

1. Des «outils» pour travailler la diversité des langues dans la classe

Présentation générale

Cet ouvrage contient 16 activités qui proposent une nouvelle manière d'aborder les langues dans la classe, en multipliant les occasions de passer de l'une à l'autre, en prenant appui sur ce que les élèves savent dans l'une pour mieux en comprendre une autre, en découvrant ce qui est semblable ou différent dans les unes et les autres, ceci dans une orientation interlinguistique, voire interdisciplinaire, concrète et permanente. Il s'inscrit dans un ensemble de démarches connues aujourd'hui sous la dénomination «éveil aux langues», qui ont toutes pour caractéristique commune de faire travailler les élèves sur plusieurs langues (parmi lesquelles la ou les langue(s) locale(s), la ou les autre(s) langue(s) enseignée(s) à l'école, les langues parlées par les élèves, etc.), sans avoir cependant pour ambition première de les enseigner. Le but de ces démarches est de

- développer chez les élèves des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion à propos du langage et des langues ;
- élargir leurs connaissances à propos des langues, en les inscrivant dans le contexte plurilingue du monde actuel ;
- accroître leur motivation à apprendre des langues.

L'ensemble du moyen d'enseignement comporte un *Livre du maître*, un fichier de *Documents reproductibles*, deux CD contenant les enregistrements oraux dans les différentes langues travaillées ainsi qu'une brochure incluant un *Glossaire des langues* et un *Lexique plurilingue*. Il concerne les deux années de l'école enfantine et les deux premières années de la scolarité obligatoire, en indiquant pour chaque activité à quel moment de ce premier cycle elle semble le plus appropriée. Il fait partie d'une collection de

deux ouvrages réalisés selon les mêmes principes et qui, ensemble, couvrent la totalité de la scolarité enfantine et primaire. Ce premier volume est donc complété par un volume II portant sur les degrés du deuxième cycle (5^H - 8^H).

Les deux volumes de cette collection expriment une volonté forte de prendre en compte à l'école la diversité des langues qui constituent notre environnement linguistique actuel et, pour ce faire, d'offrir aux enseignants *des outils concrets et applicables*, permettant d'aborder et de travailler une grande variété de questions concernant les langues dans une perspective d'«Education et d'Ouverture aux Langues à l'Ecole» (ci-après EOLE) – c'est-à-dire d'une manière à la fois structurée, cohérente et ouverte.

Il s'agit donc, par les activités proposées, de faire travailler les élèves

- sur leurs attitudes face aux langues qu'ils apprennent et qu'ils côtoient, ainsi que face aux locuteurs qui les parlent ;
- sur les «blocages» et obstacles de diverse nature (préjugés, méconnaissance, incohérences terminologiques...) qu'ils rencontrent dans l'apprentissage des langues et qui, souvent, les empêchent d'y entrer positivement et d'en bénéficier pleinement ;
- sur des savoirs et savoir-faire qui leur sont utiles pour appréhender des langues nouvelles et inconnues ;
- sur les relations que chacun d'entre eux – qu'il soit francophone monolingue, enfant bilingue, ou plurilingue, d'un couple «mixte» ou en raison d'une migration – entretient avec toutes les langues qu'il est amené à fréquenter dans son environnement scolaire et dans la société.

Ces outils concernent *l'ensemble des élèves* et des classes, que celles-ci comportent de nombreux élèves d'autres origines linguistiques ou qu'elles soient composées majoritairement d'élèves monolingues francophones. Ils créent dans la classe un espace pour que puissent s'exprimer les expériences et représentations langagières des élèves et pour

construire à partir d'elles des connaissances et des attitudes adaptées au monde d'aujourd'hui.

Ce faisant, les approches EOLE font le pari que la diversité langagière et culturelle, si prégnante aujourd'hui, n'est pas un obstacle aux apprentissages mais, au contraire, un matériau à même de fonder une compréhension plus en profondeur et plus opératoire des objets d'apprentissage.

Une nouvelle manière d'aborder les langues à l'école

L'approche EOLE s'inscrit dans la ligne des nouveaux moyens introduits ces dernières années dans les écoles romandes. Elle met en œuvre diverses innovations pédagogiques et didactiques en les appliquant cependant à un champ – les savoirs et savoir-faire langagiers – qui, pour l'heure, reste bien trop compartimenté. En effet, dans le domaine des langues, les moyens d'enseignement actuels proposent pour chaque langue des approches spécifiques qui ne tiennent guère compte des autres langues enseignées – quand elles ne contiennent pas carrément des contradictions, par exemple au niveau de la terminologie grammaticale utilisée. Quant aux cours de langue et culture d'origine suivis par de nombreux élèves¹, ils restent peu intégrés, voire marginalisés, dans l'institution scolaire.

Dès lors, c'est aux élèves uniquement qu'il revient de reconstruire une cohérence, de donner du sens à tous ces apprentissages isolés; sans soutien didactique, ils risquent d'oublier tout ce qui rapproche les langues qu'ils étudient: le fait en particulier que toutes les langues permettent – par des moyens divers et multiples mais tous égaux en valeur – de remplir des fonctions semblables, à la fois en termes de signification, de communication et de socialisation.

EOLE ne représente cependant pas une nouvelle méthode ou une nouvelle discipline. Reprenant d'ailleurs quelques propositions méthodologiques

¹ Les cours de langue et culture d'origine sont organisés et financés par les communautés immigrées elles-mêmes ou par les autorités des pays d'origine (pour l'espagnol, l'italien et le portugais entre autres)

qui figurent déjà dans certains moyens d'enseignement et ouvrages de référence (par exemple l'invitation, fortement présente dans *Maîtrise du français*, à prendre en compte les apports des élèves), cette approche constitue plutôt une nouvelle manière d'envisager des choses qui existent déjà, en regardant à la fois leur diversité et les liens qui les unissent plutôt qu'en les isolant et les réduisant à une norme unique et uniforme.

Tout en partageant un grand nombre de propriétés communes, les langues sont multiples, diverses, et touchent plusieurs dimensions – sociales, historiques, esthétiques, identitaires... – de notre vie. C'est pourquoi les activités EOLE peuvent prendre place à de nombreux moments de la vie scolaire: dans les cours de français, pour élargir la compréhension d'un phénomène ou ouvrir les élèves à d'autres réalités; dans les cours de langues, pour prévenir certaines incompréhensions ou résistances et développer des capacités utiles aux apprentissages; dans les cours de musique, pour sensibiliser les élèves aux dimensions rythmiques du langage, d'histoire (découvrir l'évolution des langues et leurs liens historiques...), de géographie (identifier des toponymes, visualiser la diversité des langues dans le monde...) ou d'éducation citoyenne (mieux comprendre les différences de statut entre langues, respect des différences...).

Des outils concrets et opératoires

Jusqu'alors, la mise en œuvre de telles approches en classe restait cependant très difficile, faute d'outils adéquats et concrets qui puissent les rendre praticables. En effet, celles et ceux qui aspirent déjà à travailler dans une telle perspective rencontrent deux obstacles majeurs: la difficulté à trouver ou élaborer le matériel nécessaire pour réaliser des activités se référant à différentes langues d'une part, et une connaissance insuffisante du fonctionnement langagier des autres langues d'autre part.

