

Michel CANDELIER et Jean-François DE PIETRO

## ÉVEIL AUX LANGUES ET ARGUMENTATIONS CURRICULAIRES : CHOIX EUROPÉENS ET FONDEMENTS EMPIRIQUES<sup>1</sup>

Dans cette contribution, nous entendons, conformément à certains des buts fixés au présent ouvrage, donner une illustration de la façon dont on peut, en matière de politique linguistique, « argumenter » des choix d'ordre curriculaire. Nous le ferons en nous situant successivement à deux niveaux : nous montrerons d'une part comment on peut, en s'adossant à des choix de politique éducative définis au niveau européen, « légitimer » les buts et contenus d'une innovation curriculaire que nous avons nous-mêmes soutenue et diffusée pour promouvoir une approche particulière des langues et des cultures à l'école primaire, connue sous l'appellation « éveil aux langues<sup>2</sup> ». Nous chercherons ensuite, dans une seconde partie, à montrer comment nous nous sommes interrogés (et nous interrogeons encore) sur les « formes scolaires<sup>3</sup> » [p. 148] que peut revêtir cette approche, en nous basant sur les résultats et constatations accumulés au cours de l'expérimentation de l'éveil aux langues qui a été conduite dans le cadre du programme européen Evlang<sup>4</sup>.

1. CANDELIER M. & DE PIETRO J.-F., 2008, p. 147-162.

Nous remercions les éditions De Boeck d'avoir donné l'autorisation de reproduction. La pagination originale est indiquée dans le texte comme suit : [p. n] (précède le texte de référence). La numérotation originale des notes est indiquée en début de note comme suit : [n]. Les conventions pour les références bibliographiques et les titres ont été harmonisées et ce sont celles de l'ouvrage qui ont été adoptées : elles ne correspondent par conséquent pas à celles du texte original.

2. Le type de démarche didactique dénommé « éveil aux langues » (« *language awareness* ») a été développé d'abord en Grande-Bretagne, dès les années quatre-vingt (notamment HAWKINS E., 1984), puis en Europe continentale (voir notamment DABÈNE L., 1992, 1995 ; DE GOUMOËNS C. *et al.*, 1999 ; MOORE D., 1995 ; PERREGAUX C. *et al.*, 2003). Les travaux de Roulet (ROULET E., 1980) à propos de la « pédagogie intégrée » constituent également une source importante.

3. Voir DUPRIEZ V., 2008.

4. Le projet Evlang (Éveil aux langues à l'école primaire), retenu en 1997 dans le cadre du programme européen SOCRATES Lingua action D, dirigé par Michel Candelier (université du Maine) et réunissant des équipes d'Autriche, d'Espagne, de France (Métropole et île de

## LE RÔLE DU CONSEIL DE L'EUROPE

Dans le domaine des langues, sur notre continent, la référence incontestée en matière de politique éducative est aujourd'hui l'ensemble conceptuel élaboré depuis les années quatre-vingt-dix au sein du Conseil de l'Europe. Cette institution s'est, dès cette époque, détachée progressivement de préoccupations majoritairement didactiques pour se consacrer à un travail approfondi de politique linguistique éducative. Les aspects essentiels de ce travail sont déjà décelables dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001), qui reste cependant essentiellement un instrument didactique, puis dans les actes de la Conférence d'Innsbruck (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000) et, tout récemment, dans l'ouvrage actuellement le plus achevé dans ce domaine, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, qui existe en version intégrale et version de synthèse (CONSEIL DE L'EUROPE, 2003a et 2003b).

Ce niveau des choix d'ordre politique constitue ainsi une référence de base, à même d'orienter la politique d'enseignement des langues dans les pays européens. Il faut souligner toutefois que la « réussite » d'une telle politique suppose qu'on tienne compte au plus près du contexte social dans lequel elle s'inscrit (les rapports sociaux dans leurs dimensions démographiques, économiques, technologiques, culturelles..., ainsi que les représentations, partagées ou antagonistes, des individus) ; et elle va aussi dépendre des options pédagogiques et didactiques – notamment en termes de curriculum – qui seront offertes, des moyens (outils didactiques, formation, etc.) qui seront effectivement mis en œuvre. Nous y reviendrons dans la dernière partie de notre contribution.

## QU'EST-CE QUE L'ÉVEIL AUX LANGUES ?

Entrouvrons la porte d'une classe... [p. 149]

Il s'agit d'une classe ordinaire, dans un petit village du département de l'Eure, en France. Les élèves ont en moyenne 9 à 10 ans. Nous sommes en mars 2000, et cette classe participe depuis un an aux activités du programme européen Evlang. Il aurait pu s'agir d'une autre classe, en ville, en banlieue, avec éventuellement de nombreux enfants migrants, ce qui n'est pas du tout le cas ici. Entrons discrètement, pour ne pas déranger...

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

---

la Réunion), d'Italie et de Suisse. Ce projet portait sur la réalisation de supports didactiques pour l'éveil aux langues, leur utilisation dans plus de 100 classes expérimentales de fin du primaire et l'évaluation des effets – en termes de savoirs, d'aptitudes et d'attitudes à propos des langues et de leur diversité – d'un enseignement dans ce domaine après un cursus d'un an à un an et demi. Voir à ce propos CANDELIER M., 2003a.

parenté entre diverses langues du monde. Ils se trouvent à présent dans la seconde activité de la première séance, et travaillent en petits groupes de trois à quatre élèves. La maîtresse leur a distribué 9 petites cartes en papier portant des fleurs à 8 pétales. Chacune des cartes porte le nom d'une langue et, dans les pétales, on peut lire les 8 premiers chiffres dans cette langue (*unu, doi, trei...*, *jedan, dva, tri...*, *en, to, tre...*, *eins, zwei, drej<sup>5</sup>...*). Les élèves cherchent à regrouper les langues en comparant les chiffres dans les pétales. Ensuite, quelques groupes iront expliquer à l'ensemble de la classe les résultats obtenus, ainsi que la façon dont ils ont procédé pour obtenir ces résultats... À la fin de l'activité, à travers les phases de travail en groupes et de mise en commun, les élèves auront ainsi mis en œuvre diverses capacités d'observation, de comparaison, de regroupement et de classement qu'ils auront dû expliciter et argumenter ; ils auront également commencé d'élaborer des notions, celle de « famille de langues » en particulier.

