

## **Rapport d'atelier 1/2000**

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

**Graz, 29 février – 4 mars 2000**

**Coordinateur: Michel Candelier**

avec le concours de:

Mercedes Bernaus,  
Janina Zielińska,  
(animateurs de l'atelier)

Ingelore Oomen-Welke,  
Christiane Perregaux

Martine Kervran  
(participante)

## Sommaire

|  |    |
|--|----|
| 1. Pourquoi un programme visant à l’insertion de l’éveil aux langues dans le curriculum ?                      | 5  |
| 2. Les objectifs du programme en trois ans   | 6  |
| 3. Les ambitions de l’atelier  | 7  |
| 4. Déroulement des activités   | 8  |
| 4.1 Prise de contact :   | 8  |
| 4.2 Découverte de démarches et de matériaux relatifs à l’éveil aux langues                                     | 9  |
| 4.3 Découverte / explicitation de quelques premiers principes  | 9  |
| 4.4 Réflexion sur l’utilisabilité de l’approche dans le contexte propre  | 10 |
| 4.5 Découverte / explicitation des problèmes liés à la production de matériaux didactiques d’éveil aux langues | 11 |
| 4.6 Approfondissement de la réflexion à propos des buts poursuivis par l’éveil aux langues                     | 12 |
| 4.7 Premier bilan à mi-parcours  | 13 |
| 4.8 Mise en projet curriculaire  | 13 |
| 4.9 Elaboration de projets curriculaires et constitution de réseaux  | 14 |
| 4.10 Second bilan intermédiaire : « craintes et espoirs »  | 15 |
| 4.11 Elaboration des plans d’action de réseau – mise en projet des réseaux                                     | 16 |
| 4.12 Thèmes abordés à l’initiative des participants  | 16 |
| 4.13 Evaluation finale   | 17 |
| 5. Des ambitions initiales à la réalisation effective : éléments de bilan                                      | 17 |
| 6. Annexes disponibles   | 19 |

# 1. Pourquoi un programme visant à l'insertion de l'éveil aux langues dans le curriculum ?

Mais d'abord, qu'appellons nous « éveil aux langues » ?

Nous entendons par là une approche dans laquelle chaque élève rencontre une grande diversité de langues, de divers statuts, à propos desquels il effectue des activités de découverte. Les objectifs sont, d'une part, de développer des attitudes positives vis-à-vis de la diversité linguistique (y compris des langues minoritaires, langues de migrants ou langues régionales), et d'autre part, de construire des compétences métalinguistiques qui se réinvestissent dans les apprentissages langagiers (langues étrangères et langues de l'école).

Une telle approche, dans laquelle l'école attribue une fonction pédagogique à des langues qu'elle n'ambitionne pas d'enseigner, n'est pas réellement nouvelle. Elle a été prônée en Grande-Bretagne dans les années quatre-vingt<sup>1</sup> et a donné lieu depuis, avec certaines modifications et des appellations différentes (*éveil / ouverture aux langues / au(x) langage(s), language awareness, Sprachaufmerksamkeit*), à plusieurs expérimentations d'ampleur diverse, le plus souvent centrées sur l'école primaire. C'est le cas en particulier en Suisse<sup>2</sup>, (avec la mise en place du programme EOLE), en Allemagne<sup>3</sup> (dans le cadre également de programmes Comenius de l'UE) et en France<sup>4</sup>. Depuis 1997, un programme intitulé EVLANG, soutenu par Socrates/Lingua, rassemble des partenaires de cinq pays européens. Cent cinquante classes environ y participent, dans le but d'une évaluation des compétences acquises par les élèves après un cursus d'un an ou d'un an et demi.<sup>5</sup>

Les promoteurs de ces innovations partent d'un constat commun : divers processus tels que la migration, la mondialisation et la construction européenne accentuent la dimension multilingue et multiculturelle des sociétés. Il s'agit là d'un véritable défi pour l'école, qui doit assurer non seulement le développement de capacités linguistiques diversifiées, mais aussi celui d'attitudes positives vis-à-vis de l'altérité et de la différence, ainsi que de savoirs relatifs à la diversité.

Les auteurs de ces innovations s'accordent également à considérer que l'enseignement des langues, tel qu'il se pratique aujourd'hui, et malgré les innovations positives récentes, ne permet pas à l'école de remplir au mieux ces tâches, alors même que beaucoup d'apprenants font, dès l'école, l'expérience de la diversité, par la multiplicité de leurs origines.

---

<sup>1</sup> Cf. par exemple Hawkins, Eric (1984). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

<sup>2</sup> Cf. entre autres : De Pietro, Jean-François (dir.) : *Ouverture aux langues : concepts, expériences, idées didactiques*. (= numéro 2/99 de la revue *Babylonia*) ; Perregaux, Christiane (1998). Esquisse d'un nouveau monde, in Jacqueline Billiez (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène, Grenoble : CDL-Lidilem, 291-299*.

<sup>3</sup> Cf. par exemple Oomen-Welke, Ingelore (1998). « ... ich kann da nix ! » - *Mehr Zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg.

<sup>4</sup> Cf. Dabène, Louise (1995) L'éveil au langage, itinéraire et problématique, in *L'Eveil au langage, Notions en Questions ENS ST Cloud - LIDILEM*.

<sup>5</sup> Cf. Candelier, Michel (1998) L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen EVLANG, in Jacqueline Billiez (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène, Grenoble : CDL-Lidilem, 299-308*.

L'approche multilingue qu'ils proposent et pratiquent leur semble constituer une contribution plus décisive à la préparation des apprenants à la vie dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses. Elle consiste à faire de la diversité des langues, y compris des langues présentes dans la classe et habituellement ignorées ou même cachées, une réalité sur laquelle on travaille. La diversité des langues devient l'objet d'activités pédagogiques contribuant au développement des compétences décrites ci-dessus.

