

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Band: - (1999)
Heft: 69/2: Les langues minoritaires en contetxt : les minorités en mouvement : mobilité et changement linguistique = Minderheitensprachen im Kontext : Minderheitensprachen in Bewegung : Mobilität und Sprachwandel
Artikel: Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires
Autor: Goumoëns, Claire de / Pietro, Jean-François de / Jeannot, Dominique
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978204>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 13.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires

**Claire DE GOUMOËNS, Jean-François DE PIETRO,
Dominique JEANNOT**

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, den Einfluss von Minderheitensprachen — sowohl Regional- als auch Migrantensprachen — in der Schule zu untersuchen und didaktische Ansätze vorzuschlagen, die es erlauben, diese Sprachen als legitimes Unterrichtsobjekt zur Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung *sämtlicher* Kinder einzubinden, unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund.

In der französischsprachigen Schweiz sind im Rahmen eines sogenannten "*Eveil au langage / Ouverture aux langues*" erste Versuche durchgeführt worden. Sie dienen dazu, die SchülerInnen mit der Vielfalt der Sprachen in der Welt vertraut zu machen — darunter insbesondere mit solchen, die in der Klasse vorkommen —, ihr Wissen, ihre Repräsentationen sowie ihre Einstellungen gegenüber Sprachen zu erweitern und dadurch gleichzeitig zu lernen, genauer zu beobachten, hinzuhören und zu analysieren — was dem Sprachenlernen in der Schule entgegenkommen soll.

Nach einer kurzen Vorstellung unseres Ansatzes versuchen wir, besser zu verstehen, *was die SchülerInnen leisten und denken*, wenn sie mit mehrsprachigem Material konfrontiert werden; wir versuchen insbesondere darzustellen, wie sich im Verlauf des Versuchs aus der Klasse ein *espace plurilingue* bildet, worin sämtliche Sprachen unabhängig von ihrem Status als *Gegenstand* und *Werkzeug* bei der Konstruktion von Wissen ihren Platz finden.

L'école actuelle est confrontée de plusieurs manières à la question des langues minoritaires, qu'il s'agisse de langues régionales ou de langues parlées par des enfants migrants. Notre contribution a pour objet d'examiner les enjeux d'une meilleure reconnaissance de ces langues et de présenter une façon, parmi d'autres, de les prendre en compte, afin d'en faire un objet scolaire légitime, au service du développement cognitif et social de *tous* les élèves, qu'ils soient de langues majoritaires ou minoritaires.

Les démarches que nous proposons, et qui ont fait l'objet de premières mises à l'épreuve en Suisse romande, ont pour nom "*Eveil au langage / Ouverture aux langues*". Elles visent à faire découvrir aux élèves la diversité des langues du monde - et en premier lieu des langues présentes dans la classe -, à élargir leurs connaissances, représentations et attitudes à l'égard des langues et, ce faisant, à développer des capacités générales d'observation, d'écoute, d'analyse favorables aux apprentissages langagiers, tant en langue de l'école que dans les autres langues enseignées.

Après une discussion des enjeux d'une prise en compte des langues minoritaires à l'école (chapitre 1) et une brève présentation de notre approche

(chapitre 2), nous tenterons de mieux comprendre *ce que font et pensent les élèves* lorsqu'ils sont ainsi confrontés, dans un cadre didactique précis, à des matériaux plurilingues (chapitre 3); nous essaierons en particulier d'examiner comment, à travers ces démarches, la classe peut progressivement être construite comme un *espace plurilingue*, dans lequel l'ensemble des langues, quels que soient par ailleurs leur statut et leur prestige, trouvent une place légitime en tant qu'*objet* de connaissance et *outil* dans la construction des savoirs. Nous observerons ensuite comment les enseignants appréhendent le rôle et les objectifs de ces approches (chapitre 4). Et nous reviendrons, pour conclure, aux perspectives que ces démarches ouvrent pour l'école, en particulier à propos des langues minoritaires (chapitre 5).

1. Les langues minoritaires à l'école: enjeux d'une prise en compte

C'est entre autres à l'école que les enfants et les adolescents développent, tout à la fois, des compétences dans différentes langues, des connaissances à leur propos et des représentations relatives à leur utilité, leur beauté, leur "valeur" sociale... L'école possède de ce fait une part de responsabilité dans la hiérarchisation des *façons de parler*, dans la détermination de ce qui sera perçu et vécu comme une *vraie langue* (à l'inverse des *patois*, des *jargons*, des *pidgins*), de ce qui sera considéré comme une noble *matière scolaire* (à l'inverse de la simple pratique, plus ou moins avouée, plus ou moins licite), bref de ce qui sera socialement reconnu et légitimé.

Pour les élèves, les enjeux sont considérables. Il ne s'agit pas moins que de savoir quelle place leur est accordée à travers leurs usages langagiers: *la langue que je parle est-elle reconnue? acceptée?* Est-elle un atout ou un handicap? Un savoir valorisé ou un parler relégué dans la cour de récréation, ou confiné dans un cours dénommé "langue et culture d'origine".

L'école se révèle ainsi comme un lieu où se cristallisent toutes les ambiguïtés et les questions relatives à la définition, au statut et à l'avenir des langues minoritaires: quelles sont, pour chaque situation particulière, les langues *minoritaires*? Sont-elles reconnues? valorisées? enseignées? Quelle place faudrait-il leur accorder dans les curricula? dans les certifications? etc. Le statut qui est attribué aux différentes langues concernées représente le produit d'une *construction sociale*, d'une négociation menée entre les institutions et les différents acteurs, dans un climat culturel et social où prévalent certains rapports économiques et où circulent diverses représentations et stéréotypes à l'égard des langues et de ceux qui les parlent.

Partant de l'opposition majorisation / minorisation, COSTE (1989) soulignait déjà toute la difficulté de définir ce qu'est — en contexte scolaire — une langue minoritaire. Il existe plusieurs formes et plusieurs degrés de minorisation. Il n'est qu'à penser aux enfants qui ont d'abord été socialisés dans un idiome local ou régional et qui, lors de l'entrée à l'école, voient tout à coup leur parler limité aux situations informelles; il n'est qu'à penser aussi, dans le contexte suisse francophone, à un élève d'origine allemande, récemment arrivé, et qui pourra se trouver minorisé par ses camarades, quand bien même l'allemand, langue pleinement reconnue par le système scolaire, est plutôt majoritaire en Suisse et en Europe; il n'est qu'à penser, enfin, aux élèves immigrés, appartenant à une communauté déjà minoritaire dans leur propre pays — Kurdes, Galiciens, etc. — et dont les langues ne trouvent aucune place dans le système scolaire (il n'y a généralement pas, en effet, de cours de langue et culture d'origine prévus pour ces idiomes!), qui sont donc, en quelque sorte, doublement minoritaires...

Quant à nous, nous distinguons, de manière descriptive, trois «statuts» pour les langues présentes dans l'école:

- la(les) langue(s) *de l'école*, ou langue(s) *commune(s)*, à savoir celle(s) qui ser(ven)t de moyen de communication et d'enseignement dans la salle de classe;
- les *langues vivantes (et anciennes) enseignées* et figurant explicitement dans le curriculum;
- les langues *présentes dans la classe*, dans l'environnement, mais qui restent souvent invisibles car elles ne font pas partie du curriculum officiel; ce sont essentiellement les idiomes locaux non reconnus par le système scolaire et les langues des enfants de la migration.

Et nous considérons qu'il est possible d'instaurer, dans la classe, par des activités didactiques spécifiques, une configuration différente de ces langues, dans laquelle chacune d'entre elles occupe une véritable place. Il ne s'agit en aucun cas de nier l'existence de rapports de force entre les langues, de langues dominantes et de langues dominées, mais bien de mettre en avant le rôle — et la responsabilité — des acteurs (individus et institutions) dans la gestion qui est faite d'une situation donnée.