C'est pour lever ces deux obstacles et proposer des activités concrètes et applicables que des moyens d'enseignement ont été élaborés. Les deux ouvrages EOLE contiennent ainsi des propositions concrètes d'activités (incluant leurs enjeux, leurs objectifs,

leur déroulement, d'éventuels prolongements) et les matériaux nécessaires à leur mise en œuvre dans la classe. De plus, on trouve également, dans chaque ouvrage, diverses *Annexes documentaires*, brèves, contenant les principales informations d'ordre linguistique et culturel dont les enseignants peuvent avoir besoin pour une activité. Une brochure accompagne également les ouvrages. Elle contient :

- un *Glossaire des langues* proposant des informations générales sur les 69 langues impliquées dans l'une ou l'autre activité,
- un *Lexique plurilingue* qui propose – dans 20 langues – certains des mots travaillés dans les activités, quelques expressions ancrées dans la vie quotidienne des classes (*Bon anniversaire, Joyeux Noël, etc.*) ainsi qu'un même texte rédigé dans ces 20 langues (*Une histoire de souris*), dans le but d'offrir aux enseignants des données complémentaires leur permettant d'enrichir les activités et de mieux prendre en compte les langues présentes dans leur classe.

Les enseignants disposent ainsi d'un matériel concret et de nombreuses informations qui devraient leur permettre de réaliser sans grande difficulté les activités proposées, voire d'autres qu'ils auraient élaborées à partir d'elles.

2. L'enfant, l'école et les langues

Le langage au centre des apprentissages

Durant l'ensemble de leur parcours scolaire, les élèves sont sans cesse confrontés au langage. Ils vont d'abord partir à la découverte du français – la langue commune, rassembleuse, la langue de scolarisation. Ils vont découvrir l'écriture, apprendre à en décrypter tous les signes, développer progressivement leurs capacités d'expression orale et écrite dans les divers genres textuels qui ont cours à l'école et dans la société (*le débat, l'exposé, le récit, la lettre, etc.*); petit à petit, ils vont également tenter de déjouer

les nombreux pièges de l'orthographe et entrer dans l'univers plus abstrait des réflexions grammaticales.

Dès la troisième année, voire plus tôt encore, les élèves vont aussi débiter l'apprentissage formel d'une deuxième langue et vivre ce formidable choc d'être soudain confrontés à des sons qu'ils n'entendent pas, à des mots qu'ils ne comprennent pas, à des structures qui leur paraissent si étranges – ou étrangères²... Plus tard, d'autres enseignements encore viendront élargir la palette des langues dans lesquelles les élèves travaillent : une troisième langue vivante, puis une quatrième, parfois le latin, ou le grec.

Mais plus encore, le langage est partout : il est dans les énoncés mathématiques qui recourent à des signes parfois difficiles d'accès; il est dans les autres disciplines – la géographie par exemple où, outre une «langue de spécialité» qu'il s'agit d'acquérir, les élèves sont confrontés à des noms de villes, de montagnes, de rivières, parfois évocateurs, parfois bien opaques; il est dans les échanges entre élèves et avec l'enseignant, qui fondent la socialisation et la construction de soi...

Finalement, qu'il s'agisse de français bien sûr mais aussi d'allemand, de géographie, de mathématiques ou d'éducation citoyenne, les élèves apprennent dans une large mesure *dans* et *par* les langues présentes dans l'école. Pourtant, si elles leur offrent ainsi d'innombrables possibilités d'apprentissage, de réflexion, d'action et de communication, toutes ces langues exigent en même temps de la part des élèves un important travail d'appropriation d'une part, de mise en relation d'autre part, afin qu'ils puissent se construire une *compétence langagière* globale et cohérente. Or, ce travail, aujourd'hui, n'est pas réellement effectué.

Et des langues qu'on oublie parfois...

De plus, il y a d'autres langues encore à l'école. Il suffit de penser à tous ces élèves qui – avant même leur scolarisation, parfois – ont déjà dû apprendre à

² Ceci, bien sûr, n'est pas le cas pour les nombreux élèves qui ont déjà été confrontés, dès leur naissance ou plus tard, à deux ou plusieurs langues (cf. infra).

vivre quotidiennement avec plusieurs langues, tous ces élèves dont la langue première, pour diverses raisons, n'est pas le français.

Outre le français qu'ils utilisent avec leurs copains, avec leurs frères et sœurs, partiellement avec leurs parents, ces enfants savent l'*albanais*, le *portugais*, l'*anglais*, l'*espagnol*, le *galicien*, le *suisse-allemand*, le *lingala*, le *malayalam*... Ils possèdent d'importantes connaissances – mais qu'ils ne peuvent pourtant guère exploiter dans leurs activités d'apprentissage, qu'ils ne peuvent pas faire valoir dans leur cursus scolaire et dont leurs camarades n'ont généralement pas conscience.

Toutes ces langues aussi font partie de l'école, elles contribuent elles aussi – qu'on les accepte ou qu'on veuille les occulter – à définir le contexte dans lequel les enfants se développent. Quitte par conséquent à augmenter encore la complexité de la situation linguistique de l'école, les démarches EOLE prennent le parti de rendre ces langues plus visibles et plus légitimes, car il est bien connu, aujourd'hui, qu'il est dommageable pour le développement cognitif et la construction identitaire des enfants de devoir mettre ainsi comme entre parenthèses toute une part de leur personnalité. L'école se doit donc de reconnaître et prendre en compte ces langues et les connaissances dont elles sont l'expression (cf. de Goumoëns *et al.*, 1999)³.

Une diversité à comprendre, à accepter et à intégrer

Dans cette situation, où de nombreuses langues cohabitent, l'école doit par conséquent faire en sorte de fournir aux élèves les outils qui leur permettent tout à la fois de comprendre leur diversité et de les relier entre elles. En effet, comment vont-ils pouvoir recevoir et intégrer toutes ces langues auxquelles ils se trouvent confrontés, dans les médias, dans la rue, dans la classe? Comment vont-ils parvenir à percevoir un peu d'unité derrière ce foisonnement?... Ces interrogations peuvent apparaître bien abstraites. Or, ce n'est pas le cas : il est fondamental, par exemple,

³ Les références bibliographiques des textes portant sur l'éveil aux langues se trouvent dans la bibliographie générale.

que les élèves comprennent que le français (ou une autre langue première) n'est pas *le* langage, mais un système linguistique parmi d'autres qui s'est progressivement élaboré au cours de l'histoire et qui continue d'évoluer; «sortir» de la représentation du monde qu'exprime la première langue acquise est en effet une condition indispensable à l'ouverture aux autres langues et, *a fortiori*, à l'apprentissage d'autres langues : on sait bien à quel point certains élèves peinent, dans l'apprentissage de l'allemand par exemple, à comprendre – et accepter – que le participe puisse se mettre à la fin, que les noms puissent avoir un autre genre et commencer par une majuscule!

Pour aider à cette compréhension, il est nécessaire que les élèves prennent conscience que les langues sont liées entre elles, par des relations dites «de parenté» ou par tous les emprunts qu'elles se font mutuellement, qu'elles évoluent continuellement, qu'elles varient d'une région à l'autre, qu'elles ne s'inscrivent pas nécessairement dans des frontières nationales mais les transcendent sans cesse, comme l'expression de liens entre les êtres qui n'ont que faire – excepté lorsque les politiques nationalistes s'en mêlent – de telles séparations.