C'est là, rapidement évoqué, un exemple d'activité parmi la trentaine élaborée dans le cadre du projet Evlang, parmi toutes celles également qui ont été construites pour les moyens d'enseignement EOLE en Suisse (PERREGAUX C. *et al.*, 2003) ou dans le cadre du projet Ja-Ling (CANDELIER M., 2003b)<sup>6</sup>. N'importe quel aspect du langage et des langues peut en effet être abordé dans une perspective d'éveil aux langues : la diversité des langues et des formes de communication, leur fonctionnement, les différences entre oral et écrit, les systèmes d'écriture, les stratégies d'apprentissage, les questions liées au statut des langues et à l'identité, etc.

Ainsi, par des activités mettant en jeu des langues diverses, proches et lointaines et de tous statuts, et généralement sans avoir l'ambition de les enseigner en tant que telles, l'éveil aux langues vise notamment à développer chez les élèves :

- des aptitudes d'observation et de raisonnement métalinguistiques ;
- des savoir-faire utiles pour l'apprentissage des langues, [p. 150]
- des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- des savoirs relatifs aux langues et à leur diversité.

En ne privilégiant pas uniquement les quelques langues qui sont généralement enseignées dans les écoles (anglais, allemand, etc.), les démarches d'éveil favorisent en outre la reconnaissance et la « légitimation » des langues travaillées dans les activités – celles des élèves d'autres origines linguistiques en particu-

5. Il y a 3 langues latines, 3 langues germaniques et 3 langues slaves. Les exemples donnés ici sont en roumain, croate, norvégien et alsacien.

6. On peut aujourd'hui trouver des matériaux d'éveil aux langues sur de nombreux sites : au plan européen [<http://jaling.ecml.at/>], en Autriche [<http://www.zse3.asn-graz.ac.at/>] (KIESEL-Lehrmaterialien), au Canada (Québec) [<http://www.elodil.com/>], en Espagne (Catalogne) [<http://dewey.uab.es/jaling/>], en France [<http://plurilingues.univ-lemans.fr/>], en Grande Bretagne [<http://www.language-investigator.co.uk/index.htm>], ainsi que dans les moyens d'enseignement suisses « EOLE » (PERREGAUX C. *et al.*, 2003).

lier – et des locuteurs qui les parlent. Toutes les approches développées dans ce cadre font ainsi le pari que la diversité langagière et culturelle, si prégnante aujourd'hui dans notre environnement social et mental, n'est pas un obstacle aux apprentissages mais, au contraire, un matériau à même de fonder une compréhension plus en profondeur et plus opératoire des objets d'apprentissage, à même d'être réinvestie dans les apprentissages linguistiques ainsi que dans la construction d'une identité linguistique plus consciente et ouverte<sup>7</sup>. Ceci étant vrai de « tous les élèves » – que ceux-ci possèdent dans leur répertoire une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que celle(s) de l'école ou qu'ils ne connaissent que la (les) langue(s) de l'école et que, grâce aux activités proposées, ils en découvrent d'autres qui leur permettent de « se décentrer » par rapport à leur L1.

On n'a parlé jusqu'ici que de buts et objectifs que l'on peut considérer comme propres à l'approche éveil aux langues. Cela nous a conduits à passer sous silence deux dimensions importantes dans la perspective d'une implémentation curriculaire.

– L'éveil aux langues permet également de poursuivre des objectifs liés à d'autres disciplines, non linguistiques : géographie (voir analyse des toponymes...), éducation artistique (voir calligraphie...), histoire (des langues, et des emprunts en particulier, comme dimension de l'histoire des sociétés et de leurs échanges réciproques), mathématiques (systèmes de numération en différentes langues, du *nahuatl* quinaire à l'*allemand* où la formulation des nombres composés est l'inverse d'en français...), « citoyenneté » (voir ci-dessous)...

– Par les méthodes de travail qui sont pratiquées, l'approche se révèle susceptible de contribuer au développement de ce que l'on appelle des « compétences transversales », qu'il s'agisse de démarches de recherche (construire/comprendre un questionnement, chercher des indices, élaborer un raisonnement...), de capacités à exposer et à argumenter, etc. [p. 151]

## LE CONSEIL DE L'EUROPE ET LE DÉFI DE LA DIVERSITÉ

L'Europe qui se construit doit faire face au défi que constitue, pour cette construction même, la diversité des langues qui y sont parlées. Même si cette diversité offre une image valorisante, sympathique, du continent, elle constitue à l'évidence, à différents égards, un obstacle (ce qui ne signifie pas qu'il ne peut pas être surmonté). Pour vivre ensemble, travailler ensemble, tendre vers un avenir commun, il faut en effet pouvoir échanger, se comprendre<sup>8</sup>. Pourtant, les

7. On trouvera dans différentes contributions des présentations plus approfondies de ces démarches ainsi que des listes d'objectifs plus détaillés, qui correspondent à une première ébauche, incomplète, d'un référentiel d'objectifs. Voir par exemple CANDELIER M., 2003a; CANDELIER M. & MACAIRE D., 2001; DE PIETRO J.-F. & MATTHEY M., 2001; BABYLONIA, 1999.