Les voies possibles d'une prise en compte des langues minoritaires

En Suisse, plusieurs recommandations de la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique* proposent de rendre l'enseignement plus

ouvert à la pluralité des langues (entre autres CDIP 1991; 1995; 1998). On peut constater, au niveau national, un effort évident de promotion du plurilinguisme, que ce soit par l'encouragement au maintien de la langue d'origine des élèves, la promotion de l'enseignement bilingue, l'instauration des maturités bilingues ou l'abaissement de l'âge d'introduction d'une deuxième langue à l'école. Pourtant, dans les systèmes scolaires cantonaux, la situation est loin de correspondre de façon homogène à cette politique, en particulier en ce qui concerne les langues issues de la migration. Par exemple, les cours de langue et cultures d'origine continuent à fonctionner en périphérie de l'institution scolaire: ils ne sont en effet que peu intégrés dans le curriculum de l'école obligatoire et aucun canton n'en finance l'enseignement¹! Comme le souligne COSTE (1989, 175) "les activités touchant aux langues et cultures d'origine restent fragiles parce que perçues comme accessoires, non centrales dans le projet éducatif". Ce faisant, une part importante des compétences des élèves — celle en langue minoritaire — est par conséquent occultée par l'école, entravant dès lors un développement dont on sait pourtant, aujourd'hui, qu'il doit pouvoir s'appuyer sur la totalité des expériences des enfants, sans qu'ils construisent une image négative d'une part d'entre elles (HAMERS, 1988; PERREGAUX, 1991).

La question de la pluralité linguistique, et de la distinction entre langue(s) de l'école et langues autres — qui recoupe largement celle entre langue(s) majoritaire(s) et langues(s) minoritaire(s) —, représente ainsi pour l'école d'aujourd'hui un *défi* à la fois fondamental et considérable. Il n'existe pas de solution simple et, probablement, pas de solution unilatérale et unique. L'enseignement d'une (ou plusieurs) langue(s) minoritaire(s) à l'ensemble des élèves— ainsi que cela a par exemple été expérimenté pour l'italien à La Chaux-de-Fonds (GREUB & MATTHEY, 1998)— est une voie, intéressante. De même l'enseignement bilingue, en particulier dans des régions où l'usage local d'une langue minoritaire est important (*cf.* CATHOMAS dans ce numéro).

Mais c'est un autre type de démarche que nous voulons présenter et examiner ici, à savoir l'exploitation de la diversité des langues présentes, à un titre ou un autre, dans la classe comme objet de découverte, de réflexion, comme base de

¹ Les idiomes régionaux (*sursilvan, vallader, schwyzerdütsch, dialectes tessinois, patois francophones*) peinent également à s'intégrer de manière cohérente dans le système... On remarquera enfin que les enfants suisses de familles qui ont "migré" d'une région linguistique à une autre sont souvent encore moins reconnus que leurs camarades d'autres nationalités: en raison du principe de territorialité, en effet, ils ne peuvent recevoir aucun enseignement particulier dans leur langue d'origine! (LÜDI, DE PIETRO & PAPALOÏZOS, 1989-1990).

construction d'une culture langagière plus riche, plus ouverte, soutenant le développement social et cognitif des élèves.

Ces approches pédagogiques, initialement regroupées sous le terme *Language Awareness*, ont vu le jour en Grande-Bretagne dans les années 70, sous l'impulsion de E. HAWKINS (1987). Dès la fin des années 80, L. Dabène et son équipe du Laboratoire de linguistique appliquée de l'Université de Grenoble les ont adaptées au contexte pédagogique français sous la dénomination *Eveil au langage / aux langues* (DABÈNE, 1991; MOORE, 1995; CANDELIER, 1998). Parallèlement, en Suisse, dès les années 80, E. ROULET (1980) avait élaboré un cadre théorique visant à rapprocher l'enseignement du français langue maternelle et celui des langues étrangères, posant ainsi les bases d'une *pédagogie intégrée des langues*.

Pour exprimer en même temps la visée intégrative de notre approche et notre volonté de prendre en compte la diversité, nous parlerons quant à nous d'éveil au langage / ouverture aux langues à l'école (EOLE). Cette approche ne vise pas à *enseigner* les langues minoritaires, mais devrait — indirectement — rendre les élèves plus efficaces et plus ouverts dans leurs apprentissages linguistiques (DE PIETRO, 1995), en suscitant leur curiosité envers les langues, en enrichissant les représentations qu'ils en ont et, plus généralement, en développant leurs capacités (méta)linguistiques. Il en résulte en quelque sorte une intégration de l'ensemble des langues présentes dans l'école, à travers des activités d'observation, d'écoute, de réflexion qui suscitent un *dépassement* de l'opposition majoritaire / minoritaire — puisque toutes les langues interviennent *légitimement* dans les activités —, sans qu'il y ait pour autant occultation de cette opposition — celle-ci devenant justement un des objets potentiels de réflexion.

2. Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues

Dès le début des années 90, dans le prolongement des travaux mentionnés ci-dessus, le «Groupe L1/L2», à Neuchâtel, et l'équipe de C. Perregaux à Genève, ont commencé à construire des activités et à les expérimenter dans différentes classes (MULLER, 1994; Groupe L1/L2, 1995; PERREGAUX, 1995; DE GOUMOËNS, 1997). En 1997, sollicitée par ces deux équipes, la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) charge un groupe de rédaction² d'élaborer un avant-projet en vue de la réalisation de supports

² Ce groupe de rédaction était présidé par C. PERREGAUX et composé d'A.-M. BROI et des soussignés.

didactiques d'éveil au langage pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, avant-projet dont nous décrivons les grandes orientations ci-après³.

EOLE: des objectifs, des activités et un cadre didactique

Les démarches EOLE fournissent un «cadre global» à l'enseignement des langues et contribuent à mettre en relation les différentes langues enseignées dans l'école et/ou travaillées dans les activités EOLE: français, langues vivantes (et anciennes) enseignées, langues parlées par les élèves. Elles incitent les élèves à créer des liens entre ces trois univers linguistiques qui restent, trop souvent, complètement isolés les uns des autres.

Les contenus des activités EOLE se réfèrent à six «domaines» définis par HAWKINS (1987): la communication, le fonctionnement du langage, l'utilisation sociale du langage, le langage parlé par rapport au monde de l'écrit, la diversité et l'évolution des langues, l'apprentissage des langues.

La variété des activités qu'il est possible de conduire avec les classes — et qui font appel, d'une manière ou d'une autre, aux langues minoritaires — est immense. On pourra par exemple, avec de jeunes enfants, chanter «Frère Jacques» dans différentes langues et leur faire découvrir l'arbitraire du son des cloches (*dig ding dong (fr.); din don dan (it.); dlim dlim dlão (port.); bim bam bum (albanais)*); pour travailler leurs capacités d'écoute, on pourra leur faire écouter divers locuteurs, parlant différentes langues, et leur demander de repérer ceux qui parlent la même langue; des élèves plus grands pourront travailler sur la parenté entre les langues romanes (*italien, portugais, espagnol, mais aussi galicien ou romanche*); ils pourront analyser diverses variétés d'une même langue, par exemple autour des *schwyzertütsch* — mais aussi autour du français et de ses multiples variations sociales, générationnelles, régionales; ou encore, autour des variétés du romanche, on les invitera à réfléchir aux questions de standardisation et de norme; dans le domaine grammatical, comme nous le verrons plus loin en détail, les élèves, confrontés à d'autres systèmes linguistiques qui fonctionnent différemment, pourront mieux comprendre le fonctionnement du genre en français; on pourra, enfin, à propos des emprunts, leur faire découvrir tout ce que le français doit à des langues “minoritaires” présentes ou non dans la classe, telles que le portugais (marmelade < *marmelada*), le turc (caviar < *khâviâr*), le nahuatl (cacao < esp. *cacao* < *cacahuatl*) ou l'inuit (anorak < *anoré*, vent)...

