres conclusions sont possibles.

Les pourcentages

Nous nous intéresserons pour commencer aux affirmations concernant l'hypothèse 1 (intérêt pour et ouverture à l'altérité linguistique et culturelle) : les affirmations 1, 2, 4 et 10 pour lesquelles une évolution a été constatée dans la CEx lors de l'analyse longitudinale. Comme pour les moyennes, nous comparerons l'évolution des pourcentages des deux classes et nous nous attarderons sur les affirmations montrant un avantage important pour la CEx.



Le graphique ci-dessus fait apparaître des différences importantes pour trois des quatre affirmations.

Pour l'affirmation 1, « *C'est intéressant d'apprendre les langues étrangères* », nous remarquons que le pourcentage d'enfants de la CEx intéressés par l'apprentissage des langues augmente de 24 points entre mars et juin, contre seulement 13 points pour la CT. Les deux classes progressent, ce qui

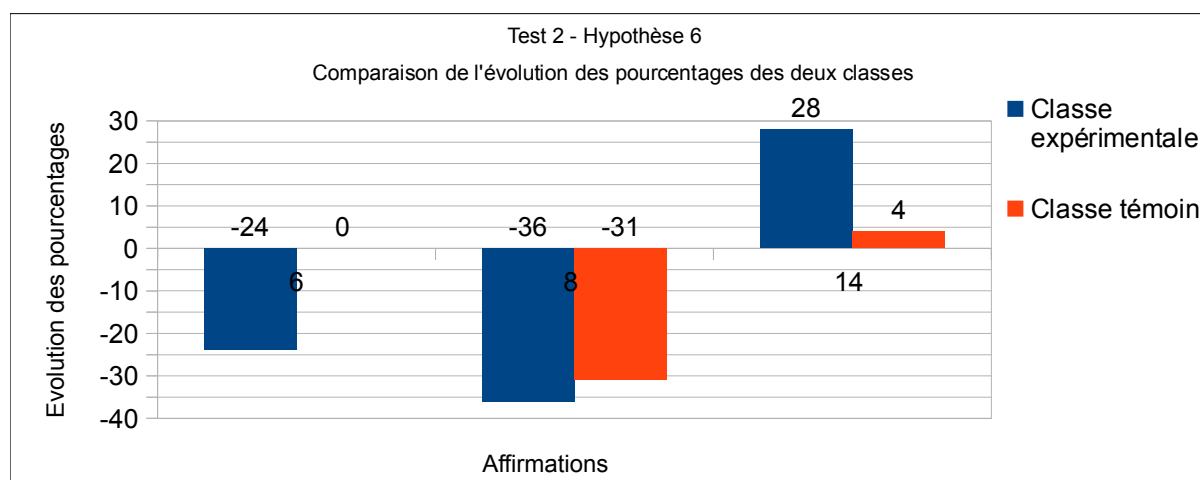
relativise le score, mais l'observation des résultats plus détaillés ⁴³ montre que la CEx avait au départ moins d'enfants intéressés que la CT. **Nous pouvons donc attribuer la hausse du nombre d'enfants intéressés par l'apprentissage des langues au cursus d'Éveil.**

L'affirmation 2, « *Apprendre une langue étrangère est amusant* », affiche une différence importante dans la mesure où la CEx voit son score augmenter de 16 points tandis que celui de la CT diminue de 26 points. Nous pouvons donc affirmer que **les activités d'Éveil ont contribué à rendre l'apprentissage des langues plus amusant pour les enfants** ; idée avancée déjà lors de la comparaison des moyennes.

L'affirmation 10, « *Apprendre l'anglais est suffisant car tout le monde le parle* », présente également un écart important dans les pourcentages : dans la CEx, la part des enfants ne jugeant pas l'anglais suffisant augmente de 36 points alors qu'elle baisse de 4 points dans la CT. **Il semble alors justifié de dire que les activités d'Éveil ont permis aux enfants de moins se concentrer sur la langue étrangère dominante qu'est l'anglais pour s'ouvrir à la diversité linguistique.**

L'affirmation 4, « *Si je parle d'autres langues, je peux me faire plus d'amis* », affiche une évolution pratiquement identique pour les deux classes et ne permet donc pas d'attribuer à l'éveil aux langues, les effets observés chez la CEx lors de l'analyse longitudinale.

Consacrons-nous à présent aux affirmations permettant de valider l'hypothèse 6 (prise de conscience et développement de démarches d'apprentissages linguistiques) : les affirmations 6, 8 et 14 pour lesquelles des changements ont été remarqués dans la CEx lors de l'analyse longitudinale.



43 Cf. Annexe 9, p. 125 et Annexe 10, p. 126

Comme le montre le graphique, deux des affirmations présentent des différences importantes.

Pour l'affirmation 6, « *Apprendre une langue étrangère est difficile* », nous remarquons que la répartition des enfants a beaucoup changé dans la CEx (- 24 points) alors qu'elle est restée identique dans la CT. Nous pouvons donc dire qu'**à l'issue du projet d'Éveil dans la classe CEx, il y a moins d'enfants qui pensent que l'apprentissage d'une langue est difficile.**

Pour l'affirmation 14, « *Si je comprends une langue mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien* », le graphique montre que les résultats ont beaucoup plus changé dans la CEx que dans la CT. En effet, la part des enfants en désaccord avec l'affirmation augmente de 28 points dans la CEx alors qu'elle n'augmente que de 4 points dans l'autre. **Les activités d'Éveil ont donc permis aux enfants de réaliser l'intérêt d'une compétence partielle de compréhension dans une langue.**

Pour l'affirmation 8, « *Pour apprendre une langue, il suffit d'apprendre des listes de vocabulaire* », nous avons remarqué un important changement dans la CEx, mais il s'avère que la CT présente des résultats similaires. Cette évolution ne peut donc pas être attribuée à l'Éveil aux langues.

L'approche comparative de ce test 2 permet donc valider deux hypothèses grâce aux résultats suivants. A la suite du projet d'Éveil aux langues, nous pouvons dire que :

- Il y a plus d'enfants qui trouvent l'apprentissage des langues amusant.
- Les enfants trouvent l'apprentissage des langues plus amusant.
- Les élèves sont moins concentrés sur la langue étrangère dominante, l'anglais.
- Il y a plus d'enfants intéressés par l'apprentissage des langues.
- Il y a moins d'enfants qui pensent qu'apprendre une langue est difficile.
- Il y a plus d'enfants qui ont pris conscience de l'intérêt d'une compétence partielle de compréhension dans une langue.

Test 3

L'envie d'apprendre

Dès le mois de mars, tous les enfants de la CT disaient avoir envie d'apprendre des langues étrangères et cela n'a pas changé en juin. La CEx au contraire ne comptait que 23 élèves sur 25 intéressés, et est passée à 25 élèves sur 25 en juin. La différence n'est pas conséquente, et la comparaison avec l'autre classe ne permet pas de confirmer un effet réel de l'Éveil aux langues. Néanmoins, tous les élèves de la CEx veulent apprendre des langues étrangères après les activités, alors que ce n'était pas le cas avant.

Langues proposées

La deuxième question du test 3 permettait d'observer l'évolution du nombre de langues proposées par les enfants, ainsi que leur variété. L'approche longitudinale a montré que le nombre de langues proposées par enfant avait augmenté entre les deux tests, passant de 1,4 à 3,1 langues par enfant, ainsi qu'une plus grande variété de langues citées, passant de 12 à 19.

Nous avons également pu voir que les nouvelles langues évoquées par les élèves étaient celles rencontrées dans les activités et grâce aux camarades d'origines différentes de la classe.

Si nous comparons le nombre de langues par enfants avec la CT, les résultats suivants apparaissent.

Test 3		
Motivation à apprendre les langues étrangères		
	Moyenne au test initial	Moyenne au test final
Classe expérimentale nombre de langues par enfant	1,4	3,1
Classe témoin nombre de langues par enfant	3,1	2,9

Il est intéressant de remarquer que le nombre de langues proposées en mars par la CT est nettement supérieur à la CEx, mais que celui-ci diminue légèrement en juin. Le résultat de la CEx ayant doublé après l'expérience, nous pouvons donc affirmer que **les activités d'Éveil ont eu pour effet d'augmenter le nombre de langues proposées par enfant.**

Le tableau suivant recense toutes les langues citées par les enfants de la classe témoin.

Test 3																									
Motivation à apprendre les langues étrangères																									
Langues citées et nombre d'enfants les proposant																									
	Anglais	Chinois	Japonais	Italien	Espagnol	Allemand	Irlandais	Alsacien	Arabe	Toutes	Je ne sais pas	Grec	Portugais	Américain	Turc	Latin	Rwandais	Portugais	Africain	Roumain	Bavarois	Estonien	Slovaque	Kényan	
Mars	20	3		11	10	5		1	4	1		4	3	2		5	1	3	2						
Jun	17	4	1	9	9	7	1		1	1		1	3		1	3	1	3		2	1	1	1	1	2

La classe témoin propose 14 langues en mars, et 19 en juin ; il y a donc aussi une augmentation de la variété des langues proposées. La CT propose 5 langues de plus, tandis que la CEx en propose 7 supplémentaires ; nous ne pouvons donc pas dire que c'est l'Éveil aux langues qui est à l'origine de l'augmentation du nombre total de langues dans la CEx.

Nous pouvons également observer que la CT propose des langues nouvelles qui sont des langues d'origine des enfants. Certaines de ces langues n'apparaissent qu'une seule fois et sont proposées par les enfants dont elles sont les langues d'origine. Il semble donc que le test à lui seul les ait fait réfléchir.

En revanche, nous pouvons néanmoins maintenir que **le projet a donné envie aux enfants de la classe expérimentale d'apprendre les langues qu'ils ont découvertes lors des activités.**

Les raisons invoquées

Le tableau ci-après récapitule les différentes raisons invoquées dans la classe témoin, ainsi que leurs occurrences. Nous remarquons que les enfants proposent plus de raisons que la classe expérimentale.

Test 3 Motivation à apprendre les langues étrangères Raisons invoquées													
	Amitié	Utilité	Parce que les parents la parlent	« J'aime cette langue »	Beauté de la langue	Aucune raison donnée	Pour voyager	C'est amusant	Pour chanter	Ça a l'air bien	J'aime apprendre les langues	J'aime le pays	C'est intéressant
Test initial	1	6	1	5	3	2	1	2	1	2			
Test final	2	2	2	2	2	1	3	3	1	4	1	2	1

Nous pouvons constater grâce à ce tableau que, tout comme dans la classe expérimentale, les raisons invoquées varient très peu. Trois nouvelles raisons apparaissent : le plaisir d'apprendre les langues, l'amour du pays (d'origine en l'occurrence), et l'intérêt de la langue. Trois facteurs d'ordre affectif apparaissent en juin, ce qui n'est pas sans rappeler les nouveaux critères liés au plaisir pour la classe expérimentale.

L'analyse comparative du test 3 permet donc de valider deux hypothèses également. A la suite des activités d'Éveil, nous pouvons dire :

- le nombre de langues proposées par enfant a augmenté.
- les enfants ont proposé des langues différentes, notamment celles rencontrées pendant le cursus.
- les langues d'origine des enfants de la classe ont été valorisées.

C) Analyse individuelle

Il reste à présent une hypothèse à valider, l'hypothèse 9 selon laquelle les effets observables ne sont pas limités aux élèves généralement les plus performants. Afin d'étudier ce point, nous nous intéresserons aux résultats individuels des enfants de la classe expérimentale, et tenterons de voir si les moins performants ont également vu leurs résultats s'améliorer à la suite du projet.

Le tableau suivant présente un récapitulatif de l'évolution des enfants les moins *forts* scolairement aux trois tests proposés. Pour une meilleure lisibilité du tableau, nous n'avons indiqué ici que les tests bénéficiant d'une meilleure moyenne en juin.

	Moyenne Test 1 VIETNAMIEN	Moyenne Test 1 ARABE	Moyenne Test 2	Nombre de langues proposées
Alexis	+1,5			+ 4 langues du projet
Charles-Aaron			+0,7	+ 2 langues du projet
Gabrielle		+3	+0,3	- 2, apparition d'une langue du projet
Lina	+1,2	+2	+0,2	+ 3 langues du projet
Noa			+0,1	Avait répondu toutes les langues : a précisé en citant des langues du projet
Thierry	+0,9	+1,8		Ne propose pas plus de langues en juin mais choisit une langue du projet

A l'issue du cursus, nous pouvons voir que les six élèves les moins performants de la classe ont vu certains de leurs résultats évoluer de façon positive. Nous remarquons que si toutes les moyennes n'augmentent pas systématiquement pour ces élèves, ce n'est pas le cas non plus pour tous les autres enfants de la classe⁴⁴. Néanmoins, il apparaît que la majorité d'entre eux propose plus de langues en juin, et que la totalité choisit des langues rencontrées lors des activités. Le reste de la classe propose également des langues utilisées durant le cursus, mais sept enfants ne le font pas.

