

**LA SENSIBILISATION A LA DIVERSITE
LINGUISTIQUE : UNE DEMARCHE ADAPTEE
AUX AMBITIONS ET POSSIBILITES DE
L'ECOLE PRIMAIRE**

Michel CANDELIER
Université René Descartes PARIS V

Abstract

Evlang (developing language awareness in the elementary school) is a UE supported action/research program to develop an original approach to languages in the French elementary schools. It is not so much a matter of teaching one foreign language, but rather of introducing children (9 and 10 year olds) to the diversity of languages and cultures, and to develop their capacities for observing, analysing and learning languages. In order to develop these capacities, children work on texts, both written and oral, in a wide variety of languages : regional languages, minority languages, immigrants' languages and school language in its various forms.

A comparison is made between this approach and the one officially recommended in the French school system, showing a significant number of common features concerning the skills required in different subjects in the curriculum (including "mastery of the language") as well as general learning and social skills.

A brief survey of the problems raised by generalizing foreign language teaching in French primary schools together with an analysis of teachers' reactions to *Evlang* leads to an assessment of the potential value of the language awareness approach at the elementary school level.

1. Introduction

En guise d'entrée en matière, je reviendrai quelques années en arrière pour souligner à nouveau un paradoxe que j'avais relevé en 1994 (Candelier, 1994) à la lecture d'un article de Peter Doyé. Dans cet article (Doyé, 1993), l'auteur passait en revue les arguments qui, depuis une quarantaine d'années, ont servi de justification à l'introduction d'une langue étrangère à l'école primaire.

Il rejetait comme non adéquats - à la lumière des connaissances actuelles - les arguments relatifs à la psychologie du développement et à la physiologie, selon lesquels il existerait une "période idéale" pour l'apprentissage des langues, période dont il conviendrait de tirer profit.

Seuls deux ordres d'arguments trouvaient grâce aux yeux de Doyé : d'une part un argument relatif à la nécessité de desserrer suffisamment tôt l'étau que représente, face aux impératifs d'ouverture à l'autre, la fixation autour des normes du groupe propre ; d'autre part la nécessité de préparer le futur citoyen à affronter la vie dans un monde multiculturel.

Tout en ne voyant pas très bien en quoi il s'agissait de deux arguments d'ordres différents, j'exprimais mon adhésion à cette analyse, mais je m'étonnais de voir Doyé se prononcer alors - et toujours - en faveur de l'enseignement d'une langue à l'école primaire, et non en faveur d'une approche de type "éveil aux langues", qui aurait assuré une rencontre de l'élève avec la diversité.

Mon étonnement se changeait en stupéfaction lorsque je lisais ensuite qu'un des "problèmes" que l'auteur continuait à se poser était celui du passage "d'une fréquentation des modèles de pensée et de comportement acquis avec une langue étrangère à des attitudes concernant l'étranger en général". C'est-à-dire : le passage de la prise de conscience d'une altérité particulière à des attitudes relatives à la diversité en général.

Ce paradoxe nous place directement au cœur du sujet de ma contribution. Il constitue même une première argumentation en faveur de la première thèse contenue dans le titre de mon intervention : celle de l'adaptation de l'éveil aux langues aux ambitions de l'école primaire. Evidemment, je ne m'en contenterai pas. Cette argumentation est beaucoup trop globale. Je chercherai donc à la préciser et à l'actualiser, en fonction de deux ordres de données :

- d'une part la réflexion que j'ai pu développer depuis à l'occasion de la mise en place du projet Evlang qui introduit un "éveil aux langues" à l'école primaire ;
- d'autre part un examen des textes qui ont eu pour ambition de régir l'enseignement d'une langue à l'école primaire en France depuis 1989.

Il convient aussi de noter que la première thèse exprimée dans le titre - celle de l'adaptation de l'éveil aux langues aux ambitions de l'école primaire - n'est couverte que partiellement par une comparaison entre les buts de l'éveil aux langues et ceux de l'enseignement d'une langue à l'école primaire : même si, en principe, l'enseignement d'une langue à l'école primaire cherche à contribuer le plus largement possible aux buts de l'école, il n'en couvre jamais qu'une partie.