³ Pour plus d'informations à ce propos, voir COROME 1998; DE PIETRO, GOUMOËNS DE & JEANNOT, 1999 (à paraître).

Le développement des compétences des élèves (à la fois au niveau des connaissances, des aptitudes, des représentations et des attitudes) doit reposer sur une approche structurée et sur des activités didactiques adaptées aux différents degrés de la scolarité. Parmi les différents modèles d'apprentissage, c'est l'approche socio-constructiviste qui nous a paru la mieux appropriée pour atteindre les objectifs visés et définir un cadre didactique cohérent. Il importe en effet — d'autant plus lorsqu'il s'agit de langues auparavant négligées par le système scolaire — d'insister sur le caractère social de l'apprentissage et sur la nécessité d'une activité propre de l'élève, « étayée » par l'action stimulatrice de l'enseignant. L'enjeu concerne donc, à travers les orientations prises, la construction, voire la modification, du rapport que les élèves entretiennent avec les langues, en leur faisant construire, en situation de découverte et de recherche, des savoirs langagiers qui seront immédiatement confrontés à ceux des autres élèves composant la classe. En outre, les objectifs - ambitieux - des approches EOLE ne peuvent être atteints dans le court terme, mais doivent s'inscrire dans un curriculum qui définisse quels apprentissages devraient être réalisés et à quels moments de la scolarité⁴.

3. La construction d'un espace plurilingue en classe

Diverses activités, construites selon les principes définis ici, ont été expérimentées dans des classes, lors de la mise à l'épreuve du projet EOLE d'une part (COROME, 1998), dans le cadre de recherches antérieures d'autre part (DE PIETRO & MULLER, 1997; DE GOUMOËNS, 1997). L'un des objectifs poursuivis consistait à mieux comprendre ce que font les élèves lorsqu'ils travaillent selon de telles démarches et sont confrontés à des matériaux «plurilingues»: comment abordent-ils ces matériaux? Comment en parlent-ils? quels raisonnements développent-ils à leur propos? Comment — et en quoi — ce type d'activité transforme-t-il leurs capacités d'analyse, leurs capacités d'écoute, leurs représentations?... Autrement dit, il s'agissait d'entrevoir plus concrètement ce qui se passe *vraiment* dans les classes lorsque les élèves pratiquent des activités EOLE.

Pour répondre à ces interrogations, nous avons effectué diverses observations dans les classes, recueilli des documents produits par les élèves et enregistré des leçons. Ce sont ces données que nous allons examiner à présent, de manière qualitative, en nous appuyant principalement sur

⁴ A ce propos, voir la première tentative d'élaboration curriculaire proposée dans l'avant-projet de COROME (1998).

quelques échanges verbaux recueillis en classe⁵, et en mettant en évidence — à titre d’hypothèse — le parcours, cognitif et social, qui conduit à la construction de la classe comme espace plurilingue. Ce faisant, nous tenterons également de montrer la place, le rôle et l’apport des langues «minoritaires» dans cette construction.

Prélude à la construction d’un espace plurilingue

Le premier exemple, extrait d’un échange dans une classe de degré 2 (élèves de 7 - 8 ans), n’est là que pour mettre en évidence l’absence de connaissances à propos des langues en usage à l’intérieur même du pays, et, à un niveau plus général, les carences dans la “culture langagière” des enfants:

Exemple 1

Enseignante	où est-ce qu'on parle le suisse-allemand ?
Xavier	au Brésil
Ilona	en Suisse
Alicia	en Allemagne

Cet échange laisse songeur et invite à s’interroger sur l’expérience de vie de Xavier. Peut-être a-t-il eu l’occasion d’entendre parler suisse-allemand au Brésil?... En tous les cas, cet exemple, ainsi que d’autres, ne font que souligner la nécessité de mener un travail avec les élèves sur la diversité linguistique, en tant qu’élément de savoir à acquérir dans le cadre scolaire. Si un tel manque de connaissances n’est guère étonnant chez des enfants de 8 ans, il est en revanche frappant de voir que leur «culture langagière» ne s’enrichit guère durant la scolarité. L’exemple 2 fait apparaître, de façon presque caricaturale, comme un figement des connaissances et représentations des élèves, figement qui pourrait aussi être perçu comme l’expression d’une certaine résistance à la pluralité:

Exemple 2

Un élève de 9ème année s’exprime à propos de la Suisse alémanique:
(...) On y parle le suisse allemand: langue dont on ne comprend pas les lettres de l’alphabet, les mots changent.

Ces deux exemples mettent bien en évidence la pauvreté des connaissances et représentations à propos la diversité linguistique, laissant apparaître une culture langagière peu développée concernant cette diversité, voire une résistance à son égard. Bref, nous nous trouvons au point de départ d’un travail d’éveil aux langues, au seuil de la construction d’un espace plurilingue dans la classe.

⁵ Nos remerciements vont aux enseignant(e)s ayant participé à ces diverses expérimentations ainsi qu’à leurs élèves qui nous ont permis d’entrer dans leur classe et de recueillir toutes ces observations.

Entrouvrir l'espace...

Pour avoir une chance de réussir, ce travail d'ouverture devra prendre en compte les représentations acquises des élèves, les faire émerger pour les transformer progressivement en interférant et en interagissant avec elles. C'est pour cette raison que les activités EOLE débutent par une phase de *mise en situation* où chacun partage certaines de ses connaissances langagières intuitives, ce qui permet aussi aux élèves de prendre conscience du potentiel plurilingue de la classe et de la pluralité linguistique de l'environnement.

Dans l'exemple 3, lors d'une activité EOLE sur des questions de genre et de déterminant, la phase de mise en situation invite les élèves de 7-8 ans à découvrir un même mot dans quatre langues romanes (français: *la noix*, espagnol: *la nuez*, italien: *la noce*, portugais: *a noz*) et à s'exprimer à son propos; ils cherchent à identifier les langues, partagent leurs connaissances sur les langues présentées, discutent de leurs premiers constats:

Exemple 3

Les élèves regardent l'affiche présentant le mot noix en français, portugais, espagnol et italien:

Johann	c'est en plusieurs langues...
Xavier	ah, c'est pour ça que j'arrivais pas à lire
Sibylle	il y a l'italien !
Tim	<i>la noix</i> se prononce différemment dans les autres langues
Eva	c'est pas le même déterminant...
L'enseignante	c'est quoi le déterminant?
Max	<i>la</i>
Plusieurs élèves	<i>la-un-une-des...</i>
L'enseignante	je vois que vous connaissez plein de déterminants. Est-ce qu'il y a que des <i>la</i> ?
Max	il y a aussi <i>a</i>
L'enseignante	et où on le met le déterminant?
Théo	devant les mots

Les élèves constatent les différences et les ressemblances et essaient d'identifier les langues. L'enseignante fait prononcer les mots par des élèves qui parlent les langues en question. Ils remarquent ensuite les différences de prononciation:

Eva	les sonorités c'est pas pareil...
Sandra (lusophone)	prononce le mot <i>a noz</i>
L'enseignante	qu'est-ce qu'on remarque?
Théo	<i>a</i> c'est <i>é...</i> c'est un <i>a</i> déformé...
Tim	quand il y a le <i>z</i> ça se prononce <i>ch</i>

La discussion relativement libre qui s'engage à partir de la présentation d'une affiche en quatre langues permet, dans un premier temps, d'opérer une rupture avec le monolinguisme qui prédomine en général dans la classe: les élèves

constatent l'irruption du plurilinguisme ("c'est en plusieurs langues!"). Les élèves locuteurs des langues présentées deviennent les experts de référence dans la prononciation de ces mots. Différentes observations et questions peuvent alors surgir, en particulier sur les différences entre le français et les autres langues présentes (à propos de la sonorité, de la relation graphophonémique, des déterminants, etc.). Le français reste toutefois la référence alors que les autres langues sont encore parfois vues comme des systèmes "déformés" par rapport au français: "a c'est é... c'est un a déformé".