Nous pouvons donc dire que les élèves les moins performants scolairement sont tout autant concernés par les effets de l'Éveil aux langues que les *bons élèves* ; **l'hypothèse 9 peut donc être validée.**

⁴⁴ Voir tableau d'évolution de la classe, Annexe 11, p. 127

III) CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

A l'issue de l'analyse des résultats de cette expérience apparaissent un certain nombre de conclusions sur lesquelles nous nous proposons à présent de revenir de façon plus globale. Nous reviendrons également sur les modalités du projet mené et nous essaierons d'en montrer les limites. Enfin, nous tenterons de proposer quelques solutions favorables selon nous, au développement de la compétence plurilingue à l'école.

1) Conclusions générales sur l'expérience

A) Hypothèses validées

Grâce à ce projet, nous espérons pouvoir valider sept hypothèses formulées dans le cadre du cursus Evlang de Michel Candelier (p42).

Ouverture et intérêt pour la diversité linguistique (hypothèse 1)

Nous avons pu observer qu'en juin, les enfants étaient plus nombreux à se dire intéressés par les langues rencontrées lors du premier test (vietnamien et arabe), puis par l'apprentissage des langues étrangères en général (test 2), ce qui a été confirmé par le nombre plus important de langues proposées à l'apprentissage dans le cadre du troisième test. À la fin du projet, les élèves soumettent des langues beaucoup plus variées (test 3) et citent moins fréquemment l'anglais (test 2). Les tests montrent également que les enfants trouvent l'apprentissage des langues plus amusant (test 2). Les trois épreuves proposées ont donc permis de mettre en évidence une évolution positive chez les enfants concernant leur ouverture à la diversité et leur intérêt pour celle-ci, validant ainsi l'hypothèse 1.

Valorisation des langues et culture d'origine (hypothèse 2)

Les langues d'origine des enfants de la classe ainsi que leurs locuteurs ont pu être mis en valeur tout au long du projet d'Éveil aux langues, grâce notamment, à la Fleur des langues, mais également au cours des autres activités issues de l'ouvrage *Les langues du monde au quotidien*. Les enfants concernés ont pu montrer leurs compétences particulières et apporter leurs connaissances à la classe. Le test 3 montre qu'ils ont donné envie aux autres élèves d'apprendre ces langues puisqu'on les retrouve parmi celles proposées à l'apprentissage. Le déroulement des activités et le test 3 permettent donc de valider l'hypothèse 2.

Motivation pour l'apprentissage des langues étrangères (hypothèse 3)

La motivation des enfants peut être évaluée grâce aux trois tests passés. Ceux-ci montrent en effet que les enfants sont plus nombreux à l'issue du projet à vouloir apprendre les langues, que le nombre de langues citées par enfant a augmenté entre mars et juin mais également qu'ils trouvent cela plus amusant. Il semble donc que les enfants soient plus motivés par l'apprentissage des langues étrangères à la fin du projet, ce qui nous permet de valider l'hypothèse 3.

Diversification de l'éventail des langues (hypothèse 4)

Nous avons vu avec le test 2 que les élèves sont moins focalisés sur l'anglais après l'expérience d'Éveil pour s'ouvrir davantage à d'autres langues, comme celles rencontrées lors des activités ou celles de leurs camarades de classe (test 3). Cette tendance est confirmée par le nombre de langues proposées par enfant, qui double entre les deux sessions d'évaluation. L'éventail des langues que les enfants souhaitent apprendre a donc été diversifié ; nous pouvons alors valider l'hypothèse 4.

Conceptions de l'apprentissage (hypothèse 6)

Les conceptions de l'apprentissage des langues et des méthodes d'apprentissage semblent également avoir bénéficié des activités d'Éveil. En effet, les résultats montrent que les enfants sont moins nombreux à trouver l'apprentissage d'une langue difficile, et plus nombreux à trouver cela amusant. Les séances proposées ont, semble-t-il, permis aux élèves d'appréhender les langues étrangères sous leur aspect ludique, leur faisant réaliser que cela pouvait être une source de plaisir et non seulement de difficulté. Suite au projet de théâtre alsacien qui leur aura fait prendre conscience

de leur compétence de compréhension grâce à leur connaissance de l'allemand, ils sont aussi plus nombreux à reconnaître l'intérêt d'une compétence partielle dans une langue. Leurs conceptions sur l'apprentissage des langues a donc évolué grâce au cursus, ce qui nous permet de valider la sixième hypothèse.

Des résultats pour tous les élèves (hypothèse 9)

L'analyse individuelle des tests a permis de montrer que toute la classe avait profité des activités et que des résultats n'étaient pas visibles uniquement chez les élèves généralement les plus performants. Nous avons constaté une évolution pour tous les élèves plus faibles, alors que certains forts n'ont pas amélioré leurs résultats. Les effets de l'Éveil aux langues ne sont donc pas limités aux enfants les plus performants. Nous pouvons ainsi valider l'hypothèse 9.

Utilisation profitable des supports didactiques par des enseignants généralistes (hypothèse 10)

Des effets ayant été observés dans la classe suite aux activités mises en place, nous pouvons également valider l'hypothèse 10. Il est possible de mener des séances d'Éveil aux langues, et d'obtenir des résultats grâce aux supports existants lorsque l'on est un enseignant du primaire, non spécialiste, mais néanmoins sensibilisé à la question.

Notre expérience d'Éveil aux langues aura donc permis, d'obtenir quelques modestes résultats si l'on se réfère aux tests. Mais d'un point de vue de la pratique en classe, d'autres conclusions peuvent être apportées du point de vue de l'enseignant cette fois-ci.

B) Dans la pratique

Les effets observés par le biais des tests sont relativement modérés, mais nous avons pu constater d'autres conséquences au sein de la classe, que les tests ne permettent pas de faire apparaître.

Pour les élèves parlant une autre langue à la maison, et qui pour deux d'entre eux, étaient des élèves assez moyens scolairement, cette expérience a permis de se dévoiler au reste de la classe sous un autre jour. Les activités d'Éveil ont eu pour eux un effet très bénéfique sur l'estime qu'ils

avaient d'eux-mêmes, et sur leur confiance en eux. Ces élèves habituellement en difficulté et discrets se sont montrés particulièrement confiants lors des séances et n'hésitaient pas à participer et proposer des solutions. En contre-partie, les autres enfants faisaient souvent appel à leurs connaissances et montraient beaucoup d'intérêt et de respect à leur égard. Cette nouvelle admiration pour leurs camarades a d'ailleurs poussé certains à choisir leurs langues lors des tests finaux. Les activités d'Éveil ont donc redonné confiance à certains élèves qui en avaient besoin.

Nous avons également remarqué très rapidement après le lancement du projet que les enfants faisaient preuve d'une grande curiosité spontanée à l'égard d'autres pays, d'autres cultures. A de nombreuses reprises, des élèves ont apporté de leur propre initiative des cartes postales de pays lointains, des encyclopédies, des globes terrestres, des dictionnaires ou des imagiers bilingues. Certains ont tenu à apporter de la nourriture venant de pays différents, que ce soit leur pays d'origine ou non, et un élève anglophone a proposé de lire une traduction d'un des livres lus en classe plus tôt dans l'année. Récits et photos de voyages passés et anticipation de futures vacances à l'étranger, questions sur des pays, sur les langues, sur les écritures... les enfants se sont montrés passionnés par le projet du début à la fin, signe indiscutable du développement de leur curiosité et ouverture à l'altérité, qui ne ressort que peu dans les tests.

Enfin, dans ce même esprit de curiosité, ils se sont interrogés parfois sur le fonctionnement d'autres langues, en demandant à comparer avec le français lors des cours de grammaire ou de conjugaison. Nous avons notamment observé des similitudes entre certains mots en français, en allemand et en anglais, ou comparé le fonctionnement de la conjugaison, et ce souvent, à l'initiative des enfants.

En tant qu'enseignante, le projet a également eu des répercussions sur notre pratique au moment du projet et l'année suivante. L'Éveil aux langues nous aura permis une certaine prise de recul et de conscience par rapport aux méthodes d'enseignement d'une langue étrangère ou de l'observation de la langue française. La comparaison avec d'autres fonctionnements langagiers est devenue un outil régulier, et l'initiation aux langues et cultures étrangères a été intégrée dans nos pratiques de lecture et de découverte du monde. Nous avons réalisé l'importance de la découverte précoce par les enfants de l'altérité linguistique et culturelle dans le développement de leur personnalité et de leur intelligence du monde, mais également dans leur préparation aux apprentissages langagiers ultérieurs. La France faisant souvent figure de mauvais élève en matière d'enseignement des langues étrangères, semble malheureusement lente à vouloir se mettre à repenser cet enseignement et à le refonder alors qu'il est un enjeu essentiel pour l'avenir.

D'un point de vue plus personnel, la découverte des approches plurielles, et notamment du concept de l'intercompréhension, nous aura permis d'envisager et de développer notre propre compétence de manière plus globale et *plurielle*. Victimes nous-mêmes pendant longtemps du complexe de comparaison avec la compétence du natif, nous avons enfin pris conscience de nos propres compétences, qui aussi partielles soient-elles, constituent une partie d'un tout, notre compétence plurilingue et notre capacité à communiquer grâce à plusieurs langues et à en apprendre de nouvelles. Et c'est précisément cette compétence plurielle qu'il convient d'entretenir et de développer dès l'école primaire.

Le projet mené dans les conditions décrites a permis d'obtenir un certain nombre de résultats et d'apporter des satisfactions tant professionnelles que personnelles, mais comme pour toute expérience, il y a des limites sur lesquelles il peut être intéressant de revenir.

2) Limites de l'expérience

A) Le projet

Dans un premier temps, il convient de reconnaître que le temps accordé au projet était court. L'expérience de Michel Candelier a montré que les effets de l'Éveil aux langues augmentent de façon exponentielle à partir d'un seuil minimum situé entre 30 et 40 heures d'exposition (Genelot, 2001) ; les trois mois et demi que nous y avons consacrés ne pouvaient suffire à obtenir des résultats réellement significatifs. Il aurait donc été judicieux de commencer le cursus d'Éveil dès le début de l'année et d'observer les effets après une année scolaire.

Dans un deuxième temps, l'expérience a été menée dans deux classes, afin de simplifier l'organisation. Il aurait été intéressant de mettre en place un projet qui aurait concerné toute l'école, et qui aurait donc fait appel à un plus grand nombre d'élèves.

Dans le même esprit, il aurait été intéressant de comparer les classes bilingues avec des classes dites monolingues afin de mettre en évidence une éventuelle différence entre des enfants déjà sensibilisés par leur cursus et des enfants n'apprenant que le français.

Néanmoins, la comparaison elle-même peut avoir ses limites car il s'agit ici de comparer des individus et leur évolution, et il n'est pas possible de prendre en compte tous les facteurs entrant en

jeu (origine, expériences passées, idées préconçues, éducation, ressenti...) On peut finalement se demander si une comparaison est réellement intéressante et possible dans ce type d'expérience.

Il convient également de revenir sur les tests passés par les élèves en mars et en juin. Au moment de la passation, nous avons pu nous rendre compte que la formule proposée posait parfois problème aux enfants. En effet, le test 2 comporte une série d'affirmations qui auraient pu être simplifiées pour des enfants de cet âge, notamment celles comportant des négations. A l'analyse de ces tests, nous avons également réalisé que certaines questions faisaient double emploi ou étaient pratiquement les mêmes sous une formulation différente. Dans le test 1, par exemple, nous demandons aux élèves d'évaluer la langue entendue et de définir s'ils la trouvent belle, puis agréable, ce qui revient pratiquement au même. Lorsque nous leur demandons de juger le locuteur, ils doivent choisir entre agréable et désagréable, puis gentille et agressive : encore une fois, la différence n'est pas énorme, surtout pour des enfants à qui il a fallu expliquer le terme agressif.

Nous nous demandons également si le mode d'évaluation était adapté pour de si jeunes enfants. Peuvent-ils réellement évaluer de manière fiable ce qu'ils pensent et ressentent en choisissant une note allant de 1 à 7 ? Peut-être aurait-il été plus simple pour eux de limiter le nombre de réponses possibles à trois, du type assez naïf mais courant à l'école élémentaire, des smileys, petits bonhommes souriants, neutres ou faisant la grimace...

B) Les résultats obtenus

De ces questions sur la faisabilité des tests par les enfants naissent des doutes sur la fiabilité des résultats obtenus pour cette expérience. En effet, si l'on met en doute la capacité des enfants à répondre de manière fiable aux questions, on se doit également de mettre en doute les résultats.

Nous avons observé que la classe témoin présentait elle aussi une évolution dans les réponses des enfants alors qu'ils n'avaient pas bénéficié des activités d'Éveil. Nous pouvons ainsi nous demander si les effets visibles dans la classe expérimentale sont réellement dus à l'Éveil aux langues, ou s'ils sont simplement la conséquence des deux tests qui ont suffi à la classe témoin pour engendrer des modifications. Ou sont-ils différents d'une session à l'autre seulement parce que les enfants ne parviennent pas à donner une évaluation fiable ?