Idéalement, il conviendrait donc, pour la présente réflexion, de faire systématiquement deux choses : comparer les buts de l'éveil aux langues d'une part à ceux de l'école primaire en général, et d'autre part à ceux que l'enseignement d'une langue à l'école primaire se propose de satisfaire. Je suivrai un chemin plus modeste qui consiste à rapporter les objectifs de l'éveil aux langues à l'école primaire à ceux déclarés par l'institution pour l'enseignement d'une langue dans ce même secteur de la scolarité, et à ajouter des remarques relatives aux buts de l'école primaire en général.

Pour ces "ajouts" je m'appuierai en particulier sur le travail d'un petit groupe de réflexion que j'avais animé en 97-98 autour de ce problème dans le cadre du projet Eulang.¹ Nous avons examiné, en particulier, les "Programmes de l'école primaire" en France de 1995, et surtout ceux du Cycle III, âge des élèves auxquels s'adresse Eulang. On sait que ces programmes contiennent également une partie consacrée aux "Compétences à acquérir au cours de chaque cycle", réparties en "Compétences transversales", "Compétences dans le domaine de la langue" et "Compétences relatives aux différentes disciplines". Nous retrouverons ces distinctions ci-dessous.

Après avoir ainsi illustré la première thèse du titre - celle de la correspondance de l'éveil aux langues aux ambitions de l'école primaire - il faudra bien sûr passer à la seconde - celle de la correspondance aux possibilités de l'école primaire.

Mais avant tout, il convient sans doute de préciser ce que l'on entend par «éveil aux langues» dans le programme européen Eulang que je coordonne.

2. Qu'est-ce que l'éveil aux langues à l'école primaire dans le programme Eulang ?

Le programme Eulang a été retenu fin 1997 dans le cadre du programme Socrates (Lingua, action D).² Il porte sur les deux dernières années de l'enseignement primaire.

¹ Participaient à ce groupe : Danièle Manesse, Dominique Macaire et Mireille Froment (Paris V), Danièle Moore et Véronique Castellotti (ENS Fontenay - Saint-Cloud).

² Il regroupe les partenaires suivants : Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de la Réunion, Istituto Universitario Orientale de l'Université de Naples, Università Ca' Foscari di Venezia, Universitat Autònoma de Barcelona, Université René Descartes - Paris V (coordinateur), Université Stendhal - Grenoble III, Zentrum für Schulentwicklung de Graz. En France, le programme bénéficie également du soutien financier de la Délégation Générale à la Langue Française.

On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans deux dimensions :

- le développement de représentations et attitudes positives :
1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes) ;
le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/méta communicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes).

Selon la définition retenue dans le cadre d'Evlang, il y a éveil aux langues lorsque qu'une part des activités de la classe 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 aucun 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.

Une telle approche peut se dérouler :

- a) soit dans des situations scolaires caractérisées par l'absence d'enseignement de toute autre langue que la langue (unique) de l'école,
- b) soit dans des situations scolaires caractérisées par l'enseignement d'une langue étrangère (voire seconde ou régionale) en plus de la langue unique de l'école, ou dans des situations d'enseignement bilingue (deux langues d'enseignement, auxquelles peut s'ajouter éventuellement une langue étrangère).

Dans les deux cas, on vise à l'intégration la plus étroite possible avec l'ensemble des disciplines scolaires.

Ces propositions se sont inspirées du travail novateur effectué en Grande-Bretagne au cours des années quatre-vingt dans le cadre du mouvement "Language Awareness" (cf. Hawkins 1984, Donmall 1985, et aussi, pour des antécédents australiens, De Fazio 1974), ainsi que sur les expériences ponctuelles qui se sont développées pour l'enseignement primaire dans différents lieux en Europe pendant la dernière décennie (cf. entre autres : Dabène 1991, De Pietro 1995, Haenisch & Thürmann 1995, Perregaux & Magnin Hottelier 1995, Nagy 1996).

On peut distinguer trois domaines principaux d'activités dans le cadre d'Evlang : la production et la validation de supports didactiques ; l'évaluation d'un cursus d'éveil aux langues ; la formation des enseignants dont les classes sont utilisées pour l'évaluation. Globalement, l'accent a été mis sur la production pendant la première année (décembre 97-novembre 98), sur l'évaluation pendant la seconde et la troisième.

Un "support didactique" est un matériel d'enseignement correspondant, selon les cas, à une utilisation en classe pendant 2 à 5 leçons (de 25 à 45 mn). La plupart prévoient des activités relevant d'autres disciplines que linguistiques, ou incitent les enseignants à effectuer des prolongements dans d'autres disciplines. L'approche méthodologique est, globalement, celle de la pédagogie de la découverte, reposant sur des démarches diversifiées. Les thèmes abordés concernent essentiellement : la variété des langues, le fonctionnement du langage, son utilisation et son apprentissage, les systèmes d'écriture, le rapport oral-écrit, la communication non-linguistique...