8. On sait que dans le mythe de Babel, la diversité des langues est conçue comme une calamité d'origine divine. Le lien entre diversité des langues et punition infligée par Dieu ou les Dieux

États européens, dans les institutions supranationales qui les regroupent, n'ont pas fait le choix d'une langue unique pour l'Europe !

Cela vaut tant pour l'Union européenne<sup>9</sup> que pour le Conseil de l'Europe, dont le Comité des Ministres du 17 mars 1998 propose de

« promouvoir le plurilinguisme à grande échelle [...] en encourageant tous les Européens à atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues [et] en diversifiant les langues proposées et définissant des objectifs adaptés à chaque langue ».

Si on s'en tient à certaines perspectives, comme celles des échanges économiques ou de la mobilité des individus, le choix effectué par ces institutions ne s'imposait pas comme seul possible. Le *Guide*<sup>10</sup> (*Guide*, version de synthèse, p. 5) pose l'existence « d'une suite continue de positions et d'orientations » qu'il serait également envisageable de poursuivre et qui « se situent entre les deux extrémités : d'un côté, les politiques de réduction de la diversité et, de l'autre, le maintien et le développement de la diversité ».

Pour justifier le choix effectué en faveur du développement de la diversité linguistique, le *Guide* ne se contente heureusement pas d'un alibi culturel, de type « préservation d'un héritage », souvent vague et fortement idéologisé. Il met en avant le fait que les langues « ont des fonctions sociales multiples », qui dépassent leur simple usage utilitaire :

« Elles sont associées aux identités collectives (nation, région, communauté...), elles interviennent dans la formation de la personne et du citoyen, elles constituent un instrument de plus en plus indispensable pour les activités professionnelles, elles permettent la découverte d'autres cultures et d'autres sociétés, elles sont investies d'un rôle éducatif, dans la mesure où l'intolérance et le racisme passent aussi par le mépris pour la langue de l'Autre. » (*Guide*, version intégrale, p. 29-30)

En mettant en avant ces fonctions sociales, en plaçant l'enseignement des langues dans la perspective « des politiques sociales en général et, plus [p. 152] particulièrement, des politiques qui visent à développer un sentiment d'appartenance et de citoyenneté démocratique partagé par les Européens » (version de synthèse, p. 5), le *Guide* rejoint une exigence que Jean-Marie Klinkenberg résume en ces termes : « La langue est pour le citoyen, et non le citoyen pour la langue. » (KLINKENBERG J.-M., 2001, p. 71.)

se retrouve dans au moins dix des soixante mythes apparentés à Babel que Hartmann a collectés sur les divers continents (HARTMANN F., 2002, p. 37).

9. Voir par exemple les Conclusions du Conseil « Affaires Générales » du 12 juin 1995.

10. Nous référerons désormais ainsi au *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (BECCO J.-C. & BYRAM M., 2003).

La conclusion ci-après résume finalement ce qu'on peut considérer comme la situation, partiellement spécifique, de l'Europe politique :

« Pour les citoyens européens, il n'existe probablement aucune langue qui puisse, à elle seule, représenter la langue d'appartenance à cet espace. » (KLINKENBERG J.-M., 2001, p. 31)

D'ailleurs, les langues des populations migrantes constituent une part importante de ces variétés linguistiques multiples qui ont cours dans l'espace européen. « Et il convient, pour le Conseil de l'Europe, que les politiques linguistiques éducatives prennent en compte la question de la reconnaissance des langues maternelles des enfants de migrants, de manière comparable à celle des minorités nationales établies » (*Guide*, version intégrale, 2003, p. 21<sup>11</sup>).

Ainsi, l'Europe a pris le pari de la diversité. Mais comment donner corps à cette volonté ? Faut-il enseigner le plus grand nombre de langues possible ? Et quel serait alors le nombre idéal ? Faut-il envisager d'autres pistes, alternatives ou complémentaires, à de tels enseignements ? Et quelle serait, dans cette perspective, la place de l'éveil aux langues ? ...

## PLURILINGUISME ET ÉVEIL AUX LANGUES

Le plurilinguisme est présenté par le *Guide* comme le principe retenu pour les politiques linguistiques éducatives par le Conseil de l'Europe (*Guide*, version intégrale, p. 21). C'est le « principe fondateur » (p. 19), placé « au centre » de l'idéologie linguistique à laquelle le Conseil de l'Europe adhère. Il doit être entendu à la fois comme « la capacité intrinsèque d'un locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue » et comme « une valeur linguistique fondant la tolérance » (p. 21-22). Et cela signifie que les politiques linguistiques éducatives doivent prendre en charge à la fois : [p. 153]

---

11. Dans les classes de nombreux pays, le nombre d'élèves dont la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle est toujours plus élevé. En Suisse, il atteint par exemple plus de 40 % en moyenne dans les classes genevoises. Selon les pays, diverses initiatives sont développées pour prendre en compte ce phénomène : classes d'accueil, cours de langues et cultures d'origine, cours de soutien, activités interculturelles réalisées au niveau des établissements... Pourtant, comme le montre le taux d'échec scolaire important chez ces élèves, les résultats sont décevants. En fait, les initiatives susmentionnées restent comme en marge du curriculum scolaire, le bilinguisme de ces élèves est toléré mais il n'est pas reconnu comme un véritable savoir et n'entre pas, par exemple, dans les plans de certification – quand bien même nombre des langues concernées peuvent tout à fait trouver une place dans une société mondialisée (voir, entre autres, à ce propos, GRIN F., 2004). On soulignera ici que la volonté d'une meilleure reconnaissance des langues d'origine a été une préoccupation déterminante des premiers travaux conduits dans le monde francophone autour de l'éveil aux langues, par les équipes de L. Dabène à Grenoble et de C. Perregaux à Genève.