Au delà des craintes concernant la fiabilité, il convient également d'admettre que l'évolution

observée entre les deux sessions de test n'est pas particulièrement significative. Nous avons pu noter une différence, mais il semble approprié de relativiser les résultats obtenus car ils sont limités, et ce certainement en raison de la courte durée de l'expérience. Dans les hypothèses du projet Evlang, l'hypothèse 8 pose comme condition de réussite, un degré de diversité des langues présentées suffisamment important. Nous pouvons alors nous demander si nous avons proposé une quantité suffisante de langues aux enfants durant le projet. A l'aide de l'ouvrage de Martine Kervran, les enfants ont pu travailler sur une vingtaine de langues, mais il est vrai que nous aurions pu en proposer davantage. Encore une fois, c'est le temps disponible pour ces activités qui jouent en notre défaveur.

L'analyse individuelle que nous avons proposée a permis de montrer que les effets n'étaient pas seulement observables chez les enfants les plus performants. Nous aurions pu néanmoins approfondir cette analyse individuelle pour chaque enfant et tenter de montrer quel type d'élève a été plus sensible aux activités, et essayer d'en expliquer les raisons (bilinguisme précoce, performances scolaires).

Pour conclure notre recherche, il semble intéressant de réfléchir à présent à des solutions afin d'utiliser de façon efficace l'Éveil aux langues, et plus largement les approches plurielles au sein des systèmes éducatifs pour œuvrer à l'éducation plurilingue et interculturelle.

3) Perspectives

Nous avons vu grâce à notre expérience que l'Éveil aux langues avait des effets positifs sur les enfants même lorsque la durée d'exposition est courte. Proposer ce genre d'activités sur toute la scolarité permettrait donc d'obtenir des résultats réellement intéressants et significatifs dans le développement d'une compétence plurielle pour tous, en lien avec les objectifs fixés par le Conseil de l'Europe. Mettre en œuvre un tel projet éducatif nécessite des réaménagements auxquels nous nous proposons de réfléchir à présent.

A) Des enseignants formés

Si l'on souhaite permettre à tous les élèves de développer une compétence plurilingue et interculturelle sur la totalité de leur scolarité, il convient dans un premier temps de repenser la formation des enseignants qui sont au cœur du projet éducatif. Martine Kervran s'est intéressée à cette formation qui doit selon elle s'enrichir par le développement de compétences de communication interculturelle (Candelier, 2008). Dans le cadre d'un programme à moyen terme (2004-2007) du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV), elle a participé au projet Langues et Education au plurilinguisme (LEA), et contribué à l'élaboration d'un Kit de formation des enseignants (Conseil de l'Europe, 2007). Ce kit vise donc à former les enseignants aux enjeux d'une éducation plurilingue, en les sensibilisant eux-mêmes à la diversité, en développant chez eux des attitudes positives envers les langues et les personnes qui les parlent, et en exploitant leur potentiel et leur diversité linguistique et culturelle. Découverte de langues inconnues, élaboration de biographies langagières, enrichissement des connaissances sur les langues : les différents modules proposés doivent permettre aux enseignants de développer leur compétence de communication interculturelle et plurilingue. Car il va de soi que pour mettre en œuvre des situations éducatives appropriées, les professeurs doivent eux-mêmes appréhender la diversité linguistique et culturelle comme un atout, et savoir tirer parti des contextes particuliers de leurs classes pour organiser des séances intéressantes.

La formation des enseignants requiert aujourd'hui la validation du niveau B1 du CECR dans une langue, mais ceux-ci peinent encore bien souvent à assurer les heures d'enseignement de langue vivante dans leur classe par manque de formation à la didactique de cette discipline. De plus, ils sont parfois amenés à devoir enseigner une langue qu'ils ne connaissent pas, comme c'est le cas en Alsace où l'enseignement de l'allemand est obligatoire. La formation que propose Martine Kervran leur permettrait ainsi, à défaut de se sentir compétents pour l'enseignement d'une langue vivante, de pratiquer des activités du type Éveil avec leurs élèves, pour lesquelles la maîtrise d'une langue n'est pas indispensable.

B) Intégration dans les programmes

Sur le modèle de la Suisse et son Plan d'Études mis en place par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) en 2001 (CDIP, 2001), il s'agirait d'intégrer l'éducation au plurilinguisme dans les programmes scolaires français de manière plus efficace. Souhaitant en effet entretenir la diversité linguistique du pays, tout en restant compétitif, la Suisse a instauré l'enseignement de trois langues vivantes dès l'école élémentaire, en se basant sur les théories des approches plurielles. Une véritable didactique harmonisée du plurilinguisme a été mise en place dans les écoles des différents cantons permettant, outre le développement de compétences en langues, le développement de compétences transversales - interculturelles et méthodiques - favorisant les transferts de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre et visant à plus long terme de meilleurs résultats en langue première. Le plan d'études prévoit d'ailleurs également une formation adaptée pour les enseignants, sans quoi un tel projet ne serait pas possible. Il s'agit ici d'une réelle transformation des programmes et du système, repensant totalement le rôle des langues et de l'enseignement, préparant ainsi les élèves suisses à vivre dans l'Europe plurilingue actuelle. Bien que l'éducation au plurilinguisme figure déjà dans les programmes officiels de l'Education Nationale en relation avec le CECR, les enseignements en France restent encore trop cloisonnés et limités et ne permettent pas un travail réellement satisfaisant.

Il serait utile également de généraliser l'utilisation du Portfolio Européen des langues le plus tôt possible dans la scolarité afin de donner l'habitude aux enfants et aux enseignants de « se poser la questions des langues ». En recensant de façon systématique toutes leurs expériences linguistiques vécues, les élèves seraient sensibilisés très tôt à leurs usages et les intégreraient d'autant plus facilement à leur cursus.

C) Les langues au service des apprentissages

De l'intégration dans les programmes, il pourrait être intéressant de penser, comme le suggère le Plan d'Études suisse, à une intégration plus globale de l'éducation au plurilinguisme, à une *didactique inclusive* des langues (Kervran, 2012) qui permettrait d'exploiter réellement les avantages du plurilinguisme dans la pratique quotidienne.

Il s'agirait d'utiliser les langues étrangères (présentes en classe ou non) dans le plus grand nombre

de disciplines possible afin de faire de la diversité linguistique et culturelle le pivot des apprentissages et faire naître des synergies entre les matières. Alternier les situations d'apprentissage de communication avec des séances d'observation et comparaison des fonctionnements des langues permettrait de favoriser la prise de distance avec les phénomènes langagiers et d'en faciliter la compréhension pour améliorer les compétences linguistiques et métalinguistiques des élèves.

Il pourrait également être intéressant d'arrêter l'enseignement de la langue étrangère 1 après un certain stade pour l'utiliser comme outil d'apprentissage pour d'autres matières, et non plus uniquement comme objet d'étude. L'apprentissage de la langue prendrait alors plus de sens : elle servirait à apprendre et à communiquer. C'est déjà le cas dans les classes bilingues où nous avons réalisé l'expérience, mais il serait peut-être judicieux de l'élargir à toutes les classes, de façon généralisée.

Afin de développer le plurilinguisme à l'école et dans la société, il semble indispensable de multiplier les occasions de rencontres avec d'autres langues et cultures d'une part, et d'autre part, les occasions d'utilisation de ces langues à des fins de communication ou d'observation-comparaison. L'école étant un lieu de brassage culturel et linguistique de part les origines multiples de ses élèves et enseignants, il semblerait pertinent de commencer par utiliser les ressources présentes dans les établissements.

D) Ouvrir l'école aux langues d'origines

Reflet de la société, l'école est bien souvent assez fermée à la diversité culturelle et linguistique, et tend à imposer une culture dominante où les enfants d'origine étrangère peinent à trouver leur place. Laisser entrer d'autres langues et cultures à l'école permettrait aux enfants d'origines différentes de faire valoir leurs connaissances et leurs compétences particulières et de les partager. Nous reprendrons ici les termes utilisés par Jim Cummins (Cummins, 2012) d'*empowerment* et *collaborative creation of power* qu'il utilise pour définir les relations de pouvoir entre différents groupes, dominants et dominés, pour expliquer l'échec scolaire des enfants de migrants. Plutôt que de maintenir le groupe minoritaire (linguistique, culturel) en situation de soumission, bénéficiant de moins de pouvoir au sein de la société, ici de l'école ou de la classe, il s'agit de générer un autre type de relations qu'il nomme *collaborative relations of power*.

« Collaborative relations of power (...) reflect the sense of the term "power" that refers to "being enabled", or "empowered" to achieve more. Within collaborative relations of power, "power" is not a fixed quantity but is generated through interaction with others. The more empowered a group becomes, the more is generated for others to share.(...)

Within this context, empowerment can be defined as the collaborative creation of power. Students whose schooling experience reflect collaborative relations of power participate confidently in instruction as a result of the fact that their sense of identity is being affirmed and extended in their interactions with educators. They also know that their voices will be heard and respected within the classroom. » (Cummins, 2012)

Donner plus de pouvoir à l'autre groupe, ici le groupe d'enfants d'origines différentes, en lui accordant plus de reconnaissance au sein de l'école et de la classe a pour effet d'augmenter le pouvoir collectif, et non pas de réduire celui du groupe majoritaire. L'ouverture à l'Autre, la découverte et le partage des compétences doivent être perçus comme un atout pour la classe, en plus d'être une chance pour les enfants de migrants. Ouvrir l'école aux langues d'origine ne peut donc qu'être bénéfique : tous les enfants sont ainsi amenés à découvrir les cultures qui les entourent, et à prendre conscience de leur valeur, mais également à acquérir et développer de nouvelles compétences linguistiques et/ou métalinguistiques.

S'intéresser aux langues parlées dans les familles présente donc le double avantage d'améliorer la compétence plurilingue de tous les enfants, mais également de permettre *« aux élèves d'une part de mieux assumer leur héritage linguistique et culturel, de mieux construire leur identité et d'autre part d'envisager leurs différences comme des richesses à partager. »* (Hélot & Young, 2003).

Conclusion

Le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle à l'école est un enjeu important pour les sociétés actuelles caractérisées par la diversité. Il s'agit de préparer les individus, dès l'école élémentaire, à gérer des situations de communication où se côtoient langues et cultures différentes en développant les répertoires plurilingues et culturels à leur disposition. Les approches plurielles sont des pratiques qui favorisent le développement de cette compétence, en ce qu'elles proposent un travail sur les langues et le langage en général, et permettent de prendre en compte et de faire découvrir les cultures associées aux langues rencontrées. L'Éveil aux langues, conçu pour être intégré aux pratiques de classe, est un exemple d'approche plurielle qui, par la présentation et la manipulation d'une grande variété de langues et cultures, se veut également propédeutique aux apprentissages scolaires. C'est par la découverte et la réflexion sur des fonctionnements langagiers différents que les enfants acquièrent une meilleure connaissance et maîtrise de la langue de l'école et des langues étrangères. Par extension, c'est en se confrontant à l'altérité culturelle qu'ils prennent conscience de leur propre culture et développent ainsi une plus grande curiosité et ouverture envers cette diversité.

Le projet mené avait pour objectif d'observer si un cursus d'Éveil aux langues d'une durée limitée de trois mois et demi pouvait avoir des effets sur l'ouverture des enfants à la diversité linguistique et culturelle et sur leur envie d'apprendre les langues étrangères. Malgré le temps limité accordé à l'expérience, nous pensions pouvoir observer une évolution positive des élèves dans les deux domaines cités. La classe s'est donc immergée dans un projet transdisciplinaire, et a voyagé à travers le monde à la découverte des systèmes d'écritures, des langages, et des traditions. Deux types d'approches évaluatives ont permis de définir si l'expérience avait eu les effets escomptés. L'approche longitudinale, évaluant dans un premier temps les conceptions des enfants avant et après le projet, a montré une évolution entre les deux tests, qui a été partiellement confirmée ensuite par une analyse comparative avec une classe-témoin.

À l'issue du projet, les hypothèses formulées au départ peuvent être validées. Les tests ont en effet montré que les enfants faisaient preuve d'une plus grande ouverture et d'un plus grand intérêt pour la diversité linguistique. Ouverture et intérêt qui se manifestent par une motivation accrue pour l'apprentissage des langues, ainsi que par un éventail plus diversifié de langues qu'ils souhaitent apprendre, notamment les langues d'origine des enfants de la classe. Il apparaît également que la

conception des apprentissages linguistiques ait évolué vers une prise de conscience de leur intérêt et utilité, spécialement en ce qui concerne les compétences partielles de compréhension. Enfin, les résultats concernent tous les élèves et non seulement ceux habituellement les plus performants scolairement.

Il convient cependant de préciser que les résultats obtenus restent relativement modestes en raison de la période limitée d'exposition aux activités d'Éveil, en particulier à regarder les résultats chiffrés des tests. Mais, d'autres effets ont pu être remarqués de façon plus notable durant les séances, et qui ne ressortent pas lors les évaluations formelles : prise de confiance, curiosité, initiatives, questionnements et réflexions sur le fonctionnement de la langue de la part des enfants.