L'évaluation se divise en deux volets, que l'on cherche à articuler : une évaluation quantitative, portant sur environ 150 classes et confiée à l'Institut de Recherche en Economie de l'Education de l'Université de Bourgogne (IREDU) ; une

évaluation qualitative, moins systématique, reposant sur des observations de classe, des questionnaires ou entretiens, l'examen d'un cahier de bord de l'enseignant. Elle se poursuit jusqu'en juin 2000.

Les enseignants dont les classes sont intégrées dans le dispositif d'évaluation sont des enseignants généralistes de l'enseignement primaire sans caractéristique particulière. Ils suivent une formation de 2 jours (plus une journée de "retour" un ou deux mois après le démarrage de l'enseignement dans leur classe).³

3. L'éveil aux langues face aux ambitions de l'école primaire

Commençons par ces ambitions. On sait que les buts fixés par l'institution à l'enseignement d'une langue à l'école primaire en France ont fluctué de façon notable de 1989 à nos jours. On pourrait même affirmer qu'il y a eu, en fait, trois visées successives et différentes, et en aucun cas une construction en continu. J'éviterai d'entrer dans le détail de cette histoire, et partirai du principe que, par delà ces fluctuations, la somme des buts fixés aux diverses époques constitue l'ensemble de ce que l'école peut considérer comme pertinent. Et c'est cet ensemble qui m'intéressera.

On peut le répartir en trois volets : l'apprentissage de la langue particulière proprement dit, la préparation à l'apprentissage des langues, et les apports plus généraux aux buts de l'école, qu'il s'agisse de la mise en place de compétences dites "transversales" ou de compétences visées par d'autres disciplines. Cela ne signifie pas, bien entendu, qu'il s'agit de trois ensembles nettement délimités.

Si on examine le dernier texte en date, celui qui met en place l'enseignement des langues vivantes au CM2 dans le BO du 2 juillet 1998, on trouve une prise de position très claire en ce qui concerne le premier volet. Il est dit que "l'enseignement d'une langue vivante se caractérise désormais

³ Pour plus de détails, cf. Candelier 1998.

par des attentes formulées en termes d'apprentissage, à partir desquelles l'enseignant peut apprécier les progrès de ses élèves et définir leurs acquis dans la perspective d'une prise en compte effective en sixième". Cela fait référence, implicitement, à l'essentiel des "flottements" déjà évoqués. Le texte de 1989 indiquait, quant à lui, que "cet enseignement d'initiation doit servir le véritable apprentissage ultérieur d'une langue étrangère". Donc ne concernait pas déjà un "véritable apprentissage". Le texte de 91 mettait la barre dans l'autre sens, en indiquant qu'il convenait "de concevoir l'enseignement d'initiation comme un véritable apprentissage et non comme une simple sensibilisation". C'est l'autre direction qui est prise, à nouveau, dans les textes de 95, 96 et 97. En 97, y compris au niveau du CM1, il est rappelé que "l'initiation aux langues vivantes ne constitue, à aucun des niveaux de l'école primaire, un enseignement systématique et évalué".

On laissera de côté l'affirmation de la non-évaluation - du moins, des élèves - qui n'a jamais fait vraiment problème, mais on retiendra le refus du "systématique", qui semble pour le moins incompatible avec un "véritable apprentissage". D'ailleurs, les instructions de 1998 soulignent bien "qu'il s'agit, dans tous les cas, de mettre en place des apprentissages structurés". Notons encore, pour montrer que tout ce qui vient d'être dit résulte d'une certaine simplification, que le texte de 1995 parlait encore de "progression méthodique".

On le voit, la polémique entre "apprentissage" et "préparation à l'apprentissage" se situe déjà à l'articulation entre ce que j'ai repéré comme étant les deux premiers volets des ambitions de l'enseignement d'une langue à l'école primaire. Tant il est vrai que préparer à l'apprentissage d'une langue, c'est bien sûr préparer à l'apprentissage des langues en général. On reviendra donc dans quelques instants sur certains buts qui viennent d'être mentionnés.

