

Un arbre polyglotte

Résumé :

Ce texte aborde la démarche d'*Eveil aux langues* dans sa genèse et dans son argumentation scientifique. Après avoir esquissé quelques propositions didactiques, l'auteure donne un aperçu de la démarche en contexte, et surtout donne à voir, grâce à cette dynamique, le multilinguisme¹ de cette école, le plurilinguisme² des élèves, les représentations des élèves sur les langues en contact, et le savoir-faire et savoir être dans la rencontre et l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés.

Début article :

Sous le préau couvert de l'école primaire Chantemerle³ a poussé un arbre polyglotte. Sculpture inspirée d'une œuvre de la plasticienne américaine Sarah Zay, un serpent de mousse monte, du sol au plafond, en spirale décroissante. Tout le long, chacun des cent douze élèves y a planté sa tige de bambou parée d'une fleur et d'un fruit. Les pétales colorés représentent les langues parlées, comprises, entendues, vues écrites ; les fruits oblongs sont calligraphiés de mots choisis et traduits en différentes langues.

L'arbre polyglotte est l'aboutissement d'une démarche d'*Eveil aux langues* menée dans toutes les classes de l'école en lien à un protocole de recherche concernant l'observation de phénomènes de transmission/acquisition des langues entre pairs, francophones et allophones⁴. Au-delà des enjeux pédagogiques et des hypothèses de recherche, le travail engagé a fait apparaître certaines réalités sociolinguistiques des élèves.

Genèse de l'*Eveil aux langues*

C'est en Angleterre, dans la décennie 1970-1980 que le concept de *language awareness* est né à l'issue de plusieurs constats : un nombre conséquent d'adultes en situation d'illettrisme consécutif à un mauvais apprentissage de la langue de l'école ; un échec concernant l'apprentissage d'une langue étrangère dans les milieux populaires (Caporale, 1989). C'est donc pour lutter contre l'échec scolaire que se sont développés les premiers travaux de conception de démarches pédagogiques d'*Eveil au langage* (traduction française).

Emergence européenne de l'*Eveil aux langues*

Dans un contexte de développement de l'Europe et donc de l'émergence d'une citoyenneté européenne, il semblait pour le moins légitime de sensibiliser les élèves à la diversité linguistique. A partir de 1997, une équipe européenne⁵, conduite par Michel Candelier, se constitue et travaille au projet *Evlang*. La lutte contre l'échec scolaire est prise en compte mais n'est pas l'enjeu premier des travaux engagés. La finalité est de *contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes* (Candelier, 1998).

Principalement centré sur l'aspect linguistique, ce programme s'inscrit dans une perspective interculturelle. Cette approche d'*Eveil aux langues* ménage une place dans le système

¹ Multilinguisme utilisé dans ce sens : dans l'école, des langues, en nombre conséquent parfois, sont utilisées par des communautés d'élèves.

² Plurilinguisme utilisé dans ce sens : capacité d'un individu à utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quelque soit le degré de la maîtrise de ces langues.

³ Classée alors Zep-Rep à Chambéry Le Haut en Savoie (73) et dorénavant en réseau de réussite scolaire.

⁴ Transmissions et acquisitions langagières dans une école multilingue, M.O Maire Sandoz, Master 2 Sciences du langage option Sociolinguistique et développement langagier 2006

⁵ L'aventure *Evlang* s'est déroulée entre décembre 1997 et juin 2001. Elle a été conduite par une équipe constituée d'une trentaine de chercheurs, de statuts divers – universitaires ou rattachés à des instituts de recherche pédagogique ou de formation des maîtres – travaillant dans cinq pays d'Europe : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse. Elle a impliqué également les élèves et les maîtres de plus de 160 classes. (Candelier, M., 2003)

scolaire aux langues des élèves: l'enfant est reconnu dans l'intégralité de son répertoire verbal et peut choisir sa langue de communication en fonction du contexte dans lequel il se trouve (Perregaux, 1995). Nonobstant, *l'Éveil aux langues* se situe à un niveau général de toutes les variétés linguistiques, de tous les statuts. Les langues minorées et/ou dévalorisées socialement font partie du paradigme général des langues et sont observées à *égalité* avec toutes les autres langues (Candelier, 2003).

