

L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire

Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO
Construire des Sociétés du Savoir

Michel CANDELIER

Suivi de deux études de cas :

L'éveil aux langues à l'île de La Réunion

par Frédéric TUPIN

**Perspectives pour le développement en Guyane
des approches d'éveil aux langues**

par Michel LAUNEY

L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire

Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO *Construire des Sociétés du Savoir*

Michel Candelier,
Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine & Filière français langue étrangère
Université du Maine (Le Mans, France)

Introduction

L'approche connue sous le nom d'éveil aux langues¹ se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc, un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques destinées à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le « monde des langues », à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis ce qui lui est étranger et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et l'analyse des langues, dans le but d'aider à leur apprentissage.

Sous cette appellation, elle a récemment donné lieu en Europe à deux programmes de recherche et d'innovation d'envergure, soutenus par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, qui ont impliqué jusqu'à seize pays. Elle y a démontré non seulement une efficacité certaine dans la poursuite des objectifs qui lui étaient assignés, mais également une grande faculté d'adaptation à des situations sociolinguistiques et scolaires variées. Les ajustements qui ont dû et pu être effectués n'ont pas remis en cause les caractéristiques générales du concept, ni même semble-t-il ses résultats. Ils ont porté sur l'accent plus ou moins important mis sur chacun des trois buts généraux déjà énoncés (connaissances, attitudes, aptitudes) ainsi que sur des objectifs particuliers à l'intérieur même de ces trois buts. Ils concernaient bien entendu également le choix des langues prises pour objet, parmi lesquelles se trouvent des langues présentes dans l'environnement social immédiat.

L'adaptabilité dont fait preuve l'approche « éveil aux langues » permet d'envisager des applications à d'autres contextes, plus variés encore. C'est ce que nous ferons ici afin de répondre au mieux à la demande qui nous est faite concernant la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire.

Notre contribution comprendra d'abord un exposé plus détaillé de l'approche éveil aux langues et des enjeux auxquels elle tente de réagir, suivi d'une présentation du travail effectué et des résultats obtenus dans les deux programmes européens déjà évoqués. En fonction des préoccupations auxquelles il nous est demandé de répondre, nous chercherons, dès cette partie

¹ L'expression « Awakening to languages » semble la mieux adaptée pour l'anglais. Il est vrai que, comme on le verra ci-dessous, l'éveil aux langues a ses racines dans les idées développées antérieurement au Royaume Uni sous l'appellation « Language Awareness », mais ce dernier terme est d'un emploi beaucoup plus large et correspond souvent à ce que l'on appelle dans d'autres langues « réflexion sur la langue » dans le cadre d'une didactique des langues tirant parti de ce que l'on appelle traditionnellement « la grammaire ».

de notre exposé, à mettre l'accent sur les expériences faites en milieu scolaire plurilingue et sur les questionnements propres à de tels contextes.

Nous proposerons ensuite une réflexion spécifique portant sur les bénéfices attendus et les conditions de mise en place d'un éveil aux langues dans des espaces caractérisés par un degré élevé de multilinguisme, une grande disparité d'importance numérique des langues en présence et grand éventail de statuts de langues fortement hiérarchisés, situation particulièrement fréquente dans de nombreux pays non européens. On montrera en particulier que dans de tels contextes, l'éveil aux langues semble apte à apporter, dans une certaine mesure, certains des avantages escomptés de la mise en place de cursus bilingues, là où ces derniers peuvent apparaître impraticables, tout en offrant des avantages particuliers relatifs à l'ouverture à la diversité. On montrera aussi que cette approche n'est aucunement incompatible avec un cadre d'enseignement bilingue dont elle peut même, en modifiant les représentations des élèves, parents et enseignants, favoriser l'avènement.

Cette réflexion spécifique s'inspirera de deux études de cas proposées en annexe, concernant respectivement la mise en oeuvre envisagée de cette approche en Guyane française et l'expérience déjà accumulée à l'île de la Réunion. Tout en présentant certaines caractéristiques particulières liées à leur statut de Département d'Outre-Mer d'un Etat européen, ces situations n'en sont pas moins porteuses des traits considérés et peuvent ainsi nourrir la réflexion recherchée. La référence à des mesures scolaires d'ores et déjà prises au Cameroun, et qui s'apparentent à l'éveil aux langues, viendra clore la contribution par un nouvel exemple de ce qui peut être fait.

1. Qu'est-ce que « l'éveil aux langues »

1.1. Exemples d'activités

D'expérience, nous savons combien il est difficile de faire comprendre ce qu'est l'approche « éveil aux langues » uniquement en en parlant. Les représentations initiales de la lectrice / du lecteur relatives à ce qui peut être fait avec les langues dans un cadre scolaire sont souvent trop prégnantes : il est difficile d'imaginer qu'on puisse faire autre chose à l'école avec les langues que de simplement les apprendre. C'est pourquoi quelques exemples d'activités pédagogiques sont souvent nécessaires, dès le départ, pour éviter des malentendus.

Donc, entrons dans la classe...

Il s'agit d'une classe ordinaire, dans un petit village du département de l'Eure, en France. Les élèves ont en moyenne 9 à 10 ans. Nous sommes en mars 2000, et cette classe participe depuis un an aux activités du programme européen Evlang. Il aurait pu s'agir d'une autre classe, en ville, en banlieue, avec éventuellement de nombreux enfants migrants, ce qui n'est pas du tout le cas ici.

Les élèves travaillent à l'aide d'un support didactique intitulé « 1, 2, 3 ... 4000 langues », dont un des objectifs consiste à faire découvrir les relations de parenté entre diverses langues du monde. Ils se trouvent à présent dans la seconde activité de la première séance, et travaillent en petits groupes de trois à quatre élèves. La maîtresse leur a distribué 9 petites cartes en papier portant des fleurs à 8 pétales. Chacune des cartes (cf. Annexe 1) porte le nom d'une langue (il y a 3 langues latines, 3 langues germaniques et 3 langues slaves) et dans les pétales, on peut lire les 8 premiers chiffres dans cette langue (*jedan, dva, tri ... , eins, zwei, drej ... , uno, due, tri ...*). Les élèves cherchent à regrouper les langues en comparant les chiffres dans les pétales. Ils savent qu'ensuite, un représentant de quelques groupes ira expliquer à l'ensemble de la classe les résultats obtenus, ainsi que la façon dont le groupe a procédé pour obtenir ces résultats ... Dans cette séance, il n'y a pas d'activité portant sur le son. Il s'agit

pourtant d'une dimension importante de l'approche. Le son est présent dans la grande majorité des supports didactiques qui ont été conçus par les équipes d'enseignants et de chercheurs du programme Eulang.

Il s'agit là bien sûr d'une activité parmi d'autres. Un mois plus tôt, par exemple, nous aurions pu voir les élèves effectuer une toute autre tâche :

Les élèves écoutent une cassette audio contenant le début du conte *Le Petit Chaperon Rouge* dans quatre langues (finnois, portugais, allemand et italien). Devant les yeux, ils ont l'expression « *Le Petit Chaperon Rouge* » écrite dans ces quatre langues, qu'ils ont déjà entendue avec la cassette (*Punahilkka, O Capuchinho Vermelho, Rotkäppchen, Cappuccetto rosso*) (cf. annexe 2). Les élèves doivent cocher chacune des quatre expressions lorsqu'ils l'entendent, et reconnaître ainsi la langue.

1.2. Définition, finalité et buts

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

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global - le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise

C'est au niveau même des effets de l'école sur la société que l'on se place lorsqu'on formule ce que l'on appelle « les finalités » d'une approche. Pour le programme Eulang, ces finalités ont été exprimées comme suit :

Finalité de l'approche « éveil aux langues »

Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.

Quant aux buts, ils étaient formulés pour Eulang de la façon suivante :

Buts de l'approche « éveil aux langues »

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

- A) le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes) ;*
- B) le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique / métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir faire) ;*
- C) le développement d'une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) qui 1) soutient ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.*

A ces buts que l'on peut considérer comme propres à l'approche « éveil aux langues », il convient d'ajouter deux dimensions très importantes des visées de l'approche :

- le point B ci-dessus indique clairement que l'approche vise également le développement d'aptitudes relatives à la langue de l'école (l'allemand en Allemagne, le polonais en Pologne ...). Mais grâce à ses potentialités interdisciplinaires, la « *matière pont* »² que constitue l'éveil aux langues permet de poursuivre également des objectifs propres à de nombreuses autres disciplines, non linguistiques : géographie, éducation artistique, éducation musicale, histoire, mathématiques, citoyenneté... ;
- par le type et les méthodes de travail qui sont pratiquées, d'inspiration résolument socio-constructiviste, l'approche, telle qu'elle a été pratiquée le plus souvent, se révèle susceptible de contribuer au développement de ce que l'on appelle des « compétences transversales », qu'il s'agisse de démarches de recherche (comprendre un questionnement, chercher des indices, élaborer un raisonnement ...), de capacité à exposer et à négocier les points de vue, ou simplement d'attitudes de curiosité.

En fonction des trois buts énoncés plus haut, on peut tenter de décrire les enjeux auxquels l'éveil aux langues cherche à répondre en distinguant d'une part les enjeux sociaux et d'autre part les enjeux relatifs aux capacités d'apprentissage linguistique des individus (sans oublier bien sûr que les apprentissages linguistiques des individus constituent également un enjeu social, puisqu'ils conditionnent les possibilités de communication). C'est ce qui sera fait ci-dessous, en accordant une part plus grande aux premiers, conformément à la perspective qu'il convient de privilégier dans la présente contribution.

1.3. Les enjeux sociaux de l'éveil aux langues

1.3.1. Répondre aux défis de la pluralité - l'éveil aux langues, une dimension de l'approche interculturelle :

Comme l'exprime la finalité énoncée plus haut, l'ambition première de l'éveil aux langues est d'aider à ce que la diversité, trop souvent synonyme de tensions et de rejets, puisse se vivre dans la solidarité, et non dans l'éclatement³.

Apprendre ensemble et l'un de l'autre constitue la réponse pédagogique qu'il convient de donner à l'existence de sociétés multiculturelles. Cela signifie par exemple, en Europe, l'ouverture aux cultures, langues et littératures qu'apportent les migrants.

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

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

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

² Selon l'expression de E. Hawkins. Cf. plus loin.

³ On s'inspire par la suite du chapitre 1 de l'ouvrage *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire* (Candelier, 2003).

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

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

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

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

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

C'est sans doute une de ses forces que de placer les langues socialement dévalorisées dans le paradigme général des langues observées, à « égalité » avec toutes les autres langues. Les variétés habituellement dénigrées deviennent un élément parmi d'autres de la diversité, légitimées par le fait qu'elles sont étudiées dans le contexte de l'école (cf. à ce sujet de Goumoëns, de Pietro et Jeannot, 1999 ; Perregaux, 1995 ; Candelier & Macaire 2001 ; Oomen-Welke, 2003).

1.3.2. L'éveil aux langues et la *Citoyenneté démocratique*

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

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

« connaissances sur le monde actuel » et « l'acceptation positive des différences et de la diversité ».

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

Certes, l'enseignement des langues a pour ambition de « faire connaître le pays et les gens ». Mais, par nature – y compris dans le cas d'une langue parlée dans de nombreux pays – son apport est nécessairement limité aux pays et aux sociétés « liés » à cette langue, et les connaissances auxquelles il ouvre la voie ne concernent qu'une partie du « monde actuel ». Les potentialités de l'éveil aux langues, on l'a vu, sont bien plus importantes : la démarche s'applique bien à la plus grande diversité possible de langues et de cultures, y compris à celles qui sont présentes dans la classe, dans l'environnement immédiat, ailleurs sur le territoire national, dans d'autres pays d'Europe et du monde, indépendamment de la place qu'elles peuvent avoir sur l'échiquier scolaire.

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

1.3.3. L'éveil aux langues et la diversité des langues apprises

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

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

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

1.4. L'éveil aux langues et les apprentissages linguistiques

Nous nous étendrons moins, dans le présent cadre, sur les fonctions d'introduction et d'accompagnement que l'éveil aux langues peut jouer vis-à-vis des apprentissages linguistiques des apprenants.

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

Il s'agit bien de ce que le *Cadre européen commun de référence* appelle la *perspective d'une sorte d'éducation langagière générale* (Conseil de l'Europe, 2000b, p. 130), que l'on peut concevoir comme une préparation à l'apprentissage des langues, dont le lieu privilégié serait l'enseignement pré-scolaire et primaire. Cette préparation vise au développement de l'intérêt pour les langues et les cultures, de la curiosité à leur égard, de la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage, des compétences à observer/analyser les langues, quelles qu'elles soient, de la capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre - par similitude ou contraste - un phénomène concernant une autre langue ...

Mais on peut également concevoir cette approche comme un accompagnement des apprentissages linguistiques en cours⁴, à l'école primaire et au-delà. Dans ce cas, la notion de visée « en seconde instance » n'a plus de dimension chronologique d'antériorité, et renvoie à un développement continu et parallèle des savoirs, aptitudes et attitudes nécessaires à la construction d'une compétence de communication. Développement auquel bien entendu, chaque apprentissage linguistique particulier va également contribuer.

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

2. L'éveil aux langues dans deux programmes de recherche et d'innovation européens

2.1. Auparavant, un peu d'histoire...

L'éveil aux langues tel que nous le concevons descend en ligne directe du concept de langage en tant que « *matière pont* » (« *bridging subject* ») « *à travers le curriculum* » qui avait été présentée en Grande-Bretagne par Hawkins dès 1974. L'approche s'est développée dans ce pays dans les années quatre-vingt grâce au travail théorique et pratique de Eric Hawkins (cf. Hawkins, 1984) et d'autres chercheurs et enseignants au sein du mouvement « *Language Awareness* », avec une extension certaine⁵. Le mouvement n'a été suivi d'aucune reconnaissance institutionnelle au Royaume Uni, et a connu une réelle régression au cours des années quatre-vingt dix⁶.

⁴ D'une certaine façon, on peut penser que c'est toujours le cas, si on considère que le travail sur la langue maternelle (ou la langue de l'école), qui commence dès le pré-scolaire, constitue également un « apprentissage linguistique ».

⁵ Une enquête effectuée en 1982 et 1984 faisait apparaître l'existence d'activité de type « language awareness » dans un peu plus de 250 écoles de Grande-Bretagne. Il convient de signaler que cette approche était également présente à la même époque en Australie, en particulier sous la forme d'une initiation successive à plusieurs langues (cf. De fazio, 1974).