A ce stade du développement de l'approche, le moment leur semble venu de viser à la fois à une diffusion plus large et à une meilleure insertion curriculaire de l'éveil aux langues (d'où l'intitulé provisoire du projet : DifCurEv), sur des niveaux d'enseignement qui vont de la maternelle au début du second cycle de l'enseignement secondaire. Cette insertion concerne par principe l'ensemble des « disciplines » traditionnelles de l'école, tout en accordant un soin particulier à la mise en place de synergies entre des apprentissages linguistiques, dont on souhaite ainsi renforcer l'efficacité et la diversité.

## 2. Les objectifs du programme en trois ans

Le programme d'activités proposé par le CELV pour la période 2000-2002 dans son appel d'offres de 1999 est apparu comme un support adéquat pour le développement d'initiatives allant dans ce sens. Après acceptation du projet par les responsables du CELV et discussion des modalités de sa mise en œuvre, les objectifs de « DifCur Ev » (en termes de **résultats attendus en 2002** à la fin du projet) ont été définis de la façon suivante (extraits du document de présentation de l'atelier diffusé en janvier 2000 par le CELV) :

- a. un ensemble de **scénarios curriculaires** expérimentés et validés concernant l'introduction de l'approche « éveil aux langues » dans divers contextes éducatifs, de l'enseignement pré-primaire à la fin du premier cycle<sup>1</sup> de l'enseignement secondaire ;
- b. un ensemble de **supports didactiques** (matériaux d'enseignement et d'apprentissage) permettant la mise en œuvre de ces scénarios, et de futurs développements et adaptations;
- c. un ensemble de **connaissances** sur les modalités (processus d'apprentissage, procédés d'intervention pédagogique) d'utilisation dans un cursus linguistique global des capacités (savoirs, savoir-faire, attitudes) construites par les apprenants dans le cadre d'activités d'éveil aux langues;
- d. une ou deux **brochures** et un **produit multimédia informatique** pour la diffusion des résultats recensés sous a) et c) : scénarios curriculaires et connaissances nouvelles.
- e. le **développement d'un savoir-faire** des collègues enseignants, responsables éducatifs et chercheurs participant au projet, qui pourra servir de base à une diffusion plus large et à des extensions ultérieures du projet.

L'atelier qui s'est déroulé à Graz du 29 février au 4 mars 2000 et qui fait l'objet du présent rapport constituait la première étape du processus devant conduire à ces résultats.

---

<sup>1</sup> Au cours de l'atelier, il a été décidé d'inclure le début du second cycle de l'enseignement secondaire.

### 3. Les ambitions de l'atelier

Les buts de l'atelier, définis dans le descriptif, s'articulaient autour de deux axes principaux : présentation de l'approche « éveil aux langues », lancement du projet « DifCurEv » (discussion sur ses objectifs et répartition des participants en réseaux).

En fonction de ces buts, un programme<sup>1</sup> a été élaboré, dont les points principaux ont été développés comme suit par le coordinateur lors de la première matinée de l'atelier, le 29 février :

1. L'atelier se déroulera en alternance entre travaux de groupes et inputs de nature plus théorique, relatant des expériences antérieures ou exposant, pour réflexion et discussion, un aspect particulier de l'approche préconisée « les objectifs de l'éveil aux langues en termes de compétences », « éveil aux langues et stratégies d'apprentissage des langues », « éveil aux langues et éducation à la citoyenneté », « éveil aux langues et curriculum ») ;
2. La logique de progression retenue est la suivante :
  - pendant toute la journée du mardi et la matinée du mercredi : découverte de démarches et matériaux relatifs à l'éveil aux langues ainsi que de quelques premiers principes (sous forme d'exposés : « utiliser les langues de la classe », « attitudes et motivations dans le cadre de l'éveil aux langues ») ;
  - le mercredi après-midi, travail en petits groupes à propos de l'utilisabilité, dans le contexte national propre, d'un matériel didactique existant (pour quels objectifs particuliers, à quel niveau, avec quelles adaptations ...) ;
  - le jeudi matin, série d'exposés complémentaires visant à approfondir la réflexion sur les buts de l'approche et à mieux la contextualiser dans le contexte plus général de l'enseignement/apprentissage des langues, tout en contribuant à structurer les premiers acquis des participants en la matière ;
  - le vendredi : après un exposé d'introduction à la perspective de l'insertion curriculaire d'activités de type « DifCurEv », élaboration (en groupes) de projets sur la base des programmes et curricula officiels et des objectifs perçus comme pouvant être ceux de l'approche ; mise en réseaux et élaboration de plans de travail pour chaque réseau (ce que l'on va faire, avec qui, selon quel calendrier) ;
  - le samedi : discussion des plans de travail et organisation des travaux à venir ; évaluation de l'atelier.

Parallèlement, les participants qui le désiraient étaient invités à présenter des contributions à la problématique de l'approche, et un « concours » était lancé pour que soit trouvé au projet un nom qui face moins référence à des activités « d'éveil » (donc, de début).

Globalement, l'atelier se présentait donc aux participants comme une activité de mise en projet préparée par une prise d'information sur une approche nouvelle. Certaines craintes devant la difficulté de la tâche définie par la mise en projet ont amené à modifier le programme du vendredi après-midi (essentiellement) afin de « recadrer » le projet dans lequel chaque réseau et chaque participant devait s'engager. On en a alors, comme on le verra plus loin, souligné la modestie expérimentale et méthodologique, ainsi que la faible étendue des publics à traiter.