Pour J. Billiez (2000), développer *l'intelligence interlinguistique* par la mise en œuvre de la démarche d'*Éveil aux langues* apparaît comme *le seul chemin réaliste entrevu pour consolider les identités personnelles et soutenir institutionnellement le bilinguisme acquis ou et « en devenir » en contribuant à créer un espace commun où chacun puisse se reconnaître dans la dignité*. L'éventualité institutionnelle⁶ de supprimer les enseignements de langues et de culture d'origine (ELCO qui sont des enseignements par ailleurs problématiques), et de proposer ces langues minorisées scolairement et socialement au même titre que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol relève d'un marché de dupes. D'une part, l'exemple du portugais *désenclavé* du dispositif de l'ELCO pour rejoindre le statut de langue vivante au collège a subi une chute d'effectif conséquente d'apprenants lusophones, d'autre part enseigner une langue minorisée ne suffit pas à la légitimer. Il semble plus pertinent de travailler avec les élèves et leurs enseignants sur les représentations et leurs attitudes pour valoriser les langues d'appartenance (Dabène, 1994).

Les finalités de la démarche

La conception d'*Evlang* prend en compte plusieurs domaines (Moore, 1989 ; Perregaux, 1995 ; Candelier, 2003). *L'ordre cognitif* correspond à une réflexion sur le langage, son fonctionnement, sa spécificité, et favorise par conséquent le développement de capacités métalinguistiques. *L'ordre affectif* correspond au fait que l'élève est stimulé dans sa curiosité pour sa (ses) propre(s) langue(s) mise(s) en perspective avec la diversité des langues et des cultures du monde. Dans le champ psycholinguistique, la décentration de l'élève s'opère grâce à la mise en perspective de sa langue première en appréciant les différences avec les autres langues comme positives et non comme menaçantes et contribue à élaborer chez l'individu une culture langagière plurilingue.

Les propositions didactiques

Les activités du programme *Evlang* ont été publiées sous forme de matériel pédagogique mis à la disposition des enseignants en partie dans « Janua Linguarum - la porte des langues » (2003) et pour les cycles 2 et 3 dans *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie de la langue* (2006). *Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE) est un manuel publié par l'équipe Suisse et qui reprend les propositions didactiques du projet. Les activités proposées confrontent les élèves à nombre de questions comme : quelles langues se parlent dans la classe, dans l'école ? Comment reproduit-on le cri des animaux dans différentes langues ? Comment se construit le pluriel en indonésien et en français ? Etc. Pour y répondre ils partagent leurs propres ressources linguistiques, développent des stratégies de découvertes et de compréhensions, lancent des enquêtes, écoutent des enregistrements dans des langues inconnues, etc. Quant au projet canadien (Québec et Colombie Britannique) *Eveil au langage et ouverture à la diversité linguistique* (ELODIL), celui-ci s'inspire directement d'*Evlang* avec une mise à disposition des outils en ligne⁷.

⁶ Rapport HCl 2000, l'islam dans la République <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000017/index.shtm>. Discours d'ouverture de Monsieur Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France-29 mai 2001. BO n°10 du 25 avril 2002 <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#modalite> Rapport dit « Legendre » 2003 <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html>

Partie C : Des enjeux négligés Point 3 : Langues de l'immigration, langues de l'intégration : le cas de l'arabe. P. 40-43. Circulaire

⁷ <http://www.elodil.com/>

Parmi l'ensemble des propositions, il en est une, entre autres, que nous avons développée dans notre école : les biographies langagières.