De la norme monolingue aux références plurielles

En général, à l'écrit comme à l'oral, les enfants confrontés à un mot dans une langue non familière cherchent à l'associer à un signifiant ressemblant en français (LOPEZ ALONSO & SÉRÉ, 1998, 378). L'exemple 4 montre une tentative réussie de Toni qui affine spontanément le mot *book* au mot *bouquin* en français. Cette stratégie intuitive est, dans ce cas, très probante (mais peut-être chanceuse!), puisque le nom *bouquin* vient effectivement de *boek*, signifiant *livre* en néerlandais:

Exemple 4

Toni dit à propos du mot *book*:

book, c'est comme *bouquin* ... un bouquin, c'est comme un livre, sauf que ça veut dire que c'est plus gros

Au premier abord, l'exemple 5 peut en revanche paraître moins concluant. Toni essaie cette fois-ci de deviner le sens du mot *Buch* et, comme on le voit, son hypothèse est erronée:

Exemple 5

Toni dit à propos du mot allemand *Buch* prononcé par l'enseignante:
en portugais, *bur* c'est un âne

Pourtant, cet exemple est intéressant car Toni, élève bilingue portugais-français, ne se contente plus de mettre en œuvre la démarche d'exploration habituelle qui consiste, comme nous l'avons vu, à rapprocher un signifiant inconnu dans une langue étrangère (L_E) à un signifiant similaire en français (signifiant en $L_E \rightarrow$ français langue scolaire). En effet, dans sa recherche du sens d'un mot inconnu (*Buch*), Toni fait cette fois-ci appel à sa langue d'origine et non pas au français (signifiant en $L_E \rightarrow$ langue d'origine), profitant du fait qu'il dispose de deux langues de référence au lieu d'une seule.

Cet exemple montre ainsi comment, lors d'une activité EOLE, une diversification des stratégies des élèves peut avoir lieu face à des données en langue étrangère: le français, langue commune, langue de l'école, n'est plus

l'unique référence sur laquelle les élèves s'appuient; les langues des élèves deviennent elles aussi des points de référence auxquels les élèves s'autorisent à faire appel pour résoudre un problème. C'est là un indice, certes encore timide, de cet espace plurilingue en éclosion. C'est également une première illustration de la manière dont les langues scolairement minorisées peuvent, lorsque la situation l'autorise, devenir un outil au service de la compréhension.

Des résistances

Une pédagogie d'ouverture à la pluralité linguistique confronte les élèves à une multiplicité de perspectives et les incite à relativiser leur propre vision du monde. Ce mouvement de décentration n'est pas chose aisée pour des enfants, en particulier pour ceux qui sont monolingues et qui ont construit leur compétence langagière en "naturalisant" leur langue maternelle et en l'identifiant souvent au langage en général. Par les approches EOLE, ils sont amenés progressivement à concevoir leur langue comme un système parmi d'autres et à envisager leur rapport aux autres (langues et personnes) sous un angle nouveau. Une telle ouverture ne se fait pas sans résistances, comme nous le montrent les deux exemples suivants.

L'exemple 6 est extrait d'une activité au cours de laquelle les élèves, après avoir repéré le rôle des déterminants dans le marquage du genre, sont chargés de placer des mots allemands dans un tableau à double entrée (selon les critères du genre et de la langue). On y voit comment, malgré un travail préalable sur les déterminants en allemand, la langue maternelle vient interférer sur le classement. Antoine, en particulier, y exprime sa difficulté à accepter la différence observée:

Exemple 6

Antoine	là . <i>die Zitrone</i> c'est masculin
Observateur	pourquoi?
Antoine	ben . parce que c'est UN citron . . . c'est masculin
Observateur	oui . . . mais essaie de te souvenir de ce que l'on a dit
Antoine	ah oui <i>die</i> c'est soit pluriel soit . . . masculin? <i>das</i> c'est neutre . . .
	ah . oui . <i>die</i> c'est féminin . . . eh . . . ça fait bizarre de dire UNE citron

On peut penser que ce n'est que lorsque l'aspect «naturel» du genre devient problème et est thématiqué ("ça fait bizarre de dire UNE citron") qu'une véritable compréhension de ce qu'est le genre devient possible et qu'une ouverture à des fonctionnements langagiers différents peut se concrétiser. Dans cette perspective, des situations de travail par groupes d'élèves sont proposées, afin de provoquer l'émergence de conflits sociocognitifs entre élèves, de *résistances*, et

de favoriser la confrontation des points de vue, l'explicitation mutuelle et la mise en place de stratégies de résolution plus efficaces.

L'exemple suivant met justement en évidence le rôle moteur de l'interaction, des négociations entre élèves dans la construction du savoir. Les élèves doivent trier des cartes de mots espagnols, italiens, portugais et français dans un tableau selon les critères du genre et de la langue. Ils sont confrontés à un problème particulièrement aigu, puisqu'ils doivent entre autres classer le mot *la tomate*, dont le genre varie à travers les langues romanes⁶. L'exemple 7 dévoile ainsi les résistances de certains élèves (Yves), la perception et l'acceptation de l'arbitrarité du signe chez d'autres (Thomas, Stéphane) et leur capacité à argumenter en se basant sur des indices interlinguistiques formels (Théo):

Exemple 7

Thomas	vient placer la carte <i>o tomato</i> dans la ligne du portugais et dans la colonne masculin.
Enseignante	alors <i>la tomate</i> en portugais c'est pas féminin?
Thomas	non
Yves	on dit pas <i>le tomate</i> et <i>la chou</i> !
Thomas	oui mais le portugais c'est pas le français . . c'est pas les mêmes mots
Enseignante	cela vous paraît juste?
Théo	oui parce que le <i>o</i> c'est comme <i>le</i> et le <i>a</i> c'est comme <i>la</i>
Stéphane	parce que en allemand aussi on dit des féminins alors que dans les autres langues c'est masculin . par exemple on dit <i>le sel</i> et en allemand on dit <i>la sel</i>
Thomas	moi je me suis dit que si je trouvais un <i>o</i> je mettais avec les autres <i>o</i>
Yves	oui mais c'est pas possible . on peut pas dire <i>le tomate</i>

Cet exemple illustre comment, en situation-problème, peuvent apparaître de véritables confrontations contradictoires entre élèves. Selon GILLY (1995), ce type d'interaction correspond à une dynamique caractéristique du conflit sociocognitif, reconnu comme étant particulièrement bénéfique pour le développement de l'élève. On peut dès lors supposer que ce genre d'interactions sociales amorcera peu à peu, chez des élèves tels que Yves, le développement de la notion de l'arbitrarité du genre et une ouverture à la diversité linguistique.

Une ouverture qui devient palpable

L'exemple 8 représente un premier aboutissement du travail, interactif, que nous venons de décrire. Le français, en tant que langue de l'école, conserve certes un statut privilégié (c'est en français, par exemple, qu'on exprime l'objet de réflexion, *la tomate*), mais qui n'exclut plus les autres langues. Dans l'exemple choisi — et ce n'est bien sûr pas un hasard —, c'est d'ailleurs le français qui

⁶ En italien *il pomodoro* (masculin), en espagnol *el tomate* (masc.), en portugais *o tomate* (masc.).

occupe, au sein des langues romanes, une position particulière, et minoritaire (“toutes les langues sauf le français”).