Mais refuser de s'enfermer dans la perspective du début d'un apprentissage systématique ne signifie pas renoncer

totallement à un apprentissage. Dans les textes de 95, 96 et 97, on propose, sous le titre de "compétences à atteindre", des listes de "fonctions langagières" et d'expressions qui leur correspondent. Et le texte initial de 1989 indiquait que l'enseignement projeté "conduira à la manipulation de structures de base et à l'emploi d'un vocabulaire usuel simple".

Clairement - et cela a déjà été souligné - Evlang n'a aucune ambition en ce domaine. Il n'est pas question, on l'a dit, d'enseigner une langue particulière. On constate, certes, à l'usage, que les élèves mémorisent des éléments épars des diverses langues qu'ils rencontrent, et prennent beaucoup de plaisir à les répéter. Mais il ne s'agit pas d'un objectif.

Comme cela a déjà été dit globalement, les visées d'Evlang sont en revanche très ambitieuses en ce qui concerne la préparation à l'apprentissage des langues. Ici aussi, une comparaison entre les diverses instructions fait apparaître des différences intéressantes. Là où les derniers textes - ceux de 98 - parlent par exemple "d'entraîner les élèves à écouter, percevoir, reconnaître, reproduire et produire des rythmes, sonorités, schémas intonatifs de la langue étudiée" (souligné par moi, M.C.), les instructions de 1995 et de 96 insistent beaucoup sur "l'éducation de l'oreille" en général, qui est présentée en 1995 comme "la première priorité", partagée avec "le développement de l'aptitude à la compréhension orale". Bien sûr, on peut toujours trouver dans les textes de 96 et 97 des formules orientant plus vers une préparation à l'apprentissage d'une langue particulière ou des langues en général, mais le ton est finalement donné lorsque, en 1997, le fait que les élèves puissent rencontrer plusieurs langues au cours de leur scolarité primaire, en fonction de "la liberté des maîtres de proposer l'initiation dans la langue de leur choix", est déclaré explicitement "conforme aux objectifs fixés à l'initiation aux langues vivantes à l'école primaire".

Cette préparation à l'apprentissage ne se limite pas, y compris dans les instructions de référence, aux aspects

phoniques du langage. Les textes de 96, repris par ceux de 97, indiquent que par l'initiation à une langue vivante, "peu à peu, l'élève prend conscience de ce qu'une langue étrangère n'est ni un calque de sa langue maternelle, ni une simple juxtaposition de mots". On est ici, on le voit bien, à l'articulation entre le second volet et le troisième volet, dont fera bien sûr partie le développement de compétences en langue de l'école. Ajoutons encore la notion de plaisir : "rendre les élèves sensibles au plaisir d'entendre, de comprendre, de reproduire et de produire quelques éléments de la langue", comme le souhaitent les textes de 96 ou de 97, cela fait partie de plein droit d'une préparation aux apprentissages linguistiques.

Quelques extraits du référentiel d'objectifs d'Evlang⁴ suffiront à montrer qu'il s'agit là d'un de ses domaines de prédilection, ne serait-ce que parce que la multiplication des langues est susceptible de rendre une telle préparation beaucoup plus riche. Si l'on pense par exemple au désir de faire comprendre qu'une langue n'est pas le décalque d'une autre : comment le montrer mieux qu'à partir de plusieurs langues, et non simplement d'une langue confrontée à la langue de l'école ? On pourrait multiplier de tels exemples. Mais j'en viens au florilège annoncé. Il s'agit, selon les cas, de savoirs, savoir faire ou attitudes visés par Evlang :

- "discriminer des sons non familiers (les percevoir et ne pas les confondre avec d'autres sons) dans des langues non-familières ou des variantes non familières d'une langue familière"
- "mémoriser des suites sonores de la taille d'un mot en langue non-familière"
- "pratiquer, dans le sens de la lecture et de l'écriture [...] des correspondances graphie-son non familières"
- "savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances"
- "recourir, pour l'analyse d'un énoncé en langue non familière, à des distinctions et mises en relation différentes de

⁴ Il s'agit d'un document interne, non encore définitif.

celles utilisées communément par l'analyse de langues qui lui sont familières"

- "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"
- "déduire de l'observation d'occurrences régulières d'un élément dans plusieurs énoncés d'une langue non familière ou familière un principe d'organisation syntaxique"
- "avoir conscience du fait que le réel est organisé différemment selon les langues"
- "aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une langue non familière"
- "avoir envie de rencontrer d'autres langues"
- "s'intéresser à l'apprentissage ultérieur d'autres langues que celles dont l'enseignement lui est actuellement dispensé"

Par rapport aux buts que se fixe l'enseignement d'une langue à l'école primaire, Evlang connaît pourtant un parent pauvre : l'ambition - qu'affichent par exemple les textes de 1995 - de "commencer à travailler les organes de phonation en faisant reproduire des mots, des phrases [...]". J'y reviendrai un peu plus loin.