- « – une formation plurilingue qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Par *formation(s) plurilingue(s)*, on se référera désormais aux enseignements de langues (nationale, « étrangère », régionale) dont la finalité est le développement du plurilinguisme comme compétence ;
- l'éducation au plurilinguisme comme éducation à la tolérance linguistique, qui constitue une des conditions du maintien de la diversité linguistique. Par *éducation au plurilinguisme*, on se référera aux enseignements, non nécessairement de langues, destinés à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, et à former à la citoyenneté démocratique. » (*Guide*, version intégrale, p. 22)

Dans ce contexte, l'apport potentiel de l'éveil aux langues, comme le laissent déjà deviner les buts énoncés plus haut, se situe tant au plan de la contribution au développement du *plurilinguisme comme compétence (formation plurilingue)* qu'à celui de l'*éducation au plurilinguisme*.

Nous ne ferons ici que mentionner ce second aspect, pour lequel la pertinence de l'éveil aux langues s'impose immédiatement comme une évidence (mais nous reviendrons plus loin sur la formation à la « citoyenneté démocratique ». En effet, développer des « attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle » (voir ci-dessus l'énoncé des buts de l'éveil aux langues), c'est bien travailler dans le sens de la « tolérance », même si, comme Audigier (AUDIGIER F., 2000), nous rejetons ce terme mal connoté au profit de l'expression « acceptation positive ». Nous ajouterons en outre ici – en suivant l'esprit de la citation susmentionnée de Klinkenberg ainsi que les enseignements déjà anciens de Lambert (LAMBERT W. E. *et al.*, 1974) nous rappelant que les jugements portés sur les langues sont toujours, en même temps, des jugements sur les personnes qui parlent ces langues – que cette ouverture vise en fait les locuteurs des langues abordées, et en tout premier lieu, dans la classe, les camarades qui parlent d'autres langues que celles d'enseignement.

Pour ce qui est de la *formation plurilingue*, la contribution de l'éveil aux langues repose sur les effets qu'on peut en attendre pour le développement :

- de l'intérêt et de la curiosité pour les langues et les cultures, dans leur diversité ;
- de la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage ;
- des capacités d'écoute et de discrimination auditive, dans quelque langue que ce soit ;
- des compétences à observer/analyser les langues, même lorsque celles-ci ne sont *a priori* pas « familières » et pourraient sembler « incompréhensibles » ;

– de la capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue ou d'une culture pour mieux comprendre – par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue ou culture... [p. 154]

Nous nous attarderons sur ce dernier point, qui est à la fois le plus « technique » et le plus spécifique. Le plurilinguisme comme compétence, c'est en fait, plus précisément, la compétence « à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». Une telle compétence ne consiste pas en « une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues » mais bien en *une* « compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 129).

Pour aider l'apprenant à construire une telle compétence et à l'enrichir continuellement (apprentissage tout au long de la vie), il convient de l'aider à construire des compétences (savoirs, savoir-faire, attitudes) « translinguistiques », terme qui renvoie dans notre esprit à la fois à des compétences « générales » (concernant les faits linguistiques et culturels en général) et à la faculté à prendre appui sur des aptitudes acquises à propos d'une langue ou culture particulière (ou certains aspects d'une langue ou culture particulière) pour accéder plus facilement à une autre (ou certains aspects d'une autre).

De telles compétences ne peuvent se développer que dans le cadre d'approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant en même temps plusieurs variétés linguistiques et culturelles, approches que nous qualifions volontiers d'approches plurielles des langues et des cultures. L'éveil aux langues, par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler, constitue l'approche plurielle par excellence<sup>12</sup>. Conçu à la fois comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues!), dès le début de la scolarité, comme une sorte de propédeutique, puis comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité, il constitue un moyen pertinent et efficace pour faciliter les mises en correspondance qui soutiennent et structurent la construction progressive de compétences plurilingues et pluriculturelles.

## ÉVEIL AUX LANGUES ET « CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE »

Une des motivations au nom desquelles le Conseil de l'Europe prône le plurilinguisme tient à sa volonté, déclarée par ailleurs, de promouvoir ce qu'il

12. On peut en distinguer deux autres, plus orientées vers l'apprentissage immédiat de compétences à communiquer dans plusieurs langues particulières : l'intercompréhension entre les langues parentes (DABENE L. & DEGACHE C., 1996; BLANCHE-BENVENISTE C. & VALLI A., 1997; KLEIN H.-G. & STEGMAN T.-D., 2000) et la didactique intégrée des langues (ROULET E., 1980).

appelle la « citoyenneté démocratique ». Comme l'exprime clairement le titre d'une conférence récente, le plurilinguisme est mis au service de la « citoyenneté démocratique » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001). Cette notion de « citoyenneté démocratique » renvoie à de nombreuses dimensions. L'une d'entre elles met directement en jeu la maîtrise et l'enseignement des [p. 155] langues :

« Si dans une démocratie, la participation active des citoyens aux décisions politiques et à la vie sociale est nécessaire, cela suppose que celle-ci ne soit pas rendue impossible par l'absence de compétences linguistiques appropriées. » (*Guide*, version intégrale, p. 41)

Dans l'Europe multilingue d'aujourd'hui, la possibilité de prendre part à la vie politique et publique implique donc une compétence plurilingue, qui soit adaptée à la totalité des niveaux d'appartenance ou de citoyenneté auxquels une telle participation est possible et souhaitable, de l'éventuelle communauté minoritaire (autochtone ou migrante) à l'ensemble européen, en passant bien sûr par l'indispensable niveau de la citoyenneté dans le cadre de l'État dont chacun relève.

Plus fondamentalement – mais sans quitter pour autant le domaine de la démocratie –, on sait que « le langage donne le pouvoir » et « qu'une manière d'exercer ce pouvoir » à son propre profit est d'utiliser une langue qui « exclue l'autre, lui fasse peur, l'empêche de manifester sa volonté ou d'exercer son sens critique » (KLINKENBERG J.-M., 2001, p. 29). Donner le pouvoir de la langue – des langues – au plus grand nombre, c'est lutter contre la marginalisation, la fracture sociale, à la fois au niveau de la prise de parole, comme on vient de le voir, au niveau économique, par le biais de l'accès à l'emploi mais aussi au niveau de l'information, de la culture.

