



COUNCIL OF EUROPE  
CONSEIL DE L'EUROPE

*Janua Linguarum – La porte des langues  
L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*

Michel Candelier (Dir.)

Ana-Isabel Andrade, Mercè Bernaus, Martine Kervran, Filomena Martins,  
Anna Murkowska, Artur Noguero, Ingelore Oomen-Welke,  
Christiane Perregaux, Victor Saudan, Janina Zielinska



European Centre for Modern Languages  
Centre européen pour les langues vivantes

*Janua Linguarum – La porte des langues*

Sur la proposition et avec le soutien particulier de l'Autriche, des Pays-Bas et de la France, huit Etats ont créé en 1994 le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) sous la forme d'un Accord partiel élargi du Conseil de l'Europe. Il deviendra «un forum destiné à favoriser les débats et la réflexion en vue de répondre aux missions des Etats et aux défis spécifiques auxquels ils devront faire face dans les années à venir», un lieu qui jouera un rôle central dans le processus d'intégration européenne. À ce jour, trente-trois Etats<sup>1</sup> sont membres de l'Accord partiel élargi. Après le succès de la période probatoire initiale (1995-1998), la continuation des activités du Centre a été confirmée par la Résolution (98) 11 du Comité des Ministres.

L'objectif du Centre de Graz est d'offrir – généralement sous forme d'ateliers, de colloques, de réseaux de recherche et de développement, et autres réunions d'experts – une plate-forme et un lieu de rencontre international aux spécialistes en didactique et méthodologie, aux formateurs d'enseignants, aux auteurs de manuels et aux autres démultiplicateurs dans le domaine des langues vivantes.

Le présent ouvrage *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* est publié dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003).

L'objectif général du CELV vise à mettre en œuvre les politiques linguistiques et à promouvoir les innovations dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. Les publications sont l'aboutissement de projets de recherche et de développement issus d'ateliers qui se sont déroulés à Graz. Elles mettent en lumière l'engagement et la collaboration active de tous ceux qui ont pris part aux projets, en particulier des coordinateurs et des animateurs des groupes de travail.

---

<sup>1</sup> Les trente-trois Etats membres signataires de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, « l'ex-République yougoslave de Macédoine », Royaume-Uni.

**Janua Linguarum  
La porte des langues**

**L'introduction de l'éveil aux langues  
dans le curriculum**

Michel Candelier (Dir.)

Ana-Isabel Andrade, Mercè Bernaus, Martine Kervran,  
Filomena Martins, Anna Murkowska, Artur Noguerol,  
Ingelore Oomen-Welke, Christiane Perregaux,  
Victor Saudan, Janina Zielinska

**Centre européen pour les langues vivantes**

**Editions du Conseil de l'Europe**

Edition anglaise:

*Janua Linguarum – The Gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*

ISBN 92-871-5312-4

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche (Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg cedex ou publishing@coe.int).

Les vues exprimées dans cet ouvrage ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Couverture: Gross Werbeagentur, Graz

Mise en page: Stenner + Kordik

Imprimerie: Bacherneegg

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5264-0

© Conseil de l'Europe, septembre 2003

Imprimé à Kapfenberg

# Sommaire

<b>Avant-propos</b>	<b>13</b>
<b>Chapitre I: Janua Linguarum – Une étape du développement de l'éveil aux langues</b>	<b>17</b>
<b>A. Qu'est-ce que l'éveil aux langues?</b>	<b>19</b>
<b>1. Une approche plurielle des langues et des cultures</b>	<b>19</b>
1.1. Approche plurielle et approche singulière	19
1.2. Trois types d'approche plurielle	20
La didactique des langues intégrée	20
L'intercompréhension entre les langues parentes	20
L'éveil aux langues	21
<b>2. Les enjeux sociaux de l'éveil aux langues</b>	<b>23</b>
Répondre aux défis de la pluralité – l'éveil aux langues, une dimension de l'approche interculturelle	23
L'éveil aux langues et la Citoyenneté démocratique	25
L'éveil aux langues et la diversité des langues apprises	26
L'école primaire et les langues	26
<b>B. L'éveil aux langues avant Ja-Ling</b>	<b>29</b>
<b>1. L'apport des précurseurs</b>	<b>29</b>
<b>2. Le programme Eulang</b>	<b>30</b>
Activité	30
Bilan	31
Evaluation quantitative – les effets du cursus sur les attitudes et les aptitudes des élèves	31
Evaluation qualitative – quelques aspects	32
<b>3. L'éveil au langage et l'ouverture aux langues en Suisse romande</b>	<b>33</b>
<b>4. Les recherches menées à la Pädagogische Hochschule de Freiburg</b>	<b>35</b>
Comment les enfants s'expriment spontanément à propos des langues	35
Ce que les enfants et les adolescents pensent des langues	36
Comment les enseignants peuvent utiliser en cours le savoir des enfants	36
<b>C. L'ambition de Ja-Ling</b>	<b>37</b>
Ce que nous avons cherché à observer	37
Vue d'ensemble des activités	38

<b>Chapitre II: Ja-ling dans tous ses états</b>	<b>41</b>
<b>A. Ja-Ling dans dix pays</b>	<b>45</b>
<b>0. Vue d'ensemble des dix pays</b>	<b>45</b>
0.1. Les langues et leur enseignement	45
0.1.1. Les langues et leurs locuteurs	45
0.1.2. Leur enseignement	46
Les langues étrangères	46
Les langues minoritaires autochtones	46
Les langues de migrants	47
0.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues	47
0.3. Les activités menées dans le cadre du projet	48
Matériaux d'enseignement	51
Formation des maîtres	51
Sélection des enseignants	51
Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon	51
0.4. Les difficultés rencontrées	52
Difficultés d'ordre matériel	52
Les représentations des acteurs	53
0.5. Complément: Fabriquer des supports Ja-Ling	54
<b>1. Ja-Ling en Allemagne</b>	<b>57</b>
1.1. Les langues et leur enseignement	57
1.1.1. Les langues et leurs locuteurs	57
1.1.2. Leur enseignement	58
Les langues étrangères	58
Les langues minoritaires autochtones	58
Les langues de migrants	59
1.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues	60
1.3. Les activités menées dans le cadre du projet	61
Matériaux d'enseignement	62
Formation des Maîtres	62
Sélection des enseignants	63
Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon	63
1.4. Les difficultés rencontrées	63
Sources	64
<b>2. Ja-Ling en Autriche</b>	<b>65</b>
2.1. Les langues et leur enseignement	65
2.1.1. Les langues et leurs locuteurs	65
2.1.2. Leur enseignement	66

Les langues étrangères	66
Les langues minoritaires autochtones	66
Les langues de migrants	67
2.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues	67
2.3. Les activités menées dans le cadre du projet	68
Matériaux d'enseignement	69
Formation des Maîtres	69
Sélection des enseignants	70
Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon	70
2.4. Les difficultés rencontrées	70
Sources	70
<b>3. Ja-Ling en Espagne (Catalogne)</b>	<b>71</b>
3.1. Les langues et leur enseignement	71
3.1.1. Les langues et leurs locuteurs	71
3.1.2. Leur enseignement	73
Les langues étrangères	73
Les langues minoritaires autochtones	73
Les langues de migrants	74
3.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues	74
3.3. Les activités menées dans le cadre du projet	75
Matériaux d'enseignement	76
Formation des Maîtres	77
Sélection des enseignants	77
Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon	77
3.4. Les difficultés rencontrées	78
Sources	78
<b>4. Ja-Ling en Finlande</b>	<b>79</b>
4.1. Les langues et leur enseignement	79
4.1.1. Les langues et leurs locuteurs	79
4.1.2. Leur enseignement	79
Les langues étrangères	79
Les langues minoritaires autochtones	80
Les langues de migrants	80
4.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues	80
4.3. Les activités menées dans le cadre du projet	81
Matériaux d'enseignement	82
Formation des Maîtres	82
Sélection des enseignants	83

Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon	83
4.4. Les difficultés rencontrées	83
Sources	83
<b>5. Ja-Ling en France</b>	<b>84</b>
5.1. Les langues et leur enseignement	84
5.1.1. Les langues et leurs locuteurs	84
5.1.2. Leur enseignement	85
Les langues étrangères	85
Les langues minoritaires autochtones	85
Les langues de migrants	86
5.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues	87
5.3. Les activités menées dans le cadre du projet	87
Matériaux d'enseignement	88
Formation des Maîtres	89
Sélection des enseignants	89
Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon	89
5.4. Les difficultés rencontrées	89
Sources	90
<b>6. Ja-Ling en Grèce</b>	<b>91</b>
6.1. Les langues et leur enseignement	91
6.1.1. Les langues et leurs locuteurs	91
6.1.2. Leur enseignement	91
Les langues étrangères	91
Les langues minoritaires autochtones	92
Les langues de migrants	92
6.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues	93
6.3. Les activités menées dans le cadre du projet	93
Matériaux d'enseignement	94
Formation des Maîtres	95
Sélection des enseignants	95
Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon	95
6.4. Les difficultés rencontrées	95
Sources	96
<b>7. Ja-Ling en Hongrie</b>	<b>97</b>
7.1. Les langues et leur enseignement	97
7.1.1. Les langues et leurs locuteurs	97
7.1.2. Leur enseignement	97



Les langues étrangères	97
Les langues minoritaires autochtones	98
Les langues de migrants	99
7.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues	99
7.3. Les activités menées dans le cadre du projet	100
Matériaux d'enseignement	101
Formation des Maîtres	101
Sélection des enseignants	102
Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon	102
7.4. Les difficultés rencontrées	102
Sources	103
<b>8. Ja-Ling en Pologne</b>	<b>104</b>
8.1. Les langues et leur enseignement	104
8.1.1. Les langues et leurs locuteurs	104
8.1.2. Leur enseignement	105
Les langues étrangères	105
Les langues minoritaires autochtones	106
Les langues de migrants	106
8.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues	106
8.3. Les activités menées dans le cadre du projet	107
8.3.1. Activités de l'équipe de formateurs d'enseignants d'anglais	107
Matériaux d'enseignement	108
Formation des Maîtres	108
Sélection des enseignants	109
Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon	109
8.3.2. Activités de l'équipe de formateurs d'enseignants de français	109
Matériaux d'enseignement	111
Formation des Maîtres	111
Sélection des enseignants	112
Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon.	112
8.4. Les difficultés rencontrées	112
Sources	113
<b>9. Ja-Ling au Portugal</b>	<b>114</b>
9.1. Les langues et leur enseignement	114
9.1.1. Les langues et leurs locuteurs	114
9.1.2. Leur enseignement	115
Les langues étrangères	115

Les langues minoritaires autochtones	115
Les langues de migrants	116
9.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues	116
9.3. Les activités menées dans le cadre du projet	117
Matériaux d'enseignement	118
Formation des Maîtres	118
Sélection des enseignants	119
Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon	119
9.4. Les difficultés rencontrées	119
Sources	119
<b>10. Ja-Ling en Slovénie</b>	<b>120</b>
10.1. Les langues et leur enseignement	120
10.1.1. Les langues et leurs locuteurs	120
10.1.2. Leur enseignement	121
Les langues étrangères	121
Les langues minoritaires autochtones	122
Les langues de migrants	122
10.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues	122
10.3. Les activités menées dans le cadre du projet	123
Matériaux d'enseignement	124
Formation des Maîtres	125
Sélection des enseignants	125
Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon	125
10.4. Les difficultés rencontrées	125
Sources	126
<b>B. Ja-Ling dans six autres pays</b>	<b>127</b>
<b>1. Ja-Ling en Lettonie</b>	<b>127</b>
<b>2. Ja-Ling en République tchèque</b>	<b>127</b>
<b>3. Ja-Ling en Roumanie</b>	<b>128</b>
<b>4. Ja-Ling en Russie</b>	<b>128</b>
<b>5. Ja-Ling en Slovaquie</b>	<b>128</b>
<b>6. Ja-Ling en Suisse</b>	<b>129</b>

<b>Chapitre III: Résultats</b>	<b>131</b>
<b>A. L'introduction de l'approche «éveil aux langues» dans le curriculum</b>	<b>133</b>
<b>1. Les effets sur l'institution éducative</b>	<b>133</b>
1.1. Mesures prises ou envisagées	133
1.1.1. Ja-Ling en Grèce - une innovation officielle	134
1.1.2. Mesures concernant les programmes d'enseignement et curricula	134
1.1.3. Mesures concernant la formation des enseignants	136
1.1.4. Autres mesures	137
1.2. Effets sur les attitudes des autorités éducatives	137
<b>2. L'appropriation de l'approche par les enseignants</b>	<b>139</b>
2.1. Les outils	139
2.1.1. Le questionnaire destiné aux enseignants	139
a. Objectifs	139
b. Description de l'outil	140
c. Description générale de l'échantillon	140
d. Traitement des données	141
2.1.2. Le journal de l'enseignant	142
a. Objectifs	142
b. Description de l'outil	143
c. Description générale de l'échantillon	143
d. Traitement des données	144
2.1.3. Les observations de classe	145
a. Objectifs	145
b. Description de l'outil	146
c. Description générale de l'échantillon	147
d. Traitement des données	148
2.2. Les représentations des enseignants	148
2.2.1. Les enjeux	148
2.2.2. Les résultats globaux	149
2.2.3. Représentations et conditions de la mise en œuvre	149
2.2.4. Pour conclure	155
2.3. La pratique en classe (vision interne): ce que les enseignants en disent ...	156
2.3.1. La valorisation de l'approche	156
2.3.2. Les indicateurs de l'appropriation de l'approche	156
2.4. La pratique en classe (vision externe): ce que les observations en révèlent ...	159
2.4.1. La préparation des activités	160
2.4.2. La phase initiale ou situation d'ancrage	161
2.4.3. La situation de recherche	163

a. Comment introduire le conflit	163
b. Comment organiser l'interaction	165
c. Le rôle des élèves	166
d. Le rôle de l'enseignant	167
2.4.4. La phase finale de synthèse	169
2.4.5. Résumé	170
<b>3. Représentations et attitudes des parents</b>	<b>171</b>
3.1. Enjeux et méthode	171
3.2. Description de l'échantillon	172
3.3. Analyse des réponses	173
Question 1	173
Question 2	174
Question 3	175
Question 4	175
Question 5	176
Question 6	177
Question 7	177
3.4. Conclusions	178
<b>4. L'évaluation des supports Ja-Ling par les élèves</b>	<b>179</b>
<b>B. L'univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe</b>	<b>183</b>
<b>1. Une recherche de terrain fribourgeoise sur les représentations des jeunes relatives au langage</b>	<b>183</b>
<b>2. Une recherche de terrain dans neuf pays d'Europe</b>	<b>185</b>
<b>3. Les résultats</b>	<b>186</b>
3.1. De quelles langues as-tu déjà entendu parler?	186
3.2. Est-ce que le/la (dialecte, langue minoritaire, régionale, sociolecte) est une langue? Pourquoi penses-tu cela?	188
3.3. Qu'est-ce qui différencie les langues les unes des autres?	190
3.4. Est-ce que les animaux ont une langue? Pourquoi est-ce que tu penses cela?	191
3.5. Comment est-ce qu'on apprend une langue?	192
3.6. Qu'est-ce qu'un mot?	193
3.7. Quelles recherches aimerais-tu faire sur les langues si c'était ton métier?	194
<b>4. Conclusion</b>	<b>195</b>

## **Chapitre IV: conclusions**

*Michel Candelier*

**197**

### **Bibliographie**

*Anna Murkowska*

**203**

1. Key Publications / Publications clés	203
2. National Contributions / Contributions nationales	205
Austria/Autriche	205
France	205
Finland/Finlande	206
Germany/Allemagne	206
Hungary/Hongrie	207
Poland/Pologne	207
Portugal	207
Slovenia/Slovénie	209
Spain/Espagne	209
3. General Bibliography / Bibliographie générale	210
4. Language Policy / Politiques linguistiques	213



## Avant-propos

### Nomen est omen

On le dit. Mais le nom est-il vraiment un présage? Ici, plus simplement, les noms seront de premiers indices, en préalable à un ouvrage dont l'ambition est de faire connaître le rôle joué par le programme *Janua Linguarum* dans le développement de l'approche didactique particulière qu'est l'*éveil aux langues*.

En fait, *Janua Linguarum* – que nous abrégeons souvent en *Ja-Ling* – est le second nom de ce programme. Nous l'avons emprunté à un ouvrage de Jan Amos Komenský, pédagogue tchèque plus connu sous le nom de Comenius, qui a publié en 1631 un livre consacré à l'enseignement des langues: *Janua linguarum reserata* (La porte des langues ouverte).

Ce nom nous convenait parfaitement, surtout pour celles et ceux d'entre nous dont la langue permet que l'expression *la porte des langues* soit ambiguë. C'est le cas en français: la porte des langues, cela peut être la porte qui mène vers les langues, mais aussi la porte que les langues ouvrent vers d'autres horizons. C'est bien ce qu'ambitionne l'approche d'éveil aux langues: servir à mieux entrer dans l'apprentissage des langues, mais aussi apporter une contribution importante à l'Éducation dans ses diverses dimensions, qui vont de la connaissance du monde d'aujourd'hui au développement de l'aptitude au raisonnement, en passant par l'histoire, la formation à la citoyenneté, la capacité à écouter l'autre ...

Le premier nom du programme était *DifCurEv*. Il avait l'avantage de dire clairement ce que le programme voulait apporter de nouveau: il existait déjà une approche, l'*éveil aux langues*, qu'il s'agissait de *diffuser* tout en étudiant les conditions de son introduction dans les *curricula* (le titre complet du programme était d'ailleurs – et est demeuré – *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*).

### ***DifCurEv – Ja-Ling*: le réseau 1.2.1 du premier programme à moyen terme du CELV**

L'aventure de *DifCurEv – Ja-Ling* au sein du *Centre européen pour les langues vivantes* à Graz a commencé, comme pour bien d'autres réseaux de ce Centre, par un atelier initial, préparé par l'équipe de coordination (Mercè Bernaus, Espagne; Michel Candelier, France; Ingelore Oomen-Welke, Allemagne; Christiane Perregaux, Suisse; Janina Zielinska, Pologne).

Cet atelier, qui avait pour buts de présenter l'approche *éveil aux langues* et de constituer des réseaux autour du projet *DifCurEv*, s'est déroulé du 29 février au

4 mars 2000. Au total, vingt-six pays y étaient représentés.<sup>1</sup> Les participants se sont répartis en quatre réseaux.

Au fil des cinq réunions de réseau suivantes, qui se sont étalées sur les trois années de fonctionnement au sein du CELV, le partenariat définitif, telle qu'on le connaît aujourd'hui, avec ses seize partenaires, s'est peu à peu constitué et réorganisé en trois réseaux (établis en fonction à la fois de l'âge des apprenants envisagés et de raisons d'ordre géographique, pour l'un d'entre eux). Le passage de vingt-six pays à seize pays tient au fait que certains participants à l'atelier initial, de par leurs préoccupations professionnelles habituelles, n'étaient pas en mesure soit de s'intéresser réellement à l'approche, soit de développer l'activité requise (y compris par manque d'infrastructure institutionnelle ou de moyens financiers). Dans certains cas, un changement de personne s'est avéré nécessaire à l'intérieur d'un pays.

Au cours des trois années, l'accent a été mis successivement sur la production de matériaux didactiques et leur validation, la mise en place d'une expérimentation, l'élaboration d'un protocole d'observation et d'évaluation ainsi que des outils de recueil et d'analyse des données, la collecte des données, leur exploitation et la rédaction du présent ouvrage.

Le bilan du travail a été présenté lors d'un atelier final (24-26 avril 2003) à des représentants de vingt-cinq pays, dont la plupart avaient des fonctions de conseil auprès de leur ministère, de rédaction de curricula, d'inspection ou de formation d'enseignants. L'intérêt dont ont fait preuve les participants a montré qu'il s'agissait là d'un moment important de la diffusion de l'approche.<sup>2</sup>

## ***Un site web – un CD-Rom annexé à la présente publication***

Parallèlement, dès la seconde année, deux bourses de trois mois (mars-mai, puis septembre-novembre 2001) accordées par le CELV à une étudiante (Núria Bonet, Espagne) ont permis – grâce à l'appui des personnes compétentes du Centre – de mettre en place un site web propre au projet Ja-Ling. Ce site était destiné à la fois à informer le public et à faciliter les échanges entre partenaires. La boursière a été également chargée d'effectuer des traductions de documents relatifs à l'éveil aux langues (articles, matériaux didactiques) du français (langue dans laquelle ils étaient, pour des raisons historiques, beaucoup plus nombreux) vers l'anglais. Une troisième bourse, accordée

---

1 On trouvera sur le CD-Rom accompagnant la présente publication le compte rendu de cette réunion et les textes des exposés et documents présentés. Il en ira de même pour les réunions suivantes des réseaux *DifCurEv – Ja-Ling*.

2 Le programme *Janua-Linguarum* se poursuit pendant encore une année (jusqu'en août 2004) dans le cadre d'une action Comenius (Union européenne, action 95040-CP-1-2001-1-DE, coordonnée par la Pädagogische Hochschule de Freiburg), à laquelle participent des partenaires de dix pays, parmi les partenaires des réseaux Ja-Ling du CELV (cette action a débuté en septembre 2001, en synergie avec l'activité développée au sein du CELV).



en 2002 (d'octobre à décembre) à une autre étudiante (Aurélie Chojnowicz, France), a permis de poursuivre ce travail (autant pour le site web que pour les traductions).

L'essentiel du contenu du site a été transféré sur un CD-Rom qui est proposé en annexe du présent ouvrage. On y trouvera, comme sur le site:

- les noms et coordonnées des participants aux réseaux Ja-Ling;
- les rapports de l'atelier initial et des réunions de réseaux;
- des articles et autres documents réflexifs (en plusieurs langues) relatifs à l'*éveil aux langues* (dont le rapport complet de plusieurs centaines de pages d'un programme antérieur, le programme *Evlang*, remis à la Commission européenne en juillet 2000), une bibliographie;
- divers diaporamas (power-point) de présentation de l'*éveil aux langues* et du programme *Ja-Ling*, en plusieurs langues;
- des exemples de matériaux didactiques, également en plusieurs langues;
- les outils qui ont servi à l'observation et à l'évaluation des expérimentations menées dans les divers pays;
- une rubrique *Nouveautés*, qui renvoie à des événements marquants touchant à l'*éveil aux langues* qui se sont déroulés dans les pays participants ou dans d'autres pays;
- des liens renvoyant entre autres aux sites catalan et français du réseau Ja-Ling et à diverses sources sur les langues.

Bonne lecture, bonne consultation ...

*Michel Candelier,  
août 2003*



*Chapitre I:  
Janua Linguarum – une étape du développement  
de l'éveil aux langues*

Michel Candelier, Ingelore Oomen-Welke et Christiane Perregaux



# A. Qu'est-ce que l'éveil aux langues?

## 1. Une approche plurielle des langues et des cultures

### 1.1. Approche plurielle et approche singulière

Comme on le découvrira peu à peu au cours de ce chapitre, l'éveil aux langues – sous ses diverses appellations et variantes auxquelles on référera également – constitue une réponse à des préoccupations de divers ordres. L'une d'entre elles est le souci de briser l'isolement dans lequel s'est enfermé l'enseignement des diverses langues présentes à l'école. Cet isolement a constitué un fonds permanent de la *doxa* pédagogique en matière de langues pendant les trois quarts du siècle dernier, de la méthode directe (qui bannissait la traduction) au behaviorisme (qui ne voyait dans les transferts de langue à langue que des interférences perturbatrices).

Aujourd'hui, l'heure est à la *synergie* entre les divers apprentissages langagiers. On peut suivre la progression de cette nouvelle orientation dans divers travaux des vingt dernières années, dans des contextes différents (cf. par exemple Roulet 1980, McLaughlin 1990, Balboni 1994). Cette idée, longtemps minoritaire, constitue aujourd'hui un des concepts clés du *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2000), à travers la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* (cf. pp. 129-130). Il s'agit, on le sait, de 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*:

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à [...] poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.

*Savoir une langue*, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas.

Nous appelons *approche plurielle* une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire – entre autres buts – pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d'une même

compétence globale. A l'inverse, une *approche singulière* sera une approche dans laquelle le seul objet est une langue ou une culture particulière, prise isolément.

## **1.2. Trois types d'approche plurielle**

Pour situer l'éveil aux langues, on peut distinguer trois types d'approche plurielle:

### ***La didactique des langues intégrée***

Il s'agit – en quelques mots – de l'établissement de liens entre un *nombre limité* de langues (et de cultures), celles dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire classique ou même dans un cursus visant pour les quelques langues enseignées des compétences différentes. Le but est alors de prendre appui sur la langue maternelle (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une deuxième langue étrangère, etc. (Cf. par exemple, outre Roulet 1980 déjà cité, une publication d'un autre réseau du CELV (Hufeisen & Neuner, 2003) et Castellotti, 2001).

Dans ce premier cas, le but reste, pour l'essentiel, le développement de compétences communicatives, langagières et culturelles, pour chacune des langues-cultures du cursus.

### ***L'intercompréhension entre les langues parentes***

Il s'agit d'un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On fait ici un premier pas vers plus encore de pluralité. On augmente le nombre de langues que l'on prend en considération, en acceptant parallèlement de se limiter à certaines compétences. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement.

La visée principale reste communicative, mais il est clair que d'autres aptitudes sont développées de façon plus intense que dans le cas précédent. Entre autres: des aptitudes métalinguistiques générales, la capacité même à s'appuyer explicitement sur des connaissances dans une langue pour «passer» à une autre langue, la confiance en ses propres capacités d'apprentissage ...

Dans les dernières années, des innovations de ce type concernant des apprenants adultes (y compris étudiants universitaires) ont été soutenues au niveau européen (cf. Blanche-Benveniste & Valli, 1997; Dabène, 1996; Degache & Masperi, 1998; Klein & Stegman, 2000). Des projets concernant des publics scolaires sont en cours d'élaboration.

## *L'éveil aux langues*

On peut retenir la définition qui a été élaborée par les partenaires du programme européen Evlang, dont il sera question plus loin:

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.

C'est à l'évidence un pas supplémentaire vers la pluralité. On aurait tendance à le qualifier de pas «ultime», ce qui serait gênant pour une démarche qu'on situe plutôt, on le verra, au début des apprentissages linguistiques; ou de pas «extrême», si l'on pouvait séparer ce mot des connotations d'intolérance liées à l'extrémisme.

Dans cette perspective, ne serait-ce qu'à cause du grand nombre de langues sur lesquelles l'élève travaille (en général, plusieurs dizaines), la construction de compétences de communication apparaît essentiellement comme une visée «en seconde instance». Cela ne veut pas dire qu'elle est considérée comme secondaire, mais que l'on développe des compétences qui sont mises au service de l'acquisition de compétences de communication, dans quelque langue que ce soit.

Il s'agit bien de ce que le *Cadre européen commun de référence* appelle *la perspective d'une sorte d'éducation langagière générale* (p. 130), que l'on peut concevoir comme une préparation à l'apprentissage des langues, dont le lieu privilégié serait l'enseignement préscolaire et primaire. Cette préparation vise au développement de l'intérêt pour les langues et les cultures, de la curiosité à leur égard, de la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage, des compétences à observer/analyser les langues, quelles qu'elles soient, de la capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre – par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue ...

Mais on peut également concevoir cette approche comme un accompagnement des apprentissages linguistiques en cours,<sup>1</sup> à l'école primaire et au-delà. Dans ce cas, la notion de visée «en seconde instance» n'a plus de dimension chronologique d'antériorité et renvoie à un développement continu et parallèle des savoirs, aptitudes et attitudes nécessaires à la construction d'une compétence de communication. Développement auquel, bien entendu, chaque apprentissage linguistique particulier va également contribuer.

---

1 D'une certaine façon, on peut penser que c'est toujours le cas, si on considère que le travail sur la langue maternelle (ou la langue de l'école), qui commence dès le préscolaire, constitue également un «apprentissage linguistique».

Avec l'éveil aux langues, on quitte donc (pour mieux y revenir) le terrain de l'enseignement/apprentissage d'une langue particulière et on entre, cette fois de plein pied, dans le domaine d'une éducation langagière globale.

Mais l'élargissement va plus loin encore. On a dit dès le début de ce chapitre que la *porte des langues* pouvait être considérée comme la porte que les langues ouvrent vers d'autres horizons éducatifs. Ils englobent ce que le *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe*,<sup>1</sup> en référence même à l'éveil aux langues, définit comme l'*éducation au plurilinguisme*. (Beacco & Byram, 2002)

Par delà les aptitudes concernant l'écoute, l'analyse et l'apprentissage des langues, l'éveil aux langues ambitionne de favoriser le développement de représentations et attitudes positives non seulement des langues et de leur diversité, mais aussi des personnes qui parlent ces langues et de leurs cultures. Cela s'applique, bien entendu, tout particulièrement, aux langues et cultures des élèves alloglottes, migrants ou autochtones, qui sont ainsi reconnues par l'école. En fait, l'éveil aux langues, par delà sa contribution aux apprentissages linguistiques, constitue une dimension de l'approche interculturelle, dans laquelle il s'inscrit pleinement, avec ses propres spécificités. On y reviendra un peu plus loin.

Le développement de la curiosité, de l'intérêt et de l'ouverture envers ce qui est autre devrait aussi contribuer à ce que le choix des langues que les élèves apprennent soit plus diversifié.

Il s'agit aussi de développer une «culture langagière», des savoirs relatifs aux langues, en particulier d'ordre sociolinguistique. Ces savoirs constituent un ensemble de références aidant à la compréhension du monde dans lequel les élèves vivent et vivront.

Une telle approche des langues constitue aussi un moyen d'accès à des connaissances, savoir-faire et attitudes habituellement visés par d'autres disciplines: l'examen des lieux où sont parlées les langues que l'on rencontre mène à la géographie, la découverte des emprunts de langue à langue ou de la parenté entre langues renvoie à l'histoire, les écritures à la calligraphie et aux arts plastiques, la numération aux mathématiques, les proverbes à l'étude du milieu naturel ... Sans oublier la part que prennent les attitudes d'ouverture dans l'éducation à la citoyenneté.

---

<sup>1</sup> Dans la version présentée lors de la conférence *Langues, Diversité, Citoyenneté: Politiques en faveur du plurilinguisme en Europe*, Strasbourg, 13-15 novembre 2002.



## 2. Les enjeux sociaux de l'éveil aux langues

Nous avons cherché à dire, ci-dessus, ce que l'éveil aux langues ambitionne d'apporter aux élèves. Il reste à montrer en quoi ces apports sont souhaitables dans la société et l'école d'aujourd'hui.<sup>1</sup>

### *Répondre aux défis de la pluralité – l'éveil aux langues, une dimension de l'approche interculturelle*

Les sociétés dans lesquelles vivent et vivront ceux que forme l'école aujourd'hui sont et seront linguistiquement et culturellement plurielles, et ceci sous l'effet conjugué de trois facteurs facilement identifiables: la mondialisation, qu'elle concerne l'économie, l'information, les échanges, la culture ... les phénomènes migratoires, qui sont appelés à se poursuivre, voire à s'intensifier; et, pour de nombreux pays de notre continent, l'intégration européenne, voulue politiquement, et qui avance au rythme des traités et de l'adhésion successive de plusieurs pays.

L'ambition de l'éveil aux langues est d'aider à ce que la diversité, trop souvent synonyme de tensions et de rejets, puisse se vivre dans la solidarité, et non dans l'éclatement.

La présence d'enfants et de jeunes issus de la migration ne reste pas sans effet sur le lieu d'activité et d'apprentissage qu'est l'école, et en particulier sur les apprentissages langagiers, là où tous doivent apprendre ensemble et les uns des autres. Pour cela, il est nécessaire d'élaborer des connaissances à propos de la langue et de la culture de l'autre, et – tour à tour – d'adopter la perspective de l'autre. C'est de cette façon que la prétendue «normalité» et la prétendue «valeur universelle» de ce qui nous est propre sont mises en question. C'est aussi, par ailleurs, une contribution à l'acquisition d'une pensée divergente.

Apprendre ensemble et l'un de l'autre constitue la réponse pédagogique qu'il convient de donner à l'existence de sociétés multiculturelles. Cela signifie l'ouverture aux cultures, langues et littératures qu'apportent les migrants, ainsi qu'à d'autres modes de réception et d'apprentissage des contenus d'enseignement traditionnels. L'accès à ce qui est étranger et à sa compréhension constitue d'ailleurs une des fonctions traditionnellement attribuées à l'enseignement de la littérature.

Il s'agit là d'ambitions que l'éveil aux langues revendique, mais qu'il n'est pas seul à revendiquer. Ce sont aussi celles dont se réclame l'éducation interculturelle, depuis son origine: «l'option interculturelle [...] c'est la proclamation des solidarités, dans la conscience des spécificités et des communautés.» (Porcher, 1988, p. 121).

---

1 On s'inspire par la suite du chapitre 1 de l'ouvrage *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire* (Candelier, 2003).

La convergence est réelle. Et sous cet aspect, l'éveil aux langues apparaît comme une dimension particulière de l'approche interculturelle, dans laquelle il s'inscrit, avec ses propres caractéristiques. On peut regrouper ces spécificités en trois rubriques:

- Tout en n'ignorant pas la dimension culturelle, l'éveil aux langues a bien un centre de gravité d'ordre linguistique, reprenant ainsi à son compte l'affirmation commune en didactique des langues (et cultures!) selon laquelle la langue est à la fois moyen d'expression d'une culture et d'accès privilégié à cette culture.

Il entend enrichir l'approche interculturelle par une meilleure prise en considération, d'une part des objets culturels que sont la langue et la communication, et d'autre part par la mise en évidence de ce que langue et communication révèlent des représentations de ceux qui en font usage, ainsi que des structures sociales dans lesquelles ces personnes se meuvent.

- L'éveil aux langues s'inscrit résolument dans la perspective de la construction d'attitudes sous l'effet d'activités d'ordre cognitif portant sur la diversité.

Tout comme l'approche interculturelle, l'éveil aux langues attend peu des discours sur la nécessité de l'acceptation positive de la différence. Mais il ne croit pas plus aux effets d'une rencontre à valeur anecdotique de la diversité: pour assurer le développement d'un véritable ancrage des attitudes d'ouverture et de solidarité, il faut faire de la diversité des langues et des cultures l'objet d'une véritable élaboration de savoirs et de savoir-faire scolairement légitimes, au cours de laquelle l'élève pourra vivre le plaisir d'une véritable découverte, d'une découverte active.

- On peut considérer qu'il s'agit là d'un chemin indirect. Mais c'est le plus sûr. Il ne s'agit pas de thématiser d'emblée l'injustice et l'inégalité des chances, mais d'amener à concevoir la diversité des langues et de leurs locuteurs comme quelque chose de normal, qui va de soi.

Il n'est pas besoin alors d'argumenter en «faisant la morale», comportement dont on sait qu'il est bien souvent contre-productif, en particulier auprès des jeunes. En faisant de langues habituellement dévalorisées des objets pédagogiques légitimes, on favorise la construction d'attitudes positives à leur égard et à l'égard de leurs locuteurs et des cultures qu'elles reflètent et expriment. Et cela non seulement auprès des élèves qui ne les parlent pas, mais aussi auprès des élèves qui les parlent, et qui s'enferment trop souvent dans une auto-dévalorisation. Enfin, alors que l'interculturel, en particulier à son origine, se cantonnait dans les questions posées par la présence dans l'école d'élèves issus de la migration, l'éveil aux langues s'est situé d'emblée au niveau général de toutes les variétés linguistiques, de tout statut.

C'est sans doute une de ses forces que de placer les langues socialement dévalorisées dans le paradigme général des langues observées, à «égalité» avec toutes les autres langues. Les variétés habituellement dénigrées deviennent un élément parmi d'autres de la diversité, légitimées par le fait qu'elles sont étudiées dans le contexte de l'école

(cf. à ce sujet de Goumoëns, de Pietro et Jeannot, 1999; Perregaux, 1995; Candelier & Macaire, 2001; Oomen-Welke, 2003d).

### ***L'éveil aux langues et la Citoyenneté démocratique***

Il existe également une forte convergence entre l'ambition que se donne l'éveil aux langues d'aider à ce que la diversité puisse se vivre dans la solidarité et les préoccupations qui ont amené le Conseil de l'Europe à développer des activités autour de la contribution de l'éducation à la *Citoyenneté démocratique*. L'action du Conseil de l'Europe dans ce domaine concerne particulièrement les langues, puisque les travaux du *Groupe de Projet Langues Vivantes* se sont inscrits officiellement dans la perspective de la Citoyenneté démocratique (cf. le titre d'une conférence encore récente: *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe* (Conseil de l'Europe, 2000)).

Audigier (1998) passe en revue les *compétences-clés* nécessaires au plein exercice de la Citoyenneté démocratique et dont, de ce fait, l'éducation doit favoriser la mise en place. Nous en retiendrons deux à propos desquelles l'apport d'une approche d'éveil aux langues, comparé à celui d'un apprentissage des langues plus «classique», est particulièrement frappant: les *connaissances sur le monde actuel* et *l'acceptation positive des différences et de la diversité*.

Ce sont là, si on en croit les programmes ou instructions officielles, deux domaines où l'enseignement des langues peut faire la preuve de sa valeur formatrice.

Certes, l'enseignement des langues a pour ambition de «faire connaître le pays et les gens». Mais, par nature – y compris dans le cas d'une langue parlée dans de nombreux pays – son apport est nécessairement limité aux pays et aux sociétés «liés» à cette langue, et les connaissances auxquelles il ouvre la voie ne concernent qu'une partie du *monde actuel*. Les potentialités de l'éveil aux langues, on l'a vu, sont bien plus importantes: la démarche s'applique bien 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 avoir sur l'échiquier scolaire.

Ce dernier point est capital pour ce qui concerne la seconde *compétence clé* d'Audigier: *l'acceptation positive des différences et de la diversité*. On peut penser que dans le cas – évidemment majoritaire – où la langue étrangère enseignée est une langue mondialement dominante (ce qui vaut dans la plupart des contextes pour l'anglais), l'enseignement des langues contribue en fait à enfermer les élèves dans un «bi-ethnocentrisme», constitué de la langue/culture dominante localement et de la langue/culture dominante mondialement (Candelier, 1996). Cette situation est particulièrement favorable au rejet de toute langue/culture tierce, en particulier si elle se trouve être par ailleurs socialement dévalorisée.

## ***L'éveil aux langues et la diversité des langues apprises***

On a vu plus haut que l'éveil aux langues ambitionnait également à contribuer à ce que le choix des langues que les élèves apprennent soit plus diversifié.

La nécessité de renforcer la diversité des langues dans les systèmes éducatifs constitue un principe qui fait consensus depuis plusieurs décennies dans les institutions européennes. Malheureusement, les déclarations auxquelles y souscrivent les Etats ne sont guère suivies d'effets.

Avancer vers plus de diversification demande sans aucun doute un certain nombre d'efforts financiers. Pourtant, lors d'une enquête récente effectuée à propos des pays du Conseil de l'Europe, on a pu découvrir et montrer que le niveau de diversité atteint n'est pas plus élevé dans les pays les plus riches, ce qui indique que la question financière n'est peut-être pas forcément la question essentielle (cf. Candelier, Dumoulin, Koishi, 1999). Et si l'essentiel n'est pas là, il ne peut être que dans les représentations des langues et de l'intérêt de leur apprentissage que se font les différents acteurs. D'où l'importance et la légitimité d'une question: que fait l'école elle-même pour modifier les représentations relatives aux langues dans le sens d'un plus grand intérêt pour la diversité, susceptible de conduire à une demande en langues plus diversifiée? Ici aussi, la contribution attendue de l'éveil aux langues semble bien nécessaire.

## ***L'école primaire et les langues***

Les vingt dernières années ont été marquées, du moins en Europe occidentale – car c'était déjà chose faite en Europe centrale et orientale, par la mise en place progressive de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement primaire. D'une part, cette évolution a renforcé les craintes concernant l'accroissement de l'hégémonie des langues déjà dominantes dans les systèmes éducatifs. D'autre part, les doutes se sont accumulés sur l'efficacité même d'un tel apprentissage pour le développement des capacités qu'il vise pour l'apprenant.

Si l'on se place dans la perspective d'un véritable apprentissage d'une langue, la question essentielle qui se pose en matière d'acquis est de savoir si les élèves ayant été initiés à une langue dans le primaire ont un avantage sur leurs camarades qui ne l'ont pas été. Les quelques études qui ont cherché à répondre à cette question pour des élèves placés dans les conditions habituelles d'un enseignement d'une langue à raison d'une à trois heures (au maximum) par semaine<sup>1</sup> offrent des réponses relativement variées. Un des traits dominants semble être le caractère passager de l'avantage dont bénéficient les initiés par rapport aux non initiés, un autre trait étant que ces avantages ont tendance à être réservés aux «bons élèves» (cf. Blondin *et al.*, 1998).

---

1 Nous ne parlons pas ici d'enseignement en immersion ou d'enseignement bilingue.

Pour ce qui est de l'âge des élèves, les données empiriques réfutent, pour l'apprentissage scolaire d'une langue, l'idée tant répandue selon laquelle les plus jeunes élèves apprendraient plus efficacement que des élèves plus âgés (ibid., cf. aussi Gaonac'h 2002)<sup>1</sup>.

Si on ajoute à cela une réflexion relative à la difficulté que rencontre la mise en œuvre de l'enseignement d'une langue à l'école primaire dans beaucoup de pays, du fait en particulier du nombre insuffisant de maîtres correspondant au profil souhaitable, on constate que le terrain des langues dans l'enseignement primaire n'est pas occupé de façon tout à fait convaincante par les démarches le plus souvent mises en œuvre ou préconisées aujourd'hui. Dans ce contexte, l'éveil aux langues peut apparaître comme une solution alternative ou complémentaire – selon les situations et les niveaux de scolarité – qui pourrait permettre d'utiliser l'espace de l'école primaire de façon plus «rentable», c'est-à-dire plus conforme à certains buts reconnus.

---

1 Si l'on adopte une attitude scientifique sur cette question, on doit conclure qu'il faut éviter tout lyrisme sur les formidables aptitudes d'apprentissage du jeune enfant [...] (p. 18).



## B. L'éveil aux langues avant Ja-Ling

### 1. L'apport des précurseurs

L'éveil aux langues tel que nous le concevons descend en ligne directe du concept de langage en tant que *matière pont à travers le curriculum* (*bridging subject*) qui avait été présenté en Grande-Bretagne par Hawkins dès 1974. L'approche s'est développée dans ce pays dans les années 1980 grâce au travail théorique et pratique de Eric Hawkins (cf. Hawkins, 1984) et d'autres chercheurs et enseignants au sein du mouvement *Language Awareness*.<sup>1</sup>

On trouve déjà dans *Language awareness* la plupart des buts énoncés plus haut pour l'éveil aux langues, qu'ils soient d'ordre cognitif ou affectif, y compris le souci de *favoriser de meilleures relations entre les groupes ethniques* (Donmall, 1985, pp. 7-8). Parmi les nombreuses motivations déclarées, c'est la volonté de combattre l'échec scolaire en langue (en anglais et en langue étrangère) qui, à l'origine, était prépondérante (James & Garrett, 1992, p. 3; James, 1995, p. 27; Moore, 1995, pp. 45-46).

Le mouvement n'a été suivi d'aucune reconnaissance institutionnelle au Royaume-Uni et a connu une réelle régression au cours des années 1990. Cependant, récemment, le Rapport Nuffield (*The Nuffield Language Inquiry*, 2000) propose que le *programme d'action national pour l'enseignement précoce* introduise des modules de «*language awareness*» dont le contenu serait conçu en vue d'établir un pont entre la formation en anglais et les langues étrangères. Il suggère aussi de *mettre en évidence le lien entre les langues, la communication et la Citoyenneté* pour favoriser l'acceptation de la diversité.

De nombreux autres travaux, d'ampleur inégale, ont été menés à la suite de ce mouvement précurseur dans plusieurs pays d'Europe. Faute de place, nous ne développerons que ceux dont le programme *Janua Linguarum* a bénéficié le plus directement: les activités d'*Eveil au langage et ouverture aux langues* en Suisse romande; le programme *Socrates/Lingua* intitulé *Evlang*, qui a entretenu des contacts étroits avec le précédent; les travaux menés à Freiburg (Allemagne), plus principalement centrés sur la prise en compte des langues de la migration à l'école.

Mais toutes les autres innovations ont également contribué à enrichir le patrimoine de réflexion dont nous nous sommes inspirés. C'est le cas pour les recherches menées autour de Louise Dabène à Grenoble (cf. Caporale, 1989; Dabène, 1995; Nagy, 1996) ou les expériences conduites à Dijon par Ghislaine Haas (Haas, 1995). C'est aussi le cas pour les travaux de deux instituts régionaux de recherche pédagogique (le

---

1 Une enquête effectuée en 1982 et 1984 faisait apparaître l'existence d'activités de type «*language awareness*» dans un peu plus de 250 écoles de Grande-Bretagne.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung de Soest (Allemagne, Rhénanie-Westphalie) et le Zentrum für Schulentwicklung de Graz, Autriche) qui ont introduit officiellement dans les écoles de leur Land une approche s'inspirant partiellement du courant Language Awareness (respectivement sous les noms de *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule* et de *Sprach- und Kulturerziehung*) (cf. Haenisch & Thürmann, 1994; Huber & Huber-Kriegler, 1994). En Italie, l'influence de l'approche «Language Awareness» s'est exercée sur les travaux entrepris, plus de vingt ans auparavant, sous le sigle *Educazione linguistica* (cf. Costanzo, 2002).

Nous commencerons la présentation de l'héritage direct par celle du programme *Evlang*, qui en constitue, en proportion, la plus grande partie.

## 2. Le programme *Evlang*

Le programme *Evlang* (1997-2001), soutenu par l'Union européenne dans le cadre des actions *Socrates/Lingua*, est né de l'idée qu'il était nécessaire, à ce point de l'évolution de l'innovation en matière d'éveil aux langues, de mettre en place un projet plus vaste susceptible de vérifier le bien fondé des attentes dont l'approche faisait l'objet. Il a réuni les efforts d'une trentaine de chercheurs en didactique des langues, dans cinq pays (Autriche, Espagne, Italie, France, Suisse).<sup>1</sup>

Il s'agissait de montrer que l'approche est applicable sur une échelle plus large, qu'elle est «réaliste» en termes de moyens à mettre en place et qu'elle conduit bien aux résultats escomptés – du moins à ceux qui sont décelables dans l'espace d'un projet d'une durée de trois ans, durée prescrite par le rythme des programmes Socrates.<sup>2</sup>

### Activité

L'activité déployée s'est répartie sur trois domaines:

- La production d'une trentaine de *supports didactiques* destinés à alimenter un cursus de un an à un an et demi (à la fin de l'école primaire – ce choix étant motivé par le désir de montrer de quelles compétences un élève de cet âge pouvait être pourvu avant son entrée dans l'enseignement secondaire). Les supports

---

1 Il s'agissait des institutions suivantes: Zentrum für Schulentwicklung de Graz; Universitat Autònoma de Barcelona; Istituto Universitario Orientale di Napoli (et Università Ca' Foscari di Venezia lors de la première année); Université René Descartes Paris 5, Université Stendhal Grenoble III, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de La Réunion, Institut de recherche en économie de l'éducation de l'Université de Bourgogne; Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique de Neuchâtel, Institut pédagogique Neuchâtelois.

2 Les lignes qui suivent sont empruntées au texte d'une contribution de M. Candelier à une Conférence organisée par les autorités espagnoles (*Besoin d'apprentissage des langues étrangères dans les systèmes nationaux d'enseignement*, Valencia – 6 mai 2002).



s'inscrivent dans des domaines thématiques variés<sup>1</sup> et impliquent plus de soixante langues, de tous statuts et de tous continents.

- La *formation d'enseignants* susceptibles de mettre en œuvre ces cursus dans leur classe habituelle; elle s'est effectuée dans des actions de formation continue de deux à trois jours; il ne s'agissait généralement pas de maîtres «pré-sélectionnés».
- L'*évaluation*, quantitative et qualitative de ces cursus; elle a donné lieu à un rapport volumineux de quelque mille pages.<sup>2</sup> L'évaluation quantitative a porté sur près de 2000 élèves (comparés à environ la moitié d'élèves témoins), sur la base de tests préalables et terminaux, et selon un protocole scientifique très strict. L'évaluation qualitative a concerné, pour sa plus grande part, environ vingt classes, avec entretiens (enseignants, élèves) et observation détaillée de la démarche (enregistrements vidéo, élaboration d'une grille d'observation spécifique). S'y sont ajoutés divers questionnaires adressés à un nombre plus élevé d'enseignants et de parents.

## Bilan

### *Evaluation quantitative – les effets du cursus sur les attitudes et les aptitudes des élèves*

Pour ce qui concerne l'effet d'Evlang sur les attitudes, on a testé d'une part l'intérêt des élèves pour la diversité, et d'autre part leur ouverture à ce qui est non familier. Pour le développement d'aptitudes relatives aux langues, l'examen portait sur la discrimination et la mémorisation auditives, ainsi que sur les capacités d'ordre syntaxique, sous la forme d'une décomposition-recomposition d'énoncés dans une langue inconnue.

Dans les deux cas, attitudes comme aptitudes, l'impact de l'éveil aux langues sur la première des deux composantes citées (intérêt, compétences auditives) est attesté dans une grande majorité d'échantillons. Pour la seconde composante (ouverture et maniements syntaxiques), l'effet est également avéré, mais seulement dans quelques cas. Ces différences sont explicables: l'ouverture constitue à l'évidence une exigence plus forte que le simple intérêt, et les activités de composition-décomposition ont été bien moins fréquemment exercées que l'écoute.

La seule déception, relative, concerne les effets sur les compétences en langues de l'école, qui ne sont pas constatés, même si les maîtres, dans les entretiens et questionnaires qui ont été menés, tendent à considérer qu'ils existent. Majoritairement,

---

1 Inspirés des domaines établis à l'origine par le mouvement Language Awareness en Grande-Bretagne, en particulier: les langues dans l'espace (l'environnement, l'Europe, le monde), les relations entre les langues (histoire et évolution des langues, emprunts), les systèmes d'écriture, les sons, les relations entre langues et cultures. Mais aussi: quelques régularités morpho-syntaxiques et textuelles, la variation, le bilinguisme, le statut des langues, l'apprentissage des langues ...

2 Disponible en ligne sur le site du réseau Ja-Ling (<http://jaling.ecml.at/>).

les initiateurs d'Evlang eux-mêmes formulaient quelques doutes à ce propos pour des activités intervenant à la fin de la scolarité primaire.

Il est essentiel de noter que ces résultats valent pour un cursus d'une durée générale de 35 heures. Or, l'étude des liens entre le nombre d'heures (qui variait de 7 heures à... 95 heures) et l'intensité des effets montre clairement qu'un cursus plus long a toutes les chances de conduire à des effets plus généralisés et d'ampleur plus importante.

On retiendra encore que l'apport d'Evlang au développement des attitudes concerne essentiellement les élèves les plus faibles scolairement, et que l'éveil aux langues développe significativement le désir d'apprendre des langues. Dans plusieurs cas, il renforce l'intérêt pour l'apprentissage de langues minorisées, y compris de langues de l'immigration.

### *Evaluation qualitative – quelques aspects*

Globalement, les enseignants expérimentateurs pensent que l'éveil aux langues développe/renforce chez les élèves les aptitudes métalinguistiques et attitudes d'intérêt et d'ouverture attendues, même si, dans le détail, on peut constater qu'ils sont plus dubitatifs pour les aptitudes que pour les attitudes. Souvent, la pratique de cette approche les a amenés à être plus «sensibles» à la présence d'élèves allophones dans leur classe, dont ils ont sollicité les ressources. La référence à plusieurs langues simultanément est vécue comme naturelle par la plupart d'entre eux. L'adhésion intellectuelle à l'approche d'éveil aux langues est prédominante, et repose souvent sur la constatation qu'elle est en cohérence et en complémentarité avec les autres apprentissages de la classe.

Les entretiens menés avec les élèves montrent qu'une majorité d'entre eux trouve Evlang utile, voire très utile, même si les raisons de cette utilité ne sont pas toujours perçues ou exprimées clairement. A l'exception notable des élèves suisses (bénéficiant sans doute plus couramment de méthodes «actives»), ils apprécient généralement la façon dont ils sont invités à travailler (le travail en groupes).

### 3. L'éveil au langage et l'ouverture aux langues en Suisse romande

Dès le début des années 1990, la Suisse romande s'est intéressée aux approches d'éveil aux langues<sup>1</sup> qu'elle a nommé *éveil au langage/ouverture aux langues* (EOLE) afin de préciser qu'il s'agissait à la fois de développer les habiletés métalinguistiques des élèves et leur socialisation plurilingue et pluriculturelle, par la comparaison entre langues, la confrontation, la réflexion, la découverte. Des équipes ont alors élaboré des activités EOLE et les ont expérimentées en classe (Perregaux, 1995), tout en proposant des programmes de formation initiale et continue pour des enseignants curieux de s'initier à cette démarche. Des initiatives individuelles ont été prises par des enseignants pour implanter de telles activités dans leur classe, alors que l'institution scolaire favorisait dans plusieurs lieux l'installation de projets qui bénéficiaient parfois des compétences des enseignants de langue et culture d'origine. Les matériels didactiques continuaient pourtant de faire cruellement défaut et une discussion s'est instaurée entre responsables scolaires quant à l'opportunité de faire sortir ces approches de la marginalité. Comme dans d'autres pays, l'accroissement de la diversité linguistique et culturelle de la population, les ressources souvent ignorées des élèves issus de familles migrantes, la nécessité d'offrir à tous les élèves une nouvelle ouverture sur le monde à travers une culture langagière plurilingue et pluriculturelle et les interrogations récurrentes sur l'enseignement des langues à l'école invitaient à franchir le pas. En 1997, la Commission Romande des Moyens d'Enseignement (COROME) a pris la décision de mandater un groupe d'étude afin qu'il évalue la pertinence des approches EOLE dans l'école romande et qu'il propose un projet cadre, un véritable curriculum pour l'ensemble des degrés préscolaires et primaires.

Les premières activités optant pour une démarche didactique fondée principalement sur l'approche par situations-problèmes s'inspirant notamment des travaux menés en didactique du français et des mathématiques ont été mises à l'épreuve dans une quarantaine de classe. Quelle que soit la composition linguistique de leur classe (plutôt monolingue ou plurilingue), les enseignants ont exprimé leur intérêt pour cette démarche, considérant qu'elle s'adresse à tous les élèves et qu'ils pourraient l'intégrer dans les disciplines scolaires existantes. Malgré ces résultats positifs, certaines résistances institutionnelles ont retardé quelque peu le projet. N'oublions pas que ces approches marquent un changement de paradigme indéniable en ce qui concerne la reconnaissance du plurilinguisme scolaire et sociétal, et l'enseignement des langues. La prise au sérieux des démarches EOLE implique une rupture avec une conception additive et cloisonnée des langues et de leur présence en classe (De Goumoëns, 1999).