⁶ Cependant, plus récemment, le Rapport Nuffield (*The Nuffield Language Inquiry*, 2000) a indiqué que « Le programme d'action national pour l'enseignement précoce devrait » (article 6.6) « introduire [...] des

Dans d'autres pays d'Europe, les idées issues du courant « Language Awareness » ont donné lieu, dans ces mêmes années quatre-vingt dix, à plusieurs initiatives ponctuelles, comme celles menées en France à Grenoble. En Allemagne, à la même époque, Ingelore Oomen Welke de la Pädagogische Hochschule de Freiburg travaillait dans la même ligne, mais essentiellement en direction de classes à forte proportion d'enfants issus de la migration. En Allemagne et en Autriche, deux instituts régionaux de recherche pédagogique (le *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* de Soest (Rhénanie-Westphalie) et le *Zentrum für Schulentwicklung* de Graz) ont introduit officiellement dans les écoles de leur Land une approche s'inspirant partiellement du courant Language Awareness (respectivement sous les noms de *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule* et de *Sprach- und Kulturerziehung*). En Suisse romande, des expériences ont été menées sous le sigle “*EOLE*” (*Eveil au Langage et Ouverture aux Langues*), autour de chercheurs qui ont ensuite contribué à constituer l'équipe Eulang⁷.

Toutes ces tentatives ne constituaient pas, bien sûr, l'essentiel de ce qui se déroulait alors en matière d'introduction des langues à l'école primaire. On sait que les vingt dernières années ont été marquées, du moins en Europe occidentale – car c'était déjà chose faite en Europe centrale et orientale –, par la mise en place progressive de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement primaire. On sait aussi que cette évolution a renforcé les craintes concernant l'accroissement de l'hégémonie des langues déjà dominantes dans les systèmes éducatifs, et que, du moins pour les formes courantes de cet enseignement (à raison d'une heure à deux heures par semaine), les doutes se sont accumulés sur l'efficacité même d'un tel apprentissage pour le développement des capacités qu'il vise pour l'apprenant (cf. Blondin et al., 1998 et D. Gaonac'h, 2002. Ces interrogations ont contribué à renforcer l'intérêt pour une approche différente, une approche plurielle, sans pour autant que celle-ci soit nécessairement conçue comme une alternative à l'approche « monolingue » dominante, dont elle pouvait apparaître comme un complément.

2.2. Un premier programme européen : le programme Eulang

2.2.1. L'enjeu du programme Eulang

A ce point de l'évolution de l'approche « éveil aux langues », et dans ce contexte relatif à l'introduction des langues à l'école primaire, l'idée qu'il était nécessaire de mettre en place un projet plus vaste susceptible de vérifier avec une méthodologie suffisamment assurée le bien fondé des attentes dont elle faisait l'objet ne pouvait que s'imposer. C'était là l'ambition programme Eulang, soutenu par la Commission européenne (Lingua Action D), commencé à la fin de 1997 et terminé en juin 2001⁸. Il a réuni les efforts d'une trentaine de chercheurs en didactique des langues, dans cinq pays (Autriche, Espagne, Italie, France, Suisse)⁹.

modules de “ language awareness ” dont le contenu serait conçu en vue d'établir un pont entre la formation en anglais et les langues étrangères ” et devrait (article 6.7) “ mettre en évidence le lien entre les langues, la communication et la Citoyenneté afin de mettre en place le plus tôt possible les notions d'égalité et d'acceptation de la diversité. ” (p. 89).

⁷ On reviendra en 2.4 sur les développements actuels de l'approche dans divers pays européens.

⁸ On trouvera un bilan complet de ce programme dans Candelier (dir.), 2003a.

⁹ Il s'agissait des institutions suivantes : Zentrum für Schulentwicklung de Graz ; Universitat Autònoma de Barcelona ; Istituto Universitario Orientale di Napoli (et Università Ca' Foscari di Venezia lors de la première année) ; Université René Descartes Paris 5, Université Stendhal Grenoble III, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de La Réunion, Institut de recherche en économie de l'éducation de l'Université de Bourgogne ; Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel, Faculté de Psychologie et des

L'activité déployée s'est répartie sur trois domaines : la production de supports didactiques destinés à alimenter un cursus de un an à un an et demi (à la fin de l'école primaire), la formation d'enseignants susceptibles de mettre en œuvre ces cursus dans leur classe habituelle, et l'évaluation, quantitative et qualitative de ces cursus.

Une trentaine de supports didactiques ont été produits - souvent en coopération étroite avec des enseignants - et validés en classe. Ils s'inscrivent dans des domaines thématiques variés¹⁰. Plus de soixante langues, de tous statuts (officielles, minoritaires, de migration) et de tous continents ont été ainsi utilisées.

La formation des maîtres pour le cursus Eulang s'est effectuée dans des actions de formation continue de deux à trois jours. Il est nécessaire de souligner, pour l'appréciation des résultats de l'évaluation, qu'il ne s'agissait pas de maîtres « pré-sélectionnés ». Dans la quasi totalité des cas, ils ne connaissaient pas l'approche « éveil » à l'avance, et se sont souvent inscrits à la formation en pensant qu'on leur proposerait des solutions pour l'enseignement d'une langue particulière.

Dans ces journées de formation, on a procédé d'abord à une mise en question collective des représentations de chacun sur les langues (moi et les langues, les langues et la société, les langues et l'école). Les enseignants ont vécu « de l'intérieur » la situation d'un apprenant utilisant des supports didactiques Eulang et ont découvert le fonctionnement pédagogique de ces supports, ainsi que les finalité, buts et objectifs de l'approche. Ils se sont interrogés sur le lien entre ces objectifs et ceux que l'on trouve dans les instructions officielles, ainsi que sur le potentiel interdisciplinaire et transversal de l'éveil. Bien sûr, une formation plus longue aurait été souhaitable, mais il importait de montrer que l'on pouvait atteindre des résultats avec des moyens qui restaient limités et seraient rapidement généralisables.

2.2.2. Le bilan du programme Eulang

On ne peut bien sûr rentrer ici dans le détail des résultats de l'évaluation¹¹. On se limitera à un résumé de l'essentiel des résultats fournis par l'évaluation quantitative, et à quelques éléments fournis par l'évaluation qualitative. L'évaluation quantitative a été confiée à l'Institut de Recherches en Economie de l'Education (IREDU) de Dijon, et a porté sur près de 2000 élèves (comparés à environ la moitié d'élèves témoins), sur la base de tests préalables et terminaux, et selon un protocole scientifique très strict. L'évaluation qualitative a porté, pour sa plus grande part, sur un peu moins de vingt classes, avec entretiens (enseignants, élèves) et observation détaillée de la démarche (enregistrements vidéo, élaboration d'une grille d'observation spécifique). S'y sont ajoutés divers questionnaires adressés à un nombre plus élevé d'enseignants et de parents.

L'objet principal de l'évaluation quantitative était de prendre la mesure des effets du cursus sur les attitudes et les aptitudes des élèves. Les résultats sont là, indéniablement. Ils ne relèvent pas du miracle (ce qui est en soi rassurant !). Ils correspondent à ceux que l'on

Sciences de l'Education de l'Université de Genève, Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique de Neuchâtel, Institut pédagogique Neuchâtelois.

¹⁰ Inspirés des domaines établis à l'origine par le mouvement Language Awareness en Grande-Bretagne, en particulier : les langues dans l'espace (l'environnement, l'Europe, le monde), les relations entre les langues (histoire et évolution des langues, emprunts), les systèmes d'écriture, les sons, les relations entre langues et cultures. Mais aussi : quelques régularités morpho-syntaxiques et textuelles, la variation, le bilinguisme, le statut des langues, l'apprentissage des langues ...

¹¹ Tous les détails se trouvent dans les quelque mille pages du rapport scientifique qui a été remis aux responsables du programme Lingua, et qui est consultable en ligne sur le site du réseau Janua-Linguarum (<http://jalng.ecml.at>).

rencontre habituellement pour des innovations pédagogiques du même type qui s'exposent aux mêmes outils d'évaluation, et dont on dit, sur cette base, qu'elles ont porté leurs fruits.

Pour ce qui concerne l'effet d'Evlang sur les attitudes, on a testé d'une part l'intérêt des élèves pour la diversité, et d'autre part leur ouverture à ce qui est non familier. Pour le développement d'aptitudes relatives aux langues, l'examen portait sur la discrimination et la mémorisation auditives ainsi que sur les capacités d'ordre syntaxique, sous la forme d'une décomposition-recomposition d'énoncés dans une langue inconnue. Dans les deux cas, attitudes comme aptitudes, l'impact de l'éveil aux langues sur la première des deux composantes citées (intérêt, compétences auditives) est attesté dans une grande majorité d'échantillons. Pour la seconde composante (ouverture et managements syntaxiques), l'effet est également avéré, mais seulement dans quelques cas. Ces différences sont explicables : l'ouverture constitue à l'évidence une exigence plus forte que le simple intérêt, et les activités de composition-décomposition ont été bien moins fréquemment exercées que l'écoute. La seule déception, relative, concerne les effets sur les compétences en langue de l'école, qui ne sont pas constatés, même si les maîtres, dans les entretiens et questionnaires qui ont été menés, tendent à considérer qu'ils existent. Majoritairement, les initiateurs d'Evlang eux-mêmes formulaient quelques doutes à ce propos pour des activités intervenant à la fin de la scolarité primaire.

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

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

Du foisonnement de données recueillies par l'évaluation qualitative, on retiendra seulement ce qui suit :

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

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

2.3. Le réseau Janua Linguarum

2.3.1. Un réseau pour la diffusion de l'éveil aux langues et l'étude de son introduction dans les curricula

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

Mais pour quiconque prend au sérieux le principe selon lequel une innovation qui s'est développée dans un contexte éducatif donné n'est jamais directement transposable dans un autre contexte, la question de la diffusion d'une nouvelle approche est inséparable de l'étude des conditions de son implantation dans les curricula de divers systèmes éducatifs.

C'était bien là l'ambition du réseau *Janua Linguarum*¹², qui s'est développé dans le cadre du *Premier programme à moyen terme* du Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz (Conseil de l'Europe) et a réuni, de 2000 à 2003, des formateurs d'enseignants et chercheurs en didactique de seize pays : Allemagne, Autriche, Espagne, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Lettonie, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Suisse¹³.

Pour ce faire, des activités de divers types ont été entreprises :

- diffusion de la connaissance de l'approche (conférences, publications dans des revues spécialisées, sites internet) et contacts avec les autorités éducatives ;
- production/adaptation de matériaux didactiques, y compris pour des enfants plus jeunes, dès la maternelle (et donc, non-lecteurs) et pour des élèves de l'enseignement secondaire ;¹⁴
- formation / sensibilisation des enseignants et mise en place des activités dans les classes ;
- production d'outils destinés à l'observation de l'implantation de l'approche (représentations des élèves sur les langues, questionnaires destinés aux enseignants et aux parents, observations de classes), collecte et analyse des données recueillies.

2.3.2. La diversité des contextes et de l'intérêt pour l'éveil aux langues

Dans les quelques lignes que nous pouvons consacrer ici à ces travaux, et en fonction même de ce que nous avons dit en introduction à propos de l'adaptabilité de l'approche, il semble intéressant de développer essentiellement ce qui touche à la diversité des contextes.¹⁵

¹² Le nom même de *Janua Linguarum* –souvent abrégé en *Ja-Ling* – a été emprunté à un ouvrage de Jan Amos Komenský, pédagogue tchèque plus connu sous le nom de Comenius, qui a publié en 1631 un livre consacré à l'enseignement des langues : *Janua linguarum reserata* (La porte des langues ouverte).

¹³ On trouvera des renseignements sur ce réseau à l'adresse (<http://jaling.ecml.at>). La majorité des partenaires du réseau se sont regroupés parallèlement au sein d'un programme Comenius de l'Union européenne qui continue ses activités jusqu'en septembre 2004.

¹⁴ Une des conclusions des travaux précédents était que l'approche devait s'étendre, de façon plus ou moins intensive, sur plusieurs cycles d'enseignement. Nous avons souvent rencontré des difficultés à la mettre en place dans l'enseignement secondaire, où on accorde généralement peu de place à des enseignements qui ne sont pas strictement liés à une discipline particulière.

¹⁵ On trouvera le bilan complet de *Janua Linguarum* dans Candelier (dir.), 2003b.

Pour des raisons de divers ordres, leur étude systématique n'a pu être effectuée que sur dix pays (Allemagne, Autriche, Espagne, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Pologne, Portugal, Slovaquie).

Ces dix pays sont très divers en ce qui concerne leur degré de multilinguisme et le statut des langues qui y sont parlées en plus de la ou des langues officielles. Cependant, seuls trois pays connaissent un pourcentage de locuteurs alloglottes ne dépassant pas 4 % (Finlande, Pologne, Portugal). Parmi les sept pays restant, trois sont proches de la barre des 10 % ou la dépassent (Allemagne, Autriche, Grèce)¹⁶.

Dans six de ces sept pays, le multilinguisme est dû principalement à un nombre important de migrants (Allemagne, Autriche, Espagne-Catalogne, France, Grèce, Slovaquie), et dans un d'entre eux, à la présence de langues minoritaires autochtones (Hongrie). C'est dans deux pays d'Europe centrale (Hongrie et Pologne) que le pourcentage de migrants est le plus faible. Le Portugal se distingue par un nombre de locuteurs de langues minoritaires autochtones extrêmement bas.

Dans l'ensemble des dix pays, l'anglais est la langue étrangère la plus enseignée, même si c'est de justesse en Hongrie (où l'allemand atteint presque le même nombre d'élèves). A l'autre extrême, on trouve l'Autriche et la Catalogne, où les élèves apprenant une autre langue que l'anglais sont respectivement cinq fois ou huit fois moins nombreux que ceux qui l'apprennent. L'anglais est première langue obligatoire du cursus en Grèce. Dans plusieurs autres pays, elle est de fait la langue choisie en premier par la quasi-totalité des élèves (Allemagne, Autriche, Catalogne, Finlande).

Dans le domaine de l'enseignement des langues minoritaires autochtones, les comparaisons sont beaucoup plus difficiles, en particulier parce que les chiffres disponibles sont souvent imprécis, incomplets, voire inexistantes. Ce qui frappe cependant, à nouveau, c'est la diversité des situations. Dans plusieurs cas, l'offre peut être qualifiée sans hésitation de satisfaisante¹⁷. C'est le cas du danois en Allemagne, du sami en Finlande, d'une grande partie des langues minoritaires autochtones de Pologne (où des droits sont ouverts dès qu'un nombre suffisant de familles le demandent, avec aide de l'Etat), du mirandês au Portugal (grâce au secteur associatif) et tout particulièrement de l'italien et du hongrois en Slovaquie, qui sont enseignées également aux élèves de langue slovène dans les régions bilingues.

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

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

¹⁶ On gardera bien à l'esprit que dans beaucoup de cas, les chiffres dont on peut disposer sont approximatifs, beaucoup de pays ne procédant pas à un recensement rigoureux des locuteurs d'autres langues.

¹⁷ On laisse ici de côté le cas particulier du catalan, langue officielle de la Catalogne.

d'origine, initiatives que seuls peuvent prendre les pays qui en ont les moyens et la volonté politique, ce qui exclut les pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud-Est.