Comprendre cela, pour les élèves, c'est la possibilité de mieux comprendre la diversité des langues – de la Suisse et du monde – et de mieux accepter les gens qui les parlent : qu'est-ce que cet élève qui semble ne même pas savoir le français? qu'est-ce que ces gens qui parlent une autre langue que nous?... Il importe donc de faire comprendre cette diversité, de faire voir ces autres langues et de montrer aux élèves qui les parlent que l'école s'intéresse à ce que *eux* connaissent⁴. Faire cela, c'est permettre, à tous les élèves, de s'accepter et se construire une identité sociale dans laquelle la ou les langue(s) qu'ils parlent occupe(nt) une place importante.

⁴ A l'inverse, pourtant, nous rappelons aussi qu'il faut être prudent à cet égard et que certains élèves peuvent être gênés de montrer publiquement qu'ils parlent une autre langue, dont d'ailleurs ils ont peut-être un peu honte s'ils la sentent dévalorisée dans l'environnement où ils vivent... Tout ici est donc question de doigté.

Une diversité fascinante

Comprendre la diversité des langues, c'est également l'occasion de découvrir quelque peu le monde des langues, fait de plus de 4000 langues encore parlées aujourd'hui. Quelles que soient leur puissance économique ou leur importance numérique, toutes ces langues sont d'abord égales en valeur et en droits. En absolu, hors-contexte, il n'y a pas plus de «belle» langue, de «bonne» langue qu'il n'y a de belles fleurs : toutes assument les fonctions pour lesquelles elles ont été élaborées, patiemment, petit à petit, par les différents groupes humains de notre terre.

En contexte, en revanche, il en va bien sûr tout autrement : les langues sont des objets sociaux et, comme tous les objets sociaux mais d'autant plus qu'elles sont intimement liées à notre humanité et à notre appartenance communautaire, elles sont objets d'investissement affectif, de conflits, de préjugés, de représentations positives ou non... Cela est vrai aussi, et exerce une grande influence sur les attitudes des élèves envers les langues et leur apprentissage. Il importe donc que certaines activités abordent ces questions, mais sans jamais oublier de prendre en compte le *contexte* car le statut des langues est toujours relatif : le portugais, par exemple, est «langue de la migration» en Suisse... mais il est parlé, comme langue officielle, par plus de 170 millions de locuteurs dans une dizaine de pays !

Dans le cadre d'un projet de recherche, une élève interrogée sur ce que lui avaient apporté les activités conduites selon des démarches EOLE nous disait «*L'éveil aux langues, c'est pour ouvrir le monde des langues...*». Ce monde est parfois un peu effrayant en raison de sa complexité, mais fascinant lorsqu'on y découvre des ressemblances, des parentés ainsi que des manières de dire vraiment différentes de celles qu'on connaît, qui paraissent pourtant déjà plus proches lorsqu'on se rend compte qu'elles ne nous sont pas inaccessibles et, même, qu'elles permettent parfois de mieux comprendre nos propres usages.

Et le français ?

Comprendre cela, en effet, c'est aussi la possibilité de mieux situer la place du français dans cette diversité, et de mieux comprendre pourquoi il est nécessaire d'en acquérir une bonne maîtrise. Car une meilleure compréhension de la diversité des langues doit également aider à mieux reconnaître la place de chacune d'entre elles, et en particulier de celle qui est la langue de l'école et, généralement, de la société⁵ : une langue commune qui permet la communication entre toutes et tous, mais pour autant qu'on évite les tournures trop jargonnantes et les argots ; une langue communautaire qui fonde le vivre ensemble, mais pour autant qu'on cesse d'exclure ceux qui ne parlent pas exactement comme les autres ; une langue complexe qui permet les apprentissages, quels qu'ils soient, mais pour autant qu'on s'applique à en découvrir toutes les potentialités ; une langue «à tout faire», donc, mais qui n'est pas pour tous une langue «maternelle» !

La compréhension et la reconnaissance de la diversité, ainsi, est également au service du français, langue de l'école et de la société.

3. Deux mots d'histoire

Des approches de type EOLE se sont d'abord développées en Angleterre, dans les années 80, sous la dénomination «Language Awareness», dans le but de favoriser : a) le développement de capacités linguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit (distanciation, comparaison...), b) le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue seconde, et c) la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus de minorités linguistiques (cf. Hawkins 1987; Moore 1995). Elles ont été reprises ensuite dans de nombreux pays et donnent lieu aujourd'hui à divers projets internationaux de recherche et de production d'outils didactiques (cf. Babylonia 2, 1999 ; Candelier [Dir.] 2003).

⁵ Notons tout de suite qu'il peut y avoir plusieurs langues de l'école ou de la société, dans les villes bilingues telles que Bienne par exemple, ou dans les régions diglossiques comme la Suisse alémanique.

Dès les années 80, la Suisse romande a joué un rôle pionnier dans ce domaine. L'intérêt pour les approches didactiques EOLE y est né pour des raisons qui ont trait à la fois à des questions de société (accroissement de l'hétérogénéité culturelle et linguistique des classes) et à des interrogations concernant plus précisément l'enseignement des langues à l'école (relative déception quant aux résultats obtenus en relation aux moyens engagés, persistance de préjugés et de représentations stéréotypées *malgré* les enseignements reçus, difficultés rencontrées pour faire une place aux langues d'origine des élèves, etc.). Dans la mouvance des réflexions conduites alors afin de mettre en place une pédagogie mieux *intégrée* des différentes langues à l'école (Roulet 1980), de développer chez les élèves des attitudes plus favorables à l'apprentissage des langues, plus ouvertes à la diversité et moins empreintes de préjugés et d'assurer une meilleure reconnaissance des langues de la migration et une meilleure intégration des cours de langues et cultures d'origine (Perregaux 1995), différents projets ont été développés, dans les cantons de Neuchâtel et Genève en particulier. Ce sont ces projets qui sont à la source du mandat ayant abouti à l'édition de ces moyens d'enseignement.

La question de la pluralité linguistique et culturelle est aujourd'hui, dans la société et dans l'école, en Suisse comme au sein de la Communauté européenne, au cœur des débats. A diverses reprises, la Conférence suisse des chefs de Départements de l'Instruction publique (CDIP) a publié des recommandations à ce propos, invitant les autorités scolaires à prendre des mesures dans le but de renforcer la scolarisation des enfants de langue étrangère, «dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine» (1991/1995), et de promouvoir l'enseignement bilingue (1995)⁶. Le «Concept général pour l'enseignement des langues», rédigé en 1998 par un groupe d'experts sur mandat de la CDIP, suggère également diverses pistes – portfolio des langues, démarches de type EOLE, etc. – favorisant la prise en considéra-

tion et la reconnaissance de la diversité des langues dans l'enseignement.

La manière dont les démarches EOLE permettent d'aborder cette question rencontre aujourd'hui un intérêt croissant: augmentation du nombre de cours de formation qui sont offerts dans ce domaine; prise en compte dans le cadre des nouveaux Plans d'études-cadres romands; inscription des compétences plurilingues, scolaires et extra-scolaires, dans différents projets de portfolio; etc. Tous ces signes permettent de penser que l'école va progressivement accorder aux démarches EOLE et aux orientations qui les sous-tendent une reconnaissance de plus en plus importante.