De plus, pour ce dernier niveau, les langues constituent certes un moyen d'accès privilégié à l'information et à la culture, mais elles représentent en même temps elles-mêmes des objets culturels d'importance, qui appartiennent sans aucun doute – cela est particulièrement flagrant pour les francophones – aux éléments constitutifs d'une identité et d'une culture partagées. Autrement dit, pour ce qui est de la culture, les langues sont concernées en tant que moyen mais aussi en tant qu'objet.

Pour établir un lien entre la démarche éducative que constitue l'éveil aux langues et la « citoyenneté démocratique », nous passerons par un examen de quelques-unes des compétences que, selon Audigier (AUDIGIER F., 2000), l'éducation doit développer afin d'assurer la formation à la « citoyenneté démocratique<sup>13</sup> ». À la « capacité à intervenir dans le débat public », dont il vient d'être question, Audigier ajoute les « connaissances sur le monde actuel » et « l'acceptation positive des différences et de la diversité ».

13. Pour un exposé plus complet, voir [<http://jaling.ecml.at>], atelier initial, annexe I, p. 44-46.

L'enseignement des langues se donne traditionnellement comme mission d'apporter des connaissances culturelles, de « faire connaître les pays et les gens ». Par nature – y compris dans le cas de langues parlées dans de nombreux pays –, cet apport est toutefois limité aux pays et aux sociétés « liés » à cette langue. Pour ce qui est de l'éveil aux langues, c'est bien sûr dans le cadre des « savoirs » énoncés plus haut à propos de ses buts que cette dimension est prise en compte. Et on constate sans peine que la perspective proposée à cet égard est plus large et bien plus conforme à la diversité des cultures que les individus sont appelés à côtoyer que la perspective traditionnelle de [p. 156] l'enseignement des langues. La démarche s'applique en effet à la plus grande diversité possible de langues et de cultures, y compris à celles qui sont présentes dans la classe, dans l'environnement immédiat, ailleurs sur le territoire national, dans d'autres pays d'Europe et du monde, indépendamment de la place qu'elles peuvent occuper sur l'échiquier scolaire... et sur le « marché linguistique ».

De plus, on est souvent frappé par la pauvreté des connaissances et des représentations du langage qu'expriment les élèves – mais aussi les adultes : confusion entre oral et écrit, méconnaissance de ce qu'est une langue, de ce qu'est la grammaire (un Romand disait ne pouvoir apprendre le suisse allemand parce que cette langue n'a pas de grammaire...), méconnaissance des diverses langues parlées dans le monde, des liens (de « parenté ») qui unissent un grand nombre d'entre elles, etc. Cet état des connaissances constitue certainement – par les préjugés auxquels il donne naissance, par « l'insécurité linguistique » qu'il suscite – un obstacle à la mise en place sereine d'une politique linguistique et d'une politique éducative dans le domaine des langues (voir les débats sur les propositions de rectifications orthographiques ou sur la féminisation des termes de métier), et plus encore un obstacle à l'ouverture et à l'acceptation positive des autres langues.

Les démarches de type éveil aux langues intègrent de tels objets de connaissance dans leurs objectifs, en faisant précisément l'hypothèse que les connaissances peuvent fonder l'ouverture et l'acceptation, et pourraient ainsi servir de base à une « culture plurilingagière » qui corresponde mieux aux réalités langagières de notre époque.

Pour ce qui est de l'acceptation positive des différences et de la diversité ou de son corollaire, accorder de la confiance à l'autre, qu'Audigier place dans le domaine des compétences éthiques et choix de valeurs, il est vrai là aussi que l'enseignement des langues contribue à l'ouverture à l'autre et permet un « décentrement » par rapport à la vision propre du monde<sup>14</sup>.

Cependant, une remarque critique du même ordre que celle qui a été faite à propos des connaissances sur le monde actuel s'impose : l'horizon qu'ouvre

14. Nous savons toutefois aussi que subsistent quelques interrogations à propos des effets réels de l'enseignement des langues sur les attitudes, entre autres chez les apprenants en échec face à l'apprentissage de la langue... Voir à ce propos CANDELIER M. & HERMANN-BRENECKE G., 1993 ; DE PIETRO J.-F., 1994.

l'enseignement « traditionnel » des langues, en opposition de ce point de vue aux démarches d'éveil aux langues, est intrinsèquement limité par le nombre restreint de langues apprises. Or, la limitation à une ou deux langues, *a priori* dominantes, a des effets non seulement réducteurs mais aussi potentiellement néfastes, dans la mesure où elle risque de renforcer la dépréciation des langues qui n'ont pas le privilège d'être enseignées. Et, dans le cas où la langue dominante enseignée est mondialement dominante et déjà fortement répandue dans les médias, on peut même penser que la limitation à une langue dominante contribue à enfermer l'apprenant dans un « bi-ethnocentrisme », [p. 157] constitué de la langue dominante internationalement et de la langue dominante du pays dans lequel il vit (CANDELIER M., 2000c, p. 45).

Outre le nombre des langues et cultures prises en compte, et avec lesquelles on « travaille », l'apport de l'éveil aux langues se situe aussi dans la nature de ces langues : celles-ci ne se réduisent pas à une diversité « externe » : c'est également la langue du pays où l'on vit, celle de l'environnement social, celle de la classe, voire celle de soi. En mettant l'ensemble des langues et cultures dans le même paradigme d'« objets intéressants » et reconnus comme tels par l'école, on contribue à la valorisation (hétéro- et auto-) des élèves issus de minorités linguistiques et culturelles, qui deviennent tout à coup les experts dont la classe a besoin et qui auront d'autant plus de chances de s'intéresser à l'école que l'école s'intéresse à eux.