Afin de pouvoir, en cinquième partie, évaluer dans quelle mesure les ambitions de l'atelier ont été satisfaites, il convient à présent de résumer les activités accomplies. On aurait pu

---

<sup>1</sup> On trouvera en annexe le planning tel qu'il a été réalisé, et qui ne diffère que modérément du planning initial envoyé aux participants avant l'atelier.

envisager de présenter les divers types d'activités séparément (exposés, travaux de groupes, discussions en plénière ...). Il a paru bien préférable de choisir une présentation « en déroulement » mettant en évidence les diverses étapes de la progression vers les objectifs de l'atelier. Il ne s'agira pas de retracer strictement une chronologie, mais de chercher à faire apparaître la logique du cheminement collectif, avec ses freins, ses hésitations et ses progrès.

## 4. Déroulement des activités

### 4.1 Prise de contact :

Après l'ouverture officielle et la présentation de l'équipe d'animation de l'atelier, un premier questionnaire de suivi a été distribué aux participants. Ce questionnaire était le premier d'une série de trois qui répondait à la préoccupation suivante :

L'enjeu étant de faire appréhender par un public international et hétérogène une approche qui reste inhabituelle, le suivi de l'évolution des représentations, attentes et réactions des participants était, plus encore que dans d'autres actions de formation, un élément indispensable de la « pédagogie » de l'atelier. Pour assurer des réponses de presque tous les participants, même de ceux qui prenaient moins souvent la parole, il convenait que cette prise d'information s'effectue par écrit et sollicite la formulation libre des opinions afin de permettre la manifestation la plus immédiate de la pensée individuelle. A l'origine, une prise d'information initiale, une prise d'information finale et une seule prise d'information à mi-parcours avaient été prévues par les animateurs. La nécessité d'une deuxième prise d'information intermédiaire s'est imposée pour le vendredi soir.

Le premier questionnaire de suivi [annexe IIIa] demandait aux participants de s'exprimer sur les raisons de leur participation à l'atelier, sur ce qu'ils en attendaient et sur la contributions qu'ils comptaient y faire.

Lors de son exploitation face au groupe (par Ingelore Oomen-Welke), dans l'après-midi de la même journée (le mardi), on a pu constater à quel point les attentes étaient différentes : la plupart voulaient connaître une meilleure méthode de l'enseignement des langues étrangères, certains cherchaient une coopération européenne dans leur domaine, et quelques-uns exprimaient le désir de partager leurs expériences d'experts avec d'autres. L'équipe de pilotage a cherché à tenir compte de ces données en s'efforçant de bien définir ce qui faisait partie des intentions de l'atelier et ce qui resterait en dehors de ces intentions. Cependant, les expériences des participants furent toujours les bienvenues, et on a essayé d'en permettre la présentation au cours de l'atelier.

Après avoir rempli le premier questionnaire de suivi, les participants ont été invités à procéder à une activité de présentation réciproque. Afin de rendre plus active cette partie obligée d'un programme, on l'a organisée en deux temps (conçus et appliqués par Janina Zielińska). Le premier temps avait la forme d'un « cocktail » (pendant la pause-café) pendant lequel les participants étaient invités à questionner deux personnes non connues d'elles. Ensuite, en plénière, chacun a présenté les personnes qu'il avait interrogées.

Le coordinateur général, Michel Candelier, a ensuite exposé les objectifs de l'atelier. Le contenu de cette présentation correspond pour l'essentiel aux points 1, 2 et 3 du présent rapport, et ne sera donc pas repris ici.

## 4.2 Découverte de démarches et de matériaux relatifs à l'éveil aux langues

La matinée du mardi s'est terminée par une activité en groupes (3 groupes anglophones, 1 groupe francophone) destinée à amener les participants à **« vivre de l'intérieur » une activité caractéristique de l'approche** « éveil aux langues » (conçue par Ingelore Oomen-Welke). Les participants ont eu pour consigne de se sont présenter les uns aux autres dans leur propre langue maternelle, puis de dire dans leur langue: « Aimez-vous Graz ? [cf. la liste obtenue, annexe IIa]. La question a été transcrite dans chaque langue utilisée dans le groupe, sur une bande de papier, et exposée au mur. D'eux-mêmes, les participants se sont mis à chercher à deviner (et/ou à s'expliquer mutuellement) les mots et les formes grammaticales de chaque langue. Ils ont ressenti le plaisir de révéler aux autres cette partie d'eux-mêmes jusque là non exprimée, se sont intéressés aux autres langues et ont pris conscience des différentes possibilités pour parvenir à l'expression d'une même intention de communication. Ils ont pu se représenter le vécu d'élèves à qui on propose ce type d'activité dans une classe.

Par delà une énumération inévitable des particularités linguistiques originales découvertes à propos de langues inconnues, la **mise en commun de l'activité « Do you like Graz »**, qui s'est déroulée en début d'après-midi, a permis quelques premiers échanges fructueux sur la fréquence de situations de multilinguisme dans la classe, sur le rôle que peut jouer une telle approche dans les cas d'infériorisation linguistique et sur les effets potentiels auprès d'enfants d'origine migrante. Globalement, si on met à part une ou deux interventions se situant dans la problématique de l'apprentissage des langues, la discussion a montré que l'orientation générale de l'approche – la sensibilisation à la diversité – était généralement comprise.

Après un renvoi aux participants de l'image d'eux-mêmes qui se dégageait de l'examen de leurs **réponses au premier questionnaire de suivi** (dont il a été rendu compte plus haut), les participants, répartis en trois groupes, ont participé successivement à trois **ateliers de présentation de matériaux didactiques** utilisés dans des activités d'éveil aux langues avec des élèves :

- a- **Ingelore Oomen-Welke** a présenté des activités didactiques portant sur les prénoms et les noms des élèves de la classe [cf. annexe IIb]. Les noms et les prénoms peuvent donner lieu à de nombreuses activités interculturelles et de comparaison de langues. Les prénoms ou noms dans une langue peuvent ressembler, phonétiquement, à des mots d'une autre langue. Le sens d'origine est parfois encore perceptible, et les élèves prennent plaisir à l'expliquer à leurs camarades qui ne comprennent pas leur langue.
- b- **Martine Kervran** (participante française intégrée dans l'actuelle équipe Evlang) a présenté des extraits du support didactique « Le Petit Chaperon Rouge » (Equipe Evlang Paris 5), et tout particulièrement les couvertures de ce conte en une dizaine de langues différentes, illustrant ainsi la façon dont ce type de matériel permet d'aborder le domaine de la culture.
- c- **Mercé Bernaus et Christiane Perregaux** ont présenté une activité Evlang intitulée « Globe Trotters » (produite par l'équipe Evlang de Barcelone).