4. Visées prioritaires, objectifs et ancrages des démarches EOLE

Tous les aspects du langage peuvent être abordés dans une optique EOLE: le lexique (par exemple à travers les ressemblances lexicales entre langues, à travers les emprunts), le fonctionnement grammatical (étude des différentes manières d'indiquer le genre et le nombre, étude des règles d'accord, etc.), la lecture (stratégies de repérage, hypothèses de compréhension), l'écriture (par l'approche de différents systèmes d'écriture), voire l'orthographe (grâce à une meilleure compréhension des principes logographiques, morphographiques et phonographiques de tout système d'écriture). Cela met certes en évidence la richesse et les potentialités des démarches proposées, mais risque de faire perdre de vue ce qui fait leur unité.

On retrouve en revanche une grande unité lorsqu'on examine la manière dont les activités EOLE abordent ces différents aspects du langage et les *composantes* de la compétence langagière globale des élèves qu'elles visent prioritairement, à savoir (1) leurs attitudes et représentations, (2) leurs aptitudes, et (3) leurs savoirs à propos du langage et des langues.

Dans le but de formuler ensuite des objectifs concrets et d'offrir un curriculum qui permette de

6 cf: CDIP, (1995), Recommandations et décisions. Berne, CDIP (Dossier 36B).

les atteindre selon une progression cohérente, il est par conséquent nécessaire de définir clairement les visées prioritaires des démarches proposées, d'abord en les organisant selon ces trois composantes, puis en énumérant les principaux « domaines d'objectifs » concernés et en précisant les champs disciplinaires dans lesquels les activités EOLE peuvent s'inscrire.

Les trois composantes de la compétence langagière concernées par les démarches EOLE

Voici donc, de manière plus concrète, en quoi consistent ces trois composantes qui, ensemble, constituent la compétence langagière globale :

1. Les attitudes et représentations des élèves

Les démarches EOLE permettent de développer chez les élèves des relations au langage qui, à la fois, correspondent bien à la réalité linguistique actuelle et s'avèrent efficaces dans l'apprentissage des langues. Ainsi, travailler divers phénomènes langagiers également à partir d'autres langues que celles qu'ils étudient – tout en assurant ensuite un retour sur celles-ci – permet aux élèves de se décentrer par rapport à leur(s) langue(s), de dépasser une représentation largement partagée selon laquelle *leur* langue est *le* langage et, *a fortiori*, d'avoir une attitude plus ouverte envers les autres langues, envers celle(s) qu'ils étudient en particulier.

Les activités proposées mettent par conséquent l'accent de façon systématique sur les représentations et attitudes des élèves, en leur faisant découvrir diverses langues et en leur faisant prendre conscience à la fois de ce qui les différencie et de ce qui les rapproche, en leur montrant que le français n'a cessé d'échanger des mots avec d'autres langues, en leur faisant expérimenter concrètement la proximité de l'allemand et de l'anglais, etc. Elles contribuent vraisemblablement ainsi à renforcer leur motivation à apprendre d'autres langues et, qui sait, à élargir l'éventail des langues qu'ils choisiront d'étudier.

Un tel travail sur les attitudes et les représentations est particulièrement crucial pour tous les élèves qui

parlent également une autre langue que le français, mais qui ne peuvent pas ou peu le montrer du fait que celle-ci n'est vraiment reconnue comme un savoir légitime ni par l'école ni par la société. Diverses activités portant sur le statut des langues, et sa relativité, sur les récits biographiques d'autres enfants, sur les « mélanges » de langues, contribuent à montrer à ces élèves qu'ils sont porteurs d'un véritable savoir, souvent ignoré, voire dénié, mais précieux. Cette reconnaissance – via des activités conduites dans le cadre de l'institution scolaire – est importante pour l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes; elle peut en outre les encourager à exploiter l'ensemble de leurs potentialités lorsqu'ils étudient d'autres langues – et, pourquoi pas, à faire profiter leurs camarades de ce qu'ils savent déjà, au plus profond d'eux-mêmes, de la diversité des langues et du plurilinguisme.

2. Les aptitudes des élèves

Il est important de rappeler, et de souligner, que les démarches EOLE ne visent pas en tant que telles l'apprentissage des langues. Ceci est l'affaire des enseignements spécifiques qui sont dispensés dans l'école. En revanche, les démarches EOLE contribuent à mettre en place diverses aptitudes qui, elles, se révèlent nécessaires lors de ces apprentissages. Nous relèverons en premier lieu le travail qui est proposé au niveau de l'écoute (et de la concentration qu'elle implique) et de la faculté de discrimination auditive: développer – dans n'importe quelle langue – sa capacité à percevoir des différences sonores parfois minimes est extrêmement utile lors de l'apprentissage d'une langue; combien d'élèves, par exemple, ont traversé les leçons d'allemand sans jamais entendre la distinction *Kirche/Kirsche* – et, d'ailleurs, sans comprendre non plus l'idée même qu'une autre langue pouvait organiser la construction du sens sur des distinctions phonologiques différentes du français... En faisant travailler les élèves sur d'autres langues, voire sur d'autres systèmes d'écriture, les démarches EOLE aident également à développer des capacités d'observation, de repérage et de construction de sens très utiles à la lecture.

Plus généralement, du fait qu'elles portent parfois sur des langues totalement inconnues des élèves et qui leur sont au premier abord complètement opaques, les activités EOLE rendent nécessaire un travail d'observation particulièrement minutieux, fondé sur des indices essentiellement formels, qui peut ensuite être réinvesti dans l'analyse des langues traditionnellement étudiées à l'école. De telles activités contribuent par conséquent à la mise en place de capacités générales (repérage d'indices, comparaison, classement, etc.) utiles tant pour le français que pour les langues étrangères.

3. Les savoirs des élèves

L'enseignement, de façon générale, a également pour but d'aider les élèves à construire des connaissances portant sur différents aspects du monde. Les langues en sont un. Pourtant, qu'il s'agisse de l'histoire des langues et des liens entre elles, du fonctionnement de la communication, des différents systèmes d'écriture existant, de définir ce qui distingue l'oral de l'écrit, de comprendre à quoi servent les catégories grammaticales, ce qu'est le bilinguisme, etc., les connaissances des élèves – comme celles des adultes d'ailleurs – se révèlent généralement très pauvres, voire erronées ! Or, ces lacunes s'expliquent aisément : les connaissances générales évoquées ci-dessus ne sont guère abordées dans les enseignements disciplinaires actuels.

Les démarches EOLE proposent par conséquent des activités qui permettent de construire de tels savoirs et de réfléchir à propos de quelques notions linguistiques qui paraissent à la fois pertinentes et intéressantes. Il est important, en outre, que les informations qui sont transmises à propos des langues ne soient pas coupées du contexte dans lequel ces langues sont utilisées et qu'elles soient accompagnées de quelques données sur les gens qui les parlent, les lieux où elles sont en usage, etc. *Le Glossaire des langues* qui figure dans la brochure d'accompagnement remplit entre autres cette fonction, en fournissant aux enseignants quelques éléments dont ils peuvent avoir besoin pour situer les langues abordées.

L'objectif, ici, consiste donc à donner aux élèves une culture langagière riche et utile, à leur faire acquérir progressivement une représentation personnelle du langage et des langues qui soit fondée sur des savoirs et qui, lorsqu'ils seront adultes, leur permettra d'aborder les langues et d'en parler en *connaissance de cause*.