Notre expérience de la démarche

L'introduction de la démarche d'*Eveil aux langues* à l'école Chantemerle s'est engagée en suivant les axes définis dans le projet d'école dont les processus d'accueil et de scolarisation des élèves nouvellement arrivés sont une composante. L'équipe d'enseignants était partante à condition que les séances se réalisent en co-intervention avec l'enseignante de CLIN, porteuse du projet. Pour commencer le module *Des langues de l'enfant... aux langues du monde*⁸ a été partiellement adapté et réalisé pour les petites classes (CP-CE1) et presque intégralement réalisé pour les autres. La première partie de ce module aboutit, pour chaque élève, à la réalisation d'une fleur représentant sa biographie langagière. Les pétales de différentes couleurs représentent, suivant un code, les langues connues : *les langues que je parle, les langues que je ne parle pas mais que je comprends, les langues que je ne parle pas mais que j'ai entendues, les langues que je ne parle pas mais que j'ai vues écrites.*

Le multilinguisme de l'école

Toutes ces fleurs accrochées aux branches de l'arbre polyglotte ont offert une première vision impressionniste spectaculaire du multilinguisme de l'école. Puis grâce aux indicateurs relevés à partir des pétales représentant *les langues que je parle et les langues que je ne parle pas mais que je comprends*, nous comptons 57,15% d'élèves se disant plurilingues pour 42,85% monolingues. Au vu des statistiques, si la majorité des élèves plurilingues disent parler deux langues, ils sont plus de 2% à dire parler trois langues ou plus, ce qui n'est pas négligeable. Proportionnellement au nombre total d'élèves, il nous semble aussi que ce multilinguisme est représentatif dans sa diversité puisque dix-sept langues sont citées⁹. Si nous trouvons de telles statistiques dans une petite école en éducation prioritaire située dans un quartier de petite importance dans une ville moyenne, on est en droit de s'interroger de ce que révélerait ce type d'étude à Vaulx en Velin (69) ou à Grigny (91) !

Vers la construction d'une identité plurilingue

En étudiant les parcours des élèves de cette école à partir des dossiers et avant l'étude statistique, il a été relevé que vingt élèves sur cent douze inscrits, soit près du quart de l'effectif de l'école était bi-plurilingue. A l'issue du travail sur les biographies langagières, on en compte soixante trois. Au fur et à mesure du déroulement des séances nous pouvons témoigner d'une modification importante des représentations des enseignants par une prise de conscience *éblouie* des connaissances linguistiques de certains de leurs élèves que nous illustrons par cet exemple un peu exceptionnel : Marco, dix ans, rom, depuis peu scolarisé en France, justifiant d'une présence perlée, ne s'exprimant jamais en grand groupe dans sa classe « ordinaire », a fixé sa fleur *biographique* au tableau pour la montrer aux autres. Il y a eu un temps de sidération collective. Marco a cinq pétales jaunes ce qui signifie qu'il parle cinq langues : romani, roumain, italien, espagnol, français. Ce jour-là Marco a changé de statut auprès de ses pairs et de son enseignante : il est admiré. Amalle, six ans au CP, déjà marquée par l'échec scolaire a bénéficié, elle aussi, d'un étonnement positif lorsque son enseignante, l'aidant à élaborer sa biographie langagière, a compris qu'elle parlait berbère avec sa mère, arabe avec son père et français à l'école. Identifiées ou non, combien d'interactions de reconnaissance entre pairs, entre adulte et élève ou entre adultes parlant d'un élève ont modifié positivement les regards et renforcé l'estime de soi ?

Au cours des séances d'*Eveil aux langues*, nous avons pu observer des évolutions dans les croyances et les comportements des élèves quant à leur propre perception de leur plurilinguisme. Cette élève de CE2 croyait que chaque famille avait sa propre langue, elle a

⁸ Evlang – Eveil aux langues. Des langues de l'enfant... aux langues du monde. Module de découverte. Université Stendhal – Grenoble III. Centre de Didactique des Langues. Lidilem. Version sept. 1999.