Venons-en à présent au troisième volet. Dès 1989, il était bien affirmé que l'enseignement proposé avait "en même temps" la mission de "contribuer à assurer les acquisitions fondamentales de l'école élémentaire [...]".

Dans le texte de 1996, on demande à l'enseignant "d'insérer ces séquences [les séquences de langue étrangère] dans l'ensemble articulé et cohérent que doivent former les apprentissages du cycle", et les instructions de 97 parlent d'un "lien avec l'ensemble des disciplines de l'école", "pour réinvestir à d'autres moments de la vie de la classe les acquis en langue vivante". Il convient aussi que l'enseignant "accueille favorablement les remarques des élèves visant à établir des 'passerelles' entre la langue étrangère et la langue française". Cette mission est confirmée dans le texte de 98 : Au même titre que les autres apprentissages scolaires, les langues vivantes et les faits culturels qui leur sont associés

contribuent à la formation globale de l'enfant : ils favorisent la structuration des connaissances et de la pensée, et permettent une prise de conscience de l'altérité".

On précise dans ce même texte qu'il peut s'agir de "compétences transversales, comme exercer sa mémoire ou se documenter", des remarques des élèves visant à "établir des passerelles entre langue étrangère et langue maternelle", ou de "réutiliser, lorsque cela est possible, quelques-unes des fonctions abordées à d'autres moments de la vie de la classe : compter, donner l'heure ou le jour, utiliser des verbes d'action en situation de jeux de plein air [il s'agit ici des 'fonctions langagières de base' que l'élève doit acquérir]".

Il convient bien sûr d'ajouter à tout ceci des formules telles que "les langues vivantes étrangères et les faits culturels qui leur sont associés contribuent à l'élargissement et à la structuration des connaissances de l'enfant sur le monde environnant" (instructions de 1995), ou "ouvrir l'esprit des élèves aux réalités d'un monde étranger en leur faisant prendre conscience de la relativité des usages". L'ambiguïté étant toujours, dans le cadre de l'enseignement d'une seule langue, de savoir si on ouvre à la diversité ou simplement à une altérité particulière.

Vis-à-vis de ce que peut faire l'éveil aux langues à l'école primaire dans les divers domaines du troisième volet, ce bilan peut sembler bien maigre.

Il est clair, par exemple, qu'un objectif - que je tire du référentiel - tel que "réagir de façon positive à des langues communément dépréciées" a directement à voir avec "l'éducation à la citoyenneté". Il en va de même pour un autre objectif de ce référentiel, formulé de la façon suivante : "savoir que certaines langues dont le statut est aujourd'hui communément déprécié ont fourni à la langue de l'école des éléments lexicaux qu'elle lui a empruntés", dont on peut penser qu'il constitue une voie intéressante pour atteindre le précédent.

En fait, une des "semi-surprises" que nous réservait la première année de travail dans le projet Evlang, c'est la constatation de l'ampleur et de la richesse des apports transversaux et transdisciplinaires de l'approche retenue. Ampleur et richesse constatées à tous niveaux et en toutes occasions : en construisant, en relation avec des enseignants "du terrain", les supports pédagogiques ; lors des stages de formation ou des "retours de pratique", dans les discours des enseignants utilisateurs, y compris dans les écrits que constituent les "journaux de bord" qu'ils tiennent ; ou dans le travail de recensement de l'adéquation entre des objectifs attribuables à Evlang et des compétences visées pour le Cycle III dans les *Programmes de l'école primaire* de 1995 déjà évoqué et dont je vais à présent tirer quelques extraits, pour illustration :⁵

Dans le domaine des compétences transversales :

- "L'horizon de l'enfant s'élargit à d'autres civilisations, d'autres cultures [...]" (p. 85)⁶ ;
- "il se montre attentif, curieux de toutes les formes d'art" (ibid.) ;
- "L'élève doit commencer à traduire ou interpréter quelques situations, ce qui le conduit progressivement à l'abstraction. Par exemple : pouvoir dégager une règle simple d'orthographe et de grammaire" (p. 86) ;
- (dans la rubrique "espace et temps") : "comparer la représentation, à des échelles différentes, d'une même réalité" (p. 88) ;
- ("traitement de l'information") : "pouvoir retrouver les étapes essentielles d'un texte" (p. 91) ;
- "être capable de rechercher une information. Par exemple : savoir consulter et utiliser [...] un dictionnaire" (ibid.) ;
- " savoir sélectionner les informations utiles et les organiser logiquement" (ibid.).