Des objectifs multiples et diversifiés

Ces trois composantes de la compétence langagière permettent de situer les objectifs visés par les activités EOLE. Mais il est important de souligner qu'elles sont généralement indissociables et que l'une ne va jamais sans les autres. Il n'aurait pas de sens en effet de transmettre des savoirs sans que les représentations des élèves à leur propos n'aient été prises en compte et sans qu'ils aient eu l'occasion de manipuler des données qui mettent en jeu ces savoirs. Chaque activité touche ainsi aux trois dimensions (attitudes, aptitudes et savoirs) et vise des objectifs qui peuvent être multiples et diversifiés.

Considérant donc que ces trois composantes sont à chaque fois impliquées, on peut à présent décrire de la manière suivante les principaux *domaines d'objectifs* concernés par les démarches EOLE :

- Accueil et légitimation des langues de tous les élèves et prise de conscience du rôle du français, langue commune et langue de scolarisation.
- Prise de conscience du plurilinguisme et de la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain et de la nécessité d'une socialisation plurilingue/pluriculturelle.
- Développement de la curiosité des élèves pour la découverte du fonctionnement des langues (la (les) sienne(s) et les autres), de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, de leur capacité de discrimination auditive et visuelle.
- Structuration des connaissances linguistiques des élèves par la démarche comparative, développement de la réflexion sur le langage et les langues et mise en place d'habiletés métalinguistiques de repérage, d'analyse, de classement.

- Mise en place de stratégies d'observation et d'analyse pour la compréhension de textes dans des langues peu familières.
- Préparation et accompagnement des apprentissages de langues, par le développement de stratégies de lecture et d'apprentissage, et grâce à une meilleure compréhension de ce qui différencie et rapproche les différentes langues.
- Construction chez les élèves d'une culture langagière et d'attitudes ouvertes au plurilinguisme.
- Etc.

Des ancrages disciplinaires diversifiés

Chacun de ces différents domaines d'objectifs peut être travaillé à travers des activités ancrées dans différentes disciplines scolaires :

- les langues (français : stratégies de lecture, étude d'un point de grammaire par comparaison avec d'autres langues... ; allemand/latin : réflexion par comparaison sur la place des mots dans la phrase... ; allemand/anglais : mise en évidence des relations de parenté...),
- l'histoire (les emprunts à travers l'histoire humaine, la généalogie des langues...),
- la géographie (la distribution et l'importance des langues à travers le monde, la toponymie...),
- l'éducation à la citoyenneté (reconnaissance de la pluralité linguistique proche et lointaine et de sa place à l'école, découverte de systèmes de communication – tels le braille ou la langue des signes exprimant diverses formes d'altérité...),
- les arts plastiques (découvertes de calligraphies en différentes langues...),
- le chant et la musique (ouverture à de nouvelles sonorités, de nouveaux rythmes...),
- etc.

Les démarches EOLE ne constituent par conséquent pas une nouvelle discipline. Elles prennent place dans celles qui existent – les enseignements de langues en premier lieu mais également les autres disci-

plines – tout en invitant à les dépasser, à les mettre en relation (interdisciplinarité, transversalité).

Pour donner sens à ces divers ancrages, il s'agit de profiter des occasions qui se présentent, des questions qui émergent, pour approfondir la compréhension d'une notion ou la maîtrise d'un savoir-faire, pour élargir la réflexion en faisant apparaître – grâce à la perspective interlinguistique fournie par EOLE – quelques-unes des dimensions culturelles et linguistiques des phénomènes abordés.

5. Le curriculum EOLE

Cadrage

Telle que nous la concevons, la progression des activités didactiques EOLE tient compte des plans d'étude existants et s'inscrit dans les disciplines actuelles, l'enseignement des langues notamment. Elle prend appui en particulier sur les principales lignes de force qui orientent l'enseignement aux différentes étapes du développement des élèves : socialisation, entrée dans l'écrit, début de l'apprentissage scolaire d'une autre langue, etc.

D'un point de vue interne aux démarches EOLE, les orientations curriculaires plus précises qui figurent dans le tableau de la page 13 – et qui sont explicitées au début de chaque activité – s'appuient elles sur des *domaines thématiques* qui recouvrent les principaux aspects du langage et dans lesquels s'inscrivent les activités. Ces domaines circonscrivent en quelque sorte les représentations, attitudes, aptitudes et savoirs langagiers qui sont travaillés dans les activités et organisent les contenus d'enseignement/apprentissage.

Chaque activité se caractérise ainsi par les dimensions suivantes :

- des enjeux (cognitifs, sociaux, affectifs, identitaires...) qui lui sont propres,
- le moment de la scolarité où elle paraît le mieux appropriée (1^H-2^H, 3^H-4^H, 5^H-6^H et 7^H-8^H),
- le ou les domaine(s) dans le(s)quel(s) elle s'inscrit

ainsi que les objectifs plus spécifiques qui y sont poursuivis,

- les langues qui y sont utilisées.

Dans la mesure du possible, les objectifs EOLE correspondent à des objectifs existants du curriculum scolaire. Par exemple, ce n'est qu'en fin de premier cycle qu'est proposée une première activité portant plus spécifiquement sur le fonctionnement grammatical des langues (cf. domaine Fonctionnement et règles Vol. I: *Fruits et légumes en tous genres*). Cependant, ces objectifs portent parfois aussi sur des aspects du langage qui ne sont habituellement pas abordés dans le cadre scolaire, en relation avec la biographie langagière des élèves (cf. Vol. II *Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues*) ou avec l'histoire des langues (cf. Vol. II *Un air de famille*) par exemple. Ils rencontrent également, à de nombreuses reprises, des objectifs d'autres disciplines (éducation citoyenne, histoire, géographie...) exprimant ainsi le caractère transversal, interdisciplinaire des démarches EOLE, lié aux éclairages sociaux, identitaires et culturels qu'elles permettent de porter sur les langues.

En ce qui concerne les langues, trois critères ont guidé les choix :

- diversifier les langues figurant dans les activités, des plus connues à d'autres que presque tout le monde ignore, des plus prestigieuses à d'autres qu'on hésite même à reconnaître comme langue, et de rompre ainsi avec l'orientation monolingue de l'école ;

- tenir compte des enjeux liés à différents types de langues «présentes» dans l'école : le français comme langue(s) commune(s) et langue(s) scolaire(s) ; les autres langues enseignées ; les langues nationales (suisse allemand, romanche...) et internationales (anglais, chinois...) qui définissent en quelque sorte un espace géolinguistique ; les langues connues des élèves et qui peuvent être langues du territoire, langues locales, nationales, européennes ou plus lointaines encore ;

- utiliser des langues qui, en raison de leurs caractéristiques, permettent d'atteindre les objectifs assignés à une activité : des langues latines dans *Fruits et légumes en tous genres*, l'allemand et le swahili dans *Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?*, etc.

Ainsi, les activités des deux volumes, réunies, offrent finalement pas moins de **69 langues différentes**.

Des indications à propos des enjeux, des degrés concernés, des domaines thématiques abordés, des objectifs visés et des langues prises en compte figurent au début de chaque activité. L'*Index par langues*, en fin d'ouvrage, permet en outre de repérer tous les endroits où une certaine langue apparaît.