---

1 L'intégration des enseignements du français et de l'allemand dans la formation des enseignants pratiquée par Charles Müller à l'Ecole Normale de Neuchâtel a initié cet intérêt, au même titre que divers travaux sur les conséquences linguistiques des migrations menés au sein des laboratoires de linguistique appliquée de Neuchâtel et Bâle. Par ailleurs, Eddy Roulet a joué un rôle de précurseur des approches d'éveil aux langues par ses travaux portant sur une pédagogie intégrée langue maternelle – langue seconde (Roulet 1980).

Au même moment, le projet européen Evlang (voir plus haut) s'est mis en place et le groupe suisse mandaté par COROME, élargi à d'autres chercheurs et à d'autres institutions de Suisse romande, en est devenu le partenaire helvétique. Dès lors, la réflexion menée dans le cadre Evlang et celle propre à COROME/EOLE se sont fortement influencées, malgré des différences tenant au public (élèves de la fin du primaire pour Evlang, développement d'activités recouvrant le curriculum complet de la scolarité entre 4 et 12 ans pour COROME/EOLE). Les résultats de la recherche menée dans le cadre du projet Evlang ont conforté les réalisateurs du projet EOLE dans leur choix, en soulignant l'influence exercée par le temps consacré à ces approches sur les résultats obtenus.

La Suisse romande revoit finalement sa décision et décide qu'à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, la situation scolaire demande de mettre à disposition des enseignants des moyens d'enseignement EOLE afin qu'ils puissent compter sur des «outils» pour travailler la diversité des langues en classe. Le groupe d'étude prend alors la charge de la *Direction de collection* et réalise avec six auteures<sup>1</sup> trente-cinq activités pour l'école préscolaire et primaire (cf. Perregaux *et al.* 2003).<sup>2</sup> Dès que ces moyens auront été suffisamment diffusés chez les enseignants qui le souhaitent (leur utilisation n'est pas obligatoire), un observatoire extérieur sera mis en place pour étudier l'impact de ces approches sur la scolarité des élèves, tant du point de vue intellectuel que du point de vue social.<sup>3</sup>

La collaboration intense et la grande complémentarité de points de vue qui ont lié les chercheurs et les enseignants-chercheurs des projets Evlang et EOLE se sont poursuivies avec le projet Ja-Ling qui, en Suisse, s'est étendu aux différentes parties linguistiques du pays (francophone, germanophone, romanophone et, dans une moindre mesure, dans la partie italophone). On y reviendra plus loin, au chapitre II.

- 
- 1 Claudine Blasiger, Claudia Berger, Janine Dufour, Lise Gremion, Danièle de Pietro et Elisabeth Zurbriggen.
  - 2 Cette nouvelle collection, pionnière dans le monde francophone, comprend deux volumes (un pour les enseignants de la division élémentaire – élèves de 4 à 8 ans – et un pour les enseignants du primaire – élèves de 8 à 12 ans), accompagnés chacun d'un fichier de documents reproductibles et de deux CD audios. Une brochure complémentaire réunit un glossaire des langues, inventariant les soixante-neuf langues présentes dans les activités et un lexique pratique proposant des mots, des expressions courantes et un texte en vingt langues.
  - 3 Signalons également le rôle joué par plusieurs revues qui soutiennent la diffusion de ces démarches en mettant en évidence l'innovation scolaire qu'elles proposent, les questions (inter)culturelles, sociolinguistiques et psycholinguistiques qu'elles soulèvent, les changements institutionnels et personnels qu'elles demandent et la formation qu'elles exigent. Il s'agit notamment de *Babylonia* ([babylonia@iaa.ti-edu.ch](mailto:babylonia@iaa.ti-edu.ch)), du bulletin *Vals-Asla* ([marinette.matthey@unine.ch](mailto:marinette.matthey@unine.ch)), de la revue *CREOLE* ([Christiane.perregaux@pse.unige.ch](mailto:Christiane.perregaux@pse.unige.ch)) et de *Interdialogos* ([mcwenker@freesurf.ch](mailto:mcwenker@freesurf.ch)).

#### **4. Les recherches menées à la Pädagogische Hochschule de Freiburg**

L'étude menée à la *Pädagogische Hochschule de Freiburg* (Allemagne)<sup>1</sup> à propos de l'attention aux langues et de la prise de conscience du langage par les enfants constitue également une des sources du programme Ja-Ling. Le but du projet était d'étudier les représentations et théories subjectives des enfants par rapport aux langues, ainsi que leurs capacités de réflexion sur le langage, afin de créer des cours de langues plus adaptés à leurs besoins.

Il ne s'agissait pas seulement de leurs représentations vis-à-vis des langues minoritaires, mais aussi concernant tous les types de langues, en incluant les diverses questions que les enfants se posent à leur propos, y compris dans des dimensions anthropologiques et philosophiques. A notre connaissance, il n'existait aucune étude antérieure de la même étendue et utilisant des démarches méthodologiques comparables. Le projet s'appuie essentiellement sur trois fondements:

##### ***Comment les enfants s'expriment spontanément à propos des langues***

Une analyse de plus de cent documents / transcriptions provenant des cours de langues enregistrés a été effectuée. Il est apparu que beaucoup d'enfants proposent comme sujet de discussion dans les cours leurs propres observations sur les phénomènes langagiers. Ils sont donc attentifs à leur entourage linguistique. Le plus souvent, ils partent des sons ou de la signification des mots et des expressions. Les enfants bi- ou plurilingues comparent les mots de leur(s) langue(s) d'origine – généralement la langue parlée à la maison – à ceux de la langue de l'école. Les enfants parlant un dialecte le font aussi de temps en temps.

A partir des éléments collectés, on a conçu une classification regroupant les observations faites par les élèves à propos de leur(s) langue(s) ou d'autres langues.

Souvent, les enseignants s'opposent à ces réflexions des élèves, qu'ils ressentent comme autant de perturbations du cours. Ils n'en voient pas l'utilité, parce qu'ils n'imaginent pas comment ils pourraient en tirer profit. C'est sans doute ce qui explique que plus les enfants sont âgés, moins ils s'expriment spontanément.

Le besoin d'une formule didactique permettant d'utiliser les questions que se posent les enfants sur les langues et les observations qu'ils formulent à leur propos est évident. C'est pourquoi on peut considérer que cet aspect du projet fribourgeois fournit un argument fondé et d'ordre empirique pour justifier l'intérêt du projet Ja-Ling.

---

1 Cette étude a été financée par le Land de Baden-Württemberg, où est situé Freiburg.

### ***Ce que les enfants et les adolescents pensent des langues***

Une autre recherche s'est donné pour tâche d'étudier les idées et représentations des élèves par rapport aux langues en dehors des séquences d'enseignement. Elle est décrite plus loin, au chapitre III-B.

### ***Comment les enseignants peuvent utiliser en cours le savoir des enfants***

Les deux études mentionnées ont contribué à l'élaboration d'un modèle didactique destiné surtout à la formation continue des enseignants et qui peut être utilisé pour l'introduction du travail Ja-Ling.

Le but de cette démarche est d'atténuer la crainte de l'enseignant par rapport aux langues inconnues avec lesquelles il doit travailler. Le parcours des enseignants comprend deux grands domaines avec plusieurs étapes:

Le domaine *L'univers langagier* permet aux enseignants de découvrir les représentations langagières des enfants, de les utiliser en cours pour développer la réflexion des élèves sur les langues et en même temps sur les langues minoritaires des enfants de la classe en s'aidant d'exemples. Ainsi, pendant le cours, le fait de parler plusieurs langues se révèle être une richesse.

Le domaine *S'ouvrir à l'univers culturel* propose, entre autres choses, le travail avec des petits textes (poèmes, contes, proverbes...), avec les systèmes de signes (chiffres, écritures, langage corporel...). Il développe la réflexion théorique sur les langues et répond aux questions plus générales des enfants.

Il semble qu'un des avantages essentiels de cette démarche consiste dans l'intégration de plusieurs perspectives et de manières de penser. Il s'agit de prévenir l'ethnocentrisme propre à l'enseignement traditionnel et d'encourager les enfants de toute origine à participer à l'enseignement.

## C. L'ambition de Ja-Ling

Les programmes d'innovation précédents ayant été riches d'enseignements en ce qui concerne les possibilités de mise en place d'une approche d'éveil aux langues et les effets que l'on peut en attendre sur les élèves, l'étape suivante ne pouvait être que placée sous le signe de la diffusion.

Mais pour quiconque prend au sérieux le principe selon lequel une innovation qui s'est développée dans un contexte éducatif donné n'est jamais directement transposable dans un autre contexte, la question de la diffusion d'une nouvelle approche est inséparable de l'étude des conditions de son implantation dans les curricula de divers systèmes éducatifs. Ce sont là, comme on l'a vu dès les premières lignes de ce chapitre consacrées au terme *DifCurEv*, les deux axes complémentaires du travail accompli dans le cadre de Ja-Ling.

### *Ce que nous avons cherché à observer*

On sait que la notion de curriculum est une des notions relatives à l'éducation dont les contours sont les moins clairement délimités. Nous n'avons pas l'ambition d'en fournir ici une définition, mais il est nécessaire que nous précisions les divers aspects du réel que le désir d'étudier *l'implantation dans les curricula* nous a amenés à observer.

Le premier domaine concerne l'introduction des activités d'éveil dans les activités scolaires existantes. Il s'agit d'une part, très simplement, de recueillir des indications concernant leur fréquence hebdomadaire et leur durée. Il s'agit aussi de l'étude de leurs rapports avec les «matières» ou «disciplines» scolaires (les activités d'éveil aux langues sont-elles intégrées dans des disciplines existantes, apparaissent-elles comme une discipline supplémentaire?). En lien avec ce dernier aspect, il importe aussi de savoir si les objectifs ou les contenus de l'éveil correspondent ou non – même partiellement – à des objectifs ou contenus présents dans les «programmes» scolaires. La même question se pose pour la méthodologie: il convient de savoir si les démarches pédagogiques préconisées par Ja-Ling sont ou non en accord avec les démarches préconisées par ces mêmes programmes ou instructions officielles.

Au-delà de l'organisation scolaire et des textes officiels, il paraît indispensable de s'intéresser aux enseignants. La possibilité même d'une introduction réussie d'une innovation est étroitement dépendante de la façon dont ils réagissent à cette innovation, que ce soit dans leurs représentations ou dans leur pratique. Bien sûr, les programmes précédents (et en particulier Evlang) nous avaient déjà beaucoup appris sur ces éléments. Mais ils ont aussi montré qu'il existe des différences notables entre les réactions des enseignants à cette nouvelle approche en fonction des pays.

Ce sont ces aspects que nous avons considérés comme centraux pour l'étude de l'implantation curriculaire de l'approche d'éveil aux langues proposée par Ja-Ling.

Nous y avons ajouté une première analyse des attitudes des parents. Leur influence sur la possibilité et la réussite de l'introduction d'une innovation dans le curriculum est certes bien moins déterminante que celle des attitudes et pratiques des enseignants, mais leurs réactions peuvent constituer un élément facilitateur ou un handicap. Cela est particulièrement vrai pour l'éveil aux langues. D'une part parce que l'approche proposée ne correspond pas à la recherche spontanée, qui est celle de la «rentabilité» communicative directe, massivement orientée vers l'anglais. Et d'autre part parce que l'approche prévoit, dans certaines situations, le recours aux compétences des parents pour alimenter le travail de la classe.

Pour les élèves, il ne pouvait être question de chercher à nouveau à évaluer les effets du programme sur les aptitudes et les attitudes, comme cela avait déjà été fait dans le cadre d'Evlang: Ja-Ling n'offrait pas les conditions nécessaires en matière de durée du cursus et de rigueur du protocole expérimental. Nous avons cependant récolté quelques indications sur leur appréciation des supports didactiques avec lesquels nous leur avons demandé de travailler.

A la réflexion, nous avons pensé que ce programme devait être l'occasion de collecter les représentations initiales des élèves relativement aux langues.<sup>1</sup> Certes, cette question est également en relation avec le curriculum: d'une part parce que les résultats obtenus pourront contribuer, à l'avenir, à une meilleure définition des objectifs fixés à l'éveil aux langues; d'autre part aussi parce que le résultat d'une étude des représentations initiales peut faire apparaître chez les élèves des ignorances ou des idées reçues que l'apprentissage d'une langue particulière n'est pas à même de faire évoluer, et qui justifient donc le choix de l'éveil aux langues. Cependant, il doit rester clair que la collecte des représentations initiales des élèves ne se situe pas au même niveau que les démarches d'investigation mentionnées auparavant: il ne s'agit pas là d'un outil d'observation des démarches d'introduction curriculaire que nous avons entreprises, ni d'observation de leurs effets.

### *Vue d'ensemble des activités*

Pour diffuser l'approche et mener à bien l'étude de son implantation dans les curricula, des activités de divers types ont été entreprises:

- diffusion de la connaissance de l'approche: conférences, publications dans des revues spécialisées, sites Internet;
- contacts avec les autorités éducatives;

---

1 Les représentations «finales» seront collectées en juin 2003, et exploitées ultérieurement.



- production/adaptation de matériaux didactiques, y compris pour des enfants plus jeunes, dès la maternelle (et donc non-lecteurs) et pour des élèves de l'enseignement secondaire;<sup>1</sup>
- formation / sensibilisation des enseignants;
- mise en place des activités dans les classes;
- production d'outils d'évaluation destinés à l'observation de l'implantation de l'approche;
- collecte et analyse des données recueillies.

Le reste du présent ouvrage est consacré à l'exposé de ce travail et des résultats qu'il nous a permis d'obtenir.

---

1 Une des conclusions des travaux précédents était que l'approche devait s'étendre, de façon plus ou moins intensive, sur plusieurs cycles d'enseignement. Nous avons souvent rencontré des difficultés à la mettre en place dans l'enseignement secondaire, où on accorde généralement peu de place à des enseignements qui ne sont pas strictement liés à une discipline particulière.



***Chapitre II:***  
***Ja-Ling dans tous ses états***

**Ana-Isabel Andrade, Michel Candelier et Filomena Martins**



Il s'agit dans ce chapitre de présenter les activités proprement didactiques menées par les équipes Ja-Ling dans les différents pays participants (production de matériaux pédagogiques, formation des enseignants, enseignement). La part prise par ces diverses équipes dans le travail d'évaluation destiné à l'observation de l'implantation de l'approche apparaîtra dans le chapitre III, où le résultat de ce travail sera exposé.

Pour des raisons diverses, tenant le plus souvent à l'importance des équipes nationales et des moyens matériels et financiers dont elles pouvaient disposer, l'implication n'a pas été égale pour les seize pays participant au réseau<sup>1</sup> Cela nous a conduits à diviser le chapitre II en deux parties.

Dans la partie A, nous rendons compte des activités des dix pays qui ont pu participer pleinement à toutes les activités communes du réseau et dont les coordinateurs Ja-Ling nous ont fourni non seulement de nombreux détails sur leur travail, mais également des informations très complètes sur la situation des langues et de l'enseignement des langues dans leur pays<sup>2</sup>, ainsi qu'une analyse de l'intérêt que représente l'approche dans leur contexte et des difficultés qu'ils ont rencontrées.

Dans la partie B, nous présentons une vue plus rapide de l'activité de cinq pays dans lesquels l'évaluation n'a pas pu être menée. Cet exposé repose essentiellement sur les rapports annuels fournis par les coordinateurs. Nous y ajoutons un compte rendu des activités qui se sont déroulées en Suisse, où l'évaluation a eu lieu avec des outils en partie spécifiques et pendant une période antérieure à celle retenue pour les dix pays de la partie A.

---

1 On trouvera dans le CD fourni en annexe du présent ouvrage les noms, fonctions et coordonnées de l'ensemble des coordinateurs nationaux du programme Ja-Ling.

2 Ce travail a été effectué à l'aide d'un outil d'analyse intitulé *Fiche politique linguistique / Language policy sheet* que l'on trouvera sur le CD qui accompagne la présente publication (dans la rubrique *outils pour l'évaluation / evaluation tools*). L'outil s'inspire de Candelier, Dumoulin & Koishi, 1999, auquel la distinction entre *langue étrangère*, *langue minoritaire autochtone* et *langue de migrants* a été empruntée.



# A. Ja-Ling dans dix pays

Ana-Isabel Andrade, Michel Candelier et Filomena Martins

Nous commençons par une synthèse rapide des données qui seront ensuite exposées pays par pays. Nous y ajoutons un complément spécifique, précisant un certain nombre de points relatifs aux supports didactiques adaptés et produits par les partenaires (des seize pays).

## 0. Vue d'ensemble des dix pays

### 0.1. Les langues et leur enseignement

#### 0.1.1. *Les langues et leurs locuteurs*

Les dix pays concernés sont évidemment très divers en ce qui concerne leur degré de multilinguisme et le statut des langues qui y sont parlées en plus de la ou des langues officielles. Cependant, seuls trois pays connaissent un pourcentage de locuteurs alloglottes ne dépassant pas 4% (Finlande, Pologne, Portugal). Parmi les sept pays restant, trois sont proches de la barre des 10% ou la dépassent (Allemagne, Autriche, Grèce).<sup>1</sup>

Dans six de ces sept pays, le multilinguisme est dû principalement à un nombre important de migrants (Allemagne, Autriche, Espagne-Catalogne, France, Grèce, Slovaquie), et dans un d'entre eux, à la présence de langues minoritaires autochtones (Hongrie).

C'est dans deux pays d'Europe centrale (Hongrie et Pologne) que le pourcentage de migrants est le plus faible. Le Portugal se distingue par un nombre de locuteurs de langues minoritaires autochtones extrêmement bas.

La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires est entrée en vigueur dans six des dix pays (Allemagne, Autriche, Espagne, Finlande, Hongrie, Slovaquie). Deux l'ont simplement signée (France et Pologne). Deux autres ne l'ont pas fait: la Grèce (malgré un pourcentage élevé de locuteurs de langues minoritaires autochtones) et le

---

1 On gardera bien à l'esprit que dans beaucoup de cas, les chiffres dont on peut disposer sont approximatifs, beaucoup de pays ne procédant pas à un recensement rigoureux des locuteurs d'autres langues, comme on pourra s'en rendre compte à la lecture de l'examen de la situation de chacun d'entre eux que nous présentons plus bas.

Portugal (le cas de la seule variété linguistique concernée, le mirandês, étant cependant traité par la législation nationale).

### **0.1.2. Leur enseignement**

#### *Les langues étrangères*

Dans l'ensemble des dix pays, l'anglais est la langue la plus enseignée, même si c'est de justesse en Hongrie (où l'allemand atteint presque le même nombre d'élèves). Le caractère plus ou moins hégémonique de cette prédominance peut être mesuré par un «taux de dispersion», qui met en relation le nombre d'élèves apprenant d'autres langues avec celui de ceux qui apprennent l'anglais (étant bien entendu qu'il peut s'agir en partie des mêmes élèves, apprenant parallèlement plusieurs langues). La Hongrie est le seul pays dans lequel le taux dépasse 100%, indiquant ainsi que le nombre d'élèves apprenant l'ensemble des autres langues est supérieur à celui des jeunes anglicistes. En Pologne, il atteint 80%. A l'autre extrême, on trouve l'Autriche et la Catalogne, où les élèves apprenant une autre langue que l'anglais sont respectivement cinq fois ou huit fois moins nombreux que ceux qui l'apprennent.

La langue qui arrive en seconde position numérique est beaucoup plus diverse: il peut s'agir soit du français (en Allemagne, Autriche, Catalogne, Grèce, Portugal), soit de l'allemand (Finlande, Hongrie, Pologne, Slovaquie), soit de l'espagnol (France).

L'anglais est la première langue obligatoire du cursus en Grèce. Dans plusieurs autres pays, elle est de fait la langue choisie en premier par la quasi-totalité des élèves (Allemagne, Autriche, Catalogne, Finlande).

#### *Les langues minoritaires autochtones*<sup>1</sup>

Dans ce domaine, les comparaisons – et donc l'établissement d'une vue d'ensemble – sont beaucoup plus difficiles. D'une part parce que les faits sont plus complexes: nécessité de distinguer entre enseignement dans la langue et enseignement de la langue, situation différente dans un même pays selon les langues considérées, intervention dans certains cas du secteur associatif, difficulté à apprécier la réalité de la demande... D'autre part parce que les chiffres disponibles sont souvent imprécis, incomplets, voire inexistantes.

Ce qui frappe cependant, à nouveau, c'est la diversité des situations. Dans plusieurs cas, l'offre peut être qualifiée sans hésitation de satisfaisante. C'est le cas du danois en Allemagne, du sami en Finlande, d'une grande partie des langues minoritaires autochtones en Pologne (où des droits sont ouverts dès qu'un nombre suffisant de familles le demandent, avec aide de l'Etat), du mirandês au Portugal (grâce au secteur

---

1 On n'intégrera pas dans cette vue d'ensemble le cas particulier du catalan, langue officielle de la Catalogne. Cf. plus bas, p.73.



associatif) et tout particulièrement de l'italien et du hongrois en Slovénie, qui sont enseignées également aux élèves de langue slovène dans les régions bilingues.

Elle reste assez satisfaisante pour une bonne partie des langues minoritaires autochtones d'Autriche (où le nombre d'élèves suivant les enseignements reste faible), de Hongrie (où l'offre reste tributaire des possibilités de chaque école), ainsi que pour certaines langues en France (en partie à l'aide du secteur associatif).

C'est en Grèce que la situation est la plus défavorable, le turc étant la seule langue bénéficiant d'un enseignement bilingue, limité à une partie du pays où s'impose l'application d'un traité international en fonction de considérations religieuses qui relèguent au second plan les distinctions d'ordre linguistique.

Parmi les langues particulièrement défavorisées, on trouve régulièrement les langues tsiganes.

### *Les langues de migrants*

La situation est au moins aussi diverse que pour les langues minoritaires autochtones, et globalement beaucoup plus insatisfaisante. Il semble bien que les élèves migrants ou issus de la migration ne peuvent bénéficier d'aucun enseignement de (ou dans) leur langue d'origine dans les systèmes éducatifs de Catalogne, Grèce et Pologne. Au Portugal et en Slovénie, cet enseignement est sporadique, lié à de rares expérimentations ou innovations. A l'opposé, de réels droits sont ouverts à ces élèves en Autriche et Finlande, ainsi qu'en Hongrie (où s'appliquent les mêmes possibilités – et limites – que pour les langues minoritaires autochtones).

Dans d'autres pays encore (Allemagne, France), les autorités en charge de l'éducation s'en remettent le plus souvent aux initiatives des pays d'origine, initiatives que seuls peuvent prendre les pays qui en ont les moyens et la volonté politique, ce qui exclut les pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud-Est.

Pour tous les autres cas, le cadre associatif reste le dernier recours.

## **0.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues**

On peut considérer que l'approche *éveil aux langues* était inconnue dans quatre pays (Finlande, Grèce, Hongrie, Slovénie) au moment où des contacts ont été pris en vue de la mise en place du futur réseau Ja-Ling. Il en allait quasiment de même en Pologne. Au Portugal, beaucoup de didacticiens avaient eu écho des expérimentations des années 1990 dans les pays francophones, y compris avant *Evlang*. En Allemagne, c'est l'approche *Language Awareness* qui, indépendamment de ces expérimentations, avait exercé une influence et que Ingelore Oomen Welke avait déjà intégrée dans une perspective interculturelle liée à la présence d'élèves migrants. Dans trois pays (Autriche, Espagne-Catalogne, France), l'éveil aux langues avait déjà connu une première diffusion par l'intermédiaire du programme *Evlang* auquel des équipes de ces pays avaient participé. En Autriche, *Evlang* avait lui-même pris la suite d'un

programme qui s'était inspiré de *Language Awareness (Sprach- und Kulturerziehung)*. En Catalogne et en France (mais pas en Autriche), ce sont des personnes qui avaient activement participé à *Evlang* qui ont animé le programme Ja-Ling.<sup>1</sup>

La lecture des indications fournies par les coordinateurs montre que les considérations relatives à la diversité des langues qui sont parlées sur leur territoire national – et le plus souvent la présence de langues de migrants à l'école – constitue une motivation importante de leur conviction que l'approche Ja-Ling présente un intérêt pour le système éducatif de leur pays. Dans bien des cas, cette diversité avait déjà conduit au développement de l'approche interculturelle, y compris en tant qu'orientation pédagogique préconisée par l'institution (cf. entre autres l'exemple de l'Allemagne ou de l'Autriche) et l'éveil aux langues a été ressenti comme un prolongement, voire un renouvellement de cette perspective (cf. par exemple le cas de la Grèce).

Face à cette motivation globale, la perception a priori de l'intérêt de l'éveil aux langues pour le développement de capacités métalinguistiques reste minoritaire (cf. pourtant la Catalogne et la France).<sup>2</sup> Il en va de même pour les considérations relatives aux langues étrangères et à leur choix (cf. cependant la France et la Hongrie). Cela ne signifie pas que ces effets potentiels de l'approche ne sont pas perçus, mais qu'ils ne sont pas ressentis prioritairement et spontanément comme une motivation essentielle.

La présence dans les programmes officiels d'objectifs convergents avec ceux de Ja-Ling constitue bien sûr un élément facilitateur, ou même une raison complémentaire de s'y intéresser (c'est clairement le cas en Autriche, au Portugal ou en Slovaquie). Mais l'introduction de nouveaux espaces ou d'une plus grande souplesse dans ces mêmes programmes officiels – indépendamment même de leur contenu – peut aussi contribuer à la mise en place de l'éveil aux langues (cf. la Grèce et à nouveau le Portugal).

### 0.3. Les activités menées dans le cadre du projet

L'échantillon	
Les pays	10 pays: Allemagne, Autriche, Espagne (Catalogne), Finlande, France, Grèce, Hongrie, Pologne, Portugal, Slovaquie.
Langues officielles	11 langues: allemand, espagnol, catalan, finnois, suédois, français, grec, hongrois, polonais, portugais, slovaque.

1 L'approche *Language Awareness*, les développements en Allemagne, le programme *Sprach- und Kulturerziehung* et le programme *Evlang* ont été présentés au chapitre I.

2 C'est aussi une constante chez les enseignants eux-mêmes, cf. plus bas pages 149 et 152.

Les écoles	190
Types d'école	187 écoles d'Etat et 3 écoles privées, en Catalogne, avec une convention.
Localisation géographique	62% des écoles sont en zone urbaine, 18% en périphérie et 18% en zone rurale (données sur 45 écoles, sans compter les écoles grecques, par manque de données précises).
Elèves allophones dans l'école	Très variable; se situe entre 0%-1% (dans la globalité des écoles de Finlande, Hongrie, Pologne) et 20%-30% (Allemagne et Autriche). <sup>1</sup>
Langue(s) enseignées à l'école (par cycle d'enseignement / années de scolarité)	<p>Outre la/les langue(s) officielle(s) du pays, les écoles offrent:</p> <p>l'anglais dans toutes les écoles; il est présent dans tous les cycles d'enseignement, surtout à partir de 9-10 ans (à la fin du primaire).</p> <p>Comme langue(s) étrangère(s) à option, simultanément ou non avec l'anglais, les écoles offrent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ le français (6 pays);</li> <li>▪ l'allemand (5 pays);</li> <li>▪ l'italien (2 pays);</li> <li>▪ l'espagnol (2 pays);</li> <li>▪ le russe (1 pays).</li> </ul>
Statut des langues enseignées à l'école	Toutes les écoles offrent les langues officielles du pays comme langues maternelles / langues d'enseignement; l'allemand, le français, l'espagnol, l'italien et le russe sont enseignés comme langues étrangères; l'allemand est enseigné en Autriche aussi comme langue étrangère et l'espagnol en Catalogne comme langue seconde.

1 On peut envisager trois types de situations dans la distribution des élèves allophones:

- une situation pratiquement sans élèves allophones (entre 0% et 1%) dans les pays périphériques: Finlande, Hongrie et Pologne;
- une situation intermédiaire, où l'on assiste à une transformation de la composition sociolinguistique de la population – c'est-à-dire, où le pourcentage global d'élèves allophones est bas, mais révélant des indices de croissance, visibles dans les zones périphériques des villes – c'est le cas du Portugal, de la France et de la Slovaquie (où il y a une école de l'échantillon avec 27% d'enfants allophones);
- une troisième situation de pays avec un pourcentage élevé d'allophones (variant entre 10% et 30%): l'Allemagne et l'Autriche.

Nombre total de classes par année de scolarité	Variable: selon les écoles, on trouve entre 1 et 5 classes par année de scolarité.  Moyenne: 2 classes par année de scolarité.
Nombre d'élèves par année de scolarité	Très variable selon la taille de l'école: varie entre 5 élèves dans une école française en zone rurale et un peu plus de 100 élèves dans une école française (de la périphérie) et une école hongroise. La moyenne se situe entre 20 et 25 élèves par classe.

Classes Ja-Ling	735 classes (6 en Allemagne, 7 en Autriche, en Finlande et au Portugal, 19 en Catalogne, 61 en France, 575 en Grèce, 14 en Hongrie, 22 en Pologne et 17 en Slovaquie).
Total élèves	15 116
Cycles	Enseignement primaire en Catalogne, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Pologne, Portugal et Slovaquie; pré-primaire: en Catalogne et en France; secondaire (secondaire inférieur) en Allemagne, en Autriche et en Hongrie.
Années de Scolarité	De -3 (pré-primaire: dès l'âge de 3 ans) à la 8 <sup>e</sup> année de scolarité, avec une forte fréquence de classes de la 3 <sup>e</sup> à la 5 <sup>e</sup> année de scolarité.
Age des élèves	Moins de 6 ans: 1,3%; de 6-8 ans: 5,5%; de 9-11/12 ans: 92%; de 12-14 ans: 1,2%.
Type/statut de l'enseignant	92,9% généralistes; 6,5% spécialistes en langues; 0,6% spécialistes dans d'autres matières/domaines.
Elèves allophones	Le pourcentage est très variable et d'une façon générale inférieur à 5%, sauf dans les écoles allemandes et autrichiennes où le pourcentage varie entre 15% et 30%.  Les langues des élèves allophones: turc, portugais, italien, espagnol, polonais, tchèque, russe, arabe, grec, anglais, diverses langues africaines et de la Chine, albanais, bosnien, croate, edo, hindi, kurde, roumain, serbe, twi, pakistanais, wolof, créole, mahorais, bulgare, ukrainien, thai, macédonien, romani.

Nombre de séances	Varie entre 3 et 22 (en Catalogne): entre 3 et 6 (Autriche, Portugal et Pologne); plus de 6 dans les autres pays: Allemagne (7-10), Catalogne (5-22); Slovénie (3-14).
Durée des séances	Varie entre 15 et 120 minutes; la moyenne étant de 45 minutes.

### ***Matériaux d'enseignement***

D'une façon générale, toutes les équipes ont conçu et adapté (à partir des matériaux des projets Eklang et Ja-Ling) des supports didactiques. Les activités et les thématiques sont très diversifiées, avec des sujets comme: le portfolio des langues et les biographies linguistiques; les noms et les prénoms; les jours de la semaine; la politesse; les cris d'animaux et les onomatopées, etc. Ces matériaux incluent différentes langues et sont disponibles en plusieurs types de supports (papier, vidéo/audio, informatique et en ligne).

### ***Formation des Maîtres***

Simultanément à l'adaptation/production de matériaux, toutes les équipes ont organisé des séances de formation initiale et continue de maîtres. Dans quelques cas, les séances de formation ont été intégrées dans les curricula des institutions de formation. Dans d'autres cas, il s'agit de séances plutôt courtes de formation continue, s'adressant à un public plus hétérogène, plus vaste et, surtout, volontaire.

### ***Sélection des enseignants***

Les enseignants Ja-Ling sont essentiellement des enseignants généralistes qui, sur la base du volontariat, ont accepté de mettre en place le projet et de travailler avec les supports disponibles, à la suite d'une formation initiale et/ou continue. Quelques-uns de ces maîtres sont des formateurs ou des stagiaires (étudiants/professeurs en formation initiale) qui, dans le cadre de leur formation, ont été invités à participer aux activités du projet. Dans d'autres cas encore, les enseignants choisis pour l'échantillon sont ceux qui ont collaboré au processus d'évaluation du projet, se rendant disponibles pour remettre aux formateurs tous les outils d'évaluation remplis.

### ***Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon***

A partir des séances de formation, initiale et continue, qui ont eu lieu soit dans les institutions de formation de maîtres, soit dans plusieurs écoles où les formateurs ont présenté et diffusé des matériaux, beaucoup d'enseignants se sont intéressés à l'approche et ont pris des initiatives individuelles dans leurs écoles. D'autres

professeurs continuent à travailler avec les supports Ja-Ling, soutenus par les diverses équipes de formation. En Grèce, à cause de l'intégration de l'approche Ja-Ling dans le curriculum officiel, toutes les écoles de l'enseignement primaire publiques font partie de l'échantillon.

En bref, on peut conclure que l'approche Ja-Ling a essentiellement été développée auprès des élèves d'une deuxième phase de l'enseignement primaire (vers la fin du primaire), c'est-à-dire après l'apprentissage de la lecture/écriture et simultanément à l'initiation à une langue étrangère (l'anglais). Si on excepte quelques cas ponctuels, situés en Allemagne et en Autriche, les classes Ja-Ling ont un faible pourcentage d'élèves allophones. L'approche Ja-Ling ayant pour but l'éveil aux langues et à la diversité linguistique peut ainsi favoriser une *décentration ethnolinguistique* (Perregaux, 1998, p. 294) des enfants d'une école qui *enferme les élèves, dès le départ, dans une ou deux langues qui le plus souvent sont déjà des langues privilégiées, voire dominantes* (Candelier, 1998, p. 301).

Les équipes Ja-Ling ont réussi à développer des liens de travail par un partage de supports didactiques, qu'elles ont adaptés aux différents contextes linguistiques et culturels nationaux et/ou régionaux. En effet, on constate que beaucoup de pays ont travaillé avec les mêmes matériaux, les uns adaptés des supports Evlang qui étaient disponibles (par exemple les supports *Des langues de l'enfant ... aux langues du monde* et *Les animaux prennent la parole*), les autres à partir de nouveaux supports conçus dans le cadre du programme Ja-Ling (par exemple des supports sur les noms et prénoms, la gastronomie ou sur la politesse/les salutations).

Les centaines d'enseignants Ja-Ling sont surtout des maîtres généralistes, sans formation spécialisée pour l'enseignement/apprentissage des langues, qui travaillent dans des écoles publiques, de taille moyenne, situées en ville et ont suivi volontairement une formation sur les concepts et matériaux d'éveil aux langues et aux cultures. Ces professeurs ont réussi à faire vivre l'approche dans leurs classes.

#### **0.4. Les difficultés rencontrées**

Les difficultés mentionnées par les coordinateurs nationaux (cf. plus bas, pays par pays) peuvent se répartir en deux catégories: les difficultés d'ordre matériel et celles qui ont trait aux représentations des acteurs. Les premières semblent légèrement plus fréquentes.

##### ***Difficultés d'ordre matériel***

Dans plusieurs pays, l'absence de soutien de la part des autorités éducatives (nationales ou régionales) a constitué un frein au développement souhaité des activités. C'est l'absence d'appui financier qui est le plus souvent évoquée (Autriche, Espagne, France,

Pologne).<sup>1</sup> Mais il peut aussi s'agir d'appui organisationnel ou de soutien concernant les orientations du projet (cf. les regrets des collègues de Catalogne, p. 78 – mais nous empiétons ici déjà sur le domaine des représentations).

L'autre difficulté importante d'ordre matériel tient au temps, sous deux aspects différents. Tout d'abord, en ce qui concerne le temps d'enseignement: où prendre ce temps dans une répartition horaire déjà surchargée et compartimentée en disciplines? (Espagne, Hongrie, Slovaquie). Mais aussi en ce qui concerne le temps de préparation, étant bien entendu que toute innovation demande de l'enseignant un effort supplémentaire (Slovaquie), alors qu'il peut être déjà sollicité par d'autres projets éducatifs nouveaux (Portugal). Effort d'autant plus grand qu'il s'accompagne de tâches liées à l'évaluation du programme Ja-Ling (collecte de données – cf. les réactions d'enseignants allemands, p. 63).

A deux reprises, des difficultés tenant aux matériaux Ja-Ling eux-mêmes sont évoquées, qui relèvent de l'indisponibilité conjoncturelle et peuvent être dépassées par les coordinateurs nationaux: manque de matériaux pour enfants plus jeunes (Grèce), enregistrements sonores déficients (Hongrie).

### *Les représentations des acteurs*

Ce sont les représentations des enseignants qui sont le plus souvent évoquées.

Nous reviendrons plus loin sur ces représentations, qu'il s'agisse de celles que les enseignants ont de l'approche – étudiées à l'aide d'un questionnaire – ou de celles qu'ils ont de sa pratique en classe – perçues par le biais du jugement qu'ils portent sur les matériaux didactiques (cf. chapitre III-A, parties 2.2 et 2.3). Dans la mesure où ces représentations sont généralement positives, voire très positives, les difficultés recensées constituent des problèmes qu'il convient de régler (et qui ont pu, en partie, être réglés) et non des obstacles insurmontables.

Ces représentations sont en fait très diverses, et souvent clairement liées au contexte éducatif de chaque pays ou au type d'enseignants auquel on s'adresse.

Une partie d'entre elles porte sur les langues qu'il convient de prendre en compte: en Finlande, où il semble que règne encore chez beaucoup d'enseignants une perception «unilingue» de la réalité du pays, il existe une certaine difficulté à ne pas concentrer l'éveil aux langues sur le finnois; au Portugal, l'intérêt de travailler sur des langues peu diffusées et géographiquement éloignées ne s'établit pas spontanément pour tous les enseignants. Une autre limitation porte sur les publics: en Espagne, il est parfois difficile de faire comprendre que l'éveil aux langues ne concerne pas que les classes où il y a un nombre élevé de migrants ... Dans d'autres cas, ce sont les cultures éducatives

---

1 Nous savons par ailleurs que le manque de moyens financiers a contribué au découragement de certains membres du réseau, par delà les dix pays dont nous parlons ici. Il a ralenti le démarrage des activités dans plusieurs pays, où il a fallu attendre l'attribution de la subvention Comenius pour entreprendre la production de matériaux.

qui interfèrent: qu'il s'agisse de la réticence à travailler simultanément sur plusieurs langues (Espagne), ou de l'habitude qu'ont les enseignants de s'inspirer de divers manuels et de ne pas suivre de bout en bout un support didactique donné (Allemagne).

En Pologne, il apparaît que les enseignants spécialistes d'une langue sont particulièrement difficiles à convaincre de l'intérêt de l'introduction de l'approche en cours de langues (cf. sur ce point l'existence de résultats contraires, chapitre III-A, partie 2.2.3, p. 152). En France, la diffusion de l'approche dans l'enseignement secondaire est freinée par le manque de culture interdisciplinaire des enseignants qui travaillent à ce niveau.

Il est intéressant de constater que des difficultés tenant aux représentations des parents ne sont évoquées que dans deux pays: le Portugal (réticences concernant l'introduction d'autres langues dans le primaire, quelle que soit la forme de cette introduction, p. 119); la Slovénie (crainte d'une charge supplémentaire et d'une concurrence pour l'enseignement de langues «mondiales»). La rareté relative de ces craintes va dans le sens de l'intérêt pour l'approche dont rendent compte les réponses aux questionnaires pour parents que nous avons pu recueillir et dont nous rendons compte au chapitre III-A, partie 3 (p. 171).

## **0.5. Complément: Fabriquer des supports *Ja-Ling***

**Cette partie a été rédigée par Ingelore Oomen-Welke**

Travailler sur plusieurs langues à la fois avec, potentiellement, toutes les langues du monde comme terrain d'investigation, c'est assez impressionnant pour les enseignants, voire effrayant. Leur peur essentielle tient au fait qu'ils ne dominent pas eux-mêmes les langues dont on fait état, et ce manque de compétence ne correspond pas bien à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. *Ja-Ling* ne leur demande pas de dominer les langues, pas plus qu'aux élèves, mais d'en faire un objet d'étude (voir les finalités et les objectifs de notre approche, chapitre I ci-dessus).

C'est justement parce que les enseignants ne peuvent ni ne doivent maîtriser les langues en présence dans les activités *Ja-Ling* qu'on a choisi de proposer des fascicules pour l'enseignant, comportant les «corrigés» des tâches proposées dans les supports didactiques et des informations sur les langues concernées.

Il va de soi que nos supports doivent correspondre à des exigences particulières. Nous résumons ci-dessous quelques caractéristiques qui ont présidé à l'élaboration des matériaux:

- *La thématique des unités* se rapporte à des aspects susceptibles de susciter l'intérêt des élèves: à la réalité de la vie, aux réflexions, questions et représentations des élèves, aux contenus culturels (sans se limiter à une culture spécifique). (Pour les représentations des élèves, voir chapitre III-B.)



- *La richesse des langues* présentes dans les supports a pour but de créer un espace plurilingue qui permet l'émergence des connaissances, représentations et attitudes préalables des élèves. Plusieurs supports proposent une dizaine de langues, voire davantage, dans lesquelles il s'agit de manipuler des unités linguistiques – *les jours de la semaine*; des petits textes comme *Le Petit Chaperon Rouge*; *la numération*, *les expressions de politesse* ... – pour les comparer, les décomposer, les analyser, les recomposer. Les élèves deviennent des détectives, qui mènent des enquêtes sur les langues et leur fonctionnement.
- *L'ouverture aux apports / contributions et questions des apprenants*. Beaucoup d'unités ne forment pas un ensemble «fini» et sont au contraire conçues de façon à y intégrer les expériences et le savoir des enfants, afin de valoriser leurs contributions et d'en faire un élément constitutif du travail en classe.
- *L'ouverture sur d'autres langues/variétés linguistiques et cultures, ainsi que sur la culture ou les cultures propre(s)*. En dépassant ce qui est propre à chacun – langue de la maison, langue de l'école, langue(s) étrangère(s), quelques supports ajoutent d'autres langues et cultures, en particulier les langues et cultures d'origine de certains élèves, y compris des langues et variétés linguistiques socialement dévalorisées. Le bi- et le plurilinguisme sont reconnus comme naturels, ils sont également des sources de valorisation pour les enfants qui parlent d'autres langues. La pluralité de leurs contributions à la thématique mène à la comparaison et à la réflexion, à la découverte d'autres univers linguistiques.
- *L'ouverture vers le monde extérieur à l'école*. Les matériaux ne sont pas destinés à contenir toutes les informations nécessaires. Au contraire, un des objectifs de l'approche est de rendre les élèves autonomes pour qu'ils cherchent et découvrent par eux mêmes ces informations. Les sources en sont, selon la thématique, plus ou moins nombreuses: livres, Internet, questionnaires, demandes d'informations par écrit à des institutions diverses ...
- *Méthodologie*. La démarche prend appui sur une situation-problème, à laquelle il faut progressivement répondre. La réflexion méthodologique en est le principal moteur. Les élèves apprennent qu'ils peuvent décider de la méthode de travail. Certes, les supports proposent un parcours méthodologique (inspiré du socio-constructivisme) et offrent parfois des alternatives. Cependant les élèves savent dès le début que c'est à eux de décider du déroulement effectif de l'apprentissage. C'est ainsi que les supports les aident à acquérir une compétence méthodologique, en particulier grâce à un travail coopératif permettant la construction de compétences et de stratégies individuelles, élaborées dans l'interaction et les échanges.
- *Travail en contexte transversal*. Nos matériaux proposent du travail transversal et interdisciplinaire, en permettant par exemple l'élaboration de petits projets. Ainsi, nos principes d'ouverture et de méthodologie autonome peuvent se réaliser de manière idéale. Le déroulement proposé n'est qu'une suggestion, apte à être modifiée par ceux qui participent au projet.

- *Prise en compte de perspectives historiques et interculturelles.* Les questions de diversité, d'origine et de développement des langues sont souvent présentes, ainsi que les questions des élèves.

Le but à atteindre dans le cadre de l'élaboration de nos supports, c'est d'encourager et de faire participer tous les élèves de n'importe quel milieu et origine. Nous sommes convaincus qu'ils veulent tous contribuer et qu'ils en sont capables. Les commentaires des élèves le montrent (voir plus loin, chapitre III-A, partie 4). Il n'y a pas de miracle: notre approche est conforme à ce qu'apportent les connaissances de la neurobiologie et des théories constructivistes.

Ce qui précède constitue le fondement commun sur lequel les partenaires Ja-Ling, avec des modifications propres à chacun, ont construit leurs supports, afin de faciliter le travail des enseignants comme celui des élèves. Mais les formes concrètes que revêtent les supports peuvent être différentes, selon les décisions des partenaires:

- livret de l'élève, soit avec du matériel d'accompagnement, soit avec un livret de l'enseignant;
- livret de l'enseignant avec des documents photocopiables;
- support sur CD-Rom, pour que l'enseignant puisse l'utiliser librement et insérer des modifications.

Nous avons discuté de la forme des supports avec des enseignants pendant les stages de formation continue. Leurs opinions sont diverses:

- Beaucoup pensent que le livret de l'élève est quelque chose de personnel et de bénéfique pour l'apprenant, et qu'il est motivant. D'un autre côté, il est plus cher, et il demande qu'on remplisse quasiment toutes les pages.
- Certains enseignants ont peur que les enfants le complètent à la maison, de sorte qu'en classe, on soit dans l'obligation de rechercher d'autres activités.
- Le livret de l'enseignant accompagné de documents photocopiables paraît plus flexible et moins cher. Son problème est qu'il est constitué de documents photocopiables isolés, qui ne forment pas un ensemble.
- Le CD-Rom est bienvenu pour quelques-uns; beaucoup sont indifférents, tandis qu'un petit groupe est totalement contre.

Pour finir, signalons que certains enseignants expérimentateurs ont également participé à l'élaboration de certains supports, ce qui est révélateur à la fois de leur implication et de la volonté des partenaires de s'appuyer sur les besoins effectifs des élèves et des enseignants, ainsi que sur l'expertise pédagogique de ces derniers.

# 1. Ja-Ling en Allemagne

## 1.1. Les langues et leur enseignement <sup>1</sup>

### 1.1.1. *Les langues et leurs locuteurs*

L'Allemagne compte plus de 82 millions d'habitants, dont 75 millions de nationalité allemande. Les habitants ayant gardé leur nationalité d'origine viennent principalement de Turquie (2 millions), de l'ancienne Yougoslavie et des Etats qui lui ont succédé (plus d'un million), d'Italie (600 000), de Grèce (360 000), de Pologne (300 000), d'Autriche (180 000, germanophones), des Etats-Unis (113 000). On ne dispose pas de statistiques officielles indiquant combien parmi eux continuent à pratiquer couramment la langue de leur pays et s'ils la transmettent à leurs enfants.<sup>2</sup> Il en va de même pour les familles issues de la migration qui ont acquis la nationalité allemande. S'y ajoutent les couples mixtes (environ 200 000 couples mariés). Les études sociolinguistiques font état, comme dans d'autres pays, d'un éventail de pratiques très diverses.

On dénombre environ 150 000 locuteurs de langues minoritaires autochtones (sorabe: 60 000, danois: 30 000, romani 30 000, frison: 10 300). Ils sont tous bilingues à un certain degré, en fonction de leur intégration dans divers contextes sociaux. Pour les Sorabes et les Frisons, l'allemand est maîtrisé comme deuxième langue maternelle, normalement sans différence notable par rapport aux monolingues. Le sorabe et le danois jouissent d'une reconnaissance officielle dans leur territoire respectif (Saxe et Brandebourg; frontière danoise).

L'Allemagne a signé la Charte européenne des langues régionales et minoritaires en 1992, l'a ratifiée en 1997, avec entrée en vigueur en 1999.

Dans la vie publique, c'est l'allemand qui est la langue utilisée partout. Dans les tribunaux, on a le droit à un interprète. La radio propose des émissions pour les locuteurs de certaines langues. Les communautés sont libres de se réunir en association et de créer leurs organes de presse. Les chaînes de télévision régionales offrent des émissions spéciales dans les langues des grands groupes linguistiques présents dans la région.

Dans les grandes entreprises, l'allemand (parfois l'anglais, ou le français dans la région du Rhin supérieur) est la langue habituelle de la gestion et des rapports avec les clients, les employés pouvant utiliser entre eux d'autres variétés qu'ils ont en commun. Il

---

1 Ces renseignements ont été fournis par Ingelore Oomen-Welke. L'ensemble des sources se trouve en bibliographie.

2 Dans une étude pilote menée en 1999 dans le Sud-Ouest de l'Allemagne, Ingelore Oomen-Welke a constaté que la plupart des jeunes familles et adolescents bilingues désire élever ses enfants de façon bilingue et biculturelle. 90% veulent ainsi conserver la langue du pays d'origine à côté de l'allemand. Le prestige social des langues en question joue un rôle dans les variations qui ont pu être constatées.

existe de nombreuses petites entreprises où chef d'entreprise et personnel sont de nationalité non allemande et où on parle d'autres langues.

### **1.1.2. Leur enseignement**

#### *Les langues étrangères*

En 2001/02, dans l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire, les élèves apprenant l'anglais (6,6 millions) étaient deux fois plus nombreux que les élèves apprenant l'ensemble des autres langues: français: 1,6 million; latin: 627 000; russe: 151 800; espagnol: 130 400; italien: 34 800; grec (classique et moderne): 12 900; turc: 11 700; autres langues: 43 000. Une partie des élèves ainsi décomptés apprennent plus d'une langue. A l'école primaire, dans la plupart des régions fédérales (*Länder*), l'anglais est une option à partir de la 3<sup>e</sup> année scolaire (à partir de la première année à la rentrée 2004 dans certains Länder); sur le Rhin supérieur et en Sarre, c'est le français. Après la 4<sup>e</sup> année, dans la plupart des Länder, les élèves sont regroupés par niveaux à l'entrée dans l'enseignement secondaire. Ceux dont le niveau est estimé bas entrent en Hauptschule, où, à peu d'exceptions près (dont les régions où l'on apprend plutôt le français dans le primaire), ils apprendront uniquement l'anglais. Ceux dont le niveau est estimé moyen entrent en Realschule où on apprend également le plus souvent l'anglais, et où on a le choix d'une autre langue parmi d'autres matières. Ceux dont le niveau est estimé supérieur sont accueillis au Gymnasium, où ils ont le choix entre plusieurs langues, selon la filière. Les évolutions en cours montrent une légère baisse pour le français, le russe et le grec, cependant que le latin se montre stable sur plusieurs années. L'espagnol et d'autres langues moins fréquentes progressent nettement, le turc légèrement.

En primaire, les élèves bénéficient généralement de deux heures hebdomadaires de langue étrangère. En Hauptschule, l'horaire hebdomadaire de langue est de trois à quatre fois 45 minutes. Il est de 4 à 5 heures pour la première langue étrangère en Realschule, et de deux à trois heures pour la seconde. Au Gymnasium, ce nombre varie selon le rang, les filières et même les Länder (entre 2 et 6 heures). Dans le primaire, il n'y a en principe pas de notes. Dans le secondaire, les langues obligatoires sont validées et prises en compte pour l'évolution scolaire des élèves (avec quelques nuances pour la troisième langue). Il n'y a pas de différence de formation des enseignants selon les langues.

#### *Les langues minoritaires autochtones*

Les Sorabes bénéficiaient d'une éducation bilingue dans l'ancienne Allemagne socialiste. Ce statut a été reconduit, mais il est parfois difficile de trouver assez d'élèves intéressés (certains y voient aussi l'effet d'un manque de volonté de l'administration). Près de la frontière danoise, dans la région où locuteurs de danois et germanophones sont mélangés, on a établi en parallèle des écoles danoises et allemandes. Chaque école offre la langue de l'autre, à la satisfaction semble-t-il de chacun. Le nombre restreint

des locuteurs de frison et les nombreuses variétés de cette langue (pour le frison septentrional) sont peu favorables au développement de son enseignement (alors que le frison occidental connaît une situation bien meilleure aux Pays-Bas).

Les enfants des groupes itinérants (artistes ambulants et Roms) sont astreints à la scolarité obligatoire. Il est rare qu'un enseignant les accompagne et leur enseigne leur langue. Normalement, ils doivent se rendre dans les écoles de l'endroit où ils stationnent. Les résultats linguistiques et scolaires ne sont pas satisfaisants. Les Sinti, qui sont sédentaires, peuvent bénéficier d'un enseignement de leur langue et culture s'ils le désirent, mais pas partout.

### *Les langues de migrants*

L'immigration – que l'Allemagne avait déjà connue avec l'essor de l'industrialisation – a repris à partir du milieu des années cinquante du siècle dernier en Allemagne fédérale et a déplacé des millions de personnes. Ce mouvement a formé, en grande partie, la société actuelle. Les pays d'origine, qui désiraient garder le contact avec ces familles émigrées, ont souvent établi à partir des années 1970 un système d'éducation parallèle à l'école obligatoire allemande, offrant des cours de langue et civilisation l'après-midi, l'école allemande n'ayant lieu traditionnellement que le matin. Au cours des années 1970 et 1980, quelques Länder ont pris en charge l'enseignement des langues d'origine, en engageant eux-mêmes des enseignants du pays d'origine. Une à cinq fois par semaine, selon l'intérêt du consulat et du pays d'origine, les élèves d'une même nationalité sont rassemblés dans une école (pas forcément la leur) pour obtenir des cours en langue et culture d'origine. La participation des enfants a toujours varié selon la pression des consulats. Un des problèmes posés par ce système est que les minorités de ces pays (les Kurdes, par exemple) n'ont pas droit à leur langue.

Les enfants russophones ressortissants de communautés d'origine allemande d'Union soviétique, arrivés en Allemagne après la chute du Mur, ont eu droit à un enseignement particulier de l'allemand. Depuis, d'autres groupes de langue russe bénéficient d'un enseignement partiellement en russe et partiellement en allemand.

Globalement, on peut constater que la présence de langues autochtones et de langues de migrants n'a produit aucun effet réel sur l'enseignement des langues en Allemagne.

Dans des études comparatives internationales portant sur les compétences acquises à l'école, l'Allemagne se situe en dessous de la moyenne pour les élèves de 15 ans (PISA 2000) et à une place moyenne pour les élèves de l'école primaire (IGLU 2002). En grande partie, ce mauvais rang a été analysé comme le résultat d'une intégration et d'une motivation insatisfaisantes d'élèves d'origine non germanophone issus de l'immigration, particulièrement de ceux issus de milieux scolairement défavorisés.

## 1.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues

Les didacticiens allemands étant par tradition attentifs aux développements en cours dans le monde anglo-saxon, l'approche *Language Awareness* était connue dès les années 1980. Elle a influencé la didactique de la langue (dite) maternelle (l'allemand) de deux manières:

- par le biais de contributions à la *réflexion sur la langue* (*Sprachreflexion*), en attirant l'attention sur les représentations des élèves, sur la variation linguistique (au sein de la société, à l'intérieur même de chaque individu) et en fournissant une nouvelle étiquette (*Language Awareness*);
- en renforçant sur le plan méthodologique et en légitimant des démarches déjà existantes visant à l'intégration pédagogique des langues des enfants allophones dans le cadre d'un *apprentissage interculturel*.