Exemple 8

Nadia prend la carte *il pomodoro* et la place dans la colonne des noms masculins

Nadia *la pomme d'or*

Stéphane par exemple *la tomate* en espagnol on dit au masculin

Enseignante alors on s'aperçoit que *la tomate* c'est pas toujours féminin

Elèves non

Enseignante dans quelles langues?

Tina c'est masculin en espagnol portugais italien . toutes les langues sauf le français

Dans de tels moments, les diverses langues auxquelles il est fait référence apportent chacune une contribution à une meilleure compréhension de ce qu'est le genre. Et il nous paraît raisonnable de penser que, dès ce stade, toutes ces langues — quel que soit leur statut — deviennent ainsi des outils dans le travail sociocognitif de construction de savoirs (qu'est-ce que le genre, qu'est-ce qu'un déterminant, etc.) et de savoir-faire (repérer des indices formels, classer, etc.), des outils au service d'une meilleure compréhension du langage. De plus, les compétences des élèves bilingues deviennent utilisables, contribuant à la résolution de situations-problèmes (en l'occurrence un problème de classement dans l'exemple 9) soumises à l'ensemble de la classe ou des groupes de travail:

Exemple 9

Patricia (hispanophone), Toni (lusophone) et l'enseignante discutent à propos de deux cartes (image + nom) représentant *le chat* en espagnol (*el gato*) et en italien (*il gatto*):

Patricia ici j'ai reconnu, c'est ma langue c'est l'espagnol . pour le déterminant

Enseignante tu as reconnu grâce au déterminant . . d'accord . et là comment vous avez su que ici c'était en italien ? parce que tout à l'heure Jacques m'a dit qu'il y avait un mot en portugais et un mot en espagnol . pourquoi a-t-il dit ça ?

Toni parce que cela se ressemble

Enseignante oui . mais toi comment tu sais que c'est pas du portugais ?

Toni parce qu'on dit pas *il gatto* (il appuie sur le « il ») mais on dit *o gato*

Enseignante alors qu'est-ce qui est différent ?

Toni je dois mettre un *o* ici .

Patricia le déterminant

Enseignante oui, c'est un autre déterminant

Toni c'est un *o*

Comme on le voit, Patricia et Toni font appel à leurs compétences plurilingues pour avancer dans leurs démarches d'identification des langues; ils repèrent le fait que le déterminant peut être un trait distinctif entre les langues; et Toni met en évidence les similitudes entre deux langues latines. Ce faisant, ils ne cessent de “faire de la grammaire”, au sens où on l'entend par exemple dans la perspective de la grammaire romande: ils observent, ils trouvent des indices, ils élaborent et utilisent une métalangue opératoire, etc.

Mais la mise en place de cet espace plurilingue n'a pas seulement des conséquences d'ordre cognitif: elle suppose également, comme le suggère l'exemple ci-après, la reconnaissance et la légitimation des langues prises en compte, et cela tout particulièrement lorsque celles-ci sont en plus parlées par l'un ou l'autre élève de la classe:

Exemple 10

Dans une des activités, prévue pour des élèves de 5^{ème} primaire (10 - 11 ans), il s'agissait entre autres d'examiner des textes, écrits dans différentes langues et comportant des emprunts au français. Dans un premier temps, les élèves s'efforcent d'identifier les langues dans lesquelles les textes sont rédigés. Face au texte albanais, un élève dit: "c'est de l'albanais d'après comme c'est écrit . il y a les mêmes lettres comme «gj» que dans le nom de famille de Monika"; puis les élèves, à tour de rôle, essaient de lire une phrase, jusqu'au tour de Monika... qui rigole bien: elle lit alors l'ensemble du texte et le traduit.

Autrement dit, l'instauration progressive, dans la classe, d'un espace plurilingue à travers la réalisation de démarches de type EOLE s'effectue dans une double perspective cognitive (recherche d'indices, activités d'écoute, de classement, etc.) et sociale (reconnaissance et légitimation des langues minoritaires). Ces deux perspectives, comme le montrent les exemples, sont indissociablement liées — et c'est d'ailleurs ce qui fait, selon nous, l'originalité des démarches EOLE parmi d'autres propositions visant à accroître la reconnaissance et la légitimité des langues minoritaires à l'école: il ne s'agit pas tant de tenir un discours "bienveillant" à propos de ces langues, mais de travailler avec elles, dans des démarches de compréhension qui concernent toutes les langues et qui, de ce fait même, contribuent à la légitimation de l'ensemble des langues.

Le schéma ci-dessous esquisse un premier "modèle" de ce que pourrait être le processus de construction d'un espace plurilingue à l'école. A titre d'illustration, les différents exemples présentés dans ce chapitre sont repris et interprétés en fonction de leur orientation plutôt sociale ou plutôt cognitive, voire sociale et cognitive.

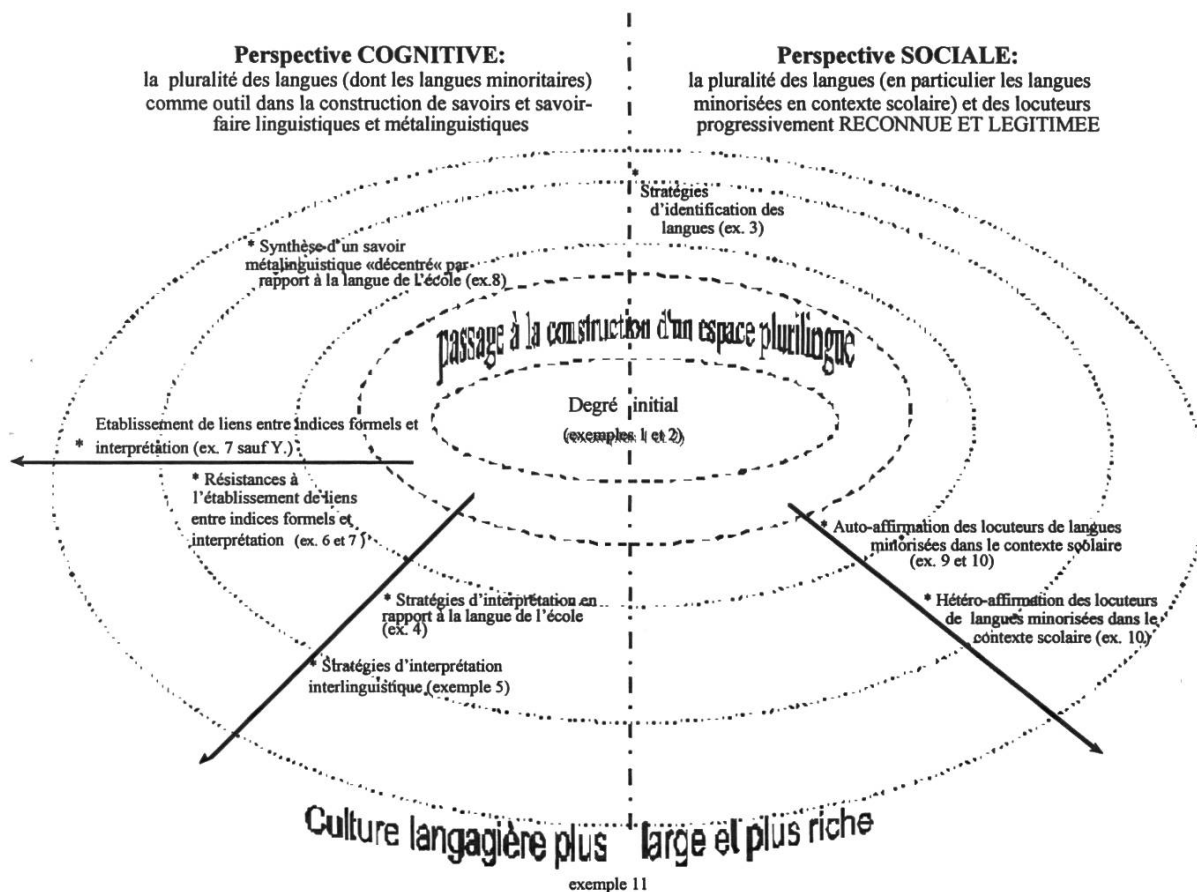


Schéma: le processus de construction progressive d'un espace sociocognitif plurilingue d'apprentissage à travers des démarches EOLE