À la vue des résultats observés dans le cadre de cette recherche, il apparaît que l'Éveil aux langues permet effectivement de susciter chez les enfants une réflexion sur les langues et les cultures les rendant plus ouverts à la diversité linguistique et culturelle, et ce, même dans le cas d'une exposition courte. Le potentiel des approches plurielles sur les apprentissages langagiers, linguistiques et humains étant établi, il conviendrait à présent de s'interroger sur une exploitation efficace de ces approches dans les systèmes scolaires. L'intégration de l'observation des langues et du langage dans les pratiques quotidiennes ouvre ainsi la voie à un apprentissage potentiellement plus opérant de la langue française et permettrait donc d'améliorer les performances des élèves.

Les résultats en français, en chute libre depuis quelques années - en orthographe notamment - qui poussent les universités à proposer des cours dédiés spécifiquement à cette matière, et les résultats aux évaluations internationales PISA⁴⁵ qui placent la France en position très moyenne, loin derrière la Finlande ou les pays asiatiques poussent à s'interroger sur la particularité de ces deux pays. Avec ses deux langues nationales (finnois et suédois) enseignées dès l'école élémentaire, la Finlande a su accorder la place nécessaire à l'enseignement des langues étrangères. Il en va de même pour l'Asie qui compte une diversité de dialectes particulièrement importante et où les sociétés sont naturellement plurilingues. Dans le contexte de notre recherche, la tentation de se poser la question d'un lien entre les performances scolaires des élèves finnois et asiatiques et leurs compétences en langues est bien présente et incite à la réflexion...

45 Résultats PISA, 2003, 2006, 2009

Annexes

Annexe 1
CECR, Niveaux communs de compétences – Echelle globale

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Annexe 2
CARAP, Tableau des compétences globales

Tableau des compétences globales

Compétences mobilisant, dans la réflexion et dans l'action, des savoirs, savoir-faire et savoir-être <ul style="list-style-type: none">▪ valables pour toute langue et toute culture;▪ portant sur les relations entre langues et entre cultures.			
C1: Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité		C2: Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel	
C1.1. Compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus	C1.2. Compétence de négociation	C2.1. Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques	C2.2. Compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées
C1.3. Compétence de médiation	C1.4. Compétence d'adaptation		
		C3. Compétence de décentration	
			C4. Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers
			C5. Compétence de distanciation
			C6. Compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé
			C7. Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité

Annexe 3

Objectifs visés par les supports didactiques du projet Evlang

ATTITUDES :

Compétence à apprendre les langues :

At-gén-1	Acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle) et les objets qui la constituent.
At-int-1²	Acceptation positive de / intérêt pour / a) langue(s) de l'école ; b) langues communément enseignées par l'école ; c) langues moins répandues dans l'enseignement ; d) langues non proposées dans l'enseignement ; e) langues officielles du pays ; f) langues de migrants ; g) autres langues minoritaires/minorisées ; h) langues couramment dépréciées.
At-gén-2	Désir d'apprendre des langues.
At-gén-3	Aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une langue non familière.
At-gén-4	Curiosité vis-à-vis du fonctionnement du langage et des langues, et d'intérêt pour l'étude de ce fonctionnement.

Compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle :

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

SAVOIRS :

Compétence à apprendre les langues :

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

APTITUDES

Compétence à apprendre les langues :

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

Compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle :

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

Compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle :

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

Éveil aux langues – tests préliminaires

Test Attitudes

1) Ecoute

Tu vas entendre une personne parler dans une langue que tu ne connais pas. Ecoute bien attentivement et donne tes impressions.

Extrait 1

Tu trouves la langue que tu as entendue :

Belle Pas belle

Désagréable Agréable

Intéressante à apprendre pas intéressante à apprendre

La personne qui parle te semble :

Agréable Désagréable

Gentille Agressive

Polie Impolie

Extrait 2

Tu trouves la langue que tu as entendue :

Belle Pas belle

Désagréable Agréable

Intéressante à apprendre pas intéressante à apprendre

La personne qui parle te semble :

Agréable Désagréable

Gentille Agressive

Polie Impolie

Annexe 5
 Test préliminaire d'évaluation des représentations/attitudes/motivation(s)
 Tests 2

Éveil aux langues – tests préliminaires

Test Attitudes

Indique si tu es d'accord avec ces affirmations en mettant une note de 1 à 4.

	<i>pas du tout d'accord</i>	<i>pas trop d'accord</i>	<i>assez d'accord</i>	<i>tout à fait d'accord</i>
1. C'est intéressant d'apprendre les langues étrangères.				
2. Apprendre une langue étrangère est amusant.				
3. C'est en parlant la langue que l'on apprend à la parler.				
4. Si je parle d'autres langues, je peux me faire plus d'amis.				
5. L'arabe est une belle langue.				
6. Apprendre une langue étrangère est difficile.				
7. Ça ne sert à rien d'apprendre d'autres langues.				
8. Pour apprendre une langue, il suffit d'apprendre des listes de vocabulaire.				
9. Si j'apprends plusieurs langues, je risque de tout mélanger.				
10. Apprendre l'anglais est suffisant car tout le monde le parle.				
11. L'allemand n'est pas une belle langue.				
12. On a l'air ridicule si on parle une langue que l'on ne maîtrise pas.				
13. Je préfère ne pas parler plutôt que dire quelque chose d'incorrect.				
14. Si je comprends une langue mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien.				

Éveil aux langues – tests préliminaires

Test Attitudes

Est-ce que tu aimerais apprendre d'autres langues que celle ou celles que tu parles déjà ?

.....
.....

Quelles autres langues aimerais-tu apprendre ?

.....
.....

Pourquoi ?

.....
.....

Annexe 7
Résultats Test 1, Classe expérimentale

MARS-JUIN

	1	2	3	4	5	6	7		Moyenne			
EXTRAIT 1- Vietnamien LANGUE										Eval. négative	Eval. neutre	Eval. positive
Belle	20% 16 %	4% 8%	0% 12%	28% 25%	12% 20%	16% 0%	20% 20%		4,36 3,96	24% 36%	28% 25%	48% 40%
Agréable	20% 20%	4% 8%	16% 8%	24% 40%	12% 8%	0% 4%	24% 12%		4 3,68	40% 36%	24% 40%	36% 24%
Intéressant à apprendre	24% 32%	8% 4%	4% 8%	24% 4%	4% 12%	12% 8%	24% 32%		4,08 4,12	36% 44%	24% 4%	40% 52%
									4,14 3,92	33,3 38,3	25,3 23	41,3 38,7
PERSONNE												
Agréable	20% 16	4% 4	12% 8	16% 24	16% 16	8% 12	24% 20		4,24 4,36	36% 28	16% 24	48% 48
Gentille	8% 24	8	16% 8	28% 8	12% 16	8% 8	28% 28		4,72 4,2	24% 40	28% 8	48% 52
Polie	12% 24	8% 4	16% 8	32% 12	4% 16	8	28% 28		4,20 4,28	36% 36	32% 12	32% 52
									4,38 4,22	32 34,7	25,3 14,7	42,7 50,7
EXTRAIT 2 - Arabe LANGUE												
Belle	0% 16	4% 0	0% 4	20% 12	16% 8	20% 4	40% 56		5,76 5,32	4% 20	20% 12	76% 68
Agréable	4% 16	0% 0	8% 20	32% 8	12% 0	4% 16	48% 40		5,88 4,84	4% 36	32% 8	64% 56
Intéressant à apprendre	16% 20	0% 4	8% 0	20% 16	8% 8	12% 12	36% 40		4,84 4,84	24% 24	20% 16	56% 60
									5,49 5	10,7 26,7	24 12	65,3 61,3

PERSONNE												
Agréable	8% 12	0% 0	4% 4	12% 16	8% 12	12% 8	56% 48		5,72 5,32	12% 16	12% 16	76% 68
Gentille	0% 8	0% 0	12% 4	4% 8	16% 20	8% 0	60% 60		6 5,72	12% 12%	4% 8%	84% 80
Polie	4% 12	4% 4	4% 8	0% 8	24% 8	0% 4	64% 56		5,92 5,32	12% 24	0% 8	88% 68
									5,88 5,4	12% 17,3	5,3% 10,7	82,7 72

MOYENNE GLOBALE VIETNAMIEN (langue + locuteur) = 4,26 (initial) et 4,07 (final)

MOYENNE GLOBALE ARABE (langue + locuteur) = 5,7 (initial) et 5,2 (final)

Moyenne globale de la classe (vietnamien + arabe) = 4,98 (initial) et 4,6 (final)

Annexe 8
Résultats Test 1, Classe Témoin

MARS - JUIN

	1	2	3	4	5	6	7		Moyenne					
EXTRAIT 1- Vietnamien														
LANGUE											Eval. positive	Eval neutre	Eval. négative	Pas d'éval.
Belle	30%	0%	13%	30%	9%	9%	9%		3,4	43%	30%	27%		
	30%	4%	13%	13%	4%	22%	13%		3,7	47%	13%	39%		
Agréable	30%	4%	13%	22%	17%	9%	4%		3,3	48%	22%	30%		
	35%	4%	0%	17%	26%	0%	17%		3,6	39%	17%	43%		
Intéressante à apprendre	39%	13%	9%	13%	4%	9%	13%		3	61%	13%	26%		
	35%	13%	4%	22%	0%	9%	17%		3,3	52%	22%	26%		
									3,2	50%	22%	28%		
									3,5	46%	17%	36%		
PERSONNE														
Agréable	4%	0%	9%	43%	4%	13%	22%	4%	4,5	13%	43%	39%	4%	
	22%	4%	0%	17%	13%	17%	26%	%	4,5	26%	17%	56%		
Gentille	4%	4%	0%	17%	13%	17%	39%	4%	5,2	8%	17%	69%	4%	
	9%	4%	9%	17%	13%	22%	26%	%	4,9	22%	17%	61%		
Polie	9%	4%	4%	22%	17%	9%	30%	4%	4,6	17%	22%	56%	4%	
	9%	9%	0%	22%	13%	9%	39%	%	5	18%	22%	61%		
									4,7	13%	27%	55%	4%	
									4,8	22%	19%	59%		
EXTRAIT 2 - Arabe														
LANGUE														
Belle	22%	17%	9%	17%	9%	9%	17%		3,8	48%	17%	35%		
	26%	17%	17%	13%	4%	9%	22%		3,6	52%	13%	35%		
Agréable	17%	13%	9%	17%	9%	13%	22%		4,1	39%	17%	44%		
	13%	13%	9%	22%	9%	13%	26%		4,4	31%	22%	48%		
Intéressante à apprendre	26%	17%	4%	9%	4%	4%	35%		4	47%	9%	43%		
	35%	17%	4%	13%	9%	13%	22%		3,8	43%	13%	44%		
									3,9	45%	14%	40%		
									3,9	42%	16%	42%		

PERSONNE														
Agréable	22% 26%	9% 4%	13% 4%	22% 17%	13% 4%	4% 22%	13% 22%	4%	3,4 4,1	44% 34%	22% 17%	30% 48%	4%	
Gentille	17% 30%	17% 0%	4% 4%	13% 26%	4% 13%	17% 13%	22% 13%	4%	3,9 3,8	38% 34%	13% 26%	43% 39%	4%	
Polie	13% 22%	9% 13%	9% 4%	22% 26%	4% 13%	13% 0%	26% 22%	4%	4,2 3,8	31% 39%	22% 26%	43% 35%	4%	
									3,8 3,9	38% 36%	19% 23%	39% 41%	4%	

MOYENNE GLOBALE VIETNAMIEN (langue + locuteur) = 3,95 (initial) et 4,15 (final)

MOYENNE GLOBALE ARABE (langue + locuteur) = 3,85 (initial) et 3,9 (final)

Moyenne globale de la classe (vietnamien + arabe) = 3,9 (initial) et 4,025 (final)

Annexe 9
Résultats Test 2, Classe expérimentale

MARS - JUIN

	<i>pas du tout d'accord</i>	<i>pas trop d'accord</i>	<i>assez d'accord</i>	<i>tout à fait d'accord</i>	<i>moyenne</i>
Affirmations avec lesquelles il faut être d'accord pour avoir le plus de points. Il faut que le nombre de d'accords augmente et que la note augmente.					
1. C'est intéressant d'apprendre les langues étrangères.	4% 0%	0% 4%	48% 24%	48% 72%	3,4 3,68
2. Apprendre une langue étrangère est amusant.	8% 4%	4% 0%	32% 24%	56% 72%	3,36 3,64
3. C'est en parlant la langue que l'on apprend à la parler.	0% 4%	4% 8%	4% 4%	92% 84%	3,88 3,8
4. Si je parle d'autres langues, je peux me faire plus d'amis.	4% 4%	4% 4%	12% 0%	80% 92%	3,68 3,8
5. L'arabe est une belle langue.	20% 24%	40% 32%	28% 16%	12% 28%	2,32 2,48
6. Apprendre une langue étrangère est difficile.	8% 8%	4% 8%	28% 48%	60% 36%	3,4 3,12
DIFFERENT					
Affirmations avec lesquelles il ne faut pas être d'accord pour avoir le plus de points. (il faut donc que les % augmentent pour le pas d'accord et que la note augmente)					
7. Ça ne sert à rien d'apprendre d'autres langues.	92% 88%	4% 8%	4% 0%	0% 4%	3,38 3,8
8. Pour apprendre une langue, il suffit d'apprendre des listes de vocabulaire.	72% 36%	12% 24%	4% 20%	12% 20%	3,44 2,76
9. Si j'apprends plusieurs langues, je risque de tout mélanger.	24% 24%	16% 16%	24% 40%	36% 20%	2,28 2,44
10. Apprendre l'anglais, c'est suffisant car tout le monde le parle.	20% 56%	28% 12%	28% 20%	24% 12%	2,44 3,12
11. L'allemand n'est pas une belle langue.	96% 84%	4% 4%	0% 0%	0% 12%	3,96 3,6
12. On a l'air ridicule si on ne parle pas une langue correctement.	48% 40%	24% 24%	8% 24%	20% 12%	3 2,92
13. Je préfère ne pas parler plutôt que dire quelque chose d'incorrect.	24% 28%	20% 20%	28% 12%	28% 40%	2,4 2,36
14. J'ai peur de parler une langue que je ne maîtrise pas encore parfaitement.	20% 12%	28% 36%	36% 28%	16% 24%	2,52 2,36
15. Si je comprends une langue, mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien.	36% 64%	44% 24%	12% 4%	8% 8%	3,08 3,44