Parallèlement à cet intérêt, des réactions de rejet apparaissaient chez beaucoup d'enseignants, conscients de ne pas dominer la totalité des langues étrangères et soucieux de ne pas raconter des choses fausses à leur sujet. D'autres enseignants, dans des classes plurilingues, ne parvenaient pas à faire de la prise en compte des langues des élèves – qu'ils pratiquaient occasionnellement – une démarche régulière de la classe. Il faut dire qu'au-delà de propositions très générales, la littérature didactique allemande ne mettait à leur disposition que des exemples ponctuels. Quant aux programmes, s'ils n'interdisent pas l'intégration des langues des élèves dans les cours (ceux de certains Länder l'encouragent même depuis les années 1990), ils restent assez généraux, ne fixant ni méthode, ni approche.

C'est dans cette situation qu'Ingelore Oomen Welke a cherché, dès 1995, à développer une approche plus systématique dont il a été question au chapitre I (cf. p. 17), préparant ainsi le terrain aux activités du programme Ja-Ling qu'elle a intégré dès sa conception.

Parallèlement, dans les années 1990, la didactique des langues étrangères a également découvert l'approche *Language Awareness*, qui a inspiré les activités conduites sous le titre *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule* dans le Land de Rhénanie-Westphalie (mentionnées également au chapitre I) et qui est prise en compte par les didacticiens développant la *Didactique du plurilinguisme* (*Mehrsprachigkeitsdidaktik* – cf. Meissner & Reinfried, 1998).

On ne sera pas étonné, en fonction de ce qui a été dit plus haut à propos de la place des langues dans la société et l'école en Allemagne, de constater le grand intérêt suscité par l'approche «éveil aux langues» en didactique de l'allemand langue de l'école et pour l'enrichissement de l'approche interculturelle. En revanche, la faible diversification des langues étrangères dans le système éducatif aurait dû conduire la didactique des langues étrangères à s'intéresser plus à cette approche qu'elle ne l'a fait jusqu'ici.

### 1.3. Les activités menées dans le cadre du projet

L'échantillon	
Les écoles	2 écoles
Types d'école	Les deux écoles sont des écoles d'Etat.
Localisation géographique	Les deux écoles sont en centre ville.
Elèves allophones dans l'école	Leur pourcentage varie de 10% à 30%; moyenne: 20%.
Langue(s) enseignées à l'école (par cycle d'enseignement / années de scolarité)	L'allemand et l'anglais sont enseignés dans les deux écoles et le français dans l'une de ces écoles.
Statut des langues enseignées à l'école	L'allemand est enseigné comme langue maternelle / officielle / langue du territoire, nécessaire à l'intégration sociale de tous. L'anglais et le français sont proposés comme langues étrangères.
Nombre total de classes par année de scolarité	Il y a 3 classes par année de scolarité, de la 5 <sup>e</sup> à la 10 <sup>e</sup> année, sauf dans une des deux écoles où il n'y a qu'une seule classe de 10 <sup>e</sup> , ce qui fait un total de 34 classes.
Nombre d'élèves par année de scolarité	90

Classes Ja-Ling	6 classes: 5 en 5 <sup>e</sup> année et une classe préparatoire d'immigrés.
Total élèves	159 élèves.
Cycles	Secondaire.
Années de Scolarité	5 <sup>e</sup> année et différents niveaux pour la classe préparatoire d'immigrés.
Age des élèves	150 de 9 à 11 ans; 9 de 12 à 14 ans.
Type/statut de l'enseignant	3 généralistes; 3 spécialistes en langues (dont 1 stagiaire).

Elèves allophones	Pourcentage: 30% dans une école et 15% dans l'autre. Leurs langues: le turc, le portugais, l'italien, le polonais, le tchèque, le russe, l'arabe, le grec, etc., il y a aussi des élèves allophones d'origine ghanéenne parlant l'anglais et/ou plusieurs langues africaines et d'autres d'origine chinoise et yougoslave.
Nombre de séances	7-10 séances par classe.
Durée des séances	45 minutes.

### **Matériaux d'enseignement**

Supports adaptés: (prévus dans une étape postérieure).

Supports développés: La première décision de l'équipe de Freiburg fut de présenter les supports sous forme de livret A4, chaque livret contenant 20 pages ou plus. Il y a actuellement quatre supports thématiques:

- *Vornamen / Les prénoms* (conçu pour la 7<sup>e</sup> année, contenant 10 unités de 45 minutes chacune, avec un livret de l'élève et un manuel de l'enseignant, des jeux et un livret de lecture);
- *Familiennamen / Les noms de famille* (conçu pour la 8<sup>e</sup> année, contenant 12 unités de 45 minutes chacune, avec un livret de l'élève, un manuel d'enseignant et un livret de lecture);
- *Höflichkeit bei Tisch / Politesse à table* (conçu pour des classes de 5<sup>e</sup> / 6<sup>e</sup> année, contenant 7 unités de 45 minutes chacune, avec un livret de l'élève et un manuel d'enseignant);
- *Zahlen und rechnen / Compter et calculer* (conçu pour la 6<sup>e</sup> année, contenant 6 unités de 45 minutes chacune, avec un livret de l'élève).

Seuls les deux premiers supports ont été utilisés dans le contexte de l'échantillon.

### **Formation des Maîtres**

Dans le cadre de la formation initiale, l'équipe allemande offre continuellement des cours sur *Language Awareness* qui intéressent beaucoup les étudiants d'allemand. En même temps, l'équipe Ja-Ling a réalisé des publications destinées au secteur de la formation d'enseignants en langues.



L'approche théorique, ainsi que les supports, ont été présentés dans plusieurs unités de formation continue en Allemagne (ainsi que dans des pays voisins germanophones, en Pologne, en Finlande et en Turquie). La grande majorité des enseignants a beaucoup apprécié l'approche et les livrets. Une quantité incalculable d'enseignants, qui ont pris les livrets, travaillent avec les supports entiers ou avec des extraits photocopiés. Ces unités de formation continue ont toujours été organisées par des responsables de la Région, qui ont donc pris conscience de l'intérêt de l'approche (*Institut für Lehrerfortbildung Hamburg, Pädagogische Hochschule Zürich*, etc.). Plusieurs ateliers ont été proposés aux employés de *Caritas*, qui travaillent dans le secteur social.

### ***Sélection des enseignants***

L'équipe allemande s'est adressée à deux écoles dont elle connaissait bien les recteurs et a demandé aux enseignants d'expérimenter le matériel Ja-Ling dans quelques classes de 5<sup>e</sup> année, quoique les supports aient été conçus pour des classes de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années (il s'agit de propositions des enseignants, qui ont jugé les supports Ja-Ling adéquats aux classes du début du secondaire, donc à la 5<sup>e</sup> année). Ces enseignants ont suivi plusieurs séances de formation.

### ***Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon***

A partir de sessions de formation où les matériaux ont été distribués librement, des enseignants ont pris des initiatives individuelles par rapport à l'expérimentation Ja-Ling. Le support *Höflichkeit bei Tisch* (la politesse à table) a été partiellement publié dans une revue à laquelle toutes les écoles sont abonnées, permettant ainsi une plus large expérimentation.

## **1.4. Les difficultés rencontrées**

La source essentielle de difficultés a été la question du temps, forcément limité. Les enseignants auxquels les responsables du projet se sont adressés étaient des enseignants compétents, consciencieux et qualifiés, qui assuraient déjà de nombreuses tâches et à qui on a demandé non seulement de s'approprier une nouvelle approche et de la mettre en œuvre, mais aussi de participer à la collecte de données pour son évaluation. C'est à ce dernier niveau que des réticences sont apparues, renforcées par des réserves de principe concernant certains questionnaires, qui paraissaient suggérer trop facilement l'adhésion ou manquer de rigueur par rapport aux exigences académiques de fiabilité.

Enfin, il a été difficile d'amener des enseignants formés à tirer parti de plusieurs manuels scolaires pour construire leurs leçons de façon à utiliser l'ensemble d'un support didactique qu'on leur confiait.

## **Sources**

Statistisches Bundesamt: [www.destatis.de/basis/d/](http://www.destatis.de/basis/d/), actualisé le 14 décembre 2002.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Daten und Fakten zur Ausländersituation. Berlin / Bonn. 20<sup>e</sup> édition 2002.

## 2. Ja-Ling en Autriche

### 2.1. Les langues et leur enseignement <sup>1</sup>

#### 2.1.1. *Les langues et leurs locuteurs*

Pour une population totale d'environ 8 millions d'habitants, l'Autriche compte selon les dernières statistiques (2002) près de 9% d'alloglottes. Un peu plus de 100 000 d'entre eux déclarent parler une langue minoritaire autochtone, en majorité le hongrois (environ 40%), ou le slovène (25%), le croate du Burgenland (20%), mais aussi le tchèque ou le slovaque, sans oublier le romani (plus de 6 000) et le vinde (variété du slovène, quelques centaines de locuteurs).

Parmi les très nombreuses langues de migrants, les plus parlées sont le turc et le serbe (environ 180 000 locuteurs), suivis du croate (130 000), du bosniaque, du polonais et de l'albanais (autour de 30 000), puis de l'arabe et du roumain (environ 18 000).

L'Autriche a signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1992, avec entrée en vigueur en 2001.

Le slovène, le croate du Burgenland et le hongrois jouissent du statut de langues officielles dans certaines parties du territoire, avec publication dans ces langues des documents provenant des autorités régionales et locales, et une utilisation possible dans certaines procédures légales. Le tchèque, le slovaque et le romani sont également reconnus comme langues minoritaires.

Les langues minoritaires autochtones sont couramment utilisées sur le lieu de travail pour la communication orale entre leurs locuteurs. Il en va de même dans les magasins, les cafés et pour les services religieux. En Carinthie, des initiatives associatives ou privées tentent de rendre la culture slovène plus présente en Autriche (journaux, radio, théâtre). La télévision autrichienne propose des programmes en slovène, croate du Burgenland et hongrois.

L'anglais est utilisé dans le monde des affaires et de la publicité, mais aussi pour certains cours universitaires. Un programme de radio propose des émissions en anglais pendant six heures par jour. On peut entendre les informations en anglais et en français. Il existe un théâtre en anglais à Vienne et un cinéma en anglais à Vienne et à Graz. Le plus souvent, les films sont doublés, mais dans cinq grandes villes, les films sont projetés en version sous-titrée (dans des «*cinémas européens*»).

---

1 Ces renseignements ont été fournis par Anna Grigoriadis.

### 2.1.2. *Leur enseignement*

#### *Les langues étrangères*

En 2001-2002, dans l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire, l'anglais était appris par un peu plus d'un million d'élèves, le français par environ 110 000, moitié moins pour l'italien, environ 15 000 pour l'espagnol, un peu plus de 3 000 pour le slovène, 2 500 pour le russe ou le croate. Moins de 1 000 pour les autres langues (cf. leur liste plus bas).

Le nombre total d'élèves apprenant d'autres langues que l'anglais (moins de 200 000) représente environ un cinquième de ceux qui apprennent cette langue (taux de dispersion:  $197\,530 / 1\,003\,170 = 19,7\%$ ). (Bien sûr, il peut s'agir en partie des mêmes élèves, apprenant parallèlement plusieurs langues.)

L'enseignement d'une langue commence à l'école primaire, avec des possibilités de choix entre anglais, français, italien, croate, slovaque, slovène, tchèque et hongrois. 98% des choix se portent sur l'anglais. Dans le secondaire, environ 50% des élèves commencent une seconde langue (en 7<sup>e</sup> année, possibilité réservée aux meilleurs élèves, ceux qui fréquentent les *allgemein bildende höhere Schulen*). Ceux qui entrent dans le second cycle du secondaire doivent apprendre une seconde langue étrangère (français, italien, espagnol ou russe). Dans l'enseignement professionnel, la langue étrangère est l'anglais. Il n'y a pas de différence entre les horaires des différentes langues, sauf celles qui dépendent de leur statut de première ou de seconde langue étrangère (la seconde langue étrangère ayant un horaire inférieur à la première au niveau du second cycle du secondaire).

#### *Les langues minoritaires autochtones*

Un peu moins de la moitié des langues minoritaires autochtones (à nouveau: le slovène, le croate du Burgenland et le hongrois) peuvent être utilisées comme langues d'enseignement, généralement pour la moitié des disciplines enseignées, et ce aussi bien dans le primaire que dans le secondaire. Cependant, le nombre d'élèves bénéficiant de cette possibilité reste relativement faible (un peu plus de 2 500 pour le slovène, de 1 500 pour le croate du Burgenland, de 300 pour le hongrois).

Les six principales langues minoritaires autochtones (les trois qui viennent d'être citées, plus le slovaque, le tchèque et le romani) sont proposées à leurs jeunes locuteurs comme discipline scolaire aux divers niveaux de l'enseignement primaire et secondaire (et préscolaire pour le hongrois). Pour le romani, cette possibilité n'existe que depuis la rentrée 2002. Le nombre total d'élèves qui suivent cet enseignement est très faible (moins de 2 500 pour l'ensemble des six langues).

En Carinthie, certaines écoles primaires (puis secondaires) proposent aux élèves de familles germanophones la possibilité d'une éducation bilingue allemand – slovène.

## *Les langues de migrants*

Un enseignement dans ces langues est donné pour environ un tiers des seize langues les plus fréquemment parlées: bosniaque-croate-serbe (les trois langues confondues), turc, albanais. On peut estimer globalement à environ 15% le nombre des élèves concernés qui en bénéficient. Cet enseignement est dispensé en primaire et premier cycle du secondaire, pour une proportion de matières très élevée dans le primaire (souvent plus de 80%), et plus modeste en premier cycle du secondaire (de 10 à 50%).

En fait, tous les élèves migrants ont un droit à recevoir un tel enseignement (sous la responsabilité du ministère autrichien), mais la possibilité concrète dépend du nombre de demandes des parents.

Pour les seize langues<sup>1</sup> les plus importantes numériquement, un enseignement de la langue peut être suivi, aux mêmes niveaux scolaires. Il recueille habituellement un nombre d'élèves légèrement plus élevé que l'enseignement dans la langue.

On peut déplorer que le statut des enseignants de ces langues soit inférieur à celui des autres enseignants (enseignants sur contrat annuel, avec salaires inférieurs), et qu'il n'y ait pas de formation professionnelle continue pour eux.

## **2.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues**

On l'a vu, la situation en Autriche est marquée par un pluralisme linguistique et culturel important, et un certain nombre de mesures appréciables sont prises par les autorités éducatives pour assurer l'enseignement des langues minoritaires, même si, par ailleurs, une très forte domination de l'anglais caractérise l'enseignement des langues étrangères.

L'enseignement interculturel est un des principes didactiques de l'école autrichienne. On peut, par exemple, lire dans les nouveaux programmes de la *Hauptschule* (2000) que *les élèves sont conduits vers l'acceptation, le respect et l'estime mutuelle à travers les effets de construction de l'identité induits par la connaissance des ressemblances et différences entre les cultures, particulièrement dans leurs manifestations quotidiennes (habitudes de vie, langue, coutumes, textes, chansons, etc.). La prise en compte de la richesse culturelle des communautés vivant en Autriche est importante dans tous les Länder, même si des accents particuliers peuvent être placés dans certains d'entre eux.* (Partie 2, p.1)

L'approche *Sprach- und Kulturerziehung*, dont la parenté avec l'éveil aux langues a déjà été soulignée au chapitre I, a été lancée par le *Zentrum für Schulentwicklung* de Graz dès le milieu des années 1990 (cf. *Zentrum für Schulentwicklung*, 1996). Ce Centre a ensuite participé au programme Eulang et a produit de nombreux matériaux destinés à l'enseignement primaire (disponibles sur <http://www.zse3.asn-graz.ac.at/>).

---

1 Albanais, arabe, bosniaque-croate-serbe, bulgare, chinois, espagnol, hongrois, kurde, macédonien, persan, polonais, romani, roumain, slovaque, slovène (10 élèves seulement), turc.

On peut penser que tous ces travaux ont eu une influence sur les nouveaux programmes cités ci-dessus.

Les nouveaux programmes conduisent à des besoins de formation des enseignants et en matériel pédagogique pour l'éveil aux langues.

### 2.3. Les activités menées dans le cadre du projet

L'échantillon	
Les écoles	1 école
Types d'école	Ecole d'Etat.
Localisation géographique	En centre ville.
Elèves allophones dans l'école	30%.
Langue(s) enseignées à l'école (par cycle d'enseignement / années de scolarité)	L'allemand est enseigné comme langue maternelle à tous les élèves (jusqu'à la 8 <sup>e</sup> année). L'anglais et l'allemand sont enseignés comme langues étrangères (de la 5 <sup>e</sup> à la 8 <sup>e</sup> année). L'italien est enseigné comme langue étrangère en 8 <sup>e</sup> année.
Statut des langues enseignées à l'école	Allemand: langue maternelle / officielle / langue du territoire. L'anglais, l'italien et l'allemand sont offerts comme langues étrangères.
Nombre total de classes par année de scolarité	Varie entre 1 et 2 classes par degré, ce qui fait une école avec un total de 7 classes.
Nombre d'élèves par année de scolarité	Varie entre 24 et 40.

Classes Ja-Ling	7 classes.
Total élèves	133 élèves.
Cycles	Premier cycle du secondaire.
Années de Scolarité	De la 5 <sup>e</sup> à la 8 <sup>e</sup> année.
Age des élèves	64 de 9 à 11 ans; 69 de 12 à 14 ans.
Type/statut de l'enseignant	1 professeur spécialiste en langues.
Elèves allophones	Pourcentage: 30%. Langues: albanais, arabe, bosniaque, croate, edo, hindi, kurde, roumain, serbe, espagnol, turc, twi.
Nombre de séances	3 à 6 séances, entre septembre et décembre 2002. Une fête a été organisée avec la participation des parents.
Durée des séances	De 15 à 90 minutes, avec une prédominance de séances de 90 minutes.

### ***Matériaux d'enseignement***

Dans le contexte de l'échantillon, les élèves ont expérimenté 7 matériaux qui ont été adaptés à partir des supports existants. Ainsi, on a travaillé avec les supports suivants: *Portfolio sur les langues*, *Questionnaire sur la diversité linguistique*, *Comparaison des langues*, *Mémoire*, *Domino*, *Paix* et *Un voyage culinaire à travers le monde*. Ces supports ont été conçus, selon les cas, pour 2 à 12 sessions. Quelques-uns sont accompagnés de jeux de cartes et d'un livret pour l'élève. La majorité de ces supports didactiques présente des activités autour des 12 langues des élèves allophones de l'école.

### ***Formation des Maîtres***

La formation des maîtres pour l'éveil à la diversité linguistique et culturelle a été assurée par Anna Grigoriadis (enseignante à l'école et membre du projet Ja-Ling), qui a assuré 4 sessions, avec support vidéo (HS Dr. Renner).

Les activités de formation Ja-Ling ont couvert un public de professeurs en formation initiale (4 sessions – d'un total de 2 heures pour 17 à 25 participants) et des professeurs en formation continue (3 sessions dans un total de 12 heures pour 16 à 25 participants).

### ***Sélection des enseignants***

L'animatrice des activités Ja-Ling (membre du projet et enseignante expérimentatrice) a été sélectionnée par le Directeur du *Centre pour le développement des compétences linguistiques* de Graz, en fonction de sa disponibilité et de son intérêt à travailler sur l'éveil aux langues.

### ***Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon***

Les activités décrites ci-dessus ont été précédées d'autres activités qui ont eu lieu pendant l'année scolaire antérieure. Ainsi, l'équipe autrichienne a développé pendant l'année 2001/2002, avec une classe, un projet pilote focalisé sur les différentes langues maternelles des élèves de l'école secondaire *HS Dr. Renner* de Graz (activités: portfolio des langues, à la recherche des langues parlées par les élèves de l'école, comparer des langues, la politesse ...).

### **3.4. Les difficultés rencontrées**

La difficulté essentielle est le manque de formation (et simplement d'information) des enseignants pour cette approche. La formation continue des enseignants (déterminée par la demande de ces derniers) est plus orientée soit vers l'interculturel en général, soit vers le portfolio ou les langues prises isolément. A cela s'ajoute l'effet de restrictions budgétaires.

### **Sources**

<http://www.schule.at>

Documents d'information du Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur ([www.bmbwk.gv.at](http://www.bmbwk.gv.at)).

Informationsblätter des Referates für Interkulturelles Lernen Nr. 5/2002 (Muttersprachliche LehrerInnen und Lehrer in Österreich).

Informationsblätter des Referates für Interkulturelles Lernen Nr. 2/2003 (SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch).



### 3. Ja-Ling en Espagne (Catalogne)

#### 3.1. Les langues et leur enseignement <sup>1</sup>

##### 3.1.1. *Les langues et leurs locuteurs*

Il est impossible de parler de politique linguistique de l'Espagne de façon générale, pour l'ensemble de l'Etat espagnol, car les différences sont importantes entre les diverses Communautés. Nous chercherons cependant à tracer une vue d'ensemble, avant de nous limiter, dans un second temps, au cas de la Catalogne, où se sont déroulées les activités Ja-Ling dont nous rendons compte. Cette complexité explique que ce chapitre soit plus long que ceux consacrés aux autres pays.

Dans son article 3, la Constitution espagnole stipule que le castillan est la langue espagnole officielle de l'Etat, que tous les Espagnols ont le devoir de connaître et le droit d'utiliser: Elle ajoute que les autres langues espagnoles sont aussi officielles dans leurs communautés autonomes et déclare que la richesse linguistique de l'Espagne est un patrimoine culturel qu'il convient de respecter et de protéger.

Le basque (euskara) est langue officielle dans le Pays basque (Euskal Herria), et dans une partie du territoire de la Navarre (par l'effet de l'article 9 d'une loi organique) et compte environ 500 000 locuteurs. Le catalan (6,5 millions de locuteurs en tant que langue 1 et 5 millions en tant que langue 2) est celle de la Catalogne, des Îles Baléares et du Pays Valencien (où l'on parle la variante valencienne). On la parle aussi dans la Franja de l'Aragon. Le galicien (galego), langue officielle de Galice, compte plus de 3 millions de locuteurs. Il existe d'autres langues reconnues (mais pas comme langues officielles) dans les différentes communautés: l'aragonais (ou fabla) dans le Nord de l'Aragon (10 000 personnes la parlent comme langue 1 et 20 000 comme langue 2); l'aranais, langue occitane parlée dans le Val d'Aran et reconnue dans le statut de la Catalogne (2 000 locuteurs) et le bable dans les Asturies (100 000 locuteurs en tant que langue 1 et 450 000 en tant que L2). Il convient d'y ajouter le caló (langue des Gitans, entre 40 000 et 140 000 locuteurs), l'extremeño (200 000 locuteurs) et la fala (10 000), langues du groupe du castillan parlées en Extremadure.

Il y a encore peu de temps, l'Espagne était un pays d'émigration. La situation s'est inversée depuis les dernières années. Actuellement, la population immigrée représente 2,7% du total de la population d'Espagne, et 4,4% de celle de Catalogne (qui recense 25% du total de l'immigration de l'Espagne en 2001 et où la population migrante est en constante augmentation – 62% depuis six ans). Toujours en Catalogne, la plupart des migrants sont d'origine maghrébine (33%), suivis de ceux provenant d'autres pays de l'Union européenne (18,3%) et d'Amérique du Sud (17,7%).

---

1 Ces renseignements ont été fournis par Artur Noguero.

La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires a été signée en 1992 et est entrée en vigueur en 2001. Le gouvernement espagnol en a attribué la gestion aux Communautés autonomes. Elle s'applique non seulement aux langues officielles des Autonomies, mais aussi à l'aragonais (fabla), à l'asturien (bable) et à l'aranais.

Nous nous concentrons à présent sur le cas de la Catalogne.<sup>1</sup> En Catalogne, le Statut d'autonomie (loi organique de 1979) stipule que *la langue propre de la Catalogne est le catalan, qui est langue officielle de Catalogne de la même manière que le castillan est la langue officielle de tout l'Etat espagnol*. Elle précise que la *Generalitat* (gouvernement de l'Autonomie) *garantit l'emploi normal et officiel des deux langues, prend les mesures nécessaires pour assurer leur connaissance, et crée les conditions qui permettront d'arriver à une pleine égalité relativement aux droits et devoirs des citoyens de Catalogne*.

Dans les faits, si une très forte proportion de la population de Catalogne déclare comprendre le catalan (93,8% en 1991 – 94,9% en 1996), elle est moins importante lorsqu'il s'agit de le parler (68,3% – 75,3%) ou de le lire (67,6% – 72,3%) et surtout de l'écrire (39,9% – 45,8%).

La *Loi de normalisation linguistique* reconnaît l'emploi du catalan dans tous les domaines de la vie publique. Des politiques linguistiques très strictes cherchent à la mettre en œuvre dans tous les domaines: autorités administratives et services publics; justice, vie économique et sociale, médias; activités et équipements culturels. Elles se heurtent parfois aux résistances de l'administration générale de l'Etat espagnol. On est encore loin, aujourd'hui, d'une *normalité* (au sens de: *emploi social normal*) du catalan, qui aurait définitivement surmonté les séquelles des persécutions linguistiques du franquisme. On peut s'en rendre compte par des indicateurs tels que les médias de masse ou l'utilisation dans l'administration judiciaire:

a) Sur les sept chaînes terrestres généralistes reçues en Catalogne, seules deux diffusent continuellement en catalan, le pourcentage d'émission dans cette langue variant entre 0% et 14% pour les cinq autres. La part du catalan est encore plus restreinte dans les publications (il faut cependant tenir compte du fait que Barcelone est la capitale de l'édition espagnole), même si le nombre de journaux en catalan est actuellement en progression.

b) Malgré quelques progrès récents, seuls 46% des fonctionnaires de justice parlent et écrivent le catalan, 30% le parlent et le comprennent, 20% le comprennent seulement (et 4% n'ont aucune compétence en cette langue). Cependant, 83% des jugements sont rédigés en catalan.

L'emploi des langues étrangères dans la vie publique est très restreint. Lorsqu'il existe (vie économique, publicité), il s'agit généralement de celui de l'anglais. Normalement, les films étrangers sont doublés.

---

1 Les références statistiques sont de l'année 1991 (avec quelques correctifs concernant l'année 1996). Les données de l'année 2001 n'ont pas encore été publiées.

### 3.1.2. *Leur enseignement*

#### *Les langues étrangères*

Actuellement, l'obligation d'une langue étrangère commence à partir du premier cycle moyen de l'enseignement primaire (8-9 ans). Mais de nombreux enfants bénéficient déjà de l'enseignement d'une langue étrangère à la maternelle (7% dans les écoles publiques, 40% environ dans les écoles privées). Les écoles privées fondent souvent leur publicité sur l'enseignement des langues. Elles scolarisent 67 000 élèves (contre un peu plus de 100 000 pour le public) à l'école maternelle, et 140 000 au niveau du primaire (contre 200 000). Dans le primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, une langue optionnelle peut venir s'ajouter à la première langue. Dans le second cycle et le professionnel, ce sont jusqu'à deux langues optionnelles qu'on peut ajouter à la première langue, qui reste obligatoire.

Quoique l'italien figure parmi les langues qui peuvent théoriquement être retenues, le choix s'effectue fondamentalement entre trois langues (et ce, dès le début de l'apprentissage): anglais, français et allemand. L'anglais est massivement la langue choisie comme première langue apprise (c'est la première langue de plus de 98% des élèves du secondaire). Il reste très peu de place au français (par exemple, 19% des élèves du secondaire en seconde langue), et pratiquement plus aucune place pour l'allemand (seulement 2%). Le nombre total d'élèves apprenant d'autres langues que l'anglais de la maternelle à la fin du secondaire (à peine 84 000) représente environ 15,5% de ceux qui apprennent cette langue («taux de dispersion»:  $84\,064 / 545\,495 = 15,41\%$ ). C'est un taux de dispersion très faible. (Bien sûr, il s'agit en presque totalité des mêmes élèves, apprenant parallèlement plusieurs langues.)

Les enseignants de toutes ces langues sont formés au même niveau. La qualité de l'enseignement est la même, mais le nombre moins important d'heures accordé aux langues autres que l'anglais nuit considérablement aux résultats.

La présence des *Escoles Oficials d'Idiomes*, de statut public, apporte un correctif important pour l'enseignement secondaire (les données à disposition étant insuffisamment fiables, nous avons renoncé à les utiliser).

#### *Les langues minoritaires autochtones*

La situation de la Catalogne est particulière en ce sens que tout enfant qui est dans le régime scolaire catalan a comme langue d'apprentissage la langue minoritaire du pays: le catalan. Le castillan a un statut de langue seconde dans le curriculum (par exemple, dans l'enseignement primaire, le nombre d'heures consacrées au castillan correspond à la moitié de celles consacrées au catalan dans le cycle initial; dans le reste du primaire, on équilibre en quelque sorte cette inégalité). Il s'agit là de mesures visant à éviter la disparition du catalan, mais aussi à obtenir une bonne compétence en espagnol. Dans le secondaire, le temps consacré à l'enseignement des deux langues est égal.

Les effets d'une telle politique apparaissent clairement dans les données concernant les compétences des jeunes en catalan (que l'on pourra comparer aux chiffres donnés plus haut, qui concernent l'ensemble de la population): en 1996, le pourcentage de jeunes déclarant comprendre, parler et lire le catalan oscillait autour de 98%. 87% d'entre eux déclaraient pouvoir l'écrire. En 1991, seuls 52% des élèves passant l'examen d'entrée à l'Université le faisaient en catalan, ils sont aujourd'hui plus de 90% (le choix de cette langue est libre). Il s'agit là de résultats supérieurs à ceux d'autres communautés de langue catalane, qui n'ont pas pris les mêmes dispositions éducatives. Plusieurs organisations culturelles, professionnelles, syndicales appuient les efforts des autorités dans ce sens.

### *Les langues de migrants*

De 1999-2000 à 2002-2003, le nombre d'élèves d'origine migrante est passé de 20 000 à presque 52 000, venant de plus de 150 pays, avec une forte progression pour les hispano-américains. Les langues de migrants ne sont pas utilisées comme langues d'enseignement dans le système éducatif. Il existe parfois des enseignements de ces langues données par des enseignants du pays d'origine, pris en charge par leurs propres autorités nationales, sur la base de conventions avec l'Etat espagnol. Le pourcentage d'élèves concernés reste très faible, malgré les efforts du mouvement associatif. La qualité de ces enseignements est souvent déficiente.

Tous les étrangers de moins de 18 ans ont le droit à l'éducation dans les mêmes conditions que les Espagnols. Dans l'enseignement préscolaire et primaire, les élèves d'origine migrante bénéficient de la présence en classe de personnes chargées de les soutenir. Pour ceux qui sont accueillis au niveau de l'enseignement secondaire, plusieurs solutions existent afin d'assurer, pendant une période limitée, un apprentissage du catalan (ateliers d'adaptation dans l'école, regroupement dans une classe pour des élèves provenant de divers établissements).

On n'oubliera pas de considérer, pour conclure, que ces enfants sont très majoritairement accueillis dans des écoles publiques, alors que des fonds publics contribuent au fonctionnement de nombreuses écoles privées, qui leur sont inaccessibles financièrement.

## **3.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues**

Dans un tel contexte, on n'est pas étonné de trouver une grande sensibilité des enseignants et des chercheurs aux problèmes linguistiques. Beaucoup s'intéressent à la conscience des faits linguistiques que les élèves peuvent avoir et acquérir. Parmi les chercheurs, on signalera en particulier un groupe coordonné par L. Nussbaum et J.M. Cots (Barcelone et Lleida) auquel participent plusieurs personnes impliquées dans Ja-Ling. Le groupe Ja-Ling de Barcelone travaille également avec une des nombreuses équipes qui s'intéressent en Espagne aux activités interculturelles. Il avait déjà participé

activement au programme Eulang. Ses activités concernent essentiellement la Catalogne.

Plusieurs membres de ce groupe ont participé aux actions de formation des enseignants pour la promotion du catalan comme langue d'apprentissage dès le retour du pays à la démocratie, ainsi qu'à la rédaction des curricula. Le groupe est donc en contact avec les responsables éducatifs de l'Autonomie, et se trouve en position de la conseiller. Cependant, les autorités compétentes font preuve de certaines difficultés à réagir.

### 3.3. Les activités menées dans le cadre du projet

L'échantillon	
Les écoles	5 écoles
Types d'école	2 écoles d'Etat et 3 écoles semi-publiques sous convention avec l'autorité éducative catalane.
Localisation géographique	4 écoles urbaines et 1 en périphérie urbaine.
Elèves allophones dans l'école	Le pourcentage varie entre 1,2% et 9,9%; moyenne: 4,4% environ.
Langue(s) enseignées à l'école (par cycle d'enseignement / années de scolarité)	Ecoles publiques: le catalan langue d'enseignement, le castillan langue seconde et l'anglais langue étrangère (dès le Cycle I: 6-8 ans). Ecoles privées: le catalan, langue d'enseignement, le castillan à partir de P3 dans une école et à partir de P4 dans les autres deux écoles. L'anglais apparaît à partir de P4, le français apparaît dans le curriculum commun en 5 <sup>e</sup> et en 6 <sup>e</sup> et comme option à partir de la 1 <sup>re</sup> d'ESO (ESO: Secondaire obligatoire – 12-16 ans).
Statut des langues enseignées à l'école	Catalan: langue d'enseignement/apprentissage; le castillan langue seconde; L'anglais langue étrangère majoritaire et le français langue étrangère minoritaire.
Nombre total de classes par année de scolarité	Varie entre 1 et 2 dans les écoles publiques et entre 3 et 4 dans les écoles privées.
Nombre d'élèves par année de scolarité	Varie entre 15 et 50 dans les écoles publiques. En moyenne, chaque groupe a à peu près 25 élèves.

Classes Ja-Ling	19 classes, dont 12 dans les écoles publiques.
Total élèves	457 élèves.
Cycles	Pré-primaire et Primaire.
Années de Scolarité	Dès les trois dernières années de l'école pré-primaire (deux classes par niveau) à la dernière année de l'école primaire – 6 <sup>e</sup> année de scolarité (1 <sup>e</sup> année – 2 classes; 3 <sup>e</sup> année – 3 classes; 4 <sup>e</sup> année – 4 classes; 5 <sup>e</sup> année – 1 classe; 6 <sup>e</sup> année – 4 classes).
Age des élèves	Moins de 6 ans – 150; 6 à 8 ans – 107; 9 à 11 – 200.
Type/statut de l'enseignant	10 généralistes; 1 spécialiste en langues; 1 psychopédagogue.
Elèves allophones	Pourcentage: 0,9% d'élèves allophones, dans les écoles publiques.  Leurs langues: arabe (3 élèves) et pakistanais (1 élève).
Nombre de séances	5 à 22 séances par classe.
Durée des séances	De 15 à 60 minutes.

### **Matériaux d'enseignement**

Huit supports didactiques ont été adaptés à partir de supports existants: \*1, 2, 3... 4 000 llengües; *Imágenes del mundo en distintas lenguas*; *Bon aniversari*; *Fruites i llegums*; \**La llengua dia a dia (Nivell 1)*; *Al voltant de l'etiquetatge*; *De les llengües dels infants... a les llengües del món*; *Veus del món*. Ces supports didactiques sont prévus pour 3 à 7 séances de travail et ils s'adressent aux élèves de l'école primaire. Deux de ces supports (marqués par \*) s'adressent simultanément à l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne les supports conçus et développés par l'équipe, il y a 5 supports didactiques originaux qui ont été produits: *Piolet, l'ocell rodamon*; *Bon dia*; *Les llengües d'Europa*; *El Viver viu (Una setmana cultural)*; *Les llengües a l'escola* (adaptation des activités de différents supports). Ces matériaux prévoient un nombre total de séances de 2 à 13 et couvrent différents niveaux d'enseignement dès le pré-primaire et jusqu'au secondaire.

Il y a encore 17 autres matériaux qui ont été préparés pour l'expérimentation: *El lladre de paraules*; *La Caputxeta parla 6 llengües*; \**L'Europanto*; \**Les llengües del país 1*; *Globetrotters 1*; *Faire la pluie et le beau temps*; *Suivez la guide*; *Parlem estranger*;

*Braille. Une écriture pour les doigts; Faut-il donner sa langue au chat?; No solament paraules; I live in New York but... je suis né en Haïti; \*Toponymie; Jouons avec des langues parentes; Adivina quienes son; Le Chaperon rouge; A la découverte des univers sonores; \*El llatí viu.* Ces matériaux sont prévus pour 2 à 6 séances et s'adressent surtout à l'enseignement primaire, même s'il y en a 4 (marqués à nouveau par \*) qui s'adressent simultanément à l'enseignement secondaire.

Tous ces matériaux sont disponibles en version papier. Une grande majorité d'entre eux comporte des documents sonores complémentaires en CD, documents vidéo (*Globetrotters 1* et *No solament paraules*) et programme informatique sur CD-Rom (*La Caputxeta parla 6 llengües*).

### ***Formation des Maîtres***

Dans le cadre d'une formation initiale, l'équipe a organisé quelques séances d'un maximum de 20 heures destinées à 120 participants.

Dans le cadre de la formation continue, l'équipe a mis en place 92 séances, pendant un total de 83 jours, destinées à 95 professeurs.

L'équipe Ja-Ling a également organisé 8 sessions d'information pour un total de 20 jours pour 350 participants.

### ***Sélection des enseignants***

L'équipe a créé un groupe de travail pour la mise en œuvre du projet et chaque année, elle a organisé des sessions d'information et de formation qui se terminent toujours par une invitation à la participation. Les personnes qui ont montré leur intérêt et leur motivation pour participer ont été retenues. Le groupe de travail Ja-Ling a aussi accueilli une institution (*Escola Pia*) qui fait part de son intention d'introduire l'approche dans ses 19 écoles.

### ***Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon***

En Catalogne, il y a 12 classes (175 élèves, pendant une moyenne de 15 mois) qui participent à Ja-Ling de façon continue depuis 2001; 61 classes (environ 1 500 élèves) ont participé d'une manière plus fragmentaire durant 1 mois (un ou deux supports, pendant 1 ou 2 années et, habituellement, avec un très petit retour d'informations); dans 2 autres écoles (1 300 élèves), toutes les classes participent au projet depuis 2001, d'une manière diversifiée.

### 3.4. Les difficultés rencontrées

En soi, l'existence de deux langues officielles et la problématique de défense du catalan constituent une bonne base pour l'introduction de l'approche Ja-Ling. Mais, pour ces mêmes raisons, l'administration catalane a déjà introduit de nombreuses innovations et hésite à les multiplier. Aujourd'hui, le projet constitue une innovation ouverte aux volontaires, reconnue par l'administration sans qu'elle y participe.

Une autre difficulté, plus aiguë, tient à ce que beaucoup d'écoles ont une vision restreinte et schématique des questions relatives à la diversité linguistique et culturelle suscitées par la présence d'élèves immigrés en leur sein. Ils s'interrogent uniquement sur ces élèves et ignorent la situation sociale globale et la nécessité de trouver des solutions à ce niveau. Si la vision n'est pas élargie, surtout à travers la formation, l'éveil aux langues restera toujours marginal. Pour beaucoup d'enseignants, l'approche Ja-Ling n'est utile que pour les classes comportant des élèves migrants. L'aide de l'administration serait précieuse pour diffuser l'idée selon laquelle les objectifs relatifs à la diversité concernent toutes les classes.

Enfin, l'organisation pédagogique constitue un obstacle qui ne peut être levé qu'avec le concours actif des inspecteurs: la répartition en disciplines qui la caractérise est un frein au développement d'une approche transversale, aux objectifs globaux, ainsi qu'au changement de la tradition didactique qui s'oppose à l'acceptation du bien fondé d'une démarche impliquant plusieurs langues simultanément.

### Sources

Departament de Cultura, Direcció general de Política Lingüística (2002): *Informe de Política lingüística (2001)*

<<http://cultura.gencat.net/llengcat/informe/index.htm>>

IDESCAT (<http://www.idescat.es/>), Cens de població (1991) i enquesta oficial de població (1996).

Pestchen Verdaguer, Santiago (1990): *Las minorías lingüísticas de Europa Occidental: Documentos (1492-1989)*. Victoria-Gasteiz: Eusko Legebiltzarra (= Parlamento Vasco).



## 4. Ja-Ling en Finlande

### 4.1. Les langues et leur enseignement <sup>1</sup>

#### 4.1.1. *Les langues et leurs locuteurs*

La Finlande compte 5 200 000 habitants. Selon les statistiques officielles de 2002, un peu plus de 92% ont le finnois comme langue maternelle, près de 6% le suédois, 0,6% le russe (soit environ 30 000 personnes), 0,03% le sami (ce qui représente environ 1 500 personnes; d'autres sources parlent de 2 500 à 3 000) et 1,66% d'autres langues. Les locuteurs de russe se sont installés au cours de migrations successives, alors que les locuteurs de sami constituent une population autochtone de très longue date.

Le site *Ethnologue* mentionne également quelques milliers de locuteurs d'autres langues finno-ougriennes (carélien et estonien) et 4 à 6 000 locuteurs de romani.

Les statistiques officielles indiquent qu'un peu plus de 100 000 étrangers vivent en Finlande (y compris 24 000 Russes – cf. plus haut), ce qui représente 2% de la population, dont un cinquième de réfugiés ou demandeurs d'asile. Après les Russes, les plus nombreux sont les Estoniens (12 000) et les Suédois (8 000). Les Somaliens, Ex-Yougoslaves et Iraquiens arrivent ensuite avec 3 à 4 000 personnes, suivis d'une variété importante de nationalités (Iraniens, Turcs, Chinois, Thaïlandais, Vietnamiens, Bosniaques, Ukrainiens ...).

Les langues officielles sont le finnois et le suédois.

La Finlande a signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires dès 1992, avec entrée en vigueur en 1998.

Depuis 1992 également, les locuteurs de sami ont le droit d'utiliser leur langue, oralement et à l'écrit, dans leurs rapports avec les autorités et de recevoir une réponse dans cette même langue (le plus souvent par le biais de traductions). Une radio diffuse chaque jour des programmes dans cette langue et une revue mensuelle est publiée. Les Samis peuvent lire des journaux dans leur langue imprimés en Norvège.

L'anglais est utilisé dans le commerce et les affaires.

#### 4.1.2. *Leur enseignement*

##### *Les langues étrangères*

Une langue étrangère est obligatoire à partir de la troisième année du primaire, mais cet enseignement peut démarrer, dans certaines communes, dès la première année.

---

1 Ce texte repose partiellement sur les renseignements fournis par Sirpa Eskelä-Haapanen, complétés par l'auteur.

L'enseignement d'une seconde langue étrangère, facultative, est prévu à partir de la cinquième année.

La nouvelle législation, en place depuis 1999, ne détermine plus l'éventail des langues étrangères à offrir. Cependant, la deuxième langue d'Etat (le suédois ou le finnois) doit être apprise à un moment ou à un autre de l'enseignement obligatoire.

Dans les faits, dès l'école primaire, la quasi-totalité des élèves apprend l'anglais, soit comme première langue obligatoire, soit comme seconde langue facultative. De ce fait, plus de 60% de la totalité des élèves du primaire apprennent l'anglais, et moins de 10% l'allemand.

Sur l'initiative du ministère de l'Education, un programme de diversification a été mis en place, qui encourage les élèves à choisir une autre langue que l'anglais comme première langue. Des résultats encourageants ont été constatés pour plusieurs langues (par exemple, le nombre d'apprenants de français a triplé entre 1996 et 2001).

#### *Les langues minoritaires autochtones*

La place du sami à l'école est assurée depuis les années 1980. La loi actuelle prévoit que tout élève parlant cette langue a le droit d'obtenir une éducation primaire et secondaire dans cette langue ou de suivre des cours de cette langue comme matière d'enseignement. Environ 600 élèves profitent de cette possibilité.

#### *Les langues de migrants*

Les enfants de migrants sont regroupés et reçoivent un enseignement de finnois (ou de suédois) pendant 6 mois. Au cours des trois années qui suivent leur arrivée, ils ont droit à un enseignement de leur langue pendant deux heures par semaine.

## **4.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues**

La conscience du multilinguisme de la Finlande reste incertaine, y compris, semble-t-il, chez beaucoup d'enseignants. La notion de *language awareness* y est spontanément restreinte à la conscience du fonctionnement de la langue maternelle dominante, le finnois, et à un moyen d'apprendre les langues étrangères.

Le projet Ja-Ling a aidé les participants à entrevoir une nouvelle dimension: considérer sa propre langue et sa propre culture au sein des autres langues et cultures, dans un esprit de tolérance et de respect. Il s'agit, selon leur propre jugement, d'un premier pas à accomplir afin de pouvoir enrichir dans ce sens l'éducation donnée aux élèves.

### 4.3. Les activités menées dans le cadre du projet

L'échantillon	
Les écoles	3 écoles primaires.
Types d'école	Toutes les écoles sont des écoles d'Etat.
Localisation géographique	1 école en centre ville, 1 en périphérie et 1 rurale.
Elèves allophones dans l'école	Pourcentage: moins de 1%.
Langue(s) enseignées à l'école (par cycle d'enseignement / années de scolarité)	Le finnois et le suédois sont enseignés comme langues maternelles. L'anglais est enseigné comme langue étrangère obligatoire dans toutes les écoles à partir de la 3 <sup>e</sup> année de scolarité.
Statut des langues enseignées à l'école	Le finnois et le suédois sont offerts comme langues maternelles, langues du territoire. L'anglais, le français, l'allemand et le russe sont offerts comme langues étrangères. L'anglais est obligatoire en 3 <sup>e</sup> année et une 2 <sup>e</sup> langue étrangère peut apparaître en 5 <sup>e</sup> année (le choix étant conditionné par le nombre d'élèves pour former un groupe-classe).
Nombre total de classes par année de scolarité	Varie entre 1 et 2 groupes par année de scolarité.
Nombre d'élèves par année de scolarité	Varie entre 20 et 28. Même si c'est l'école du centre ville (celle qui a le groupe le plus nombreux), on peut dire que tous les groupes sont très équilibrés.

Classes Ja-Ling	7 classes (dont 1 composée d'élèves de différentes années).
Total élèves	160 élèves.
Cycles	Primaire.
Années de Scolarité	De la 1 <sup>re</sup> à la 3 <sup>e</sup> . Il n'y a qu'un seul groupe de 3 <sup>e</sup> année de scolarité, le plus nombreux (28 élèves).
Age des élèves	132 de 6 à 8 ans; 28 de 9 à 11 ans.
Type/statut de l'enseignant	3 généralistes; 2 spécialistes en langues; 1 spécialiste en autres matières (éducation spéciale).
Elèves allophones	Pourcentage: 0,6%.  Langue: l'arabe (un élève).
Nombre de séances	Plus de 6 séances par classe.
Durée des séances	De 15 à 45 minutes (parfois, des séances plus longues).

### ***Matériaux d'enseignement***

Dans le contexte finnois, la plupart des activités se fait en ligne et en articulation avec le domaine de spécialisation du professeur. Les activités réalisées dans le cadre de l'échantillon ont été les suivantes: des activités d'éducation spéciale, à l'aide du langage des signes et du langage braille; des activités de prise de conscience phonologique; des activités d'enseignement des langues; des activités visant à apprendre à apprendre; des activités de prise de conscience du fonctionnement de la langue maternelle; des activités d'apprentissage coopératif.

### ***Formation des Maîtres***

Avec l'objectif de former les maîtres à l'approche Ja-Ling, l'équipe finnoise a organisé 20 séances de formation focalisées sur différents thèmes: éveil aux langues, activités pour la classe et les immigrés et leur éducation. L'équipe a aussi essayé d'articuler l'approche Jaling avec ses propres intérêts, ce qui a conduit à organiser des séances sur l'éducation spéciale, l'apprentissage coopératif, apprendre à apprendre et l'apprentissage des langues en Finlande. Des visites d'experts appartenant à différentes universités du pays ont été également organisées dans le cadre de la formation continue des maîtres.

### ***Sélection des enseignants***

Le Professeur Viljo Kohonen de l'Université de Tampere a pris contact avec Sirpa Eskelä-Haapanen (Hameenkyro) et tous deux, dans leurs contextes respectifs, ont réuni un groupe de sept professeurs de différentes spécialités (langues, éducation spéciale, apprentissage coopératif, développement de l'autonomie, conscience linguistique dans le processus d'apprentissage de la langue maternelle) qui se sont intéressés au projet. Ce groupe de professeurs a participé à toutes les séances de formation organisées par l'Université de Tampere.

### ***Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon***

En dehors de l'échantillon, les enseignants qui se sont intéressés à l'approche Jaling ont aussi eu la possibilité de suivre les activités ou les épisodes en ligne, ainsi que la possibilité d'utiliser d'autres supports (papier ou vidéo). Ceci a permis de rentabiliser, lors de la réalisation des activités de l'échantillon, des connaissances et des compétences déjà travaillées avec les élèves.

## **4.4. Les difficultés rencontrées**

On a déjà évoqué en 4.2 que la perception spontanée de l'éveil aux langues n'avait pas été, chez les enseignants finnois, celle d'une approche dont la dimension essentielle est la découverte de la diversité linguistique, utilisée à des fins pédagogiques de divers ordres.

C'est cela qui, sans doute, a constitué le frein principal. Un certain temps a été nécessaire avant que l'appropriation de l'approche soit suffisamment globale.

## **Sources**

<<http://virtual.finland.fi/>> (donnant accès à divers autres sites, en particulier: *Statistics Finland* et *The sami in Finland*).

Article sur la Finlande de Riitta Piri et Claude Anttila dans Mis, B. (dir.) (2002). *L'enseignement des langues vivantes en Europe: le défi de la diversification*. Paris: Didier.

## 5. Ja-Ling en France

### 5.1. Les langues et leur enseignement <sup>1</sup>

#### 5.1.1. *Les langues et leurs locuteurs*

Une enquête liée au recensement de 1999 montre que plus du quart des adultes vivant aujourd'hui en France métropolitaine ont entendu leurs parents leur parler une autre langue que le français (habituellement ou occasionnellement). Dans la moitié des cas (donc 13% de ces adultes), il s'agissait d'une langue régionale ou frontalière, dans l'autre moitié, d'une langue de la migration. Le nombre des langues citées est d'environ 400.

Un rapport officiel établi en 1999 en préparation à l'adhésion de la France à la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires recense plus de trente langues minoritaires autochtones parlées en France métropolitaine et une quarantaine d'autres langues – dont les créoles – parlées dans les Départements et Territoires d'outre-mer (Polynésie, Antilles-Guyane, Réunion, Mayotte, Nouvelle Calédonie, Wallis et Futuna). Pour la France métropolitaine, l'enquête de 1999 indique que les locuteurs d'alsacien sont les plus nombreux (550 000 adultes), suivis de ceux de breton (300 000), de différentes langues d'oïl (200 000, variétés romanes du Nord de la France: wallon, picard, normand ...), de catalan (130 000), de corse (120 000), de platt lorrain (80 000, dialecte germanique), de basque (45 000), etc.

Cette même enquête place l'arabe (dans ses différentes variétés) au rang de langue de migrants la plus parlée (plus de 900 000 adultes), suivie par le portugais (600 000 adultes). En 1990, les migrants originaires des pays du Maghreb et d'Espagne, Italie et Portugal représentaient environ les 2/3 de l'ensemble. Depuis, on assiste à une forte progression des originaires de Turquie, Afrique Noire et Asie.

En moyenne, la retransmission de la langue à leurs propres enfants par les adultes l'ayant reçue de leurs parents a lieu dans un tiers des cas. Elle est plus forte lorsqu'il s'agit de langues de migrants (sauf pour les plus anciennes) et plus faible pour les langues régionales (à l'exception notable de l'alsacien – taux de retransmission supérieur à 50% – ainsi que du basque).

Le Gouvernement français a signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1999, mais n'a jamais pu demander sa ratification, le Conseil Constitutionnel ayant déclaré cette signature non conforme à la Constitution française ...

L'emploi de ces langues dans la vie publique varie fortement en fonction du nombre et de la dispersion de leurs locuteurs. Si elles sont le plus souvent utilisées dans le commerce de proximité ou entre collègues de travail, leur rôle dans l'ensemble de la vie économique reste très limité. Il en va de même pour l'administration, les services

---

1 Ces renseignements ont été fournis par Bérengère Dumoulin et Michel Candelier.

publics ou les tribunaux (même s'il peut se produire que les juges aient recours aux services d'interprètes pour assurer la bonne marche de la justice). La place accordée aux langues minoritaires dans les médias est croissante, à la fois grâce au développement du secteur associatif (radios locales) et aux efforts du service public de radio et de télévision, en particulier grâce à son réseau régional et à Radio France Outre-Mer. Il existe une chaîne numérique privée, TV Breizh, qui émet en breton et en français.

### **5.1.2. Leur enseignement**

#### *Les langues étrangères*

En 1999-2000, dans l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire, l'anglais était appris par près de 6 800 000 élèves, l'espagnol par près de 1 900 000, l'allemand par moins de 1 400 000, l'italien par un peu plus de 230 000, le russe par moins de 15 000 et aucune autre langue par plus de 10 000. Si le nombre des langues pouvant en principe être apprises est élevé<sup>1</sup>, on constate que la présence de beaucoup d'entre elles est plus symbolique qu'effective (par exemple, 239 élèves pour le polonais). Le nombre total d'élèves apprenant d'autres langues que l'anglais (moins de 3 600 000) représente à peine plus de la moitié de ceux qui apprennent cette langue dominante («taux de dispersion» d'environ 53%).

L'extension de l'enseignement d'une langue vivante à tous les élèves depuis la dernière année du préscolaire, envisagée pour 2005, a dû être reportée, faute de maîtres compétents en nombre suffisant. En 2001-2002, 94% des classes accueillant des élèves des deux dernières années du primaire bénéficiaient de l'enseignement d'une langue étrangère (76% d'anglais). Une deuxième langue est obligatoire à partir de la troisième classe du secondaire et jusqu'au baccalauréat (examen terminal du second cycle du secondaire) pour l'ensemble des élèves de l'enseignement général (pour l'enseignement professionnel, elle n'est obligatoire que dans certaines sections). Une troisième langue est proposée en option pour les élèves du second cycle de l'enseignement secondaire. Depuis le début des années 1990, du fait du jeu des options, le pourcentage des élèves qui la choisissent diminue régulièrement (actuellement, environ 7%).

#### *Les langues minoritaires autochtones*

En 2000-2001, plus de 150 000 élèves bénéficiaient d'un enseignement d'une langue minoritaire autochtone, essentiellement dans le primaire. Les langues les plus enseignées étant les langues d'oc (sud-ouest de la France), le corse, le breton, le basque et le catalan, le platt lorrain. L'enseignement dans la langue est beaucoup plus rare: il concerne essentiellement le basque (environ 6 000 élèves) et le breton (5 000 élèves) et

---

1 Par exemple, il existe des programmes pour le second cycle de l'enseignement secondaire pour les langues suivantes: allemand, anglais, arabe, chinois, danois, espagnol, grec moderne, hébreu moderne, italien, japonais, polonais, portugais, néerlandais, russe, turc.

repose pour un tiers encore sur l'initiative associative (le ministère cherche à intégrer ce secteur dans le cadre de l'enseignement public, mais se heurte, à nouveau, à des refus du Conseil constitutionnel). La situation est particulière en Alsace, où l'Education nationale développe un enseignement bilingue français-allemand, qui certes est en progression, mais se limite en 2002-2003 à un peu plus de 5% des élèves du primaire et moins de 1% de ceux du secondaire.