⁵ Ce travail a été effectué en collaboration avec Dominique Macaire.

⁶ Toutes ces citations renvoient à Ministère de l'Éducation Nationale - Direction des Ecoles, 1995.

Pour les compétences dans le domaine de la langue :

- "questionner, expliquer, justifier, argumenter (p. 94) (en particulier grâce à la pratique fréquente du travail en groupe avec rapport au groupe-classe dans le cadre des activités Eulang) ;
- "déchiffrer un mot inconnu sans hésiter" (p. 96) ;
- "entrer dans un ouvrage en utilisant les indices externes (couvertures [...] illustrations...)" (p. 97) ;
- "donner des définitions précises de mots" (p. 100)
- "mise en relation des informations prélevées dans le texte" (p. 58) ;
- "familles de mots", "homonymes, synonymes, mots de sens proche ou contraire", "différents sens d'un mot" (p. 60).

Il convient d'y ajouter tout ce qui concerne les compétences métalinguistiques plus "classiques". Ici, il ne s'agit pas tant de s'intéresser, par exemple, à la liste des éléments grammaticaux dont la connaissance est visée en français ("phrases simples et phrases construites par juxtaposition, coordination ou subordination", "l'adjectif qualificatif", "sujet", "subjonctif présent" ... - pp. 60-61).

L'apport essentiel est à trouver d'une part dans l'aptitude à la "prise de distance" par rapport aux faits linguistiques, et dans la compréhension de ce qu'est un critère d'analyse, un groupe de mots, la pertinence de l'ordre des mots, une marque, un accord ... C'est la maîtrise de l'analyse et de ses outils qui peut être renforcée. Et ici encore, la diversité des langues observées est un atout considérable.

Pour l'histoire et la géographie :

- "localiser les grands ensembles du monde, de l'Europe et de France métropolitaine et d'outre-mer" (p.69) ;
- "la diversité des régions françaises" (p. 70) ;
- "la francophonie" (ibid.).

Laissant de côté, faute de temps, l'éducation artistique ou les mathématiques, on terminera cet inventaire par l'éducation civique, avec un seul exemple :

- "respect de l'autre : sens de la dignité de la personne humaine" (p. 71).

4. L'éveil aux langues face aux possibilités de l'école primaire

Commençons - une fois n'est pas coutume - par les conditions "idéologiques", avant d'en venir aux conditions matérielles.

Une autre des semi-surprises de la première année du projet nous a été fournie par la façon dont les enseignants "du terrain" ont accueilli l'approche Eulang. Certes, nous avons repéré des "freins", qui sont décrits plus longuement par Dominique Macaire dans un article récent (Macaire, 1998). Ils vont de la crainte liée à la non-maîtrise des langues utilisées dans les supports à la crainte de la hiérarchie, sans oublier les interrogations sur la lourdeur déjà existante des programmes, la réaction des parents ou les convictions tenant au caractère indispensable d'une langue particulière - l'anglais.

Très généralement - et je parle ici d'enseignants "tout venant", qui découvrent l'approche - ces freins sont rapidement levés, et ce qui caractérise ensuite l'attitude de la grande majorité des enseignants, c'est l'adhésion enthousiaste. On peut se demander pourquoi, et cela renvoie bien sûr à l'interrogation sur les "possibilités" de l'école primaire. Je donnerai ici un sentiment, le travail d'analyse restant à faire .

Il me semble que si les enseignants peuvent, dans une très grande proportion, s'enflammer pour cette approche - alors que seule une minorité a jamais pu ressentir un réel entrain pour l'enseignement d'une langue à l'école primaire - c'est parce que l'éveil aux langues correspond fondamentalement à la conception qu'ils se font, non seulement de leurs aptitudes, mais aussi de leur mission. Dans leur grande

majorité, ils doutent, qu'ils le disent ou non, que leur mission véritable soit d'enseigner une langue particulière. D'autant que l'institution elle-même, lorsqu'elle a formé la plupart d'entre eux, ne l'a pas fait dans ce sens.