Annexe 10
Résultats Test 2, Classe témoin






MARS - **JUIN**

	<i>pas du tout d'accord</i>	<i>pas trop d'accord</i>	<i>assez d'accord</i>	<i>tout à fait d'accord</i>	<i>moyenne</i>
Affirmations avec lesquelles il faut être d'accord pour avoir le plus de points. Il faut que le nombre de d'accord augmente et que la note augmente.					
1. C'est intéressant d'apprendre les langues étrangères.	9% 0%	9% 9%	17% 13%	65% 78%	3,4 3,7
2. Apprendre une langue étrangère est amusant.	0% 9%	9% 17%	35% 43%	56% 30%	3,5 2,9
3. C'est en parlant la langue que l'on apprend à la parler.	4% 9%	4% 22%	22% 13%	69% 56%	3,5 3,2
4. Si je parle d'autres langues, je peux me faire plus d'amis.	22% 13%	4% 9%	22% 13%	52% 65%	3 3,3
5. L'arabe est une belle langue.	26% 34%	39% 26%	9% 17%	26% 22%	2,3 2,3
6. Apprendre une langue étrangère est difficile. DIFFERENT	0% 13%	30% 17%	43% 43%	26% 26%	2,9 2,8
Affirmations avec lesquelles il ne faut pas être d'accord pour avoir le plus de points. (il faut donc que les % augmentent pour le pas d'accord en juin et que la note augmente)					
7. Ça ne sert à rien d'apprendre d'autres langues.	87% 96%	0% 4%	4% 0%	9% 0%	3,6 3,9
8. Pour apprendre une langue, il suffit d'apprendre des listes de vocabulaire.	65% 34%	17% 34%	4% 22%	13% 9%	3,3 2,9
9. Si j'apprends plusieurs langues, je risque de tout mélanger.	30% 26%	30% 22%	30% 39%	9% 13%	2,8 2,6
10. Apprendre l'anglais, c'est suffisant car tout le monde le parle.	52% 48%	30% 22%	4% 13%	13% 17%	3,2 3
11. L'allemand n'est pas une belle langue.	65% 69%	4% 13%	9% 9%	22% 9%	3,1 3,4
12. On a l'air ridicule si on ne parle pas une langue correctement.	30% 34%	17% 26%	13% 30%	39% 9%	2,4 2,9
13. Je préfère ne pas parler plutôt que dire quelque chose d'incorrect.	30% 39%	13% 13%	17% 30%	39% 17%	2,3 2,7
14. Si je comprends une langue, mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien.	26% 30%	43% 39%	4% 13%	26% 17%	2,7 2,8

Annexe 11
Évolution des moyennes de la classe expérimentale pour les 3 tests

	Moyenne Test 1 Vietnamien	Moyenne Test 2 Arabe	Moyenne Test 3	Nombre de langues proposées
Alexis	+ 1,5			+ 4 langues du projet
Alissane	+ 1,7			Précise <i>toutes les langues</i> . 8 langues du projet
Arthur				
Ata		+ 0,3		
Auguste				
Bettina				+ 2 (1 langue du projet)
Charles-Aaron			+ 0,7	+ 2 langues du projet
Elise	+ 2,3	+ 1	+ 0,6	
Emma	+ 3	+ 1,2	+ 0,7	<i>Toutes les langues</i>
Félix		+ 0,3	+0,2	
Gabrielle		+ 3	+ 0,2	- 2, apparition d'une langue du projet
Ilan				+ 5 (3 langues du projet)
Julien			+ 0,4	+ 1 langue
Lauriane	+ 0,4			+ 1 langue du projet
Lina	+ 1,2	+ 2	+ 0,2	+ 3 langues projet
Louise				Précise <i>toutes les langues</i> + 6 langues du projet
Malachy				
Margo				
Marie		+ 1		+ 1 langue du projet
Marius				+ 1 langue du projet
Nina			+ 0,1	+ 2 langues du projet
Noa			+ 0, 1	Précise <i>toutes les langues</i> , 3 langues du projet
Thierry	+ 0,9	+ 1,8		Une langue du projet
Valentine	+ 1,9			+ 2 langues du projet
Yves	+ 1,3	+ 0,3		Précise <i>toutes les langues</i> , + 2 langues du projet

Annexe 12
Module 1 : Les voix du monde au quotidien

<i>Séance 1</i>		 documents
 langues Espagnol, italien, tchèque.	 mode de travail Classe entière	- Textes des comptines et traductions en français.
 20 min	 1 à 3	
Description de la séance Les élèves écoutent trois comptines sur les animaux en trois langues différentes. Cette écoute est l'occasion de recueillir leurs représentations sur les langues et la diversité linguistique.		Objectifs - découvrir et accepter la diversité sonore des langues ; - se concentrer et écouter attentivement des suites sonores longues dans des langues non familières.

DÉROULEMENT

- Proposer aux élèves de dire ou de chanter quelques comptines qu'ils connaissent, apprises à l'école ou à la maison, en français et/ou dans d'autres langues.
- Poser la question : connaissez-vous des comptines qui parlent d'animaux ? Est-ce qu'il y en avait dans celles qu'on vient de dire (chanter) ?

Si des exemples sont proposés, les faire réciter ou chanter.


1 à 3

- Dire aux élèves que l'on va écouter des comptines qui parlent d'animaux (mais ne pas leur dire qu'elles sont dans des langues différentes) et leur faire écouter les trois comptines.
- Recueillir leurs réactions à la suite de cette écoute.


2.1.1

- Dire aux élèves que ces comptines sont dans des langues différentes (éventuellement leur donner le nom des langues). Leur dire de quels animaux elles parlent (éléphant ; âne et chèvre ; souris) et leur expliquer qu'il existe des comptines dans toutes les langues, pour tous les enfants du monde.
- Faire réécouter chaque comptine successivement et laisser les élèves essayer de répéter ce qu'ils entendent.
- Faire « apprendre » l'une des comptines au choix, en insistant sur l'importance d'imiter la prononciation des locuteurs natifs telle qu'elle est proposée sur le CD.

PROLONGEMENTS

Faire écouter et dire (ou chanter) des comptines sur les animaux en français.

- On pourra par exemple illustrer le sens comme suit :
 - verde* (« vert ») = carton de couleur
 - mato* (« forêt ») = image de forêt
 - mas mato não é* (« mais ce n'est pas la forêt ») = image précédente barrée
 - fala como gente* (« il parle comme les personnes ») = image de personnages avec bulles
 - mas gente não é* (« mais ce n'est pas une personne ») = image précédente barrée
 - então o que é ?* (« alors, qu'est-ce que c'est ? ») = point d'interrogation

- Interrompre la répétition et l'élucidation du sens après ce vers et demander aux élèves de deviner de quel animal il peut s'agir. Recueillir leurs suggestions et en discuter.
- Faire écouter le dernier vers : *é o papagaio* (« c'est le perroquet »), et montrer l'image du perroquet.
- Faire écouter et répéter à nouveau la comptine en entier.

PROLONGEMENTS



- Faire le même travail à partir de la comptine en créole de la Martinique.

Séance 3



langues

Allemand, chinois,
luxembourgeois.



mode
de travail

Classe entière.

documents

- Textes des comptines et traductions (2.1.1).



20 min



8 à 10



Description de la séance

Après un travail d'écoute sur trois nouvelles comptines, l'attention se porte plus précisément sur la langue chinoise (écoute, discrimination auditive, découverte de la calligraphie).

Objectifs

- discriminer, comprendre et reproduire des énoncés en langue non familière ;
- comparer des imitations avec un modèle sonore ;
- concevoir que certains sons existent dans certaines langues mais pas dans d'autres.

DÉROULEMENT

- Rappeler la séance précédente : faire réécouter une ou plusieurs des comptines et demander de quoi elles parlaient.
-  8 à 10 - Dire que l'on va écouter d'autres comptines qui parlent d'animaux et faire écouter les trois comptines (luxembourgeois, allemand, chinois).
 - Faire réécouter les deux premières successivement et laisser les élèves essayer de répéter ce qu'ils entendent.
-  10 - Faire écouter à nouveau la comptine en chinois. Leur demander d'essayer de la répéter (c'est-à-dire d'imiter et de reproduire les sons et l'intonation).

Remarque : ne pas chercher à lutter contre les stéréotypes et laisser apparaître les caricatures. L'objectif est de faire ressortir ce qui caractérise et différencie les langues.

- Poser la question : « Cette langue est-elle facile ou difficile à imiter ? »

Recueillir les remarques des élèves. On fera comprendre aux élèves que le chinois semble facile à imiter mais que les imitations sont très approximatives, que cela n'est pas si facile qu'il y paraît et que nous ne pouvons pas reproduire exactement tous les sons des autres langues.








2.1.1

- Leur montrer le texte écrit de la comptine (sans leur dire qu'il s'agit de cette même comptine), les laisser exprimer leurs réactions, puis leur expliquer qu'il s'agit du texte de la comptine que l'on vient d'écouter et qu'il s'agit d'une comptine en chinois.
- Expliquer que l'écriture chinoise est composée de « signes » (qui représentent *grosso modo* des mots). Demander aux élèves d'entourer en couleurs les signes qui se répètent.

Annexe 13

Module 2 : Bon anniversaire ! Autres langues, autres écritures

<h1>Séance 1</h1>		 documents
 langues Allemand, anglais, arabe, chinois, polonais, portugais.	 mode de travail Classe entière.	- Fiche élève.
 30 min		 27
Description de la séance On propose aux élèves de dresser à l'avance, en fonction de leurs représentations, une échelle des difficultés de transcription en fonction des langues. Puis on leur demande de transcrire les messages de « bon anniversaire » dans les six langues.	Objectifs <ul style="list-style-type: none">- discriminer des sons non familiers dans des langues non familières ;- faire des hypothèses sur le découpage en « mots » des langues inconnues.	



DÉROULEMENT

MISE EN SITUATION

- Demander aux élèves s'ils savent dire « bon anniversaire » dans une autre langue que le français.
- S'il y a des enfants alloglottes dans la classe et qu'ils ne savent pas dire ou écrire « bon anniversaire » dans leur langue, on leur demande de le rechercher (avec l'aide de leurs proches...) et de l'apporter à l'enseignant pour qu'il puisse les intégrer dans les activités.
- Annoncer que l'on va dès maintenant écouter « bon anniversaire » dans six langues : allemand, anglais, arabe, chinois, polonais et portugais, et écrire le nom des langues au tableau.
- Demander aux élèves s'ils ont une idée des langues qui seront les plus difficiles à écrire. Pourquoi seront-elles difficiles à écrire ?

*Les enfants peuvent répondre en fonction de l'idée qu'ils se font de la langue elle-même, ou en fonction de l'idée qu'ils se font de l'écriture de cette langue.
Par exemple, ils pourront dire que l'arabe sera difficile à écrire, parce que c'est une langue difficile, et le chinois difficile parce qu'ils n'écrivent pas « comme nous ». Cet échange permettra de faire ressortir un certain nombre de représentations.*

SITUATION DE RECHERCHE

-  27 - Faire écouter une première fois les six messages attentivement et recueillir les réactions.
-  4.1.1 - Distribuer la fiche-élève et dire aux élèves qu'ils vont maintenant devoir essayer de transcrire les messages individuellement ; bien préciser qu'ils feront comme ils pourront, et qu'il ne s'agit pas d'écrire selon les règles d'une écriture qu'ils ne connaissent pas, mais de se servir de leur écriture.
- Faire réentendre les messages plusieurs fois pendant l'activité, à la demande.

Séance 2



langues

Allemand, anglais, arabe, chinois, polonais, portugais.



mode de travail

Classe entière et travail en groupes.



30 min



documents

- Fiche-élève de la séance 1.

27

Description de la séance

On demande aux élèves de comparer leurs diverses transcriptions pour en déduire des hypothèses sur le découpage en mots et sur la relation graphie-phonie en français.