Le nouveau dispositif mis en place en 2002 prévoit que les langues régionales peuvent être enseignées au même titre que les langues étrangères à l'école primaire, à raison d'une à trois heures hebdomadaires. Il organise pour l'ensemble de la scolarité un *enseignement bilingue à parité horaire*, et un *enseignement bilingue par immersion*. Il concerne le basque, le breton, le catalan, le corse et l'occitan au collège et au lycée, auxquels s'ajoutent au primaire les créoles, le gallo, les langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, le tahitien, les langues mélanésiennes.

### *Les langues de migrants*

A de très rares exceptions près, les langues de migrants ne sont jamais langues d'enseignement dans le système éducatif français public ou privé. Les langues de migrants enseignées comme matière sont l'arabe (algérien\*, marocain\*, tunisien\*), le turc\*, le serbe\*, le portugais\*\*, l'italien\*\*, l'espagnol\*\*, le chinois, le polonais et le russe. Les langues suivies de \* ne sont proposées qu'aux enfants de nationalité étrangère ressortissants de pays qui ont signé des accords avec la France (dans les années 1970). Ces enseignements d'ELCO (Enseignements des langues et cultures d'origine) sont dispensés à l'heure actuelle hors temps scolaire et sur la base du volontariat des élèves. Celles suivies de \*\* sont également proposées à tous dans le système éducatif public. On note l'absence totale des langues d'Afrique noire et d'Asie du sud et sud-est, parlées par environ 15% de la population immigrée dans les années 1990. Concernant les autres langues, le milieu associatif doit compenser l'absence de structure étatique.

Les professeurs des ELCO sont formés dans leurs pays d'origine, ils sont recrutés et rémunérés par ces pays. Ces enseignements sont fortement remis en cause par de nombreux acteurs dans la mesure où ils ne répondraient plus aux attentes et aux besoins des populations de migrants, qui le plus souvent n'envisagent plus un retour au pays. On peut considérer très approximativement que le nombre des élèves qui en bénéficient varie, selon les langues, entre un ou deux élèves sur huit. L'accès à l'enseignement du français est obligatoire pour tous les enfants de moins de seize ans, l'école étant obligatoire jusqu'à cet âge. Pour les autres, des dispositifs spécifiques sont prévus. Tout enfant né sur le sol français a de fait les mêmes droits que les enfants français.



## 5.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues

Les motivations à la mise en place d'une approche «éveil aux langues» en France sont nombreuses. Elles relèvent en particulier du désir d'assurer une reconnaissance des spécificités et identités des élèves allophones (en particulier migrants), de développer chez tous les élèves un intérêt pour la diversité, de diversifier les choix de langues, d'améliorer les apprentissages langagiers, ou même de lutter contre la violence à l'école.

Des activités d'éveil aux langues ont eu lieu sporadiquement dès les années 1990, cependant que l'approche interculturelle, de son côté, connaissait un réel développement. Le programme Evlang a multiplié les classes expérimentales en éveil aux langues et a permis une première diffusion de l'approche auprès de nombreux acteurs du système éducatif, y compris dans certains départements d'outre-mer. La coordinatrice de Ja-Ling pour la France y a participé activement. Ses fonctions de formatrice en didactique des langues pour les enseignants de l'école primaire ont constitué un atout.

## 5.3. Les activités menées dans le cadre du projet

L'échantillon	
Les écoles	9 écoles.
Types d'école	Toutes les écoles sont publiques.
Localisation géographique	5 écoles urbaines; 3 écoles en périphérie et 1 rurale.
Elèves allophones dans l'école	Le pourcentage varie de 0% à 10%, nettement plus élevé en banlieue.
Langue(s) enseignées à l'école (par cycle d'enseignement / années de scolarité)	Le français est enseigné comme langue maternelle / officielle / langue du territoire. 5 écoles offrent deux langues étrangères et 4 seulement une langue étrangère (généralement l'anglais, et l'italien dans une des écoles). 8 écoles offrent l'anglais comme langue étrangère, 3 l'allemand, 2 l'espagnol et 1 l'italien.
Statut des langues enseignées à l'école	Le français est enseigné comme langue maternelle/officielle/langue du territoire. L'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien sont enseignés comme langues étrangères.

Nombre total de classes par année de scolarité	Varie entre 1 et 5 (le plus grand nombre de classes par année de scolarité se situe dans une école de périphérie).
Nombre d'élèves par année de scolarité	Varie entre 5 (école rurale) et 108 (en périphérie). En moyenne, chaque groupe a à peu près 23 élèves.

Classes Ja-Ling	61 classes.
Total élèves	1460 élèves.
Cycles	Pré-primaire et Primaire.
Années de Scolarité	CP (6-7 ans) – 10 classes plus 2 mixtes; CE1 (7-8 ans) – 7 classes plus 6 mixtes; CE2 (8-9 ans) – 10 classes plus 5 mixtes; CM1 (9-10 ans) – 7 classes plus 7 mixtes; CM2 (10-11 ans) – 6 classes plus 5 mixtes; GSM: Grande Section Maternelle (5-6 ans) – 1 classe.
Age des élèves	Moins de 6 ans – 24; 6 à 8 ans – 172; 9 à 11 ans – 170.
Type/statut de l'enseignant	20 généralistes, dont 5 sont des formateurs.
Elèves allophones	Pourcentage: 7% d'élèves allophones. Leurs langues: wolof; portugais; créole; mahorais; autres langues africaines.
Nombre de séances	Plus de 6 séances par classe.
Durée des séances	De 30 à 45 minutes en général.

### **Matériaux d'enseignement**

Trois supports ont été adaptés, à partir de supports développés dans le cadre du projet Eulang: *Les fruits et les légumes* (adapté de *Fruits et légumes en tous genres*); *Jouons avec les jours de la semaine* (adapté de *Les jours de la semaine*) et *Les animaux prennent la parole* (même titre). Tous ces supports sont prévus pour quatre séances de 45 minutes chacune (pour le dernier, de 30 à 45 minutes). Ces matériaux sont disponibles en version papier accompagnée d'un CD audio et d'un CD informatique.

Cinq nouveaux supports ont été produits: *Le voyage de plume*; *Les mille et unes langues*; *Tintin polyglotte*; *Ecriture de nos origines à nos jours*; *Polytesse*. Ils

correspondent à trois à sept séances. Tous ces matériaux d'enseignement sont disponibles en version papier avec éventuellement des documents supplémentaires sonores, visuels ou multimédia en support CD audio et/ou CD informatique (pour *Polytesse*, une vidéo).

### ***Formation des Maîtres***

En formation initiale, une demi-douzaine d'actions de formation ont été réalisées, d'une durée variant de 6 heures à 12 heures, et réunissant de quinze à soixante participants, en métropole et en Guyane, en Institut de Formation des Maîtres ou en université. En formation continue, on a mené plus de 25 formations d'une journée (20 à 150 participants) et une session de 2 jours (en Guyane).

On peut y ajouter une douzaine d'interventions de 2 heures environ dans des colloques ou autres manifestations (jusqu'à cent cinquante participants) ainsi que des interventions ponctuelles auprès d'étudiants en didactique dans diverses universités (une demi-douzaine).

### ***Sélection des enseignants***

L'échantillon a été constitué, à la fin de la période d'expérimentation, pour chacun des outils d'évaluation, avec tous les enseignants qui avaient rendu cet outil. C'est le seul critère de choix (ils n'ont pas participé à une formation particulière, et ne sont pas plus expérimentés que d'autres). L'échantillon réduit (les 9 classes) est constitué par les enseignants qui ont rendu tous les outils. Il représente un très faible effectif par rapport aux enseignants ayant participé à l'expérimentation (total d'environ 120), car beaucoup d'enseignants n'ont rendu qu'une partie des données.

### ***Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon***

Plus de 100 classes qui s'ajoutent aux classes formant l'échantillon final (cf. ci-dessus). Il s'agit là aussi d'enseignants qui ont été formés au cours des différentes actions de formation décrites ci-dessus.

## **5.4. Les difficultés rencontrées**

Elles sont essentiellement d'ordre organisationnel. Il n'est pas facile de faire vivre un réseau de cent vingt classes avec un appui institutionnel limité (dépendant de l'intérêt ressenti par les autorités éducatives régionales et locales) et des moyens financiers qui restent réduits. Beaucoup dépend du militantisme des acteurs impliqués, qui doivent le plus souvent ajouter leur activité Ja-Ling à leur temps de travail normal.

Dans le primaire, la formation préalable des enseignants, ainsi que leur statut de généralistes, les rend généralement sensibles à l'approche et à ses modalités pédagogiques. Dans le secondaire, l'absence de culture pédagogique interdisciplinaire – malgré des dispositions concrètes récentes allant dans ce sens mises en place par le ministère – a freiné la mise en œuvre d'activités Ja-Ling.

### **Sources**

Délégation Générale à la Langue Française et aux langues de France  
<<http://www.culture.gouv.fr/dglf/>>

F. Héran, A. Filhon & Ch. Deprez, *La dynamique des langues en France au fil du XX<sup>e</sup> siècle* [Population & Sociétés, Fév. 2002]

<<http://www.eduscol.education.fr/>>; <<http://www.insee.fr/>> (INSEE Première nos. 458 et 748)

## 6. Ja-Ling en Grèce

### 6.1. Les langues et leur enseignement<sup>1</sup>

#### 6.1.1. *Les langues et leurs locuteurs*

La Grèce compte actuellement près de 11 millions d'habitants, parmi lesquels se trouvent environ 800 000 migrants officiellement enregistrés (recensement de 2001).

Faute de recensement spécifique récent, il est difficile d'avoir des données exactes concernant les langues minoritaires autochtones. Le Bureau européen pour les langues les moins répandues se réfère au recensement de 1951, en disant qu'il «sous-estimait largement» la réalité. Il semble que ce soit aujourd'hui encore généralement le cas en Grèce même. Selon SIL-International (le site «ethnologue»), il y aurait 200 000 locuteurs d'aroumain (langue latine), entre 50 000 à 140 000 locuteurs d'albanais, 120 000 de turc, 40 000 de romani et de slave macédonien, 30 000 de pomaque (langue slave du sud). Ce qui représente au moins 500 000 locuteurs de langue minoritaire autochtone. Il y aurait donc ainsi environ 12% d'alloglottes en Grèce.

La Grèce n'a pas signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

#### 6.1.2. *Leur enseignement*

##### *Les langues étrangères*

L'anglais est obligatoire dans les trois dernières années de l'enseignement primaire. Cet enseignement est suivi par environ 280 000 élèves. Seules certaines écoles primaires privées – qui sont beaucoup moins nombreuses que les écoles publiques – y ajoutent des cours supplémentaire de français ou d'allemand (quelques centaines d'élèves). Il n'y a pas d'enseignement en langues dans les écoles maternelles publiques. Les écoles maternelles privées (qui accueillent au total 5 000 élèves, alors que les écoles maternelles publiques en accueillent près de 140 000) offrent parfois des cours de motivation en langues.

L'enseignement de la seconde langue étrangère commence lors de la première année de l'enseignement secondaire (c'est à dire au «gymnase»). Il est obligatoire, et les élèves doivent choisir entre le français et l'allemand (il existe encore des écoles où le choix se limite au français). A l'entrée au Lycée (à partir donc de la 4<sup>e</sup> classe de l'enseignement secondaire), une seule des deux langues étrangères apprises au gymnase reste obligatoire. L'autre langue devient facultative. L'année suivante, les élèves peuvent également démarrer l'apprentissage en option d'une seconde langue facultative.

---

1 Une grande partie de ces renseignements a été fournie par Evangelia Kaga.

Dans la totalité de l'enseignement secondaire et professionnel, l'anglais est appris par près de 680 000 élèves, le français par un peu plus de 330 000 et l'allemand par un peu plus de 90 000.

Le nombre total d'élèves apprenant d'autres langues que l'anglais (environ 420 000) représente environ 44% de ceux qui apprennent cette langue («taux de dispersion»: 420 000 / 960 000). (Bien sûr, il s'agit en partie des mêmes élèves, apprenant parallèlement plusieurs langues.)

Les horaires consentis à l'enseignement des langues étrangères sont souvent faibles (fréquemment de 2 heures par semaine). Il existe de très nombreux instituts de langues privés – les *frontisteria* – que les élèves fréquentent après l'école (tard l'après-midi ou le soir) afin d'acquérir de véritables compétences en langues et de les valider. Une enquête récente de l'Institut pédagogique d'Athènes indique que 73% de l'ensemble des élèves fréquentent ces établissements (plus encore en milieu urbain). 97% y prennent des cours d'anglais, 29% des cours d'allemand, 27% des cours de français et 5% des cours d'autres langues.<sup>1</sup>

#### *Les langues minoritaires autochtones*

Il existe en Thrace des écoles minoritaires publiques, primaires et secondaires, destinées à la minorité musulmane. L'enseignement se fait en grec et en turc. Il est dispensé par des enseignants chrétiens et musulmans, conformément au Traité de Lausanne de 1923 et aux réglementations du ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes, dans le cadre de traités éducatifs internationaux. Dans l'enseignement primaire, le grec moderne, l'histoire, la géographie, les sciences de l'environnement et l'éducation civique sont enseignées en grec. Dans le secondaire, ce sont toutes les matières d'orientation générale du curriculum.

Cet enseignement est suivi par 6 500 élèves musulmans dans le primaire, 800 au niveau du gymnase et un peu plus d'une centaine au niveau du lycée. On notera qu'il ne s'agit pas d'écoles destinées à des minorités linguistiques, mais à des minorités définies par leur appartenance religieuse. Il n'existe pas d'enseignement d'autres langues minoritaires autochtones que le turc.

Les futurs enseignants musulmans de ces écoles sont formés dans une Académie Pédagogique Spéciale à Thessalonique.

#### *Les langues de migrants*

Il n'existe pas d'enseignement de / en langues de migrants dans les écoles grecques.

Dans les *écoles interculturelles* mises en place depuis 1996 par le ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes, la langue d'enseignement est le grec et les LE

---

1 Cité dans Georgia Valavanidou-Ioannitou, *Les représentations sociales des langues et des compétences langagières – Des représentations aux pratiques sociales: recherches sur l'imaginaire des langues d'adolescents, en Grèce* (mémoire de DEA, Université Paris III, 2002).

enseignées l'anglais et le français. Il existe aujourd'hui 26 écoles interculturelles dans la Grèce entière, dont 14 écoles primaires, 8 Gymnases et 4 Lycées. Ces établissements ont pour but d'assurer l'égalité des chances pour tous les élèves migrants, sans discriminations, et de faciliter leur intégration dans la société hellénique. Les enseignants de ces écoles ont suivi une formation spéciale.

## 6.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues

L'approche «éveil aux langues» était réellement nouvelle dans le système éducatif grec, jusqu'à l'expérimentation Ja-Ling. Les divers projets interculturels, qui avaient souvent eu lieu au primaire et au secondaire, visaient à l'ouverture sur d'autres cultures plutôt que sur la diversité linguistique. Le nombre considérable d'allophones dans les classes du primaire (15% environ en moyenne) a conduit les maîtres à développer des attitudes positives vis-à-vis de l'éveil aux différentes langues et cultures et à chercher des stratégies pour mettre en valeur le potentiel hétérogène de leurs classes.

L'enseignement primaire est apparu comme le champ le plus favorable à l'application de la pédagogie de l'éveil, du fait de la présence d'un maître généraliste qui enseigne toutes les matières (à l'exception de l'anglais pris en charge par un maître spécialiste). De plus, la réforme éducative de 2001 a permis d'intégrer officiellement Ja-Ling dans le curriculum du primaire, dans la *Zone d'Innovations Interdisciplinaires*, d'une durée de 2 heures par semaine. L'Institut Pédagogique national soutient et finance les stages de formation des maîtres, à court et à moyen terme.

## 6.3. Les activités menées dans le cadre du projet

L'échantillon	
Les écoles	145 écoles.
Types d'école	Toutes les écoles sont des écoles d'Etat.
Localisation géographique	Centre ville, périphérie et en contexte rural.
Elèves allophones dans l'école	Pourcentage: moyenne 15% (10% en centre ville, 20% dans les écoles de la périphérie et 15% en contexte rural).
Langue(s) enseignées à l'école (par cycle d'enseignement / années de scolarité)	Le grec est enseigné comme langue maternelle à tous les élèves dans tous les niveaux. Donc, les élèves allophones suivent les matières en grec. L'anglais (LE) est introduit à partir de 10 ans. Dans le premier cycle du secondaire, les élèves doivent choisir une autre LE (français ou allemand). Dans le second cycle, les élèves ont une LE1 obligatoire (anglais, français ou allemand) et une 2 <sup>e</sup> LE facultative.

Statut des langues enseignées à l'école	Le grec: langue maternelle / officielle/ du territoire. L'anglais: 1 <sup>re</sup> langue étrangère. Le français ou l'allemand 2 <sup>e</sup> LE.
Nombre total de classes par année de scolarité	En moyenne, une à deux classes par année de scolarité. Dans l'enseignement primaire, il y a 6 années, dans le premier cycle du secondaire 3 années et dans le second cycle 3 années aussi.
Nombre d'élèves par année de scolarité	En moyenne entre 30 et 60 élèves (en ce cas s'il y a deux classes / groupes par année de scolarité).

Classes Ja-Ling	575 classes (4 dernières années du primaire: de la 3 <sup>e</sup> à la 6 <sup>e</sup> année de scolarité) *
Total élèves	11 600 (en moyenne 80 élèves de chaque école).
Cycles	Primaire.
Années de Scolarité	3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années de scolarité. L'école primaire comprend six années de scolarité ce qui veut dire 6 classes qui commencent en 1 <sup>re</sup> et finissent en 6 <sup>e</sup> .
Age des élèves	11 600 élèves de 9 à 12 ans.
Type/statut de l'enseignant	575 enseignants (dont 570 généralistes et 5 spécialistes en langues).
Elèves allophones	Pourcentage: 20%; Langues: surtout l'albanais, le russe et le polonais. Il y a aussi d'autres langues comme le bulgare, le roumain et le chinois.
Nombre de séances	6 séances par classe.
Durée des séances	De 1 à 2 heures par semaine.

### **Matériaux d'enseignement**

Les supports utilisés lors de l'application de Ja-Ling dans l'enseignement primaire ont été les suivants: *Moi et les Autres* – support qui vise à motiver les élèves à une ouverture affective à la diversité des langues et des cultures dans un contexte interculturel; *Le Profil Linguistique* – incitant chaque élève à partager avec ses camarades des informations sur son propre environnement linguistique et culturel; A



*l'Ecoute des Langues* – 2 supports qui visent à initier les élèves à une écoute attentive des énoncés oraux dans des langues non familières et à l'imitation des sons; *A l'Ecrit des Langues* – 2 supports qui visent à développer l'intérêt et la curiosité des élèves face aux écritures de langues non familières. Utilisation de cartes; cassettes audio, affiches publicitaires, photos ...

### ***Formation des Maîtres***

L'équipe a entrepris différents types de formation: des Journées pédagogiques, dans le cadre de la formation initiale, qui visaient à mettre les maîtres au courant des principes et des objectifs de l'approche Eveil aux langues; des Séminaires, dans le cadre de la formation continue, dont les objectifs étaient la prise de conscience de la part des maîtres de la nécessité d'intégrer Ja-Ling dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues et des Ateliers pédagogiques, dans le cadre de la formation initiale et continue, qui visaient, d'une part, à familiariser les maîtres avec les activités des supports et, d'autre part, à les aider à mieux utiliser ces mêmes supports en fonction de l'âge de leurs élèves, ainsi qu'à prolonger les activités déclenchées par les supports.

### ***Sélection des enseignants***

Etant donné qu'en Grèce, Ja-Ling est un projet officiel intégré dans le curriculum du primaire, on met l'accent sur la formation de tous les enseignants du primaire et on ne parle plus véritablement d'échantillon, puisque ces données concernent tous les maîtres.

### ***Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon***

Ja-Ling étant intégré dans le curriculum de l'enseignement primaire, tous les enseignants ont, en principe, dans toutes les écoles, essayé des supports proposant des activités d'éveil à la diversité linguistique et culturelle.

## **6.4. Les difficultés rencontrées**

L'intégration de l'approche dans le curriculum du primaire a grandement facilité la mise en place des activités Ja-Ling, tant du point de vue administratif que pour la diffusion et la formation des maîtres.

Une des difficultés ressenties tient au manque actuel de matériaux pédagogiques adaptés à des élèves de 7 ans. Il conviendra d'en élaborer. A présent, les maîtres cherchent à adapter d'eux-mêmes les matériaux destinés à des élèves plus âgés, voire à en créer d'autres.

## **Sources**

Les statistiques scolaires ont été fournies par le ministère de l'Education nationale et des cultes (direction de l'enseignement interculturel) et valent pour l'année scolaire 2001-2002.

Office National de Statistique de Grèce <[www.statistics.gr](http://www.statistics.gr)>.

## **7. Ja-Ling en Hongrie**

### **7.1. Les langues et leur enseignement <sup>1</sup>**

#### ***7.1.1. Les langues et leurs locuteurs***

La Hongrie compte aujourd'hui un peu plus de 10 millions d'habitants. Les chiffres concernant les langues minoritaires autochtones sont très divers selon les sources. L'une des raisons en est que certains groupes ethniques, en particuliers les Roms (les Tsiganes), préfèrent souvent ne pas déclarer leur appartenance linguistique lors des recensements. Ainsi, si le recensement de 1990 fait état de moins de 50 000 locuteurs de différentes langues Roms, on pense généralement qu'ils sont trois fois plus nombreux à les parler. Les mêmes sources évaluent à 200 000 le nombre des germanophones, à quelque 100 000 les locuteurs de slovaque et à près de 90 000 les locuteurs de croate. Le recensement de 1990 indique également la présence de près de 9 000 personnes parlant le roumain, et en compte autour de 3 000 pour le polonais, le serbe et le slovène. Il semble qu'il y ait peu de monolingues parmi tous ces locuteurs de langues minoritaires. Selon ce recensement, il y aurait 1,3% de la population parlant une de ces langues, mais on a déjà vu qu'il sous-estime la réalité.

Les migrants ne représentent pas encore une masse importante dans le pays. Les plus nombreux sont les citoyens roumains, mais ils viennent de la minorité hongroise de la Transylvanie. Le nombre des chinois est estimé entre 20 et 40 000.

Le hongrois est la seule langue officielle de la Hongrie, qui a signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1992, avec entrée en vigueur en 1998.

Dans le domaine judiciaire, la législation permet la production des documents et des preuves en langue régionale et minoritaire et l'ensemble de la procédure judiciaire peut être conduit dans une de ces langues. Il y a des émissions télévisées destinées aux populations de langue minoritaire en roumain, en slovaque, en allemand, en lovari (une des langues parlées par les Roms), en serbe et en croate. Elles sont diffusées le matin, deux fois par semaine et durent une heure environ.

#### ***7.1.2. Leur enseignement***

##### *Les langues étrangères*

En 1999-2000, dans l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire, l'anglais était appris par un peu plus de 600 000 élèves, l'allemand par environ 565 000, le

---

1 Ces renseignements ont été fournis par Sarolta Lipóczi et Ildikó Lőrincz, aidées de Agnes Vamos pour les données concernant les migrants.

français par près de 35 000, le latin par environ 17 000, l'italien 13 000, le russe par un peu plus de 10 000 (chiffre également atteint par le total des autres langues).

De ce fait, le nombre total d'élèves apprenant d'autres langues que l'anglais (655 000) dépasse celui des apprenants de cette dernière. C'est une situation de diversification suffisamment rare pour être soulignée («taux de dispersion»:  $655\,000 / 600\,000 = 109,2\%$ ), même si les élèves qui apprennent d'autres langues que les deux premières (anglais et allemand) ne représentent que moins de 8% du nombre de ceux qui les apprennent.

L'obligation d'une première langue étrangère existe à partir de l'âge de 10 ans. Auparavant, les écoles ont la liberté d'offrir ou de ne pas offrir de langues. L'école a l'obligation de proposer une seconde langue optionnelle dès le premier cycle de l'enseignement secondaire. La seconde langue obligatoire, à l'âge de 15 ans, est limitée aux élèves des lycées.

L'ensemble des langues citées plus haut peuvent être proposées dès le primaire. Dans l'enseignement professionnel, le choix est restreint aux trois premières. Pour toute langue apprise, le minimum hebdomadaire est de trois heures à tous niveaux.

### *Les langues minoritaires autochtones*

En vertu d'un Décret de 1997, les parents parlant une langue minoritaire autochtone ont le droit d'exiger un enseignement de cette langue comme matière si huit familles au moins le demandent et si l'école est en mesure de financer ces cours (ce qui peut dépendre dans le pré-primaire et le primaire d'une aide spécifique de la commune). Le programme national de base distingue sept types possibles de programmes concernant l'enseignement de ces langues, qui vont d'un enseignement entièrement dans la langue (avec uniquement un enseignement de hongrois en tant que langue) à un enseignement de la langue limité à quatre heures par semaine.

En 1999-2000, le nombre d'élèves bénéficiant d'une de ces sept formes représentait 5,7% de l'ensemble des élèves de 6 à 14 ans. Pour plus de 80% d'entre eux, il s'agissait d'un enseignement de l'allemand, pour près de 10% du slovaque, pour 5% du croate et pour 2,5% du roumain. Ces chiffres ne reflètent pas l'importance relative du nombre de locuteurs de chacune de ces langues, en particulier en ce qui concerne les langues des Roms, mais aussi, par exemple, pour le slovaque ou le croate.

Les raisons de ces disparités sont nombreuses (par exemple: 66% des élèves roms fréquentent une école rurale, contre 37% pour le reste de la population). Une donnée intéressante est l'attractivité de l'allemand, qui ne cesse de croître et amène des élèves qui de fait ne sont pas germanophones en famille à s'inscrire à des écoles destinées en principe à des enfants germanophones. On voit ici comment le statut «externe» d'une langue peut influencer son apprentissage en tant que langue minoritaire autochtone. Cela explique peut-être aussi partiellement pourquoi la part de ces élèves qui reçoivent en fait un enseignement de certaines matières dans la langue est plus faible pour l'allemand (5,4%) que pour la plupart des autres langues (serbe, roumain, croate). Pour

ces dernières, il s'agit plus exclusivement d'élèves parlant la langue minoritaire autochtone dans la famille. (Globalement, ce pourcentage est de 7,5% – 5 900 élèves sur 77 500.)

### *Les langues de migrants*

En 1999-2000, le nombre total d'élèves d'origine étrangère dans les écoles hongroises s'élevait à un peu moins de 7 500 (3 830 dans les écoles générales, élèves de 6 à 14 ans; 3 566 dans l'enseignement secondaire, élèves de 14 à 18 ans). Les écoles peuvent leur appliquer une des sept formes d'enseignement prévues pour les langues minoritaires autochtones. Elle peuvent également décider de la forme que prend le soutien accordé aux enfants d'origine migrante (classes ou groupes séparés ou enseignement complémentaire). Une aide de l'Etat est prévue, et est fixée dans la loi sur l'éducation. Malheureusement, il n'existe pas de statistiques concernant le nombre d'élèves d'origine migrante qui reçoivent ou désireraient un enseignement de leur langue d'origine.

## **7.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues**

L'étude des programmes pédagogiques nationaux (NAT jusqu'à 2001 et Cadre pédagogique de référence mis en place progressivement à partir de septembre 2001) montre que les activités d'éveil aux langues n'apparaissent à aucun niveau de l'enseignement public. Pourtant on y trouve parmi les objectifs généraux d'ordre affectif un des buts principaux du projet Ja-Ling: l'ouverture aux cultures et aux langues d'autres peuples (NAT: pp. 10-11). Concernant les savoirs, les élèves doivent connaître pendant les huit premières années de scolarisation *les valeurs les plus caractéristiques de la culture universelle*. Le développement de la prise de conscience métalinguistique figure parmi les objectifs d'ordre cognitif du module *Hongrois, langue maternelle*. Néanmoins, cette sensibilisation concerne uniquement le langage dans une approche plutôt descriptive, en faisant abstraction de la diversité géographique et sociale des langues.

Certaines méthodes de langue étrangère consacrent une à deux séances aux divers systèmes d'écritures en guise de leçon zéro. Mais d'après le rapport du ministère de l'Education, l'éveil aux langues et aux cultures est resté dans cet état embryonnaire jusqu'à la mise en place de l'expérimentation Ja-Ling. Une description de l'approche, ainsi qu'une présentation des objectifs, ont été néanmoins publiées dans la revue de l'association des enseignants en langues *Modern Nyelvoktatás* (VI. évf. 2000. 3-13) et dans un numéro de 2002 de *Nyelvpedagógia, Iskolakultúra könyvek* par un des expérimentateurs.

Les participants au projet ont été motivés par deux raisons. D'une part, la situation encore insuffisante en matière de diversité des langues (en particulier dans le primaire) et d'enseignement des langues minoritaires autochtones (cf. les chiffres fournis plus haut). D'autre part, les expérimentatrices, en tant que formatrices de maîtres du

primaire, occupent une place relativement privilégiée dans le système de formation et ont la possibilité d'agir directement sur les enseignants (surtout du primaire, mais aussi du secondaire).

### 7.3. Les activités menées dans le cadre du projet

N.B.: Les activités Ja-Ling développés par l'équipe hongroise ont été mises en route en octobre 2002 à partir des matériaux déjà produits et diffusés dans une première phase du projet, ainsi qu'à partir de sessions de formation organisées dans cette première phase.

<b>L'échantillon</b>	
Les écoles	7 écoles (5 à Győr et aux environs de Győr et 2 à Kecskemét) .
Types d'école	Toutes les écoles sont des écoles d'Etat.
Localisation géographique	4 écoles en centre ville et 1 école rurale (Győr), 2 écoles en ville dont une école d'application de l'Ecole Normale à Kecskemét.
Elèves allophones dans l'école	Leur pourcentage varie entre 0% et 1%.
Langue(s) enseignées à l'école (par cycle d'enseignement / années de scolarité)	Le hongrois est la langue officielle et obligatoire, enseignée comme langue maternelle. L'anglais ou l'allemand sont offerts comme 1 <sup>re</sup> langue étrangère, dans les deux premiers cycles d'enseignement (à partir de l'âge de 9 ans). Le français ou l'allemand constituent les options pour la 2 <sup>e</sup> langue étrangère. L'allemand est obligatoire (dans une des écoles) à partir de la 4 <sup>e</sup> .
Statut des langues enseignées à l'école	Le hongrois est enseigné comme langue maternelle / officielle / langue du territoire. L'anglais, le français et l'allemand sont offerts comme langues étrangères, mais les options sont conditionnées par les propositions des écoles.
Nombre total de classes par année de scolarité	Győr: 4 classes de 4 <sup>e</sup> (âge: 9-10 ans); 6 classes de 5 <sup>e</sup> (âge: 10-11 ans). Kecskemét: 4 classes de 6 <sup>e</sup> (11-12 ans); 2 classes de 7 <sup>e</sup> (12-13 ans).
Nombre d'élèves par année de scolarité	Győr: classes de 4 <sup>e</sup> – 75 élèves; classes de 5 <sup>e</sup> – 110 élèves. Kecskemét: classes de 6 <sup>e</sup> – 24 élèves; classes de 7 <sup>e</sup> – 56 élèves.

Classes Ja-Ling	14 groupes, dont 8 constituent une classe. Les autres sont des groupes d'élèves qui appartiennent à différentes classes.
Total élèves	355 élèves.
Cycles	Primaire et Secondaire Inférieur.
Années de Scolarité	4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> années.
Age des élèves	184 de 9 à 11ans; 75 de 12 à 13 ans
Type/statut de l'enseignant	10 professeurs à Győr (2 généralistes, 6 spécialistes en langues, 1 spécialiste en d'autres domaines, 1 spécialiste en biologie). 4 professeurs à Kecskemét.
Elèves allophones	Pourcentage: 3%. Langues: arabe.
Nombre de séances	Plus de 6 séances par classe.
Durée des séances	45 minutes.

### ***Matériaux d'enseignement***

A l'échelle nationale, 4 dossiers pédagogiques ont été expérimentés et évalués. Les supports ont été adaptés aux besoins hongrois à partir des supports français et allemands à savoir: *Les animaux prennent la parole; Toponymes; Emballages; Vornamen*. Ce dernier, un support en langue allemande, a été présenté dans des classes germanistes pendant 12 séances de 30 minutes. Aux autres 3 supports, adaptés par l'équipe hongroise, les enseignantes ont consacré entre 3 et 5 séances scolaires, de 30 minutes chacune.

Ces 4 dossiers pédagogiques, en support papier, comprennent, selon leur nature, des fiches d'élève, des guides pédagogiques pour l'enseignant avec la description détaillée des séances, des matériaux supplémentaires et une cassette comportant le support sonore.

### ***Formation des Maîtres***

A Győr, deux sessions d'une demi-journée ont eu lieu, pour un public de 13 professeurs (dont 2 en formation initiale), avec les objectifs suivants: identifier les représentations des enseignants vis-à-vis de la langue et de la diversité linguistique, sensibiliser à la diversité culturelle, présenter les objectifs Ja-Ling, présenter un support

pédagogique, présenter et diffuser les outils d'évaluation. A Kecskemét, l'équipe a assuré 2 sessions de formation à l'intention des 4 enseignantes menant l'expérimentation et de 15 étudiants instituteurs germanistes (professeurs en formation initiale).

Une session d'information formelle a aussi été organisée.

### *Sélection des enseignants*

L'équipe Ja-Ling a choisi des enseignants-formateurs qui, dans les écoles, sont les responsables pour la pratique pédagogique des étudiants en formation initiale pour futurs professeurs. Ces enseignants-formateurs sont mieux formés et ont une plus large expérience pédagogique. L'équipe les a invités à participer volontairement au projet. Ces enseignants ont suivi une formation courte avec des concepts et des matériaux Ja-Ling.

### *Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon*

En dehors de l'échantillon, un cours optionnel ayant pour objet l'éveil aux langues et aux cultures a été proposé aux étudiants en formation initiale à l'Ecole Normale de Győr. L'approche a été également présentée dans le cadre de la didactique des langues étrangères, option Français langue étrangère.

## **7.4. Les difficultés rencontrées**

Grâce sans doute aux précisions apportées lors de la formation, les enseignants expérimentateurs ont très peu manifesté leur crainte vis-à-vis de la grande variété de langues non familières à présenter. De plus, la plupart d'entre eux sont spécialistes d'une langue vivante et ont de ce fait des attitudes favorables vis-à-vis des langues étrangères. Les directeurs d'établissements ont soutenu le projet. Les parents se sont également montrés intéressés.

Néanmoins, les enseignants ont rencontré des difficultés à cause de la mauvaise qualité des supports sonores. Ils ont également souligné le problème de l'organisation dans le temps. L'expérimentation n'ayant pas bénéficié de plages horaires particulières, les séances ont dû être effectuées dans le cadre de leur discipline (langues vivantes, langue hongroise, géographie) et en partie pendant les séances «administratives» attribuées au professeur principal. C'est ce qui explique le faible taux hebdomadaire de séances (1,5 en moyenne).



## Sources

<[www.local.coe.int/minlang/documents/worldfiles](http://www.local.coe.int/minlang/documents/worldfiles)>

<[www.meh.hu/nekhangol/AngStat.htm](http://www.meh.hu/nekhangol/AngStat.htm)>

<[www.oki.hu/article.asp?Code=edu2k-chapter](http://www.oki.hu/article.asp?Code=edu2k-chapter)> (statistiques du ministère de l'Éducation)

BALOGH Miklós *et al.*, Jelentés a magyar közoktatásról (Rapport, L'enseignement public en Hongrie), OKI, Budapest, 2000, p. 538.

KARPATI Eszter, SZUCS Tibor (ed.), *Nyelvpedagógia, Iskolakultúra könyvek 12*, 2002, pp .75-83.

KERTESI, Gábor-Kézdi, Gábor, (Roma students in the primary school. Case study and the draft of a Roma educational concept) «Cigány tanulók az általános iskolában. Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlat», in *Cigányok és iskola*, Budapest, Education Publisher, 1996, 39 p.

NATIONAL INSTITUT OF PUBLIC EDUCATION, Report, Education in Hungary 2000.

VÁMOS Ágnes, *Külföldi tanulók a magyar közoktatásban. Kutatási-fejlesztési zárójelentés (Elèves d'origine étrangère dans l'enseignement public en Hongrie. Rapport final de recherche et de développement)*, ELTE, Budapest, 2002.

## 8. Ja-Ling en Pologne

### 8.1. Les langues et leur enseignement <sup>1</sup>

#### 8.1.1. *Les langues et leurs locuteurs*

Les données varient selon les sources, mais il semble que l'on peut avancer qu'il existe en Pologne 300 à 500 000 locuteurs d'allemand, 300 000 d'ukrainien, 200 à 250 000 de biélorusse, 100 000 de kachoube (langue slave) et 80 000 de lemki (id.). Pour d'autres langues (slovaque, lituanien romani), le nombre de locuteurs se situe autour de 20 000. On compte aussi 3 000 locuteurs de tchèque, mais il n'existe pas de données sur le yiddish et l'hébreu. Toutes ces personnes sont en fait bilingues.

La première langue de migrants est le vietnamien (depuis les années 1960, de 20 à 30 000 locuteurs). Il y a un peu moins de 2 000 turcophones (souvent encore monolingues).

Toujours selon les sources, la Pologne aurait un pourcentage (assez faible en Europe) de 3 ou 4% d'alloglottes. La signature de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires est très récente (mai 2003), mais la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales a été ratifiée en 2000.

Selon la loi polonaise (décret de 1945 toujours en vigueur), le polonais est la seule langue nationale et l'utilisation d'autres langues n'est pas autorisée dans les procédures administratives et juridiques. Cependant, la nouvelle loi sur la langue polonaise de 1999 prévoit la possibilité d'utilisation d'autres langues dans la vie publique si cela résulte d'autres lois, décrets et accords internationaux, et la nouvelle Constitution de 1997 stipule:

La République de Pologne garantit aux citoyens appartenant aux minorités nationales ou ethniques, la liberté de maintenir et de développer leur propre langue, de maintenir leurs coutumes ou traditions et de développer leur propre culture. Les minorités nationales et ethniques ont le droit de créer leurs propres institutions éducatives et culturelles, les institutions permettant de protéger leur identité religieuse, ainsi que le droit de participer à la résolution de problèmes concernant leur identité culturelle.

Chaque minorité édite au moins un titre de revue et les plus importantes disposent d'émissions de radio régulières (allemand, biélorusse, ukrainien, lituanien). Ces mêmes minorités disposent de 15 minutes de télévision par semaine (moins pour d'autres minorités). Il existe près de 150 associations nationales et ethniques (dont 81 pour la seule minorité germanophone).

La Commission européenne contre le racisme et l'intolérance reconnaît les progrès accomplis ces dernières années par la Pologne *pour aborder le problème de la*

---

1 Ces renseignements ont été fournis par Janina Zielińska et Anna Murkowska.

*discrimination en introduisant une législation appropriée tout en progressant vers une reconnaissance accrue de minorités nationales et ethniques* (rapport de l'année 2000).

Selon l'*Eurobaromètre* de l'Union européenne, 21% des Polonais déclarent une bonne connaissance de l'anglais, 16% de l'allemand, 28% du russe et 3% du français. L'anglais est utilisé dans les entreprises, dans les restaurants et hôtels. L'allemand est prépondérant dans la région frontalière de l'ouest. Les films sont rarement doublés: c'est la voix-off du lecteur qui lit la traduction. Parfois ils sont sous-titrés.

### **8.1.2. Leur enseignement**

#### *Les langues étrangères*

Dans l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire, l'anglais est appris par près de 4 300 000 élèves, l'allemand par 2 400 000, le russe par 780 000, le français par 260 000, le latin par 45 000, l'italien par 9 000, l'espagnol par environ 7 000, et d'autres langues par, au total, moins de 15 000.

Le nombre total d'élèves apprenant d'autres langues que l'anglais (un peu plus de 3 500 000) n'égale pas celui de ceux qui l'apprennent («taux de dispersion»:  $3\,540\,929 / 4\,271\,930 = 83\%$ ).

Le minimum prévu par le ministère est l'obligation d'une langue à partir de la 4<sup>e</sup> année. Avant cela, l'introduction d'une ou plusieurs langues est possible dans le cadre d'heures dont la direction dispose pour l'introduction de matières complémentaires. Une seule langue est également obligatoire dans le premier cycle du secondaire et dans l'enseignement professionnel. Une seconde langue n'est obligatoire que pour le lycéen.

Le choix se fait au niveau local, et peut, en principe, porter à tout niveau sur les langues énumérées plus haut. Il dépend de la volonté du directeur d'établissement qui agit très souvent sous la pression des parents. L'anglais a la réputation d'être «utile». Le français est souvent considéré comme une langue de littéraires, quand ce n'est pas comme une langue «des filles». Les facteurs financiers jouent également un rôle: ce sont souvent les parents qui payent les cours de langues supplémentaires pour les enfants. Il en va de même des possibilités d'engagement d'un enseignant d'une langue donnée (il y a pénurie d'enseignants d'anglais et surnombre d'enseignants de russe – c'est ce qui explique le nombre important d'élèves apprenant le russe à la campagne).

En principe, tous les enseignants en langues dans le système éducatif ont le même statut et le même niveau de formation. Si les enseignants d'anglais sont, aujourd'hui, le plus souvent moins formés, cela tient à la demande, qui amène les écoles à engager des enseignants sans formation (qui devront la compléter pour 2006). (Il n'y a pas de concours national pour les enseignants et chaque établissement scolaire peut engager librement ses enseignants).

Les écoles de langues privées constituent une véritable «industrie» très lucrative. Elles offrent presque toujours l'anglais et l'allemand, mais aussi beaucoup d'autres langues,

même les langues rarement utilisées en Europe. Il n'y a pas de données sur le nombre d'élèves de ces écoles.

Les données qui existent se rapportent aux cours de langues proposés par certaines institutions telles que fondations, organes de l'administration publique régionale, syndicats, associations religieuses. Elles montrent, pour un total de 350 000 élèves par an, une prédominance importante de l'anglais, qui concerne sept fois plus d'élèves que l'allemand et près de quarante fois plus que le français.

### *Les langues minoritaires autochtones*

Un enseignement de la langue est dispensé pour l'ensemble des langues minoritaires autochtones mentionnées plus haut, à l'exception du Yiddish. Pour l'allemand, il concerne plus de 30 000 élèves, c'est-à-dire un pourcentage qui est de l'ordre de 20% des élèves potentiellement concernés. Pour d'autres langues, on oscille entre 4 et 8% (biélorusse, kachoube, lituanien, tchèque, hébreu, slovaque). Il est plus faible encore pour l'ukrainien, le lemki et le romani. A la demande des parents, ces enseignements peuvent être créés à partir d'un seuil de sept élèves (pour le primaire) ou de 14 (pour les lycées). Les écoles reçoivent une subvention particulière de l'Etat. Mais il existe encore quelques difficultés pour la validation de ces langues dans les examens.

Seuls l'allemand, l'ukrainien et le lituanien sont présentes comme langues d'enseignement, mais pour des pourcentages très faibles du nombre d'élèves potentiellement concernés (moins de mille élèves pour l'allemand et l'ukrainien, moins de deux cents pour le lituanien). Outre la langue polonaise, ces enseignements ne concernent pas l'histoire et la géographie de la Pologne.

### *Les langues de migrants*

Il n'existe pas d'enseignement de ces langues dans les écoles publiques. Deux associations de migrants vietnamiens en organisent pour leurs enfants. L'Etat a l'obligation de faciliter l'accès à l'instruction de tous les enfants migrants dans les établissements publics.

## **8.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues**

L'approche était connue seulement de rares spécialistes. Des expériences ponctuelles ayant comme objectif la sensibilisation des enfants aux langues avaient cependant eu lieu (par exemple, l'expérience d'enseignement du français avec des éléments d'ouverture sur d'autres langues menée par Janina Zielińska il y a une dizaine d'années dans une école primaire, qui avait déjà une dimension interdisciplinaire).

En tant que directeurs et formateurs de collège de formation des professeurs de langues, les responsables polonaises du réseau Ja-Ling ont pu mettre en place les activités dans des contextes de formation initiale et continue.

Dans un premier temps, le collège d'anglais a travaillé essentiellement avec les enseignants et les élèves d'une école primaire située en banlieue (à Komorów). Les enseignants ont été formés en 2000/2001 et ont coopéré à l'adaptation et l'implantation des supports. En 2002/2003, deux séminaires de licence ont été mis en place pendant lesquels les étudiants travaillent (entre autres) sur l'adaptation et la production des supports.

Dans le cadre de la formation des enseignants de français, dès le début, le projet Ja-Ling visait avant tout la formation initiale et la formation des enseignants généralistes par le biais de leur observation du travail des étudiants-expérimentateurs en classe. Les étudiants préparent les supports didactiques et les documents d'accompagnement dans le cadre d'un séminaire de licence, expérimentent les activités dans des classes d'enfants de 6 à 10 ans, pendant leur stage pédagogique. Ils y enseignent le français et travaillent sous la tutelle des enseignants généralistes et des formateurs du collège.

### 8.3. Les activités menées dans le cadre du projet

#### 8.3.1. Activités de l'équipe de formateurs d'enseignants d'anglais

L'échantillon	
Les écoles	1 école
Types d'école	Ecole d'Etat.
Localisation géographique	Ecole de périphérie.
Elèves allophones dans l'école	Leur pourcentage est de 0%.
Langue(s) enseignées à l'école (par cycle d'enseignement / années de scolarité)	Le polonais est enseigné comme langue maternelle, dans tous les cycles et années de scolarité. L'anglais est enseigné comme langue étrangère.
Statut des langues enseignées à l'école	Le polonais: langue maternelle/officielle/langue du territoire. L' anglais: langue étrangère.
Nombre total de classes par année de scolarité	1 classe par année de scolarité.

Nombre d'élèves par année de scolarité	25 élèves.
--	------------

Classes Ja-Ling	4 classes.
Total élèves	100 élèves.
Cycles	Primaire.
Années de Scolarité	2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> années.
Age des élèves	De 9 à 11 ans.
Type/statut de l'enseignant	4 professeurs généralistes.
Elèves allophones	Pourcentage: 0%.
Nombre de séances	Plus de 6 séances par classe, une séance par semaine environ.
Durée des séances	A peu près 30 minutes.

### ***Matériaux d'enseignement***

Pendant l'année scolaire 2002-2003, 20 unités didactiques (30 minutes chacune) ont été expérimentées à partir du livret de l'équipe «Scripts» et des chapitres suivants: *Differentiating between written and printed text; Names of scripts; Adjectives describing shape, Direction of writing; Labelling the handwritten texts with the names of scripts; Matching scripts and nationalities; Matching nationalities and the countries where those people come from; Painting signs with paint brushes.*

### ***Formation des Maîtres***

La formation des maîtres à la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle s'est faite à l'Université de Varsovie au «English Teacher Training College», pendant l'année scolaire 2002-2003, à partir de l'introduction de deux séminaires qui ont lieu pendant la 3<sup>e</sup> année de formation des futurs professeurs de l'enseignement primaire. Ce séminaire est constitué par 10 sessions de 45 minutes, par semestre, fréquentées par 30 étudiants.

Il y a eu 10 sessions de formation en 2000/2001; 12 sessions en 2001/2002; 14 sessions, en 2002/2003 (jusqu'à la date de remise du rapport); une présentation à l'IATEFL (une session d'une heure); 1 atelier pour des professeurs formateurs / super-

viseurs (1 session de 4 heures); 1 atelier pour des professeurs en service (1 session de 4 heures).

### ***Sélection des enseignants***

L'équipe polonaise de l'English Teacher Training College a choisi les directeurs des stages pédagogiques (superviseurs / maîtres de stage) pour tester les matériaux de sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle. Ce choix se justifie par l'expérience et la meilleure formation de ces professeurs. Pour pouvoir utiliser les matériaux d'éveil aux langues, les directeurs des stages pédagogiques ont participé à un atelier dirigé par les membres du projet.

### ***Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon***

Pendant l'année scolaire 2001-2002, l'équipe polonaise qui travaille dans le cadre de la formation des futurs professeurs d'anglais a adapté et développé ses propres matériaux (supports papier et des supports vidéo). Douze unités d'enseignement ont été produites pour une durée pédagogique de 30 minutes chacune.

Les élèves ont expérimenté cinq modules des matériaux d'activités d'éveil aux langues: 1 *The languages I have heard* – il s'agit d'un tableau où les enfants font le registre des langues rencontrées dans leur vie. 2. *Where did you encounter the languages* – distinction entre les langues rencontrées à l'école et celles rencontrées hors de l'école; 3. *Animals speak* – adaptation de la traduction vers le polonais du matériel Evlang sur les onomatopées; 4. *Scripts* – adapté d'un document vidéo de Christiane Perregaux (Université de Genève – Suisse) sur les différents systèmes d'écriture; 5. *The Little Red Riding Hood* – comparaison de cette version du conte avec la version traditionnelle du conte polonais, et travail sur les titres du conte en différentes langues.

Ces matériaux ont été collectés dans le «Portfolio des langues» – document individuel des élèves.

### ***8.3.2. Activités de l'équipe de formateurs d'enseignants de français***

<b>L'échantillon</b>	
Les écoles	3 écoles.
Types d'école	Toutes les écoles sont des écoles d'Etat.
Localisation géographique	Toutes les écoles sont en centre ville.
Elèves allophones dans l'école	Très petite entre 0% et 1% (un total de 3 élèves).

Langue(s) enseignées à l'école (par cycle d'enseignement / années de scolarité)	Le polonais, le français et l'anglais.
Statut des langues enseignées à l'école	Le polonais est enseigné comme langue maternelle / officielle; le français et l'anglais sont enseignés comme langues étrangères.
Nombre total de classes par année de scolarité	6 classes.
Nombre d'élèves par année de scolarité	Varie entre 77 et 83.

Classes Ja-Ling	18 classes.
Total élèves	224 élèves.
Cycles	Primaire.
Années de Scolarité	De la 1 <sup>re</sup> à la 3 <sup>e</sup> (6 classes par année de scolarité).
Age des élèves	78 élèves de 7 ans, 83 de 8 ans et 77 élèves de 9 ans. (de 6-8 ans: 161; de 9-11 ans: 77 élèves).
Type/statut de l'enseignant	18 enseignants spécialistes en français langue étrangère stagiaires/en formation initiale.
Elèves allophones	0,4% (un élève). Langue: l'ukrainien.
Nombre de séances	4-5 séances par classe.
Durée des séances	45 minutes par séance.



## **Matériaux d'enseignement**

L'équipe a développé les supports suivants, en version bilingue polonais/français:

*Porozumiewać się inaczej – dziecko w świecie niewidomych / Communiquer autrement – l'enfant voyant face au monde des non-voyants; Powiedz mi co jesz, a ja powiem Ci ... / Dis-moi ce que tu manges et je te dirai...; Świat pełen języków / Le monde plein de langues.* En version uniquement française, l'équipe a conçu le support *Dans l'univers des prénoms et des noms*. Le premier de ces supports est destiné à l'enseignement primaire et les autres sont prévus pour l'enseignement secondaire (le dernier) et 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (les deux autres supports).

L'équipe a adapté les supports suivants disponibles en version française et en version polonaise:

*Des langues de l'enfant aux langues du monde / Od języka dziecka do języków świata; L'élève dans le monde multiculturel et multilingue / Uczeń w świecie wielokulturowym i wielojęzycznym; Portfolio des langues / Portfolio językowe.*

Ces trois supports sont destinés à l'enseignement primaire.

En cours de finalisation, les matériaux suivants, destinés à l'enseignement primaire:

*Les animaux prennent la parole / Zwierzęta mówią et Qui a peur du loup plurilingue – les stratégies de lecture des textes en langues inconnues / Kto się boi wielojęzycznego wilka – strategie czytania tekstów wielojęzycznych.*

Tous ces matériaux sont disponibles en version papier et comportent un livret de l'élève et un livret de l'enseignant, en version papier. Les supports pédagogiques *Świat pełen języków / Le monde plein de langues* et *L'élève dans le monde multiculturel et multilingue / Uczeń w świecie wielokulturowym i wielojęzycznym* sont accompagnés d'une cassette audio. Ces ensembles pédagogiques sont prévus pour 4 à 7 séances de 30 minutes chacune.

## **Formation des Maîtres**

L'équipe a développé plusieurs types de formation. La formation initiale est faite à partir d'un séminaire hebdomadaire de 90 minutes (en 2000/2001, 2001/2002 et 2002/2003) pour 8 à 10 étudiants, dans chaque année scolaire. Toujours dans le cadre de la formation initiale, dans les deux dernières années, l'équipe a organisé deux sessions de formation, de 8 heures chacune, pour un total de 38 étudiants, comprenant de la formation en action (3-5 séances animées en classe, observées et évaluées).

Formation continue: 9 enseignants généralistes de l'école primaire ont suivi une formation par le biais de l'observation et de l'expérimentation menée par les étudiants dans leurs classes (en 2002, 3-4 séances et en 2003, 4-5 séances). L'équipe a encore organisé l'atelier «Kto się boi wielojęzycznego wilka» («Qui a peur du loup plurilingue») pour 30 personnes (90 minutes), dans le cadre de la Conférence Jaling à

Varsovie, programme Comenius 2; un autre atelier de formation pour les enseignants du primaire (formation post-diplômante) – enseignants d’anglais (20 personnes – 4 heures); et un séminaire pour les enseignants en formation doctorale – enseignants d’allemand (3 séances de 45 minutes chacune).

Sessions d’information: En 2001, l’équipe a fait la présentation de l’approche Ja-Ling dans le cadre des réunions du Comité d’organisation de l’Année européenne des langues; la présentation de Jaling aux enseignants de l’école primaire (école où a lieu l’expérimentation) et aux directeurs des Collèges de formation des professeurs de français. En 2002, le projet Jaling a été présenté pendant le colloque Evlang (Suisse, Neuchâtel); pendant le 1<sup>er</sup> Congrès des professeurs de français d’Ukraine; lors du colloque annuel de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) en France à Sèvres; et pendant la 27<sup>e</sup> Conférence de l’ATEE –Association for Teacher Education in Europe – Université de Varsovie.

### *Sélection des enseignants*

Tous les enseignants sont des professeurs en formation initiale/stagiaires de la dernière année de formation pédagogique (futurs professeurs de français). Il n’y a pas eu de sélection: tous les étudiants-stagiaires ont participé à l’expérimentation, qui faisait partie intégrante de leur formation

### *Activités d’enseignement/apprentissage en dehors de l’échantillon*

Les activités ont été menées en 2001 et 2002 dans les classes de l’école primaire et secondaire premier degré par les étudiants Jaling (et anciens étudiants Jaling, dans leurs classes de français).

## **8.4. Les difficultés rencontrées**

Le premier obstacle a été d’ordre financier, en l’absence de fonds provenant des écoles ou des autorités éducatives.

Par ailleurs, les coordinatrices, chargées de formation d’enseignants en langues, ont du lever d’autres obstacles pour pouvoir proposer l’introduction de l’approche dans le cadre de la formation d’enseignants non spécialistes. Ces deux types de formation sont dans la plupart des cas dissociés en Pologne (se font dans d’autres Collèges ou facultés).