L'exemple 11, ci-après, synthétise bien l'ensemble des observations que nous avons tenté d'illustrer et pourrait, d'une certaine manière, représenter l'aboutissement d'une première étape dans la construction de la classe comme espace plurilingue:

Exemple 11

- Enseignante donc tous les déterminants . oui qu'est-ce que tu as vu qui se passait avec ces déterminants ?
- Olivier qu'ils étaient pas tous les mêmes
- Sacha et qu'on écrit pas la même chose . en italien j'aime bien comment on dit .
- Enseignante t'aimes bien la sonorité ?
- Sacha ouais et en italien on dit une pomme d'or .
- Enseignante oui une pomme d'or
- Jacques et puis aussi que par exemple que *radis* peut-être c'est féminin en portugais et puis que c'est pas tout le temps euh . dans le même dans le même côté . . (fait référence aux colonnes du tableau) . *la tomate* par exemple en français c'est féminin et en portugais c'est masculin!
- Silvia c'est masculin
- Jacques mais en espagnol elle est aussi au masculin
- Sybille oui c'est aussi masculin . et puis où encore ?
- Enseignante

Silvia	en italien
Enseignante	en tout cas merci pour vos remarques . en tout cas moi je vois que Jacques il a beaucoup écouté et j'espère que vous retiendrez tout ça un peu dans vos têtes . on écoute encore Sacha
Sacha	en espagnol j'aime bien aussi ces mots <i>el rabano</i> .
Enseignante	alors vous avez appris des mots qui vous ont plu . alors maintenant je vous propose de passer à la suite et d'aller à votre place...

Outre que plusieurs des caractéristiques que nous avons observées s'y manifestent, il est intéressant de souligner une fois encore que les perspectives cognitives et sociales y sont très étroitement imbriquées.

Les langues minoritaires: des outils sémiotiques plurifonctionnels

Comme le montrent les exemples que nous avons examinés, les langues des élèves, souvent minorisées lorsqu'elles ne correspondent pas à celle(s) de l'école, trouvent une place de choix dans les processus de réflexion qu'ils mettent en oeuvre dans les activités EOLE. L'introduction de ces langues dans des activités de découverte, d'observation et d'analyse permet de susciter la curiosité et l'ouverture de tous les élèves envers les langues de leurs camarades et, plus largement, envers la diversité linguistique. Elle représente un moyen idéal, pour toute la classe, de découvrir d'autres fonctionnements langagiers et de mettre en perspective le français, langue de l'école, et les autres langues enseignées: un détour par des langues minoritaires constitue parfois un raccourci pour mieux comprendre des phénomènes langagiers de portée bien plus vaste.

Ce qui, en fait, est en jeu ici, c'est que les langues minoritaires deviennent un matériau parmi d'autres dans le travail effectué en classe: c'est en effet le système même de repérage, de référence des élèves qui, progressivement, évolue et intègre (potentiellement) l'ensemble des langues. Et une telle évolution, située sur le plan cognitif, correspond pour les langues minoritaires à une véritable reconnaissance puisqu'elles deviennent des objets scolaires légitimes, contribuant de plein droit à la construction des savoirs.

Des activités EOLE, conduites régulièrement, devraient ainsi permettre d'atteindre un double objectif:

- la *légitimation* et l'*accueil* des langues de tous les élèves et, corrolairement, le développement, chez les élèves qui parlent des langues minorisées, d'une meilleure estime d'eux-mêmes et, chez tous les autres, d'un intérêt pour ces mêmes langues;
- la *structuration* des connaissances linguistiques des élèves par la prise en compte de diverses langues présentes ou non dans la classe, et le

développement d'habiletés métalinguistiques grâce à ce travail de mise en perspective — par une réflexion inter-linguistique — de la langue de l'école.

Comme nous l'avons vu, diverses étapes jalonnent le parcours qui conduit à ces objectifs, parcours jamais achevé, sans cesse menacé par de nouvelles résistances, imprévues, mais qui nous semble constituer une priorité pour l'école d'aujourd'hui.

4. Des démarches EOLE à l'école: ce qu'en pensent les enseignants

L'analyse qualitative de nos données, telle que nous l'avons illustrée dans le chapitre précédent, met en évidence, nous semble-t-il, la richesse et l'intérêt des activités déployées par les élèves. Mais que pensent les enseignants de telles activités didactiques? Quelles conceptions ont-ils des démarches EOLE? Quelles sont leurs attentes?

Afin de mieux connaître l'impact de ces démarches auprès des enseignants, une mise à l'épreuve de cinq activités didactiques dans 41 classes romandes a été réalisée dans le cadre du projet COROME (1998)⁷. Les résultats obtenus sont très positifs⁸ et les enseignants se déclarent très intéressés par de telles démarches, quel que soit le profil linguistique de leur classe⁹. Ce sont deux de ces résultats, qui concernent directement la question de la place des "autres" langues dans l'école, que nous aimerions à présent examiner.

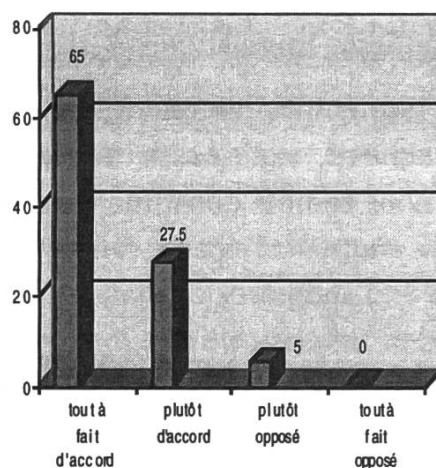
Les approches EOLE permettent-elles aux élèves locuteurs de langues minoritaires de s'affirmer?

Une des questions posées aux enseignants portait sur ce point. Les réponses sont massives: 92,5% des enseignants y répondent par l'affirmative.

⁷ Les informations ont été recueillies de diverses manières: un questionnaire adressé aux enseignants et un cahier de bord dans lequel ils devaient noter leurs commentaires et évaluations concernant l'activité réalisée et son déroulement, des observations dans les classes et, enfin, quelques interviews conduits avec des enseignants et des élèves. On soulignera à cet égard que les enseignants étaient volontaires et que, pour la grande majorité d'entre eux (74%), ils n'avaient jamais auparavant travaillé selon le type de démarche qui leur était proposé et n'ont pu bénéficier que d'une demie journée de formation.

⁸ Pour une analyse plus approfondie des résultats, voir COROME, 1998 et DE PIETRO, 1998.

⁹ A ce propos, il faut relever que la majorité des classes étaient fortement pluriculturelles et plurilingues, ce qui reflète tout à fait la situation générale en Suisse.