## 4.3 Découverte / explicitation de quelques premiers principes

Deux exposés permettant d'éclairer certains aspects des démarches et matériaux observés ont été présentés le mercredi matin :

### **Ingelore Oomen-Welke : Utiliser les langues de la classe**

[pour le texte *in extenso* : annexe Ia]

### Indication de contenu :

L'Europe et ses écoles sont multilingues. Les langues étant un facteur essentiel de la construction de l'identité, il est important de relever le prestige des langues des enfants bilingues, et d'élargir les horizons linguistiques limités des enfants monolingues. Le projet présenté cherche à développer des démarches permettant d'inclure systématiquement la conscience linguistique spontanée de la langue propre et des autres langues dans un processus visant à améliorer les connaissances et les représentations concernant le langage et les langues. Il propose des moyens de lutter contre la crainte que peuvent avoir les enseignants de perdre le contrôle de leur classe en permettant l'usage de langues qu'ils ne possèdent pas. Cela les empêche de reconnaître le rôle que peuvent jouer les langues des élèves dans les apprentissages linguistiques. Il convient qu'ils considèrent leurs élèves comme des experts linguistiques, dont ils peuvent tirer parti.

Sept propositions sont faites aux enseignants. Elles sont argumentées en référence à l'expérience acquise en situation scolaire et à des extraits de discussions en classe ou d'interviews d'enseignants. Il s'agit des propositions suivantes : n'ayez pas peur des langues étrangères ; reconnaissez la conscience linguistique (dont les élèves disposent) ; tenez compte des suggestions des élèves ; impliquez d'autres langues ; comparez les langues et les textes ; comparez les expressions de la vie courante ; tenez compte des questions d'ordre philosophique que les élèves se posent sur le langage et les langues.

Les conséquences d'une telle approche sont discutées, y compris sur le plan strictement pédagogique (participation active de la classe, rôle du maître ...).

### **Mercedes Bernaus : The role of attitudes and motivation in the introduction of language awareness in the curriculum**

[pour le texte *in extenso* : annexe Ib]

### Indication de contenu :

Lambert et Gardner ont montré l'importance de l'affect dans l'apprentissage des langues. C'est ce qui explique l'intérêt d'objectifs relevant des attitudes vis-à-vis des langues et de leurs locuteurs dans une démarche d'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. De même, la motivation peut jouer un rôle important s'il s'agit de rendre les apprenants conscients des aspects multilingues et multiculturels de nos sociétés.

Différentes définitions et théories de « motivation » et « attitude » sont ensuite données, et tout particulièrement le « modèle socio-éducatif » de Gardner (1985).

Les batteries de tests de Gardner ont fourni certains des items des tests utilisés pour l'évaluation du programme Evlang. Une description des données recueillies dans le domaine des motivations et attitudes des élèves lors du test initial est alors fournie.

(N.B. : La seconde partie de l'exposé a été présentée le jeudi matin.)

## **4.4 Réflexion sur l'utilisabilité de l'approche dans le contexte propre**

Cette réflexion avait été amorcée dès le mercredi matin par le **bilan des ateliers de présentation de démarches et de matériaux** (ateliers de la fin de l'après-midi du mardi). Les questions de démarrage posées par les animateurs portaient sur l'applicabilité de la démarche à un public d'élèves, dans le pays propre, à quels niveaux, dans quels buts, et avec quels obstacles prévisibles [Annexe IIc].

Lors de la discussion, il est apparu que les participants jugeaient l'approche adaptée/adaptable à divers publics (des jeunes élèves jusqu'aux maîtres en formation), et qu'ils approfondissaient leur perception de son intérêt dans la dimension interculturelle. Ils ont aussi énoncé un éventail d'obstacles à surmonter : obstacles d'ordre politique (développement des nationalismes et mépris des minorités) et d'ordre pratique (nécessité d'élaborer du matériel, de trouver de la place dans les curricula et programmes). Ils concevaient aussi des réponses à ces obstacles : développer des projets expérimentaux modestes au départ et viser à l'intégration transdisciplinaire.

Elle s'est poursuivie, en fin de matinée du second jour (le mercredi) par une phase d'**examen libre de matériaux**. Pour cette phase, on avait fourni aux participants une grille personnelle d'observation [annexe II] permettant à la fois la mise en mémoire des caractéristiques principales des matériaux observés et une nouvelle interrogation personnelle sur l'intérêt qu'ils peuvent présenter pour les élèves du pays propres.

Il n'était pas prévu de phase de mise en commun pour ce travail d'essence individuelle.

#### **4.5 Découverte / explicitation des problèmes liés à la production de matériaux didactiques d'éveil aux langues**

Dans le programme de l'atelier, le travail en groupes du mercredi après-midi avait été conçu comme une nouvelle occasion de réfléchir, collectivement, sur l'usage possible des démarches et matériaux présentés. A la fin de la première journée, il est apparu qu'une telle tâche risquait, en fonction même de l'avancement constaté des participants, de leur apparaître comme trop restrictive, à la fois par son objectif (à nouveau : l'utilisabilité) et par sa démarche (partir d'objets existants). Les buts de l'activité de groupe ont donc été redéfinis de la façon suivante :

Concevoir ensemble les grandes lignes d'un matériel didactique (original ou issu d'une adaptation de matériaux existants) pouvant convenir de façon commune à un public déterminé du pays de chacun des participants, pour un niveau scolaire et des objectifs choisis en commun. A travers cette activité :

- prendre conscience des étapes de conception d'un matériel didactique d'éveil aux langues et des conditions nécessaires à sa réalisation ;
- préparer des regroupements (provisaires ou non) en vue de la mise en réseaux prévue pour les journées de vendredi et samedi.