Les domaines thématiques

Les activités des deux volumes sont organisées en neuf «domaines»⁷. Voici une brève caractérisation de ceux-ci :

1. Diversité des langues

La découverte et souvent l'expérience concrète de la diversité des langues du monde constituent bien sûr le premier domaine. C'est celui qui est à la base de l'ensemble des démarches proposées, à tel point d'ailleurs qu'on aurait pu ne pas le mentionner puisque toutes les activités, à leur manière, abordent cette problématique !

Plus spécifiquement, les activités qui appartiennent à ce domaine permettent aux élèves de prendre conscience qu'il existe de nombreuses langues, en partie semblables en partie différentes, de découvrir les langues présentes dans leur classe, les langues de la Suisse et quelques autres langues du monde (regroupées en famille), de situer le français parmi cette diversité, etc.

2. Evolution des langues (histoire, emprunts)

La mise en évidence des liens de «parenté» que de nombreuses langues, réunies en «familles», entretiennent entre elles permet aux élèves de donner

⁷ Ces neuf domaines représentent un approfondissement des six domaines proposés par Hawkins (1987).

sens à la diversité, en quelque sorte de l'apprivoiser ; elle fonde également des aptitudes de comparaison et des stratégies d'intercompréhension entre langues parentes qui leur seront très utiles dans leurs apprentissages scolaires voire dans leur vie professionnelle future.

L'étude des emprunts que les langues se font les unes aux autres fait apparaître une autre forme de rapprochement entre elles et contribue à une meilleure compréhension de leur insertion historique et culturelle : chaque époque donne lieu, en effet, à des domaines d'emprunt privilégiés, témoignages de l'histoire, portés par certaines civilisations desquelles les autres s'inspirent (la science arabe au Moyen Age, la Renaissance italienne, l'«american way of life» et sa technologie...). Elle montre en même temps aux élèves que la diversité, via les emprunts, est déjà présente à l'intérieur de la langue française et que les emprunts constituent un élément fondamental – bien que souvent objet de dénigrement et de rejet – de la dynamique et de l'évolution des langues.

3. Communication (langage verbal et non verbal, etc.)

C'est une autre forme de diversité qu'on aborde lorsqu'on se met à étudier d'autres modes de communication : la communication non verbale par exemple, ou d'autres systèmes de signes (chiffres, pictogrammes, langue des signes...).

La découverte concrète d'autres systèmes de communication, qui ne sont pas, ou pas seulement, fondés sur la verbalité permet d'enrichir et d'élargir chez les élèves la compréhension du fonctionnement de la communication. L'analyse de systèmes de signes non verbaux permet en outre de faire exercer, sur des matériaux différents, certaines des opérations qui sont habituellement mises en œuvre dans les leçons de grammaire (identification d'unités, classement, par exemple). Ce domaine permet également, dans certains cas, d'activer dans les leçons de langage d'autres sens que l'ouïe (*cf.* vol. II, *Une écriture pour les doigts, le braille et Paroles en actes*).

4. Fonctionnement et règles

Ce domaine s'attache à l'étude de la structure et du fonctionnement des langues, faisant découvrir aux élèves les moyens diversifiés que chacune d'entre elles met en œuvre pour «faire du sens avec du bruit».

C'est bien sûr le domaine qui se rapproche le plus des démarches auxquelles les élèves sont habitués par les leçons de grammaire ; mais le détour par d'autres langues vient ici enrichir la réflexion, tout en stimulant la curiosité des élèves, et aider à une meilleure compréhension de notions telles le genre ou le pluriel qui ne prennent en fait sens que lorsqu'on s'est rendu compte qu'elles ne fonctionnent pas de la même manière dans toutes les langues, qu'elles ne sont pas «naturelles», «évidentes» mais résultent d'une élaboration sociale et humaine ! Les activités conduites dans ce domaine contribuent en outre fortement à développer les capacités d'analyse des élèves : repérage, comparaison, classement, etc.

5. Rapport oral - écrit

Les réflexions des élèves portent ici sur quelques-unes des différences qui distinguent les fonctionnements et les usages de la langue parlée et de la langue écrite. Les élèves prennent conscience par exemple, à l'occasion d'un travail sur l'écriture et la prononciation des prénoms, que les correspondances graphie - phonie ne sont pas identiques dans toutes les langues, ou encore que l'oralisation des chiffres ne se fait pas partout de la même manière (*cf.* ordre inversé en français et en allemand...). L'observation de ce qui caractérise l'oral par rapport à l'écrit et de ce qu'implique le passage de l'un à l'autre permet ainsi aux élèves de mieux comprendre leur propre parler, les propriétés respectives des deux modes de communication et les normes différentes qui les sous-tendent.

6. Ecriture (systèmes d'écriture...)

De même qu'il existe plusieurs langues, il existe différents systèmes d'écriture, fonctionnant sur

des principes parfois très différents. Les activités conduites dans ce domaine donnent l'occasion aux élèves d'acquérir une première connaissance de ces différents systèmes et, par là, d'accroître leur culture langagière et leur compréhension générale de l'écrit.

Par contraste avec des systèmes différents (idéogrammes chinois, hiéroglyphes), elles peuvent également les aider à mieux comprendre comment fonctionne l'orthographe du français (plurisystème fondé sur les principes logographique, morphographique et phonographique) et, en relation avec son histoire, quelques-unes des difficultés qu'elle a eu à résoudre... généralement sans y parvenir totalement !

7. Oralité (écoute, discrimination auditive)

Ce domaine permet de travailler et développer chez les élèves les capacités d'écoute, de concentration et de discrimination auditive, c'est-à-dire de différenciation de sons dans d'autres langues, dans la perspective des apprentissages linguistiques parallèles ou ultérieurs. Certaines des activités proposées les invitent par exemple à découvrir – généralement de manière intuitive, implicite, sans qu'une analyse systématique soit attendue – des moyens sonores différents utilisés dans certaines langues (par exemple les tons en chinois).

Il faut noter que ce domaine n'est traité spécifiquement que dans le premier volume. Dans le second, le travail sur l'oral est intégré à de nombreuses activités qui, toutefois, sont prioritairement centrées sur des thématiques plus spécifiques.

8. Usages et variations (registres et variétés de langues, statut des langues)

Tant à l'intérieur d'une langue qu'entre langues différentes, c'est la variation qui caractérise le langage humain : variations liées à l'histoire, à la situation de communication (lieu, moment...), au statut des langues et des personnes. Ce sont ces différents aspects qui sont abordés ici.

Ce domaine s'avère aussi important pour travailler, au niveau des attitudes, les représentations que les élèves se font des différentes manières de parler. Nous avons toutefois estimé qu'il était encore difficile de travailler de manière approfondie ces questions avec des élèves du primaire. C'est pourquoi le domaine est peu traité dans les deux volumes actuels.

9. Apprentissage des langues (langue première, langues secondes et étrangères)

Dans ce domaine, la réflexion porte sur l'apprentissage des langues : les élèves sont amenés à se demander comment on apprend une langue, qu'elle soit maternelle ou seconde, comment on parvient à comprendre lorsqu'on est confronté à une langue qui ne nous est que partiellement connue, quelles sont les stratégies qui sous-tendent les apprentissages et la compréhension... Par ces explorations, ils découvrent surtout – d'abord en les mettant concrètement en œuvre, ensuite en y réfléchissant – quelques stratégies d'intercompréhension qui vont constituer une véritable « boîte à outils » utilisable tout au long de leurs apprentissages linguistiques.