On peut considérer que l'approche *éveil aux langues* était inconnue dans quatre pays (Finlande, Grèce, Hongrie, Slovaquie) au moment où des contacts ont été pris en vue de la mise en place du futur réseau Ja-Ling. Il en allait quasiment de même en Pologne, mais pas au Portugal, où en Allemagne, ni bien sûr dans les trois pays (Autriche, Espagne-Catalogne, France) où l'éveil aux langues avait déjà connu une première diffusion par l'intermédiaire du programme *Evlang* auquel des équipes de ces pays avaient participé.

2.3.3. Les résultats

Une interrogation sur ce que le programme Janua Linguarum nous a appris des conditions et possibilités d'insertion de l'éveil aux langues dans les curricula fait ressortir les éléments suivants :

Dans les seize pays participant au réseau, en dépit de de contextes sociolinguistiques et de traditions pédagogiques différentes, aucune « contre-indication » au recours à cette approche n'est apparue.

Du point de vue des origines de l'intérêt pour l'éveil aux langues dans ces divers pays, nous avons pu vérifier l'effet – évidemment facilitateur - de la diffusion préalable qu'avaient assurée des programmes d'innovation antérieurs dans certains contextes nationaux. Il s'agissait souvent du programme *Evlang*, mais aussi plus généralement du mouvement *Language Awareness* et d'autres initiatives qu'il avait inspirées. Les traces pouvaient en être visibles au sein même des programmes officiels et en tout cas dans les représentations des chercheurs en didactique et de certains enseignants.

Nous avons vu aussi l'importance de la motivation que peut susciter un contexte national ou régional multilingue, et tout particulièrement la présence d'élèves migrants. Et cela que cette présence soit clairement perçue comme une réalité d'aujourd'hui ou de demain, ou que les enseignants – et avec eux la société en général – tardent à en prendre totalement conscience, auquel cas l'éveil aux langues apparaît non pas tant comme une conséquence de la perception de la diversité, mais plutôt comme une démarche qui favorise cette perception. Dans une certaine mesure, ce phénomène était déjà perceptible dans le cadre d'*Evlang*, où certains enseignants montraient qu'ils avaient vraiment vécu, grâce à ce programme, une expérience personnelle de découverte de la diversité.

L'expérience Ja-Ling a confirmé l'intérêt que l'éveil aux langues rencontre très généralement auprès des autorités éducatives. Mais elle ne nous a guère permis d'en apprendre plus sur les raisons pour lesquelles cet intérêt, selon les cas, débouche ou ne débouche pas sur des mesures concrètes d'officialisation. Sans doute parce que ces raisons constituent un réseau complexe de motivations qui se renforcent mutuellement et dans lesquelles il est bien difficile d'isoler un élément particulier que l'on pourrait considérer comme déterminant.

Il était intéressant aussi de constater que les difficultés éprouvées par les coordinateurs nationaux lors de la mise en œuvre du programme semblent être plus d'ordre matériel que représentationnel. Faute d'une inscription officielle dans des plages déterminées du curriculum (comme c'est le cas en Grèce), la question se pose sans cesse de la place à prendre dans les emplois du temps, et la solution déjà formulée dans le cadre d'*Evlang* reste semble-t-il la meilleure : en tant que démarche interdisciplinaire, l'éveil aux langues doit s'inscrire simultanément dans plusieurs disciplines.

L'étude des représentations des enseignants a confirmé que, comme cela était déjà apparu dans le bilan du programme *Evlang*, leurs attitudes vis-à-vis de l'approche sont très généralement positives, et souvent très positives. Ponctuellement, des difficultés peuvent apparaître, que les coordinateurs nationaux ont contribué à cerner : à propos des langues sur lesquelles on travaille, à propos des publics (conception selon laquelle il s'agirait d'une approche valable uniquement pour les classes à forte proportion de migrants), en raison des cultures éducatives dominantes.

Comme cela était déjà apparu dans l'évaluation d'*Evlang*, on constate que les enseignants sont plus convaincus des effets potentiels de la démarche sur les attitudes des élèves vis-à-vis de la diversité des langues et des cultures que d'effets sur leurs aptitudes métalinguistiques. On ne peut s'empêcher de rapprocher ceci de ce qui a été dit plus haut du multilinguisme – en particulier issu de la migration – en tant que facteur d'intérêt pour l'éveil aux langues.

De l'observation de la pratique de classe, nous retenons essentiellement la conclusion selon laquelle la capacité de l'enseignant à adapter les matériaux d'enseignement à la situation particulière de sa classe est déterminante, pour peu cependant que cela se produise dans le cadre de l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage, qu'il doit avoir suffisamment intériorisée.

Généralement, les parents adhèrent à Ja-Ling, même si des craintes sont exprimées de voir l'éveil aux langues remplacer l'enseignement d'une langue, auquel ils restent attachés. L'aspect de l'approche qu'ils remarquent le plus n'est autre que celui dont nous venons de dire qu'il convainc spontanément les enseignants et suscite le plus facilement l'intérêt : tout en notant que les enfants cherchent à comprendre des énoncés en langue étrangère – ce qui relève au moins partiellement du développement d'aptitudes - ils évoquent surtout des changements dans le domaine des attitudes que les enfants développent face à ce qui est étranger.

2.4. Les progrès de la reconnaissance institutionnelle de l'éveil aux langues en Europe

Il ne servirait à rien de se le cacher : l'introduction officielle de l'approche plurielle des langues et des cultures dans les programmes scolaires doit surmonter diverses résistances, d'origines diverses.

Il y a d'abord la volonté politique de satisfaire la demande parentale qui s'exprime en faveur de l'enseignement d'une langue dans l'enseignement primaire, et tout particulièrement de l'anglais : même s'il est vrai qu'il n'y a pas en soi d'opposition entre cette demande et une approche destinée entre autres à équiper les élèves pour un meilleur apprentissage des langues, les contraintes matérielles - le temps disponible - amènent souvent les acteurs à considérer que les deux options sont contradictoires. Mais il y a aussi la difficulté qu'ont beaucoup de didacticiens et de décideurs, imprégnés de la culture éducative dominante, à imaginer que les langues peuvent avoir à l'école un autre rôle que celui d'être apprises. Dans certains cas, cette incapacité peut amener à croire que l'objectif de l'approche est de faire apprendre plusieurs langues à la fois, ce qui renforce la crainte d'un surmenage et les doutes sur le réalisme de ce qui est proposé.

Il y a aussi l'idée, contraire à la réalité¹⁸, que l'approche est une simple « sensibilisation », sans objectifs d'apprentissage. Et peut-être également le fait que des objectifs qui relèvent

¹⁸ On trouvera dans Candelier (dir.), 2003a, une ébauche de référentiel d'objectifs que l'on a renoncé à produire ici.

d'un « équipement » de l'élève pour un meilleur apprentissage des langues n'apparaissent pas comme ayant un effet immédiat, contrairement à l'apprentissage lui-même, dont les objectifs semblent plus tangibles. Dans certains pays, on a pu voir l'effet nocif de l'idée selon laquelle il s'agirait là d'une solution « au rabais » choisie par simple souci d'économie !

Face à de tels freins, les progrès récents de l'« institutionnalisation » de l'éveil aux langues peuvent surprendre.

On a déjà mentionné le travail important accompli dès avant Evlang par les chercheurs et enseignants de Suisse romande dans le domaine de l'innovation en éveil aux langues. En 1999, la *COROME* (*Coordination romande des moyens d'enseignement*) a chargé un groupe de rédacteurs d'élaborer un ensemble de supports didactiques (intitulé « *EOLE* » - *Eveil et ouverture aux langues à l'école*) contenant 30 activités pour les classes allant de la 1^{ère} enfantine (dès 4 ans) à la 6^{ème} primaire. Ils sont édités en 2002 par la *CIIP* (*Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de Suisse romande et du Tessin*) et diffusés très largement dans les classes (cf. Perregaux et al., (dir.) 2002). De plus, les objectifs de type éveil aux langues apparaissent dans les nouveaux plans d'étude-cadre en cours de réalisation au niveau romand, et les démarches d'éveil sont maintenant présentes dans certains programmes de formation des enseignants.

En Grèce, l'expérimentation menée dans le cadre de Ja-Ling a été introduite en 2001-2002 dans cent cinquante écoles, sous la direction de l'*Institut Pédagogique d'Athènes*, dépendant du Ministère de l'Education. Le matériel produit est publié par ce Ministère. En Autriche, le *Zentrum für Schulentwicklung*, partenaire du programme Evlang et organisme de recherche pédagogique officiel, a entrepris la diffusion électronique des supports didactiques utilisés pendant le programme¹⁹.

Dans d'autres pays, comme au Portugal²⁰, l'approche trouve un écho dans les nouveaux programmes d'enseignement. En France, les nouveaux programmes parus au début de 2002 ont manifestement été sensibles aux idées véhiculées par Evlang, même si l'approche n'a pas été entièrement et explicitement reconnue. On y trouve en effet - à côté de l'enseignement d'une langue particulière dont la généralisation se poursuit - la volonté que les élèves découvrent « *que l'on parle différentes langues dans leur environnement comme sur le territoire national* », pour l'ensemble de l'école maternelle et le début de l'élémentaire.

3. L'éveil aux langues dans des contextes fortement multilingues

3.1. Préalables

Le titre ci-dessus est le résultat d'une approximation raisonnée, dont il nous faut d'abord nous expliquer.

¹⁹ Sur le site <http://www.zse3.asn-graz.ac.at/> (SKE-KIESEL: Lehrmaterialien).

²⁰ Cf. les programmes parus en 2001 (*Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais - Línguas Estrangeiras*). Le premier « principe d'orientation » pour le Cycle 1 est la « Sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle », explicitée de la façon suivante : « Les apprentissages en langues étrangères, au premier cycle, devront être orientés dans le sens d'une sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle. L'ouverture de l'école à cette pluralité se traduira par la création d'espaces de réceptivité aux autres langues et aux autres cultures - éventuellement présentes dans l'environnement -, à l'établissement de relations entre celles-ci et la langue maternelle et au partage avec d'autres façons d'être et de vivre » (traduction par moi, MC).

Nous sommes bien conscients à la fois

- de ce que la demande que nous a formulée l'Unesco correspond prioritairement au souci de trouver des principes susceptibles de guider l'action dans des contextes fortement multilingues *extra-européens*,
- de ce que la quasi-limitation de l'expérience antérieure en matière d'éveil aux langues à l'espace européen peut poser des questions légitimes à propos du parti qu'on peut en tirer pour agir dans d'autres contextes.

Cependant, même si nous avons également en tête essentiellement des situations non européennes dans ce qui va suivre, il ne nous aurait pas semblé juste d'introduire le terme « extra-européens » dans ce titre, car l'opposition « européen » / « non-européen » ne nous paraît pas constituer une distinction pertinente pour notre propos.

Si nous cherchons, parmi les variables en fonction desquelles les contextes nationaux ou régionaux se distinguent, à définir celles qui peuvent entraîner des modalités ou accentuations différentes pour l'implantation d'un éveil aux langues, nous trouvons des éléments tels que le degré plus ou moins élevé de multilinguisme social, la nature des langues qui constituent ce multilinguisme (langues autochtones, langues de migrants), la présence plus ou moins répandue de la ou des langues officielles en tant que langue(s) de communication courante, son/leur rôle en tant que langue de communication internationale, les moyens dont disposent les systèmes éducatifs, les cultures éducatives elles-mêmes, etc. (la liste n'est sans doute pas close).

Or, même si certaines valeurs de ces variables sont globalement plus fréquentes dans certaines régions du monde que dans d'autres, aucune n'est le « privilège » d'un continent : l'appartenance à tel ou tel continent ne fait pas partie en soi de ces variables.

Il faut certes rester conscient de telles fréquences (les situations multilingues sont généralement plus fréquentes et plus prononcées en Afrique qu'en Europe, les budgets de l'éducation y sont fréquemment bien inférieurs alors que les besoins sont plus grands...) et nous le ferons dans ce qui suit. Mais il n'existe pas de solution de continuité qui justifierait le rejet d'une référence globale à une expérience très majoritairement européenne.

Par ailleurs, le terme de « *contextes fortement multilingues* » est bien sûr une abréviation, puisque, comme nous l'avons dit en introduction, nous nous intéressons à présent à l'introduction d'une approche éveil aux langues dans des espaces caractérisés par un degré élevé de multilinguisme, une grande disparité d'importance numérique des langues en présence et grand éventail de statuts de langues fortement hiérarchisés.

3.2. Eveil aux langues et enseignement bilingue

Dans de tels contextes, le recours à un enseignement dans la langue de la famille au début des apprentissages scolaires, dans le cadre de cursus bilingues, reste bien sûr très souhaitable au niveau des principes généraux. Il se heurte pourtant, le plus souvent, à des obstacles qui le rendent impraticable, voire non souhaitable. Il peut s'agir, en particulier :

- i- du volume beaucoup trop élevé des investissements financiers qu'entraînerait l'application d'une telle mesure, alors que, souvent, cette situation de référence se trouve dans des pays aux moyens économiques très limités. L'importance des moyens à mobiliser peut non seulement conduire à renoncer à tout enseignement de ce type, mais également à le réserver à quelques langues (en principe, mais pas seulement, en fonction du nombre de locuteurs concernés), ce qui conduit à des choix délicats et à une accentuation des hiérarchies existantes, qui peut être ressentie comme

discriminatoire ou orientée vers l'imposition progressive de certaines langues au détriment d'autres ;

- ii- d'une forte imbrication territoriale des langues, qui se traduit au plan scolaire par l'existence de classes linguistiquement très hétérogènes, avec un nombre faible d'élèves pour chacune des langues. Outre que l'obstacle précédent devient alors encore plus insurmontable, les dangers que fait courir à la paix sociale à venir la constitution de filières séparées, voire de ghettos linguistiques scolaires, tend à rendre non désirable, en fin de compte, la mise en place d'enseignements dans la langue de la famille.