Objectifs

- prendre conscience de la notion de découpage en mots ;
- concevoir la variété des correspondances graphie-phonie.

DÉROULEMENT

MISE EN SITUATION



- Redonner les fiches de la séance précédente et faire réécouter l'enregistrement.

27

- Demander aux élèves de compter les mots qu'ils ont utilisés pour transcrire chaque langue et d'inscrire le nombre de mots dans la colonne prévue sur la fiche.

SITUATION DE RECHERCHE

- Répartir les élèves en groupes de quatre ou cinq.

- Leur demander de comparer leurs transcriptions. Poser successivement les deux questions suivantes et recueillir les réponses de chaque groupe au fur et à mesure :

- « Avez-vous tous écrit le même nombre des mots ? Comparez le nombre de mots pour chaque langue. »

Synthétiser les réponses au tableau.

- « Soulignez ce que vous avez tous écrit de la même façon dans le groupe (même si c'est un morceau de mot). »

Synthétiser les réponses au tableau.

RECHÈSE-STRUCTURATION

- Discussion : pourquoi, à votre avis, avez-vous écrit certains mots de la même façon et d'autres différemment ?

- Amener les enfants à constater :

- la variété des transcriptions pour une même partie de message et l'indétermination des transcriptions (la valeur phonique des lettres n'est pas fixe en français) ;
- l'incapacité de l'écriture du français à rendre certains sons inconnus.

La réflexion sur le nombre de mots conduit à repérer le découpage en mots dans les langues.

La comparaison des transcriptions conduit à la prise de conscience de la variété des transcriptions à l'intérieur de l'orthographe française (puisque c'est ce code que les élèves utilisent dans ce cas précis) pour un son qu'ils ont entendu à peu près de la même façon.

- Demander aux élèves de noter leurs découvertes dans leur « dossier langues du monde » et de rechercher l'expression « bon anniversaire » dans d'autres langues.

PROLONGEMENTS

Français (ORL) : API et orthographe

- Expliquer que l'alphabet phonétique international (API) permet de savoir comment se prononcent un mot ou une lettre dans toutes les langues.
- Expliquer aux élèves que tous les sons ont leur signe en API. Parfois il ressemble aux lettres, parfois il est très différent ; c'est pourquoi il faut l'étudier en détail et voir aussi à quoi il peut servir.
- Faire faire des exercices d'utilisation du dictionnaire et de transcription en français (commencer par des exemples de vocabulaire sans « e » muet) et faire comparer le nombre de signes et de lettres.
- On pourra faire jouer à se tromper sur les mots à la manière de Pef dans *La Belle Lisse Poire du Prince de Motordu* (Gallimard, collection Folio Benjamin, 2001).

Séance 3



langues

Allemand, anglais, arabe, chinois, polonais, portugais.



mode de travail

Travail en groupes de 4-5 élèves.



30 min



documents

- Fiche-élève de la séance 1.
- Document-élève (étiquettes à découper).



27

Description de la séance

Les élèves sont invités à appairer leurs propres transcriptions avec les messages effectifs de « bon anniversaire ». Ils devront s'appuyer sur différents indices, comme la transcription des sons, le nombre des « unités graphiques » et des « unités phoniques » ou la ponctuation.

Objectifs

- concevoir la notion de répertoire fini de sons et de répertoire fini de lettres ;
- savoir qu'il existe des différences de fonctionnement importantes entre certaines écritures en ce qui concerne le nombre d'unités utilisées.

DÉROULEMENT

SITUATION DE RECHERCHE



4.3.1

- Répartir les élèves en groupes de quatre ou cinq.

- Distribuer les étiquettes.

- Expliquer aux élèves qu'ils vont devoir coller les étiquettes des messages « en vraie écriture » en bonne place sur la feuille qui leur a déjà servi à transcrire les messages : ils doivent essayer de trouver l'étiquette correspondant à chacune des langues qu'ils ont transcrites.



27

- Faire réécouter l'enregistrement pour vérifier les hypothèses.

Cette nouvelle audition permettra sans doute à certains groupes de « départager » l'allemand et le polonais, pour lesquels un doute subsistait.

SYNTHÈSE-STRUCTURATION

- Demander à un représentant de chaque groupe de venir présenter son appariement et de justifier ses choix, en expliquant ce qui a conduit les élèves à ces appariements.
- Discuter des procédures employées par les différents groupes pour faire leurs choix.
- Évoquer en particulier le dénombrement des unités sonores d'une part et des unités graphiques d'autre part, et le passage de l'un à l'autre dans les différents systèmes.

Ce dénombrement n'a pas besoin d'être parfait. L'objectif est de faire prendre conscience que certaines écritures présentent un nombre d'unités écrites bien inférieur au nombre de sons réalisés : par exemple, pour les dix phonèmes du chinois, il n'y a que quatre signes.

En polonais et en allemand, on constate qu'il y a approximativement le même nombre de lettres que de sons (de toutes façons, la correspondance exacte ne peut se rencontrer que dans un alphabet phonétique).

En ce qui concerne l'interprétation des signes en chinois, les élèves peuvent penser que les différents traits qui composent chaque signe sont eux-mêmes porteurs d'une valeur phonique, par exemple. On peut expliquer que les « caractères » chinois forment un tout et qu'ils ont une origine pictographique : ils ressemblaient autrefois (il y a 2 000 ans !) aux choses dont ils écrivaient le nom et ils ont ensuite évolué.

Séance 4



langues

Allemand, anglais, arabe, chinois, polonais, portugais.



mode de travail

Travail en groupes.

30 min



documents

- Fiche-élève de la séance 3 (étiquettes « bon anniversaire »).

Description de la séance

Les élèves sont invités à classer les messages écrits en fonction de leur type d'écriture, et à proposer une justification pour leur classement.

objectifs

- savoir qu'il existe des ressemblances entre certains systèmes graphiques d'origine européenne ;
- concevoir la différence entre une écriture de type alphabétique et une écriture non alphabétique.

DÉROULEMENT

SITUATION DE RECHERCHE

- Mettre les élèves en groupes. Demander à chaque groupe de classer les messages écrits dont ils disposent en fonction de leur type d'écriture, puis de donner un nom à chacune des catégories obtenues.

Certains groupes feront sans doute deux catégories correspondant à « alphabet comme le nôtre » et « autres » ; d'autres isoleront l'arabe et le chinois...

SYNTHÈSE-STRUCTURATION

- Demander à chaque groupe de présenter son classement et de justifier son choix.
- Engager un échange sur ce qui leur semble distinguer les écritures entre elles : quel est le point commun entre les langues en « lettres » de notre alphabet ? Pourquoi n'ont-ils pas classé le chinois dans la même catégorie ? La langue arabe peut-elle être classée avec l'un des deux groupes précédents ? Pourquoi ?






L'échange doit faire apparaître :

- la notion d'écriture alphabétique, c'est-à-dire une écriture qui note les sons de la langue, même si ce n'est pas systématiquement le cas (la question des lettres muettes pourrait par exemple être soulevée) ;
- la notion d'un alphabet commun à différents peuples (européens), dont on découvrira grâce à l'enseignant l'origine commune (alphabet latin, venant des Romains, et plus loin encore, alphabet grec). Cet alphabet présente des aménagements selon les langues : il a été adapté aux besoins des différentes langues (diacritiques, signes nouveaux introduits) ;
- la notion d'alphabet non latin, mise à jour grâce à l'écriture arabe ;
- la notion d'écriture non alphabétique, notant grosso modo des mots et non des sons.

L'essentiel est d'arriver à un classement en trois catégories : alphabet latin, alphabet non latin (écriture arabe), écriture chinoise.

- Demander aux élèves de noter leurs découvertes sur les familles d'écritures dans leur dossier « langues du monde ».

Annexe 14
Les langues jour après jour, Les jours de la semaine

<h2>Séance 1</h2>	
 langues Allemand, anglais, arabe, espagnol, français, hébreu, italien.	 mode de travail Travail en groupes.
 45 min	 documents <ul style="list-style-type: none">- Document classe 1 (tableau de synthèse).- Document classe 2 (jeu de 49 étiquettes à découper).- Document enseignant (classement chronologique des jours).
Description de la séance Après avoir découvert les différentes graphies d'un jour de la semaine en sept langues, les élèves proposent un tri des autres jours, langue par langue, sans classement chronologique. Ils repèrent la présence d'éléments communs dans chaque langue.	 matériel Pâte repositionnable, planisphère.
	Objectifs <ul style="list-style-type: none">- regrouper les jours de la semaine par langue ;- discriminer différents types d'écritures non familières ;- repérer quelques régularités graphiques de chaque langue.

DÉROULEMENT

Remarque préalable
Si des élèves connaissent certaines des langues présentées, leur demander de ne pas donner la solution à leurs camarades !

MISE EN SITUATION

- Écrire la date et isoler le nom du jour.
- 5.1.1 - Isoler les étiquettes du jour choisi dans les sept langues et les fixer en vrac au tableau.
- 5.1.2 - Afficher le tableau de synthèse agrandi et demander à quelques élèves de venir placer les sept étiquettes dans la colonne qui leur semble correspondre.
- 5.1.3 - Corriger en validant le nom du jour dans chacune des langues.

SITUATION DE RECHERCHE

- Mettre les élèves en groupes.
- Répartir les 42 étiquettes restantes (correspondant aux six jours restants dans les sept langues) entre les groupes.
- Demander aux élèves de trier leurs étiquettes par langues. Préciser que les étiquettes doivent être placées avec le point en bas et à droite.

À cette étape, il ne s'agit pas de reconnaître le nom des jours (sauf en français) ni de faire un classement chronologique, mais plutôt d'identifier la langue en fonction de la graphie. Il faudra cependant faire dire ou expliquer que toutes les semaines proposées ont sept jours.

SYNTHÈSE-STRUCTURATION

- Demander aux groupes s'ils ont un nom de jour écrit en arabe. Si oui, leur demander de venir placer leurs étiquettes dans la colonne représentant la langue dans le tableau de synthèse. Validation par l'ensemble de la classe.
- Procéder de la même façon pour chacune des langues.
- Dire ensuite aux élèves que l'on va essayer d'ordonner ces jours tous ensemble.
- Demander à certains de venir proposer un classement, langue par langue. Faire justifier les choix.
- L'enseignant prend note de tous les indices (terminaisons, début de mot, forme de l'écriture) au tableau.

À la fin de la séance, tous les noms des jours sont affichés dans les sept colonnes. Conserver ce tableau complété, il servira de point de départ à la séance 2. Ne pas corriger : le classement sera validé ou corrigé au cours des séances suivantes.

Séance 2



langues

Allemand, anglais, arabe, espagnol, français, hébreu, italien.



45 min



mode de travail

Classe entière.



documents

- Tableau de synthèse.



matériel

Pâte repositionnable.



28 à 33

Description de la séance

Les élèves classent chronologiquement les jours de la semaine dans chaque langue en utilisant les indices donnés par le « modèle » (nom du jour choisi en séance 1), par la semaine en français et par la synthèse collective de la séance 1.

Objectifs

- discriminer différents types d'écritures non familières ;
- repérer quelques régularités graphiques de chaque langue ;
- découvrir des similitudes entre des langues de la même famille.

DÉROULEMENT

MISE EN SITUATION

- Rappel de la séance 1 avec la synthèse collective affichée au tableau.

SITUATION DE RECHERCHE

- Proposer d'organiser collectivement la semaine en italien puis en espagnol, en prenant appui sur la chronologie des jours en français. Demander à quelques élèves de venir valider ou modifier les propositions de la séance 1 dans ces deux langues, telles qu'elles apparaissent sur le tableau de synthèse. Faire justifier les choix mais ne pas corriger.

Le français, l'espagnol et l'italien sont des langues romanes ; les élèves n'ont pas de difficulté à classer les jours de la semaine. Les mots commencent comme en français. La récurrence de certains éléments, le « di » italien et le « es » espagnol, sont à rapprocher du « di » français à la fin des mots. Ce suffixe commun a un sens, il veut dire « jour ». Les élèves ont plus de difficulté pour classer « domenica » et « domingo », « sabato » et « sabado ». Les choix effectués seront confirmés ou corrigés lors des séances suivantes grâce à l'écoute.

- Faire la même démarche pour l'anglais et l'allemand ; demander aux élèves d'observer les suffixes pour les aider dans leurs choix. Ne pas corriger.

La récurrence des suffixes « tag » et « day » est à mettre en perspective avec les suffixes des langues latines. Ceux-ci veulent dire « jour » également.

SYNTHÈSE-STRUCTURATION

- Demander aux élèves s'il est possible d'organiser la semaine en hébreu et en arabe. Leur faire constater que la récurrence de certains éléments graphiques (le signe le plus à droite en arabe et les deux signes de droite en hébreu) ne permet pas un classement chronologique.
- Expliquer qu'au cours de la séance suivante, on écouterait le nom des jours pour essayer de confirmer ou compléter l'ordre des jours, en particulier en arabe et en hébreu.
- La synthèse collective reste affichée ; elle sera validée ou corrigée au cours des séances suivantes.