Enfin, en ce qui concerne la capacité à intervenir dans le débat public, conçue chez Audigier dans diverses dimensions – « capacité à argumenter », « capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique », « capacité à vivre avec d'autres, à coopérer », etc. –, c'est essentiellement par la méthodologie prônée que l'éveil aux langues est concerné : une des démarches privilégiées de la construction collective du savoir dans la classe est le travail en groupe, la confrontation des perspectives, qui aident à construire l'aptitude à l'écoute de l'autre, à la formulation pertinente du point de vue propre et à la mise en commun des apports individuels (voir par exemple DE GOUMOËNS C. *et al.*, 1999).

## CONTRAINTES CURRICULAIRES ET VARIATIONS CONTEXTUELLES

Nous espérons avoir réussi à montrer – et c'était là la première des deux tâches annoncées en introduction – comment nous pouvons légitimer le choix d'une innovation curriculaire (l'éveil aux langues) en prenant appui sur des convergences que nous avons mises en évidence entre les buts et contenus qu'elle préconise et les principales finalités et valeurs qui, selon le Conseil de l'Europe, devraient fonder les politiques linguistiques éducatives.

À travers le programme Eulang, déjà mentionné, puis le réseau *Janua Linguarum*, (CANDELIER M., 2003b), ce sont respectivement cinq puis seize pays européens qui ont été le lieu d'expériences d'ampleur diverse, bénéficiant ou

non d'une reconnaissance officielle<sup>15</sup>. Grâce à ces initiatives, l'éveil aux langues a fait la preuve de sa capacité à intéresser les éducateurs et à fonctionner valablement dans des contextes socio-linguistiques et éducatifs divers, caractérisés ou non par une population alloglotte importante, qu'elle soit d'origine migrante ou [p. 158] autochtone. Selon les contextes, les attentes principales portent sur des aspects différents (lutte contre l'ethnocentrisme, volonté de diversifier l'enseignement des langues, contribution à la réduction des inégalités scolaires...), sans toutefois que les autres aspects soient totalement absents.

C'est donc de façon très concrète que nous avons été confrontés au fait que les propositions contenues dans les démarches d'éveil aux langues supposent un certain nombre de changements dans la manière de concevoir l'économie générale des enseignements linguistiques à l'école et, notamment, le curriculum linguistique global qui peut en découler. C'est aussi au sein même de ces expérimentations que nous avons pu recueillir des éléments susceptibles de guider notre réflexion sur les « formes scolaires » qu'un curriculum d'éveil aux langues peut emprunter, à l'intérieur même de cette économie générale.

C'est là le second volet de la présente contribution, annoncé en introduction<sup>16</sup>.

Les expérimentations menées – et tout particulièrement Eklang – ont permis de montrer que des activités d'éveil aux langues permettent à certaines conditions d'atteindre une part importante des objectifs qui leur sont assignés et donc de susciter chez les élèves des apprentissages en termes à la fois d'attitudes, d'aptitudes et de savoirs, conformément aux hypothèses sous-jacentes au choix de l'approche<sup>17</sup>. Dans la perspective de l'élaboration d'un curriculum, cependant, beaucoup de choses se jouent justement dans ces « conditions » qui vont être mises en place, dans chaque « contexte » social et institutionnel.

Ainsi, et sans entrer ici dans la « qualité » des contenus et des modalités d'enseignement/apprentissage<sup>18</sup>, le projet Eklang a mis en évidence que les progrès des élèves deviennent significatifs – suivant alors une courbe exponentielle – à partir d'un seuil temporel minimum situé entre 30 et 40 heures ; il apparaît de même qu'il est préférable que les leçons ne soient pas trop longues

15. En Grèce, par exemple, l'éveil aux langues est intégré officiellement dans le curriculum du primaire, dans la Zone d'Innovations Interdisciplinaires, avec une durée de 2 heures par semaine. À ces pays, il convient d'ailleurs d'ajouter la Communauté française de Belgique qui, à la demande de son ministre de l'Enseignement fondamental, conduit actuellement une expérience menée par l'université de Liège.

16. Nous reprenons ici sous une forme abrégée certains développements du chapitre XIII de CANDELIER M., 2003a.

17. Comme dans la plupart des expérimentations portant sur un temps assez limité et évaluées avec rigueur, il faut toutefois remarquer d'une part que les résultats obtenus restent toujours relativement modestes, d'autre part qu'ils sont étroitement liés aux conditions de l'expérimentation et aux options – en termes de contenus, de curriculum, de formation... – choisies. Voir à ce propos CANDELIER M., 2003a.

18. Voir à ce propos DE PIETRO J.-F. et al., 2003 ; GENELOT S., 2001 ; GENELOT S. & TUPIN F., 2003b.

et qu'elles soient « intégrées » dans d'autres activités/disciplines scolaires. Que faire de telles informations, comment en tenir compte pour une réflexion et des options d'ordre curriculaires ? Le constat à propos de la durée nécessaire d'enseignement s'avère bien entendu le plus crucial. Deux pistes semblent s'offrir :

- créer pour les démarches d'éveil aux langues une discipline spécifique qu'on doterait de manière relativement importante, suffisante en tout cas (en horaire hebdomadaire et en nombre d'années concernées) pour atteindre les résultats escomptés ; [p. 159]
- augmenter la durée à la fois en jouant sur la période (commencer plus tôt et/ou continuer au-delà des années dans lesquelles les activités du projet Evlang ont été expérimentées)<sup>19</sup> et sur l'intégration de contenus et démarches propres à l'éveil aux langues dans d'autres disciplines.