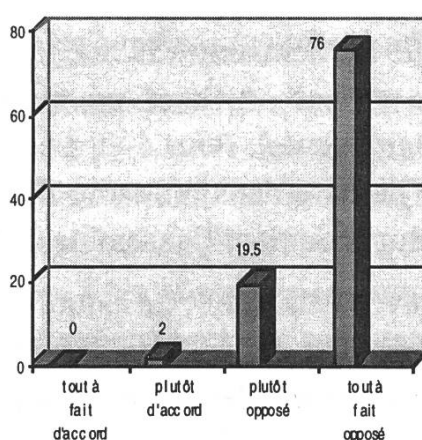
Réponses à la question: «Cette démarche permet aux élèves connaissant d'autres langues de s'affirmer» (en %, n = 41)

Une enseignante nous dit par exemple à ce propos que l'activité réalisée dans sa classe (sur les emprunts linguistiques) a permis de "mettre en valeur d'autres cultures souvent peu valorisées par notre enseignement". Une enseignante d'école maternelle nous explique que désormais "il n'est pas rare qu'un enfant se mette à chanter Frère Jacques dans une autre langue". Une autre enseignante considère que ce type d'activités constitue "une forme de reconnaissance des cours de langue et culture italiennes, portugaises, espagnoles". Une autre encore estime pour sa part: "Si certains [élèves] sont fiers de leur langue, d'autres la vivent comme un handicap. A leurs yeux et à ceux de leur famille, l'école reconnaît enfin et met en valeur la différence... et leurs copains les écoutent avec intérêt".

De façon générale, les enseignants estiment que les élèves sont contents, fiers, de voir leur langue ainsi reconnue et légitimée. Pourtant, pour les élèves parlant des langues minorisées dans le contexte scolaire, le chemin qui conduit à l'acceptation de leur propre langue peut être long; et certains d'entre eux manifestent parfois un peu de gêne, voire refusent de s'exprimer. Dans son *Cahier de bord*, une enseignante de maternelle écrit à ce propos: "L'élève portugaise chantait avec la cassette mais refusait d'accepter le fait qu'elle avait compris des mots. Il faut que je trouve le moyen de lui faire comprendre que c'est une chance de savoir deux langues et qu'elle ose le montrer. La deuxième fois ça a marché. C'est étonnant". Une autre nous dit: "J'ai senti que les élèves connaissaient la chanson dans leur langue maternelle mais n'ont pas osé la chanter. Ils ont toutefois tous montré des signes d'enthousiasme en entendant leur langue".

EOLE: des approches réservées aux élèves issus de la migration?

Comme les enseignants de la mise à l'épreuve étaient volontaires, les réponses que nous venons d'examiner ne sont pas vraiment surprenantes. Cependant, au vu de ces résultats, on pourrait craindre que les enseignants considèrent EOLE comme une approche destinée uniquement aux élèves d'autres origines linguistiques, qu'elle soit vue comme une sorte de pédagogie compensatoire ou qu'elle suscite quelques réticences chez les élèves monolingues... Or, cela n'est pas le cas: 95.5% des enseignants sont *plutôt opposés* ou *tout à fait opposés* à l'idée selon laquelle les démarches EOLE concerneraient essentiellement les élèves d'autres origines linguistiques:



Réponses à la question: “Cette démarche concerne essentiellement les élèves d’autres origines linguistiques” (en %, n = 41)

Ce résultat nous paraît particulièrement intéressant, car c’est bien là, selon nous, la finalité des approches EOLE qui visent une intégration de l’ensemble des langues — langue de l’école, langues enseignées, langues de la migration, langues lointaines ou proches — dans des activités prenant en compte à la fois les attitudes et les aptitudes et concernant *tous* les élèves.

A titre de conclusion de ce bref parcours des résultats de notre mise à l’épreuve, nous ne retiendrons ici que cette idée, fondamentale selon nous: *les démarches EOLE concernent l’ensemble des élèves et l’ensemble des langues présentes dans la classe!* Rien n’exprime mieux ce jeu dans la diversité et la pluralité des langues et des locuteurs que cette déclaration d’enseignante: “Bastien nous dit que son grand-papa connaît une autre langue qui s’appelle le patois. Je lui ai proposé de demander à son grand-père de lui apprendre la

chanson en patois (s'il la connaît). Je chercherai de mon côté s'il existe une version de cette chanson en patois"...

5. Éléments pour une conclusion

Les approches EOLE ouvrent non seulement des pistes pour une prise en compte de la réalité plurilingue des classes d'aujourd'hui, mais elles offrent à *tous* les élèves la possibilité de développer des aptitudes et attitudes favorisant une meilleure compréhension des phénomènes langagiers *dans leur unité et leur diversité*, ainsi qu'une plus grande ouverture à la diversité des langues — des éléments certainement importants, indirectement, pour l'apprentissage des langues.

Pourtant, le risque est grand que les démarches EOLE, à l'image des cours de langue et culture d'origine, se voient attribuer un statut marginal, voire parasitaire, dans le système scolaire actuel. Pour éviter ce biais, il nous paraît fondamental qu'elles puissent s'inscrire dans un cadre didactique explicite et cohérent, et constituer un curriculum couvrant l'ensemble de la scolarité.

Le *cadre didactique* que nous avons élaboré¹⁰, de nature socio-constructiviste, met l'accent sur divers points: pédagogie active et de découverte; importance du travail de groupe et des interactions entre élèves, qui suscitent l'émergence de représentations et de conflits socio-cognitifs, la recherche négociée de solutions, etc.; confrontation à des matériaux riches et diversifiés (écrits, oraux, etc.); mise à disposition d'activités structurées, fournissant aux enseignants et aux élèves une *méthode* de construction des savoirs; etc. Un tel cadre nous paraît susceptible d'assurer l'*efficacité* psychopédagogique des apprentissages. Mais il permet aussi d'assurer leur *légitimité* scolaire, en les inscrivant dans une perspective cohérente par rapport à l'ensemble des apprentissages aujourd'hui reconnus dans l'institution scolaire. Et c'est ainsi que les matériaux utilisés dans la construction des savoirs — en l'occurrence les langues dans toute leur diversité — peuvent eux aussi acquérir une légitimité qui, pour ce qui est des langues minoritaires, leur fait souvent largement défaut.

La place qui sera réellement octroyée aux activités et démarches proposées — et, a fortiori, aux langues sur lesquelles elles s'appuient — dépendra également de l'élaboration d'un véritable *curriculum EOLE* et de son intégration dans les programmes scolaires. Trop souvent, en effet, les démarches du type de celles que nous proposons ne sont prises en compte que pour les «petites classes»,

¹⁰ Pour plus de détails, voir COROME, 1998.

avant que les «vrais» apprentissages ne commencent... Or, nous espérons avoir montré ici que les enjeux des activités EOLE vont beaucoup plus loin qu'une simple sensibilisation, qu'un simple «éveil»¹¹! De plus, si la construction progressive de la classe comme espace plurilingue doit évidemment débiter dès l'entrée à l'école, il a été montré que c'est souvent à l'école secondaire — moment de l'adolescence, des phénomènes identitaires de groupes, mais aussi moment de la sélection... — que les résistances les plus grandes à la différence se manifestent et qu'apparaissent des représentations stéréotypées, des préjugés à l'encontre des langues enseignées et des locuteurs qui les parlent (de Pietro, 1994). Les démarches EOLE doivent par conséquent fournir un curriculum complet, fondé sur une difficulté et une richesse croissantes des activités, afin d'accompagner l'ensemble des élèves tout au long de leur cursus et les aider à construire une *culture langagière* structurée, cohérente — et ouverte.