Il s'agissait donc, finalement, d'activités de groupes autour d'un **projet de production de matériel didactique**.

A la suite de propositions effectuées par des participants en séance plénière en fin de matinée du mercredi, cinq groupes se sont formés et ont travaillé le mercredi après-midi.

Lors de la mise en commun, en fin de journée du mercredi, il est apparu que les degrés d'élaboration, et bien évidemment, les thèmes retenus, étaient très divers. Un groupe s'était concentré sur les principes d'application de la démarche en formation des maîtres. Les autres groupes avaient réellement conçu des projets de production sur les thèmes suivants : la comparaison des couleurs, les repas de la journée, les anniversaires, le visage, inviter quelqu'un de l'étranger chez soi. On trouvera en annexe [annexe IIe] le travail du groupe qui s'est intéressé au visage.

## 4.6 Approfondissement de la réflexion à propos des buts poursuivis par l'éveil aux langues

Dans un premier temps, Michel Candelier a présenté un exposé proposant une présentation systématique des buts de l'éveil aux langues et dégageant deux domaines : celui du développement de la compétence à apprendre les langues et celui du développement de la compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle. Chacun de ces deux domaines a ensuite fait l'objet d'un autre exposé destiné à l'approfondir : l'exposé de Janina Zielińska a mis les objectifs de l'éveil aux langues relevant du domaine de la compétence à l'apprentissage des langues en relation avec les stratégies d'apprentissage ; un second exposé de Michel Candelier a cherché à mettre en évidence les liens entre la compétence à la vie dans une société multilingue et multiculturelle et la perspective tracée par le Conseil de l'Europe en matière de Citoyenneté démocratique.

### **Michel Candelier : Les objectifs de l'éveil aux langues**

[pour le texte *in extenso* : annexe Ic]

#### Indication de contenu :

Le cadre théorique et définitionnel choisi pour les réflexions actuelles autour des finalités, buts et objectifs de l'éveil aux langues dans le cadre du programme Evlang est celui de la pédagogie par objectifs, tel qu'il a été complété par des travaux plus récents de Sciences de l'éducation. La notion de « compétence » est empruntée aux travaux de Perrenoud.

Dans le cadre du programme Evlang, un référentiel d'objectifs est en cours de construction. L'exposé cherche à montrer comment certains de ces objectifs contribuent à la mise en place de deux compétences chez l'apprenant, *la compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle* d'une part, et *la compétence à apprendre les langues* d'autre part.

Il propose et discute une liste d'*aptitudes, attitudes et savoirs* relevant de chacune de ces deux compétences et visées par des supports didactiques Evlang déjà produits et utilisés.

### **Janina Zielińska : L'éveil aux langues comme facteur de développement des stratégies d'apprentissage des langues vivantes**

[pour le texte *in extenso* : annexe Id]

#### Indication de contenu :

Il existe de nombreuses définitions et typologies des stratégies d'apprentissage linguistique. L'une des typologies les plus fines (Oxford, 1990) les classe en stratégies *directes (mnémoniques, cognitives et compensatoires)* et *indirectes (métacognitives, affectives et sociales)*.

Un tableau propose des correspondances entre ces diverses sous-catégories de stratégies et certains objectifs issus du référentiel du programme Evlang, faisant ressortir clairement le lien qui existe entre les deux.

Un exemple d'activités tirées d'un support didactique Evlang (Le Petit Chaperon Rouge) montre comment l'élève est amené à mettre en pratique de nombreuses stratégies pour accomplir les tâches qui lui sont proposées.

L'enseignant qui se propose de guider ses élèves vers une plus grande autonomie dans l'apprentissage des langues doit respecter certains principes et passer par certaines étapes, qui sont également passées en revue.

Un rapprochement est établi entre la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* développée dans le *Cadre européen commun de référence* du Conseil de l'Europe et l'éveil aux langues.

### **Michel Candelier : Eveil aux langues et politiques linguistiques : construire la « Citoyenneté démocratique »**

[pour le texte *in extenso* : annexe Ie]

#### **Indication de contenu :**

Les travaux de l'actuel « Groupe de Projet Langues Vivantes » du Conseil de l'Europe visent à insérer la problématique des langues vivantes dans celle de l'éducation à la Citoyenneté démocratique. Dans une telle perspective, « Langues vivantes » ne peut plus signifier uniquement « langues étrangères ».

En prenant appui sur un travail de synthèse d'Audigier (publication du Conseil de l'Europe) ayant pour objectif de définir les « compétences-clés » nécessaires au plein exercice de la Citoyenneté démocratique et de fixer les tâches de l'école dans ce domaine, il est possible de faire apparaître les contributions potentielles de l'enseignement des langues en général, et plus particulièrement d'une approche de type éveil aux langues.

Cela est fait à propos de compétences telles que : *les connaissances sur le monde actuel, la capacité à intervenir dans le débat public, l'acceptation positive des différences et de la diversité.*

Dans ces trois cas, la « valeur ajoutée » de l'éveil aux langues apparaît clairement.