Il s’est avéré difficile de convaincre les étudiants futurs professeurs de langues de l’intérêt de l’introduction de cette approche dans une classe de langues. C’est la raison pour laquelle se préparent, depuis cette année, des matériaux d’accompagnement pour les manuels de langues. Malgré l’existence d’autres difficultés (faire réaliser des matériaux didactiques dans le cadre de cours de langue de deux fois 45 minutes par

semaine), les coordinatrices du projet continuent à penser qu'il est extrêmement important que les enseignants en langues soient sensibilisés à l'approche et qu'ils apprennent à l'intégrer dans leur pratique de classe.

## **Sources**

Ministère de la Culture, des Arts et du Patrimoine (Département des minorités nationales), 2001.

GUS – Institut national des statistiques: Année scolaire 2000/01.

## 9. Ja-Ling au Portugal

### 9.1. Les langues et leur enseignement <sup>1</sup>

#### 9.1.1. *Les langues et leurs locuteurs*

Le Portugal compte environ 10 millions d'habitants. Un très petit nombre d'entre eux parlent une langue minoritaire autochtone: 10 000 pour le mirandês (variété de l'asturien-léonnais) et 5 000 pour le caló (langue des tziganes/gitans ibériques).

De nombreux migrants d'anciennes colonies portugaises parlent un créole, en particulier le créole du Cap Vert (plus de 50 000) et celui de Guinée Bissau (180 000). S'y ajoutent des locuteurs de diverses langues africaines (35 000), ainsi que, plus récemment, de langues de migrants provenant d'Europe centrale ou orientale. A ce propos, on notera qu'en 2002, le nombre d'autorisations de résidence délivrées à des ressortissants de ces pays a dépassé celui concernant les ressortissants de pays de langue officielle portugaise (Afrique et Brésil): 35% ont été délivrées à des Ukrainiens, 13% à des Roumains. Enfin, quelques dizaines de milliers de résidents (pour des raisons économiques, sociales, culturelles, géographiques ...) ont pour langue maternelle d'autres langues d'Europe de l'Ouest: 16 000 au moins pour l'anglais, plus de 12 000 pour l'allemand, de 10 000 pour le français ...

Le Portugal n'a pas signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, mais l'Assemblée de la République a décrété la Loi N° 7/99 qui reconnaît les droits linguistiques de la communauté mirandaise en tant que langue minoritaire officielle, et le Despacho Normativo 35/99 du ministère de l'Education prévoit l'enseignement du mirandês dans les écoles de l'enseignement obligatoire de la région (entre 9 et 15 ans).

Le mirandês est présent dans quelques services publics de la région, la toponymie, la vie économique (l'agriculture) et sociale, le commerce et bien sûr la vie familiale. Il l'est également dans les activités culturelles (littérature, musique, folklore). On le rencontre peu dans les médias (quelques articles dans la presse écrite et stations de radio). Le caló (et le romani) sont utilisés dans la vie publique et les événements socioculturels de la communauté gitane/tzigane.

Plusieurs langues officielles de pays d'Europe parlées par des résidents sont présentes dans les médias et les services publics (informations à la poste, à la banque et dans les services de santé): anglais, espagnol, français, allemand, russe, roumain.

De façon générale, les documents audio-visuels ne sont pas doublés (télévision, cinéma).

---

1 Ces renseignements ont été fournis par Ana-Isabel Andrade et Filomena Martins.

### **9.1.2. Leur enseignement**

#### *Les langues étrangères*

Dans le secteur préscolaire (3-5 ans) et le cycle 1 de l'enseignement de base (6-9 ans), la langue étrangère est facultative. Une langue devient obligatoire dans le cycle 2 (10-11 ans), et deux langues sont obligatoires dans le cycle 3 (12-14 ans). Dans le secondaire, selon les filières, l'élève doit étudier une, deux ou trois langues étrangères.

L'anglais et le français sont les langues normalement choisies en tant que langue facultative avant 10 ans, mais toute autre langue est possible (on trouve très ponctuellement l'allemand, l'italien, le néerlandais...). La première langue obligatoire choisie au cycle 2 est très généralement l'anglais (le français est de plus en plus rare, environ une demi-classe par école). L'espagnol et l'allemand sont théoriquement possibles. On retrouve essentiellement le français et l'anglais pour la seconde langue obligatoire. Dans le secondaire, c'est l'allemand qui vient le plus souvent s'y ajouter, et ponctuellement l'espagnol.

En 1999/2000, il y avait un peu plus de 1 150 000 élèves qui fréquentaient l'enseignement de base (obligatoire), comprenant le cycle 1 (primaire), le cycle 2 et le cycle 3. Un peu plus de 300 000 fréquentaient le secondaire (15-17 ans). On estime que l'anglais était appris par la quasi-totalité des 660 000 élèves des cycles 2 et 3 de l'enseignement de base et le français par 400 000 environ. Dans le secondaire, l'anglais était appris par environ deux tiers des élèves.

On ne peut pas parler de discriminations particulières du point de vue des horaires ou de la formation des enseignants qui pénaliseraient les langues étrangères les moins enseignées, ni même en ce qui concerne la qualité des matériaux d'enseignement (quoique la variété en soit moindre sur le marché).

Il y a dans les villes des instituts culturels étrangers ou institutions privées qui proposent l'enseignement de langues étrangères, fréquentées par des élèves de tous les secteurs d'enseignement, mais les langues offertes sont à peu près les mêmes (anglais, français, allemand, italien, espagnol, ...).

#### *Les langues minoritaires autochtones*

On peut évaluer à un élève concerné sur deux le nombre de ceux qui bénéficient d'un enseignement du mirandês (en fonction du texte 35/99 du ministère de l'Education déjà signalé). On notera cependant que l'enseignement de cette langue n'est pas pris en charge par l'Etat. Il est autorisé, mais ce sont des associations locales qui le prennent en charge. Cet enseignement est ouvert aux élèves originaires d'autres régions ou pays.

Il n'y a pas de formation spécifique des professeurs. Ce sont des locuteurs de mirandês qui enseignent d'autres matières qui enseignent cette langue. L'introduction du mirandês est très récente et toutes les initiatives sont liées à des groupes de recherche (par exemple, la Faculté de Lettres de Porto) ou à des Associations Culturelles de la région.

### *Les langues de migrants*

Il n'y a pas de mesure officielle concernant l'enseignement de / en langue de migrants. Il existe seulement des expériences ponctuelles autour de certains projets et associations de migrants, avec parfois une intervention du Commissariat pour les Immigrés et les Minorités Ethniques. On en trouve en particulier dans la banlieue de Lisbonne, là où la population scolaire est majoritairement migrante. Il n'existe aucun chiffre officiel à ce propos.

Il n'y a pas de formation des professeurs spécifique, destinée à l'enseignement des langues de migrants. Ce sont des locuteurs natifs qui enseignent d'autres matières, liés à des associations de migrants et de parents d'élèves ou à des groupes de recherche.

Les établissements scolaires sont obligés de soutenir linguistiquement les enfants migrants par un enseignement du portugais (cf. Despacho N° 178 – A/ME/93; Decreto-Lei 219/97 et 6/2001- Art° 8<sup>a</sup>) dans l'esprit de la Constitution portugaise (Articles 13 et 15. Cf. aussi la Loi de Base du Système éducatif, 1986).

## **9.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues**

Comme on l'a vu ci-dessus, quoique le portugais reste la langue maternelle de la grande majorité des élèves, le Portugal commence à vivre des situations de pluralisme linguistique et culturel, sous l'effet d'une immigration parfois récente et très diversifiée.

Les échos de l'approche «éveil aux langues» que les didacticiens portugais recevaient à la fin des années 1990 ont ainsi rencontré un terrain déjà fortement sensibilisé, comme en témoigne la place accordée à l'éveil à la diversité linguistique et culturelle dès 2001 dans les textes relatifs à l'enseignement primaire (*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*); il y apparaît comme le principe orientant le développement d'une compétence communicative intégrant plusieurs types langagiers.

D'autres initiatives prises par le ministère de l'Education favorisent cette évolution: *gestion flexible du curriculum*, autonomie des écoles, publication de matériaux soutenant la perspective interculturelle. Cette perspective est par ailleurs de plus en plus intégrée dans la formation des enseignants. Plusieurs projets de recherche-formation se sont développés parallèlement sur d'autres approches plurielles des langues et des cultures (intercompréhension entre langues parentes et non parentes, relations langue maternelle – langue étrangère).

### 9.3. Les activités menées dans le cadre du projet

<b>L'échantillon</b>	
Les écoles	5 écoles.
Types d'école	Toutes les écoles sont des écoles d'Etat.
Localisation géographique	2 écoles en centre ville, 2 écoles proches du centre ville et 1 école rurale.
Elèves allophones dans l'école	Leur pourcentage varie de 0,7% à 5%; moyenne: environ 2,7%.
Langue(s) enseignées à l'école (par cycle d'enseignement / années de scolarité)	Le portugais est enseigné comme langue maternelle à tous les élèves. 4 des 5 écoles proposent l'anglais et 2 le français, pour quelques classes seulement (surtout en 4 <sup>e</sup> année), en tant que langues optionnelles, en régime facultatif. Dans la cinquième école, les élèves n'ont pas la possibilité d'entrer en contact avec d'autres langues que le portugais, avant la fin de l'école primaire.
Statut des langues enseignées à l'école	Portugais: langue maternelle / officielle / langue du territoire, nécessaire à l'intégration sociale de tous.  Anglais et français: langues étrangères. Dans une des écoles (une EB2/3), 2 langues étrangères sont obligatoires jusqu'à la 9 <sup>e</sup> année de scolarité: anglais de la 5 <sup>e</sup> à la 9 <sup>e</sup> ; français de la 7 <sup>e</sup> à la 9 <sup>e</sup> .
Nombre total de classes par année de scolarité	Varie entre 1 et 4. L'école rurale ne présente qu'une classe par année de scolarité (4 classes en tout), tandis qu'en ville, on peut avoir 3/4 classes par année de scolarité (13 classes au total). Le nombre total d'élèves par école varie entre 64 (école rurale) et 300 (école de centre ville).
Nombre d'élèves par année de scolarité	Varie entre 12 et 89, selon le nombre de classes par année de scolarité. En moyenne, chaque classe a 20 élèves.
Classes Ja-Ling	7 classes, dont 2 sont composées d'élèves de différentes années de scolarité.
Total élèves	140 élèves.
Cycles	Primaire.

Années de Scolarité	De la 1 <sup>re</sup> à la 4 <sup>e</sup> (1 classe de 1 <sup>re</sup> ; 1 classe de 2 <sup>e</sup> ; 1 de 3 <sup>e</sup> ; 3 de 4 <sup>e</sup> ).
Age des élèves	44 de 6 à 8 ans; 96 de 9 à 11 ans.
Type/statut de l'enseignant	5 généralistes; 4 spécialistes en langues (dont 3 stagiaires).
Elèves allophones	Pourcentage: 4,2%. Leurs langues: anglais; thai; chinois; russe; polonais.
Nombre de séances	3 à 6 séances par classe.
Durée des séances	De 15 à 90 minutes, avec une prédominance de séances de 90 minutes.

### ***Matériaux d'enseignement***

Trois supports didactiques originaux ont été produits: *Os Empréstimos Linguísticos na Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural*, *As Línguas Visitam a Escola*, *O Mundo Romanófono*.

Cinq supports ont été adaptés à partir de supports existants: *Das línguas da criança às línguas do mundo*, *Frei João à Volta do Mundo*, *O Capuchinho Vermelho*, *Feliz Aniversário*, *Os Universos Sonoros*. Ils s'adressent à des élèves du pré-primaire à la 4<sup>e</sup> année de primaire, et sont prévus pour 5 à 6 séances de travail. Un journal d'éveil aux langues que les élèves doivent remplir progressivement est intégré dans le premier de ces supports.

D'une façon générale, l'adaptation et la conception de ces matériaux s'effectuent dans le cadre de situations de formation initiale et continue d'enseignants généralistes de l'Ecole Primaire et de la Maternelle.

### ***Formation des Maîtres***

Une formation initiale a été mise en place à l'Université d'Aveiro selon deux modalités: une unité d'enseignement semestrielle optionnelle et un séminaire annuel optionnel parallèle au stage pédagogique dans les écoles, débouchant sur des monographies et la conception, expérimentation et évaluation de supports didactiques. Une formation continue des enseignants volontaires a été aussi assurée.



### *Sélection des enseignants*

Elle s'est effectuée de diverses façons. La plupart des personnes ont été sollicitées, soit parce qu'elles avaient déjà suivi des formations consacrées à l'éveil à l'Université d'Aveiro et participé à des projets éducatifs, soit parce qu'elles allaient, dans leur fonction de maître-formateur, recevoir des enseignants en formation initiale suivant le séminaire évoqué ci-dessus. Une des enseignantes, qui reçoit dans sa classe des élèves allophones, a demandé d'elle-même à participer au projet. Toutes ont reçu une formation, soit dans le cadre des formations déjà décrites, soit une formation brève spécifique.

### **Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon**

L'introduction de l'éveil à la diversité linguistique dans les contenus de formation (initiale et continue) de l'Université d'Aveiro a touché en trois ans plus d'une cinquantaine d'enseignants, dont beaucoup effectuent des activités en classe en dehors de l'échantillon proprement dit.

## **9.4. Les difficultés rencontrées**

Certaines résistances se sont manifestées dans la communauté éducative, qui accorde globalement une grande importance aux langues de grande diffusion, et ressent l'éloignement géographique de certaines langues comme une raison de ne pas s'y intéresser.

De plus, les enseignants en exercice ont parfois du mal à comprendre toute la portée éducative de l'approche, malgré leur motivation initiale. Cela est sans doute dû à une formation encore insuffisamment approfondie. Dans leur ensemble, les enseignants ont des difficultés à concilier les nombreux projets éducatifs dans lesquels l'école ou la classe s'engage simultanément.

Enfin – et c'est là un phénomène qui contraste avec la situation dans la plupart des autres pays européens – beaucoup de parents sont réticents à l'introduction d'autres langues pendant les premières années scolaires, quelle que soit la forme de cette introduction. Ils craignent des interférences avec l'introduction de l'écrit en portugais.

## **Sources**

Service des Etrangers et des Frontières, <<http://www.sef.pt>>

## 10. Ja-Ling en Slovénie

### 10.1. Les langues et leur enseignement<sup>1</sup>

#### 10.1.1. Les langues et leurs locuteurs

La Slovénie compte environ 2 millions d'habitants. Moins d'un pour cent d'entre eux parlent une langue minoritaire autochtone (hongrois: 8 000, italien: 3 000, romani: 2 300). Pratiquement tous parlent également le slovène, langue officielle du pays. L'italien et le hongrois sont également langues officielles sur les territoires bilingues concernés.

A ces locuteurs de langues minoritaires autochtones, il convient d'ajouter des locuteurs migrants, bien plus nombreux, parlant soit d'autres langues slaves méridionales (croate, environ 50 000; serbe ou monténégrin, environ 50 000 également; macédonien, un peu plus de 25 000), soit l'albanais (3 500 locuteurs). (D'autres langues de migrants ne dépassent pas 500 locuteurs.)

La Slovénie a signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1997, avec entrée en vigueur au 1/1/2001.

L'italien et le hongrois sont utilisés dans les tribunaux, dans les administrations communales, dans les assemblées d'élus, ainsi que dans la signalisation publique. Beaucoup moins dans les entreprises, publiques comme privées, même si elles restent les langues utilisées entre pairs sur le lieu de travail et dans les échanges commerciaux quotidiens. Leurs locuteurs bénéficient d'organes de presse spécifiques (hebdomadaire pour le hongrois, quotidien pour l'italien) ainsi que d'émissions de radio quotidiennes dans leur langue. De nombreuses émissions de télévision sont diffusées chaque jour en italien, et quelques heures par semaine en hongrois.

Les émissions en romani sont beaucoup plus rares (pour la télévision: une heure tous les deux mois...), de même que la presse (deux organes trimestriels). Récemment, les locuteurs de romani ont réclamé les mêmes droits que les deux autres minorités autochtones.

L'usage des langues étrangères est important, que ce soit dans la vie économique et commerciale ou à cause du tourisme. Revues et livres en langues étrangères sont facilement accessibles. Les films de fiction et les documentaires étrangers sont sous-titrés.

---

1 Ces renseignements ont été fournis par Soča Fidler.

### **10.1.2. Leur enseignement**

#### *Les langues étrangères*

En 1998-1999, dans l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire, l'anglais était appris par un peu plus de 200 000 élèves. On en dénombrait 88 000 pour l'allemand, 13 000 pour l'italien (auxquels il faut ajouter près de 7 000 élèves de langue slovène habitant dans les régions bilingues – cf. plus bas), 3 300 pour le français, 2 900 pour le latin (espagnol: 100, russe: 90, autres: 100).

Le nombre total d'élèves apprenant d'autres langues que l'anglais (un peu plus de 100 000) représentait donc environ la moitié du nombre de ceux apprenant cette langue («taux de dispersion»:  $107\,680 / 206\,232 = 52\%$ ). (Bien sûr, il pouvait s'agir en partie des mêmes élèves, apprenant parallèlement plusieurs langues).

Dès l'enseignement préscolaire (élèves de 4 à 7 ans), beaucoup d'écoles proposent l'apprentissage d'une langue (un tiers des écoles en 1992, en augmentation depuis), à la charge financière des parents. Dans les écoles d'enseignement fondamental en huit ans, une langue est obligatoire à partir de la cinquième année de scolarité (donc, à l'âge de 11 ans), et les écoles peuvent proposer une autre langue en option. Une première langue est obligatoire à partir de la quatrième année dans les nouvelles écoles d'enseignement fondamental (en neuf ans), et une seconde langue figure parmi les choix de matière à effectuer pour une option obligatoire à partir de la septième année. Dans l'enseignement secondaire général, les élèves doivent étudier deux langues, et peuvent en étudier plus. Dans l'enseignement professionnel, ils étudient une seule langue.

Globalement, pour l'ensemble de la scolarité primaire, le système éducatif slovène offre le choix entre neuf langues: allemand, anglais, espagnol, français, grec classique, hongrois, italien, latin, russe. Le choix de la première langue se restreint habituellement à celui de l'anglais ou de l'allemand. Les autres langues (à l'exception de l'espagnol et du grec classique) peuvent être proposées dès l'option de l'école fondamentale. Les langues les moins enseignées sont généralement absentes dans l'enseignement professionnel.

Dans l'enseignement secondaire, il n'y a pas de différence en ce qui concerne l'horaire hebdomadaire accordé aux diverses langues. Dans l'enseignement fondamental, la première langue (donc: l'anglais ou l'allemand) bénéficie de trois heures hebdomadaires, et la seconde langue de deux heures seulement. Toutes ont le même statut lors des examens, même si la demande économique importante pour l'anglais et l'allemand a tendance à amener les élèves à travailler particulièrement ces deux matières. On ne note pas de différence en ce qui concerne la qualification des maîtres, et la qualité des matériaux d'enseignement est comparable.

Il existe de nombreuses écoles privées commerciales d'enseignement de langues étrangères.

### *Les langues minoritaires autochtones*

Dans les régions bilingues, l'enseignement en langue maternelle est assuré pour l'ensemble des élèves parlant l'italien ou le hongrois. Il ne l'est que pour un nombre restreint d'élèves dans le cas du romani. Cet enseignement recouvre tous les niveaux de la scolarité du préscolaire au secondaire (y compris l'enseignement professionnel) pour l'italien et le hongrois. Il est absent de l'ensemble de l'enseignement secondaire pour le romani.

Dans ce cadre, le hongrois et l'italien bénéficient du même statut que le slovène en ce qui concerne les examens et la qualification des enseignants, et la qualité même de l'enseignement.

Si la situation éducative semble satisfaisante pour ces deux langues, il n'en va pas de même en ce qui concerne le romani. Des efforts sont entrepris afin d'améliorer la situation.

Dans les régions bilingues, l'enseignement de l'italien ou du hongrois (selon la région) est obligatoire pour les élèves de langue slovène. Il s'agit d'enseignement (bilingue) en langue minoritaire, pour le hongrois.

### *Les langues de migrants*

Seuls quelques rares élèves migrants reçoivent un enseignement additionnel dans leur langue maternelle (en 2001-2002: macédonien: 64 élèves, albanais: 24, croate: 14, arabe: 12). Les élèves migrants ne bénéficient pas non plus d'un enseignement de leur langue en tant que matière scolaire. Cependant le croate peut être choisi comme matière d'examen terminal.

Comme tous les autres enfants d'âge scolaire vivant sur le territoire slovène, les enfants n'ayant pas la nationalité slovène sont soumis à l'obligation scolaire et apprennent le slovène. Comme tous les autres élèves, ils peuvent également bénéficier d'un enseignement général de soutien, si besoin est.

## **10.2. L'intérêt pour l'éveil aux langues**

L'approche d'éveil aux langues proposée dans le cadre de Ja-Ling constitue une approche nouvelle pour la Slovénie, même si, vraisemblablement, quelques enseignants peuvent avoir mis en œuvre des démarches ponctuelles partiellement similaires antérieurement. Cependant, on peut considérer que les nouveaux programmes de l'école primaire (1998) ont ouvert la voie, dans la mesure où certains des buts de l'éveil aux langues relatifs aux attitudes d'intérêt et d'ouverture à la diversité sont énoncés pour différentes matières, aussi bien langagières que non langagières.

Cette convergence entre les programmes et les buts de l'éveil aux langues constitue une des raisons qui ont amené la responsable de l'équipe slovène à lancer le programme Ja-Ling dans son pays. Elle a pensé, par ailleurs, que les finalités poursuivies par cette

approche (dans leurs diverses dimensions) justifiaient l'effort qu'elle devait entreprendre, et a considéré que, travaillant dans un centre de formation des enseignants, elle pouvait mettre en place un groupe d'enseignants du primaire susceptibles de concevoir des matériaux et de répandre ces idées nouvelles. Participer au projet était aussi un moyen d'accroître la reconnaissance du slovène par les autres pays partenaires en suscitant son introduction dans les matériaux.

### 10.3. Les activités menées dans le cadre du projet

<b>L'échantillon</b>	
Les écoles	9 écoles.
Types d'école	Toutes les écoles sont publiques.
Localisation géographique	4 écoles urbaines; 1 école en périphérie; 4 écoles rurales.
Elèves allophones dans l'école	Le pourcentage varie entre 0% et 27%, avec une moyenne de 6,6% d'élèves allophones par école.
Langue(s) enseignées à l'école (par cycle d'enseignement / années de scolarité)	Le slovène est enseigné comme langue maternelle / langue officielle / langue du territoire.  2 offrent seulement l'anglais comme langue étrangère; 5 écoles offrent l'anglais et l'allemand; 2 écoles offrent l'anglais et le français.
Statut des langues enseignées à l'école	Slovène: langue d'enseignement/apprentissage.  L'anglais est enseigné comme 1 <sup>re</sup> langue étrangère dans 8 écoles et l'allemand dans 1 école. Comme langues étrangères optionnelles, les élèves peuvent choisir l'allemand dans 4 écoles, le français dans 2 écoles et l'anglais dans 5 écoles. Les langues optionnelles peuvent être abandonnées par les élèves sans aucune conséquence officielle.
Nombre total de classes par année de scolarité	Varie entre 1 et 5.
Nombre d'élèves par année de scolarité	Varie entre 10 et 136 élèves.  En moyenne, chaque groupe a à peu près 19/20 élèves.

Classes Ja-Ling	17 classes.
Total élèves	328 élèves.
Cycles	Primaire.
Années de Scolarité	Dès la 1 <sup>re</sup> année de l'école primaire jusqu'à la 4 <sup>e</sup> année (1 <sup>re</sup> année de scolarité = 2 classes; 2 <sup>e</sup> année de scolarité = 5,5 classes; 3 <sup>e</sup> année de scolarité = 4,5 classes; 4 <sup>e</sup> année de scolarité = 6 classes).
Age des élèves	De 6 à 8 ans: 153; 9 à 11: 175.
Type/statut de l'enseignant	11 professeurs, dont 9 généralistes et 2 spécialistes en langues.
Elèves allophones	Pourcentage: 0,8% d'élèves allophones dans l'ensemble des classes (le pourcentage d'élèves allophones varie entre 0% et 33% dans l'école près du centre). 9 des 17 classes n'ont pas d'élèves allophones.  Langues: serbe et croate, surtout; polonais, bosniaque; macédonien; anglais; romani.
Nombre de séances	3 à 14 séances par classe.
Durée des séances	De 45 à 60 minutes.

### ***Matériaux d'enseignement***

En Slovénie, l'équipe du projet Ja-Ling a conçu, adapté et testé une vingtaine de supports d'enseignement. Ces matériaux sont destinés à des élèves de 6-10 ans et se focalisent sur des thèmes présents dans leur curriculum. En moyenne, chaque thème exige trois heures de travail scolaire, ce qui semble être approprié pour ce type d'élèves.

Les matériaux les plus testés, au nombre de 6, sont les suivants: *Linguistics* (destiné à des enfants de 9-10 ans et testé par 9 enseignants); *Language Detective* (destiné à des enfants de 9-10 ans et testé par 8 enseignants); *Cooking Detective* (destiné à des enfants de 9-10 ans et testé par 9 enseignants); *We Count* (destiné à des enfants de 6-8 ans et testé par 5 enseignants); *Proper Names* (destiné à des enfants de 6-8 ans et testé par 4 enseignants); *Cooking Detective Junior* (destiné à des enfants de 6-8 ans et testé par 2 enseignants).

### ***Formation des Maîtres***

Les enseignants n'ont pas été choisis pour leurs compétences spécifiques, mais pour leur disposition à contribuer à la mise en place de l'approche Ja-Ling. On peut cependant penser que ces professeurs ont une meilleure formation.

### ***Sélection des enseignants***

Les professeurs qui ont expérimenté les supports Ja-Ling ont volontairement intégré l'équipe et participé à toutes les réunions de travail.

### ***Activités d'enseignement/apprentissage en dehors de l'échantillon***

De toutes les classes Ja-Ling, seulement deux classes (35 élèves) n'ont pas été incluses dans l'échantillon, parce qu'elles venaient de rejoindre le projet. De toute façon, les professeurs de ces deux classes ont participé aux réunions et étaient au courant des principes de l'approche Ja-Ling.

## **10.4. Les difficultés rencontrées**

Les enseignants impliqués dans l'expérimentation ont été confrontés à des problèmes de temps, que ce soit à l'intérieur de l'emploi du temps de la classe (les programmes existant laissant peu de disponibilité), ou pour la préparation de leur enseignement (comme toute nouvelle approche, les activités Ja-Ling nécessitent au début une préparation plus longue).

Les parents ont exprimé la crainte que, à nouveau comme toute autre innovation, l'éveil aux langues constitue une charge supplémentaire pour les élèves.

Comme tout «petit» pays, la Slovénie doit faire des efforts importants pour trouver sa place sur le marché économique européen et mondialisé. De ce fait, les attitudes vis-à-vis des langues sont fortement marquées par la volonté d'acquérir une maîtrise solide des langues «mondiales», et l'approche éveil aux langues peut être perçue comme contraire à ce souhait.

Il conviendra donc, à l'avenir, de continuer à persuader l'ensemble des acteurs (enseignants, parents, responsables éducatifs) des bénéfices de l'approche, non seulement en termes éducatifs généraux, mais aussi, spécifiquement, en termes de contribution à l'apprentissage des langues (sensibilisation au langage en général, tant sur le plan affectif que cognitif, et contribution au développement de l'aptitude à les apprendre).

## Sources

NEČAK-LÜK, A., *National description of the system of foreign language teaching – Slovenia, 2000* (translation – to be published).

MEKINA, I., Neenakopravne manjšine, *Mladina*, 2001, February 26, pp. 16-19.

Bureau national de la statistique, 1991.

Informations données par téléphone par des personnes représentant les deux minorités et le groupe ethnique romani.



## **B. Ja-Ling dans six autres pays**

**Michel Candelier**

### **1. Ja-Ling en Lettonie**

L'équipe Ja-Ling en Lettonie a été animée successivement par Iveta Vitola et Gunta Purmale (Riga). Elle regroupait sept enseignants du primaire qui ont introduit des activités Ja-Ling auprès d'environ deux cents élèves de 7 à 9 ans, en cherchant à les intégrer dans diverses disciplines: sciences naturelles, letton, mathématiques, langue étrangère (anglais).<sup>1</sup>

Sept sessions de formation des enseignants / réunions de travail d'une journée chacune ont eu lieu, le plus souvent directement à la suite des réunions du réseau européen dont elles rendaient compte.

L'équipe a produit et expérimenté quatre activités didactiques tournant autour du thème de la nourriture (ingrédients, repas, santé, fêtes, coutumes, plats nationaux).

### **2. Ja-Ling en République tchèque**

Les activités Ja-Ling ont été coordonnées par Marie Fenclová (Prague).

Un matériel pédagogique correspondant à sept séances d'enseignement (réparties en deux supports) a été fabriqué (en grande partie à partir de matériaux Evlang) et expérimenté auprès d'une cinquantaine d'élèves de 8 à 11 ans, dans deux écoles. Deux séances de formation des enseignants ont eu lieu, d'une durée d'une journée chacune et regroupant à chaque fois cinq enseignants.

Un effort important de diffusion a été accompli: interventions dans quatre conférences (dont une conférence spécifique organisée à l'occasion de l'Année européenne des langues), publication de trois articles dans des revues professionnelles et d'un article dans un bulletin d'information général, interview à la radio. L'étude de l'approche *éveil aux langues* a été introduite dans des séminaires de formation initiale des enseignants.

---

<sup>1</sup> Rappel: les informations fournies dans la présente partie B reposent essentiellement sur les rapports annuels fournis par les coordinateurs nationaux.

### **3. Ja-Ling en Roumanie**

Les activités ont été coordonnées par Catalina Chiriac (Bucarest).

Des matériaux didactiques correspondant à une cinquantaine de séances de cours ont été produits et adaptés pour l'enseignement primaire, y compris sur support vidéo. Les thèmes retenus sont divers: les nombres, les noms de famille, les couleurs, les salutations, le calendrier, les saisons, les chansons, des histoires.

Trois actions de formation d'une journée ont permis de former une cinquantaine d'enseignants travaillant dans une vingtaine d'écoles disséminées dans diverses régions. Environ 1 500 élèves ont bénéficié de l'expérimentation. Une conférence a été présentée.

### **4. Ja-Ling en Russie**

Les activités ont été coordonnées par Olga Fedorova, qui a mis en place une équipe d'une dizaine de chercheurs, enseignants et étudiants au sein de l'Université linguistique d'Etat de Moscou.<sup>1</sup>

Le grand intérêt de cette Université pour l'approche Ja-Ling s'est également manifesté par l'introduction de conférences de découverte de cette approche dans l'ensemble des Facultés pédagogiques et par la mise en place d'ateliers pratiques dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères.

Deux supports didactiques ont été produits (l'un adapté du matériel didactique Evlang *Des langues de l'enfant aux langues du monde* et l'autre, *La vie des prénoms*, reposant sur des propositions d'Ingelore Oomen-Welke).

L'expérimentation a eu lieu dans deux écoles de Moscou, avec trente enfants de 9-10 ans et vingt adolescents de 14-15 ans (pour ces derniers: pendant les cours de français). Les enseignants avaient préalablement bénéficié d'une formation spécifique.

L'équipe poursuit son travail afin de faire connaître l'approche à un public plus large.

### **5. Ja-Ling en Slovaquie**

Les activités ont été coordonnées par Anna Stankovianska (Bratislava), essentiellement en 2001.

---

<sup>1</sup> Ces informations sont tirées d'un rapport spécifique remis en 2002 par Olga Fedorova.

Deux supports didactiques (correspondant à une dizaine de séances de cours) ont été adaptés à partir des matériaux Eulang (*Des langues de l'enfant aux langues du monde; Le Petit Chaperon Rouge*).

Une séance de formation a été organisée pour trois enseignantes. Quarante-vingt-dix élèves du primaire, de trois classes de trois écoles différentes ont bénéficié de l'expérimentation.

Une analyse détaillée des programmes scolaires pour les élèves de 9-10 ans a été menée dans la perspective de l'éveil aux langues.

Une conférence de diffusion a été tenue et, suite à des interventions de la coordinatrice, des effets sont perceptibles dans plusieurs documents pédagogiques tels que le curriculum officiel.

## 6. Ja-Ling en Suisse

### Partie rédigée par Victor Saudan

La Suisse est un pays officiellement quadrilingue (allemand, français, italien et rétoromanche), mais en vérité hautement plurilingue: dans des villes comme Genève ou Bâle, environ 50% des élèves ont d'autres L1 que la langue locale. Cette situation a amené les milieux éducatifs, depuis le début des années 1990, à concevoir et développer des démarches éducatives plus adaptées. Classes d'accueil, activités plurilingues dans les classes régulières, formation interculturelle des enseignants ont ponctuellement vu le jour. L'approche *Begegnung mit Sprachen* (ouvrage de référence: Schader, 2000) ou les projets *Qualität in interkulturellen Schulen* à Zurich ou *Kultur- und Sprachbrücke* à Bâle-Ville témoignent de cette démarche en Suisse alémanique. Par ailleurs, les activités innovantes réalisées en Suisse Romande dans les cadres de projets soutenus par les institutions éducatives (*Eulang, EOLE*) ont rendu les milieux concernés plus sensibles aux approches d'éveil aux langues dans toute la Suisse.

Un pas décisif a été accompli en 1998 avec le *Concept Général des Langues*, ensemble de propositions faites aux cantons par la *CDIP (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique)* pour réformer l'enseignement des langues en général: l'approche d'éveil aux langues y joue un rôle important.

En 2001, un groupe d'experts éducatifs, de chercheurs et de formateurs de toutes les régions de la Suisse s'est constitué sous la direction du groupe de travail Langues de la *NW EDK (CDIP du Nord-Ouest)* pour réaliser le projet Ja-Ling Suisse, en étroite collaboration avec le projet européen.

Quarante enseignants (germanophones, francophones et romanches) ont participé au projet d'août 2001 à août 2002 avec leurs classes de trois niveaux différents: école élémentaire (4-6 ans), 1<sup>re</sup>/2<sup>e</sup> classes (6-8 ans) et 5<sup>e</sup>/6<sup>e</sup> classes (11-13 ans).

L'objectif était d'abord de mieux connaître l'usage et l'opinion des enseignants par rapport aux activités proposées, ainsi que leurs représentations concernant l'effet qu'elles ont sur les apprenants. On a également cherché à connaître la réaction des élèves et à tester le matériel (en grande partie emprunté au projet européen Evlang, traduit et éventuellement complété). Sur cette base, un rapport d'évaluation et de valorisation à l'attention des responsables cantonaux a été élaboré, en vue d'une introduction générale des approches d'Veuil aux Langues dans les écoles suisses. Ce rapport paraîtra fin 2003 et sera disponible sur le site de la CDIP (<http://www.edk.ch>).

Après une journée d'ouverture et de formation réunissant tous les participants, les enseignants ont introduit les activités en classe en 3 phases (sensibilisation, activité principale, activités de suivi) entre septembre 2001 et avril 2002, à l'aide des dossiers distribués. Deux réunions régionales ont permis d'échanger les expériences faites et de planifier ensemble la suite des activités. Lors d'une journée de clôture, tous les participants ont fait le point sur l'expérience en discutant un premier rapport d'évaluation, réalisé à partir des résultats de l'accompagnement scientifique du projet.

L'écho des enseignants est très positif par rapport à presque tous les aspects du projet. Ils témoignent du grand intérêt des élèves, de l'effet positif sur l'interaction en classe et d'une influence très valorisante sur les élèves alloglottes au sein de la classe. Trente-huit des quarante enseignants souhaitent continuer les activités de type Ja-Ling, qui ont eu également un bon écho de la part des parents. Les seuls points critiqués sont la qualité des matériaux proposés et un certain manque de temps par rapport au cursus existant.

Le rapport d'évaluation et de valorisation sera présenté lors d'un colloque destiné aux responsables cantonaux pour l'enseignement et la formation des enseignants. Entre temps un projet de production de matériel et de formation de multiplicateurs sur trois années sera lancé en Suisse alémanique, s'inspirant de la démarche qui a abouti à la publication des ouvrages EOLE en Suisse romande (cf. Perregaux *et al.* 2003). Le financement pour l'élaboration d'un concept de projet vient d'être confirmé par la commission compétente de la Suisse du Nord-Ouest.

***Chapitre III:  
Résultats***



# **A. L'introduction de l'approche «éveil aux langues» dans le curriculum**

## **1. Les effets sur l'institution éducative**

**Michel Candelier**

Avant de nous intéresser aux comportements et réactions dont ont fait preuve enseignants, élèves et parents lors de l'introduction d'activités d'éveil aux langues dans le cadre du programme Ja-Ling, nous chercherons à nous situer à un niveau plus général afin de rendre compte des effets que la mise en œuvre de ce programme a pu d'ores et déjà exercer sur divers aspects des contextes éducatifs, considérés sous un angle institutionnel. Il s'agira d'une part de mesures prises ou envisagées par les autorités responsables de l'enseignement à divers niveaux et d'autre part, plus modestement, là où aucune mesure ou décision de mesure ne peut encore être constatée, d'évolutions des attitudes de ces mêmes autorités. L'absence de mesures n'a rien d'étonnant ou de décevant: comme le signale la coordinatrice slovène à propos de la situation dans son propre pays, il est normal qu'un ministère attende la fin d'une expérimentation et ses résultats avant de prendre des décisions ...

Lorsqu'il s'agit d'apprécier les effets de Ja-Ling sur l'institution éducative, il convient de ne pas oublier que dans les pays où ce programme ne constitue pas le premier cas d'innovation relevant de l'approche *éveil aux langues*, il est souvent difficile de savoir quelle part revient dans les changements constatés à Ja-Ling ou à ces autres expériences innovantes (y compris bien sûr à *Evlang*, le cas échéant). Nous chercherons à tenir compte de cette complexité.

Nous nous appuyons dans ce qui suit sur des informations fournies par les coordinateurs nationaux.

### **1.1. Mesures prises ou envisagées**

On le sait, une des ambitions initiales de Ja-Ling était la diffusion de l'approche *éveil aux langues*. Quels que soient les dangers divers que court inévitablement toute innovation lorsqu'elle devient innovation officielle, puis élément banalisé du curriculum, l'institutionnalisation constitue un objectif naturel de la diffusion, à laquelle elle assure sa pleine expansion.

De ce point de vue, le cas de la Grèce constitue pour Ja-Ling une référence particulièrement positive, puisque l'innovation qu'il représente y a investi les instances supérieures d'institutionnalisation que constituent les curricula officiels, la formation des enseignants et la production/diffusion de matériaux didactiques (là où elle est prise en charge par les autorités de l'éducation). Nous commencerons donc par ce cas, et aborderons ensuite diverses autres mesures plus partielles, prises ou envisagées tant au niveau national que régional ou local.

### **1.1.1. Ja-Ling en Grèce – une innovation officielle**

Depuis septembre 2001, Ja-Ling est intégré dans le curriculum du primaire et plus précisément dans la *zone d'innovations et d'activités interdisciplinaires* (durée: 2 heures hebdomadaires). Cette mesure a été prise suite à l'expérimentation réussie de Ja-Ling dans dix écoles primaires en 2000-2001, qui a aidé à convaincre de l'importance de l'approche aussi bien le ministère de l'Éducation Nationale et des Affaires Religieuses que l'Institut Pédagogique et le Directeur de l'Enseignement Primaire.

La production du matériel a été financée par l'Institut Pédagogique qui a également mis en place des stages de formation pour les cadres de l'enseignement et plusieurs centaines de maîtres.

Les principes de l'éveil aux langues constituent, depuis 2002, une des disciplines que les maîtres étudient afin de passer l'examen d'admission à la Faculté d'études pédagogiques approfondies.

Les discussions actuelles de la coordinatrice nationale avec les autorités de l'éducation visent à un accroissement de la fréquence des actions de formation continue, à la création d'un réseau de multiplicateurs et à un meilleur soutien matériel des enseignants qui appliquent Ja-Ling.

### **1.1.2. Mesures concernant les programmes d'enseignement et curricula**

Le chapitre II a été l'occasion, dans les parties consacrées pour chaque pays à l'origine de l'intérêt pour l'éveil aux langues, de signaler que le programme *Evlang*, et/ou d'autres innovations s'inspirant des mêmes principes (comme l'approche *Sprach- und Kulturerziehung* en Autriche, cf. p. 68) semblaient déjà avoir eu une influence sur des programmes d'enseignement récemment établis (cf. également ce qui a été dit de la situation au Portugal, p. 116).

En France, les travaux menant à la conception des nouveaux programmes de l'enseignement primaire ont eu lieu en 2000 et 2001. C'est donc bien sûr essentiellement le bilan du programme *Evlang* qui a pu être présenté aux autorités dans le but de favoriser l'introduction de l'éveil aux langues dans ces nouveaux programmes. Cependant, l'existence du programme Ja-Ling a permis de compléter



l'image de l'approche, face à des interlocuteurs qui se montraient plus sensibles à une introduction dans les premières années du primaire que dans les années précédentes le passage au secondaire (rappelons qu'*Evlang*, contrairement à Ja-Ling, concernait uniquement les deux dernières années du primaire). Nous avons pu ainsi fournir des exemples concrets de matériaux et d'expériences menées dès l'école maternelle<sup>1</sup>. Dans un premier temps, des déclarations publiques du Ministre ont pu faire penser que l'éveil aux langues serait retenu dans toutes ses dimensions comme l'approche préconisée pour le second des trois cycles de l'enseignement primaire. Cela n'a finalement pas été le cas, mais les nouveaux programmes de 2002 ont manifestement été sensibles aux idées véhiculées par l'éveil aux langues. On y trouve en effet – à côté de l'enseignement d'une langue particulière prévu dès le cycle 2 à partir de 2005 – la volonté que les élèves découvrent *que l'on parle différentes langues dans leur environnement comme sur le territoire national*, et cela pour l'ensemble de l'école maternelle et pendant le cycle 2. Plus généralement, il est question de *familiarisation avec la diversité des cultures et des langues* et de viser à ce que les élèves développent *à leur égard une attitude de curiosité positive*. Au cycle 3 (les trois dernières années de l'enseignement primaire), on préconise *l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française), qui crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage*.

En Pologne, l'intérêt du ministère pour l'approche a abouti à ce qu'elle soit considérée comme un projet qui accompagnera l'introduction dans le pays du Portfolio européen des langues, qui est actuellement en phase d'expérimentation.

Quelle que soit l'importance décisive des programmes officiels établis ou reconnus par l'autorité éducative supérieure (le ministère), chaque autorité régionale ou locale peut, à son propre niveau et selon un degré dépendant de la plus ou moins grande centralisation du système éducatif, accorder une part de reconnaissance officielle à une innovation.

Cela vaut pour tous les échelons de la hiérarchie administrative: la mesure prise par le directeur d'une école polonaise d'accorder une heure de plus par semaine pour la mise en place de l'expérimentation Ja-Ling dans les classes concernées de son établissement n'est pas qu'une mesure facilitatrice. C'est aussi un acte par lequel ce responsable institue explicitement l'approche comme faisant partie du curriculum des élèves de son école.

On peut interpréter de la même façon la décision, en France, de certains Inspecteurs de l'enseignement primaire et d'Inspecteurs d'Académie (responsables au niveau d'un département) de confier à des conseillers pédagogiques ou responsables de l'enseignement des langues dans le secteur dépendant de leur autorité le soin de

---

1 Les dossiers fournis référaient également à des expériences menées dans le cadre d'un autre réseau, limité à la France, intitulé *Education aux langues et aux cultures*, animé par Dominique Macaire.

développer l'approche dans les écoles en formant les maîtres, en assurant leur approvisionnement en matériaux didactiques et le suivi de leurs activités.

### 1.1.3. Mesures concernant la formation des enseignants

Indépendamment même de l'inscription d'une démarche de type *éveil aux langues* dans les curricula officiels pour les élèves, son officialisation dans le cadre de la formation des enseignants constitue un pas important, dont on peut penser qu'il en précède d'autres, ne serait-ce que parce que l'on ne forme pas les enseignants pour une approche qu'ils n'auraient pas à appliquer!

En Hongrie, une présentation des résultats de divers réseaux du CELV organisée en janvier 2003 à l'Institut pédagogique national de formation continue a donné aux deux co-coordinatrices Ja-Ling de ce pays l'occasion d'exposer leur travail à des représentants du ministère de l'Education Nationale. Ces derniers ont proposé d'intégrer dans la liste des formations continues agréées/habilitées une formation Ja-Ling de 45 heures destinée aux enseignants du primaire et décidé que les enseignants ayant d'ores et déjà participé au programme pourront valider rétrospectivement cette activité en tant que formation continue agréée. En Catalogne, l'approche Ja-Ling est également présente dans les programmes officiels de formation continue des enseignants et la participation au programme est reconnue comme formation par l'administration.

En Baden-Württemberg,<sup>1</sup> on peut sans aucun doute considérer que le programme Ja-Ling a eu une influence sur la décision de prévoir, à compter d'octobre 2003, un module obligatoire pour tous les enseignants en formation initiale sur le thème de *Sprachaufmerksamkeit* (attention sur / conscience de la langue).

Des mesures moins impliquantes, telles qu'une contribution du ministère au financement des actions de formation comme cela est envisagé en Slovénie, n'ont évidemment pas le même effet en termes d'officialisation de l'approche, mais il s'agit bien d'une certaine reconnaissance.

Dans des situations où des formateurs d'enseignants et instituts de formation disposent d'une certaine autonomie par rapport aux autorités administratives de l'éducation, ils peuvent décider d'introduire l'éveil aux langues sans que cela engage ces autorités. L'effet «institutionnalisant» est alors moindre, mais leur décision n'en a pas moins un effet important, car la formation des enseignants constitue un moyen efficace de diffusion d'une approche dans les classes.

C'est le cas, généralement, pour les établissements dans lesquels exercent ceux des coordinateurs nationaux de Ja-Ling qui ont des fonctions de formation des enseignants. Citons par exemple, toujours en Hongrie, les Ecoles Supérieures de Formation des Maîtres

---

1 Pour apprécier cette mesure, on n'oubliera pas qu'en Allemagne, la majeure partie des compétences en matière éducative est entre les mains des Länder.

de Győr et de Kecskemét, ou, en Pologne, les Collèges de formation des enseignants d'anglais et de français de l'Université de Varsovie (on trouvera plus de détails sur cet aspects dans les parties *Activités menées dans le cadre du projet* du chapitre II-A).

En France, ce sont plusieurs IUFM qui ont introduit l'éveil aux langues dans la formation initiale, et l'équipe Ja-Ling est appelée à assurer de fréquentes interventions en formation continue dans le cadre des plans de formation académiques (régionaux) officiels. Au Portugal, les curricula de formation initiale et continue des enseignants de plusieurs institutions d'Enseignement Supérieur ont bénéficié de l'introduction de contenus visant clairement au développement de la capacité à éveiller les enfants à la diversité linguistique et culturelle.

#### **1.1.4. Autres mesures**

Dans un pays, la Belgique, qui ne fait pas partie des partenaires officiels du réseau Ja-Ling, mais qui participe désormais à ses activités par l'intermédiaire d'une équipe de recherche de l'Université de Liège,<sup>1</sup> le Ministre de l'Enseignement fondamental de la Communauté francophone a pris connaissance de l'approche (y compris par des visites de classes effectuées en Suisse, à Genève) et a décidé, après un débat au parlement, de mettre en place une expérimentation officielle portant sur plusieurs écoles à la rentrée de 2003.<sup>2</sup>

### **1.2. Effets sur les attitudes des autorités éducatives**

Nous ne parlons pas ici des enseignants participant au programme, dont les attitudes ont déjà été abordées dans la partie 0.4 du chapitre II et seront exposées plus complètement dans les parties 2.2 et 2.3 ci-dessous.

Dans plusieurs pays (par exemple en Allemagne ou en Autriche), on a pu constater un intérêt très important d'autres enseignants, qui désirent en savoir plus sur l'éveil aux langues. Dans d'autres cas, comme en Slovaquie, le nombre restreint de sites sur lesquels l'expérimentation a lieu est ressenti comme un handicap pour le développement de l'intérêt d'autres enseignants.

De façon très générale, les autorités éducatives nationales ou régionales avec lesquelles des contacts sont pris font preuve d'un grand intérêt, par exemple au Portugal pour ce qui concerne le ministère et l'Instituto de Inovação Educacional. Souvent, cet intérêt est en relation avec les préoccupations dominantes du moment. En Catalogne, il est lié aux besoins ressentis d'articuler les deux langues officielles (catalan et castillan) dans le

---

1 Constituée de Christiane Blondin et Catherine Mattar.

2 On trouvera plus de détails dans le CD accompagnant le présent ouvrage, sous la rubrique *Nouveautés*.

curriculum et de répondre aux défis scolaires de l'immigration. En Allemagne, il est clair que c'est le second aspect (et donc, plus particulièrement, le volet attitudinal des effets potentiels de l'approche) qui sous-tend l'attention portée à l'éveil aux langues.

## **2. L'appropriation de l'approche par les enseignants**

**Mercè Bernaus, Martine Kervran et Artur Noguerol**

Nous avons étudié l'appropriation de l'approche par les enseignants à l'aide de trois outils: un questionnaire, un «journal de l'enseignant», un outil d'observation de classe. Dans un premier temps, nous présenterons ces trois outils, puis nous exposerons le résultat de leur application.

Pour la lecture, on pourra suivre cet ordre. On pourra aussi, si on préfère, lire les résultats de chaque outil directement après sa description (2.2 après 2.1.1; 2.3 après 2.1.2; 2.4 après 2.1.3).

### **2.1. Les outils <sup>1</sup>**

#### **2.1.1. Le questionnaire destiné aux enseignants**

**Mercè Bernaus**

##### **a. Objectifs**

L'objectif principal de ce questionnaire était d'évaluer les représentations des enseignants relatives au projet *Ja-Ling* et aux effets de l'approche en ce qui concerne

1. les attitudes des élèves envers des langues non familières et envers leurs locuteurs;
2. la compétence des élèves pour l'apprentissage des langues;
3. la compétence métalinguistique des élèves.

Le deuxième objectif consistait à savoir si les enseignants pensaient avoir modifié leur pratique pédagogique (changements de méthodologie) suite à l'utilisation des matériaux didactiques proposés.

Un troisième objectif était de connaître leur avis sur les matériaux didactiques qu'ils ont utilisés au cours du projet.

---

<sup>1</sup> Les trois outils complets se trouvent dans le CD fourni en annexe du présent ouvrage. On peut les consulter pour mieux comprendre la description proposée ici.

## **b. Description de l'outil**

Le questionnaire enseignants comprend trois sections différenciées:

- Section 1 (A, B, C, D) – *Données démographiques:*

Cette section englobe: 1) des données sur l'expérience professionnelle de l'enseignant et sa formation (4 items: A1, B1, B2, B3); 2) des données sur ses élèves (7 items: C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7); 3) des données sur ses expériences préalables d'éveil aux langues et sur ses connaissances en langues (3 items: D1, D2, D3).

- Section 2 (E) – *Représentations des enseignants concernant les effets de la démarche Ja-Ling:*

Cette section inclut 24 items relatifs aux appréciations de l'enseignant sur la mise en pratique des supports didactiques Ja-Ling.

Ces items sont présentés sous la forme d'une échelle de Likert qui va de 5 (tout à fait d'accord) à 1 (pas du tout d'accord).

- Section 3 (F) – *Evaluation des supports didactiques Ja-Ling:*

La dernière section contient 6 items et se rapporte directement à l'évaluation des supports didactiques par les enseignants expérimentateurs.

## **c. Description générale de l'échantillon**

Cent vingt-deux enseignants de neuf pays, dont dix-sept étudiants en formation initiale (futurs enseignants de français langue étrangère), ont répondu au questionnaire.

Pour avoir une vue d'ensemble de l'échantillon, nous avons tout d'abord procédé à une description des données recueillies par les items démographiques de la section 1:

La liberté avait été laissée à chaque pays de décider du nombre d'enseignants expérimentateurs rendant ce questionnaire. La *distribution de l'échantillon par pays* ne présente pourtant pas de déséquilibre très important (de 5% de l'échantillon pour la Finlande à 17% pour la France ou la Pologne).

La rubrique *catégorie d'enseignant* nous montre un pourcentage beaucoup plus élevé d'enseignants généralistes (65%) que de spécialistes (21%), le reste (14%) étant constitué d'étudiants en formation initiale (étudiants polonais).

En ce qui concerne les *stages de formation*, on a regroupé les réponses en quatre catégories: *pas de stage*, *sciences*, *didactique de langues*, *autres*. La catégorie *autres* inclut les stages de formation à l'éveil aux langues. On observe une distribution équilibrée entre *pas de stages* (27%), *didactique de langues* (21%) et *autres* (33%). Les

stages de *sciences* montrent un pourcentage plus faible (9%), proche de celui des enseignants qui n'ont pas répondu à cet item (10%).

On constate aussi que plus de 50% des enseignants ayant rempli le questionnaire indiquent que leur classe ne comprend aucun *élève dont la langue maternelle n'est pas la langue de l'école*. Un peu plus de la moitié des classes comprenant des élèves allophones n'en contiennent qu'entre un et trois.

On constate une grande diversité du *nombre d'heures par mois consacrées au projet*: l'éventail va de 0 à 35 heures. Quelques enseignants n'ont pas utilisé du tout les matériaux didactiques. On trouve parmi eux les étudiants en formation initiale ainsi que des enseignants qui ont assisté à des formations d'éveil aux langues, mais qui n'ont pas encore pu utiliser les supports. Nous avons choisi de conserver ces questionnaires, dans la mesure où ces enseignants, de par la formation reçue, ont déjà des représentations sur les effets que ces supports didactiques peuvent avoir sur les élèves.

Enfin, les enseignants de l'échantillon qui *ont participé à des projets antérieurs d'éveil aux langues* avant d'être engagés dans le projet Ja-Ling représentaient un peu moins de 16% du total (en majorité des enseignants français ou portugais).

#### **d. Traitement des données**

Pour faciliter les analyses des données, on a établi des catégories en fonction des réponses obtenues pour quelques items démographiques.

D'autre part, on a groupé des items des sections E et F renvoyant à des concepts similaires ou proches, afin de former cinq nouvelles variables (variables agrégées) susceptibles de faciliter la mise en évidence de corrélations avec les groupes issus de l'analyse de la population de l'échantillon. Ces variables ont été soumises à une analyse de fiabilité. Quelques items de ces sections sont cependant restés isolés (E2, E3, E19, E20, E21, E22, E23, E24) et n'ont pas été utilisés dans les analyses de la variance.

Les cinq nouvelles variables créées sont les suivantes:

- *Attitudes* (issue de l'addition des variables D3, E1, E4).
- *Compétence pour l'apprentissage de langues* (issue de l'addition des variables E7, E8, E9).
- *Changements de méthodologie* (issue de l'addition des variables E10, E11, E12).
- *Compétence métalinguistique* (issue de l'addition des variables E 13, E14, E15, E16, E17, E18).
- *Evaluation des supports didactiques* (issue de l'addition des variables F1, F2, F3, F4, F5, F6).