Si ces conditions sont satisfaites, les démarches EOLE pourraient être appliquées avec succès à l'école.¹² Cependant, ces démarches seules ne suffiront pas à mener à bien ce travail de reconfiguration des langues à l'école: *l'enseignement des langues minoritaires* — qu'elles soient des langues d'usage régional ou des langues liées aux mouvements migratoires — reste nécessaire, tout comme le fait de s'interroger sur son statut dans l'école pour éviter qu'il continue à graviter en périphérie du système. Une possibilité serait, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, d'offrir aux élèves des langues majoritaires l'opportunité d'apprendre l'une ou l'autre des langues présentes dans la classe et/ou de développer l'enseignement bilingue là où un idiome minoritaire est largement usité dans les situations informelles. Mais cela non plus ne saurait être suffisant. Car «la volonté de majorisation ne suffit pas à donner à de tels enseignements un statut dans l'école autre que marginal» (COSTE, 1989, 175)... Pour que ces langues soient véritablement reconnues, il faut aussi qu'elles acquièrent une *légitimité* didactique pour l'ensemble des élèves, qu'elles deviennent un objet scolaire, un outil au service d'apprentissages divers. Les démarches EOLE représentent ainsi une des pièces du dispositif, plus large, qui pourrait permettre aux langues minoritaires de fonctionner, dans le système scolaire, en tant qu'*outils sémiotiques* complets: outils de communication en premier lieu, mais aussi outils au service de l'élaboration de savoirs, outils au service de la construction identitaire des élèves.

¹¹ Peut-être serait-il temps, d'ailleurs de chercher une autre dénomination, moins ambiguë.

¹² Une recherche à laquelle nous participons, intitulée EVLANG — soutenue par la Commission européenne dans le cadre des programmes SOCRATES/LINGUA et, en Suisse, par l'Office fédéral de l'Education et de la Science — est conduite actuellement dans le but de mieux mesurer les effets, en termes d'aptitudes et d'attitudes, d'un enseignement régulier d'éveil et d'ouverture aux langues. Cf. CANDELIER 1998.

Pourtant, l'avant-projet EOLE, que nous avons rédigé — sous mandat COROME — et soumis aux autorités scolaires et aux associations d'enseignants, bute actuellement sur plusieurs difficultés qui mettent en question sa réalisation. Nous faisons l'hypothèse que c'est principalement à un niveau externe que ces obstacles se situent: cout de l'opération, intégration dans le système général de l'école, etc. Mais on ne peut s'empêcher aussi d'établir certains rapprochements avec l'accueil pour le moins mitigé qui a été réservé aux propositions relatives aux langues de la migration dans le "Gesamtsprachenkonzept" (CDIP, 1998), comme si le climat n'était pas encore vraiment propice à une telle ouverture...

Nous sommes néanmoins d'avis que le travail doit être poursuivi dans cette direction et l'ensemble des données, de natures diverses, que nous avons recueillies dans les classes et auprès des enseignants nous confortent dans nos convictions. Le caractère toujours plus multiculturel des classes rend de plus en plus nécessaire et urgente la recherche de voies nouvelles pour assurer l'intégration de *tous* les enfants et leur socialisation plurilingue, indispensable à l'époque actuelle.

Les approches EOLE ont l'ambition de participer ainsi à une meilleure réussite scolaire de tous les élèves, qui passe, selon nous, par la double perspective, sociale et cognitive, que nous avons illustrée ici. Introduire la diversité linguistique en classe permet en effet aux élèves de se développer en exploitant mieux la multiplicité de leurs expériences, de leurs capacités et de leurs savoirs. Dans le système scolaire tel qu'il fonctionne aujourd'hui, on observe souvent, au contraire, ce qu'on peut considérer comme un processus de «réduction majoritaire», consistant en une occultation de la diversité linguistique qui empêche les élèves d'exploiter certains pans de leur répertoire linguistique — et, par conséquent, cognitif, affectif et social — et de comprendre la nature même du langage, en le réduisant aux manifestations d'une langue unique. N'est-ce pas là, déjà, ce que disait U. ECO dans son ouvrage *La recherche de la langue parfaite* (1994): "La langue mère n'était pas la langue unique, mais l'ensemble de toutes les langues"?...

Bibliographie

- CANDELIER, M. (1998): "L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen «Evlang»", in: BILLIEZ, J. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 299-308.
- CDIP (1991): *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (1995): *Promotion de l'enseignement bilingue en Suisse*, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (1998): *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- COROME (1998): *Eveil au langage / Ouverture aux langues. Avant-projet du groupe d'étude*, Neuchâtel, Commission romande des moyens d'enseignement.
- COSTE, D. (1989): "Minorisation et majoration en situation d'apprentissage institutionnel", in: PY, B. & JEANNERET, R. (Eds), *Minorisation linguistique et interaction*, Neuchâtel, Faculté des lettres, 169-178.
- DABÈNE, L. (1991): "Enseignement précoce d'une langue étrangère ou éveil au langage?", *Le français dans le monde*, Numéro spécial, Août-septembre, 57-63.
- DE PIETRO, J.-F. (1994): "Une variable négligée: les attitudes", *Education et recherche*, 1, 89-111.
- DE PIETRO, J.-F. (1995): "L'éveil au langage, un complément nécessaire à l'enseignement bilingue", in: CARDINAUX-MAMIE, A.-M. (Ed.), *Rencontre IRDP - Canton du Valais: Apprentissage bilingue à l'école. Compte rendu des travaux de Bramois/Sion*, Neuchâtel, IRDP.
- DE PIETRO, J.-F. (1998): "Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école?... in: BILLIEZ, J. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 323-334.
- DE PIETRO, J.-F. & MULLER, N. (1997): "La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène", *Bulletin VALS/ASLA*, 65, 25-46.
- DE PIETRO, J.-F., GOUMOËNS DE, C. & JEANNOT, D. (à paraître): "Discovering languages... and pupils who speak them. Didactic activities for developing an aware and openminded approach to languages in public schools", *Language Awareness*.
- ECO, U. (1994): *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, Paris, Seuil.
- GILLY, M. (1995): "Approches socio-constructivistes du développement", in: GAONACH, D. & GOLDER, C. (eds), *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette, 130-167.
- GOUMOËNS DE, C. (1997). "Une activité d'éveil au langage et d'ouverture aux langues sur les déterminants", in: *Expériences d'éveil aux langues et au langage*. (Actes du Colloque du 24 mai 1997), Paris: Faculté des sciences humaines et sociales de la Sorbonne.
- GREUB, J. & MATTHEY, M. (1998): *Expérience interculturelle à l'Ecole primaire de La Chaux-de-Fonds: intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois. Rapport final, années scolaires 1994-1997*, Neuchâtel (canton), Office de la documentation et de la recherche pédagogiques.
- Groupe L1/L2 (1995): *L'éveil au langage: une perspective d'enseignement plurilingue*, Neuchâtel, document ronéotypé (rapport d'expérience non publié, disponible à l'IRDP).
- HAMERS, J.F. (1988): "Un modèle de développement socio-psychologique du développement bilingue", *Langage et société*, 43, 69-92.

- HAWKINS, E. (1987): *Awareness of Language: an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LOPEZ ALONSO, C. & SÉRÉ A. (1998): "L'illusion de la forme du mot: opacité et transparence", in: BILLIEZ, J. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 377-382.
- LÜDI, G., DE PIETRO, F. & PAPALOÏZOS, L. (1989-1990): "Etranger dans son propre pays : dimensions linguistiques de la migration interne en Suisse", in: *Images de la Suisse = Schauplatz Schweiz*, Berne, Société suisse d'ethnologie, 269-297.
- MOORE, D. (1995): "Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues", *Babylonia*, 2, 26-31.
- MULLER, Ch. (1994): "Langue et culture d'origine: un droit légitime", *Babylonia*, 4, 24 -26.
- PERREGAUX, C. (1991): "«Je me cache dans la calèche pour parler italien» ou que disent des enfants étrangers de 5 ans sur leurs langues et sur leur apprentissage de la lecture?", in: DASEN, P. et al., *Vers une école interculturelle*, Université de Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 91-140.
- PERREGAUX, C. (1995): "L'école, espace plurilingue", *Lidil*, 11, 125-139.
- ROULET E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier/CREDIF.