L'éveil aux langues peut apporter certains des avantages d'une politique d'enseignement bilingue, sans en présenter les inconvénients :

- a- il exige des moyens matériels et financiers incomparablement plus réduits et peut de ce fait concerner **toutes** les langues en présence, indépendamment du nombre de leurs locuteurs et de leur statut ;
- b- il exprime une reconnaissance par l'école de la langue de **tous** les élèves, ainsi que de certains aspects de leur culture, et constitue par là-même une reconnaissance par l'institution – et leurs camarades - de leur identité (fonction de légitimation) ;
- c- en traitant du cas de nombreuses langues et situations sociolinguistiques, parallèlement à ceux des élèves et de la région du monde concernée, en mettant en évidence la présence de caractéristiques linguistiques comparables dans des langues très diverses, en faisant découvrir les parentés entre langues, il montre à chacun, y compris aux plus minoritaires, que sa spécificité est non seulement légitime, mais aussi relative, et rompt ainsi l'isolement dans lequel certains élèves peuvent se sentir confinés ;
- d- en banalisant les situations de diglossie (de relation langue « dominante » – langue « dominée ») et en faisant prendre conscience du caractère complexe de telles situations (une langue dominante est bien souvent également langue dominée par rapport à une autre langue), il contribue au dépassement des antagonismes au sein de la classe et de la société ;
- e- par là-même, il peut constituer une étape vers la mise en place d'enseignements bilingues pour lesquels il contribue à « préparer les esprits », étant entendu que l'avènement de tels enseignements ne le rend pas caduque ;
- f- il contribue à développer la curiosité des enfants alloglottes à propos de leur propre langue, et les incite à l'observer et à prendre conscience de certains aspects de son fonctionnement ;
- g- par le recours à une perspective comparatiste, il fournit à l'élève alloglotte quelques exemples de mise en relation entre sa propre langue et d'autres langues, dont la langue des apprentissages scolaires, et lui montre ainsi qu'il peut chercher à s'appuyer sur telles mises en relation lors de l'apprentissage de cette dernière.

Les avantages a- à g- qui viennent d'être énumérés restent valides dans le cadre d'une école assurant des enseignements bilingues, ne serait-ce que parce que, dans les contextes auxquels nous référons, il est difficile d'imaginer qu'un tel enseignement concerne toutes les langues (cf. ii- ci-dessus).

Il n'y a aucune incompatibilité entre enseignements bilingues et éveil aux langues, mais plutôt complémentarité et renforcements réciproques, dans la mesure où, on l'a vu, l'éveil aux langues, peut remplir certaines des fonctions de l'enseignement bilingue.

3.3. Difficultés particulières

Dans ces contextes, l'éveil aux langues peut cependant rencontrer des difficultés particulières qu'il serait dommageable d'ignorer :

- a- tout en étant beaucoup moins coûteux que l'enseignement bilingue, il n'en demande pas moins certains investissements indispensables que plusieurs pays présentant la situation sociolinguistique de référence seraient difficilement en mesure d'assumer : fabrication de supports didactiques, équipement matériel minimal souhaitable (pour la diffusion du son), formation des maîtres ;
- b- confrontation à des réticences idéologiques (représentations négatives de la diversité et de certaines langues au sein de certaines autorités éducatives et chez certains enseignants) qui risquent d'être plus fortes que dans d'autres pays dans lesquels l'éveil aux langues s'est développé jusqu'à présent ;
- c- obstacles importants à la mise en place d'une pédagogie de la découverte, qui a sans aucun doute contribué de façon importante aux succès rencontrés par l'éveil aux langues dans les contextes où il a jusqu'alors été expérimenté : nombre d'élèves par classe, culture éducative, formation des enseignants ;
- d- existence, parmi les langues à prendre en compte, de langues peu « équipées » : sans écriture (ce qui est un handicap de taille, car beaucoup d'activités requièrent l'objectivation des phénomènes linguistiques par le biais de leur fixation écrite), avec peu de textes écrits existants, peu ou mal décrites...

3.4. L'usage des langues maternelles à l'oral en milieu urbain au Cameroun

Le Cameroun, on le sait, est un Etat très fortement multilingue : les deux langues héritées de la colonisation, l'anglais et le français, s'ajoutent à environ deux cent cinquante langues nationales autochtones.

Dans un article à paraître portant sur *l'utilisation orale des langues nationales dans le système éducatif camerounais*, Gabriel Mba et Julia Messina Ethe font le point sur l'utilisation de ces langues locales dans l'enseignement, à la suite d'une enquête menée tant en milieu rural qu'en milieu urbain, portant en particulier sur l'utilisation du bulu.

En milieu rural, plus homogène linguistiquement, ces langues nationales « fonctionnent dès les premières années du primaire comme co-vecteur d'acquisition et de transmission des connaissances ». A propos du bulu, plus de 80 % des enseignants interrogés indiquent que son usage « permet aux élèves de mieux s'exprimer en français » (langue d'enseignement) et « rend les élèves plus participatifs et attentifs ». L'utilisation d'une langue nationale particulière est beaucoup moins fréquente en milieu urbain, habituellement beaucoup plus multilingue.

En milieu urbain, cependant, il existe une utilisation orale des langues nationales particulièrement intéressante pour notre propos, qui se place dans le cadre d'une nouvelle discipline appelée « Culture nationale ». Quelques extraits de l'article cité permettent d'en saisir l'orientation, à la fois par les propositions méthodologiques qui y sont faites et par les buts qui leur sont associés :

Le maître doit gérer le multilinguisme existant dans sa salle de classe. Il identifie dès les premiers jours de classe le nombre de langues en présence dans sa salle de classe, le nombre d'élèves par langue et évalue le nombre de langues dans lesquelles lui-même est compétent.

Dans cette méthodologie, le maître peut être assisté des élèves ou d'une personne mieux informée sur le sujet.

Les danses et les chants vont généralement de pair. Les élèves apprennent la danse et le chant représentant une région du Cameroun. Après chaque chant, l'instituteur traduit les paroles en français pour les non-natifs, explique la provenance et la signification de la gestuelle se trouvant dans la danse qui l'accompagne. Les récitations et les contes seront dits en une langue camerounaise donnée présente dans la salle de classe, et une traduction sera établie en langue officielle.

On constate sans peine que le noyau même de la définition donnée au point 1.2 de la présente contribution s'applique parfaitement à ce dispositif : il y a bien des activités qui *portent sur des langues* – de nombreuses langues – *que l'école n'a pas pour ambition d'enseigner.*

Certes, alors qu'en éveil aux langues, selon la définition du point 1.2, héritée du programme Evlang, les langues qui font l'objet d'activités pédagogiques *peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves*, on se limite ici aux langues présentes dans la classe. Ce choix fait écho, de façon intéressante, à la constatation faite par Michel Launey dans l'étude de cas sur la Guyane proposée en annexe : « *d'une façon générale, la fonction « ouverture sur le monde » liée aux activités d'éveil au langage, et qui les rend souvent fécondes même là où tous les élèves ont comme langue maternelle la langue de scolarisation, devient en Guyane seconde par rapport à la fonction « légitimation de l'ensemble des composantes de la classe »* ». La question est sans doute de savoir si quelque chose s'oppose à ce que ces langues de la classe/du pays constituent en fait un point de départ, avant une ouverture plus grande vers les langues du continent et les langues du monde.

D'ailleurs, dans le projet Evlang lui-même, la toute première démarche (effectuée à l'aide d'un support justement intitulé *Des langues de l'enfant aux langues du monde*) était bien d'amener les élèves, individuellement, à faire état de leurs compétences linguistiques propres. L'argument avancé pour le passage rapide à des langues « hors de la classe », même dans des classes fortement multilingues, était de montrer par-là que la situation de multilinguisme est une situation très banale, qu'elle est la normalité même de l'humain, et de mettre les langues habituellement dévalorisées dans le même paradigme que de grandes langues internationales. Mais encore faut-il, bien sûr, que ces langues et leurs fonctions soient une référence possible ou facilement identifiable pour l'enfant. Tout cela est à l'évidence une question de contexte et constitue, selon la conviction que nous exprimerons en conclusion, un des nombreux exemples possibles de ce dont il convient de discuter avec les personnes qui connaissent leur contexte particulier, dans toutes ses dimensions, afin que les responsables éducatifs de chaque contexte définissent leur variante d'éveil aux langues.²¹

L'article de G. Mba et J. Messina Ethe précise également qu'il « *est entendu que l'emploi oral ou/et écrit des langues maternelles dans le système éducatif reste complémentaire avec l'usage des langues officielles* ». Ce qui est également le cas, bien évidemment, pour l'éveil aux langues.

Pour ce qui est des buts poursuivis, il indique :

L'apprentissage d'au moins une des langues nationales du Cameroun en même temps que la culture véhiculée par cette langue, favorise le renforcement de l'intégration nationale. Chaque enfant apprend à aimer et à connaître la culture de son prochain, en plus de savoir ce qu'il apprend. Une langue parlée par un élève et qui n'est pas la sienne, ne sera plus un objet de raillerie de la part de ce dernier mais une curiosité qu'il voudra satisfaire : celle d'apprendre la

²¹ Parmi les discussions intéressantes que laisse entrevoir l'exemple du Cameroun, il y aurait sans doute des questionnements portant sur l'importance respective accordée à la dimension affective (attitudes) et cognitive (savoir observer, savoir apprendre) dans les buts poursuivis, ou à l'activité propre de l'élève face à celle du maître. Notons encore, cependant, une convergence remarquable avec les pratiques adoptées dans le cadre d'Evlang et de Ja-Ling : le recours aux compétences des enfants et d'informateurs extérieurs, souvent leurs parents.

culture et la langue de l'autre. Ce que la majorité des adultes n'ont pas su ou voulu entreprendre, les enfants le réaliseront et seront moins tribalistes ou pas du tout.

Comment ne pas penser à cet enseignant du programme Eulang, qui pratiquait l'éveil aux langues dans une école primaire plutôt monolingue de Bourges (ville située en plein cœur de la France) et qui notait avec une évidente satisfaction, lorsque nous l'avons interviewé, que si, au début, il y avait bien eu quelques petits rires plus ou moins nerveux lors de l'écoute de langues non familières, très vite, la surprise avait fait place à la curiosité, à l'intérêt, à l'attention ?²²

4. Conclusion

Les programmes d'innovation dont nous avons exposé le déroulement et le bilan doivent être considérés comme une source d'inspiration pour la réflexion et l'action, et non comme des banque de ressources dont il suffirait de tirer des éléments « prêts à porter », qu'il s'agisse de matériaux pédagogiques, de démarches ou de concepts. Si l'éveil aux langues doit vivre dans d'autres pays, il sera construit par ceux qui y vivent et y travaillent.

Ceux qui, aujourd'hui, ont une expérience de cette approche ne peuvent guère leur offrir qu'une expertise limitée aux contextes qu'ils pratiquent.

Pour l'avenir, il conviendrait, sans doute :

- dans un premier temps, de développer la connaissance de l'approche éveil aux langues parmi les responsables éducatifs de pays ayant à assurer une gestion du plurilinguisme en milieu scolaire.

La diffusion du présent document pourrait y contribuer, ainsi que le renvoi au site <http://jaling.ecml.at/> et le recours à la formation des maîtres à l'approche éveil aux langues que l'Université du Maine offre en ligne (cf. <http://div.univ-lemans.fr>).

- à l'issue de cette étape préparatoire, des mesures devraient être prises dans le but de soutenir la seule démarche selon nous envisageable, c'est-à-dire l'élaboration par les responsables éducatifs de chaque contexte de formules originales d'éveil aux langues répondant à des objectifs prioritaires qui leur sont propres et faisant usage de modalités d'intervention spécifiques.

Ces mesures de soutien devraient sans doute comprendre, en tant que mesure initiale, l'organisation de colloques régionaux réunissant des responsables éducatifs de plusieurs pays. Le relais pourrait être pris par la mise en réseau de ces responsables par le biais d'un site internet spécifique et des visites réciproques.

Il va de soi que, dans le respect des principes déjà énoncés, plusieurs chercheurs et responsables éducatifs européens ayant participé aux programmes Eulang et Ja-Ling ainsi qu'à leurs développements actuels pourraient aider à initier ce processus.²³

Dans ce contexte, il est à noter que le Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz (Conseil de l'Europe) envisage de retenir, parmi les activités de son second programme à

²² On peut entendre une partie de cet entretien dans une production vidéo retraçant l'expérience Eulang (Candelier & Paparamborde, 2001).

²³ La plupart d'entre eux entendent poursuivre leur collaboration au sein de nouveaux projets et d'une association internationale nouvellement créée, ouverte à toute personne s'intéressant à l'approche éveil aux langues. Il s'agit de l'association internationale EDiLiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle) dont Michel Candelier est l'actuel président.

moyen terme (2004-2007) et en collaboration avec l'UNESCO un programme intitulé « Linguistic diversity and literacy in a global perspective – An intercultural exchange with African countries » qui traite de la problématique globale dont relève notre propos. Dans la mesure où les développements récents et à venir de l'éveil aux langues au niveau européen ont eu et auront pour supports des réseaux du CELV, une collaboration à l'intérieur de ce programme pourrait être sans doute également envisagée pour notre approche.

Bibliographie (ouvrages cités)

- Audigier, F. (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (DESC/CIT (98) 35).
- Blondin, Christiane & Candelier, Michel & Edelenbos, Peter & Johnstone, Richard & Kubanek-German, Angelika & Taeschner, Traute (1998). *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* Bruxelles: De Boeck. 1998.
- Candelier, M. (1996). Et les effets sociaux dans tout ça?, *Cahiers de l'Asdifle*, No. 8, 1996, pp. 24- 36.
- Candelier, Michel & Dumoulin, Bérengère & Koishi, Atsuko (1999). *La diversité des langues dans les systèmes éducatifs des Etats membres du Conseil de la coopération culturelle - Rapport d'enquête préliminaire*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Rapport pour le Conseil de l'Europe]
- Candelier, Michel & Macaire, Dominique (2001). L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences - pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. In : Luc Colléo, Jean-Louis Dufays, Geneviève Fabry & Costantino Maeder (dir.), *Actes de colloque de Louvain "Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant"*, 495-506. Bruxelles: De Boek - Duculot.
- Candelier, M. & Paparamborde, S. (2001). *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire*. Paris: Centre Audio-Visuel de l'Université R. Descartes. [Film vidéo, 23 mn – commandes possibles à partir du site <http://jalang.ecml.at/>]
- Candelier, M. (dir.) (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek – Duculot.
- Candelier, M. (dir.) (2003b). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2000a). *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe - Actes de la Conférence d'Innsbruck*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2000b). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe & Paris : Didier.
- De Fazio, A. (1974). *Lingvo – Language Communication for Junior Secondary Students. Year one / Year two*. Drouin: Landmark Press.
- De Goumoëns, C., De Pietro, J.-F. & Jeannot, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, No. 69(2), pp. 7-30.
- Gaonac'h, Daniel (2002). L'enseignement précoce des langues étrangères. *Sciences Humaines* n° 123, 16-20.
- Hawkins, E. (1984) *Awareness of language : An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mba, Gabriel & Messina Ethe, Julia (2003). L'utilisation orale des langues nationales dans le système éducatif camerounais, *African Journal of Applied Linguistics*, N° 4 [à paraître] ²⁴
- Oomen-Welke, I. (2003). Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft, in Kämper-van den Boogaart, M. (dir.), *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*, pp. 60-74. Frankfurt a. M.: Cornelsen.
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil* 11, pp. 125-139.
- Perregaux, Chr., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (eds) (2002). *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP. [Supports didactiques en deux volumes. Auteurs: Claudine Blasiger, Claudia Berger, Janine Dufour, Lise Gremion, Danièle de Pietro et Elisabeth Zurbriggen.] (Commandes: ciip.srti@ne.ch)

²⁴ Publié par le Centre de Linguistique Appliquée de Yaoundé (ANACLAC), dirigé par le Professeur Maurice TADADJEU que je remercie pour les indications qu'il m'a fournies à propos de l'expérience camerounaise.