Les analyses de fiabilité ont donné les résultats suivants:

Variables	Item alpha standardisé
Attitudes	,5226
Compétence pour l'apprentissage des langues	,6668
Changements de méthodologie	,8169
Compétence métalinguistique	,7173
Evaluation des supports didactiques	,5732

Tableau 1: Fiabilité des variables

Les valeurs alpha sont suffisamment élevées pour qu'on puisse considérer que les données sont fiables, en particulier celles qui composent les variables agrégées *changements de méthodologie* et *compétences métalinguistiques*, qui montrent des corrélations très fortes entre les items agrégés.

## 2.1.2. Le journal de l'enseignant

### Martine Kervran

#### a. Objectifs

La fonction de cet outil est de recueillir les remarques et suggestions des enseignants concernant les supports didactiques. On peut lui assigner trois objectifs principaux:

1. Assurer le suivi de l'expérimentation:

Ce lien avec les classes expérimentales s'est avéré fort utile, en particulier dans les pays où ces classes étaient nombreuses ou dispersées et où il était donc difficile d'assurer un suivi individuel continu et de connaître les choix de supports opérés par chacun des enseignants expérimentateurs, le rythme choisi pour leur mise en œuvre et les difficultés éventuelles rencontrées.

2. Permettre une évaluation des supports en vue de leur amélioration, dans la perspective d'une utilisation plus large, après la phase d'expérimentation:

L'évaluation des activités «pas à pas», tout au long du support et la grille du journal de fin de support ont été les outils privilégiés pour la réalisation de cet objectif. Les appréciations des enseignants ont en effet permis de connaître, pour chaque contexte national, les supports les plus appropriés, ainsi que les modifications à apporter dans la conception générale comme dans les détails de la mise en œuvre.



3. Permettre l'analyse de la manière dont les enseignants ont perçu et mis en œuvre les activités proposées:

Les données recueillies dans la grille du journal de fin de support, bien que surtout utiles à l'objectif 2, ont cependant permis de repérer certaines tendances relevant de ce questionnaire. Mais ce sont les remarques formulées dans la seconde partie des journaux (questions plus ouvertes) qui, une fois rassemblées, puis synthétisées, permettent de lister aussi bien les difficultés rencontrées que les domaines de réussite et d'essayer de dégager un certain nombre d'indicateurs de l'appropriation de l'approche par les enseignants, dont nous rendons compte ci-dessous.

**b. Description de l'outil**

Le journal de l'enseignant est placé à la fin de chaque support didactique. Les enseignants sont ainsi invités à compléter leur journal à l'issue de chacun des supports, au fur et à mesure de leur mise en œuvre dans leur classe. Il se compose d'une part d'une grille d'appréciation chiffrée comportant sept items à renseigner selon le degré d'accord avec les énoncés proposés et d'autre part d'une série de six questions plus ouvertes portant sur les conditions de mise en œuvre des activités (réussites, difficultés et suggestions). Cette seconde partie, plus souple (un encadré à remplir pour chaque question), laisse une assez grande latitude à l'enseignant pour s'exprimer.

Dans certains pays, une évaluation «pas à pas» des activités s'est ajoutée à ce formulaire de fin de support. Elle est proposée dans la marge du fascicule de l'enseignant, sous la forme de points d'appréciation à cocher et d'une rubrique plus libre destinée à recueillir des commentaires.

**c. Description générale de l'échantillon**

La principale source d'information est constituée par les journaux de l'enseignant. Les journaux recueillis concernent trente-cinq supports didactiques différents et proviennent des dix pays suivants: Allemagne, Autriche, Espagne, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Pologne, Portugal et Slovaquie.

Pays	Nombre de supports concernés par cette évaluation	Nombre de journaux remplis dans chaque pays
Allemagne	1	1
Autriche	1	11
Espagne (Catalogne)	2	3
Finlande	2	2

France	6	15
Grèce	4	2300
Hongrie	2	20
	3	4
Pologne	5	20
	1	17
Portugal	2	6
Slovénie	6	36
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>2432</b>

*Journaux de l'enseignant: tableau récapitulatif*

#### **d. Traitement des données**

Chacun des partenaires a fourni une synthèse pour son pays, support par support, regroupant les réponses de tous les enseignants ayant mis en œuvre chacun de ces supports. Cependant, comme le montre ce tableau, la grande hétérogénéité des données, tant en ce qui concerne les supports mis en œuvre (chaque pays a adapté ou conçu ses propres supports) que le nombre d'enseignants des différents échantillons nationaux, nous a conduit à renoncer à faire une analyse chiffrée (moyennes) des réponses aux items de la grille proposée dans la première partie du journal, au profit d'une étude plus globale.

Outre les synthèses nationales concernant les journaux de l'enseignant, la présente analyse prend également en compte une autre source: la section du *questionnaire final enseignant* (cf. outil décrit en 2.1.1) portant sur l'appréciation des supports, support par support. Il s'agit de la partie *F8: appréciation sur chaque support utilisé*, répondant à la consigne suivante: «*évaluez spontanément les supports en termes d'utilité, de qualité et d'efficacité vis-à-vis des objectifs qu'ils poursuivent*» (voir questionnaire final dans le CD fourni en annexe). Les réponses à cette section du questionnaire concernent vingt-sept supports différents, analysés par deux à dix enseignants chacun, dans cinq pays (France, Hongrie, Pologne, Portugal et Slovénie) parmi les dix référencés ci-dessus. Là encore, l'établissement de moyennes chiffrées aurait peu de pertinence, car les supports concernés comme le nombre d'enseignants les ayant évalués sont très divers, mais l'examen des réponses et la comparaison avec les données des journaux peuvent apporter des éclairages intéressants sur représentations des enseignants.

Nous avons procédé à un dépouillement systématique des synthèses nationales. En ce qui concerne les items à cocher, nous avons simplement cherché à établir une «fourchette» des degrés d'accord exprimés par les enseignants avec chacune des

affirmations proposées. Pour ce qui est des réponses aux questions ouvertes de la seconde partie du journal, nous avons réalisé une compilation des réponses que nous avons ensuite ordonnées, puis regroupées et enfin classées, de manière à mettre en relief des catégories susceptibles de refléter des indicateurs de l'appropriation de l'approche.

### **2.1.3. Les observations de classe**

#### **Artur Noguero**

L'outil appelé *Observation de classe* peut être classé dans le groupe des instruments d'observations non structurés (comme les études ethnographiques sur les interactions en classe), mais il comporte tout de même quelques caractéristiques d'outils structurés, comme ceux qui ont été utilisés dans l'évaluation du projet Evlang (cf. la contribution de S. Genelot et F. Tupin, au chapitre 4 de Candelier (éd.), 2003).

Le choix de ce mode d'observation est lié au nombre de cas prévus pour cette étude (une classe ou deux par pays participants), qui aurait rendu difficile le traitement des informations obtenues avec des outils plus ouverts et plus complexes.

#### **a. Objectifs**

En relation directe avec les deux outils précédents, cet instrument propose cependant un changement de perspective. Contrairement aux deux autres, il ne présente pas le point de vue de l'enseignant, mais celui d'un observateur extérieur.

Cet outil vise à obtenir

1. des données n'ayant pas été perçues par l'enseignant lui-même concernant la réalisation des activités en classe, afin de permettre une évaluation plus objective des activités expérimentées au cours du projet. Dans l'éventualité d'une extension de pratiques éducatives portant sur la diversité linguistique et culturelle, il est en effet important d'avoir une connaissance précise de la façon dont sont mises en pratique les propositions du projet Ja-Ling à l'aide des supports d'enseignement, dans le cadre des conceptions didactiques sur lesquelles se fonde l'éveil aux langues. Pour cela, le point de vue des enseignants (tel qu'il apparaît dans les questionnaires finaux et les journaux de l'enseignant) doit être complété par celui d'un observateur extérieur;
2. des schémas comportementaux que l'on puisse transférer à d'autres contextes, mais qui puissent également donner aux enseignants qui sont chargés de mettre ces matériaux en pratique une vision plus globale de ce qui se passe dans la classe, ainsi qu'une connaissance de la façon dont on peut aborder les questions qui se posent dans différentes situations de classe;

- des données plus précises sur les éléments qui sont mobilisés lorsqu'on traite la diversité linguistique et culturelle comme un «fait» éducatif et non comme un «problème».

**b. Description de l'outil**

Cet outil se compose de trois parties bien différenciées:

- la première a pour but d'explicitier le contexte de l'observation;
- la seconde, qui constitue le noyau central, rassemble les notes prises au cours de l'observation de la séance;
- la dernière partie permet à l'observateur de faire une synthèse de son point de vue sur ce qu'il a observé.

On a bien sûr ajouté des notes guidant l'observation, visant à fournir à l'observateur un ensemble d'indications pour une utilisation correcte de l'outil.

La première partie est subdivisée en deux fiches: la première (intitulée *Informations générales*) vise au recueil de données globales telles que le nom de l'enseignant, le nom et l'adresse de l'école, l'âge des élèves et le niveau scolaire où ils se trouvent, la disposition et la décoration de la classe, le statut des langues enseignées à l'école, ou encore le nombre d'élèves qui parlent / comprennent d'autres langues que celle de l'école, etc. La seconde fiche (intitulée *Informations sur la séance observée*) se concentre sur des informations plus précises portant sur la séance concernée, telles que la date, le matériau utilisé ou la préparation de la séance.

La seconde partie, le noyau de l'outil, est divisée en quatre colonnes: *durée / enseignant / élèves / observations*. La colonne *durée* indique la durée de chaque période ou étape de la prise de notes. Les colonnes *enseignant* et *élèves* sont réservées à la prise de notes. A l'intérieur de ces colonnes, trois options sont proposées: a) les notes relatives à l'enseignant; b) les notes relatives aux élèves; c) les notes relatives aux interactions entre élèves et enseignant, qui doivent être écrites à cheval sur les deux colonnes.

Cette partie centrale de l'outil a été divisée en trois sections principales: la première est consacrée à la situation initiale (ou situation d'ancrage); la seconde à la situation de recherche et la dernière à la phase de synthèse et de conclusion de l'activité.

La troisième partie de l'outil est composée de différents *Repères pour l'observation*, fondés sur une série de questions qui mettent chacune l'accent sur un des aspects susceptibles d'éclairer l'observation. Ces questions, portées à la connaissance de l'observateur à l'avance, sont à utiliser comme un guide pour une observation plus fine.

### c. *Description générale de l'échantillon*

L'outil *Observation de la classe* a été utilisé dans les pays suivants: Allemagne (3 classes); Autriche (1 classe); Espagne (2 classes); Finlande (1 classe); France (2 classes); Hongrie (2 classes); Pologne (2 classes); Portugal (3 classes); Slovénie (3 classes – 6 séances); ce qui représente un total de 8 pays, 16 classes et 19 séances observées.<sup>1</sup>

La plupart des classes observées sont des classes du primaire, essentiellement de la fin de la scolarité primaire (élèves de 9 à 11 ans), avec quatre classes seulement composées d'élèves plus jeunes et deux classes de niveau secondaire (de 11 à 16 ans).

La majorité des classes étaient composées de 20 à 25 élèves, avec seulement quatre classes de moins de 20 élèves et trois classes de 30 élèves ou plus.

Les observations ont généralement été réalisées dans la salle de classe habituelle. La disposition des tables est de type «traditionnel» dans environ la moitié des cas (avec, généralement, très peu d'espace permettant aux élèves de se déplacer). Cependant, lors des travaux de groupes, la disposition est réorganisée dans la majorité des cas (plus des trois quarts). La décoration est généralement très banale, même si on note la présence d'éléments en rapport avec les langues (notons que la majorité des observations ont justement été faites pendant des séances de cette discipline), mais on ne trouve que très rarement de traces du projet Ja-Ling dans cette décoration.

En ce qui concerne les aspects liés au plurilinguisme, il faut noter que peu de classes comportent une majorité ou un nombre important d'élèves immigrés (quatre classes seulement ont un taux de plus de 25% et dix classes comportent moins de 10% d'élèves issus de l'immigration). Le nombre d'élèves récemment arrivés dans le pays est encore plus réduit (une seule classe, en Allemagne, fait référence à ce type d'élèves).

De la même manière, dans la majorité des classes, en conséquence de leur composition, rien n'est prévu pour prendre en compte les langues des migrants (au mieux, on favorise la participation à des cours hors du cadre scolaire), bien que beaucoup d'observateurs aient mis en évidence les attitudes positives observées dans les classes à l'égard de ces élèves.

En résumé, on peut dire que malgré la taille réduite de l'échantillon, la variété certaine des conclusions que nous avons pu tirer nous donne une vision suffisamment générale de ce qui peut se produire si on veut mettre en œuvre des activités comme celles que propose le projet Ja-Ling.

---

1 On utilisera plus loin le code suivant: Allemagne (1A, 2A, 3A); Autriche (1B); Espagne (1D, 2D); Finlande (1E); France (1F, 2F); Hongrie (1G, 2G); Pologne (1H, 2H); Portugal (1I, 2I, 3I); Slovénie (1aC, 1bC, 2aC, 2bC, 3aC, 3bC).

#### **d. Traitement des données**

Chaque partie de l'outil a été traitée de manière différente, en fonction des caractéristiques des données présentées et de leur fonction.

En ce qui concerne la partie sur les données contextuelles (*Informations générales* et *Informations sur la séance observée*), le traitement des données a été de nature purement quantitative.

Pour l'observation de classe proprement dite, les données fondamentales pour le traitement ont été extraites des réponses apportées par l'enseignant aux questions de la dernière partie de l'outil (*Repères pour l'observation*). Il faut ici tenir compte du fait que tous les observateurs (sauf deux) ont répondu à ces questions. Les notes prises lors de la séance par les différents observateurs ont été utilisées comme points d'appui pour l'élaboration de différentes conclusions et comme exemples aidant à visualiser les démarches observées.

Pour la construction des catégories d'analyse, nous nous sommes appuyés à la fois sur les études portant sur les interactions en classe (inspirées du socio-constructivisme) et sur les études plus spécifiques réalisées dans le cadre du projet Evlang (cf. Candelier (éd.), 2003).

Les phases du développement des activités ont été utilisées comme base de l'élaboration du rapport fourni en 2.4. Comme on le verra, l'interprétation des données analysées a été complétée par les «voix» des observateurs, et certains extraits du discours des enseignants ou des élèves que les observateurs rapportent.

## **2.2. Les représentations des enseignants**

### **Mercè Bernaus**

#### **2.2.1. Les enjeux**

Les adultes ont d'innombrables représentations sur le monde et leur environnement social; les enseignants ont aussi des représentations sur leur travail, leurs élèves, la matière qu'ils enseignent, leur rôle comme enseignants et leurs responsabilités. Johnson (1992) montre l'existence d'une relation très nette entre les représentations des éducateurs et leur pratique comme enseignants. Woods (1996) soutient que les décisions prises par les enseignants à propos de la planification de leur enseignement et de leur pratique dans la classe sont directement liées à leurs représentations des langues et de la façon de les enseigner. Dans le cadre de Ja-Ling, on a souvent cherché, lors des stages de formation parfois très courts, à modifier ces représentations. Mais si, comme le montre également Johnson, la pratique des enseignants est influencée à la fois par des orientations théoriques et l'expérience acquise à travers la pratique, il est

souhaitable qu'une étude de leurs représentations s'effectue à l'issue d'une pratique, ce qui a été le cas pour notre travail, à quelques exceptions près (cf. plus bas).

Pour bien comprendre la dimension de l'enjeu que constituent les représentations des enseignants, on peut se référer à une étude récente (Masgoret, Bernaus & Gardner, 2001). Cette étude montre que les représentations des enseignants, qui sont fortement liées à leurs attitudes, peuvent influencer le changement d'attitudes des élèves envers la situation d'apprentissage. Il semble même que ce qui a le plus d'impact sur les attitudes des élèves, ce n'est pas la simple utilisation de pratiques pédagogiques efficaces, mais plutôt le fait de croire aux stratégies et pratiques pédagogiques qu'on utilise et aux objectifs fixés par le curriculum en termes de savoirs, savoir-faire et savoir être.

### **2.2.2. Les résultats globaux <sup>1</sup>**

Il serait fastidieux de décrire un à un les résultats obtenus pour chacun des items des sections E et F du questionnaire. Nous nous contenterons d'indiquer que la majorité des items ont une moyenne supérieure à 3 items dans une échelle de Likert qui va de 5 à 1 (1 étant l'appréciation la plus basse et 5 la plus haute).

Néanmoins, nous voudrions souligner que les 4 items (dont trois ont été renseignés par la totalité des enseignants de l'échantillon) qui ont obtenu la moyenne la plus haute (autour de 4,5) se rapportent aux représentations des enseignants sur la motivation et les attitudes des élèves: *E1 – L'éveil aux langues favorise le développement d'attitudes positives des élèves envers d'autres langues et d'autres cultures* (moyenne 4,48); *E4 – Cette démarche favorise chez des élèves de nouvelles attitudes envers les locuteurs d'autres langues* (moyenne 4,48); *E5 – Cette démarche permet de déclencher la curiosité et l'intérêt des élèves pour l'apprentissage des langues* (moyenne 4,50); *F6 – Les réactions de mes élèves ont été positives* (moyenne 4,43).

Le seul item qui présente une moyenne inférieure à 3 est l'item *E21 – Cette démarche devrait être introduite uniquement dans les classes où il y a des élèves de familles immigrées* (moyenne 2,19). Mais la formulation de l'item indique bien qu'une réponse négative constitue une affirmation positive quant aux potentialités de l'approche, conçue alors comme intéressante toutes les classes et non pas seulement certaines d'entre elles. En fait, cette moyenne est trop élevée et montre que certains enseignants n'ont pas encore bien intégré le fait que cette approche est également très bénéfique pour des classes ne comportant pas ou peu d'enfants d'origine migrante.

### **2.2.3. Représentations et conditions de la mise en œuvre**

Nous avons croisé les valeurs obtenues aux variables agrégées *Attitudes, Compétence pour l'apprentissage des langues, Changements de méthodologie, Compétence métalinguistique, Evaluation des supports didactiques*, (cf. 2.1.1 ci-dessus) avec

---

1 Les données ont été analysées avec les outils statistiques SPSS version 11.5 pour Windows.

différents groupes de sujets, établis à partir de certaines caractéristiques recueillies dans la première partie du questionnaire (données démographiques). Pour cela, nous avons utilisé l'analyse de la variance (ANOVA) qui compare la variance des moyennes des variables entre les sujets et entre les groupes.

Le tableau ci-dessous montre les résultats de cette analyse.

Nous avons indiqué le seuil de signification dans la colonne de droite. Les chiffres en gras correspondent à un seuil de signification égal ou inférieur à ,05 (ce qui signifie que l'on peut être confiant à 95% que ce résultat est représentatif de l'association qui prévaut entre les deux variables considérées). Les chiffres en italique indiquent une tendance à la signification.

### Analyse de la variance (ANOVA)

Variables dépendantes	Variables indépendantes	Seuil de signification
<i>PAYS</i>	Attitudes	<b>,006</b>
	Compétence pour l'apprentissage des langues	<b>,000</b>
	Changements de méthodologie	<b>,000</b>
	Compétence métalinguistique	<b>,001</b>
	Evaluation supports	<b>,000</b>
<i>Catégories d'enseignants</i>	Attitudes	,293
	Compétence pour l'apprentissage des langues	<b>,000</b>
	Changements de méthodologie	<b>,007</b>
	Compétence métalinguistique	<b>,006</b>
	Evaluation supports	<b>,016</b>
<i>Nombre d'années d'expérience d'enseignement</i>	Attitudes	,700
	Compétence pour l'apprentissage des langues	,383
	Changements de méthodologie	,065
	Compétence métalinguistique	,207
	Evaluation supports	,330



<i>Stages de formation</i>	Attitudes	<b>,000</b>
	Compétence pour l'apprentissage des langues	<b>,000</b>
	Changements de méthodologie	<b>,006</b>
	Compétence métalinguistique	<b>,031</b>
	Evaluation supports	<b>,014</b>
<i>Nombre d'élèves dont la L1 diffère de la langue de l'école</i>	Attitudes	,069
	Compétence pour l'apprentissage des langues	,060
	Changements de méthodologie	,423
	Compétence métalinguistique	,511
	Evaluation supports	,136
<i>Nombre d'heures Ja-Ling par mois</i>	Attitudes	,473
	Compétence pour l'apprentissage des langues	<b>,000</b>
	Changements de méthodologie	<b>,015</b>
	Compétence métalinguistique	,319
	Evaluation supports	<b>,000</b>
<i>Participation à des projets antérieures d'éveil aux langues</i>	Attitudes	,520
	Compétence pour l'apprentissage des langues	<b>,003</b>
	Changements de méthodologie	,241
	Compétence métalinguistique	<b>,001</b>
	Evaluation supports	,641

Les variables qui montrent plus de variabilité entre les groupes quand on les associe avec les variables indépendantes sont la variable *pays* et la variable *stages de formation*.

Derrière la différence de *pays* se profilent bien sûr de nombreuses autres différences, qui tiennent non seulement au contexte (social, linguistique, scolaire, pédagogique ... / contexte général ou contexte propre à la majorité des classes de l'échantillon du pays considéré), mais aussi à la façon dont l'expérimentation a été mise en place. La constatation d'une variation importante liée au pays confirme globalement l'importance

de ces divers facteurs dans la perception qu'ont les enseignants de l'approche, et donc dans les résultats que celle-ci peut atteindre. Elle justifie les options fondamentales de Ja-Ling en tant que projet: la diffusion d'une approche nouvelle ne peut être un simple «transfert» et un travail de diffusion doit être soutenu par une étude attentive des effets dans des situations et conditions différentes (cf. chapitre I, introduction de la partie C).

Cependant, la variation globale avec le pays ne nous dit rien du ou des facteurs qui sont en cause pour chacune des associations constatées. Il convient pour cela d'examiner les moyennes des variables indépendantes. On peut prendre l'exemple des deux variables *Compétence pour l'apprentissage des langues* et *Compétence métalinguistique*. On constate qu'elles ont une valeur particulièrement élevée chez les enseignants français et portugais<sup>1</sup>. L'explication réside dans le fait que ces enseignants déclarent par ailleurs plus fréquemment avoir une expérience antérieure de l'approche *éveil aux langues*. L'examen de la variable *Participation à des projets antérieurs d'éveil aux langues* fait justement apparaître une association significative avec ces variables. Ce n'est donc pas parce que ces enseignants sont français ou portugais qu'ils sont persuadés des effets de Ja-Ling sur ces deux compétences, mais parce qu'ils ont une expérience plus grande de l'éveil que certains de leurs collègues d'autres pays. On retrouve ici le lien entre pratique et convictions pédagogiques souligné par Johnson (cf. ci-dessus).

Ce lien explique sans doute aussi, au moins partiellement, certaines des différences constatées en fonction de la variable *Catégories d'enseignants*, en particulier les représentations généralement plus négatives des enseignants en formation initiale. On constate aussi des différences entre les enseignants généralistes et les spécialistes de langues. Les moyennes des représentations des enseignants spécialistes sont plus élevées. Ce point nous a quelque peu étonnés, car, dans le programme Evlang – et très souvent par la suite dans le programme Ja-Ling – on a pu constater un très fort intérêt des enseignants généralistes, séduits par le potentiel d'interdisciplinarité de l'approche, et des réticences de la part des enseignants en langues, qui ne voyaient pas toujours l'intérêt pour leur propre discipline. Des investigations complémentaires s'imposent afin de mieux comprendre ce qui peut amener à cette contradiction.

Il est intéressant aussi de constater que la variable *attitudes* n'est pas touchée par la variation de catégorie d'enseignant. Si on observe l'ensemble du tableau, on constate qu'elle est globalement très peu dépendante des contextes et types de mise en œuvre. En fait, tout se passe comme s'il s'agissait là d'un «bastion» de l'éveil: la croyance en un effet sur les attitudes des élèves est si solide que rien (ou presque) ne peut venir la mettre en cause.

Contrairement aux autres variables dépendantes, la variable *Nombre d'années d'expérience d'enseignement* ne montre aucune relation significative (à ,05) avec les

---

1 Compétence pour l'apprentissage: pour la France 26,58, pour le Portugal 26,63, pour l'ensemble des pays 24,35. Compétence métalinguistique: pour la France 12,85, pour le Portugal 13,13, pour l'ensemble des pays 11,39. Dans les deux cas, la France et le Portugal sont les deux pays qui ont la moyenne la plus élevée.

variables indépendantes, si on excepte une tendance à la signification concernant la variable *Changements de méthodologie*. Cette tendance est plus marquée pour les enseignants qui se trouvent dans la catégorie *6-10 ans d'expérience*, qui ont une moyenne plus élevée que leurs collègues. Ces enseignants ont une moyenne plus haute que les autres collègues aux items E10, E11 et E12 du questionnaire (*Cette démarche m'a amené(e) à changer mon style d'enseignement / m'a aidé(e) à mettre en place des liens interdisciplinaires / m'a amené(e) à modifier certains objectifs et contenus de mes cours*). Il semble donc que des enseignants ayant une expérience relativement courte du métier soient plus ouverts à la mise en œuvre de nouvelles démarches didactiques.

La variable *Stages de formation* est associée à des différences significatives avec toutes les variables indépendantes. Les raisons de ces différences apparaissent dans le tableau suivant:

### **Variables indépendantes et catégories de la variable *Stages de formation***

Variables	Catégories	Nombre	Moyenne	Minimum	Maximum
Attitudes	Pas de stages	33	12,03	4	15
	Sciences	11	13,73	10	15
	Langues	26	13,08	8	15
	Autres stages	40	14,18	10	15
	Total	110	13,23	4	15
Compétence pour l'apprentissage des langues	Pas de stages	31	9,94	5	15
	Sciences	10	11,60	9	13
	Langues	24	11,46	7	15
	Autres stages	39	12,59	9	15
	Total	104	11,44	5	15

Changements de méthodologie	Pas de stages	32	9,50	3	14
	Sciences	10	11,40	9	15
	Langues	25	11,24	7	15
	Autres stages	39	11,79	5	15
	Total	106	10,93	3	15
Compétence métalinguistique	Pas de stages	31	23,19	15	29
	Sciences	10	23,80	20	27
	Langues	24	25,04	21	30
	Autres stages	39	25,46	18	30
	Total	104	24,53	15	30
Evaluation Supports	Pas de stages	26	18,08	13	23
	Sciences	10	19,10	15	24
	Langues	23	18,70	14	24
	Autres stages	37	20,35	14	24
	Total	96	19,21	13	24

On peut observer que les enseignants qui n'ont pas fait de stages de formation (en général, quel qu'en soit le sujet) ont le plus souvent des moyennes plus basses que les enseignants qui ont fait des stages. Ce qui signifie que leurs représentations envers la démarche du projet Ja-Ling sont moins favorables que celles des autres enseignants. On peut considérer qu'il s'agit d'enseignants moins intéressés par l'innovation pédagogique, ou au minimum moins curieux.

On peut constater aussi que les enseignants groupés dans la catégorie *Autres stages* (parmi lesquels il y a les stages de formation à l'éveil aux langues) ont des représentations plus positives sur les effets produits par cette démarche que les enseignants qui ont fait des stages en didactique des sciences ou des langues.

Pour la variable *Nombre d'élèves dont la L1 diffère de la langue de l'école*, on constate une tendance à la signification pour deux variables indépendantes, relatives aux attitudes et aux compétences pour l'apprentissage des langues. Pour ces deux variables,

les enseignants qui ont un nombre plus important d'élèves dont la langue maternelle diffère de la langue de l'école ont des représentations plus positives. Pour les attitudes, une explication peut facilement être donnée: ces enseignants se trouvent sans doute plus souvent en situation de prendre pleinement conscience de l'importance de telles attitudes et ont vraisemblablement plus l'occasion de constater des effets positifs sur les attitudes directement dans leur classe. Pour les compétences à l'apprentissage, l'explication est moins claire. Peut-être sont-ils plus souvent confrontés à l'échec scolaire en langues?

Le *Nombre d'heures consacrées au projet Ja-Ling* par mois entretient des associations significatives avec les variables *Compétence pour l'apprentissage des langues*, *Changements de méthodologie* et *Evaluation des supports didactiques*. Dans tous ces cas, ce sont les enseignants qui consacrent le plus d'heures à Ja-Ling qui ont les représentations les plus positives. Ce résultat ne surprendra pas, mais il ne nous dit rien sur la direction de l'effet: est-ce parce qu'ils ont des représentations plus positives qu'ils consacrent plus d'heures à l'approche? Ou est-ce parce qu'ils ont consacré plus d'heures à l'approche qu'ils ont pu mieux se persuader de son intérêt? Sans doute les deux, indissolublement.

Enfin, la variable *Participation à des projets antérieurs d'éveil aux langues*, comme on pouvait aussi s'y attendre, est liée à des différences significatives pour les variables concernant les représentations des enseignants à propos des effets du projet sur les élèves pour ce qui est de leur *Compétence pour l'apprentissage des langues* et de leur *Compétence métalinguistique*. Les représentations sont plus favorables lorsqu'il s'agit d'enseignants qui ont fait antérieurement l'expérience d'autres projets d'éveil aux langues. Une fois encore, on retiendra que la conviction que Ja-Ling développe des attitudes positives s'impose de la même manière à tous, qu'ils soient ou non néophytes en matière d'éveil aux langues.

#### **2.2.4. Pour conclure**

Nous nous contenterons de rappeler l'essentiel: les représentations des enseignants relatives aux effets que cette démarche peut avoir envers les élèves du point de vue attitudinal sont très positives et particulièrement stables, ne présentant de variation réelle qu'en fonction du suivi préalable ou non de stages de formation et, dans une certaine mesure, en fonction de la composition de la classe (présence d'élèves alloglottes). Leurs représentations par rapport aux effets que la démarche peut avoir pour améliorer la compétence métalinguistique des élèves et leur compétence pour l'apprentissage des langues est aussi nettement positive, même si on peut, pour ces effets relatifs à des aptitudes, observer plus de différences en fonction de variables dépendantes. Globalement, cela signifie que la conviction que les effets relatifs aux aptitudes métalinguistiques existent est plus difficile à intégrer, plus dépendante de conditions extérieures que celle concernant les effets sur les attitudes.

Quant aux changements méthodologiques, à l'exception des enseignants qui n'ont pas fait de stages de formation, on a pu remarquer que tous ont affirmé de la même façon avoir constaté des changements dans leur style d'enseignement. Enfin, l'évaluation des supports didactiques a été aussi positive, en général, même pour les enseignants qui ont déclaré ne pas avoir suivi de stages de formation.

### **2.3. La pratique en classe (vision interne): ce que les enseignants en disent ...**

**Martine Kervran**

#### **2.3.1. La valorisation de l'approche**

La lecture des réponses aux items à cocher de la section F8 du questionnaire final (items F8.1 à F8.5) et aux 7 items de la grille du journal de l'enseignant (JE.1 à JE.7) montre que les enseignants jugent les supports très positivement: les réponses s'échelonnent très généralement de 3 à 5 et les niveaux 1 et 2 de l'échelle (appréciations négatives) ne sont que très exceptionnellement cochés, et ceci pour l'ensemble des items.

Cette évaluation positive recouvre les indications suivantes: les enseignants jugent les supports didactiques bien adaptés au niveau des élèves (items F8.2 et JE.1) et les contenus intéressants (items F8.3, JE.2, JE.3). En ce qui concerne les objectifs, non seulement ils les trouvent «utiles» (item F8.1), mais ils indiquent aussi très généralement qu'ils ont été atteints (item JE.4). Ils considèrent que les supports ont le plus souvent facilité l'implication des élèves dans les activités (point JE.6), que les supports proposés sont plutôt faciles à utiliser (item JE.5), et qu'ils facilitent la mise en œuvre de prolongements interdisciplinaires (item JE.6).

#### **2.3.2. Les indicateurs de l'appropriation de l'approche**

Une fois repérées ces indications générales, nous avons essayé de les affiner et de les compléter par la compilation et la synthèse des remarques et suggestions formulées par les enseignants dans la seconde partie du journal (questions ouvertes sur les difficultés et les réussites de la mise en œuvre).

Les difficultés rencontrées concernent surtout des problèmes matériels (qualité des documents sonores, nombre de photocopies, longueur des séances, manque de temps), mais certains enseignants relèvent aussi des problèmes de concentration ou de comportement des élèves (plus bruyants ou plus agités lors des activités d'éveil). Quelques enseignants notent aussi le découragement des élèves face à la difficulté de certaines activités, notamment dans le domaine de la discrimination auditive.

En ce qui concerne les réussites, la nouveauté et l'intérêt des thèmes abordés dans les supports, le caractère attractif des activités et l'enthousiasme des élèves engendré par ces deux points forts sont les éléments le plus souvent cités.

Une tentative pour catégoriser les éléments recueillis dans cette seconde partie du journal en fonction des traces de l'appropriation de l'approche qu'ils reflètent nous a conduit à identifier trois indicateurs principaux de cette appropriation:

1. proposer des modifications;
2. proposer des prolongements;
3. s'intéresser à la démarche.

L'ordre dans lequel ils sont listés ci-dessus correspond au degré d'appropriation de l'approche auquel ils correspondent. Il nous semble en effet que le fait de proposer des modifications est une marque de cette appropriation un peu moins profonde que le fait de proposer des prolongements et que l'insistance sur la démarche en est la forme la plus marquée.

Pour chacun d'eux, nous exposons ci-dessous les sous-catégories dans lesquelles il se décompose, en les classant là encore en fonction du degré d'appropriation qu'elles reflètent. Nous proposons également quelques citations représentatives, susceptibles d'éclairer ces catégories et de rendre plus concrète leur énumération.

### ***Indicateur 1: Proposer des modifications***

- en fonction de l'âge des élèves (réduire, simplifier, modifier les consignes / réduire, simplifier ou modifier les activités):
  - J'ai reformulé les consignes en fonction de l'âge de mes élèves.
  - J'ai introduit plusieurs changements visant à simplifier la réalisation des activités.
  - J'ai remplacé ce document par un autre, plus conforme à l'âge de mes élèves.
  - Il faudrait faire plusieurs supports à partir de celui-ci, en fonction de l'âge des élèves.
- en fonction de la configuration de la classe (ajouts de langues parlées par les élèves de la classe / ajouts de langues et éléments culturels liés au pays ou à la région):
  - Les élèves se sont beaucoup impliqués dans la réflexion sur la diversité des langues dans la péninsule ibérique et les liens avec le portugais.
  - J'ai ajouté des mots des langues maternelles de quelques-uns de mes élèves (albanais, russe, polonais).
  - J'ai ajouté une séance où la tante d'un élève est venue apprendre une chanson dans sa langue à toute la classe.

C'est important d'ajouter les langues maternelles des élèves pour lesquels cette langue est différente de celle de l'école.

### ***Indicateur 2: Proposer des prolongements***

- activités d'éveil aux langues supplémentaires ou complémentaires:

A la suite de ce support, un débat s'est instauré sur la notion de communication, verbale et non verbale.

Les élèves ont proposé d'enregistrer les chansons en différentes langues: j'ai accepté.

Les élèves ont apporté des lettres et des timbres authentiques et on en a discuté.

Les élèves ont fait des recherches sur les mêmes mots dans d'autres langues.

- activités interdisciplinaires:

Ce travail s'est prolongé par un débat sur l'ouverture à autrui.

J'ai ajouté des activités interdisciplinaires, en particulier en grec (langue de l'école).

J'ai apprécié la possibilité d'ajouter des activités en histoire, géographie, peinture, musique.

C'est une bonne introduction à l'apprentissage de l'allemand langue étrangère, mais aussi du hongrois (langue de l'école).

### ***Indicateur 3: S'intéresser à la démarche***

- formes de travail:

Les activités en petits groupes sont celles qui marchent le mieux.

Ce qui a le mieux marché, c'est le travail en équipe, très fructueux et très apprécié des élèves.

Ce qui a le mieux marché, ce sont les recherches en groupe.

- collaboration entre les élèves:

La démarche pédagogique encourage la participation et les échanges entre les élèves.

Les élèves ont beaucoup échangé et se sont corrigés mutuellement.

Les élèves ont beaucoup collaboré et fait de nombreuses suggestions, car ils avaient aimé les activités.

Le thème et les activités de ce support ont modifié les habitudes de travail des élèves: ils se sont beaucoup impliqués et ont communiqué davantage entre eux.



- valorisation de la démarche:

C'est une occasion unique pour moi comme pour mes élèves d'apprendre des mots dans toutes ces langues.

Les supports sont variés et complémentaires.

Je prends plaisir à voir que mes élèves sont curieux d'autres langues.

Maintenant, mes élèves veulent apprendre plusieurs langues.

J'ai pris conscience, et j'en suis contente, qu'il faut parler avec les élèves du multilinguisme et de l'interculturel.

Il faut absolument intégrer cette approche dans les programmes scolaires.

Pour conclure, citons cette enseignante qui, après avoir attribué aux différents items de la grille une appréciation assez négative (1, 2 ou 3, jamais plus! ... contrairement à la tendance générale) montre en fait qu'elle s'est vraiment approprié la démarche: en effet, si elle a choisi les cases «*pas d'accord*», c'est parce qu'elle souhaite des améliorations dans le sens d'une plus grande implication à la fois de l'enseignant et des élèves, puisqu'elle propose de «*prendre en compte les suggestions des élèves*» au lieu de suivre le déroulement proposé dans le livret pédagogique. Et elle signale comme principale réussite pour les élèves le fait qu'ils «*se sont rendus compte de la diversité des langues et des différentes manières de connaître une langue*». Elle suggère pour finir de «*donner à chaque professeur la liberté d'adapter lui-même le matériel selon sa classe*». Ce à quoi nous ne pouvons que souscrire ...

## **2.4. La pratique en classe (vision externe): ce que les observations en révèlent...**

### **Artur Noguero**

Dans les chapitres 2.2 et 2.3 ci-dessus, la vision qu'ont les enseignants du projet Ja-Ling a été présentée de deux points de vue différents. L'objectif est ici de compléter cet éclairage individuel par un éclairage extérieur issu de l'observation des activités effectivement mises en œuvre par les enseignants.

Nous espérons ainsi aider à mieux comprendre comment le programme Ja-Ling a permis la mise en pratique des pistes didactiques proposées par la démarche de *l'éveil aux langues*. Concrètement, il s'agit de mesurer le degré d'appropriation de cette approche par les enseignants. C'est aussi le seul moyen d'obtenir des indications suffisamment diversifiées pour permettre l'application des propositions du projet Ja-Ling à d'autres contextes.

Les matériaux d'enseignement du projet sont formulés dans une perspective inspirée du socio-constructivisme (cf. la contribution de C. Goumoëns, A. Noguerol, C. Perregaux et E. Zurbriggen dans Candelier (éd.), 2003, chapitre 2). Il nous a paru très important de suivre ici l'ordre des phases didactiques suggérées par cette perspective, afin de mieux montrer ce qui se passe au cours de leur application. Les parties qui suivront seront donc les suivantes: la préparation des activités (2.4.1); la phase didactique de mise en situation ou d'ancrage (2.4.2); la phase didactique centrale dite «de recherche» (2.4.3); la phase de synthèse (2.4.4). Nous terminerons par un bref résumé (2.4.5).

Le déroulement en trois phases didactiques (que nous venons d'évoquer) peut, selon les matériaux d'enseignement considérés, se réaliser soit dans l'économie d'ensemble des séances d'un support didactique (une séance étant consacrée entièrement à la phase de mise en situation, une autre à la phase de recherche, etc.), soit dans la structuration interne de chacune des séances (une première partie de la séance pour la phase de mise en situation, une seconde partie pour la phase de recherche...). De ce fait, il peut se produire que l'observation d'une séance ne fasse apparaître qu'une seule phase, ce qui ne signifie pas que le déroulement en trois phases n'est pas respecté, mais simplement que les autres phases sont réservées à d'autres séances. Cela nous conduit à une certaine irrégularité dans les résultats de l'observation.

La grande diversité des types de classes (y compris par le biais de certains changements pour une même classe, entre deux séances d'observation différentes) constitue également une caractéristique importante de notre analyse et interprétation des données. Cette variété, comme nous l'avons vu dans la description de l'outil (2.1.3), concerne l'âge et le nombre des élèves, la classe, les enseignants... Elle est due à une multitude de facteurs, liées à la grande diversité des modalités de mise en place de l'expérimentation selon les pays. C'est pourquoi il est d'un côté difficile de déceler et d'exposer des conditions générales communes, mais cela présente l'avantage de nous montrer que le transfert à d'autres contextes est possible et de nous fournir des pistes qui pourront faciliter ce transfert.

### **2.4.1. La préparation des activités <sup>1</sup>**

La première chose que nous allons analyser est un aspect certes préalable, mais qui peut nous ouvrir des perspectives intéressantes concernant l'appropriation par l'enseignant. Comment l'enseignant prépare-t-il la classe? Comment adapte-t-il les matériaux (s'il le fait)?

Il existe un premier groupe d'enseignants, constitué de ceux qui mènent des activités de ce type depuis un certain temps et qui parfois sont même auteurs de matériaux didactiques. Cela leur donne bien sûr une connaissance plus importante des matériaux et une meilleure appropriation de la démarche didactique. Ces enseignants sont

---

<sup>1</sup> Rappel: dans les sous-chapitres qui suivent, l'interprétation des données analysées sera complétée par les «voix» des observateurs (en italique) et certaines citations qu'ils font du discours des enseignants et des élèves (en italique dans des guillemets).

capables de mener les activités sans recourir à la description pas à pas du fascicule de l'enseignant tout en restant dans le cadre des objectifs indiqués: *Elle n'applique pas les consignes de chaque page (1A) / Elle a commencé sans le support, mais suivant les indications du support. Formidable (3A)* (pour les références entre parenthèses, voir p. 147 en note). A travers cette appréciation, nous voyons combien une bonne préparation peut faciliter la mise en place des activités.

Certains enseignants, qui connaissent moins bien l'approche, mettent l'activité en œuvre en suivant les indications pédagogiques au pied de la lettre. Dans quelques cas, cela entraîne des différences importantes dans le contrôle de la situation: *Malheureusement, probablement faute de bonne préparation, l'enseignante a peur de lire les textes en chinois et celui en arabe, alors elle [...] fait lire un élève qui le voit pour la première fois (2H)*. Ce qui provoque le commentaire suivant de l'observateur: *Enseignante, souriante et sympathique, parfois ne réagit pas aux questions de ses apprenants (faute de temps? Faute de connaissances sur le sujet?) (2H)*. Le manque de préparation est considéré négativement, car il empêche la réalisation adéquate de l'activité. Et cela d'autant plus lorsqu'il s'agit de situations où il n'était pas difficile de trouver une solution: *Pas assez. Il aurait sans doute mieux valu que l'enseignant ralentisse le rythme ou divise ce travail en deux parties (2aC)*.

La nécessité d'adapter le matériel suppose de la préparation Il est vrai qu'il est souvent difficile de déceler cette adaptation: *Je n'en vois pas de trace (2F)*, et certains enseignants pensent qu'une adaptation n'est pas nécessaire, car ils considèrent les matériaux positivement: *L'exercice est adapté à leur développement cognitif et psychologique, et du point de vue pragmatique aussi, ils ont trouvé très amusant le travail avec les cris d'animaux (1G)*.

Bien que cette adaptation ne soit considérée nécessaire que dans certains cas (*Partiellement seulement, quand c'était nécessaire - 1aC*), elle est vue comme indispensable a) quand il faut ajuster à un environnement spécifique, par exemple *en faisant référence à des dialectes polonais (1H)*; b) pour renforcer la motivation des élèves: *elle a trouvé comment motiver les étudiants. Elle a également poursuivi notre support didactique d'Eveil aux langues en concevant une nouvelle page (1E)*; c) quand il faut s'adapter aux capacités des élèves: *Oui, elle a adapté le support au niveau des élèves (ils ne savent pas encore lire) (3I)*.

Pour résumer: les matériaux d'enseignement sont bien appréciés, mais les observateurs n'en pensent pas moins qu'une préparation est indispensable, afin d'obtenir un déroulement plus efficace des activités et une meilleure adaptation des matériaux au contexte d'enseignement et aux capacités des élèves.

#### **2.4.2. La phase initiale ou situation d'ancrage**

Cette première phase a pour fonction de mettre l'activité en contexte afin que les élèves sachent de quoi traite la leçon et que soit créé un environnement multilingue favorisant la mise à jour des connaissances antérieures et la construction de représentations liées

au thème de cette unité. Les matériels permettent de remplir cette fonction, mais, dans la plupart des cas, l'activité a été présentée très rapidement, en faisant simplement référence à ce qui a été fait pendant les jours précédents (à proportion de 2 séances observées sur 3). Prenons deux exemples spécifiques:

Un observateur a pris les notes suivantes: *Questions: «Quelle est la différence entre une onomatopée et le cri d'animal? A-t-on trouvé plusieurs variantes pour imiter le cri d'un animal?» Réponses, puis synthèse et définition. Les élèves ont voulu que l'enseignante vérifie leur journal (motivation!) (2G).* A ce point, l'enseignante, sans réfléchir à cette proposition, passe à l'activité suivante. On trouve un exemple similaire dans une autre classe avec le même thème. L'enseignant introduit le thème de la séance après avoir demandé aux étudiants ce qu'ils ont fait lors des séances précédentes: *Distinction rapide entre le bruit que nous faisons et le bruit que fait l'animal.* Les élèves répondent: *«Miaou, groin groin, gloub gloub ... Tu nous avais dit que ... ».* L'enseignant fait qu'un groupe d'élèves distribue les documents, tandis que les étudiants continuent à échanger entre eux des onomatopées. *(Manifestement, les élèves aiment ...)* (2F). Une fois de plus, l'enseignant ignore les élèves.

Les enseignants se montrant les plus stricts dans l'exécution de cette phase présentent des situations de la vie réelle ou des situations dans lesquelles les élèves peuvent se projeter plus facilement. De cette façon, l'environnement multilingue et multiculturel requis est mis en place. Dans une des classes, par exemple, à l'aide d'un transparent concernant un des matériaux (celui lié aux manières à table), l'enseignant débute l'interaction afin d'initier la mise à jour des présentations et la création de l'environnement multilingue et multiculturel. *Les enfants disent les noms des repas, etc. dans leurs langues. [...] «Si un adulte les mange comme un enfant?» Les enfants racontent comment ils mangent les spaghettis (cuiller, fourchette), le problème de la sauce qui tache, comment les mangent les petits... «Il est malpoli, il a besoin de manières.»* (2A).

Dans une autre classe, un problème a été causé par le fait que lors de la leçon précédente, des difficultés de discipline étaient apparues avec d'autres enfants et que lorsque les élèves sont arrivés en classe, ils étaient irritables et agités. L'observateur écrit: *Les enfants entrent en classe sans faire attention du tout à l'enseignant. Celui-ci se tient au milieu de la classe, sans parler, en faisant signe aux enfants de s'asseoir, puis il commence des exercices de relaxation. Après l'introduction de l'observateur auprès de la classe, l'enseignant commence à raconter l'histoire* (2D).

On trouve un autre exemple dans une autre classe dans laquelle, à l'aide du rappel d'une histoire lue en classe (*Le voleur de mots*), l'enseignant commence à spécifier les questions, jusqu'à ce que les élèves soient impliqués dans l'environnement multilingue créé en classe. *«Vous vous souvenez du 'Voleur de mots'?» Les élèves rappellent l'histoire: «il volait les mots aux autres». (Très bonne participation des élèves tout au long de cette première phase. Tous les doigts sont levés) «Comment ils ont fait pour les remplacer?» Les élèves répondent: «Emprunter des mots aux autres langues Les synonymes et aussi des inventions.» «Comment on pourrait faire, nous, si on nous*

*volait les mots du français?» Les élèves font des propositions: «utiliser l'espagnol, l'anglais, le wolof (comme au Sénégal)...» (1F)*

Afin d'arriver au développement d'attitudes positives parmi les élèves, il est essentiel de s'appuyer, autant que possible, sur les éléments qui révèlent la relation mise en place par les élèves entre les langues et les cultures. Si cette phase se voit accorder trop peu d'attention, on court le danger que les activités ne puissent pas remplir leurs fonctions et restent simplement 'plus ou moins' motivantes, mais jamais efficaces par rapport aux objectifs d'apprentissage du projet.

### **2.4.3. La situation de recherche**

Il s'agit de la phase centrale du processus d'apprentissage. L'objectif est ici d'introduire les éléments créant le conflit cognitif nécessaire pour que les élèves, à travers la recherche et l'étude, intègrent les nouvelles connaissances. L'exécution d'activités de travail en coopération (qui est l'organisation de classe habituellement proposée pour cette phase du processus) aide à introduire le conflit cognitif, à en débattre et à le résoudre, l'interaction entre de telles questions et l'enseignant jouant un rôle fondamental dans le développement de cette phase. Les matériels offrent des lignes directrices suffisantes pour la création de ce conflit, mais l'enseignant doit organiser l'activité de façon à permettre à chaque élève de se sentir personnellement concerné par le conflit cognitif.

L'évaluation du projet Evlang a été choisie comme référence pour l'analyse et l'interprétation des données. Dans le cadre de ce projet, l'analyse de cette partie centrale, ainsi que l'étude initiale du conflit cognitif, est basée sur trois éléments: a) l'importance de la construction interactive des contenus (sa diversité, qui intervient le plus); b) l'implication des élèves dans le processus (description précise du type et des contenus des contributions, comment elles sont initiées); (c) le rôle de guide de l'enseignant.

#### ***a. Comment introduire le conflit***

Le mécanisme de base est produit par la présentation, s'appuyant sur les interactions sociales, d'éléments perturbant la structure mentale (connaissances, représentations...) de l'individu. Il s'agit là du processus proposé dans le matériel didactique, même si, ici, nous ne nous intéressons pas à l'analyse d'un tel matériel, mais à la façon dont l'enseignant, en utilisant les propositions contenues dans les matériaux, aide les élèves à avancer dans leur recherche sur la diversité et dont ils tirent profit des occasions dans lesquelles celle-ci apparaît pour appliquer les fondements de *l'éveil aux langues* à d'autres réalités.

On peut dire que, généralement, dans les classes observées avec des élèves parlant une seule langue, peu d'attention est accordée aux contributions pouvant être générées par

le conflit cognitif. Dans une classe, *des commentaires péjoratifs sur la langue juive ont été émis*, langue qui est parlée par une communauté minoritaire du pays. L'intervention de l'enseignant s'est résumée en un: *«est-ce que vous aimeriez qu'on dise la même chose des Polonais»*, sans orienter la situation vers l'analyse de ce qui s'était passé. L'observateur a déclaré: *Je pense qu'il est nécessaire de dire qu'il y a des expressions négatives en polonais montrant les Juifs comme étant pingres et ce commentaire peut avoir été le résultat d'une telle expression (1H)*, ce qui suggère qu'une activité basée sur les proverbes et expressions du pays aurait pu aider à définir le conflit généré par ces représentations négatives.

Ce manque de réponses peut être trouvé dans un nombre considérable de classes: *Aucune remarque de ce type n'a été émise (1bC)*. Ou, du moins, ces situations ne sont-elles pas utilisées de façon optimale par rapport à l'intérêt des élèves: *Ils sont fascinés par la diversité et la multitude de langues. Elle n'en profite pas beaucoup (encore une fois faute de temps? faute de connaissances sur le sujet?) (2H)*. Dans certains cas, cela peut être justifié, car cela n'était pas l'objectif principal de cette unité particulière: *Elle ne l'a pas vraiment fait, mais cela était peut-être lié aux objectifs de cette leçon particulière, qui ne traitait pas de comparaison entre langues (1aC)*.

Il existe au contraire un plan d'action qui peut clairement correspondre aux fondements du projet. C'est le cas quand l'enseignant *écoute le plus souvent les étudiants (2aC)*. / *L'enseignante fait des références à d'autres langues par des comparaisons établies entre différentes langues. Les élèves font aussi des comparaisons et démontrent quelques stéréotypes. Elle écoute les idées des élèves et en partant de cela, elle explique ce qu'il faut faire et complète leurs idées (3I)*. / Ou finit par pratiquer une *incitation à la réflexion et aux échanges (1F)*, que les enseignants autant que les élèves jugent comme étant très positive: *Réaction positive. Tout le monde est intéressé (2aC)*.

En d'autres occasions, les élèves s'intéressent et s'impliquent dans le processus en appliquant leur propre réalité à l'objectif général (il s'agit d'un groupe multilingue): *Les élèves ont fait référence à d'autres langues que les langues prévues dans le support pédagogique, notamment le serbe et l'hébreu, ce qui s'explique par le contexte social de la classe. Ceci est indéniablement dû au fait que l'enseignante a constamment encouragé ces initiatives (2G)*.

L'enseignante transfère aux élèves son rôle de guide lors de l'activité. *La diversité est démontrée en les faisant se sentir comme les protagonistes, surtout les élèves les plus timides (1D)*. Elle essaie d'encourager l'implication personnelle dans ce processus: *«Qui pensez-vous a effectué l'activité de la meilleure façon? Comment l'effectuerez-vous?» (2D)*. Ce transfert du rôle principal mène à la reconnaissance du fait qu'*elle apprend du nouveau en suivant des idées des enfants (2A)*.

L'introduction de langues autres que celles contenues dans les matériaux n'est parfois pas visible au cours de la leçon observée, mais grâce à l'observation d'éléments externes: *Pas dans la leçon observée, mais à en juger d'après les posters, ils ont introduit le portugais et le russe, qui n'étaient pas contenus dans le matériel (2bC)*.

Ceci nous montre que le projet a eu des répercussions au-delà du temps spécifiquement alloué au matériel didactique.

### **b. Comment organiser l'interaction**

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, le conflit cognitif présenté dans les matériaux du projet vise à la construction sociale de connaissances au moyen du contraste dans l'interaction. Pour cela, il est extrêmement important de déterminer comment l'enseignant organise l'interaction, son développement et les contributions des élèves.

Le premier aspect devant être souligné est la structuration des rôles au sein de l'interaction: *Les élèves ont distribué les rôles dans les groupes. L'enseignant n'est pas intervenu. Les initiatives des élèves au sein des groupes ne pouvaient pas être supervisées* (1bC). / *Le professeur laisse les élèves à l'aise rendant possibles leurs interventions et le dialogue entre eux* (2I). / *La plus grande partie de la séance a eu lieu en petits groupes. Après chaque partie, un étudiant a présenté le travail effectué* (1B). Dans certains cas, dans certains groupes et en raison de l'activité proposée, l'organisation adopte des caractéristiques spéciales: *les étudiants en groupe de deux, tout le temps, ce qui favorise la solution de problèmes à deux, selon les langues* (1A).

En ce qui concerne l'équilibre dans l'interaction entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes, l'observateur, dans différentes classes, a reconnu que *ces deux sortes d'échanges étaient bien équilibrés* (2bC), ce qui correspond à la réponse donnée concernant le type d'interaction dominant (enseignant-élèves = 43%; interaction entre pairs = 57%).