La première solution soulève à l'évidence de nombreuses difficultés et contribuerait à surcharger encore les programmes actuels. La seconde piste semble s'imposer, d'autant qu'elle tient compte de la constatation faite dans l'expérimentation à propos des bénéfices de l'intégration dans d'autres disciplines. Cependant, un tel cursus – s'étendant sur plusieurs années – implique sans doute des variations d'objectifs et de tâches qui, s'ajoutant aux différences d'âge, pourraient conduire à ce que les résultats somme toute satisfaisants obtenus dans le cadre d'Evlang ne se reproduisent pas. Pour ce qui est de l'âge, d'autres recherches, de moindre ampleur, semblent toutefois montrer que les élèves plus jeunes sont particulièrement intéressés et réceptifs à de telles démarches (Commission romande d'enseignement [COROME], 1998).

Pour ce qui est des variations prévisibles en termes d'objectifs, les premières tentatives de projection sur un cursus scolaire complet vont plutôt – du moins jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire – dans le sens d'une répartition sur une durée plus longue de ce qui avait été concentré dans Evlang, ou d'un élargissement/approfondissement progressif (selon le principe d'une progression en spirale). On peut en prendre comme exemple le curriculum CGEL (Concept général pour l'enseignement des langues), réalisé dans le cadre d'un groupe de réflexion de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (DE PIETRO J.-F., 2002), où l'on parle successivement, pour les savoir-faire, de l'école enfantine au secondaire I : de reconnaissance des langues de l'environnement ; d'observation/repérage, comparaison ; de reconnaissance des ressemblances et différences entre les langues ; d'analyse de données linguistiques non familières ; d'intercompréhension entre langues et de stratégies. Globalement, on peut donc dire qu'on ne quitte pas les « eaux » sillonnées par Evlang et qu'il s'agit le plus souvent d'accentuations de certaines composantes

19. Rappelons que le curriculum Evlang s'étendait sur une année à une année et demie, située vers la fin du primaire.

d'un ensemble où les éléments sont enchevêtrés les uns aux autres. Il en va de même en ce qui concerne les savoirs et les attitudes.

Les tâches constituent sans doute la composante où les variations seraient les plus importantes, du moins dans leur dimension « opérations cognitives », encore que nous constatons aujourd'hui que bien des supports Evlang comportaient déjà des tâches directement adaptables à des enfants plus jeunes.

Ces quelques observations permettent sans doute de penser que ce que l'on constaterait dans un curriculum plus étendu ne serait pas contradictoire avec ce qu'a montré Evlang. Des extrapolations semblent par conséquent possibles, à titre d'hypothèses – pour autant que les démarches soient adaptées en tenant compte des différents publics et des enjeux qui leur sont [p. 160] propres. Elles devront également être adaptées en fonction des programmes et organisations scolaires qui ont déjà cours dans ces autres degrés. Ainsi, dans les tout premiers degrés (école infantine et deux premières années du primaire), les démarches seraient introduites dans un contexte où il n'y a généralement pas encore d'enseignement de langue étrangère; elles entretiendraient par conséquent des liens privilégiés avec l'enseignement de la langue « commune » (à propos de « l'entrée dans l'écrit » par exemple) et auraient pour les enseignements d'autres langues une fonction plutôt propédeutique, préparatoire (voir « éveil »); mais, pour ces degrés, elles devraient aussi assumer une fonction importante « d'accueil » (DABÈNE L., 1989) – et de « légitimation » – des élèves dans la diversité de leurs langues. Cet accueil s'appuierait au départ sur les langues présentes dans la classe et dans l'environnement et viserait à la socialisation de l'enfant par la « construction d'un espace plurilingue au sein de la classe » (PERREGAUX C., 1995).

Pour la suite, les démarches d'éveil aux langues devront généralement cohabiter avec divers enseignements de langues, endossant également alors une fonction d'accompagnement. Le passage d'une dominante accueil à une dominante accompagnement se marquerait alors, quel que soit le contexte, par une centration progressive sur des objectifs relatifs à l'observation-analyse des langues et, plus globalement, à la construction de la capacité à apprendre les langues. Ce qui signifie que l'on passerait d'un accent mis sur la découverte de la diversité à un accent placé sur les caractéristiques des éléments qui composent cette diversité, qu'il s'agisse de similitudes ou de différences.

### **PLACE ET STATUT DES DÉMARCHES D'ÉVEIL AUX LANGUES ?**

Ces différentes adaptations – hypothétiques, rappelons-le – nous amènent vers l'élaboration de ce que Martinand nomme une « matrice curriculaire » plutôt que vers un programme disciplinaire (MARTINAND J.-L., 2001). Comme cet auteur le souligne, ce n'est qu'après, en fonction du contexte social, institutionnel, didactique... que des « formes scolaires » devront être définies, « socia-

lement construites » (DUPRIEZ V., 2008). Dans le cas de l'enseignement de la technologie, c'est une forme disciplinaire qui semble alors s'imposer, ne serait-ce qu'en raison de l'existence d'un corps enseignant. Pour l'éveil aux langues, la question est plus délicate.

En effet, comme nous l'avons vu, l'analyse quantitative effectuée dans le cadre d'Evlang tend à montrer que l'intégration des activités « d'éveil » dans plusieurs disciplines permet d'obtenir de meilleurs effets. Il convient donc d'éviter qu'un travail d'éveil aux langues soit enclos dans les frontières d'une discipline spécifique. Mais reconnaître cela n'implique pas une réponse univoque quant au statut de discipline que devrait ou non revêtir cette approche. On peut être transdisciplinaire en étant soi-même une discipline qui étend ses [p. 161] prolongements à travers d'autres disciplines ou en n'existant, finalement, qu'au travers de ces disciplines.