## **4.7 Premier bilan à mi-parcours**

En fin de matinée du jeudi, on pouvait considérer qu'une première étape de l'atelier, plus orientée vers la prise d'information et la réflexion, avait été franchie : le moment était venu de faire le point sur les premiers acquis. Un **second questionnaire de suivi** a donc été distribué aux participants, comportant la question suivante :

« *Quel a été mon gain d'expertise ? / What expertise did I gain? »*

On trouvera en annexe IIIb le détail des réponses fournies. Les plus fréquentes mettent en évidence la motivation acquise pour le projet, l'impact du caractère trans-/multidisciplinaire de l'approche, et aussi – comme bien souvent dans de telles rencontres – l'intérêt pris, par delà le sujet même de l'atelier, aux échanges d'expériences entre spécialistes de différents pays.

On peut considérer qu'il s'agissait là de réponses encourageantes pour l'approche et l'équipe d'animation.

## **4.8 Mise en projet curriculaire**

En fin de matinée du jeudi - avant la demi-journée de pause – quelques minutes avaient été consacrées à un rappel des buts de la seconde partie de l'atelier, et plus particulièrement à une précision relative à la notion d'« insertion curriculaire ».

A l'aide d'un schéma simple représentant le croisement de deux axes [annexe IIIe], Michel Candelier a rappelé que la perspective globale de l'insertion curriculaire revenait à « étaler » des objectifs de type « éveil aux langues » sur l'axe des degrés scolaires (axe

**vertical), à travers la diversité des disciplines (axe horizontal),** et cela de l'enseignement pré-scolaire au début du second cycle de l'enseignement secondaire. Il ne serait pas demandé aux participants, dans les travaux de groupe du vendredi et du samedi, de développer des continuités curriculaires, mais de choisir un lieu d'intervention dans l'espace créé par les deux axes et d'y prévoir une intervention didactique.

Le vendredi matin, la notion d'insertion curriculaire était développée à nouveau et exemplifiée dans un exposé de Christiane Perregaux.

### **Christiane Perregaux : Plurilinguisme et curriculum**

[pour le texte *in extenso* : annexe If]

#### **Indication de contenu :**

L'exposé prend appui sur l'expérience accumulée lors d'un travail en cours effectué à la demande de la Commission Romande des Moyens d'Enseignement (COROME – Suisse francophone). Il aborde la question du curriculum sous trois angles : 1) l'importance de l'analyse sociolinguistique du lieu ; 2) la mise en relation du curriculum officiel de l'institution scolaire et des approches d'Eveil au langage ; 3) les domaines à prendre en compte (à partir des six domaines « classiques » énoncés par Hawkins en 1987).

Un tableau présentant une proposition de curriculum d'éveil aux langues à partir du curriculum scolaire officiel (Suisse romande) est présenté. Il recouvre une période scolaire allant de l'école maternelle à la neuvième classe.

## **4.9 Elaboration de projets curriculaires et constitution de réseaux**

Ce **travail a eu lieu en cinq groupes**, pendant la seconde partie de la matinée du vendredi. Il a donné lieu à cinq projets.

Deux de ces projets ont dû par la suite être abandonnés. Il s'agit d'une part d'un projet portant sur un « portfolio » pour les enfants de 5 à 8 ans, retraçant leurs diverses expériences linguistiques, et d'autre part d'un projet de formation des enseignants pour l'éveil aux langues à l'Université linguistique de Moscou. Le premier n'était pas suffisamment spécifique à la perspective de l'éveil aux langues. Le second n'avait pu impliquer qu'une personne.

Les trois autres projets ont été ensuite repris dans les groupes de travail de la journée du samedi (et ont donc donné lieu à des « plans d'action de groupe » - c'est-à-dire : de réseaux, cf. plus loin). Il s'agissait des projets suivants :

- un **projet s'adressant à des élèves de 6/7 ans à 10 ans**, et visant à l'insertion de l'approche dans un grand nombre de disciplines (langues, sciences naturelles, musique, art...);
- un **projet s'adressant à des élèves de 8/9 ans**, avec également une perspective pluridisciplinaire, en relation avec la formation initiale et continue des maîtres (généralistes) en vue de l'élaboration et de l'application d'activités de « démarrage »;
- un **projet s'adressant à des élèves de l'enseignement secondaire** (14-16 ans) et s'appuyant sur une comparaison entre la langue des jeunes dans différents pays.

(Les animateurs avaient prévu que ce travail puisse s'effectuer en liaison étroite avec les curricula scolaires officiels. Dans la réalité, cet aspect n'a pas pu être développé systématiquement. Seule une dizaine de participants avait pu amener à Graz les textes officiels qui auraient permis de le faire.)

La discussion collective des projets, et leur confrontation aux exigences du calendrier en trois ans établi pour le programme (cf. le document de présentation de l'atelier envoyé aux participants et placé sur le site web du CELV), ont amené les participants à exprimer de **fortes craintes vis-à-vis de la faisabilité du travail** qu'ils devraient accomplir dans leur pays.

Le responsable pédagogique du CELV, **Josef Huber**, a pour sa part rappelé les attentes du Centre et a fourni un ensemble de **conseils relatifs à la construction d'un projet** et à la planification de sa mise en oeuvre (adaptation au contexte, aux possibilités des acteurs ; clarification des rôles, définition précise des étapes, mesures destinées à assurer la poursuite de la communication entre les personnes impliquées...).

Le coordinateur de l'atelier a cherché à **mieux expliciter la mesure réelle de ce qui était attendu** des réseaux en ce qui concerne :

- la **dimension du projet** (partie délimitée du curriculum, quelques classes seulement pour la mise en oeuvre) ;
- l'**expertise nécessaire** (qui est le résultat de la collaboration d'individus de compétences diverses, personne ne pouvant ni ne devant disposer de toutes les compétences) ;
- le **rythme demandé** (d'ici juin 2000, il s'agit exclusivement d'élaborer le projet, en s'étant assuré de la présence des bases nécessaires pour sa mise en oeuvre ultérieure).