Porcher, L. (1988). L'interculturel aujourd'hui, in Borelli, M. et al, (dir.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, pp. 112-135. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

The Nuffield Language Inquiry (2000). *Languages: the next generation*. London: The Nuffield Foundation.

On trouvera une bibliographie beaucoup plus complète sur le site <http://jaling.ecml.at/>.

L'éveil aux langues à l'île de La Réunion

Etude de cas pour le Rapport mondial de l'UNESCO

Construire des Sociétés du Savoir

Frédéric TUPIN

LCF

UMR 8143 / Université de La Réunion

I Langues et enseignement à La Réunion

Le système éducatif réunionnais se situe aujourd'hui, une nouvelle fois, à un carrefour de son histoire. Après le bond quantitatif remarquable qui a permis, depuis la création de l'académie en 1984, de généraliser l'accès au collège en une dizaine d'années, puis d'étendre cette scolarité progressivement au lycée et à l'université (phase actuelle), l'Ecole réunionnaise, dont les résultats marquent le pas (depuis la fin des années 90), est à la recherche d'un second souffle — qualitatif — nécessaire à l'amélioration de son fonctionnement (Larbaut et Tupin, 2003).

Parmi les leviers sur lesquels il est nécessaire d'agir dès lors que l'on souhaite redynamiser le processus de démocratisation engagé et, de façon plus globale, améliorer l'efficacité du système, les variables linguistiques et culturelles devraient occuper une place de choix. Les quelques avancées des dernières années dans ce domaine (voir infra) semblent cependant laisser place à un essoufflement qui se traduit, de nouveau, par l'absence d'une politique linguistique claire à l'égard des langues vernaculaires — au rang desquelles le créole occupe une place prépondérante — partagées par la grande majorité des élèves réunionnais lors de leur entrée à l'école.

1.1 Les langues et leurs locuteurs

L'île de La Réunion, située dans la zone sud-ouest de l'Océan Indien, à quelque 9500 kilomètres de sa métropole, ne s'est peuplée qu'au milieu du XVII^{ème} siècle dans le cadre d'une histoire coloniale. Le passage d'une économie d'habitation à une économie de plantation a "nécessité" le recours à une main d'œuvre servile essentiellement originaire d'Afrique et de Madagascar. A l'issue de l'abolition de l'esclavage (1848), la colonie s'est tournée vers l'emploi d'engagés indiens.

Les conditions sociolinguistiques et plus largement socio-économiques du début du XVIII^{ème} siècle ont donné naissance à un créole de souche française (Chaudenson, 1995), toujours langue vernaculaire d'une majorité de Réunionnais à ce jour. Ce vernaculaire entretient des rapports très diversifiés avec le français, s'inscrivant dans des configurations plurielles, instables et hétérogènes : diglossie, continuum, insécurité linguistique, bilinguisme, interlecte, etc ... (voir à ce sujet Tupin et Wharton, 2002 ainsi que Bavoux et De Robillard,

2002).

Michel Carayol (1985) puis Michel Beniamino (1996) soutiennent l'existence d'une variété de français régional, en sus de ces deux langues qui polarisent les débats éducatifs.

La Réunion a accédé au statut de "Département d'Outre Mer" depuis 1946. Elle est par ailleurs, dans le cadre de l'Union Européenne, l'une des 7 régions "ultra-périphériques" et à ce titre bénéficie d'aides substantielles pour son développement²⁵ depuis le traité d'Amsterdam (1989, article 299-2).

La position géographique et économique de La Réunion motive une immigration en provenance de Madagascar et de l'archipel des Comores, et ce d'autant plus qu'au sein de ces îles, Mayotte a accédé au statut (hybride) de Collectivité Départementale française (le 13 juillet 2001). Les familles issues de cette migration sont porteuses essentiellement des langues suivantes : le malgache, le swahili, le shimasiwa (comorien), le shimaoré (mahorais) et le shibushi (dialecte malgache pratiqué à Mayotte). Les enfants originaires de ces communautés représentent de l'ordre de 10% des élèves scolarisés à l'école élémentaire dans ce département.

Au-delà de ces langues de la migration laissées quasi-systématiquement "à la porte" de l'Ecole, à maints égards la situation sociolinguistique réunionnaise est moins complexe et moins "plurielle" que ne l'est celle de La Guyane²⁶ ne serait-ce que parce que le noyau central des échanges linguistiques dans l'enceinte de l'école (dans et hors de la classe) ne mobilise que deux langues de statuts inégaux : le français et le créole réunionnais.

Bien que les différentes enquêtes portant sur les usages linguistiques sur ce territoire ne proposent pas d'images statistiquement stables, toutes s'accordent à dire que le créole (réunionnais) occupe encore à l'heure actuelle une place prépondérante dans la plupart des échanges à caractère "non officiel". Au-delà des divergences d'estimation liées à des méthodologies d'enquêtes plus ou moins ad hoc, on peut considérer que plus des 3/4 de la population de l'île de La Réunion est en contact quotidien avec le créole sous des modalités diverses (ne serait-ce qu'en qualité de "bilingue-récepteur").

Simultanément, l'exposition au français est en constant accroissement sous l'effet de trois vecteurs : le développement accéléré du système éducatif, la généralisation de la télévision, l'augmentation de la mobilité et des échanges (Tupin, 2002a).

Ces phénomènes conjoints ainsi que ceux liés aux projets de mobilité sociale ont entraîné une augmentation du nombre de francophones exolingues (créolophones qui passent au français) (Bavoux, 2002) et deux récentes enquêtes de l'INSEE attestent d'une déperdition dans la transmission du créole dans le contexte familial qui touche, en une génération, 20% des foyers. Pour autant l'hypothèse unique d'une disparition du créole au profit du français est loin d'être partagée par la communauté scientifique. Les travaux en cours actuellement font plutôt état d'émergences du créole dans de nouvelles sphères (médias, publicité, écrit, école) et surtout, de l'apparition insistante de productions interlectales (Wharton, 2002; Bavoux, 2000).

2 La position de l'institution scolaire et des collectivités territoriales

²⁵ Son SPA (standard de pouvoir d'achat, unité qui autorise les comparaisons entre régions européennes) est de 50,0 contre 104 pour la France métropolitaine et 100 pour l'Union Européenne (15 membres).

²⁶ Voir à ce sujet l'étude de cas de Michel Launey dans ce même rapport

Les autorités compétentes en matière d'éducation n'ont pas adopté de ligne politique linguistique claire quant à la place du créole à l'école, ce qui tend à déstabiliser, davantage encore, les praticiens démunis dans cette gestion quotidienne dès lors qu'ils n'ont quasiment pas été formés pour exploiter pédagogiquement le patrimoine plurilingue des élèves qu'ils accueillent et ce d'autant qu'ils sont traversés, au titre de leurs représentations, par des sentiments contradictoires et ambivalents en ce qui concerne la langue créole (Tupin, 2002a).

Quatre périodes caractérisent la position des institutions : de la départementalisation jusqu'à 1994 ; de 1995 à 1999 ; les années 2000 et 2001 ; et la période actuelle. De façon lapidaire, il est possible d'extraire les éléments suivants de ces quatre périodes distinctes.

. De la départementalisation à 1994. Cette période tait le "fait créole". Certes quelques circulaires émanant des autorités académiques ont émaillé durant ce laps de temps l'histoire scolaire des langues à la Réunion, mais celles-ci ne relèvent ni d'une continuité, ni, *a fortiori*, d'une politique linguistique volontariste. En bref, elles ne viennent pas compenser les carences des textes nationaux flous et ambigus qui concernent les langues régionales (voir Tupin, 1999). Dans la même période, la Loi Deixonne (11 janvier 1951) qui prévoit la possibilité d'enseigner quelques langues régionales (breton, basque, catalan, occitan) n'a que peu d'impact à La Réunion et ce d'autant plus que la langue créole n'y figure pas. Il faudra attendre 50 ans pour qu'elle soit étendue aux créoles.

. A partir de 1995, une évolution du contexte s'opère tant au niveau régional que national et international. On peut mentionner pêle-mêle à cet égard : la demande d'expertise formulée auprès du Crédif²⁷ centrée sur la question de l'enseignement du français en milieu créolophone, la recherche-action²⁸ financée par l'Académie de la Réunion concernant l'apprentissage de la communication en maternelle, la réactivation des débats autour des langues régionales via la Charte Européenne, etc.

. Depuis l'année 2000, un tournant s'est opéré au travers de la création d'une commission de réflexion sur les langues et cultures régionales (juin 2000). La mise en place de cette instance de réflexion s'est accompagnée de mesures concrètes comme l'ouverture des options facultatives de "langues et cultures" régionales dans un peu plus d'une vingtaine d'établissements du secondaire (collèges et lycées), ou l'organisation de stages de formation / réflexion pour les enseignants. Toutes ces actions s'expriment dans le cadre d'une amélioration de la maîtrise des langages.

Parallèlement, la politique nationale donne un nouveau souffle aux langues régionales qui s'est traduit par une série de textes réglementaires publiés au Journal Officiel :

- la création d'un CAPES²⁹ de créole(s),
- la création d'un CRPE³⁰-spécial bilingue - langue régionale,
- la possibilité de mettre en place d'un enseignement bilingue³¹ en langue régionale.

²⁷ Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français. CREDIF, (1995) : Compte-rendu de mission (Danièle

Boyzon-Fradet, Daniel Coste & Danièle Moore), Académie de la Réunion, 27 novembre au 5 décembre 1995, rapport ronéoté.

²⁸ FIOUX, P. (1999): Apprendre à communiquer en maternelle: une observation des pratiques en petite section à la Réunion, Ed: Académie de la Réunion.

²⁹ Journal Officiel du 17 février 2001. Programme de ce CAPES (Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire) publié au BOEN du 4 octobre 2001

³⁰ CRPE : Concours de Recrutement au Professorat des Ecoles, pour des enseignants exerçant dans le premier degré (de la maternelle au Cours Moyen)

- la création d'un Conseil Académique³², assemblée qui « *veille au statut et à la promotion des langues et cultures régionales dans l'académie, dans toute la diversité de leurs modes d'enseignement, et s'attache à favoriser l'ensemble des activités correspondantes* ».
- l'élaboration d'un plan de développement de l'enseignement des langues et cultures régionales dans les écoles, les collèges et les lycées³³.

A la fin de l'année 2001 on aurait donc pu raisonnablement croire à un renouveau de la politique linguistique académique dès lors que le plan ministériel s'articulait autour de trois axes majeurs : un cadre réglementaire renforçant la légitimité du bilinguisme, une amélioration du recrutement des enseignants, et un cadre partenarial par l'action conjointe avec les collectivités territoriales. Il inscrivait d'autre part l'enseignement de ces langues dans une continuité avec les autres apprentissages linguistiques scolaires, qu'il s'agisse des langues étrangères ou de la langue d'enseignement.

La réalité a été tout autre. Du côté des autorités en charge de l'éducation, les éléments du discours sont restés précaires et sporadiques et, de fait, n'organisent pas (ou maîtrisent mal) les liens entre les différentes strates géo-politiques (Europe, France, Bassin indio-océanique,...) de l'enjeu de la maîtrise des langues. Le glissement terminologique d'une situation de diglossie à une situation de bilinguisme, en dépit d'une certaine réalité de la transformation des usages et/ou représentations voudrait d'ailleurs correspondre à une image pacifiée de l'évolution du rapport entre les deux langues principalement en présence. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que le leitmotiv du discours académique emprunte l'expression de "bilinguisme" (cf. par exemple Arum³⁴, 2002 : 8-9).

De plus, la dimension "communicationnelle" de l'impulsion académique n'échappera pas au lecteur averti s'essayant à une analyse des discours prononcés par les autorités rectorales... Ainsi, on est à l'heure actuelle, depuis le changement de gouvernement, passé d'une politique "*d'affichage*" en faveur du créole à une politique où le créole est sciemment "*fondue*"³⁵ dans la problématique de l'apprentissage des langues vivantes étrangères qui bénéficient, à l'heure actuelle, d'un effort accru de l'académie .

Hormis cette nouvelle inclination répondant vraisemblablement à la nouvelle politique ministérielle (implicite), les récentes mesures en faveur du créole sont restées particulièrement timides au niveau de l'enseignement élémentaire. Nous avons d'ailleurs montré à cet égard³⁶ que l'investissement éducatif en direction du créole à l'école primaire représentait, au titre de l'année 2002-2003, de l'ordre de 3% de l'investissement consenti à l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire (classes de CM1 et CM2 uniquement). Au plan des acteurs

³¹ Journal Officiel 180 du 5 août 2001., page 12757. C'est la première fois que l'Etat reconnaît officiellement l'éducation bilingue.

³² Journal Officiel 180 du 5 août 2001, page 12756. Le conseil académique est composé pour un tiers des représentants de l'administration, pour un tiers des représentants des établissements scolaires et des associations de parents d'élèves, pour un tiers des représentants des collectivités de rattachement et des mouvements associatifs et éducatifs ayant pour objet la promotion de la langue et de la culture régionales.

³³ Journal Officiel n° 33 du 13 septembre 2001

³⁴ Revue de l'Académie de La Réunion, Août 2002, p 8-9, « La maîtrise des langages pour la réussite d'un bilinguisme harmonieux ».

³⁵ Cette « confusion politique », savamment ménagée, trouve sa traduction dans le texte de présentation du colloque académique des 28-29-30 avril 2003 ...où langue régionale et langues vivantes étrangères ont été « subtilement » imbriquées !

³⁶ F. Tupin,(2002b), «De la gestion du plurilinguisme scolaire à la Réunion...», communication au Xème colloque des études créoles, St Gilles, 24-30 octobre 2002

concernés par de telles mesures, la comparaison est encore plus criante puisque l'enseignement/initiation d'une langue vivante étrangère touche de l'ordre de 30 000 élèves (pour les seuls cours moyens) et 1200 classes tandis que, dans le même temps, l'apparition du créole à l'école³⁷ ne touche qu'une centaine d'élèves répartis dans 4 classes de maternelle expérimentales bilingues créole/français.

Du côté des autorités politiques décentralisées (Conseil Général et Conseil Régional), l'enjeu de la territorialisation des compétences linguistiques (Loyer, 2002 : 26) est — et c'est un doux euphémisme — peu marqué sur le sol réunionnais³⁸. Il n'a été que marginalement évoqué (février 03) à l'occasion des projets de transfert de compétences accrues aux collectivités territoriales en matière d'éducation dans le cadre du renforcement de la décentralisation. De façon convergente, une rétrospective des prises de position des différents partis politiques durant l'histoire contemporaine de La Réunion (de 1946 à nos jours) montre qu'aucun d'entre eux n'a exprimé de volonté constante de promouvoir le créole de façon soutenue et régulière³⁹, chacun restant pour le moins prudent quant à la place que cette langue devrait occuper dans la sphère scolaire réunionnaise⁴⁰.