Cependant, si nous examinons les références globalement, les interactions enseignants-élèves ont un poids plus important: *L'enseignant favorise indéniablement la participation de chacun* (1bC). / *S'agissant d'un jeu, la participation peut grandement varier. C'est pourquoi l'enseignant va de groupe en groupe pour s'assurer de la participation de chaque élève* (1D). / *Ils répondent aux sollicitations. Leurs initiatives restent dans le cadre des échanges maître-élèves seulement* (1F). Ceci limite parfois l'initiative éventuelle des élèves, *mais plusieurs fois l'enseignante coupe court* (2A).

Ce rôle de l'enseignant, dans les groupes au sein desquels l'enseignant occupe une place claire d'intervenant (ce qui n'est pas la majorité des cas), est centré sur la discussion construisant les connaissances: *L'interaction enseignant-étudiants était dominante, mais l'interaction de groupe a également été représentée lors des discussions* (1E). / *Le professeur oriente les élèves et modère les participations* (1I). Ceci explique pourquoi l'enseignant utilise les questions comme ressource fondamentale dans le cadre de l'interaction: *Elle encourage les étudiants à réfléchir et les aide le cas échéant avec des questions directrices* (1aC). Il aurait été très intéressant de pouvoir analyser les différents types d'interaction et le contenu construit, comme dans le cadre de l'évaluation du projet Evlang; cependant, le type d'instrument d'observation utilisé rend impossible l'obtention de ce type de conclusions.

Dans cette construction des connaissances, les commentaires de l'enseignant, à la fois pour garantir les performances et pour favoriser la continuité de l'activité, jouent un rôle essentiel. La règle générale est que les commentaires sont émis *à tout moment possible* (1B). Les différents types de commentaires ont différentes fonctions, qui ont toujours pour objectif d'aider la construction de connaissances à partir du conflit cognitif: *Reprise systématique pour gérer les échanges et faire avancer les discussions. Les apports sont adéquats* (1F). Ceci est le cas même dans les situations où des déclarations sont faites qui auraient été traditionnellement considérées comme des erreurs: *Elle apprécie les réponses «erronées» aussi. [...] L'enseignante prend en considération toutes les interventions des élèves* (1G). L'important est la réflexion qui permettra le processus d'apprentissage: *Dès qu'il y a une contribution, il y a des commentaires et, si possible, une question supplémentaire pour les faire réfléchir à ce qui vient d'être dit* (2D). Généralement, on peut dire que l'enseignant qui organise l'interaction utilise également fréquemment des commentaires.

### c. *Le rôle des élèves*

Dans les sections précédentes, le rôle des élèves dans le cadre des activités du projet a été partiellement analysé. L'objectif de cette section est de décrire ce rôle plus précisément.

En termes généraux, il existe deux types de méthodes d'enseignement qui déterminent le rôle des élèves: a) celle dans laquelle l'enseignant propose des lignes directrices pour tout ce qui est fait en classe sans prêter attention aux interventions des élèves (*L'enseignante pose beaucoup de questions aux enfants [...] plusieurs fois l'enseignante coupe court*), et généralement sans suggérer de propositions de travail en coopération (*Il n'y en a pas, malheureusement – (2A)*); (b) celle qui favorise et demande la participation des élèves *continuellement [...] en groupe de deux, tout le temps* (1A).

Le premier modèle représente une structure d'enseignement traditionnelle et le rôle des élèves est réduit à celui de simples auditeurs passifs: *actifs, mais par de longs moments, ils étaient les auditeurs de l'enseignante* (2A). On exige seulement d'eux qu'ils *réagissent bien et adhèrent* (1F) ou adoptent le rôle d'*élèves... appliqués...* (2F).

Le second modèle, bien que fondé sur les propositions des enseignants, implique les élèves dans le processus: *discuter en groupes du thème, apprendre les uns des autres* (1B). Cela les transforme en véritables acteurs de leur propre apprentissage: *Ils se sont transformés en chercheurs* (2H). *Ils ont joué un rôle actif dans la leçon; ils ont posé des questions, trouvé des réponses, fait des découvertes. Ils ont approfondi leur connaissance de la diversité des cultures et des langues* (1E). *Ils découvrent, devinent, se rappellent et sont incités à penser et à comprendre la diversité et à être tolérants* (1H).

La participation des élèves, cependant, est ressentie en général comme quelque chose de positif, sans tenir compte du fait que les étudiants soient performants ou non,



monolingues ou monoculturels; il n'est pas tenu compte non plus du modèle de travail de leur classe: *La différence n'était pas vraiment évidente, car tout le monde semblait s'impliquer dans la tâche. Lors de la discussion, un grand nombre d'enfants a levé la main pour participer (2bC). / Tous voulaient parler de leurs noms, de leur pays, et tous voulaient bien faire les tâches (1A).* Cette participation a une fonction très claire: *Principalement pour donner leur opinion et faire des suggestions (3I).* Ceci est très important lorsqu'il s'agit d'élèves multilingues: *ce sont eux les experts en langues (1B).* Même si, très souvent, *ils sont peu nombreux, et ne sont pas sollicités particulièrement ni ne contribuent particulièrement à la classe (2F).*

Le rôle de protagoniste les motive et leur permet de jouer un rôle plus actif dans le processus d'apprentissage: *Ce que j'ai beaucoup apprécié c'est que les élèves avaient le rôle du partenaire du professeur voire au moment des présentations ils ont joué le rôle du professeur ce qui a mis en valeur l'activité (2G).*

Dans tous les cas, ce fait est appréciable non seulement parce que les enseignants laissent parler leurs élèves, mais aussi parce que l'appropriation par les élèves du processus d'apprentissage favorise le développement correct de l'activité: *Je n'avais pas l'impression de voir des élèves perdus. Ils prennent des initiatives, même les timides grâce aux feedback de l'enseignante (1G). / Il semble qu'ils les ont bien intériorisées et se sont montrés des participants actifs. Ils ont l'habitude de travailler comme ça; de faire des observations, d'écrire des notes, de poser des questions, de faire des comparaisons et de tirer des conclusions (1E). / L'enseignant définit en permanence le processus et les objectifs devant être atteints (2D).*

#### **d. Le rôle de l'enseignant**

Dans les sections précédentes, nous avons vu comment l'enseignant joue un rôle fondamental dans l'application du matériel. C'est l'enseignant qui joue le rôle de guide dans la construction des connaissances, que ce soit en tant que soutien aux changements et à la restructuration menée par les apprenants ou en préservant les représentations initiales. Ces fonctions ont déjà été clairement identifiées lors du projet Evlang (cf. la contribution de Sandrine Aeby & Jean-François de Pietro dans Candelier (éd.), 2003, chapitre 8).

Ce rôle de guide apparaît déjà lors de la phase initiale (situation d'ancrage): *Elle utilise un certain nombre d'élicitations et de références à des connaissances ou thèmes précédents, etc. (1H).* Il devient de plus en plus spécifique au cours du développement de l'activité (*L'enseignant a transformé les étudiants en chercheurs indépendants, ce que les étudiants ont été heureux d'accepter [...] L'enseignant les a guidés sans leur donner les réponses – 1aC*), en fonction des exigences des propositions didactiques (*Elle a favorisé la participation des élèves en ne donnant la réponse qu'après l'écoute de chaque groupe. Les feedbacks permanents ont également encouragé les élèves – 1G*). Une telle intervention n'était cependant pas toujours adéquate: *L'enseignante*

*racontait ses expériences culturelles aux élèves, ceci empêchait un peu les activités des élèves (2A).*

L'appropriation de la démarche didactique exige une adaptation à la réalité. C'est pourquoi *l'enseignant suit le canevas proposé par le support, il le fait sans laisser beaucoup de place à l'expression plus libre des élèves (sauf dans la toute première phase)*, ce qui montre son manque d'appropriation de l'approche, malgré le fait *qu'il maîtrise bien le contenu et l'organisation des activités (1F)*. Cette attitude de l'enseignant ne correspond pas aux objectifs du projet.

Au contraire, l'appropriation du projet par l'enseignant peut mener celui-ci à négliger, au moins partiellement, les propositions spécifiques du projet afin de traiter des situations de la vie réelle de la classe: *Elle n'applique pas chaque page. (1A) / Elle a commencé sans le support, mais suivant les indications du support (3A).*

Un autre élément pouvant nous montrer l'appropriation du projet est la réaction face à la diversité. En certaines occasions, les élèves multilingues se sont vus demander de participer en tant qu'experts: *En fonction de la langue des cartes, cela encourage les enfants à participer comme s'ils étaient des experts (un enfant d'origine basque ...)* (1D). En d'autres occasions, les commentaires d'évaluation positifs liés au fait que tous les élèves ont reçu un traitement similaire (*L'observateur n'a remarqué aucune différence dans son traitement des étudiants – 1bC*) peut compenser les commentaires négatifs liés au fait que les contributions des étudiants concernant la diversité ont été ignorées ou pas utilisées de façon optimale: *Certaines réactions des élèves relatives aux langues qu'ils connaissent. Mais l'enseignante n'en tire pas vraiment profit (2F)*. Ceci est peut-être dû au fait qu'un environnement multilingue n'a pas encore été créé (*Il n'y en a pas dans cette classe – 2H*) ou qu'une interprétation littérale des propositions didactiques ne favorise pas la création d'un tel environnement: *Aucune participation spécifique (mais le sujet s'y prête peu) (1F)*.

Malgré ces déficiences, il faut dire que, généralement, les élèves ayant participé au projet étaient très motivés concernant la matière enseignée: *Les élèves étaient vraiment intéressés à en savoir plus sur différentes cultures (1B). / Les enfants étaient enthousiastes, même s'ils ont dû rester assis à leur table pendant toute la leçon (1E)*. C'est pourquoi l'enseignant qui écoute la classe doit adapter sa pratique aux réactions des élèves (*L'intérêt croissant des apprenants pour les activités a influencé le comportement de l'enseignante [...] sur la diversité des langues et de cultures en Europe – 2H*), aux contraintes de temps (*La contrainte de temps n'a pas été respectée, et cela a eu pour conséquence le manque de temps à la fin du cours et la suppression de la conclusion – 2G*), ou aux conditions définies par le contexte de la classe (*Avant de venir en classe, les élèves avaient participé à une activité qui les avait rendus agités et ils ont donc été trop excités quand ils sont arrivés en classe [...] et l'enseignant a dû réguler l'activité – 2D*).

En conclusion de cette section, il est intéressant de citer une déclaration qui, bien qu'il ne s'agisse pas d'un point principal, met l'accent sur un thème central du projet. Il faut

peut-être reconnaître que *l'enseignante [...] parfois ne réagit pas aux questions de ses apprenants (faute de temps? Faute de connaissances sur le sujet?)* (2H).

#### **2.4.4. La phase finale de synthèse**

La phase de synthèse représente l'achèvement de la rupture des connaissances introduite lors de la phase précédente. Ceci arrive lorsqu'un accord collectif est atteint concernant les solutions possibles, lesquelles affectent les concepts, les capacités et les attitudes envers les langues. Lors de la phase précédente, certains éléments partiels de synthèse sont apparus (par exemple, en 2G, cela se fait systématiquement après chaque activité de la séance), mais, à ce stade, le but est d'opérer une sélection des principaux aspects traités au cours de la séance ou, et ceci est considéré comme un des problèmes de l'analyse, à travers le développement de toute l'unité.

Si nous regardons les seize classes observées, nous voyons que 40% des classes n'ont pas effectué la phase de synthèse, tandis que 30% l'ont fait brièvement et rapidement, seulement 25% ont donné des devoirs à la maison comme tâche de suivi et trois classes seulement (20%) ont effectué la phase de synthèse en son entier. Deux explications sont possibles concernant ces absences et réductions de la phase de synthèse. La première concerne la structure et les caractéristiques de la séance au sein de l'unité: il est possible que la séance observée ne corresponde pas à la phase de synthèse. Par exemple, une des unités consiste en un jeu joué sur une certaine période de temps. Lors de la séance observée, les enfants ont joué à un jeu; la synthèse de cette activité est illogique si elle n'est pas effectuée après plusieurs séances semblables à celle observée. Une autre explication, comme mentionné plus haut, est la mauvaise répartition du temps par certains enseignants (*encore une fois faute de temps? – 2H*).

Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, il y a deux façons de mener les activités: a) dans le premier cas, l'enseignante ignore les exigences de l'apprentissage réel, probablement parce qu'elle est trop occupée à suivre les lignes directrices de l'unité (*L'enseignante ne fait pas de conclusions, elle ne corrige pas certaines mauvaises réponses. Parfois elle ne répond pas à leurs questions, trop concentrée sur la réalisation des exercices et non sur les besoins réels des apprenants – 2H*) – ceci peut également expliquer pourquoi elle prête peu ou pas d'attention aux contributions des élèves (*Aucune remarque de ce type n'a été émise – 1bC*); b) dans le second cas, l'enseignante cherche à promouvoir l'apprentissage (*La clôture de la leçon permet, à mon avis, de tenir «en haleine» les élèves, puisqu'elle éveille leur curiosité [...] et en même temps elle donne des activités à domicile permettant une continuité – 1G*).

Ces deux attitudes distinctes de la part de l'enseignant sont également visibles au cours du processus de l'activité, lorsqu'une analyse partielle est requise. Les enseignants du premier type *ne sont pas systématiques, et relancent rarement la réflexion à partir de ce qu'a dit un élève (l'enseignante est pressée, et le dit aux élèves...)* (2F). Le second groupe, quant à lui, se conduit différemment et effectue une *reprise systématique pour gérer les échanges et faire avancer les discussions* (1F). Ceci permet d'avoir un

système d'apprentissage plus cohérent par rapport aux propositions du projet parce que *les élèves étaient vraiment intéressés à en savoir plus sur différentes cultures* (1B).

#### **2.4.5. Résumé**

Le premier point clairement défini est le fait que la mise en place d'une observation nous permet d'obtenir des conclusions globales ne pouvant être extrapolées d'un pays à l'autre en raison du trop grand nombre de variables en jeu.

Il y a cependant au cours du développement des activités du projet une telle complexité et multiplicité d'éléments intervenants qu'il est impossible d'attendre une application purement mécanique des propositions incluses dans le matériel. Il en résulte que les lignes directrices tirées des observations de ces 16 séances en classe ne peuvent pas être interprétées comme étant des propositions «prescriptives» distinguant entre un «bon» et un «mauvais» style d'enseignement. Les éléments soulignés lors des observations en classe nous montrent en fait que l'enseignant doit se montrer compétent dans l'utilisation des stratégies afin de permettre l'adaptation des matériaux à sa propre situation d'apprentissage tout en remplissant les objectifs qu'il souhaite atteindre.

De la même façon, il est évident que, en plus de ce que propose le matériel, l'enseignant doit intérioriser les étapes du développement des unités didactiques grâce auxquelles ces unités correspondent aux fondements de l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage. L'élément clé pour la mise en œuvre des propositions du projet Ja-Ling, conformément aux fondements de l'approche *éveil aux langues*, est, précisément, la création d'un contexte d'enseignement dans lequel les élèves sont encouragés à verbaliser, par le biais d'interactions enseignant-élèves et élèves-élèves, leurs anciennes représentations et connaissances concernant la diversité linguistique et culturelle.

### **3. Représentations et attitudes des parents**

**Janina Zielinska**

#### **3.1. Enjeux et méthode**

Les parents d'élèves ont un rôle très important à jouer dans les approches qui, comme Ja-Ling, sont profondément ancrées dans la vie des enfants et dont la mise en œuvre dépasse le cadre scolaire. Nous sommes persuadés qu'il est nécessaire de tenir les parents informés des projets réalisés par leurs enfants et de leur communiquer les résultats obtenus. Il est également important d'avoir leur opinion sur l'intérêt du projet pour le développement intellectuel et affectif de leurs enfants. Mais la tâche est délicate. Surtout quand on demande aux parents de se prononcer par écrit sur les questions touchant aux problèmes qui ne leur sont pas toujours familiers.

Chacun des partenaires du projet agit dans un contexte social et éducatif différent. En tenant compte de ce fait, le groupe chargé de la préparation des outils d'évaluation du projet par les parents<sup>1</sup> a proposé un cadre général pour la conception des questionnaires et pour l'établissement des scénarios d'entretiens. Le groupe a également fourni à tous les participants les questionnaires préparés dans le cadre du projet Eulang par les équipes nationales différentes.

Chaque équipe nationale Ja-Ling était censée préparer son propre questionnaire.

En proposant le cadre général, nous avons tenu compte des résistances possibles des parents. Nous avons insisté sur le fait que les questionnaires devaient être rédigés de façon claire et éviter le discours jargonnant, peu compréhensible et décourageant pour les non-spécialistes.

Pour des raisons diverses, sur dix équipes nationales participant à l'évaluation, quatre ont préféré questionner les parents à un autre moment (à la fin de l'année scolaire) ou y renoncer. Nous avons donc reçu six compte rendus, constitués des questionnaires nationaux et de l'analyse des réponses des parents (provenant de Finlande, Grèce, Hongrie, Pologne, Portugal et Slovaquie).

Même si chaque partenaire était libre de choisir, parmi les questions proposées, celles qui convenaient le plus à son contexte, la plupart des questions posées se recouvrent. Ce qui a permis une analyse comparative.

---

1 Il s'agissait, outre Janina Zielinska, des membres du réseau 1 dans un premier temps (Olga Fedorova, Marie Fenclova, Evangelia Kaga, Artur Noguero, Filomena Martins, Anna Stankovianska.) puis d'un groupe restreint composé de Soca Fidler, Anna Grigoriadis, Anna Murkowska et Sirpa Eskelä-Haapanen.

Au total, les questionnaires ont été adressés à 786 parents dont 538 ont répondu (taux de retour: 68,4%). Le tableau ci-dessous présente les données chiffrées sur la distribution et le retour des questionnaires dans chaque pays.

Pays	Nombre des parents questionnés	Nombre des réponses	Pourcentage
Finlande	129	103	80%
Grèce	120	70	58%
Hongrie	185	90	49%
Pologne	100	57	57%
Portugal	25	25	100%
Slovénie	227	193	85%
Total	786	538	68,4%

### 3.2. Description de l'échantillon

En Finlande le questionnaire a été adressé aux parents de trois écoles expérimentales. Les enfants, âgés de 7-8 ans, sont presque tous monolingues (un enfant est d'origine arabe). En Grèce, les élèves viennent de 20 classes dont 15 sont situées en ville et 5 en zone rurale. Ils sont âgés de 9 à 12 ans. Une classe (de 30 élèves) est multilingue: elle compte environ un tiers d'allophones (de langue russe, albanaise et polonaise). En Hongrie, les questionnaires ont été distribués à toutes les familles de l'échantillon Ja-Ling (184). Les enfants, âgés de 9 à 11 ans, viennent de 5 écoles différentes dont 4 sont situées en milieu urbain et une en milieu rural (14 élèves). 90 parents ont répondu aux questions posées (mais seulement 2 de la classe située à la campagne). Les classes sont majoritairement monolingues (2 enfants sont d'origine arabe). En Pologne, les questions ont été posées à 100 parents d'élèves (à l'ensemble de l'échantillon Ja-Ling du partenaire polonais anglophone). Les élèves viennent des 4 classes d'une école primaire située en banlieue de la capitale. C'est une école publique. La plupart des élèves sont issus des familles aisées, ayant un niveau d'éducation élevé. Il n'y a pas d'enfants allophones. Au Portugal, les questionnaires ont été proposés à une classe expérimentale, située au centre ville. Cette école publique est fréquentée par les enfants issus des familles plutôt aisées. Les parents s'intéressent beaucoup à la vie scolaire de leurs enfants. Les enfants sont très jeunes (7 ans). Le professeur principal de la classe est une enseignante avec beaucoup d'expérience de l'éveil aux langues. Les questionnaires ont été remis personnellement à chaque parent. Tous les parents ont répondu aux questions posées. Il n'y a pas d'élèves allophones dans cette classe. En

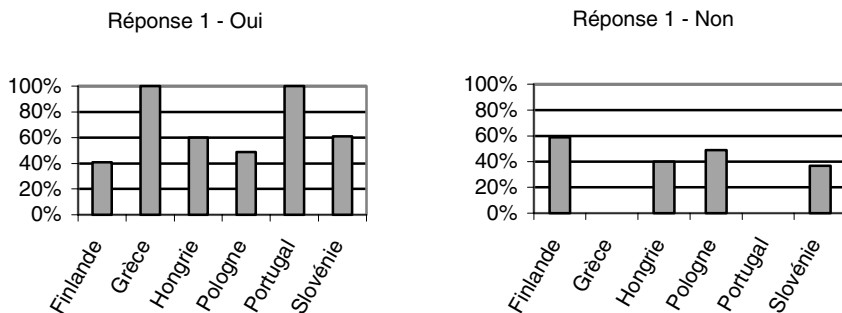
Slovénie, les questionnaires ont été adressés à 227 parents de 6 écoles différentes (3 dans la capitale, au centre ville, une en banlieue et 2 à la campagne). L'âge des élèves se situe entre 6 et 10 ans. Sur les 14 classes de l'échantillon il y a 7 classes multilingues.

### 3.3. Analyse des réponses

Les réponses aux questions ont été analysées par chaque équipe nationale selon le modèle proposé par le groupe responsable de cet outil. Pour chaque question fermée, il était demandé d'indiquer le nombre et le pourcentage de réponses positives, négatives, d'hésitations et d'absences de réponse. Pour les questions ouvertes, le questionnaire de synthèse proposait d'indiquer la fréquence des réponses, regroupées en fonction de catégories générales, en utilisant des appréciations du type: *tous, majorité, minorité, personne*. On demandait aussi de citer des exemples de réponses pour chaque catégorie.

#### Question 1

La première question porte sur la connaissance par les parents des activités effectués en classe par leurs enfants (*Est-ce que votre enfant parle à la maison des activités faites en classe dans le cadre du projet d'éveil aux langues?*).



Dans la plupart des pays, la connaissance par les parents des activités menées en classe se situe au-dessous de 50% ou légèrement au-dessus. Le Portugal fait exception, ce qui s'explique d'une part par la petite dimension de l'échantillon (une classe) et d'autre part par l'expérience de l'enseignante de la classe qui a participé à un projet multilingue précédent. Le cas de la Grèce peut être expliqué par le fait que le projet Ja-Ling fait partie du curriculum officiel dans le primaire.

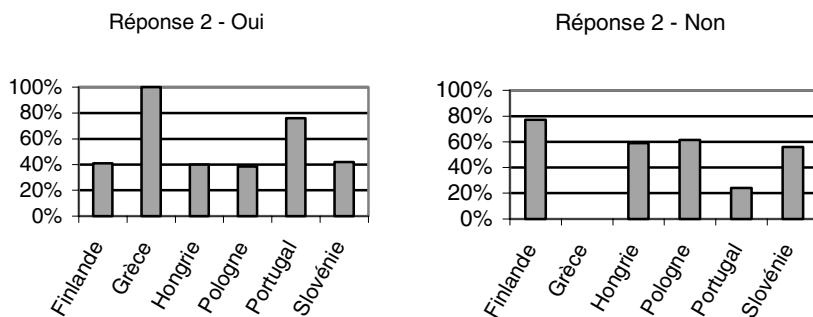
En réponse à la question ouverte qui accompagnait et complétait la question fermée (*Si oui, de quelles activités en particulier?*), les parents citent des activités concrètes réalisées en classe (alphabets, contes en plusieurs langues, sons d'animaux etc.).

La plupart des parents remarquent prioritairement les activités qui ont contribué à augmenter le savoir des enfants: *l'enfant a fait la connaissance de nouveaux alphabets, l'origine de certains mots, la notion d'onomatopée ... / l'enfant a appris à chercher la signification et l'origine des mots dans les dictionnaires.*

Ils sont nombreux, aussi, à avoir remarqué le changement d'attitudes des enfants par rapport à la diversité culturelle et linguistique provoqué par les activités réalisées en classe: *il a appris à accepter d'autres coutumes, il a compris et accepté le fait que dans chaque pays il y a des langues différentes.* Les parents soulignent aussi l'intérêt que les enfants portent aux activités Ja-Ling. Cet intérêt est souvent lié au caractère ludique des exercices: *les thèmes des supports sont intéressants pour mon enfant, les activités sont ludiques, il s'amuse bien.*

## Question 2

La deuxième question cherchait à voir si les parents ont noté des différences dans le comportement de leur enfant par rapport aux langues et cultures différentes après la réalisation des activités Ja-Ling (*Avez-vous remarqué un comportement différent chez votre enfant face aux langues étrangères, aux coutumes et éléments culturels différents des siens?*). Le graphique ci-dessous présente les résultats recueillis:



On voit que plus de la moitié de parents ont noté le changement du comportement de l'enfant, qui s'est opéré surtout au niveau de l'intérêt accru de l'enfant pour les langues étrangères et les cultures. Dans presque tous les sites (les pays), ils donnent des exemples qui illustrent l'éveil de la curiosité de l'enfant pour les langues et pour d'autres cultures: *il a commencé à poser des questions sur l'origine des mots de sa langue et des langues qu'il apprend/entend parler autour de lui / pendant les voyages, il essaie de deviner le sens des mots de la langue du pays, il essaie de la comprendre/ il pose plus souvent des questions sur d'autres cultures.* En Grèce tous les parents de l'échantillon signalent le changement d'attitude des enfants par rapport à leurs camarades allophones: *il a maintenant une attitude plus positive par rapport à ses camarades albanais et russes.* Sur le site slovène la majorité des parents remarquent

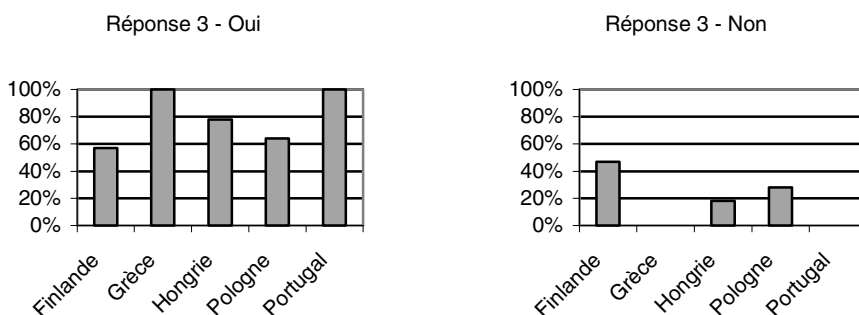


l'intérêt croissant de leurs enfants pour l'apprentissage des langues étrangères: *il veut apprendre de nouvelles langues.*

Certains parents constatent que l'enfant est devenu plus tolérant envers ceux qui sont différents de lui: *il accepte plus facilement les différences entre les gens de différents pays / il accepte les handicapés.* Mais ils sont minoritaires à l'avoir fait. Il est significatif que ces remarques sont surtout faites par les parents des classes multilingues (Grèce et Slovaquie).

### Question 3

Dans cette question les enquêteurs cherchaient à voir si les parents avaient remarqué le changement de l'attitude de l'enfant face à l'altérité (*Votre enfant est-il plus curieux face à ce qui est étranger/différent? (ouverture, respect de l'autre, tolérance...)?*)



(La question n'a pas été posée en Slovaquie.) Sur l'ensemble des sites, la plupart des parents considèrent que la démarche permet de déclencher la curiosité de leurs enfants envers les langues et les cultures: il s'intéresse plus aux religions différentes / il veut écrire des lettres en langue étrangère / il pose beaucoup plus de questions / il remarque dans les journaux les photos d'autres pays et il pose des questions sur ce qu'il voit.

Dans les classes multilingues les parents remarquent le changement chez les enfants d'origine étrangère (allophones): mon enfant n'a plus honte de parler de son origine, de notre langue et de notre culture et chez les enfants autochtones: Il respecte maintenant ses camarades qui sont d'origine étrangère; il ne se moque plus de leur accent différent / Il a aidé un nouveau camarade d'origine étrangère à s'intégrer dans leur classe (Grèce).

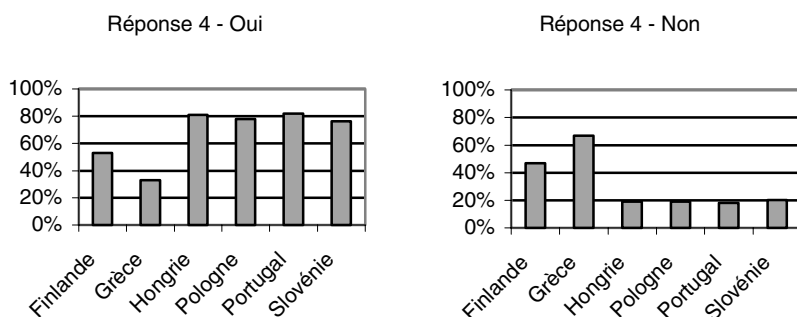
### Question 4

La question 4 se compose en fait de deux questions complémentaires:

*Demande-t-il plus souvent qu'on lui explique des mots et leur origine? Pose-t-il des questions sur les langues et les cultures?*

Les réponses à ces deux questions montrent que beaucoup de parents sont sollicités par les enfants qui demandent leur aide pour pouvoir comprendre les langues. Les parents remarquent aussi que les enfants commencent à s'intéresser à l'origine des mots.

C'est seulement en Grèce que la plupart des parents semblent ne pas être questionnés à ce sujet (67%). Cela peut être lié au contenu des activités proposées dans ce pays. (s'il n'y avait pas d'activités portant sur l'origine des mots, les enfants ne s'y sont pas intéressés).



## Question 5

La question 5 interroge les parents sur leur participation à des rencontres qui ont eu comme objectif la présentation de l'approche (*Avez-vous participé cette année à une session d'information ou de formation liée à l'éveil aux langues?*).

La question n'a pas été posée au Portugal et en Slovénie. Dans trois pays, une majorité de parents interrogés avouent qu'ils n'ont pas participé aux sessions d'information ou de formation (60% en Finlande, plus de 80% en Hongrie et en Pologne). Ce n'est pas le cas en Grèce, où plus de 80% disent avoir participé à une telle réunion.

La question ouverte qui suit pousse les parents à réfléchir sur le rôle qu'ils pourraient jouer dans une telle approche (*Quelle place les parents pourraient-ils prendre dans un tel projet?*).

A l'exception de la Hongrie, la plupart des parents préfèrent jouer le rôle d'observateurs, mais d'observateurs attentifs: *nous devons suivre les progrès de nos enfants, nous intéresser à ce qu'ils font*. En Hongrie une grande majorité des parents n'ont pas répondu à cette question ou ont déclaré qu'ils ne savaient pas. Mais ceux qui ont répondu se voient plutôt comme facilitateurs de la réalisation du projet. Dans d'autres pays, de nombreux parents déclarent qu'ils trouvent nécessaire d'aider les enfants à réaliser les tâches liées au projet: *les parents peuvent aider les enfants à réaliser les tâches, créer les conditions propices à leur ouverture sur le monde, essayer de répondre à leurs questions*.

Certains aimeraient bien compléter leur formation dans le domaine des langues et cultures pour leur bénéfice personnel ou pour pouvoir aider leurs enfants: *les parents*

*doivent aussi s'intéresser aux langues / nous voulons motiver notre enfant à réaliser les tâches liées au projet, mais nous ne savons pas comment le faire, nous aimerions suivre un stage sur l'éveil aux langues. D'autres regrettent de ne pas avoir eu plus d'informations sur le projet et par conséquent, de ne pas pouvoir soutenir leur enfant: comme je n'ai pas été informé sur le projet, je ne sais pas comment je pourrais aider, ou constatent tout simplement leur ignorance: je ne sais pas, mon enfant ne me raconte pas ce qu'il fait.*

## **Question 6**

Dans la dernière question, les parents ont été priés de donner une appréciation générale sur les effets du projet pour le développement intellectuel et affectif de leur enfant. (*L'éveil aux langues est-il pour vous positif en ce qui concerne le développement de votre enfant?*).

Une majorité écrasante des parents (95,6%) considèrent le projet comme positif pour leur enfant. Il n'y a pas de différence notable, de ce point de vue, entre les pays, dont les scores sont toujours supérieurs à 85%.

En réponse à la question ouverte: *Si oui, pouvez-vous dire ce que cela peut lui apporter?*, ils donnent de nombreux exemples d'apports.

La plupart voient l'attrait principal du projet dans l'éveil de la curiosité et de l'intérêt des enfants pour les langues et les cultures. Ils le considèrent comme un bon investissement pour l'avenir de l'enfant: *il pourra utiliser ce qu'il a appris: comme il a commencé à s'intéresser aux langues, il pourra mieux profiter des voyages / il est plus intéressé par les programmes de télévision en langues étrangères, ça lui facilitera l'apprentissage des langues et l'accès aux informations.*

Les parents apprécient aussi le fait que le projet contribue à l'acquisition des savoirs linguistiques et culturels: *il a déjà appris beaucoup de choses intéressantes, il pourra en apprendre encore beaucoup plus si vous continuez le projet / il a enrichi sa langue (langue maternelle), son lexique est plus riche.*

## **Question 7**

A la fin, les parents étaient invités à faire des suggestions et des commentaires concernant le projet (*Suggestions et commentaires que vous aimeriez rajouter*).

Majoritairement, ils soutiennent le projet: *il faut continuer le projet! /, il faudrait y consacrer plus d'heures / on a besoin de ce genre de projet, bravo pour votre initiative.* Ils font aussi des propositions concrètes d'extension de l'approche: *il faut mettre le projet dans le programme scolaire comme matière obligatoire/ on peut organiser des activités extrascolaires pour tous les enfants intéressés par le projet / on pourrait inviter dans la classe les représentants d'autres nationalités et des minorités linguistiques.*

Les parents signalent aussi leur besoin de formation et d'information sur l'approche: *on aimerait avoir plus d'informations sur ce projet.*

Mais ils émettent également des remarques critiques: *il vaut mieux que les enfants aient plus d'heures de cours d'anglais / la qualité de l'enregistrement laisse à désirer / certaines activités ne sont pas intéressantes / je ne comprends pas ce projet.*

### **3.4. Conclusions**

L'enquête auprès des parents n'a été menée que dans un nombre restreint de pays. Mais malgré ce fait, il semble possible de faire quelques constations générales portant sur les attitudes des parents par rapport à l'approche Ja-Ling,

Ce qui semble le plus important, c'est le fait que presque tous les parents trouvent l'approche positive pour le développement de leurs enfants. Ils remarquent surtout les changements au niveau de l'intérêt porté par les enfants à tout ce qui est étranger et tout particulièrement aux langues étrangères.

Chez certains on voit néanmoins la crainte que l'approche pourra prendre la place accordée dans le curriculum à l'enseignement d'une langue particulière (surtout de l'anglais). Pour leur faire comprendre qu'il n'y a pas d'opposition entre l'apprentissage d'une langue et une approche dont l'un des objectifs principaux est le développement chez l'enfant des stratégies d'apprentissage, il faut proposer aux parents plus de sessions d'information et de formation.

Ce qu'il faut également souligner et ce qui est rarement signalé dans les réponses des parents, c'est la relation qui existe entre les facteurs tels que la qualité des matériaux utilisés, la qualité de leur mise en œuvre en classe, la conviction des enseignants concernant l'intérêt de l'approche et l'appréciation des parents. Nous n'avons pas pu dans cette recherche mettre systématiquement en corrélation toutes ces données mais il est indéniable que les représentations et les attitudes des parents sont fortement influencés par la qualité de la formation proposée à leurs enfants.

## 4. L'évaluation des supports Ja-Ling par les élèves

**Ingelore Oomen-Welke**

L'impression générale qui se dégage de ce que disent les enseignants et de ce que nous avons pu constater lors des visites que nous avons faites dans les classes est que les élèves ont aimé travailler avec les supports didactiques que nous avons produits (pour la description de ces supports, cf. chapitre 2-A, partie 0.5). Souvent, ils en demandaient d'autres encore.

Un questionnement plus systématique a été effectué, dont nous donnons à présent les premiers résultats. Ils portent sur quatre pays seulement, mais semblent déjà pouvoir livrer une tendance générale.<sup>1</sup>

L'évaluation des supports par les élèves s'est faite à l'aide d'un petit questionnaire situé à la dernière page du support didactique qu'ils utilisaient. Il s'agissait de phrases à compléter: *J'ai appris sur [indication de la thématique] que ... J'ai bien aimé ... Je n'ai pas trop aimé ... Le livret serait mieux si ... Ce que j'aimerais encore savoir sur les langues ...* (En Pologne, les questions étaient plus nombreuses et plus précises). Ces questions invitaient à passer en revue ce qui a été appris. Les commentaires des enfants ont été dépouillés selon une méthode qualitative, en dégageant une typologie.

Il convient d'exprimer quelques réserves méthodologiques concernant ce travail. D'une part, ce sont les personnes qui ont construit le matériel qui ont dépouillé les réponses des élèves, sans qu'il soit procédé à un dépouillement parallèle de contrôle par d'autres chercheurs. De plus, les résultats de chaque pays ont été traduits soit vers l'anglais soit vers le français, en dehors de leur contexte, ce qui rend les données moins précises. Malgré toutes ces insuffisances, nous pensons que cette évaluation nous fournit un éventail d'effets ressentis par les élèves et nous aide ainsi à améliorer notre travail.

Nous rendons compte des évaluations effectuées par des élèves d'école primaire en Pologne, Portugal, Slovaquie et d'élèves d'école secondaire (*Hauptschule*) en Autriche:

---

<sup>1</sup> L'étude se poursuit dans le cadre de la suite de Ja-Ling en tant que programme Comenius.

En *Slovénie*<sup>1</sup>, les enfants ont travaillé avec plusieurs supports:

Support	Classe / année	Nombre de questionnaires
Cooking Detective	3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup>	158
Cooking Detective Junior	1 <sup>re</sup> , 2 <sup>e</sup>	57
We count	1 <sup>re</sup> à 3 <sup>e</sup>	68
Linguistics	3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup>	162
Proper Names	1 <sup>re</sup> à 2 <sup>e</sup>	73
Language Detective	3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup>	143

Dans leur grande majorité, les enfants savent donner des informations globales ou précises sur le contenu des supports et sur ce qu'ils ont appris: *des mots, des lettres, la prononciation, les pays, l'écriture, des connaissances sur les langues...* Quelques-uns constatent qu'ils ont acquis des connaissances en général. Ils indiquent, très majoritairement, qu'ils ont tout aimé (un peu moins cependant pour le support *Linguistics*). Ils aimeraient en savoir encore plus, surtout sur les sujets abordés par les supports, mais aussi sur les pays où on parle toutes ces langues.

Au *Portugal*<sup>2</sup>, les réponses proviennent d'élèves du primaire ayant travaillé avec le support *1, 2, 3, .... mille langues*. Ils disent avoir acquis un certain savoir sur les langues du monde. Un tiers à peu près mentionne des différences entre les langues pour le son et la graphie. Ils évoquent également des ressemblances. Presque tous ont tout aimé, les quelques critiques se répartissant sur divers détails. La moitié indique avoir une plus grande motivation pour apprendre plusieurs langues, tandis que d'autres voudraient tout savoir sur une ou plusieurs langues.

En *Pologne*<sup>3</sup>, huit questions ont été posées à propos du support *Le monde plein de langues* à 96 élèves du primaire. Les réponses ont été recueillies par de futurs enseignants en formation. Le support a bien plu à la grande majorité des enfants (86). La moitié aime surtout le chant, mais les autres activités font également l'objet d'appréciations positives. Les élèves qui aimeraient des modifications dans les documents d'enseignement sont peu nombreux. Leurs propositions vont dans deux directions: ajouter des activités nouvelles, modifier quelques activités existantes. La plupart d'entre eux a trouvé les activités faciles et estime avoir réussi, à l'exception d'une seule activité (*apprendre des mots en arabe*). Vingt pour cent environ déclare vouloir apprendre encore plus de choses.

---

1 Cette enquête a été effectuée par Soča Fidler.

2 Cette enquête a été effectuée par Ana Isabel Andrade et Filomena Martins.

3 Cette enquête a été effectuée par Janina Zielinska.

En Autriche<sup>1</sup>, 102 des 125 élèves de la 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, qui ont travaillé avec le support didactique *Vornamen / Les prénoms*, ont rendu leurs fiches d'évaluation. Environ un élève sur deux dit avoir acquis des connaissances sur son propre nom et son origine. On note que trois filles, d'origine turque, se disent satisfaites de savoir que leur prénom est tout aussi justifié que les autres prénoms. Parfois, les élèves mentionnent un savoir méthodologique acquis dans cette unité. La moitié voudrait en savoir encore plus sur les noms dans le monde entier, un tiers avoir plus d'informations sur l'histoire des noms. Une partie d'entre eux, qui a spécialement aimé quelques activités, en voudrait plus encore. Les jeux et les devinettes sont, à part égale, appréciés et critiqués. Les autres critiques, très peu nombreuses, ont peu à voir avec le support. Beaucoup laissent en blanc l'espace destiné à la critique, ou répètent qu'ils ont aimé ce travail.

On doit cependant noter que cinq adolescents se demandent pourquoi on parle de prénoms étrangers dans une école autrichienne. On ne peut espérer influencer les attitudes avec quelques activités.

Sur la base de tous ces jugements, on peut sans doute conclure que les matériaux *Ja-Ling* sont propres à intéresser et motiver les élèves, à leur permettre d'acquérir des connaissances et peut être même certains éléments de méthodologie. Ce que les coordinateurs des équipes des autres pays partenaires ont pu apprendre lors de leurs visites dans les classes et auprès des enseignants laisse penser qu'il en va de même pour les élèves de ces autres pays.

Le nombre restreint de ceux qui ne veulent pas en savoir plus (*Maintenant, c'est assez*) nous encourage à continuer sur ce chemin, tout en tenant compte des quelques critiques exprimées et des points faibles qu'elles relèvent.

---

1 Cette enquête a été effectuée par Anna Grigoriadis.





## **B. L'univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe**

**Ingelore Oomen-Welke**

L'ambition du projet *Ja-Ling* est, entre autres, de présenter aux élèves des thématiques et des méthodes susceptibles de leur apporter un profit optimal, tant au plan des savoirs qu'à ceux des attitudes et aptitudes.

Pour atteindre ce but, il est utile d'en savoir plus et de façon plus sûre sur les représentations des élèves, y compris sur ce que l'on appelle leurs «théories subjectives». Jusqu'alors, il n'existait à ce sujet que quelques travaux pilotes.

Ci-dessus, au point 4 du chapitre I-B, nous avons évoqué le projet *Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit* mené à Freiburg. Un de ses domaines est une recherche de terrain sur les représentations d'enfants et de jeunes par le moyen d'un entretien semi-guidé. Il était tentant, au sein du programme Ja-Ling, d'élargir ce premier travail en adaptant les méthodes et en modifiant le questionnaire, dans le but de constituer une sorte d'«état» de notre population en début de projet. Il était également tentant de faire des outils utilisés un instrument pédagogique destiné à introduire les apprenants dans le monde universel des langues.

Pour montrer la portée de la recherche effectuée dans le cadre de Ja-Ling, il faut tout d'abord exposer la méthodologie et des résultats de la recherche de terrain originelle. Ensuite, il conviendra d'expliquer l'élargissement à plusieurs pays et les modifications rendues nécessaires dans ce nouveau contexte. Puis viendront les résultats portant sur les représentations d'enfants et d'adolescents de neuf pays situés tant en Europe du Nord que du Sud, de l'Est et de l'Ouest, ainsi qu'en Europe centrale. Quelques données chiffrées complémentaires seront présentées dans le CD-Rom joint au présent ouvrage.

### **1. Une recherche de terrain fribourgeoise sur les représentations des jeunes relatives au langage**

Pour collecter des réponses d'enfants et d'adolescents et comprendre leurs représentations relatives au langage et aux langues, la partie concernée du projet fribourgeois (Freiburg / Breisgau, Allemagne) a démarré en 1996 par un certain nombre d'entretiens avec des enfants. Les entretiens se sont déroulés pour la plupart en classe de langue (en classe d'allemand), parfois aussi après l'école, en groupes de dix élèves environ. Les énoncés par lesquels ils exprimaient leurs savoirs, leurs intérêts et

leurs questions ont été systématisés et enrichis de catégories empruntées à la littérature didactique.<sup>1</sup> Des questions ouvertes en ont émergé. Un questionnaire semi-directif s'est peu à peu construit.

Les questions principales ont porté sur les domaines langagiers suivants:

- les langues dans le monde;
- langue et dialecte;
- autres langues que celle de l'école / du pays de séjour;
- les codes secrets;
- le langage des bébés;
- le langage des animaux;
- comment on apprend les langues (langue(s) maternelle(s), langues secondes et langues étrangères);
- la structure des langues (les mots, la grammaire, la phonologie, la sémantique);
- l'intérêt pour les langues, propositions des enfants concernant les recherches qu'ils entreprendraient s'ils étaient chercheur en langues.

Le questionnaire semi-directif prévoyait pour chacune des questions principales des questions subordonnées, pour le cas où les enfants n'auraient pas répondu à une question. Les interviews ont été organisés dans des écoles, en groupe de 3 à 4 enfants, la participation étant libre. A chaque fois, tous les élèves d'une classe ont voulu participer, sans exception. Ils ont répondu aux questions de façon engagée et disciplinée, conscients d'avoir des choses importantes à communiquer à notre recherche. Il faut dire que nous n'avions pas la possibilité d'effectuer un tirage au sort, comme le prévoit une étude de terrain. Nous avons considéré qu'il s'agissait là d'un inconvénient mineur, puisque notre enquête ne visait pas au statut d'une recherche quantitative valide, mais à celui d'une recherche qualitative qui cherchait avant tout à connaître l'éventail des représentations des élèves par rapport aux langues.

Dans ce projet, les entretiens ont été menés par de jeunes chercheurs ainsi que par des étudiants ayant un certain niveau d'études, tous formés à la pratique du questionnaire. Pendant les entretiens, ils ont enregistré les dialogues oraux pour ensuite les noter par le moyen d'une transcription formelle, en attribuant un code d'identification à chaque élève. Les mêmes personnes ont joué, les unes pour les autres, le rôle de conseiller pour le dépouillement. Les premiers entretiens ont également servi à développer les catégories de dépouillement du questionnaire et à constituer une typologie du contenu. Un enrichissement progressif a été effectué, au fur et à mesure de la prise en compte des données.

---

1 Par exemple, Neuland 1993, Kutsch 1987, Switalla 1993.

A partir des 196 élèves interviewés, de 4 à 18 ans, nous nous sommes concentrés pour notre échantillon sur les 138 élèves en âge de scolarité obligatoire, donc entre 6 et 15 ans. Ce groupe était constitué, par hasard, de 92 monolingues et 46 bi- ou plurilingues.

On a observé une moyenne de 18 réponses aux 9 faisceaux de questions. Un code d'identification a permis de repérer les individus, ceux qui ont beaucoup contribué ainsi que ceux qui ne l'ont pratiquement pas fait. On constate que les élèves ont des choses à dire. Le petit groupe en entretien a privilégié le dialogue. Néanmoins, certains des élèves n'ont pas contribué à chaque question et d'autres ont répondu plusieurs fois à une même question. Quoique les monolingues soient deux fois plus nombreux que les bi- et plurilingues, on constate globalement un nombre plus important de réponses provenant de ces derniers, qui ont une moyenne de réponses trois fois plus élevée que les monolingues. On peut donc penser que l'environnement plurilingue inspire l'intérêt et la réflexion des enfants sur les langues.

## **2. Une recherche de terrain dans neuf pays d'Europe**

Ce même questionnaire a été présenté aux partenaires Ja-Ling en 2001. Ceux-ci ont eu le sentiment qu'il pourrait être, outre un instrument de recherche, un support pour l'initiation des élèves à la thématique de l'univers des langues Ja-Ling. Cette seconde fonction s'est révélée efficace tant dans les classes que dans la formation continue des enseignants.

L'idée est également venue de s'en servir – de façon un peu moins exigeante en temps d'entretien et en méthodologie que dans le projet fribourgeois – pour connaître l'état des représentations des élèves en Europe sur les langues. Pour ce faire, on a réduit le questionnaire à sept questions, sans indiquer explicitement les sous-questions auxiliaires. Là où c'était possible, nous avons posé ces questions, par écrit ou par oral, en coopération avec des enseignants. Il n'y a pas eu d'identification des élèves par un code. Dans chaque pays participant à cette partie du projet (Espagne, France, Finlande, Hongrie, Pologne, Portugal, Slovaquie) plusieurs classes ont été questionnées. Les questions ont encore été modifiées à mi-chemin, dans la perspective d'une nouvelle enquête à la fin du cursus Ja-Ling dans chaque classe. Pour quelques pays (France, Slovaquie), il existe un deuxième ensemble de données, dépouillé différemment, qui fera ultérieurement l'objet d'une interprétation Ja-Ling plus vaste.

Ce sont à chaque fois les enseignants qui ont mené l'enquête en classe, avec le soutien des chercheurs de l'équipe Ja-Ling. Ce sont ces derniers qui ont rassemblé les données. Les réponses orales et écrites n'ont pas été dépouillées séparément, ce qui pourrait constituer un point faible pour une approche empirique. Tout en étant conscients de cette réalité, nous sommes sûrs que ce procédé permet d'en apprendre beaucoup sur les représentations des enfants.

La démarche a connu d'autres difficultés empiriques et des différences dans sa réalisation. Dans quelques pays, les enseignants n'ont pas posé toutes les questions (Finlande, France), ou les ont sensiblement modifiées (France). Dans d'autres pays on a effectué le questionnaire deux fois différemment (Pologne, Slovaquie). Toutes ces variantes, justifiées en soi, interdisent un dépouillement trop comparatif et surtout quantitatif.

Cette enquête européenne n'a pas couvert toute la scolarité obligatoire, comme c'était le cas en Allemagne. Selon les possibilités des équipes partenaires dans chaque pays, elle s'est orientée vers les écoles primaires ou secondaires. D'autres influences, non maîtrisées méthodologiquement, ont sans doute été présentes, telles que l'expérience monolingue ou bi/plurilingue des élèves interrogés. Bien sûr, il n'y a eu aucune constitution d'un échantillon représentatif (comme c'est le cas dans de grandes études internationales comme l'étude PISA de l'OCDE). Le nombre de classes ou d'élèves par pays n'a pas non plus été harmonisé. Nous nous garderons donc bien de mélanger les données, et chercherons à garder la spécificité des régions et des pays à travers les chiffres et leur interprétation.

### **3. Les résultats**

Nous indiquerons ici les questions et réponses données par les élèves dans les pays européens ayant participé à l'enquête. Pour chaque question, nous citerons les types de réponses – selon les données des pays – avec la quantité absolue ou relative. Pour les raisons déjà évoquées, notre intention n'était pas de construire une moyenne, mais de faire apparaître l'éventail des représentations sur les langues et des constructions théoriques les concernant.

Il convient de souligner avant cet exposé que l'absence d'un type de réponse dans un pays n'est pas, selon nous, nécessairement significative en termes de particularités du pays. Il se trouve que les élèves, s'inspirant mutuellement, insistent sur une idée et en oublient d'autres. Quoique les données d'un pays portent toujours sur plusieurs classes, leur quantité par pays n'est peut-être pas assez importante pour en tirer de réelles conclusions. Cependant, pour l'éventail de représentations que nous avons l'intention de présenter, les remarques des élèves se complètent mutuellement.

#### **3.1. De quelles langues as-tu déjà entendu parler?**

Le premier ensemble de questions est une introduction à la pluralité des langues, s'appuyant sur les savoirs et expériences des enfants. Quelques-uns racontent leurs expériences avec une ou plusieurs langues. La plupart des enfants donnent plusieurs réponses. Rares sont ceux qui n'en donnent aucune.

Dans leur grande majorité, les élèves mentionnent en premier lieu la langue officielle de leur pays. Mais il n'en va pas toujours ainsi: il semble que parfois la langue du pays est si naturelle qu'ils n'y pensent pas ou ne la nomment pas. En Catalogne, en grande majorité, ils nomment *le catalan* et *le castillan* ensemble; très peu ne citent qu'une seule des deux langues. En Autriche, certains adolescents nomment comme étant leur langue *l'autrichien* ou un dialecte, la plupart disent *l'allemand*.

Comme on peut s'y attendre, la deuxième place est tenue par l'anglais. Par contre il semble plus intéressant de voir les langues suivantes, comme nous le montre la grille ci-dessous. Souvent, les élèves mentionnent des langues de minorités de leur pays, régionales ou non.

Lorsque la distance géographique se fait plus grande, la différence entre continent, pays et langue s'estompe. On trouve surtout *l'africain*, mais aussi *l'américain* (qui désigne sans doute souvent l'anglo-américain) et très rarement *l'asiatique*, *l'indien* (de l'Inde, pas d'Amérique). En revanche, certaines langues lointaines, comme *le chinois* et *le japonais* sont bien connues. Au Portugal, les enfants parlent aussi du *brésilien* (comme d'autres parlent de *l'autrichien*). Parfois on peut deviner à travers les remarques des enfants l'idée qu'une langue correspond exactement à un pays.

Autriche	Allemagne	Espagne (Cat.)	Finlande	Hongrie	Portugal	Pologne	Slovénie
allemand 113	allemand 118 (87 + 31)	catalan & castillan 169	anglais 68	hongrois M	portugais 47	polonais M	anglais 69
anglais T	anglais 49 (37 + 12)	anglais et autres langues européennes;	suédois 64	anglais et plus de 15 Langues	M:anglais, français, allemand, italien	anglais M	allemand 52
italien 72	français 47 (40 + 7)		finnois 53				
turc 62	russe 7 (0 + 7)	indonésien, africain, marocain, égyptien, grec M	allemand 46	brésilien	chinois, italien, hongrois, hébreu, français russe Min	slovène 38	
français 59	Libanais 3 (0 + 3)						euskera, caló, luxembourgeois, galicien, hawaïien Min
espagnol 35	25 autres langues		russe 33	roma et souabe 71	américain, mexicain, égyptien R	chinois 19	
slovène 28	166 x, 1 à 6 x chacune						
hongrois 16						américain 3	
styrien 6	dialectes 5 (1 + 4)						latin R
bavarois 5						kachoube 2	
...							same 1
autrichien 2							
viennois 1							

*Légende:* 43 = chiffre absolu, T = totalité, M = majorité, Min = minorité, R = rarement; pour l'Allemagne, les chiffres entre parenthèses décomposent le chiffre total entre élèves monolingues et bi- / plurilingues.

### 3.2. Est-ce que le/la (*dialecte, langue minoritaire, régionale, sociolecte*) est une langue? Pourquoi penses-tu cela?

Cette question devrait nous éclairer sur les concepts que les enfants se forgent de ce qu'est une langue. Dans le projet fribourgeois, nous demandions si le dialecte de la région (*Badisch – le badois*) est une langue, convaincus que la question privilégie les

enfants autochtones. Cependant il est apparu que les enfants alloglottes ou bilingues sont tout aussi capables d'y répondre de façon argumentée.

Dans le contexte d'un projet européen, nous ne voulions pas renoncer à la question, mais il n'était pas facile de la poser. Il n'est pas évident que chaque langue dispose de dialectes. La terminologie est un sujet sensible: certains partenaires ne voulaient pas parler de *patois*, voire de *créole* ou de *tsigane*. Chacun a été libre de trouver une terminologie ou une paraphrase appropriée dans sa propre langue.