⁹ français, arabe, italien, berbère, portugais, espagnol, khmer, romani, roumain, anglais, manouche, polonais, albanais, créole réunionnais, swahili, lingala, turc (par ordre décroissant de locuteurs)

découvert qu'elle parlait une langue qui existait en dehors de chez elle, le khmer. Cette autre n'y a jamais renoncé malgré le désaccord de ses camarades, elle parle français et marseillais. Pour Fatima, bilingue, il semble difficile de faire la part entre une perception qu'elle a du français et de l'arabe comme deux langues qui en fin de compte totaliserait son répertoire langagier. Lauriane n'admet pas que Janina, bien plus jeune qu'elle et bénéficiant d'un plurilinguisme familial, sache mieux parler anglais qu'elle alors que c'est une langue qui s'apprend à l'école et que les grands en savent toujours plus que les petits. Ces quelques remarques glanées au cours des séances d'éveil aux langues laissent entrevoir la dynamique et les richesses de questionnement pouvant conduire à une construction d'une culture langagière commune, spécifique au contexte.

Les représentations des élèves, la langue arabe en question

Presque 48% des élèves de l'école parlent arabe et plus encore le comprennent. Nous faisons référence aux pratiques familiales différentes de la langue littéraire étudiée dans les écoles des pays du Maghreb. De fait, il y a une banalisation de l'usage de cette langue dans les moments informels mais aussi de manière formelle lors de l'accueil d'un élève nouvel arrivant arabophone. Paradoxalement, au cours de débats organisés en petits groupes sur les pratiques langagières dans l'école, nous avons pu transcrire certains échanges pour le moins éloquentes :

Jonathan : *Même Moussa des fois il insulte des fois ils parlent entre eux ils parlent arabe à la cantine quand on mange des fois, ils s' parlent entre eux en arabe et quand j' leur dis taisez-vous on a pas l' droit d' parler en arabe ici on doit parler que l' français, on a pas l' droit d' parler une autre langue et après ils font euh on parle comme on veut je le dis à l' animatrice à la maîtresse de la cantine elle les engueule ils arrêtent pas d' parler arabe*

Enseignante : *Est-ce qu' on a pas l' droit d' parler en arabe quand on parle la même langue*

Jonathan : *Ben non on a pas l' droit d' parler en arabe*

Fatima : *Si on a l' droit*

Jonathan : *Non dans la cantine on a pas l' droit on doit parler que français*

Richard : *Dans la cantine on a pas l' droit*

Fatima : *Mais si on te parle pas on parle à l' autre*

Jonathan : *Non non imagine Richard et moi on parle italien*

Fatima : *Ben voilà c' est votre droit*

Jonathan : *On a pas l' droit de parler une autre langue que le français on doit parler que l' français ben non ben si chacun parle dans son coin dans une autre langue*

Richard : *C' est parce qu' ils sont en France c' est pour apprendre le français*

Jonathan : *Ils viennent juste d' arriver en France c' est pour apprendre le français*

Il est à noter qu'en raison de problèmes de discipline au moment des repas, les animateurs avaient collé une grande affiche avec la liste des comportements interdits. Noir sur blanc, nous avons pu y lire *il est interdit de parler arabe*.

Dans l'ensemble, ces discours d'enfants mettent en évidence la cristallisation sur la langue de tensions interpersonnelles : l'usage de *gros mots* ou de supposés *gros mots*, l'utilisation d'une langue entre pairs devant d'autres pairs qui ne la comprennent pas est forcément perçue comme une agression ; ils mettent en évidence aussi la stigmatisation de la langue arabe. On a pu noter un amalgame récurrent entre *insulter* et *parler arabe*. Pour certains de ces élèves, colporteurs de paroles d'adultes, réussir à apprendre le français suppose ne plus parler arabe. Cette croyance déplorable, même si elle subit une inflexion générale perdue et reste malheureusement encore partagée dans la communauté scolaire, parfois même par certains enseignants.