En bref, tandis que l'enseignement des langues régionales (occitan, catalan, basque, breton, alsacien et langues mosellanes, ...) se développe dans nombre de régions, y compris sous forme d'un enseignement bilingue⁴¹ (Loyer, idem) l'Académie de La Réunion reste, dans les faits, très réticente à la dynamisation de telles mesures.

On voit donc que, dans leur globalité, les différentes instances et forces de propositions de la société réunionnaise (familles, autorité académique, pouvoir politique décentralisé...) ne revendiquent pas clairement une place pour la langue régionale à l'école. Pourtant, la question reste d'actualité au plan pédagogique au regard de ce que nous avons décrit ci-avant.

Certes les corrélations entre prise en compte des langues de la maison à l'école et augmentation des performances scolaires restent délicates à traiter, mais pour autant, une désinsularisation de cette problématique permet, à la lumière des expériences internationales et nationales, de conclure à une suprématie d'efficacité de la part des curricula d'enseignement bilingue et ce, au niveau de la maîtrise des deux langues enseignées (y compris si l'une d'entre elle est vernaculaire)⁴².

Néanmoins, trois conditions préalables seraient nécessaires à un tel schéma d'introduction du créole à l'école en tant que médium d'enseignement : un véritable aménagement linguistique,

³⁷ Pour être plus complet sur cette question il est nécessaire de préciser que la carte des langues « dispensées » à l'école primaire réunionnaise est déterminée par les demandes des familles se répartit comme suit (il s'agit de pourcentages arrondis) : anglais = 92% ; allemand = 6% ; espagnol = 1,5% ... et créole = 0%

³⁸ Autrement dit, cela signifie que les collectivités territoriales (y compris la Région) ne revendiquent pas l'attribution de compétences particulières en matière linguistique.

³⁹ Pour être plus complet sur cette question : seule la liste *Nasyon réyoné dobout* présente aux régionales de 1998 adopte une position forte quant à la place du créole dans la société réunionnaise mais sa présence électorale s'est soldée par le score "confidentiel" de 0,77% des suffrages.

⁴⁰ Pour davantage de précisions à ce sujet il est possible de se reporter à l'article de Gilles Gauvin, 2002, "Créolisation linguistique et créolisation politique à la Réunion", in *Hérodote* n° 105, pp 73-84

⁴¹ C'est dans l'académie de Strasbourg que ces expériences, au sein du service public d'éducation, sont les plus étendues.

⁴² Nombre d'études scientifiques convergent sur ce point. (voir à ce sujet, la synthèse de D.Groux, 1996, par exemple).

une réelle volonté politique et une préparation du corps social (De Robillard, 1989). Aucune de ces trois conditions indissociables n'étant réunie à l'heure actuelle, cette modalité pédagogique peut paraître — pour l'instant tout au moins — inapplicable, voire utopique.

II Les expériences d'éveil aux langues à La Réunion

Compte tenu de ces obstacles présents à divers niveaux de la société réunionnaise, le passage progressif d'une société plurilingue à une société multilingue nécessite d'emprunter des voies moins "frontales". C'est sur ces bases que nous avons mené plusieurs expériences scolaires novatrices "d'éveil aux langues" qui lient les différentes strates linguistiques et politiques en traitant, sur le même plan, aussi bien les langues sources que les langues cibles (langues maternelles, langue régionale, langue de l'école, langues étrangères...) indépendamment de leur statut officiel.

Derrière cette posture se nichent des objectifs citoyens — tant régionaux qu'europeens — qui viennent compléter les nécessaires acquisitions de compétences linguistiques.

Deux curriculum ont été expérimentés sur le sol réunionnais. Le premier s'inscrivait dans une recherche-innovation plus vaste d'un projet européen Socrates-Lingua, baptisé EVLANG, réunissant 5 pays partenaires. Nous ne traiterons ici que des résultats ayant trait à La Réunion mais rappelons au préalable quels sont les buts d'une telle démarche, tels qu'ils ont été définis à l'origine⁴³.

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

- *le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (développement des attitudes) ;*
- *le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes)." Candelier, 1997)*

Au total, 11 classes expérimentales et 9 classes témoins ont été retenues dans l'échantillon définitif réunionnais Evlang. Les effets attendus concernaient — rappelons-le — trois secteurs : celui des aptitudes métalinguistiques, celui des attitudes vis-à-vis de diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle et enfin, celui de la motivation à l'apprentissage des langues.

A partir des différents items des tests diagnostiques et sommatifs et en lien avec les compétences visées par les activités EVLANG, nous avons été amenés à construire différentes variables de "performances" qui ont été évaluées par des modèles d'analyses multivariées. Elles sont présentées dans le tableau ci-après qui suit la présentation des variables retenues⁴⁴.

⁴³ Ultérieurement, un troisième but a été explicité (le développement de connaissances sur le monde des langues), mais il a joué un rôle très secondaire dans l'évaluation dont nous rendons compte ici.

⁴⁴ Nous ne présentons ici que les secteurs pour lesquels un effet tangible et univoque a été constaté.

Récapitulatif des différentes variables dépendantes analysées dont nous présenterons les résultats :

- Domaine des aptitudes métalinguistiques
 DECOMP : Décomposition et recomposition à l'écrit d'énoncés dans différentes langues non familières
 MEMDISC : Mémorisation et discrimination auditive dans différentes langues non familières
- Domaine de l'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle
 DIVLING : Intérêt pour la diversité linguistique et culturelle
 BDFAM : Probabilité d'utiliser une langue familiale dans les activités du test (valorisation des langues familiales)
 CREOLE : Probabilité d'utiliser le créole dans les activités du test (valorisation du créole)
- Domaine de la motivation pour l'apprentissage des langues
 NBLG : Nombre de langues que l'élève déclare vouloir apprendre (désir d'apprendre des langues)
 IMMI : Probabilité pour un élève de déclarer vouloir apprendre une langue de l'immigration (désir d'apprendre des langues d'immigration)

Récapitulatif de l'impact du curriculum d'activités EVLANG dans les différents échantillons et domaines évalués

	Aptitudes métalinguistiques		Attitudes vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle			Motivation à l'apprentissage des langues	
	DECOMP	MEMDISC	DIVLING	BDFAM	CREOLE	NBLG	IMMI
Réunion (8 mois)	ns	ns	+ 6.7 *	+ 0.09 *	+ 0.11 *	ns	+ 0.13**
Réunion (13 mois)	+ 3.0 *	?	+ 5.6 *			+ 3.0 *	

Légendes :

Réunion 8 mois = échantillon des élèves ayant bénéficié du programme Evlang durant un peu moins d'une année scolaire

Réunion 13 mois = échantillon des élèves ayant bénéficié du programme Evlang durant une année scolaire et demie.

Significativité des relations observées : " ns " = non significative, * = significative au seuil de 10 %,

** = significative au seuil de 5 %.

Ce tableau traduit l'impact de la variable EVLANG à niveau initial, caractéristiques individuelles des élèves et niveau scolaire moyen de la classe donnés. Dans la plupart des cas examinés ici, on voit que la variable "Evlang" est discriminante⁴⁵. Cela signifie que les élèves des deux échantillons expérimentaux ont "toutes choses égales par ailleurs" de meilleurs résultats que les élèves témoins.

Ce constat général est plus fréquent pour les élèves ayant bénéficié du programme dispensé sur 13 mois (curriculum d'un an et demi) que pour les élèves ayant suivi le curriculum Evlang sur une durée plus courte. On voit là l'impact de la variable "temps d'exposition à l'apprentissage". A propos de cette dimension particulière, Sophie Genlot (2001) a développé un modèle apte à révéler les contours de cette variable temporelle. Cette démarche permet de montrer que l'efficacité de la durée de ces activités d'éveil aux langues ne devenait effective qu'à partir d'un seuil situé entre 30 et 40 heures suivant les domaines examinés.

La démarche d'éveil aux langues, malgré les imperfections de notre expérimentation, constitue, analyse scientifique à l'appui, une réponse possible à la situation sociolinguistique vécue par les élèves réunionnais. On constate en effet qu'un certain nombre d'attitudes ont évolué sous l'effet de ce curriculum dans le sens d'un plus grand intérêt de la part des élèves pour la diversité linguistique et culturelle, d'une (re)valorisation des langues familiales et d'une (ré)habilitation du créole.

Ces trois dimensions, essentielles à nos yeux, sont complétées par une motivation nouvelle à vouloir apprendre des langues liées à l'immigration comme celles originaires de l'archipel des Comores. Le travail sur les représentations et attitudes semble donc s'être effectué en profondeur et a modifié, non seulement les *rapports aux langues* dans la classe mais également, *les rapports aux autres*.

Cet objectif atteint ne comporte pas qu'une dimension "citoyenne", il constitue à terme — de notre point de vue — un élément facilitateur de l'apprentissage de la langue de l'école dans un contexte sociolinguistique qui tend à se pacifier sous l'effet de "l'éveil aux langues". Cette condition nécessaire n'est cependant pas suffisante. En fait, nous concevons les activités scolaires sur les langues comme un tout cohérent qui lie les savoir-être, les savoir-faire et les savoirs.

Dans le domaine des compétences, on l'a vu, la preuve n'a pas été apportée, pour nos deux échantillons réunionnais, d'un apport probant du programme expérimental au niveau des acquisitions dans les champs de la mémorisation et de la discrimination auditive (voir note n°21). En revanche, les avancées au plan des acquisitions dans le domaine de la décomposition et recomposition d'énoncés à l'écrit sont loin d'être négligeables.

Les zones d'ombre laissées, au plan quantitatif, par l'absence de résultats interprétables quant au développement de certains domaines de compétences (mémorisation et discrimination auditive notamment) nous ont conduit à renouveler l'expérience auprès d'une

⁴⁵ La transparence scientifique nécessite impérativement une mise au point à ce sujet. Un certain nombre de résultats ne s'avèrent pas être interprétables. Ils renvoient, vraisemblablement, à des conditions particulières de suivi du curriculum proposé ou, à des difficultés d'ordre matériel lors de la passation des tests. Nous choisirons sciemment d'écarter ces résultats n'ayant pas de piste explicative solide à proposer pour les interpréter. Une nouvelle expérience est donc en cours afin de lever ces zones d'ombre. En revanche nous sommes à même de proposer au lecteur un nombre important de tendances stables dont celles que nous présentons ici, excepté ce qui concerne la mémorisation et la discrimination auditive concernant l'échantillon en deux ans. Ce résultat non interprétable qui faisait état d'une tendance négative a donc été remplacé par un point d'interrogation.

dizaine de classes, hors Socrates, deux ans plus tard. Les résultats, en cours de traitement à l'heure actuelle, confirment l'impact positif de l'éveil aux langues tant au plan des attitudes que des compétences de décomposition /recomposition. Si l'effet sur la mémorisation et la discrimination auditive est plus indécis⁴⁶, l'incertitude concernant cette compétence métalinguistique semble levée dès lors que l'on ne retrouve pas les tendances ininterprétables de la première expérience. On peut donc raisonnablement penser que les conditions particulières de suivi du curriculum proposé et/ou, la qualité des supports sonores ainsi que les difficultés d'ordre matériel lors de la passation des tests et la diffusion des moyens d'enseignement étaient bien responsables des résultats "brouillés" de la première expérimentation.

Les enquêtes qualitatives sous formes d'observations de classe et d'entretiens avec maîtres et élèves sont venues compléter ce dispositif. Elles soulignent trois tendances majeures.

a) Les effets escomptés du curriculum d'éveil aux langues au plan des attitudes se sont étendus aux enseignants qui se sont décentrés au travers d'une "aventure interculturelle". Ils se sont ouverts à la diversité linguistique et culturelle de la zone sud-ouest de l'océan indien, ont révisé et rééquilibré leur position vis-à-vis des langues minorées (notamment le créole a accédé, dans leurs représentations, au statut de langue) et ont cessé toute forme de stigmatisation. Ces tendances confirment les effets mesurés au niveau de l'expérimentation dans d'autres pays (Candelier, 2003).

b) La place et le rôle des élèves allophones ont été profondément modifiés dans toutes les classes concernées. Nombre de témoignages réhabilitant le regard porté sur les enfants originaires de l'immigration (comoriens, mahorais malgaches) ont été recueillis, ces enfants apportant spontanément à l'école des objets de la maison représentatifs de leurs cultures et de leurs langues. Les observations répétées ont également démontré que les maîtres sollicitaient davantage ces élèves dans un fonctionnement interactif positif.

c) Les pratiques pédagogiques ont souvent été revisitées dans le sens de démarches plus actives laissant davantage aux élèves l'occasion de co-construire leurs savoirs dans une véritable dynamique d'enseignement-apprentissage.

Cette voie de l'éveil aux langues nous semble donc prometteuse dans le sens où elle permet une gestion scolaire dédramatisée des langues en contact à La Réunion. Les premiers résultats tangibles décrits ci-avant méritent d'être confortés. Pour ce faire, des améliorations sont à apporter aux supports didactiques, à la formation des enseignants et à la cohérence interne du curriculum proposé.

Ces modifications devraient donner lieu, ensuite, à de nouvelles expérimentations, de façon à proposer aux pédagogues des pistes encore plus fiables.

Mais la réussite d'une telle entreprise dépend également de l'engagement académique sans le relais duquel les pratiques de classe mobilisant l'éveil aux langues se limiteront, au mieux, à quelques dizaines de pédagogues sur la base unique du volontariat et de l'initiative personnelle. Les enjeux du multilinguisme méritent, à nos yeux, des réponses plus appropriées.

⁴⁶ Sur 3 groupes d'items testés, deux révèlent des différences statistiquement non significatives et le troisième, un impact positif de l'éveil aux langues sur la mémorisation et la discrimination auditive.

Bibliographie

BAVOUX C. et DE ROBILLARD D. (2002) (dir.), *Linguistique et créolistique - Univers créoles 2*, Paris, Anthropos-Economica, 220p

BAVOUX C. (2000), « Les parlars jeunes comme indice d'une évolution de la diglossie réunionnaise » Actes du colloque *France, pays de contacts de langues*, 9-10 novembre 2000, Université de Tours

BAVOUX C. (2002a), « Les situations sociolinguistiques des pays de la zone sud-ouest de l'Océan Indien » in *Langues et Développement* (Ecole et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'Océan Indien , sous la dir. de Rada Tirvassen, Maurice Institut of Education), Institut de la Francophonie / L'Harmattan, pp 25-42

BENIAMINO, M. (1996), *Le français de la Réunion : inventaire des particularités lexicales*, Vanves: EDICEF.