Vue d'ensemble du curriculum EOLE

Le tableau ci-après illustre l'orientation curriculaire des deux volumes en situant les activités qui y sont proposées selon les degrés scolaires (en un seul bloc de quatre ans pour le volume I, regroupés deux par deux pour le volume II) dans lesquels elles peuvent être réalisées et en les classant selon les neuf domaines thématiques que nous avons retenus.

Les Activités d'entrée, conçues pour familiariser les élèves – ainsi que les enseignants – aux démarches EOLE, pour instituer dans la classe un espace ouvert à la diversité des langues, sont classées à part car elles sont moins directement ciblées sur des objectifs précis en relation à l'un ou l'autre domaine.

Curriculum de l'ensemble des activités EOLE

	1 ^H – 2 ^H	3 ^H – 4 ^H	5 ^H – 6 ^H	7 ^H – 8 ^H
Activités d'entrée	<ul style="list-style-type: none"> Buenos días, madame Callas, Bonjour monsieur Sifour ! 	<ul style="list-style-type: none"> Simple comme bonjour ! 	<ul style="list-style-type: none"> Le Yatzy des langues de ma classe. Le rap des langues de ma classe. 	<ul style="list-style-type: none"> Bingo Dígame !
1. Diversité des langues	<ul style="list-style-type: none"> Le papagei. 	<ul style="list-style-type: none"> Frère Jacques. Le p'tit déj. 		<ul style="list-style-type: none"> Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues.
2. Evolution des langues (histoire, emprunts...)		<ul style="list-style-type: none"> Quelle langue parlons-nous donc ? 	<ul style="list-style-type: none"> Un air de famille. 	<ul style="list-style-type: none"> A la découverte des mots venus d'ailleurs.
3. Communication (langage verbal et non verbal)	<ul style="list-style-type: none"> Picto, pictogrammes et ratatam. Le tapis volant. 		<ul style="list-style-type: none"> Le voleur de mots. 	<ul style="list-style-type: none"> Paroles en actes.
4. Fonctionnement et règles		<ul style="list-style-type: none"> Fruits et légumes en tous genres. 	<ul style="list-style-type: none"> Des animaux en nombre. 	<ul style="list-style-type: none"> Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?
5. Rapport oral/écrit		<ul style="list-style-type: none"> Ciel et Nuages. Julie, Julieta et Giuliana. 		<ul style="list-style-type: none"> Mondes de chiffres.
6. Ecriture (systèmes d'écriture, alphabet...)	<ul style="list-style-type: none"> Le petit cheval au carnaval des langues. 	<ul style="list-style-type: none"> Yoyo, bonbons et Cie. 	<ul style="list-style-type: none"> Une écriture pour les doigts, le braille. 	<ul style="list-style-type: none"> Alpha, bêta et les autres.
7. Oralité (écoute, discrimination auditive...)	<ul style="list-style-type: none"> Vous avez dit KIKIRIKI ? Silence, nous écoutons. 			
8. Usages et variations (variétés de langues, statut des langues...)			<ul style="list-style-type: none"> Schi vain ün auto... 1 Schi vain ün auto... 2 	
9. Apprentissage des langues (stratégies de compréhension)		<ul style="list-style-type: none"> Le téléphone à ficelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Parlez-vous europanto ? 	<ul style="list-style-type: none"> Moi, je comprends les langues voisines 1 Moi, je comprends les langues voisines 2

Au-delà du curriculum...

Au-delà des «domaines EOLE» définis ici, des objectifs précis visés dans chaque activité et des langues qui y sont utilisées, on ne saurait clore ce chapitre sans souligner qu'il est difficile de classer rigoureusement chaque activité dans une seule catégorie. Ce n'est d'ailleurs pas le but. Le langage, en effet, n'est pas seulement un ensemble de structures formelles qu'on peut classer et étudier : il est aussi un moyen d'expression personnelle, un lieu d'expérience intime, un outil qui permet d'agir sur le monde, un ensemble de signes qui constituent l'environnement de l'enfant, et bien d'autres choses encore. Au-delà, ou plutôt parallèlement aux apprentissages concrets (savoirs, attitudes et aptitudes) qu'elles visent, les activités EOLE doivent aussi permettre aux enfants et aux adolescents d'expérimenter et d'exprimer à l'école la diversité des langues dans toute sa complexité, dans toute sa richesse. Elles doivent les aider à se construire, à mieux se connaître, à mieux s'estimer parfois – par exemple lorsqu'ils en arrivent à croire qu'ils ne savent rien quand bien même ils parlent déjà une ou plusieurs autre(s) langue(s) que celles qui sont habituellement valorisées dans le cadre scolaire... Les activités EOLE fournissent ainsi l'occasion d'une réflexion ouverte, plus libre, sur les langues, dans toutes leurs dimensions, et sur les relations, personnelles et complexes, que chacun d'entre nous entretient avec elles.

6. Les démarches didactiques

Orientations générales

En lien avec les orientations des approches EOLE, décrites précédemment, les démarches didactiques mises en œuvre dans les activités s'inspirent largement des réflexions et travaux menés en didactique du français, des mathématiques et des autres disciplines. Soulignons cependant que c'est une première contribution qui est apportée ici à l'élaboration d'un cadre conceptuel pour la didactique de ce champ.

Parmi les différents modèles didactiques, le plus approprié par rapport à la nature des contenus abordés dans EOLE relève selon nous de l'approche par *situations-problèmes*, dans lesquelles les élèves sont confrontés à un «obstacle» cognitif qui les pousse à se poser des questions, à réfléchir, à se documenter, à échanger avec leurs camarades, etc., et, ce faisant, à «apprendre» quelque chose, ce quelque chose étant justement ce qui leur permet de résoudre le problème. L'originalité des démarches EOLE consiste en outre, comme nous le verrons encore, dans le «mécanisme du détour» qui est fréquemment utilisé comme outil de résolution – et, donc, d'apprentissage – tout en contribuant de manière significative à l'objectif d'ouverture à la diversité également visé dans EOLE.

D'autant plus lorsqu'il est question d'objets éminemment sociaux comme les langues, il importe en outre que les démarches exploitent le caractère social de l'apprentissage (moments d'échanges d'expériences, de mises en commun d'hypothèses, travaux de groupes...), tout en suscitant en même temps une activité propre de l'élève – soutenue et orientée par l'action stimulatrice de l'enseignant – à travers laquelle il élabore des outils intellectuels (autrement dit des connaissances opératoires) qui lui permettent de comprendre et d'agir sur son environnement⁸.

Les trois moments didactiques de chaque activité

En fonction de ces options didactiques, les activités prévues dans les deux ouvrages se composent généralement de trois étapes : une mise en situation, une situation-recherche et une synthèse.

⁸ On reconnaîtra ici quelques-uns des principes caractéristiques des démarches socio-constructivistes mises en œuvre par exemple dans les nouveaux moyens d'enseignement des mathématiques (Gagnebin, A., Guignard, N. & Jaquet, F. (1998). *Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire de Suisse romande*. Neuchâtel, COROME) et de français, pour l'enseignement de l'expression orale et écrite (Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. [Dir.] (2001-2002). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles, De Boeck & Neuchâtel, COROME, 4 volumes).