#### **4.10 Second bilan intermédiaire : « craintes et espoirs »**

Après une discussion fournie en plénière, au cours de laquelle chacun a exprimé de façon souvent émotive les problèmes auxquels il s'attendait dans son propre pays, il est apparu utile à tous que chaque participant puisse exprimer par écrit ses craintes et ses espoirs. D'où le recours à une seconde prise d'information intermédiaire, qui n'avait pas été prévue au départ par l'équipe d'animation. L'objectif était de pouvoir faire le lendemain un bilan collectif de ce qui aurait été exprimé afin de poursuivre sur des bases plus assurées.

Le moment auquel cette nécessité est apparue n'était pas étonnant, dans la mesure où le travail en groupe proposé avait mis chaque participant de façon concrète face à ce qu'il faudrait faire dans son propre pays.

On trouvera en annexe [annexe IIIc] le détail des craintes et espoirs exprimés. Il apparaît bien que l'essentiel des craintes tourne autour de problèmes matériels (manque de temps, de moyens, voire d'expérience dans la conduite de tels projets, implication des enseignants), mais d'autres soucis apparaissent, concernant les capacités individuelles relatives au domaine lui-même ou à la démarche de validation de l'expérience. Plus inattendues étaient les remarques relatives à l'aspect « top down » d'un projet que certains avaient des réticences à faire leur, le ressentant comme venu d'ailleurs. Pourtant, le potentiel que constitue l'adhésion à l'approche ne semblait pas atteint, et beaucoup faisaient confiance dans la capacité des enseignants – et en leur propre capacité – à évoluer dans le sens du projet. Le besoin d'aide était fortement ressenti, et diverses sources possibles identifiées, qu'il s'agisse des membres de l'équipe de pilotage ou d'associations diverses.

La mise en commun qui fut faite le lendemain a eu l'avantage de permettre une meilleure prise en main collective des soucis de chacun, et le travail envisagé a pu se poursuivre avec beaucoup plus de sérénité.

## 4.11 Elaboration des plans d'action de réseau – mise en projet des réseaux

On trouvera en annexe [annexe IVa] la grille de présentation destinée à la **rédaction des plans d'action de réseau** (intitulée « Plan d'action d'un groupe ») qui a été remise à chacun des quatre groupes constitué dans la matinée du samedi. Auparavant, la structure interne et externe des réseaux avait également été explicitée (on la retrouvera dans la présentation générale des réseaux fournie en annexe [annexe VIb]).

Sur les quatre réseaux (appelés désormais réseaux I, II, III et IV, selon la structure présentée en annexe VIb)<sup>1</sup> deux se consacrent à un public d'élèves du primaire, un à un public d'élèves de l'enseignement secondaire (fin du premier cycle, début du second cycle) et un à la formation des enseignants du primaire. Dans tous les cas, les objectifs visés embrassent parallèlement des éléments relevant des attitudes et des aptitudes : attitudes positives / intérêt / curiosité vis-à-vis des langues et des cultures (y compris, pour certains groupes, avec un accent particulier sur le désir d'apprendre des langues et/ou l'acceptation des locuteurs), les aptitudes concernant l'écoute, la compréhension des phénomènes linguistiques (en particulier : par une approche contrastive portant sur plusieurs langues), les stratégies cognitives favorisant l'apprentissage des langues, certains savoirs sous-tendant ces aptitudes, la connaissance de la diversité des langues du monde.<sup>2</sup> Certains objectifs complémentaires devront être précisés en relation avec les contextes nationaux. Dans tous les cas, la palette des disciplines scolaires à impliquer est large. Deux groupes ont déterminé un matériel didactique existant (présenté lors de l'atelier) comme point de départ à adapter, un autre groupe s'est fixé comme tâche à venir de puiser dans les matériaux présentés, le dernier devra sans doute construire le matériel entièrement (le groupe qui s'intéresse à la langue des jeunes pour un public de l'enseignement secondaire).

Le travail de mise en relation avec les curricula officiels de chaque pays est généralement prévu comme une des tâches à accomplir par chaque participant après l'atelier. Pour trois groupes, le nombre de classes envisagées pour l'expérimentation varie entre une et trois par pays (dans un des groupes, cela sera précisé définitivement en juin).

Une **grille de présentation d'un plan d'action par pays** a également été élaborée, et envoyée aux participants juste après l'atelier [cf. annexe IVc]. Il reprend les rubriques du plan d'action de groupe, et les complète par des indications concernant le travail d'organisation accompli ou envisagé dans le pays même. Chaque membre de réseau est invité à remplir cette grille une première fois avant le 30 avril (et à la faire parvenir à l'animateur du réseau), et une seconde fois pour la réunion des réseaux en juin (afin de tenir compte des progrès effectués d'ici à cette date).

La réunion des réseaux a été fixée du 29 juin au 2 juillet. Sur la base des rapports par pays remis fin avril, les animateurs de réseaux rédigeront un rapport d'avancement du travail du réseau pour le 15 mai.

## 4.12 Thèmes abordés à l'initiative des participants

Plusieurs thèmes ont été soit présentés par les participants (oralement ou par écrit), soit abordés spécifiquement à leur demande.

---

<sup>1</sup> On trouvera en annexe un exemple de compte rendu de travail de groupe [annexe IVb]. Il s'agit du groupe constituant le réseau I.

<sup>2</sup> L'un des groupes (le groupe III) a défini les objectifs en référence directe aux listes fournies pendant l'exposé du jeudi matin consacré aux objectifs.

Pour les présentations par les participants (le jeudi), il s'agissait soit de compte rendus d'une expérience relative à l'éveil aux langues (Marie Fenclova, République tchèque ; Filomena Martins, Portugal), soit d'informations relatives à un point particulier de didactique des langues (Roumania Ivanova, Bulgarie : « l'apprentissage des langues par les élèves bulgares »; Anna Murkowska, Pologne : « La grammaire comme choix »).