CANDELIER, M. (coord.) (1997), *Projet Socrates Lingua action D, n°42137-CP-1-97-1-FR Lingua-LD*, document ronéoté.

CANDELIER, M. (dir) (2003), *EVLANG — L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck Université.

CARAYOL, M. (1985), *Particularités lexicales du français réunionnais*, Paris : Nathan, 389 p

CHAUDENSON, R. (1995): *Les Créoles*, PUF, coll. Que-sais-je?.

C.R.E.D.I.F, (1995), *Compte-rendu de mission* (Danièle Boyzon-Fradet, Daniel Coste & Danièle Moore), Académie de la Réunion, 27 novembre au 5 décembre 1995, rapport ronéoté.

DE ROBILLARD, D. (1989): « *L'Aménagement linguistique, problématiques et perspectives* », Thèse nouveau régime, Université de Provence

FIOUX, P. (1999): *Apprendre à communiquer en maternelle: une observation des pratiques en petite section à la Réunion*, Ed: Académie de la Réunion.

GAUVIN, G. (2002), « *Créolisation linguistique et créolisation politique à la Réunion* », in *Hérodote* n° 105, pp 73-84

GENELOT, S. (2001), *Evaluation quantitative du curriculum « Evlang »*, Rapport de recherche auprès de la Commission européenne, Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-981-FR-Lingua-LD, « *Eveil aux langues* », Bruxelles.

GROUX, D. (1996), « *L'enseignement précoce des langues - Des enjeux à la pratique* », Lyon : Ed Chronique Sociale

LARBAUT, CH. et TUPIN, F. (2003), « *Le système éducatif réunionnais: état des lieux.* » in *Ecole & Education - Univers créoles 3*, Chapitre 1, Paris, Anthropos-Economica, pp 3-24

LOYER, B. (2002), « *Langues nationales et régionales: une relation géopolitique* » in *Hérodote* n° 105, pp 15-37

TUPIN, F. (1999), « *L'Ecole réunionnaise privée de politique d'aménagement linguistique: quelles incidences, quelles remédiations ?* » *Lidil*, n°20, pp 147-164

TUPIN, F. (2001), « *L'éveil aux langues : entre recherche des effets et reflets de l'inter-culturalité des approches scientifiques* », in Fioux (éd), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Paris : Ed Kartala, pp 139-166

TUPIN, F. (2002), « *Contexte(s) sociolinguistique(s) et Ecole à la Réunion : état des lieux.* » in *Langues et Développement* (Ecole et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'Océan Indien , sous la dir.

de Rada Tirvassen, Maurice Institut of Education), Institut de la Francophonie / L'Harmattan, pp 43-65

TUPIN, F. (2002b), «De la gestion du plurilinguisme scolaire à la Réunion...», communication au Xème colloque des études créoles, St Gilles, La Réunion, 24-30 octobre 2002

TUPIN, F; (2003), (dir.), *Ecole & Education - Univers créoles 3*, Paris, Anthropos-Economica, 260p

TUPIN, F. et WHARTON, S. (dir.), (2002), *Un état des savoirs à La Réunion - Langues*, Volume1, St Denis, Océan Editions, 327p

WHARTON, S. (2002), « Le créole réunionnais dans le paradigme des langues régionales de France : mouvements institutionnels symboliques ou planification glottopolitique ? » in *Langues et Développement* (Ecole et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'Océan Indien , sous la dir. de Rada Tirvassen, Maurice Institut of Education), Institut de la Francophonie / L'Harmattan, pp 67-82

Perspectives pour le développement en Guyane des approches d'éveil aux langues

Etude de cas pour le Rapport mondial de l'UNESCO *Construire des Sociétés du Savoir*

Michel LAUNEY

CELIA

IRD-Guyane

La situation de l'école en Guyane française est à tous égards atypique. Dans ce territoire peu peuplé (environ 180 000 habitants pour 90 000 km²), elle dispose de moyens matériels et humains de niveau européen, très supérieurs à ceux des pays voisins (même si la croissance démographique rend ces moyens insuffisants), et en même temps elle se déploie dans des conditions d'altérité linguistique et culturelle que le système français a le plus grand mal à penser dans toutes ses dimensions. Quelques chiffres d'abord.

A la rentrée 2000 on comptait plus de 53 000 élèves, dont 32 500 dans le primaire et 20 700 dans le secondaire. L'augmentation des effectifs sur les six années précédentes était de 32%, alors qu'en France métropolitaine se produisait une *baisse* de 4,6%. Les élèves étrangers représentaient 27% du total (contre 5,8% en France métropolitaine) : les principaux contingents sont constitués par les Haïtiens, les Surinamiens et les Brésiliens, mais de très nombreuses autres nationalités, d'Amérique Latine et de la Caraïbe, voire d'Europe et d'Asie, sont représentées. Cette population immigrée, majoritairement concentrée dans les zones urbaines (Cayenne et sa banlieue, Kourou, Saint Laurent, dans une moindre mesure Saint Georges, Maripasoula et les communes moyennes), crée qualitativement sinon quantitativement une situation relativement comparable à celle de certains établissements métropolitains. Beaucoup plus spécifique est l'existence d'une très forte non-francophonie autochtone : aucune classe de Guyane n'est exclusivement francophone, et certaines écoles, en particulier dans les « sites isolés » le long des fleuves Maroni et Oyapock, ne comptent aucun élève dont la langue maternelle soit le français.

Le rapport Cerquiglini sur les langues de France (1999) relève dix langues qui peuvent entrer dans les critères de la Charte Européenne des Langues Régionales. Par ordre de présence historique, ce sont :

- six langues amérindiennes, appartenant à trois des grandes familles sud-américaines : kali'na (ou galibi) et wayana (famille caribe) ; arawak-lokono et palikur (famille arawak), émérillon (ou teko) et wayampi (famille tupi-guarani)
- le créole guyanais, à base lexicale française, assez proche de ceux des petites Antilles et largement intercompréhensible malgré quelques spécificités
- les créoles bushinenge ou noirs marrons, parlés par les descendants des esclaves ayant fui les plantations au XVII^e et XVIII^e siècles, et ayant développé dans la

forêt des cultures originales. On compte quatre groupes bushinenge en Guyane, mais sans doute deux langues seulement, puisque trois de ces groupes (Aluku ou Bonis, Ndjuka et Paramaka) parlent des variétés très peu différenciées de ce qu'on peut considérer comme une même langue (un créole à base lexicale anglaise très proche du créole surinamien appelé sranan tongo, et pour lequel l'appellation générique de *nengee tongo* tend à se répandre), tandis que le quatrième (les Saramaka) parlent un créole à base dominante anglaise mais avec une forte proportion (environ 1/3) de lexique portugais

- comme cas limite (les critères de citoyenneté et de territorialisation sont présents, mais la présence est récente), le hmong, dont les locuteurs, originaires du Laos, se sont installés en Guyane à partir de 1977.

Un tel multilinguisme embarrasse évidemment l'Education Nationale française, traditionnellement réticente à la prise en compte des langues maternelles des élèves, même dans la perspective d'un passage plus efficace au français langue de scolarisation. A fortiori, dans une situation où sont coprésentes des langues nombreuses, souvent démographiquement faibles⁴⁷, génétiquement et typologiquement très différentes entre elles, la tentation est forte de baisser les bras devant une complexité jugée ingérable. Mais cette attitude, qui donne déjà des résultats peu satisfaisants dans l'accueil des migrants, devient intenable lorsque l'altérité linguistique et culturelle est à la fois très forte et autochtone, comme chez les Amérindiens et les Bushinenge, puisque cette fois c'est l'école qui est étrangère.

Les enseignants, dont la compétence et la bonne volonté ne sont pas en cause, sont majoritairement métropolitains ou Antillais, et parmi les Guyanais –échec scolaire oblige – les Amérindiens et Bushinenge se comptent sur les doigts d'une main. Jusqu'à une date très récente, leur formation à l'IUFM de Guyane (et a fortiori dans ceux de Métropole) ne comprenait aucune initiation à la réalité du terrain. Seuls quelques-uns d'entre eux, après des années d'efforts et de familiarisation, ont acquis « sur le tas » cette connaissance. La plupart n'arrivent pas à s'appuyer sur les connaissances extra-scolaires de leurs élèves (ils ignorent l'essentiel de leurs points de référence linguistiques et culturels) pour construire les savoirs que l'école doit transmettre. A leur sentiment très répandu d'échec professionnel répond l'échec scolaire des élèves, pour qui l'école est un univers incompréhensible duquel tout ce qui les construit et les structure est absent. Le constat est douloureux : l'échec scolaire en Guyane est le plus élevé de toutes les régions françaises, autres DOM-TOM compris. A titre indicatif, environ 35% d'une classe d'âge obtient le baccalauréat (contre 63,5% en Métropole), et cette proportion est encore plus faible chez les Amérindiens et les Bushinenge.

Des anthropologues et linguistes travaillant en milieu amérindien ont depuis les années 1980 posé la question d'une adaptation des méthodes et des programmes à la réalité du terrain, en mettant en évidence des causes d'incompréhension réciproques de l'institution scolaire et des élèves (Navet 1984, Renault-Lescure et Grenand 1985, Grenand et Renault-Lescure 1989, Renault-Lescure 1990, Léna 1997) ; mais pendant longtemps ils n'ont suscité que l'indifférence voire l'hostilité de l'inspection. Du côté du créole, une problématique plus proche de celle des langues régionales de France métropolitaine était adoptée par des responsables éducatifs (Azéma et Rattier 1994, Francius et Thérèse 1998) : mais ces idées et ces méthodes n'ont touché qu'une petite partie du système d'enseignement.

Vers la fin des années 1990, il devient clair pour tous que le transfert pur et simple des modèles métropolitains dans le contexte guyanais est un échec. Les rapports alarmants

⁴⁷ Parmi les langues régionales, le créole guyanais atteint environ 50 000 locuteurs ; les langues amérindiennes et bushinenge ont un poids démographique de quelques milliers à quelques centaines à peine de locuteurs. Voir la partie sur les langues de Guyane dans CERQUIGLINI (2003) *Les langues de France*.

émanant de parlementaires (Durand et Guyard 1998) ou de la hiérarchie éducative (Hébrard 2000), les pressions des politiques locaux soucieux de la formation de la jeunesse, celles des syndicats enseignants défendant les intérêts matériels et professionnels de leurs adhérents, les offres de service (auprès du rectorat, de l'IUFM, de l'Université des Antilles et de la Guyane) d'une équipe de linguistes désireux de répondre à la demande sociale (Goury et al. 2000, Launey 2000, Queixalos 2000) et dans certains cas de mener des recherches dans les écoles elles-mêmes (Alby 2001), se sont conjugués pour amener de plus en plus de responsables éducatifs, dans le corps enseignant d'abord, mais aussi dans la hiérarchie, à dresser un constat lucide, et à explorer diverses pistes pour rapprocher l'institution scolaire et le vécu des élèves, telles que :

- une meilleure formation initiale et continue des enseignants aux réalités du terrain, sous la forme de modules à l'IUFM ou de stages DAFOR.

- plus original, la mise en place (avec bien des difficultés)⁴⁸ du dispositif dit *médiateurs culturels et bilingues*, visant à assurer la présence dans certaines écoles amérindiennes, bushinenge et hmong de jeunes adultes parlant la langue maternelle des enfants, avec trois fonctions : sécurisation des enfants, médiation entre l'école et les parents, et surtout aide à la structuration du langage à travers la langue maternelle (en tant que première expérience faite par les enfants du langage en général), facilitant l'acquisition du français langue seconde.

- encore à l'état de projet, mais avec un intérêt croissant de tous les échelons de l'institution, une introduction des méthodes d'éveil au langage. Un programme de recherche appliquée dit ERTé (Equipe de Recherches en Technologie de l'Education) a commencé à fonctionner en 2003 à l'IUFM de Cayenne, avec l'appui des équipes de recherche CELIA (Centre d'Etudes des Langues Indigènes d'Amérique) et GEREC-F (Groupement d'Etudes et de Recherches dans l'Espace Créolophone et Francophone) : l'un des quatre axes, intitulé *Gestion des situations plurilingues en milieu scolaire*⁴⁹, se donne pour mission explicite de produire et expérimenter des supports de type éveil adaptés à la réalité locale.

Il va en effet de soi que la situation linguistique décrite plus haut fait de la Guyane par excellence un terrain propice à l'introduction des méthodes d'éveil aux langues. L'enseignement bilingue tel qu'il est pratiqué dans divers pays d'Amérique Latine, avec un corps d'enseignants indigènes spécifique, est exclu dans le cadre français de par les normes des programmes d'enseignement et celles de la fonction publique. Celui des écoles bilingues en langues régionales (associatives ou publiques) sur le modèle métropolitain, sans être totalement impensable, exige une préparation en amont (matériel, formation des enseignants...) que le faible poids démographique des communautés concernées et l'état encore insuffisant des connaissances sur les langues⁵⁰ rend difficile à court terme. Encore faut-il voir que les perspectives en seraient très différentes de celles des écoles bretonnes ou basques qui s'adressent essentiellement à des enfants de langue maternelle française dans une perspective de sauvegarde, alors qu'en Guyane le français est massivement une langue seconde, sauf bien sûr chez les petits Métropolitains, et aussi chez les enfants créoles qui en général grandissent réellement bilingues.

⁴⁸ Voir GOURY *et al.* (2000).

⁴⁹ Les trois autres sont : *Difficultés d'apprentissage du français langue de scolarisation par les élèves guyanais ; le français langue seconde, les disciplines de l'école primaire et la structuration langagière dans le contexte guyanais ; analyse des représentations et des relations au savoir dans le contexte guyanais.*

⁵⁰ C'est la raison pour laquelle le programme *Langues de Guyane* du CELIA, devenu opérationnel en 1997, se place explicitement sous le mot d'ordre *Produire des connaissances pour les mettre au service des acteurs sociaux.*

En revanche, les principes et les hypothèses sur lesquels se fondent les méthodes d'éveil s'appliquent parfaitement en Guyane :

- Chez les élèves comme chez tous les résidents de Guyane, le bi- ou plurilinguisme est la norme et le monolinguisme l'exception, mais les langues parlées sont généralement de statut inégal, et la langue maternelle (sauf s'il s'agit de l'espagnol ou du portugais⁵¹) est le plus souvent insuffisamment reconnue institutionnellement, avec comme conséquence une intériorisation de la dévalorisation, et une conscience peu claire du fonctionnement réel de la langue (attitude souvent désignée par le mot catalan *autoodi* « haine de soi »). Les (rares) enseignants qui savent intégrer des éléments même fragmentaires des langues des élèves dans leur pratique professionnelle attirent notoirement à cette occasion une attention soutenue, et souvent un déblocage des élèves jusque-là les plus fermés
- De la même manière, les (rares) enseignants de classes plurilingues qui savent exploiter la diversité linguistique de la classe comme élément de curiosité intellectuelle témoignent des effets pacificateurs de cette démarche : la langue de l'autre n'est plus un élément mystérieux et méprisable, elle est souvent sophistiquée et amusante, ce qui valorise en retour certains groupes qui sont souvent objet de moquerie ou de stigmatisation⁵².