Séance 3



langues

Allemand, anglais, arabe, italien, espagnol.



mode de travail

Classe entière, puis travail en groupes.

45 min



documents

- Tableau de synthèse.
- Trois jeux de 21 étiquettes (noms des jours en allemand, anglais et arabe).



matériel

Une ardoise par élève, une feuille A3 par groupe, de la pâte repositionnable.

28 à 33

Description de la séance

Les élèves vont écouter le nom des jours langue par langue et essayer de mettre en ordre les séries de jours en prenant appui sur le rapport phonie-graphie, lorsque cela est possible.

Objectifs

- discriminer des sons non familiers et tenter d'en produire certains ;
- identifier les langues entendues ;
- découvrir la correspondance phonie-graphie spécifique à chaque langue ;
- repérer les régularités phoniques et graphiques de chaque série ;
- découvrir l'existence d'un sens de lecture spécifique pour l'arabe.

DÉROULEMENT

MISE EN SITUATION

- Rappel de la séance précédente (avec le tableau de synthèse).
- Faire repérer l'italien et l'espagnol sur le tableau de synthèse, puis faire écouter le nom des jours en italien et en espagnol.
- 31
33 - Faire valider ou corriger l'ordre proposé pour ces deux langues sur le tableau de synthèse à l'issue de la séance précédente. Si besoin est, donner la solution.
- Faire repérer les trois autres langues (allemand, anglais, arabe) sur le tableau de synthèse.
- Faire écouter l'enregistrement dans ces trois langues. Pour chaque langue, demander aux élèves d'écrire sur leur ardoise le nom de la langue entendue.

28 à 30

Réactions attendues :

À l'écoute, certains repèrent des indices qui les aident, le « tag » allemand, le « day » anglais ; « Mittwoch » est identifié comme un jour en allemand, ce qui n'était pas évident d'après la forme. Repérer des similitudes entre l'allemand et l'anglais et découvrir ainsi le concept de famille de langues.

À cette étape, des difficultés demeurent en ce qui concerne l'arabe.

SITUATION DE RECHERCHE



5.1.3

- Répartir les élèves en trois groupes et distribuer à chaque groupe un jeu d'étiquettes dans les trois langues.
- CONSIGNE : « Vous allez écouter encore une fois le CD et coller les étiquettes dans l'ordre chronologique. »
- Faire écouter plusieurs fois le CD langue par langue. Chaque groupe essaie d'ordonner les jours sur sa feuille.

28 à 30

SYNTHÈSE-STRUCTURATION

- Inviter un groupe à venir afficher son travail au tableau et à le justifier.
- Demander aux autres groupes de donner leur avis et de le justifier.

Remarques attendues :





La mise en ordre de la semaine arabe est impossible à l'écoute, car on n'arrive pas à lire l'écriture (sauf bien sûr s'il y a des élèves arabophones dans le groupe). Éventuellement, certains élèves auront essayé de s'appuyer sur la longueur des séquences sonores entendues, qu'ils auront tenté de mettre en relation avec la longueur des mots écrits. Ils auront dû constater que cela ne suffit pas pour ordonner tous les mots.

Il se peut également que les enfants remarquent dès à présent qu'ils entendent la répétition des mêmes sons au début des noms de jour en arabe (el) ou (al) – on peut entendre les deux – et (et) ou (at), alors qu'à l'écrit, c'est à la fin du mot que les mêmes caractères se répètent. On choisira soit de dire que l'on reviendra sur ce point lors de la séance suivante, soit d'en faire tirer à présent la constatation que le sens de l'écriture est de la droite vers la gauche.

- Pour l'allemand et l'anglais, inviter les élèves à entourer pour chaque série les récurrences « tag » et « day » à l'écrit.
- Si des élèves ont perçu à l'écoute des noms de jours similaires dans les deux langues, les encourager à valider leur réponse à l'aide de l'écrit. Ex. : *Freitag* et *Friday* ; *Montag* et *Monday*.
- Les encourager à reproduire oralement le nom des jours qui leur plaisent, dans un premier temps sans l'aide de l'écrit, puis avec l'appui de celui-ci ; ils vont découvrir que chaque langue a son propre système phonologique et que le rapport phonie-graphie réserve des surprises.
- Faire valider ou corriger le tableau de synthèse pour l'allemand, l'anglais, l'italien et l'espagnol.
- Annoncer que lors des séances suivantes, on cherchera un moyen de confirmer l'ordre des jours en arabe et en hébreu.


Annexe 15

Module 4 : Le petit chaperon rouge. Diversité et régularité d'un conte

<h1>Séance 1</h1>		 documents
<p> langues</p> <p>Allemand, anglais, breton, chinois, hongrois, islandais, polonais, portugais, russe.</p>	<p> mode de travail</p> <p>Classe entière.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Couvertures du conte en neuf langues. - Fiche-élève (nombre de mots dans le titre : tableau à compléter et étiquettes à découper).
<p> 30 min</p>		
<p>Description de la séance</p> <p>Après avoir observé et comparé les couvertures du conte en neuf langues d'un point de vue graphique, les élèves y repèrent le titre et comparent le nombre de mots de chaque titre.</p>		<p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre des indices sur une page de couverture de conte ; - constater que les langues n'utilisent pas le même nombre de mots pour exprimer la même notion.

DÉROULEMENT

MISE EN SITUATION

 6.1.2 - Afficher une des couvertures dans la langue de votre choix, sans rien dire. Les élèves devraient réagir rapidement et trouver facilement qu'il s'agit du Petit Chaperon rouge. Si ce n'est pas le cas, en montrer une deuxième, etc.

Remarque :
Il est possible de compléter ou de remplacer cette « collection » par d'autres langues. Dans la mesure du possible, apporter les albums eux-mêmes, dans les langues dont vous (ou les familles des élèves) disposez.

- Afficher une à une les couvertures restantes et recueillir les premières réactions des élèves. Ces réactions porteront sans doute dans un premier temps sur les illustrations.
- Laisser les élèves commenter les illustrations et discutez de leurs impressions : quelle est la couverture la plus effrayante, la plus amusante, celle qui va le mieux avec l'histoire, celle qu'ils préfèrent, le loup le plus sympathique, etc.
- Demandez-leur de faire des hypothèses sur la provenance de chaque livre (région, pays, langue).
- Attirer ensuite leur attention sur le titre : où se trouve-t-il sur chaque couverture ?

SOLUTIONS :

Allemand : *Rotkäppchen* ; anglais : *Little Red Riding Hood* ; breton : *Kabellig ruz* ; chinois : 小红帽 ; hongrois : *Piroska és a farkas* ; islandais : *Rauðhetta* ; polonais : *Czerwony Kapturek* ; portugais : *O Capuchinho Vermelho* ; russe : *Красная шапочка*.

Remarque :
L'ouvrage en breton est un recueil de contes. Sur la couverture, le titre Le Petit Chaperon rouge (*Kabellig ruz*) apparaît en dessous du titre, dans la liste des contes (*Kontadennoù*, « contes »).

SITUATION DE RECHERCHE



6.1.1

- Travail individuel : distribuer les étiquettes de la fiche-élève (titre + langue) et demander aux élèves de classer les titres en fonction du nombre de mots (titres en un mot, titres en deux mots, etc.) en les collant dans la colonne correspondante du tableau.

- Corriger à partir des productions des élèves.

SYNTHÈSE-STRUCTURATION

- Engager une discussion sur leurs constatations : que remarquez-vous ? Pourquoi tous les titres ne contiennent-ils pas le même nombre de mots ? À votre avis, est-ce qu'ils veulent quand même tous dire la même chose ?

On fera constater que, pour une même unité de sens (ici le titre du conte), on n'a pas le même nombre de mots dans toutes les langues.

- Demander aux élèves de noter leurs découvertes dans leur dossier « langues du monde ».

Séance 2



langues

Allemand, finnois, italien, portugais.



mode de travail

Classe entière.



30 min



documents

- Fiche-élève 1 (écoute des titres).
- Fiche-élève 2 (texte du début de l'histoire dans les quatre langues).



34 et 35

Description de la séance

Après avoir repéré le titre du conte en quatre langues à l'oral puis à l'écrit, les élèves doivent comparer le texte du début du conte, dans ces quatre langues, pour essayer d'en découvrir le sens global.

Objectifs

- mettre en correspondance son et graphie ;
- repérer un élément connu dans une suite sonore longue enregistrée dans une langue *a priori* non familière ;
- effectuer une démarche d'analyse de la formation d'énoncés en langues non familières.

DÉROULEMENT

MISE EN SITUATION



34

- Faire écouter l'enregistrement des quatre titres et recueillir les réactions : qu'est-ce que l'on vient d'entendre ?

C'est le Petit Chaperon rouge. Il y a quatre langues...

- Demander aux élèves d'essayer de deviner de quelles langues il s'agit. On peut leur préciser que deux de ces langues (titres 2 et 3) correspondent à des titres vus au cours de la séance précédente. Donner le nom des langues (mais ne pas prononcer le titre).

SITUATION DE RECHERCHE



6.2.1

- Travail individuel : distribuer la fiche-élève 1 et faire réécouter l'enregistrement (activité 1). Demander aux élèves quels titres ils reconnaissent (allemand, portugais).



35

- Faire faire l'activité 2 (cocher selon l'ordre de l'enregistrement).

- Faire la correction.

SOLUTION :

1 - finnois ; 2 - italien ; 3 - allemand ; 4 - portugais.

SYNTHÈSE-STRUCTURATION



6.2.2

- Distribuer aux élèves la fiche-élève 2 (texte du début du conte dans les quatre langues) et leur demander de repérer et d'entourer l'expression correspondant au titre *Le Petit Chaperon rouge* dans chaque texte, à chaque fois qu'elle apparaît.

- Demander aux élèves d'observer les quatre textes attentivement et de les comparer pour essayer de retrouver le sens général (sans pour autant chercher à identifier et traduire chaque mot).

SOLUTION :

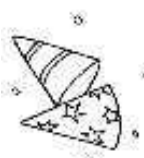
Il était une fois une petite fille qu'on appelait le Petit Chaperon rouge. Un jour, sa mère lui dit : « Va chez ta grand-mère et apporte-lui une galette et un petit pot de beurre. » Le Petit Chaperon rouge prend son panier et part dans la forêt.

- Lors de la discussion, on pourra faire des remarques ponctuelles pour chaque langue, en fonction des repérages des élèves.

Remarques attendues :

- *finnois* : le titre du conte est Punahilkka alors que dans le texte, on a pikku Punahilkka ; en déduire que Punahilkka correspond à « Chaperon rouge » et que pikku Punahilkka signifie « Petit Chaperon rouge » ;
- *italien* : on peut y repérer des mots proches du français (langue romane) comme « mamma », « prende », « panier »... ; on retrouve le suffixe diminutif de « Capuccetto » (etto) dans bambinetta (etta) ;
- *allemand* : les noms communs prennent toujours une majuscule, quelle que soit leur place dans la phrase ;
- *portugais* : c'est aussi une langue romane, on peut y repérer des mots en faisant des rapprochements avec l'italien (chiamava, chavavam...).

fiche-élève – Séance 1



Comment dit-on « bon anniversaire » dans d'autres langues ?
Écris ce que tu entends dans la colonne « transcription ».

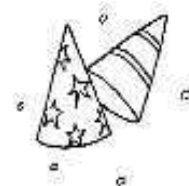


LANGUES	TRANSCRIPTION	NOMBRE DE MOTS	VRAIE ÉCRITURE
Portugais			
Anglais (américain)			
Allemand			
Polonais			
Arabe			
Chinois			



Happy birthday

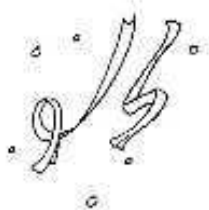
ميلاد سعيد



生日快乐

Alles Gute zum Geburtstag

Najlepsze życzenia urodzinowe



Feliz aniversário

Annexe 18
Module 2, Exemple de production d'élève



Ala

Comment dit-on « bon anniversaire » dans d'autres langues ?
Écris ce que tu entends dans la colonne « transcription ».



LANGUES	TRANSCRIPTION	NOMBRE DE MOTS	VRAIE ÉCRITURE
Portugais	boniversaario	2	Feliz aniversário
Anglais (américain)	happi birtthday	2	Happy birthday
Allemand	alle gute kizunge burstag	4	Alles Gute zum Geburtstag
Polonais	maliepsze ze lenia onochinowe	4	Najlepsze życzenia urodzinowe
Arabe	ai dimilad kizuite	3	میلاد سعيد
Chinois	shenge staille	2	生日快乐

Annexe 19
Module 3, Fiche élève

document classe I – Séance 1

Tableau de synthèse

français	allemand	anglais	espagnol	hébreu	arabe	italien

allemand

anglais

arabe

italien

MONTAG <small>lundi</small>	MONDAY <small>lundi</small>	الإثنين <small>lundi</small>	LUNEDÍ <small>lundi</small>
DIENSTAG <small>mardi</small>	TUESDAY <small>mardi</small>	الثلاثاء <small>mardi</small>	MARTEDÍ <small>mardi</small>
MITTWOCH <small>mercredi</small>	WEDNESDAY <small>mercredi</small>	الأربعاء <small>mercredi</small>	MIERCOLEDÍ <small>mercredi</small>
DONNERSTAG <small>jeudi</small>	THURSDAY <small>jeudi</small>	الخميس <small>jeudi</small>	GIOVEDÍ <small>jeudi</small>
FREITAG <small>vendredi</small>	FRIDAY <small>vendredi</small>	الجمعة <small>vendredi</small>	VENERDÍ <small>vendredi</small>
SAMSTAG <small>samedi</small>	SATURDAY <small>samedi</small>	السبت <small>samedi</small>	SABATO <small>samedi</small>
SONNTAG <small>dimanche</small>	SUNDAY <small>dimanche</small>	الأحد <small>dimanche</small>	DOMENICA <small>dimanche</small>

document enseignant – Séance 1

fiche-élève – Séance 1

Les mots dans le titre

Compte les mots du titre et colle les étiquettes dans la bonne colonne.