Les savoir-faire et savoir être des élèves dans la rencontre des élèves allophones nouvellement arrivés (ENA)

C'est grâce à des échanges contrastés sur des récits d'expériences, toujours au cours de débats organisés en petits groupes sur les pratiques langagières dans l'école, que nous avons découvert des savoir être et des savoir-faire concernant l'accueil et la rencontre d'ENA. Certains élèves, soit parce qu'ils ont été eux-mêmes ENA ou soit parce qu'ils sont scolarisés depuis la maternelle dans cette école primaire qui en accueille régulièrement, ont une perception de la trajectoire du nouvel arrivant, c'est-à-dire qu'ils ont conscience que leur

statut spécifique est évolutif. Ils discriminent parfaitement le *comprendre cognitif* et le *comprendre linguistique*. D'ailleurs, ils s'inscrivent en faux lorsque qu'une élève française monolingue arrivée en début de CM2 dans cette école dit en parlant de sa camarade polonaise *euh j'voulais pas la prendre pour une folle mais euh c'est sûr qu'elle sait pas*. En termes de savoir-faire, ces élèves compétents sont en capacité d'explicitier leurs pratiques de communication avec les élèves allophones qu'il s'agisse de procédés de reformulation ou de gestuelle. Une autre des composantes de leur savoir être et leur savoir-faire est leur participation active au processus d'intégration, qui s'organise autour des pôles individuels et collectifs et suppose une reconnaissance et une volonté réciproques de la part des protagonistes (Abdallah-Pretceille, 1996).

Ce dernier paragraphe démontre l'intérêt de mettre en activité des binômes élève francophone/élève allophone. Ces situations seraient certainement profitables aux élèves francophones afin d'enrichir leur culture langagière et accroître leurs compétences linguistiques et métalinguistiques par la confrontation à des problèmes de communication pour la réalisation d'une tâche en duo. Elles seraient profitables aux ENA pour l'efficacité de leur apprentissage de la langue française prise en compte dans ses variations.

Actuellement, l'école s'organise autour de cohabitations linguistiques : le français pratiqué considérant ses variations, les langues étrangères pratiquées, le français pour apprendre, le français à apprendre, les langues étrangères à apprendre. La démarche d'*Eveil aux langues* s'inscrit en transversalité pour construire du lien entre les activités langagières des élèves de l'école, avec des interactions possibles entre le bi-plurilinguisme de certains, en tenant compte des répertoires langagiers, en considérant la biographie langagière comme dynamique et évolutive. L'*Eveil aux langues* dessine un paysage langagier à l'échelle du monde et vise à enrichir les savoirs des élèves sur les langues, à développer leur capacité d'organiser de manière assez complexe leurs connaissances langagières et de leur donner un sens.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1996, *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris, CNDP, Hachette Éducation.

BILLIEZ J., 2000, « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? » in *La notion de contacts de langues en didactique*, Notion en Question n°4, Lyon, ENS-Éditions.

CANDELIER M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De boeck.

CANDELIER M., (ed.) 2003, *Janua Linguarum – la porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Édition du conseil de l'Europe.

CANDELIER, M., MACAIRE, D., 1998, (ed.), « L'Eveil aux langues à l'école primaire en contexte européen : éléments de réflexion pour la formation des enseignants » in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Textes réunis par J. Billiez Grenoble, CDL-LIDILEM.

CAPORALE, D., 1989, « « L'éveil aux langages » : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues » p. 128-141 in *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi pour l'école française*, LIDIL n°2, Grenoble, PUG.

DABENE, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette FLE.

KERVAN, M. (ed.), 2006 *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie de la langue, cycle 2.* coll. "Au quotidien " Scéren, CRDP Bretagne.

KERVAN, M. (ed.) 2006 *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie de la langue, cycle 3.* coll. "Au quotidien " Scéren, CRDP Bretagne.

PERREGAUX, C., 1995, « L'école, espace plurilingue » p. 125-141 in *Jalons pour une Europe des langues*, Lidil n° 11, Grenoble, PUG.

Marie-Odile Maire Sandoz
Chargée d'étude
INRP – Centre Alain Savary
19 allée de Fontenay BP 17424, 69347 LYON cedex 07
04 72 76 62 37
marie-odile.maire-sandoz@inrp.fr

Je suis d'accord pour communiquer mon adresse électronique