Une introduction systématique des méthodes d'éveil devrait donc permettre d'étendre les sentiments d'auto-légitimation individuels et les attitudes collectives d'intérêt et de respect mutuels. Elle pourrait aussi avoir des effets sur les performances scolaires, s'il s'avère bien que ce type d'activités « favorise le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistiques », et à sa suite celui de tous les apprentissages mettant en jeu les capacités d'abstraction. Pour vérifier ces hypothèses et permettre d'évaluer ces attitudes et ces aptitudes, il convient de constituer des équipes actives sur des sites bien choisis. Car, même si les méthodes d'éveil sont par essence translinguistiques et transculturelles – ce qui de droit devrait les rendre applicables partout –, le caractère très spécifique de la Guyane pose des problèmes que les plus attentifs des pédagogues n'ont pas nécessairement prévus, et exige une fois de plus certaines précautions et certaines adaptations.

La première donnée est l'extrême diversité interne des cas de figure. Chaque site scolaire présente une configuration linguistique différente : on trouve des écoles linguistiquement homogènes (aluku ou ndjuka à Apatou, Grand Santi, Papaïchton sur le moyen Maroni ; kali'na à Awala-Yalimapo, wayana sur le Haut Maroni et wayampi sur le Haut Oyapock, hmong à Javouhey⁵³) ; des situations bilingues (nengee tongo et saramaka sur la Charbonnière à Saint Laurent, wayana et émérillon à Elahé, émérillon et wayampi à Camopi⁵⁴...), trilingues (créole, portugais et palikur à Saint Georges) et quadri- ou plurilingues non seulement dans les écoles des villes qui scolarisent les enfants de migrants,

⁵¹ Ou éventuellement des autres langues officielles de migrants que sont le néerlandais (Surinam) et l'anglais (Guyana) : mais les langues maternelles sont dans ces cas presque toujours, respectivement, le sranan tongo (ou le nengee tongo) et le créole anglais guyanien. En ce qui concerne les Haïtiens, la quasi-totalité a pour seule langue maternelle le créole haïtien et non le français.

⁵² Dans les classes plurilingues, c'est souvent le cas des Amérindiens et des Bushinenge, ou de certains immigrés, en particulier les Haïtiens, les Guyaniens (= du Guyana, ex-Guyane britannique) et parfois les Asiatiques.

⁵³ Avec dans ce cas une petite proportion d'élèves bushinenge.

⁵⁴ On doit dans de tels cas tenir compte de l'éventuelle proximité linguistique : l'émérillon est très proche du wayampi mais très éloigné du wayana, qui appartient à une autre famille (voir plus haut).

mais aussi dans des communes moins importantes comme Maripasoula (aluku, créole, portugais, wayana et émérillon), Roura, Mana, Macouria... Une petite école comme celle de Régina, qui ne compte que quatre classes, a des élèves dont la langue maternelle est le français, le créole, le palikur, le portugais, le nengee tongo, le hmong et peut-être le saramaca : le « peut-être » vient de ce qu'aucune enquête sociolinguistique systématique sur l'ensemble des sites scolaires n'a jamais été faite ni d'ailleurs réclamée⁵⁵, comme si, contrairement à tous les autres éléments de la vie politique, économique et sociale, la question des langues n'était pas pour l'Etat un objet de connaissance.

Ensuite, les conditions géographiques elles-mêmes induisent des dialectiques très différentes de la relation du local à l'extérieur et à l'universel. L'école en milieu urbain, même si l'on tient compte de l'isolement géographique de la Guyane, présente beaucoup d'analogies avec ses homologues européens. Mais même sur la côte, le sous-peuplement fait que l'école de campagne peut « drainer » des élèves jusqu'à une cinquantaine de kilomètres. Et les « sites isolés », accessibles après des heures de pirogue, souvent sans eau courante, n'ont rien qui leur ressemble en France ou en Europe. D'une façon générale, la fonction « ouverture sur le monde » liée aux activités d'éveil au langage, et qui les rend souvent fécondes même là où tous les élèves ont comme langue maternelle la langue de scolarisation, devient en Guyane seconde par rapport à la fonction « légitimation de l'ensemble des composantes de la classe ». Dans une société extrêmement diverse et qui se connaît très mal elle-même⁵⁶, dont beaucoup de composantes sont fragilisées par des traditions de mépris, le chemin de la langue (comme d'une autre façon ceux de la musique ou de la cuisine), à travers l'intérêt intellectuel et le plaisir des jeux de langage, est une porte d'accès à une connaissance plus rationnelle, dépassionnée et respectueuse. Ceci implique que les activités mettent en jeu autant que possible les langues présentes en Guyane, dans leur dimension linguistique mais aussi culturelle, et donc que les supports d'éveil soient adaptés pour intégrer les références guyanaises (langues présentes, composition de la migration, animaux et plantes, vie quotidienne...) ⁵⁷. Cette adaptation peut être ralentie par le déficit général de connaissances exploitables sur certaines des langues, mais il ne s'agit que d'un frein provisoire que les travaux des linguistes et des anthropologues, et l'appel à des locuteurs (et en particulier aux médiateurs bilingues) peuvent vite faire disparaître.

Au-delà des ajustements ponctuels, des pistes de réflexion extrêmement intéressantes peuvent s'ouvrir pour un approfondissement des méthodes d'éveil dans des contextes extra-européens. Citons-en trois, qui ne constituent pas une liste exhaustive.

Dans l'ensemble des connaissances sur les langues qui peuvent entrer dans la formation d'un citoyen (et qui font partie de la connaissance du monde tel qu'il est), peut entrer l'idée que les langues sont inégalement différentes entre elles, et qu'il y a des enseignements à tirer aussi bien de la proximité que de l'écart. C'est donc à juste titre que certains supports pédagogiques d'éveil au langage introduisent la notion de famille de langues. On peut

⁵⁵ Le programme de l'ERTé la prévoit cependant. Des études ont déjà été menées très récemment, dont certaines grâce à l'appui de la DGLFLF, sur Saint Georges (Leconte et Caïtucoli 2003), et dans la région de Mana et Saint Laurent (Léglise 2002, Léglise et Migge 2003, Léglise et Puren à paraître).

⁵⁶ Des enquêtes à brûle-pourpoint de type micro-trottoir, il ressort que la plupart des résidents de Guyane pensent qu'il n'y a qu'une langue amérindienne, et les langues bushinenge sont confondues avec le sranan tongo sous l'appellation péjorative de *taki-taki*.

⁵⁷ Un récent projet d'imagier bilingue d'animaux, destiné aux écoles du Maroni, ne comprenait que des animaux africains et polaires : la biodiversité amazonienne, familière aux enfants, était une fois de plus inexploitée, et on peut se demander quelle utilité pédagogique il y aurait à chercher des emprunts ou des néologismes en wayana ou en aluku pour des mots tels que *pingouin, ours blanc, gnou* ou *girafe*...

d'ailleurs imaginer d'autres supports que ceux déjà existants⁵⁸. Mais surtout, la présence de langues créoles (à base lexicale française, anglaise ou anglo-portugaise) implique une approche différente de la familiarité, puisque (contrairement à une parenté telle que celle du français et du portugais), les ressemblances entre le français et le créole guyanais ou haïtien, ou entre l'anglais et le ndjuka ou l'aluku, ne sont pas dues au processus de déformation intergénérationnelle et dispersion géographique, processus qui même s'il a eu des aspects conflictuels peut être vu aujourd'hui de manière non passionnelle : elles sont dues à la rencontre brutale, aujourd'hui encore politiquement délicate et affectivement douloureuse, de la déportation et de l'esclavage. Il serait absurde de se priver de toute l'exploitation pédagogique de ces ressemblances, mais elle doit se faire avec beaucoup de précautions, et en relation permanente avec l'enseignement de l'histoire.

Un deuxième problème est la prise en compte de l'oralité, non que les langues les plus minoritaires ne puissent être écrites, mais parce que les difficultés vont bien au-delà des questions de codification orthographique. Le passage à l'écrit d'une langue jusque-là à tradition purement orale change la relation que les locuteurs ont à leur langue, et change la langue elle-même. Tous les acteurs du passage à l'écrit rencontrent en particulier ce dilemme : les marques énonciatives liées à la situation de communication doivent-elles être maintenues à l'écrit (ce qui donne un écrit bizarre) ou disparaître (ce qui donne le sentiment d'une langue étrangement sèche) ? Il faut une longue habitude de l'écrit pour faire disparaître ce malaise, qui provoque chez les « néo-écrivains » et « néo-lecteurs » des attitudes très ambivalentes vis-à-vis du passage à l'écrit⁵⁹ (la langue est valorisée et on en est fier, mais on ne la reconnaît plus vraiment), et il se peut que l'introduction de certaines langues dans des supports pédagogiques doive s'entourer de beaucoup de précautions.

Un autre débat possible concerne la place des activités d'éveil dans le dispositif général de la scolarisation, et en particulier par rapport aux médiateurs bilingues dont il a été question plus haut. L'expérience des médiateurs existe depuis 1998, même si elle ne se déroule pas de façon optimale, alors que l'éveil n'est qu'à l'état de projet. La plupart des responsables favorables aux deux approches les envisagent plutôt comme complémentaires selon les sites : les médiateurs seraient plutôt adaptés à des classes linguistiquement homogènes, plutôt dans les sites isolés, et plutôt dans les petites classes, au moment crucial de la fin de la structuration du langage ; les activités d'éveil, en revanche, seraient plutôt adaptées aux classes plurilingues, plutôt dans les zones urbaines, et plutôt dans les grandes classes où l'écrit est présent. Cette répartition des rôles, pour raisonnable qu'elle soit, n'interdit certainement pas de réfléchir à d'autres conditions d'application. Une situation plurilingue mais linguistiquement très tranchée comme celle de Saint Georges a amené la formation d'un trio de médiateurs (palikur, mais aussi créole et portugais). Surtout, il vaudrait la peine de s'autoriser à joindre la double approche médiateurs bilingues + éveil au langage : par exemple, en évaluant et en expérimentant des supports pédagogiques présentant et utilisant la proximité de l'anglais et/ou du néerlandais et du portugais par rapport aux langues bushinenge. La socio-diversité et la « glotto-diversité » guyanaises, contrepoints humains de sa bio-diversité, recèlent une immense fécondité pédagogique qui ne doit plus être laissée en friche.

⁵⁸ Et dans le cas de la Guyane, on peut faire du comparatisme avec les familles amérindiennes (wayana et kali'na, ou émérillon et wayampi), les différentes variantes de nengee tongo ou de créoles français (guyanais martiniquais, haïtien...), voire les différentes langues de Chine (mandarin, cantonais, hakka) parlées ou connues en Guyane.

⁵⁹ Le CELIA a organisé à Cayenne en mai 2003 un colloque sur le thème *Ecrire les langues de Guyane*.

BIBLIOGRAPHIE

(collectif) (2003) « Langues de Guyane », in CERQUIGLINI (coord.) *Les langues de France* p. 269-304, Paris : PUF.

ALBY S. (2001) *Contacts de langues en Guyane française : une description du parler bilingue kali'na-français*, thèse de doctorat, Université de Lyon II.

AZEMA M. et RATTIER F. (1994) *Cultures et langues maternelles à l'école*, Cayenne, CRDP des Antilles et de la Guyane.

CERQUIGLINI B. (1999): Les langues de France, rapport au Ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication. [Disponible sur le site de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), <http://www.culture.gouv.fr/culture/dgflf/>].

DURAND Y. et GUYARD J. (1998) *Pour une politique éducative en Guyane*. Rapport d'information n° 1477, Commissions des affaires culturelles et des finances, Assemblée Nationale.

FRANCIUS S. et THERESE A. (1998) *Pipiri, langues et cultures créoles guyanaises*, Cycle III, Ed. Servedit.

L. GOURY, M. LAUNEY, F. QUEIXALOS, O. RENAULT-LESCURE (2000) "Des médiateurs bilingues en Guyane française" *Revue française de linguistique appliquée* Vol. V-1 (Dossier : la langue dans son contexte social) pp. 43-60.

GRENAND F., RENAULT-LESCURE O. (1989) *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : approche culturelle et linguistique*, Cayenne, Centre ORSTOM, coll. « La nature et l'homme ».

HEBRARD J. (2000) *Rapport de la mission effectuée par Jean Hébrard (IGEN) dans l'Académie de Guyane (20 février – 1^{er} mars 2000)*, MEN, Paris.

LAUNEY M. (2000) « Les langues de Guyane: des langues régionales pas comme les autres? » in CLAIRIS C., COSTAOUEC D. et COYOS J.B. *Langues et cultures régionales de France: Etat des lieux, enseignement, politiques*, pp. 141-160, Coll. Logiques Sociales, L'Harmattan, Paris.

LECONTE F. et CAÏTUCOLI C. (2003) « Contacts de langues en Guyane : une enquête à Saint Georges de l'Oyapock », in BILLIEZ J (coord.)° *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions* p. 37-59, Paris : L'Harmattan.

LEGLISE I. (2002) « Gestion individuelle et collective des langues en contact dans la commune de Mana, Guyane Française », communication au X^{ème} congrès d'études créoles, à paraître dans *Etudes créoles*, Paris : L'Harmattan.

LEGLISE I. et MIGGE B. (2003) « Contact de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à Saint Laurent du Maroni, Guyane Française », in VAN

DEN AVENNE (coord.) *Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité*, Paris : L'Harmattan.

LEGLISE I. et PUREN L. (à paraître) « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais » *Univers créoles* 2004.

LENA S. (1997) « Dans quelle mesure l'école peut-elle contribuer à améliorer la gestion de l'espace social en Guyane ? » in MAM-LAM-FOUCK (coord.) *L'identité guyanaise en question* p. 131-167, Kourou : Ibis Rouge Editions.

NAVET E. (1984) « Réflexions sur un projet d'enseignement adapté aux populations tribales de la Guyane française : l'exemple de la commune de Camopi », in TROIANI et al. *Por una educación contra el etnocidio*, Chantiers Amerindia n° 9.2 p. 17-42, Paris : AEA.

QUEIXALOS F. (2000) « Langues de Guyane française », in QUEIXALOS et RENAULT-LESCURE (Eds) *As línguas amazônicas hoje* p. 299-306, São Paulo : IRD/MPEG/ISA.

RENAULT-LESCURE O. (1990) « Langue maternelle et langue française en Guyane : ennemies ? », *Créole et éducation*, *Espace créole* n° 7, GEREC p. 151-171.

RENAULT-LESCURE O., GRENAND F. (1985) « Le problème scolaire : la question amérindienne de Guyane », *Ethnies*, Paris p. 26-38.