Titres en un mot	Titres en deux mots	Titres en trois mots	Titres en quatre mots

Découpe les étiquettes



Le Petit Chaperon rouge

Français

Rotkäppchen

Allemand

O Capuchinho Vermelho

Portugais

Little Red Riding Hood

Anglais

Kabelliz ruz

Breton

小红帽

Chinois

Piroska és a farkas

Hongrois

Rauðhetta

Islandais

Czerwony Kapturek

Polonais

Красная шапочка

Russe

Module 4, Exemple de production d'élève

Compte les mots du titre et colle les étiquettes dans la bonne colonne.

Titres en un mot	Titres en deux mots	Titres en trois mots	Titres en quatre mots
Rotkäppchen Allemand	Kabelliz ruz Breton	O Capuchinho Vermelho Portugais	Le Petit Chaperon rouge Français
Rauðhettta Islandais	Czerwony Kapturek Polonais	小红帽 Chinois	Piroska és a farkas Hongrois
	Красная шапочка Russe		Little Red Riding Hood Anglais

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1983), *Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère*, Revue Le français dans le monde, Numéro 181.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1999), *Ethique de l'altérité, interrogations et enjeux*, Revue Le français dans le monde, Numéro spécial, juillet 1999.

BEACCO, J-C, BYRAM, M. (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.

BEACCO, J-C., BYRAM, M., COSTE, D., FLEMING, M. (2009), *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

BEACCO, J-C, BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., CUENAT M. E., GOULLIER F., PANTHIER J. (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.

BOTHOREL-WITZ, A., GEIGER-JAILLET, A., HUCK, D. (2007), *L'Alsace et ses langues. Eléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière*. Language Bridges, a Sub-theme Working Group of the Interreg IIIC project, Change on Borders, Université de Strasbourg.

CANDELIER, M. (2001), *Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire*. Acte du séminaire national, Paris 27 et 28 mars 2001, *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Ministère de l'Education Nationale – Direction de l'Enseignement scolaire.

CANDELIER, M. (2008), *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre*. Les cahiers de l'Acedle, volume 5, n°1, 2008, Recherches en didactique des langues, L'Alsace au cœur du plurilinguisme.

CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D., VASSEUR, M-T. (2008), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Collection Des sociétés, Presse Universitaire de Rennes.

CASTELLOTTI, V. (2006), *Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives*. Cahiers de l'Acedle, n°2, 2006, Recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (1999), *Alternance des langues et construction des savoirs*, In *Plurilinguisme et apprentissages*, ENS Edition, Cahiers du Français Contemporain.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2005). *Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation*. In BEACCO J-C et al (dir). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presse Universitaires de France, pp 107-132.

CAVALLI, M. (2005), *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL.

COSTE, D. (2001). *De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues*. In Castellotti, V. (dir.) (2001). *D'une langue à d'autres – pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, collection DYALANG.

COSTE, D. (2002). *Compétence à communiquer et compétence plurilingue*. Notions en Questions, n°6.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

CUMMINS, J. (2012), *Language awareness and academic achievement among migrant students*. In BALSIGER, C., BETRIX KOHLER, D., DE PIETRO J-F., PERREGAUX, C. (2012), *Eveil aux langues et approches plurielles, de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. L'Harmattan.

DABENE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, Collection Références.

DE GAUDEMAR, J-P. (1991), *Programme à moyen terme de l'allemand à l'école*. Circulaire rectorale du 20 septembre 1991. In *Le programme Langue et culture régionales en Alsace. Textes de référence 1991-1996*.

DORAIS, L-J. (2004), *La construction de l'identité*. In Deshaies, D. et Vincent, D. (dir.) (2004), *Discours et constructions identitaires*. Les Presses de l'Université Laval.

DUCANCEL, G., SIMON, D-L., (2004), *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* Repères n°29/2004.

GENELOT, S. (2001), *Evaluation quantitative du cursus Evlang, Rapport final*. I.R.E.D.U, Université de Bourgogne – Dijon.

HAAS, G., (1995), *Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond*. Notions en Questions.

HAWKINS, E., (1984), *Awareness of language : an introduction*. Cambridge University Press.

KERVAN, M., (2006), *Les langues du monde au quotidien*. Observation réfléchie des langues. Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique de Bretagne.

KERVAN, M., (2012), *Vers une didactique inclusive des langues à l'école*. In BALSIGER, C., BETRIX KOHLER, D., DE PIETRO J-F., PERREGAUX, C. (2012), *Eveil aux langues et approches plurielles, de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. L'Harmattan.

MOORE, D., (1995), *Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues*. Babylonia, n° 2.

MOORE, D., (2006), *Plurilingualism and strategic competence in context*. The International Journal of Multilingualism.

MORO, M-R., (2012), *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Bayard.

PAGE, M., (1993), *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et recherches.

ROCHER, G. (1992), *Introduction à la sociologie générale*, Montréal : Éditions Hurtubise HMH Itée.

ROULET, E. (1980), *Langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier/CREDIF.

VYGOTSKI, L. (1933), *Pensée et langage*, suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski* de Jean Piaget. (Collection « Terrains », Editions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.

WECKMANN, A., (2007), *Zwurbel-Gschichtle, Conte pédagogique en alsacien*. Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique d'Alsace, Strasbourg.

ZARATE, G. (1983), *Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère*, Revue Le français dans le monde, Numéro 181.

Documents divers

BOEN circulaire du 6 mars 1989

BOEN Hors Série n°1 du 14 février 2002

BOEN Hors Série n°3 du 19 juin 2008

CDIP, (2011) *Compétences fondamentales pour les langues étrangères*, Standards nationaux de formation, 16 juin 2011, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2000), *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne, Un cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2006), *L'éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale*. Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2007), *CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et Cultures*. A travers les langues et cultures (ALC), Centre Européen pour les langues vivantes.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2007), *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants. Kit de formation*. Centre Européen pour les langues vivantes.

DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANCAISE, (2006), *L'intercompréhension entre langues apparentées*. Références 2006.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE (2007), *Approches interculturelles en éducation, Etude comparative internationale*. Les dossiers de la veille, INRP, Service de veille scientifique et technologique.

Sommaire des annexes

Documents théoriques

Annexe 1

CECR, Niveaux communs de compétences – Echelle globale.....115

Annexe 2

CARAP, Tableau des compétences globales.....116

Annexe 3

Objectifs visés par les supports didactiques du projet Evlang.....117

Tests et résultats

Annexe 4

Test préliminaire d'évaluation des représentations/attitudes/motivation(s), Test 1.....118

Annexe 5

Test préliminaire d'évaluation des représentations/attitudes/motivation(s), Test 2.....119

Annexe 6

Test préliminaire d'évaluation des représentations/attitudes/motivation(s), Test 3.....120

Annexe 7

Résultats Test 1, classe expérimentale.....121

Annexe 8

Résultats Test 1, classe témoin.....123

Annexe 9

Résultats Test 2, classe expérimentale.....125

Annexe 10	
Résultats Test 2, classe témoin	126

Annexe 11	
Evolution des moyennes de la classe expérimentale pour les 3 tests.....	127

Séquences pédagogiques

Annexe 12	
Module 1 : Les voix du monde au quotidien.....	128

Annexe 13	
Module 2 : Bon anniversaire ! Autres langues, autres écritures.....	131

Annexe 14	
Module 3 : Les langues jour après jour, Les jours de la semaine.....	136

Annexe 15	
Module 4 : Le petit Chaperon rouge. Diversité et régularité d'un conte.....	141

Supports pédagogiques

Annexe 16	
Module 2, Bon anniversaire, Fiche élève 1.....	145

Annexe 17	
Module 2, Bon anniversaire, Fiche élève 2.....	146

Annexe 18	
Module 2, Bon anniversaire, Exemple de production d'élève.....	147

Annexe 19

Module 3, Les jours de la semaine, Fiche élève.....148

Annexe 20

Module 4, Le petit Chaperon rouge, Fiche élève 1.....149

Annexe 21

Module 4, Le petit Chaperon rouge, Exemple de production d'élève.....151

Table des matières

Introduction.....	4
I) CADRE THEORIQUE DE REFERENCE.....	6
1) Des sociétés plurilingues.....	6
A) La compétence plurilingue	7
B) Langue(s), identité(s) et culture(s)	9
Identité (Dorais, 2004).....	9
Identité culturelle et culture	10
Compétence plurilingue, pluriculturelle et interculturelle.....	11
C) Effets du plurilinguisme.....	13
Le plurilinguisme au service des apprentissages.....	13
Plurilinguisme et représentations sociales.....	14
2) L'enseignement des langues en France.....	16
A) La France, tendance unifiante et monolingue.....	16
B) L'école et les Instructions Officielles.....	17
Les textes officiels de 1989.....	17
Les textes officiels de 2002.....	18
Les textes officiels de 2008.....	20
C) Le CECR, pour une éducation plurilingue et interculturelle.....	21
Origines.....	21
CECR et Portfolio Européen des Langues.....	22
Une éducation plurilingue et interculturelle.....	24
3) Les approches plurielles des langues et des cultures.....	26
A) Plusieurs types d'approches plurielles.....	27
L'approche interculturelle.....	27
L'intercompréhension entre langues parentes.....	28
La didactique intégrée.....	30
L'éveil aux langues.....	31
B) Les approches plurielles pour une éducation plurilingue et interculturelle.....	33
Une réponse adaptée.....	33
Un référentiel	35
II) UNE EXPERIENCE D'EVEIL AUX LANGUES.....	37
1) Contexte de l'expérience.....	37
A) L'Alsace, région frontalière.....	37
Une histoire (Bothorel-Witz, Geiger-Jaillet, Huck, 2007).....	37
La place de l'alsacien aujourd'hui.....	39
B) Deux classes bilingues.....	40
Principes de l'enseignement bilingue paritaire.....	40
Les deux classes concernées	41
2) L'expérience.....	42
A) Le projet Eulang.....	42
Définition et objectifs.....	43
Evaluation et bilan.....	44
Problématique et théorie.....	47
Protocole expérimental.....	48
C) Les activités proposées.....	50
Du théâtre en alsacien.....	51
Un projet de lecture.....	52
De la découverte du monde.....	52
Activités d'Éveil.....	53

3) Analyse des résultats.....	60
A) Analyse longitudinale	60
Test 1.....	60
Test 2.....	70
Test 3.....	84
B) Analyse comparative.....	89
Test 1.....	89
Test 2.....	91
Test 3.....	96
C) Analyse individuelle.....	98
III) CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES.....	100
1) Conclusions générales sur l'expérience.....	100
A) Hypothèses validées.....	100
B) Dans la pratique.....	102
2) Limites de l'expérience	104
A) Le projet.....	104
B) Les résultats obtenus.....	105
3) Perspectives.....	106
A) Des enseignants formés	107
B) Intégration dans les programmes.....	108
C) Les langues au service des apprentissages.....	108
D) Ouvrir l'école aux langues d'origines.....	109
Conclusion.....	111
Annexes.....	113
Bibliographie	151
Sommaire des annexes.....	157

Éveil aux langues et éducation au plurilinguisme

Résumé

Sur la base du projet EVLANG de Michel Candelier, une expérience d'Éveil aux langues a été menée dans deux classes de CE1 et CE2 bilingues afin d'observer si des effets étaient observables chez les enfants dans le domaine de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères.

Durant trois mois et demi, une classe a été immergée dans un projet transdisciplinaire, interculturel et plurilingue et a découvert et manipulé une grande variété de langues. Deux types d'approches évaluatives ont permis de définir si l'expérience avait eu les effets escomptés. L'approche longitudinale, évaluant dans un premier temps les conceptions des enfants avant et après le projet, a montré une évolution entre les deux tests, qui a été partiellement confirmée ensuite par une analyse comparative avec une classe-témoin.

Ce mémoire présente, dans un premier temps, le cadre théorique de référence : compétence plurilingue et interculturelle, enseignement des langues et approches plurielles. Dans un deuxième temps, l'expérience menée est décrite et analysée. Enfin, des conclusions et perspectives sont proposées.

Mots- clés : Éveil aux langues, plurilinguisme, interculturel, apprentissage, école