Leur mission leur est prescrite par des programmes, tels que ceux de 1995. Et je pense qu'ils souscrivent globalement à l'esprit de ces programmes. Adhérer à l'approche "éveil aux langues", c'est bien sûr viser à un respect de la diversité dont les enseignants voient bien, dans leur vécu quotidien de la classe, à quel point il est nécessaire dans une société multiculturelle. Mais c'est aussi mettre les langues "au service" des buts généraux de l'école qu'ils reconnaissent. Autrement dit, c'est dans la mesure même où l'éveil aux langues est ressenti comme conforme aux finalités de l'école qu'il reçoit l'adhésion active des enseignants.

Il reste bien sûr à parler aussi des élèves, généralement très enthousiastes aussi, et des parents, dont on dit peut-être un peu trop vite qu'ils ne sont intéressés que par l'anglais. Nous manquons actuellement de données à ce sujet, mais nous disposons d'exemples qui montrent, au moins ponctuellement, que l'éveil aux langues peut bénéficier de leurs suffrages.

Venons-en à présent à la question des possibilités de l'école en termes de moyens. Je le ferai en partant de l'impasse que fait Eulang sur l'acquisition d'éléments d'une langue particulière, et sur le "parent pauvre" que constitue, pour Eulang, l'entraînement à la reproduction d'énoncés en langue étrangère, alors que la reproduction constituerait un élément important de la préparation à l'apprentissage des langues et permettrait d'avancer plus avant que nous ne le faisons dans la pratique de la mémorisation.

A nouveau, et pour ces deux aspects, le problème est celui de l'absence d'enseignants possédant les aptitudes requises - en termes de maîtrise de la langue - pour effectuer un tel travail. N'oublions pas que le rapport du "Groupe de suivi" mis en place par l'INRP en 1996 et concernant

l'initiation en CE1 se réjouissait de ne pas toujours retrouver chez les élèves les erreurs de prononciation de leurs maîtres⁷ (Luc 1996, p. 28) ! Cela invite à un certain réalisme. Peut-être est-il plus sage, comme nous tentons de le faire dans le cadre d'Evlang, de considérer que les tentatives de prononciation d'éléments d'une langue non familière - en dehors de la présence en classe d'un locuteur qualifié, maître ou élève - doivent être appréciées collectivement par le groupe-classe, groupe convaincu que seule une personne possédant bien la langue pourrait dire avec certitude si les résultats sont satisfaisants ou non. Ce qui n'empêche pas d'essayer de prononcer, si on en a envie. N'est-ce pas, finalement, conforme à la réalité de la situation ? N'est-ce pas aussi une façon d'apprendre que l'on ne peut pas soi-même décider si on prononce bien ou non une langue que l'on ne connaît pas ?

Pour aller plus loin sur le terrain des possibilités de l'école primaire, il faut se référer aux différentes recommandations d'un rapport remis récemment à la Commission européenne, rapport qui cherche à faire la synthèse des travaux empiriques visant à évaluer les résultats de l'enseignement dit "précoce", et à mettre ces résultats en relation avec des facteurs susceptibles de les déterminer (Blondin & al., 1998). On en retirera la conviction que, pour être efficace, un tel enseignement demande des moyens importants, en particulier - et il faut bien y revenir - pour la formation des enseignants. Et la dernière recommandation de ce rapport met en garde contre les désillusions qu'une mise en place de généralisations sans réels moyens peut engendrer.

L'éveil aux langues n'est sans doute pas la solution miracle. Mais il convient sans doute ici de rappeler que dans le protocole d'évaluation actuellement mis en œuvre, la formation des enseignants se fait en trois jours. Si nous avons pu décider de le faire - y compris dans le cadre

⁷ La citation vaut la peine d'être lue : « La prononciation des enfants ne reflète pas toujours fidèlement les défauts de l'enseignant, mais elle reste très souvent confuse, instable, éloignée du modèle authentique. ».

menaçant pour nous d'une évaluation à grande échelle - c'est bien parce que nous pensions que cela était possible. Et les faits - c'est-à-dire l'état d'esprit dans lequel les enseignants se voient "abandonnés" par nous au bout des deux premières journées de formation - confirment ce pari : ils se sentent prêts à pratiquer l'approche, avec les matériaux que nous leur confions.

5. Perspectives

L'objectif était - je ne m'en suis pas caché - de montrer que l'éveil aux langues est une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire.