Dans le cadre d'Evlang, le choix effectué était assez conforme à celui préconisé dès les années quatre-vingt en Grande-Bretagne par Hawkins sous le terme de « matière-pont », c'est-à-dire celui d'un travail spécifique impliquant diverses disciplines (en Grande-Bretagne, il s'agissait d'enseignement secondaire, où plusieurs enseignants étaient invités à intervenir; voir HAWKINS E., 1992, p. 54).

Mais reconnaître la nécessité d'une intégration peut inciter aussi à d'autres types d'organisations, tels que le modèle présenté dans Macaire 2000, où l'éveil aux langues « se met au service de thèmes fédérateurs » de nature interdisciplinaire (« semaine de la diversité », « semaine des rituels », « semaine de l'environnement »...).

Il n'y a jamais eu de position unanime de l'équipe Evlang sur ce point, malgré des discussions assez nombreuses, dans lesquelles les arguments « d'opportunité » avaient sans doute une place plus large que des appréciations différentes du degré d'interdisciplinarité souhaitable : concevoir l'éveil aux langues en tant que discipline semblait garantir une réelle visibilité de l'approche; ajouter non pas une nouvelle discipline, mais une nouvelle dimension au sein de disciplines existantes permettait de contourner l'obstacle que constitue l'argument de la charge actuelle des programmes.

Rien n'oblige, d'ailleurs, à ce qu'un même mode d'insertion perdure tout au long de la scolarité : on peut imaginer, par exemple, qu'il s'agit d'une discipline en soi au début, puis d'une dimension intégrée. Plus généralement, comme on l'a déjà souligné, c'est l'organisation globale de l'enseignement des langues qui mériterait d'être repensée dans une telle perspective – intégrant comme référence constitutive la diversité langagière, à la fois en tant que contexte et en tant qu'objet. Le cursus langagier des élèves n'a pas nécessairement à être homogène tout au long de la scolarité (du type : de l'allemand de la première à la dernière année en suivant des méthodes semblables et une progression linéaire). Pourquoi ne pas alterner des périodes d'enseignement intensif d'une langue avec d'autres où cette même langue est juste entretenue, au profit d'une autre

langue?... Pourquoi ne pas alterner des méthodes différentes, de nature à (re) motiver les élèves, et parfois les enseignants, et à varier les points de vue : une phase intensive d'immersion, suivie par une période centrée sur des échanges (séjours, correspondance, etc.), puis une période réflexive où l'on s'attacherait à formaliser ce qui a été approprié de manière plutôt implicite... Une telle hétérogénéité des cursus suppose des outils de gestion nouveaux, gestion de la diversité interindividuelle des parcours et prise en compte des apprentissages extra-scolaires (on pense ici au portfolio des langues également développé par le Conseil de l'Europe). Elle suppose également un « lieu didactique » qui permette de relier la multitude et la diversité des expériences, de les formuler, de leur donner sens. Les démarches du type de l'éveil aux langues semblent de nature à fournir un tel cadre. [p. 162]

L'évocation de tels débats confirme une fois encore – en conclusion à ces réflexions relatives à la « forme scolaire » – l'importance des contraintes qui pèsent sur le choix de telle ou telle solution au sein des variantes possibles. Il ne s'agit pas seulement de décider, idéalement, de ce qui paraît meilleur ou moins bon. On ne peut éviter – chacun le sait – de tenir compte des programmes existants, et, plus profondément, de la culture pédagogique dominante dans chacun des contextes. Sans compter que, selon ces contextes et ces cultures, une notion telle que celle de « discipline » scolaire peut avoir plus ou moins de réalité et constituer un enjeu plus ou moins important.

On a pu constater par exemple que l'introduction d'une innovation de type éveil aux langues posait des problèmes bien plus aigus dans les degrés secondaires qu'au primaire. En Suisse, dans le cadre du projet EOLE – qui portait initialement sur des moyens d'enseignement pour les degrés 2<sup>e</sup> enfantine à 9<sup>e</sup>, intégrant donc le secondaire I –, ces difficultés sont clairement apparues. Elles tiennent apparemment à la fois à la surcharge des programmes, à la spécialisation des enseignants et au découpage disciplinaire. Un groupe de travail, mandaté afin de poursuivre la réflexion et faire de nouvelles propositions, a rendu un rapport qui propose des activités organisées en différents modules, chacun étant ancré prioritairement dans une discipline et relevant par conséquent de la responsabilité du titulaire ; les enseignants seraient cependant invités à approfondir le travail dans le cadre de « modules transversaux », d'enseignements décloisonnés (DE PIETRO J.-F., 2002).

## CONCLUSION

Dans une première partie, nous avons pu mettre en lumière le soutien que peut apporter à une innovation curriculaire sa convergence avec les orientations d'une institution à l'expertise reconnue, telle que le Conseil de l'Europe. Bien sûr, en matière de mise en œuvre dans chaque pays, il y a toujours loin d'une adhésion de principe aux décisions d'action puis aux actes.

Plus près encore de la réalisation concrète, les réflexions menées dans la seconde partie ont souligné le poids des contextes et des traditions curriculaires établies. Comme tout nouvel élément désireux de trouver sa place dans un système préalable, l'éveil aux langues doit susciter un processus « d'accommodation » de l'existant, en prenant garde bien sûr à ce que sa propre « assimilation » ne lui fasse perdre son âme. Dans le cas qui nous concerne, il semble bien que l'accommodation ne peut pas faire l'économie de changements profonds. L'éveil aux langues relève d'un nouveau paradigme des politiques linguistiques éducatives et de la didactique des langues : celui de la recherche d'un véritable plurilinguisme, opposé à celui de la maîtrise « complète » d'une voire deux langues « étrangères ». À l'évidence, si elle ne doit pas être celle d'une pièce rapportée déconnectée du fonctionnement général de l'ensemble, son intégration dans le curriculum linguistique global suppose que ce dernier évolue vers ce nouveau paradigme.