Les remarques contradictoires d'un même élève montrent bien que les théories des enfants se développent en parlant, en dialoguant ou en écrivant. On trouvera dans les citations ci-dessous des traces de théories subjectives en construction. On peut en déduire que le questionnaire incite bien les enfants à la réflexion, à une réflexion que nous sommes désireux de connaître.

C'est différent, mais on les parle d'une façon pareille.

Le mallorcaïn c'est la langue de Mallorca et elle est comme le catalan de la Catalogne.

Ils ont pris les mots de [Langue X] et les ont changés.

Le [XY] est une langue difficile mais on peut la comprendre.

Ce sont des langues mais elles sont drôles.

La personne veut dire la même chose mais s'exprime différemment.

Il y en a qui parlent lentement et d'autres rapidement.

Il y a plusieurs façons de dire moi (ich) dans les dialectes: [ix], [iç], [i], [iš]...

Avec ma mamie je parle en dialecte, mais ma maman n'aime pas ça.

Toutes les ethnies doivent avoir une langue.

Bien sûr qu'ils ont une langue, autrement on ne peut pas manger.<sup>1</sup>

Une grande partie des élèves croient que ce qui fait qu'on puisse parler de *langue*, c'est l'existence d'un territoire. D'autres pensent surtout à la communication et au groupe social. Il semble que les langues minoritaires d'un même pays ne jouent pas un rôle important dans la pensée des enfants. C'est manifestement différent pour la Catalogne, où les enfants apprennent très tôt deux parlers différents qui sont appelés *langues*, et où ils sont visiblement plus conscients de l'histoire des langues et pays / territoires. Ils

---

1 Dans certaines langues, on le sait, il y a deux mots différents, un désignant une partie de la bouche [*tongue, Zunge, lingua*] et l'autre le parler [*language, Sprache, idioma*]. Mais il arrive qu'on puisse utiliser le mot désignant la partie de la bouche pour désigner le parler (soit métaphoriquement, soit normalement). En finnois par exemple, il n'y a qu'un seul mot, de sorte que l'enfant fait ici référence au physique des gens. C'est pareil, dans quelques langues, pour *mot: mot individuel et parole, die Wörter et die Worte, słowo et wyraz* ... Remarquez que les différences ne sont pas les mêmes dans les langues respectives! Il y a des mots différents pour l'ensemble linguistique *langue* et son usage *langage, parole, parler*...

semblent respectueux des langues et des diversités: ils respectent ce qui leur est propre, et ce qui est caractéristique d'autrui.

### 3.3. Qu'est-ce qui différencie les langues les unes des autres?

On a sans doute remarqué que les questions du début sont structurées en forme d'entonnoir. Leur amplitude se réduit peu à peu, en vue de l'obtention de réponses de plus en plus précises. Le souhait était d'arriver à une précision de l'ordre de celle que quelques enfants avaient déjà atteinte pour la seconde question (par exemple: *moi – ich* en dialecte).

Les données auraient plutôt tendance à montrer le contraire: les enfants et adolescents, pour la plupart, parlent globalement des différences dans quelques domaines, mais ne montrent aucune approche méthodologique comparative. En fait, on pourrait comprendre qu'ils ne le fassent pas s'ils sont interrogés par écrit. Mais à l'oral? Pourquoi cette différence en comparaison avec les enfants d'Allemagne? La méthode orale en petit groupe du projet fribourgeois offrait aux jeunes interviewés la possibilité de préciser leur pensée grâce à des questions complémentaires. Il est vraisemblable que la situation d'une classe complète incite moins les élèves à raconter leurs expériences.

Mais que disent-ils? Une petite partie, dans certains pays, constate qu'il existe des différences sans dire en quoi elles consistent. Les sonorités représentent un facteur important de différence (la prononciation, parfois l'orthographe). Un autre argument, qui correspond à la seconde question, se trouve repris: des groupes sociaux différents parlent des langues différentes dans de différents pays, de sorte qu'on ne peut pas les comprendre. Seuls deux enfants catalans renvoient à l'histoire. Il semble que le rôle de la graphie et de la grammaire n'est pas évoqué partout, surtout dans les classes des élèves les plus jeunes du primaire.

Les gens naissent dans différentes localités. Par exemple si on parle portugais à un étranger, il ne comprend pas.

Malgré les différences on peut comprendre les Tchèques ou les Russes.

L'espagnol, c'est presque comme le portugais.

Les mots ne sont pas pareils.

Il y a des mots qui se ressemblent dans des langues différentes.

Des lettres et la prononciation.

Toutes les langues viennent de la même langue.



### **3.4. Est-ce que les animaux ont une langue? Pourquoi est-ce que tu penses cela?**

Cette question intéresse beaucoup les élèves de n'importe quel âge, même dans l'enseignement secondaire. On la retrouvera d'ailleurs dans la dernière question, en tant qu'objet de recherche envisagé. Si on la pose ici, c'est à nouveau pour mieux cerner ce qu'est une langue pour les élèves, pour mieux comprendre le lien entre observation et représentations (l'apprentissage langagier par les jeunes animaux) et pour mieux appréhender comment les élèves construisent leurs conceptions de la communication.

Les enfants savent que les animaux, par leur langage corporel et par les sons, se comprennent au sein de leur espèce et même entre espèces différentes. Est-ce assez pour constituer une langue, plus ou moins semblable à celle des humains? Est-ce que l'idée que les animaux parlent différemment en Italie signifie que les jeunes animaux apprennent la langue de leur espèce avec leur maman? Et si on peut observer que les petits animaux ne possèdent pas encore les sons propres à l'espèce, est-ce que cela viendra plus tard sans effort? Ou faut-il qu'ils les apprennent de leur mère? A-t-on déjà vu un chien miauler? Est-ce que l'observation suffit pour mener à un résultat valable ou faut-il prendre en compte d'autres aspects pour y parvenir?

Nul ne doute qu'il y ait une communication entre les animaux. La question qui se pose est plutôt de savoir si c'est une langue ou non.

Mais on ne les comprend pas!

Les chats ne comprennent pas les chiens.

Chaque espèce a sa langue, ils communiquent entre eux.

Les dauphins communiquent par des sifflements.

Non, ils ne font que des bruits.

Des chiens aboient, les chats miaulent...

Certains animaux parlent, mais il y en a qui ne parlent pas.

Les perroquets parlent comme les humains.

J'ai un lapin et il ne parle pas.

Un chat polonais et un chat français peuvent se comprendre.

En Italie les chats parlent un tout petit peu différemment.

Les petits animaux, à leur naissance, font des bruits. Mais leur maman leur apprend la langue animale en faisant toujours «miaou» jusqu'à ce que les petits sachent le faire.

### 3.5. Comment est-ce qu'on apprend une langue?

Cette question complexe, divisée en trois parties (*langue du pays, langue maternelle et langues étrangères ou apprises ensuite*) dans le projet fribourgeois, a fait l'objet d'une seule question dans le projet *Ja-Ling*, à seule fin de réduire le nombre de questions. Pourtant, les réponses données par les élèves peuvent être divisées en deux parties: des réponses globales pour la langue maternelle et des réponses plus différenciées pour les langues étrangères. On ne peut pas clairement reconnaître des réponses qui se rapportent à des secondes langues et au bilinguisme. Parfois on a du mal à comprendre si les élèves parlent de langue maternelle ou étrangère.

La question posée porte donc en même temps sur la conscience des stratégies d'acquisition (langue maternelle) et celle des stratégies d'apprentissage (langues étrangères). La langue maternelle, d'après la majorité des enfants, est apprise (dès la naissance?) en milieu familial, transmise par les adultes. La méthode est simplement d'écouter. Son apprentissage se passe sans effort. La plupart des élèves déclarent que, dans sa première phase, l'acquisition de la langue maternelle est moins interactive et le rôle qu'ils attribuent à d'autres enfants n'est pas très important. Le poids reconnu à l'école comme facteur de ce processus est remarquable (méthodes: lecture et écriture). On ne peut cependant pas savoir avec certitude s'ils parlent ici toujours de leur langue maternelle ou de langues étrangères qui, à l'école, sont enseignées avec la même méthodologie. Les données laissent entrevoir l'existence d'un secteur de l'entretien où se mélangent les différents types d'apprentissage.

Les langues étrangères sont apprises dans un cours de langue et dans le pays de cette langue (*en parlant*). La méthodologie en classe consiste, dans la perception des jeunes, moins en jeux et chants qu'en répétitions et apprentissage par cœur, avec lecture et écriture. Les jeunes de Hongrie sont plus conscients de la façon dont on peut progresser, et ils ne trouvent pas cela trop dur (il s'agit, il est vrai, d'une classe de 5<sup>e</sup> année, dans laquelle ils commencent leur apprentissage de langues étrangères: à l'évidence, on leur a expliqué comment l'apprentissage des langues se passe, avec de la grammaire). Dans le projet fribourgeois, on trouve une différence marquée entre le primaire et le secondaire: En primaire, le français langue étrangère (dans la région du Rhin Supérieur) est enseigné par des chants, des jeux, des scènes de théâtre, des vidéos, etc., ce qui ne semble pas être le cas pour le secondaire. Il faudrait donc faire la différence pour les cycles et pour des situations spécifiques.

Avec les autres.

On l'écoute.

Les gens parlent avec nous quand nous sommes des bébés.

La langue maternelle, on l'a dans les gènes.

Les petits Français ont sans doute les organes [qui leur permettent de parler], différents des organes de Polonais, parce qu'ils n'ont pas de problèmes à prononcer des sons français, et nous avons des problèmes.

C'est automatique si on va à l'étranger.

Il faut étudier un peu chaque jour.

Dès qu'on est petit jusqu'à l'examen.

Avec des maîtres et des livres.

On travaille tous les jours, d'abord on fait des mots, puis les règles, puis on construit des phrases.

On fait grammaire et traduction.

D'abord des choses simples, ensuite on joue des dialogues.

En écoutant la cassette puis en lisant le texte puis en faisant les dialogues.

### 3.6. Qu'est-ce qu'un mot?

Peu d'élèves ne savent pas répondre à cette question. Il s'agit surtout des très petits. Il existe plusieurs possibilités de définir un objet: nommer un exemple, décrire l'endroit de son apparition, dire ce que l'on fait avec, expliquer sa fonction ou sa formation. En plus on peut dire ce que cet objet n'est / ne signifie pas. Evidemment, nous n'attendons pas des définitions complètes, ne serait-ce que parce que la linguistique n'en dispose pas elle-même...

Beaucoup d'élèves donnent des exemples, c'est ce qui est le plus simple. Très peu nomment des catégories grammaticales, par exemple *verbe*. Une autre partie, dans presque tous les pays, fait remarquer que la langue ou/et la phrase (ou: un énoncé) se compose(nt) de mots et qu'on parle avec des mots. Ce qui les caractérise, c'est leur apparition et leur fonction.

Une majorité sait bien qu'un mot signifie quelque chose, c'est à dire que l'expression porte un sens. Peu disent que le mot donne un nom aux objets et soulignent que le mot et l'objet ne sont pas la même chose. L'arbitraire du sens des mots est rarement mentionné, sans doute parce que l'attention des enfants n'a pas été attirée sur ce point. Il en va autrement dans le projet fribourgeois, où on avait demandé si on peut appeler une pomme également *une poire* ou *une banane* etc. Cette idée déclenche de riches explications qui aboutissent à la notion de convention entre les humains, afin de se comprendre (on ne fait ici que mentionner ce résultat).

Il est intéressant de noter le rôle que, dans tous les pays, le son et l'écriture jouent dans les représentations des jeunes. Dès que les enfants savent écrire, le mot est vu, majoritairement, comme unité graphique: il se compose de lettres. Parfois il est dit que ce sont les lettres qui portent un sens, et que c'est ainsi que le mot est formé. Les sons ne jouent pas le même rôle, sauf en Hongrie. Il est aussi question de syllabes, sans qu'on puisse savoir si l'élève se place sur le plan de l'unité sonore ou graphique. Tout ceci montre bien que la différence entre son et lettre n'est pas acquise aisément, et doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

Les sons qu'on comprend. Ce qui sort de la bouche.

C'est ce qu'on écrit et que les autres disent.

Un mot a deux lettres minimum.

Une unité sonore qui porte un sens.

Je pense que le mot est composé de lettres qui ensemble signifient quelque chose.

Un objet ce n'est pas un mot, il devient mot quand on le nomme.

Des parties de la phrase.

Les gens se sont mis en accord pour la signification des mots, autrement on ne pourrait pas se comprendre.

### **3.7. Quelles recherches aimerais-tu faire sur les langues si c'était ton métier?**

Avec cette question, nous cherchons à savoir à quoi les jeunes s'intéressent particulièrement. Les élèves nomment leurs champs d'intérêt. En partie, il s'agit des domaines déjà évoqués dans d'autres parties de l'entretien ou du questionnaire, mais ils en citent d'autres aussi. Si certains des thèmes évoqués ne sont pas présents à ce niveau, cela peut tenir au fait que les enfants ne veulent plus mentionner des questions déjà abordées avant, et en quelque sorte terminées. Ils citent cependant un thème comme la langue des animaux (y compris les adolescents du secondaire). Un grand intérêt se manifeste pour les origines du langage humain ou pour les différences entre les langues, ainsi que pour leur apprentissage. On notera que des domaines comme le langage des animaux et l'origine du langage sont très généralement absents des curricula. Il en va de même, bien souvent, pour les différences entre les langues, alors que l'école offre l'enseignement de plusieurs langues.

Pourquoi dans les langues étrangères on n'écrit pas ce qu'on dit?

Je voyagerais et parlerais avec les autres.

J'aimerais savoir comment les langues ont pu naître et qui les a inventées.

Je ferais des recherches sur la culture, parce que la langue slave est répandue en Europe.

Si la tour de Babel est vraie.

Combien de langues il y a au monde et pourquoi elles sont différentes.

Rechercher la langue des dinosaures et d'autres créatures préhistoriques et apprendre la langue des chats.

Je découvrirais la langue des gens des OVNI, des langues mystérieuses que personne ne connaît.

La vieille langue des Aztèques.

Quelle sera la langue en l'an 2500?

Les codes secrets et les proverbes.

Ce qui a existé en premier: la langue ou la pensée. Moi je crois que c'est la langue, parce qu'il faut qu'on l'apprenne. Mais après, on peut aussi penser sans mots.

#### **4. Conclusion**

Ce travail s'est heurté à plusieurs difficultés: d'une part des différences selon les pays concernant la méthodologie du questionnement et le moment de la mise en œuvre; d'autre part la mise en commun des différentes données par l'auteur du rapport d'ensemble.

Il nous semble pourtant qu'il est riche de constatations et d'enseignements en ce qui concerne les attitudes et les savoirs par rapport aux langues et leurs usages. On voit que ces attitudes et connaissances sont en train de se former et de se structurer. C'est donc bien le moment d'intervenir en fournissant le «coup de pouce» nécessaire pour les aider à la construction de représentations adéquates, tant du point de vue de leur validité que du point de vue éthique. Il faut aider également les élèves dans la mise en place d'éléments de méthodologie qui développent, en plus de l'intérêt déjà présent, une aptitude au travail sur le langage et les langues. Cette démarche correspond bien aux théories cognitives et constructives actuelles, qui mettent en lumière l'importance des intérêts et du savoir préalables pour l'acquisition de nouvelles connaissances.

L'intérêt patent des élèves pour les questions relatives au langage constitue un argument supplémentaire pour la mise en place de l'approche Ja-Ling, qui ajoute à cet intérêt des connaissances fondées et développe les attitudes dans un sens d'ouverture à l'autre. La finalité étant bien de favoriser les échanges compétents entre les élèves et leur participation égale dans la classe et, plus tard, dans la société.



***Chapitre IV:  
Conclusions***

**Michel Candelier**





Que pouvons-nous, en quelques mots, retenir de Ja-Ling en tant qu'étape dans le développement de l'*approche éveil aux langues*?

Tout d'abord, même s'il s'agit d'une constatation élémentaire, le fait que l'implantation d'activités ait été possible dans seize pays, ce qui triple, en comparaison avec *Evlang*, le nombre de pays concernés.

Ensuite, et cela est moins trivial, le fait que dans ces seize pays, de contextes sociolinguistiques et de traditions pédagogiques différentes, aucune «contre-indication» au recours à cette approche n'est apparue.

Cela ne signifie pas que tout ce soit déroulé de la même façon dans ces différents pays. Heureusement, puisque notre but était de recueillir des expériences diversifiées afin de pouvoir mieux veiller à l'avenir à une implantation harmonieuse et efficace de l'approche dans différents contextes.

Du point de vue des origines de l'intérêt pour l'éveil aux langues dans ces divers pays, nous avons pu vérifier l'effet – évidemment facilitateur – de la diffusion préalable qu'avaient assurée des programmes d'innovation antérieurs dans certains contextes nationaux. Il s'agissait souvent du programme *Evlang*, mais aussi plus généralement du mouvement *Language Awareness* et d'autres initiatives qu'il avait inspirées. Les traces pouvaient en être visibles au sein même des programmes officiels et en tout cas dans les représentations des chercheurs en didactique et de certains enseignants.

Nous avons vu aussi l'importance de la motivation que peut susciter un contexte national ou régional multilingue, et tout particulièrement la présence d'élèves migrants. Et cela que cette présence soit clairement perçue comme une réalité d'aujourd'hui ou de demain, ou que les enseignants – et avec eux la société en général – tardent à en prendre totalement conscience, auquel cas l'éveil aux langues apparaît non pas tant comme une conséquence de la perception de la diversité, mais plutôt comme une démarche qui favorise cette perception. Dans une certaine mesure, ce phénomène était déjà perceptible dans le cadre d'*Evlang*, où certains enseignants montraient qu'ils avaient vraiment vécu, grâce à ce programme, une expérience personnelle de découverte de la diversité (cf. Candelier (ed.), 2003, chapitre 10).

L'expérience Ja-Ling nous a confirmé l'intérêt que l'éveil aux langues rencontre très généralement auprès des autorités éducatives. Mais elle ne nous a guère permis d'en apprendre plus sur les raisons pour lesquelles cet intérêt, selon les cas, débouche ou ne débouche pas sur des mesures concrètes d'officialisation. Sans doute parce que ces raisons constituent un réseau complexe de motivations qui se renforcent mutuellement et dans lesquelles il est bien difficile d'isoler un élément particulier que l'on pourrait considérer comme déterminant.

Il est vrai que la Grèce fait partie des pays de notre échantillon dans lesquels le pourcentage d'alloglottes est le plus élevé. Mais si c'était là le facteur déterminant pour l'officialisation «maximale» que l'éveil aux langues connaît dans ce pays, pourquoi n'y a-t-il pas eu la même officialisation en Allemagne et en Autriche, qui ont aussi un pourcentage d'alloglottes particulièrement élevé, causé essentiellement, comme c'est le

cas en Grèce, par des phénomènes migratoires? Est-ce parce que ces deux pays disposaient déjà d'une politique officielle mieux «installée» et plus développée en matière d'éducation interculturelle? Il est difficile d'en juger. Tout comme il est difficile de savoir si le fait que la Grèce, contrairement aux deux autres pays, se représente elle-même traditionnellement comme monolingue et a toujours de fortes réticences à reconnaître l'existence en son sein de minorités linguistiques autochtones a pu, paradoxalement, favoriser l'adoption d'une innovation éducative résolument orientée vers la reconnaissance de la diversité.

Faute d'éléments d'explication plus tangibles, on est tenté d'accorder un rôle substantiel à des raisons que l'on pourrait qualifier de conjoncturelles. Il semble vrai que des propositions d'innovation telles que l'éveil aux langues ont beaucoup plus de chance d'être retenues si elles sont faites à un moment où, par ailleurs, les autorités éducatives sont à la recherche de nouvelles voies, envisagent des réorientations. Cet aspect est mentionné par plusieurs coordinateurs nationaux, et il est vrai qu'en Grèce, le moment semblait particulièrement opportun du fait de la mise en place de la *zone d'innovation et d'activités interdisciplinaires* dans les programmes.

Quoi qu'il en soit, on peut ressentir une certaine satisfaction à l'énoncé des éléments d'officialisation dont Ja-Ling a bénéficié, tout particulièrement dans la formation des enseignants, qui peut apparaître comme «l'antichambre» d'une officialisation plus complète. La reconnaissance accordée par les niveaux hiérarchiques intermédiaires, lorsque ceux-ci disposent de latitudes leur permettant de le faire, est également appréciable et remarquable.

Il était intéressant aussi de constater que les difficultés éprouvées par les coordinateurs nationaux lors de la mise en œuvre du programme semblent être plus d'ordre matériel que représentationnel. Faute d'une inscription officielle dans des pages déterminées du curriculum (comme c'est le cas en Grèce), la question se pose sans cesse de la place à prendre dans les emplois du temps, et la solution déjà formulée dans le cadre d'*Evlang* reste semble-t-il la meilleure: en tant que démarche interdisciplinaire, l'éveil aux langues doit s'inscrire simultanément dans plusieurs disciplines.

L'étude des représentations des enseignants a confirmé que, comme cela était déjà apparu dans le bilan du programme *Evlang*, leurs attitudes vis-à-vis de l'approche sont très généralement positives, et souvent très positives. Ponctuellement, des difficultés peuvent apparaître, que les coordinateurs nationaux ont contribué à cerner: à propos des langues sur lesquelles on travaille, à propos des publics (conception selon laquelle il s'agirait d'une approche valable uniquement pour les classes à forte proportion de migrants), en raison des cultures éducatives dominantes.

Comme cela était déjà apparu dans l'évaluation d'*Evlang* (cf. p. 32 ci-dessus), on constate que les enseignants sont plus convaincus des effets potentiels de la démarche sur les attitudes des élèves vis-à-vis de la diversité des langues et des cultures que d'effets sur leurs aptitudes métalinguistiques. On ne peut s'empêcher de rapprocher ceci de ce qui a été dit plus haut du multilinguisme – en particulier issu de la migration – en tant que facteur d'intérêt pour l'éveil aux langues.

Généralement, les parents adhèrent à Ja-Ling, même si des craintes sont exprimées de voir l'éveil aux langues remplacer l'enseignement d'une langue, auquel ils restent attachés. L'aspect de l'approche qu'ils remarquent le plus n'est autre que celui dont nous venons de dire qu'il convainc spontanément les enseignants et suscite le plus facilement l'intérêt: tout en notant que les enfants cherchent à comprendre des énoncés en langue étrangère – ce qui relève au moins partiellement du développement d'aptitudes – ils évoquent surtout des changements dans le domaine des attitudes que les enfants développent face à ce qui est étranger.

Finalement, il se confirme bien que c'est en tant que démarche visant à assurer l'acceptation positive de la diversité que l'éveil aux langues entraîne l'adhésion en premier abord, et moins en tant que démarche susceptible de développer des capacités d'observation et d'analyse des langues afin de favoriser leur apprentissage. C'est un enseignement dont il faudra tirer profit.

Globalement, tout comme leurs élèves, les enseignants sont satisfaits des supports didactiques proposés, mais attirent à nouveau notre attention sur la question de la qualité des enregistrements sonores, qui représente décidément la plus grande difficulté matérielle liée à ces matériaux d'enseignement.

De l'observation de la pratique de classe, nous retiendrons essentiellement la conclusion selon laquelle la capacité de l'enseignant à adapter les matériaux d'enseignement à la situation particulière de sa classe est déterminante, pour peu cependant que cela se produise dans le cadre de l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage, qu'il doit avoir suffisamment intériorisée.

Les dernières lignes de la partie consacrée à l'observation de classe nous rappellent qu'au cœur même de l'approche *éveil aux langues*, on trouve la mise en place d'une situation pédagogique dans laquelle l'élève est amené à verbaliser et construire ses représentations. C'est bien pourquoi il était utile, également, que soit menée dans le cadre de Ja-Ling une étude des représentations initiales des enfants et adolescents à propos des langues. La connaissance plus précise que nous avons à présent de ces représentations devrait contribuer à guider notre travail à l'avenir, que ce soit pour le choix des contenus et objectifs ou pour la construction des matériaux didactiques.



## Bibliographie

Anna Murkowska

### 1. Key Publications / Publications clés

BILLIEZ, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, CDL Lidilem, Grenoble, 1998.

BOS, Wilfried *et al.*, *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Waxmann, Münster, 2003. (<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/kurz-end.pdf>)

CANDELIER, M., *Rapport concernant les objectifs*, (Rapport de recherche du programme Evlang remis à la Commission européenne), 2001 [Disponible sur <http://jaling.ecml.at>].

CANDELIER, M. & PAPARAMBORDE, S., *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire*, Centre Audio-Visuel de l'Université R. Descartes, Paris, 2001 [Film vidéo, 23 mn] – à commander sur le site de Ja-Ling (<http://jaling.ecml.at>).

CANDELIER, M. (éd.), (forth), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boek – Duculot, Bruxelles, 2003.

COTS, J. M. & NUSSBAUM, L. (éds), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en la enseñanza de lenguas*, Milenio, Lérida, 2002.

DE PIETRO, J.-F. (éd.), *Babylonia, n° 2 (Ouverture aux langues: concepts, expériences, idées didactiques)*, 1999 (Commandes: [babylonia@iaa.ti-edu.ch](mailto:babylonia@iaa.ti-edu.ch)).

DE PIETRO, J.-F. *et al.*, *Entre un projet initial et sa mise en œuvre: perspectives pour un curriculum intégré*, (Rapport de recherche du programme Evlang remis à la Commission européenne, en collaboration avec Aeby, S., de Goumoëns, C. & Macaire, D.), 2001 [Disponible sur <http://jaling.ecml.at>].

Deutsches PISA-Konsortium Hrsg., *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Leske&Budrich, Opladen, 2001.

DONMALL, B. G. (éd.), *Language Awareness*, Centre for Information on Language Teaching and Research, (NCLE Papers 6), London, 1985.

FEICHTINGER, A., *Evaluation du projet KIESEL. Niveaux d'évaluation – évaluation de manuels scolaires*, (Rapport de recherche du programme Evlang remis à la Commission européenne), 2002 [Disponible sur <http://jaling.ecml.at>].

- GENELOT, S., *Evaluation quantitative du cursus Eulang*, (Rapport de recherche du programme Eulang remis à la Commission européenne), 2001 [Disponible sur <http://jaling.ecml.at>].
- HAWKINS, E., *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.
- HUBER, J. & HUBER-KRIEGLER, M., *Sprach- und Kulturerziehung: Der Versuch einer Verbindung von Sprachunterricht, sprachunabhängiger kommunikativer Fertigkeiten und Inter-/Kulturellem Lernen*, Zentrum für Schulentwicklung, Graz, 1994.
- JAMES, C. & GARRETT, P. (éds.), *Language Awareness in the Classroom*, Longman, London 1992.
- MACAIRE, D., *Rapport sur la formation des enseignants en contexte européen dans le programme Socrates EVLANG*, (Rapport de recherche du programme Eulang remis à la Commission européenne), 2001 [Disponible sur <http://jaling.ecml.at>].
- MOORE, D. (éd.), *L'éveil au langage*, (Notions en Questions n° 1), Crédif, Saint-Cloud; Lidilem, Grenoble & Didier Erudition, Paris, 1995.
- NOGUEROL, A., *Didactique de l'éveil aux langues*, (Rapport de recherche du programme Eulang remis à la Commission européenne), 2001 [Disponible sur <http://jaling.ecml.at>].
- OECD, *PISA – Programme for international student assessment*, 2000 (<http://www.pisa.oecd.org>)
- OOMEN-WELKE, I., «Egéségedre – Santé!», *Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten*, Belgrad, J. & Niesyto, H., Schneider, Baltmannsweiler, 2001, pp. 251-264.
- OOMEN-WELKE, I., «Fremdsprachenunterricht und Muttersprachenunterricht», in Bausch, K.-R. *et al.*, (éds), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, 2003a, pp. 145-151.
- OOMEN-WELKE, I., «Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft», in Kämper-van den Boogaart, M. (éd.), *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen, Frankfurt a. M., 2003b, pp. 60-74.
- OOMEN-WELKE, I., «Entstehung von sprachlichem Wissen und Bewusstsein im mehrsprachigen Kontext», in Bredel, U. *et al.*, (éds), *Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch.*, Schöningh, Paderborn, 2003c.
- OOMEN-WELKE, I., «Nonverbales und Körpersprachliches aus verschiedenen Kulturen als semiotische Grundfrage», in Schober, O. (éd.), *Körpersprache im Deutschunterricht*, Schneider, Baltmannsweiler, 2003d, pp. 452-463.

OOMEN-WELKE, I. (éd.), «Language Awareness im Deutschunterricht », (Vorträge aus Sektion 8 des Internationalen Deutschlehrertags Luzern 2001), Interkulturell, 2003e.

PERREGAUX, Chr., DE GOUMOËNS, Cl., JEANNOT, D. & DE PIETRO, J.-F.. (éds), *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Secrétariat général de la CIIP, 2 volumes, Neuchâtel, 2002 [Supports didactiques. Auteurs: Claudine Blasiger, Claudia Berger, Janine Dufour, Lise Gremion, Danièle de Pietro et Elisabeth Zurbriggen] (Commandes: ciip.srti@ne.ch).

TUPIN, F. (éd.), *L'évaluation qualitative des processus et effets liés au curriculum Evlang* (Rapport de recherche du programme Evlang remis à la Commission européenne), 2001 [Disponible sur <http://jaling.ecml.at>].

## **2. National Contributions / Contributions nationales**

### **Austria/Autriche**

«Grüß Gott, Salut oder Hi», *Kleine Zeitung*, Daily, Graz, October 9, 2001, p. 27.

«Das Tor zu Sprachen», *Thema Plus*, Weekly, Graz, November 7, 2001, p. 5.

GRIGORIADIS, A., «JaLing – Das Tor zu Sprachen», *Liebenau heute-morgen*, Monthly, Graz, July 2002, p. 9.

### **France**

CANDELIER, M., «La sensibilisation à la diversité linguistique: une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire», *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université Nancy 2, Nancy, n° 25, 2000, pp. 107-127.

CANDELIER, M., «Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire», *L'enseignement des langues vivantes – Perspectives*, ministère de l'Éducation Nationale, [«Les Actes de la Desco»] Paris, 2001, pp. 49-74.

CANDELIER, M. & MACAIRE, D., «L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences – pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle», in Colléo, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. & Maeder, C. (éds), *Actes de colloque de Louvain. Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant*, De Boek – Duculot, Bruxelles, 2001, pp. 495-506.

KERVAN, M. & CANDELIER, M., «Les activités Evlang: tâches, objectifs et domaines», in CANDELIER, M. (éd.), (forth), *Evlang-l'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boek-Duculot, Bruxelles, 2003.

## **Finland/Finlande**

LINDQVIST, L-M., «Teacher as a researcher – Language awareness in young childrens' linguistic development», *Hämeenkyrön sanomat*, No. 93, 2001, p. 3.

JÄRVINEN, A., «Co-operative learning in early education», in Sahlberg, P., Sharan, S. & Penttilä, A. (éds), *A Handbook of Co-operative Learning*, WSOY, Helsinki, 2002, pp. 245-265.

KIISKINEN, H. (forth), *Janua Linguarum – A new dimension to early education*, *Learning Tampere*, No. 1, 2003.

SAKSA, K., «Language awareness in early education», *Aamulehti*, Daily, 12 January 2002, p. 18.

## **Germany/Allemagne**

KARAGIANNAKIS, E., «LA im Kontext eines suggestopädisch orientierten (Fremd-) Sprachenunterrichts », *Informationen zur Deutschdidaktik*, No. 3, 2002, pp. 85-93.

OOMEN-WELKE, I., «Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen», *Deutsch lernen*, No. 2, 2000, pp. 143-163.

OOMEN-WELKE, I., «Aufgaben kriegen, die man schaffen kann!», *Pädagogik* No. 12, 2001, pp. 28-31.

OOMEN-WELKE, I., «Grammatik in Wörtern – Grammatik der Schrift», *Grundschulzeitschrift*, No. 149, 2001, pp. 18-21.

OOMEN-WELKE, I., «Geschlechterdifferenzen bei entstehender Sprachbewusstheit?», in Cheauré, E, Gutjahr, O. & Schmid, C. (éds), *Geschlechterkonstruktionen in Sprache, Literatur und Gesellschaft. Gedenkschrift für Gisela Schoenthal*, Rombach, Freiburg i. Br., 2002, pp. 181-205.

OOMEN-WELKE, I., «Auf sprachlicher Entdeckungsreise. Authentische Beispiele und Lernmaterialien zum LA-Unterricht», *Informationen zur Deutschdidaktik*, No. 3, 2002, pp. 55-62.

OOMEN-WELKE, I., «Benimm an fremden Tischen», *Praxis Deutsch*, No. 178, 2003, pp. 22-29.

OOMEN-WELKE, I. & PEÑA SCHUMACHER, T., «Sprachenlernen – Biographische Rekonstruktionen zweisprachiger Schulkinder», in Hinnenkamp, V. & Meng, K. (éds), *Sprachgrenzen überspringen*, Mannheim, 2004, pp. 68-98.

OOMEN-WELKE, I., «Körpersprachen und Extrasprachliches verschiedener Kulturen in Welt, Schule und Unterricht», in Rosenbusch, H. & Schober O. (éds), *Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch*, Didaktik Deutsch 17, 2004.



## Hungary/Hongrie

CANDELIER, M., «A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása – az általános iskola céljaihoz és lehetőségeihez igazodó módszer», *Modern Nyelvoktatás*, No. VI/1, 2000, pp. 3-13.

UJLAKYNÉ SZŰCS, É., «A másság elfogadásának lehetőségei az idegennyelvi nevelésben», *Bács-Kiskun Megyei Tudományos Fórum Kiadványa*, No. 1, Kecskemét, 2000, pp. 185-191.

## Poland/Pologne

GŁOWACKA, B., «Kilka refleksji na temat wielojęzyczności», *Języki Obce w Szkole*, No. 6, Warszawa, 2002, pp. 15-20.

*Języki obce w szkole*, «Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych», Numéro spécial 6, Warszawa, 2001.

MURKOWSKA, A. & ZIELIŃSKA, J., «Konferencja międzynarodowa. Otwarcie na języki i kultury świata», *Uniwersytet Warszawski, Kwartalnik*, No. 1, Warszawa, 2002, pp. 17-18.

MURKOWSKA, A & ZIELIŃSKA, J., «Otwarcie na języki i kultury świata», *Języki Obce w Szkole*, No. 3, Warszawa, 2002, pp. 38-41.

POLUSZYŃSKI, B., «Współczesny świat, Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI wieku», *Języki Obce w Szkole*, No. 6, Warszawa, 2002, pp. 5-15.

## Portugal

ANDRADE, A. I., MARTINS, F. & MOREIRA, G., «O projecto ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education) – das políticas de construção de uma Europa plurilingue às práticas de formação linguística», in Barker, A. (éd.), *A Europa – Realidade e Fantasia*, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2001, pp. 61-75.

ANDRADE, A. I., MARTINS, F. & LEITE, F., «Práticas Actuais e Perspectivas Futuras – A biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das Línguas Estrangeiras», *Educação & Comunicação*, No. 7, Escola Superior de Educação de Leiria, Leiria, 2002, pp. 76-85.

ANDRADE, A. I., MOREIRA, G., ALEGRE, T., ANÇÃ, M. H., ARAÚJO E SÁ, M. H., CANHA, M. B., MARTINS, F., SÁ, C. & VEIGA, M. J., «Intercomprehension in language teacher education: propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue», *Revista Intercompreensão*, No. 10, Edições Colibri / Escola Superior de Educação de Santarém, 2002, pp. 51-64.

ANDRADE, A. I., MOREIRA, G., MARTINS, F. & PINCHO, A. S., «Da Identificação das Funções das Línguas ao Gosto por Novas Experiências Linguístico-Comunicativas», in painel 102, *Preparar para a Diversidade Linguística e Cultural: que Actividades em Contextos de Formação de Professores de Línguas*, Anais do XI Endipe, (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Igualdade e Diversidade na Educação, Goiânia – Brasil, 2002 (CD-Rom).

MARTINS, F., «Contos infantis e sensibilização às línguas estrangeiras», *Actas do II Encontro de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Universidade do Minho, Braga, 2001, pp. 95-104.

MARTINS, F., *Biografia Linguística e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade*, (poster), Anais do XI Endipe, (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Igualdade e Diversidade na Educação, Goiânia – Brasil, 2002 (CD-Rom).

MARTINS, F. & ANDRADE, A. I., (forth), «As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico», *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL (Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas). A Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*, 2003.

PINHO, A. S. & ANDRADE, A.I., A biografia linguística na sensibilização à diversidade linguística e cultural: uma estratégia na formação inicial de professores, (poster), Anais do XI Endipe, (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Igualdade e Diversidade na Educação, Goiânia – Brasil, 2002 (CD-Rom).

SIMÕES, A. R. & ARAÚJO E SÁ, M. H., «Relação do sujeito com as línguas: análise comparativa dos resultados obtidos junto de dois públicos escolares portugueses», *Anais do XI Endipe, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Igualdade e Diversidade na Educação*, Goiânia – Brasil, 2002 (CD-Rom).

SIMÕES, A.R. & RAMOS, A.P., «Os alunos e a diversidade no universo da língua portuguesa; reflexões em torno de um trabalho formativo com uma turma do 9º ano», *5º Encontro Nacional da APP (Associação de Professores de Português). Como pôr os alunos a trabalhar?*, Lisboa Editora, Lisboa, 2002, pp. 331-342.

SIMÕES, A. R. & ARAÚJO E SÁ, H. (forth), «O sujeito e a SUA língua: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico», *Actas do I Encontro da SPDLL (Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas). A Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*, 2003.

## Slovenia / Slovénie

PIŽORN, K., «Delavnica jezikovnega in medkulturnega uzaveščanja», *Vestnik, Društvo za tuje jezike in književnosti Slovenije*, No. 35 (1-2), Ljubljana, 2001, pp. 479-485.

DAGARIN, M., «The European Year of Languages 2001: A workshop on language and intercultural awareness», *Slovene IATEFL Newsletter*, No. 21, Ljubljana, 2001, pp. 27-28.

FIDLER, S., «Vrata v jezike», *Šolski razgledi*, No. 3, Ljubljana, 2002, p. 12.

FIDLER, S., ANGELSKI, N., AVSENIK, B., KOROŠEC, T., ŠKETA, A. & ZUPANČIČ, J., «JaLing Project – Janua Linguarum – The Door to Languages», *Vestnik. Društvo za tuje jezike in književnosti Slovenije*, No. 36 (1-2), Ljubljana, 2002, pp. 59-80.

KOROŠEC, T., «Vrata v jezike. Ljubim te», *Katarina*, No. 8/2, Ljubljana, 2002, p. 11.

## Spain/Espagne

BERNAUS, M., GENELOT, S., HENSINGER, C. & MATTHEY, M., «Attitudes, représentations et motivation», in Candelier, M. (éd.), (forth), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boek – Duculot, Bruxelles, 2003.

DE GOUMOËNS, C., NOGUEROL, A., PERREGAUX, Ch. & ZURBRIGGEN, E., «La démarche et les supports didactiques», in Candelier, M. (éd.), (forth), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boek-Duculot, Bruxelles, 2003.

GÓMEZ, N. & RIVERA, R., «EVLANG: Un món obert a l'aventura i a descoberta», *Perspectiva i Diversita: Suplement de Perspectiva Escolar*, No. 10, 2000, pp. 11-16.

MASATS, D., «Language awareness: An international project», in Lasagabaster, D. & Sierra J. M. (éds), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*, Euskal Herriko Unibertsitatea, Zarautz, Gupuzcoa, 2001, pp. 79-97.

MASATS, D., «EVLANG: El despertar a les llengües», *Actes de les Quartes Jornades Pedagògiques de Llengües Estrangeres de les Comarques Gironines*, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Delegació Territorial de Girona. Girona, 2001, pp. 201-208.

MASATS, D., NOGUEROL, A. PRAT, À. & VILÀ, N., «Recursos para el desarrollo de la conciencia lingüística», in Cots, J. M. & Nussbaum, L. (éds), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en la enseñanza de lenguas*, Milenio, Lérida, 2002, pp. 137-151.

MATTHEY, M., GENELOT, S., NOGUEROL, A. & TECHER, L., «Evlang et la construction des aptitudes», in Candelier, M. (éd.), (forth), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boek-Duculot, Bruxelles, 2003.

NOGUEROL, A., «Aprendre llengua (i altres coses) des de la diversitat», *Perspectiva i Diversitat: Suplement de Perspectiva Escolar*, No. 10, 2000, pp. 3-6.

NOGUEROL, A., «Cómo tratar la diversidad lingüística y cultural», in Casas, M. & Tomás C. (éds), *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*, Ciss-Praxis, Barcelona, 2001, pp. 228-309.

NOGUEROL, A., «Una experiencia de diversidad lingüística y cultural», in Casas, M., & Tomás, C. (éds), *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*, Ciss-Praxis, Barcelona, 2001, pp. 400-424.

NOGUEROL, A. & VILÀ, N., «Una, dues, tres ... quatre mil llengües», *Escola Catalana*, No. 396, 2003, pp. 36-38.

VILA, N., «Tants caps, tantes llengües», *Perspectiva i Diversitat: Suplement de Perspectiva Escolar*, No. 10, 2000, pp. 7-10.

### **3. General Bibliography / Bibliographie générale**

AUDIGIER, F., Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique, (DECS/CIT (98) 35), Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1998.

BALBONI, P.E., «Language awareness in the national curriculum for language education in Italy», *Language Awareness*, No. 2, 1994, pp. 187-193.

BEACCO, J.-C. & BYRAM, M., Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg, 2002 (Disponible sur le site du Conseil de l'Europe: <http://www.coe.int>: Culture / Langues vivantes / Division des politiques linguistiques / Activités en matière de politique).

BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (éds), «L'intercompréhension: le cas des langues romanes», *Le Français dans le Monde*, Hachette, Numéro spécial, Paris, 1997.

BLONDIN, Ch., 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.

CANDELIER, M., «Et les effets sociaux dans tout ça?», *Cahiers de l'Asdifle*, No. 8, 1996, pp. 24- 36.

CANDELIER, M., «L'éveil aux langues à l'école primaire – le programme européen 'Evlang'», in Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène* CDL-LIDILEM-Université Grenoble III, Grenoble, 1998, pp. 299-308.

CANDELIER, M., DUMOULIN, B. & KOISHI, A., *La diversité des langues dans les systèmes éducatifs des Etats membres du Conseil de la coopération culturelle – Rapport d'enquête préliminaire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1999.

CAPORALE, D., «L'éveil aux langages: une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues», *Lidil*, No. 2, 1989, pp. 129-141.

CASTELLOTTI, V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international, Paris, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg: Conseil de l'Europe / Les Editions Didier, Paris, 2000.

CONSEIL DE L'EUROPE, *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe – Actes de la Conférence d'Innsbruck*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000.

COSTANZO, E., *L'éducation linguistique (Educazione Linguistica) en Italie: une expérience pour l'Europe?*, (Division des Politiques Linguistiques, Etudes de référence), Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002 [<http://www.coe.int>].

DABENE, L. (éd.), «Comprendre les langues voisines», *Etudes de Linguistique Appliquée*, No. 104, 1996.

DABENE, L., «L'éveil au langage, itinéraire et problématique», in Moore, D. (éd.), *L'éveil au langage* (Notions en Questions N° 1), Crédif; Saint-Cloud; Lidilem, Grenoble & Didier Erudition, Paris, 1995, pp. 135-143.

DE GOUMOËNS, C., «Vers la réalisation de moyens d'enseignement romands pour l'éveil aux langues», *Babylonia*, No. 2, 1999, pp. 8-11.

DE GOUMOËNS, C., DE PIETRO, J-F. & JEANNOT, D., «Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires», *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, No. 69(2), 1999, pp. 7-30.

DEGACHE, C. & MASPERI, M., «La compréhension plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes», in Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène* CDL-LIDILEM-Université Grenoble III, Grenoble, 1998, pp. 361-375.

GAONAC'H, D., «L'enseignement précoce des langues étrangères», *Sciences Humaines*, No. 123, 2002, pp. 16-20.

HAAS, Gh., «Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond», in Moore, D. (éd.), *L'Éveil au langage* (Notions en Questions N° 1), Crédif, Saint-Cloud; Lidilem, Grenoble & Didier Erudition, Paris, 1995, pp. 153-162.

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*, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, (Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung, Nr. 30), Soest, 1994.

JAMES, C. & GARRETT, P., «The scope of language awareness», in James, C. & Garrett P. (éds), *Language Awareness in the Classroom*, Longman, London, 1992, pp. 3-20.

JAMES, C., «L'essor et la chute de l'éveil au langage», in Moore, D. (éd.), *L'éveil au langage* (Notions en Questions N° 1), Crédif, Saint-Cloud; Lidilem, Grenoble & Didier Erudition, Paris, 1995, pp. 25-44.

JOHNSON, K. E., «The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a Second Language Teacher », in *Teaching and Teacher Education*, No. 10 (4), 1994, pp. 439-52.

KLEIN, H. G. & STEGMAN, T. D., *EurocomRom – Die sieben Siebe – Romanische Sprachen sofort lesen können*, Shaker Verlag, Aachen, 2000.

KUTSCH, S., *Kinder über Sprache. Reflexion und Metakommunikation im Zweit- und Erstspracherwerb. Eine vergleichende Untersuchung*, Lang, Frankfurt a.M., 1988.

MASGORET, A. M., BERNAUS, M. & GARDNER, R.C., «Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom: A test of the mini-AMTB for children», in. Dörnyei Z. & Schmidt. R., *Motivation and Second Language Acquisition*, University of Hawaii Press, Hawaii, 2001.

MCLAUGHLIN, B., «The relationship between first and second languages: language proficiency and language aptitude», in Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. (éds), *The Development of Second Language Proficiency*, CUP, Cambridge, 1990, pp. 158-174.

MEISSNER, F.-J. & REINFRIED, M. (éds), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Narr, Tübingen, 1998.

MOORE, D., «Questions autour de l'analyse contrastive pour l'éveil au langage – En réaction à Carl James», in Moore, D. (éd.), *L'éveil au langage* (Notions en Questions N° 1) Crédif, Saint-Cloud; Lidilem, Grenoble & Didier Erudition, Paris, 1995, pp. 45-50.

NAGY, Ch., «L'éveil au langage: contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire», Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble III, Grenoble, 1996.

NEULAND, E., «Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Problem der Sprachdidaktik», in Bremerich-Vos, A. (éd.), *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*, Diesterweg, Frankfurt a.M., 1993, pp. 85-101.

NEUNER, G. & HUFSEISEN, B. (éds.), *The concept of plurilingualism – Tertiary Language Learning – German after English*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

PERREGAUX, Ch., «L'école, espace plurilingue», *Lidil*, No. 11, 1995, pp. 125-139.

PERREGAUX, Ch., «Esquisse d'un nouveau monde», in Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène* CDL-LIDILEM-Université Grenoble III, Grenoble, 1998, pp. 291-298.

PORCHER, L., «L'interculturel aujourd'hui», in Borelli, M. *et al.*, (éds.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler, 1988, pp. 112-135.

ROULET, E., *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Hatier & Crédif, Paris, 1980.

SCHADER, B., *Sprachenvielfalt als Chance*, Orell Füssli, Zürich, 2000.

SWITALLA, B., «Wie Kinder über Sprache denken. Über die Entdeckung eines neuen Problems», *Der Deutschunterricht IV*, 1992, pp. 24-33.

SWITALLA, B., «Die Sprache als kognitives Medium des Lernens», in Eisenberg, P. & Klotz, P. (éds), *Sprache gebrauchen, Sprachwissen erwerben*, Klett, Stuttgart, 1993, pp. 35-61.

THE NUFFIELD LANGUAGE INQUIRY, «Languages: the next generation», The Nuffield Foundation, London, 2000.

WOODS, D., *Teacher Cognition in Language Teaching*, CUP Cambridge, 1996.

ZENTRUM FÜR SCHULENTWICKLUNG (éd.), *Sprach- und Kulturerziehung: Element eines neuen Schulsprachenkonzepts*, Graz, 1996.

#### **4. Language Policy / Politiques linguistiques**

<http://www.ethnologue.com>

<http://www.ciemen.org/mercator/index-gb.htm>

<http://conventions.coe.int/Treaty/EN/CadreListeTraites.htm>

<http://www.smo.uhi.ac.uk/saoghal/mion-chanain/en/>

<http://www.riga.lv/minelres/>

<http://www.eblul.org/wow/>

<http://www.vada.nl/talenen.htm>

<http://www.ciemen.org/mercator/index-gb.htm>

[http://www.eurydice.org/Doc\\_intermediaires](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires)





## Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

### AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street  
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria  
Tel.: (61) 3 9417 5361  
Fax: (61) 3 9419 7154  
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au  
http://www.hunter-pubs.com.au

### BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA  
50, avenue A. Jonnart  
B-1200 BRUXELLES 20  
Tel.: (32) 2 734 0281  
Fax: (32) 2 735 0860  
E-mail: info@libeurop.be  
http://www.libeurop.be

Jean de Lannoy  
202, avenue du Roi  
B-1190 BRUXELLES  
Tel.: (32) 2 538 4308  
Fax: (32) 2 538 0841  
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be  
http://www.jean-de-lannoy.be

### CANADA

Renouf Publishing Company Limited  
5369 Chemin Canotek Road  
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3  
Tel.: (1) 613 745 2665  
Fax: (1) 613 745 7660  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
http://www.renoufbooks.com

### CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisků Praha  
Ceskomoravská 21  
CZ-18021 PRAHA 9  
Tel.: (420) 2 660 35 364  
Fax: (420) 2 683 30 42  
E-mail: import@suweco.cz

### DENMARK/DANEMARK

GAD Direct  
Fiolstaede 31-33  
DK-1171 COPENHAGEN K  
Tel.: (45) 33 13 72 33  
Fax: (45) 33 12 54 94  
E-mail: info@gadirect.dk

### FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa  
Keskuskatu 1, PO Box 218  
FIN-00381 HELSINKI  
Tel.: (358) 9 121 41  
Fax: (358) 9 121 4450  
E-mail: akatilaus@stockmann.fi  
http://www.akatilaus.akateeminen.com

### FRANCE

La Documentation française  
(Diffusion/Vente France entière)  
124, rue H. Barbusse  
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex  
Tel.: (33) 01 40 15 70 00  
Fax: (33) 01 40 15 68 00  
E-mail:  
commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr  
http://www.ladocfrancaise.gouv.fr

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)  
Palais de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex  
Fax: (33) 03 88 52 91 21  
E-mail: librairie.kleber@coe.int

### GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag  
Am Hofgarten 10  
D-53113 BONN  
Tel.: (49) 2 28 94 90 20  
Fax: (49) 2 28 94 90 222  
E-mail: bestellung@uno-verlag.de  
http://www.uno-verlag.de

### GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann  
28, rue Stadiou  
GR-ATHINAI 10564  
Tel.: (30) 1 32 22 160  
Fax: (30) 1 32 30 320  
E-mail: ord@otenet.gr

### HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service  
Hungexpo Europa Kozpont ter 1  
H-1101 BUDAPEST  
Tel.: (361) 264 8270  
Fax: (361) 264 8271  
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu  
http://www.euroinfo.hu

### ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni  
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552  
I-50125 FIRENZE  
Tel.: (39) 556 4831  
Fax: (39) 556 41257  
E-mail: licosa@licosa.com  
http://www.licosa.com

### NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties  
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A  
NL-7480 AE HAAKSBERGEN  
Tel.: (31) 53 574 0004  
Fax: (31) 53 572 9296  
E-mail: lindeboo@worldonline.nl  
http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/

### NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel  
PO Box 84, Blindern  
N-0314 OSLO  
Tel.: (47) 22 85 30 30  
Fax: (47) 23 12 24 20

### POLAND/POLOGNE

Cjłowna Księgarnia Naukowa  
im. B. Prusa  
Krakowskie Przedmiescie 7  
PL-00-068 WARSZAWA  
Tel.: (48) 29 22 66  
Fax: (48) 22 26 64 49  
E-mail: inter@internews.com.pl  
http://www.internews.com.pl

### PORTUGAL

Livraria Portugal  
Rua do Carmo, 70  
P-1200 LISBOA  
Tel.: (351) 13 47 49 82  
Fax: (351) 13 47 02 64  
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

### SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA  
Castelló 37  
E-28001 MADRID  
Tel.: (34) 914 36 37 00  
Fax: (34) 915 75 39 98  
E-mail: libreria@mundiprensa.es  
http://www.mundiprensa.com

### SWITZERLAND/SUISSE

BERSY  
Route de Monteiller  
CH-1965 SAVIESE  
Tel.: (41) 27 395 53 33  
Fax: (41) 27 395 53 34  
E-mail: bersy@bluewin.ch

Adeco – Van Diermen  
Chemin du Lacuez 41  
CH-1807 BLONAY  
Tel.: (41) 21 943 26 73  
Fax: (41) 21 943 36 05  
E-mail: mvandier@ip-worldcom.ch

### UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)  
51 Nine Elms Lane  
GB-LONDON SW8 5DR  
Tel.: (44) 207 873 8372  
Fax: (44) 207 873 8200  
E-mail: customer.services@theso.co.uk  
http://www.the-stationery-office.co.uk  
http://www.itsofficial.net

### UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company  
468 Albany Post Road, PO Box 850  
CROTON-ON-HUDSON,  
NY 10520, USA  
Tel.: (1) 914 271 5194  
Fax: (1) 914 271 5856  
E-mail: Info@manhattanpublishing.com  
http://www.manhattanpublishing.com

### Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex  
Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

*Janua Linguarum – La porte des langues*  
*L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*

Michel Candelier (Dir.), Ana-Isabel Andrade, Mercè Bernaus,  
Martine Kervran, Filomena Martins, Anna Murkowska,  
Artur Noguerol, Ingelore Oomen-Welke, Christiane Perregaux,  
Victor Saudan, Janina Zielinska

Découvrir à l'école la diversité des langues et des cultures, écouter plusieurs dizaines de langues, dont les langues de certains élèves de la classe, se passionner pour leur écriture, les comparer, comprendre comment elles fonctionnent, s'intéresser à ceux qui les parlent... C'est là le type d'activités que l'éveil aux langues propose aux élèves. Afin de les ouvrir à ce qui est différent d'eux-mêmes et de développer leurs capacités d'observation et d'apprentissage des langues.

Cette approche s'inscrit de plein pied dans les efforts du Conseil de l'Europe en vue du plurilinguisme, de la promotion de la diversité des langues dans les systèmes éducatifs et de la Citoyenneté démocratique. Elle a déjà une longue histoire ...

Le programme Janua Linguarum, développé au sein du CELV pour les langues vivantes de 2000 à 2003, s'est concentré sur la diffusion de l'éveil aux langues dans seize pays d'Europe et sur l'étude des conditions de son introduction dans les curricula. Il a permis de mieux comprendre comment cette introduction peut être conduite, en fonction des contextes. Janua Linguarum a permis aussi d'en savoir plus sur la diversité des obstacles à surmonter, ainsi que sur les succès que l'on peut espérer obtenir.



COUNCIL OF EUROPE  
CONSEIL DE L'EUROPE

*Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui quarante-cinq Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.*

ISBN 92-871-5264-0



9 789287 152640

€ 23 / US\$ 35

<http://www.coe.int>  
Editions du Conseil de l'Europe