La façon même dont j'ai traité le sujet a bien montré que, sur le fond, j'envisageais plus l'éveil aux langues comme une alternative à l'enseignement d'une langue à l'école primaire que comme un complément. Mais dans le programme Evlang, tous ne se situent pas, comme je l'ai fait ici, sur le terrain déjà militant de la proposition d'action en matière de politique linguistique éducative, et s'ils le font, tous ne choisissent pas cette option. Beaucoup préfèrent la solution du "complément".

La réalité elle-même - sous forme de décisions ministérielles - ne va d'ailleurs pas dans le sens que je préconiserais. Le Ministre souhaite la généralisation de l'enseignement d'une langue à l'école primaire, même si, on le sait, beaucoup d'enseignants, faute de se sentir capables d'enseigner une langue étrangère, traînent les pieds.

L'avenir d'Evlang - si avenir il y a - a donc plus de chances de s'écrire en termes de cohabitation qu'en termes d'alternance. Mais peut-être, pour filer la métaphore, Evlang aura-t-il un jour un rôle de recours !

Pour ce qui nous concerne, nous cherchons d'abord à bien faire notre travail de chercheurs, c'est-à-dire : essayer des choses nouvelles, et évaluer leurs effets. Et nous pensons déjà aux étapes suivantes, qui devraient introduire une

préoccupation curriculaire plus marquée : que faire avant et après un éveil aux langues pendant les deux dernières années du primaire ? Et comment faire pour que les apprentissages linguistiques puissent tirer le profit maximal des savoirs, savoir faire et aptitudes mis en place par une approche d'éveil aux langues ?

BIBLIOGRAPHIE

BLONDIN, C., CANDELIER M., EDELENBOS P., JOHNSTONE R., KUBANEK-GERMAN A., TAESCHNER T., Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : *quels résultats, à quelles conditions ?* De Boeck, Bruxelles, 1998.

(version allemande) *Fremdsprachen für die Kinder Europas : Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*, Cornelsen Verlag, Berlin.

(version anglaise) *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education : Context and Outcomes - A Review of Recent Research within the European Union*, CILT, London.

CANDELIER M., Chemins en didactique, *Pour le plurilinguisme à l'école*, Tome 1: Synthèse [Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches ; document multigraphié], 1994.

CANDELIER M., La bipolarisation précoce-bilingue : préparation à l'Europe ou consécration des inégalités, *Etudes de Linguistique Appliquée*, (106), p. 175-186, 1997.

CANDELIER M., L'éveil aux langues à l'école primaire - le programme européen "Evlang". In : Billiez, J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme - Hommage à Louise Dabène*, p. 299-308, Grenoble : CDL-Lidilem, 1998.

DABENE L., L'éveil au langage : compte rendu d'une expérience en cours, In Luc C., (dir.) *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, p. 105-108. Paris, INRDP, 1991.

DE FAZIO A., *Lingvo - Language Communication for Junior Secondary Students. Year one / Year two*, Drouin : Landmark Press, 1974.

DE PIETRO J. F., Vivre et apprendre les langues autrement à l'école : *une expérience d'éveil au langage à l'école primaire*, *Babylonia*, (2), p. 32-36, 1995.

DONMALL B. G. (dir.), *Language Awareness : NCLE Reports and Papers.*, London : CILT, 1985.

DOYE P., Fremdsprachenerziehung in der Grundschule, *Zeitschrift für Fremdsprachen-forschung*, 4, p. 48-89, 1993.

HAENISCH H., THÜRMAN E., Begegnung mit Sprachen in der Grundschule, *Eine empirische Untersuchung. Zum Entwicklungsstand, zur Akzeptanz und zu den Realisierungsformen von Begegnung mit Sprachen in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens. (Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung, Nr. 30)*. Soest : Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1995.

HAWKINS E., *Awareness of language : An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984.

LUC C. (dir.), Première année d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : *constats, analyses, propositions, Rapport intégral du groupe de suivi mis en place à l'INRP, octobre 1995 - mars 1996*, Paris : INRP, 1996.

MACAIRE D., L'éveil aux langues à l'école primaire en contexte européen - Eléments de réflexion pour la formation des enseignants, In : Billiez, J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme - Hommage à Louise Dabène*, p. 341-353, Grenoble : CDL-Lidilem, 1998, Ministère

NAGY C., "L'éveil au langage" : *contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire*, Grenoble : Université Stendhal, [Thèse de Doctorat], 1996.

PERREGAUX C., MAGNIN HOTTELIER S., Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie ! *Babylonia (2)*, p.51-55, 1995