Le rôle potentiel de l'approche d'éveil aux langues dans l'éducation des enfants tsiganes a été discuté le samedi après-midi.

#### **4.13 Evaluation finale**

Deux documents d'évaluation ont été remplis par les participants en fin d'atelier :

- d'une part, la dernière étape du suivi organisé par l'équipe d'animation, sous forme d'un bref questionnaire en quatre points [cf annexe III d pour le questionnaire et les résultats détaillés];
- d'autre part, le questionnaire « habituel » préparé par le CELV, et dont on trouvera également l'exploitation en annexe [annexe III e].

Les éléments essentiels de cette évaluation seront repris dans le chapitre suivant.

### **5. Des ambitions initiales à la réalisation effective : éléments de bilan**

Comme on l'a vu au chapitre 3, l'ambition initiale de l'atelier était double : il s'agissait d'une part de présenter une approche (l'éveil aux langues), et d'autre part de lancer un projet (c'est-à-dire, de mettre les participants en projet dans des réseaux).

Pour juger le moins subjectivement possible du degré d'atteinte de ces buts, on dispose d'une part de ce qui a été concrètement mis en place, et d'autre part de l'avis des participants eux-mêmes.

Les réseaux sont constitués, avec certes des programmes de travail qui restaient encore en partie à préciser, mais avec des perspectives d'autant plus réalistes qu'elles n'ont été réellement fixées qu'après une phase de doute assez marquée (le vendredi après-midi). Cela ne signifie pas que tous les participants annoncés, sans exception, se mettront réellement au travail, mais les réseaux semblent suffisamment solides pour résister à quelques défections futures.

L'existence des réseaux – et le contenu didactique des documents réalisés lors des divers travaux de groupe – témoignent de la qualité de l'intériorisation de l'approche par les participants.

Le degré global de satisfaction des participants est par ailleurs tout à fait honorable, puisque sur les 22 qui ont répondu au questionnaire du CELV, 13 sont satisfaits ou très satisfaits, et 7 moyennement satisfaits. L'appréciation concernant la correspondance aux besoins est tout à fait comparable.

Pour ce qui est de leurs déclarations concernant leur engagement dans un travail à venir, les deux évaluations finales montrent que la plupart ont envie à la fois de faire connaître ces approches et de les diffuser dans leur entourage. Elle confirment aussi l'intérêt suscité par l'approche, qui pour beaucoup a fait l'objet d'une découverte.

Au départ, l'atelier cumulait quelques handicaps. Tout d'abord, la rapidité avec laquelle il a dû être mis sur pied. Il s'agit bien plus d'une simple gêne pour le confort des organisateurs. L'éveil aux langues est une approche encore nouvelle, inconnue ou mal connue dans certains pays. De ce fait, le recrutement de participants adéquats au thème et aux prolongements attendus, habituellement difficile dans des délais trop courts, devenait franchement aléatoire dans certaines situations. Certes, certaines propositions de choix de participants ont pu être faites par les animateurs, mais on ne peut qu'être étonné de l'intérêt qu'ont pris la quasi-totalité des participants aux travaux, intérêt qu'il faut bien mettre au compte de l'attractivité intrinsèque d'une approche qui semble capable de convaincre les moins avertis ! Il n'empêche que cette situation a pu favoriser certains sentiments concernant une orientation « top down » de l'atelier, certains se sentant de simples instruments d'un projet qu'ils ne pouvaient (ou ne voulaient) pas construire.

Un autre handicap venait du manque de documents en anglais dans le domaine de l'éveil aux langues. Il s'agit là d'une donnée historique, qui sans aucun doute sera peu à peu dépassée, mais qui a beaucoup gêné de nombreux participants, malgré la bonne volonté montrée par tous, participants et animateurs, pour surmonter cette difficulté.

Les interrogations apparues le vendredi après-midi quant à la faisabilité, dans les délais requis, du travail des réseaux ont sans doute beaucoup à voir avec les handicaps cités (en particulier : le calendrier serré et l'intérêt préalable des participants). Elles étaient sans doute inévitable, et même si elles ont pu troubler les animateurs, il faut finalement se réjouir que les choses aient pu être dites clairement.

Dans le même sens, le désir assez majoritaire exprimé dans les documents d'évaluation d'avoir plus de temps encore pour les travaux de groupe est un élément positif. On peut certes se demander s'il était vraiment possible de réduire de façon importante le temps d'exposés sans nuire à la nécessaire information/problématisation, mais le désir de travailler ensemble correspond bien au but final de l'atelier qu'était la mise en réseaux.

Le désir de voir des classes, ne serait-ce qu'en vidéo, est également positif. C'est pour des raisons de temps qu'on y a renoncé dans l'atelier (et qu'on y renonce aussi dans la première réunion de réseau en juin). On pourrait sans doute y répondre en faisant circuler des vidéos à l'intérieur des réseaux.

Il faut bien confesser quelques erreurs d'organisation : on aurait dû sans aucun doute être plus strict sur le respect des durées prévues pour chaque activité, en particulier en plénière. Le désir de ne pas mécontenter ceux qui parlent n'est finalement qu'une stratégie de consensus à court terme !

On accordera aux animateurs une note plus personnelle, qui a son importance face aux investissements consentis : finalement, les évaluations montrent que leur travail a été généralement très bien apprécié, qu'il s'agisse de leur compétence sur le thème ou de leur capacité – certes ponctuellement critiquée – à gérer un atelier de ce type à la plus grande satisfaction et pour le plus grand profit de tous.

A la fin de l'atelier, un sentiment s'imposait : quelque chose de nouveau était né... Un nouveau projet qui n'avait pas encore de nom définitif, mais qui portait déjà beaucoup d'espoirs pour la capacité de l'école à préparer les citoyens de demain à une vie dans un monde de langues et de cultures multiples.