1. La mise en situation

Cette première phase a d'abord pour fonction d'*ancrer* l'activité dans la vie régulière de la classe, dans le programme ordinaire, en instaurant des liens avec des situations d'apprentissage en cours. Durant cette phase, les élèves devraient percevoir l'intérêt du problème abordé dans l'activité, ses enjeux, et définir avec l'enseignant la tâche à réaliser. Il s'agit, en d'autres termes, de faire émerger un «vrai» questionnement, qui soit à la fois ouvert, intéressant, stimulant et pertinent du point de vue des apprentissages en cours.

Dans la mesure du possible, cette première phase doit aussi permettre l'*émergence des représentations* des élèves à propos des langues qui seront au cœur de la situation de découverte et à propos du problème abordé.

C'est en effet lorsque les activités interrogent leurs conceptions préalables et «dérangent» leurs représentations (qui ne seront pas toujours verbalisées) que les élèves pourront le mieux donner du sens aux situations proposées. Ainsi, l'enseignement prend appui sur les conceptions acquises pour les transformer progressivement, les enrichir en interférant et en interagissant avec elles.

Enfin, cette première phase remplit dans les approches EOLE une autre fonction sociale fondamentale : l'*ouverture d'un espace plurilingue en classe* : elle constitue en effet un moment de partage des connaissances langagières «intuitives» entre tous les élèves, où chacun prend conscience du potentiel plurilingue de la classe et/ou de la pluralité linguistique de l'environnement.

2. La situation-recherche

Il s'agit là du *cœur de l'activité* où l'élève est invité à s'approprier de nouvelles connaissances à partir de situations diverses – que l'on retrouve dans la réflexion didactique actuelle sous les noms de *situation de recherche-découverte*, de *problème ouvert*, de *situation-problème* – qui partagent toutes la caractéristique d'être organisées autour d'un obs-

taclé à franchir. Dans la plupart des activités proposées, cette deuxième phase représente un moment clé du processus d'apprentissage en engageant les élèves dans l'élaboration de connaissances nécessaires pour la résolution de la tâche.

Durant cette phase, les élèves jouent en quelque sorte le rôle de «détectives linguistiques» : ils deviendront peu à peu capables d'avoir recours à différentes procédures pour organiser et analyser des données langagières, pour manipuler les formes du langage, pour trouver des éléments de règles de fonctionnement, etc.

On peut également caractériser cette seconde phase comme un moment de «conflit cognitif» entre les représentations et connaissances acquises et le problème posé, au cours duquel les élèves sont amenés dans et par la situation à :

- se décentrer et prendre du recul par rapport à leurs propres connaissances,
- émettre des hypothèses,
- recueillir des données, les organiser, les interpréter,
- développer des stratégies (observation, écoute, comparaison, etc.) pour résoudre le problème posé,
- discuter, négocier, élaborer des solutions provisoires avec leurs pairs, etc.

Chaque fois que la nature de la tâche le permet, un travail de groupe est proposé. Ce mode de travail favorise en effet la communication entre élèves, provoque des conflits de points de vue et oblige les élèves à une explicitation mutuelle constructive.

En outre, dans ces activités de groupes surtout, mais également dans les autres phases de l'activité, le *jeu* peut apparaître comme un «élément-moteur» autour duquel viennent se greffer d'autres activités (productions écrites, recherches dans les dictionnaires, écoute). Le jeu permet en effet de renforcer et d'exercer les acquis tout en incitant les élèves à chercher, découvrir, prendre des risques. Il suscite la collaboration entre les élèves, car la communication et l'entraide y deviennent souvent incontournables. C'est, enfin, un excellent moyen pour apprendre

à respecter les conceptions et connaissances des autres.

3. La synthèse

La synthèse – collective – représente le moment de l'explicitation par la confrontation des points de vue, de mise en forme des observations et découvertes, de clarification à travers les commentaires de l'enseignant, d'institutionnalisation des apprentissages.

Par la discussion conduite avec la classe, il s'agit de mettre en forme les découvertes, les façons de résoudre le problème, de se mettre d'accord sur des solutions et d'en faire la synthèse. De plus, en réfléchissant à la manière dont on a procédé pour parvenir à la solution, il s'agit également de rendre apparentes les *stratégies* mises en œuvre par les élèves, de telle sorte qu'au terme de cette troisième phase ils puissent disposer d'outils conceptuels (« emprunt », « langue apparentée », etc.) et pratiques (procédures de repérage, de comparaison, etc.), transférables dans d'autres contextes.

Alors que dans la phase précédente, la décentration constituait le moteur et l'enjeu, cette troisième phase demande à l'élève une recentration sur des points précis de l'enseignement-apprentissage. En effet, à travers la mise en commun, les élèves sont amenés, avec l'appui de l'enseignant, à expliciter les éléments appris et, comme en écho au questionnement de la mise en situation, à donner du sens aux découvertes qui ont été faites et à les situer par rapport aux apprentissages en cours.

Enfin, pour que chacun puisse s'approprier les découvertes élaborées en groupe et discutées en commun, ce moment doit aussi permettre de construire avec les élèves des *traces* matérielles (feuilles de constats, définitions, recueils de documents écrits ou sonores...) qui reprennent les principaux éléments et objectifs de l'activité. Dans cette perspective, la synthèse peut fonctionner aussi comme une étape d'*évaluation formative*, à même d'orienter la suite des activités.

Un mécanisme clé: le «détour»

La plupart des activités confrontent les élèves à une *pluralité de langues* qui remplit, dans la perspective EOLE, des fonctions cruciales :

- sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et construire avec eux une culture langagière qui soit en adéquation avec l'environnement plurilingue dans lequel ils vivent;
- accroître – pour les élèves qui les parlent et pour les autres – la légitimité des langues issues de la migration via leur prise en compte dans les activités et, ce faisant, la reconnaissance de leur valeur (cognitive, identitaire et sociale) par l'école;
- permettre une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème en français (L1) et/ou dans les langues étudiées à l'école (L2), grâce à l'effet de mise à distance que provoque la comparaison à d'autres langues et à d'autres fonctionnements.

Le *détour* par d'autres langues constitue ainsi un mécanisme clé, qui permet d'aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent «voir» en français (l'arbitraire du signe par exemple – qu'on leur fera découvrir à travers l'observation d'onomatopées dans différentes langues) ou qui font obstacle dans les autres langues enseignées du fait qu'ils expriment des fonctionnements opposés à ceux auxquels ils sont habitués (le genre ou la formation des nombres composés en allemand, par exemple). Le détour, autrement dit la découverte de fonctionnements différents dans des langues diverses (la manière de former les nombres en *nahuatl* par exemple), permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus ouverte, moins «crispée», l'obstacle lorsqu'il apparaît dans l'apprentissage d'une langue.

Rigueur et souplesse de la démarche

La plupart des activités sont construites à partir des phases décrites ci-dessus: mise en situation,

situation-recherche et synthèse. Cette structuration ne doit cependant pas faire croire à une vision figée des approches didactiques EOLE : elle n'est qu'une proposition de marche à suivre, une manière pour l'enseignant de travailler avec la diversité qui, adaptée à la situation de sa classe, permet aux élèves de s'approprier de nouveaux savoirs langagiers.

Dans cette perspective, il importe par conséquent, sans perdre de vue les objectifs de l'activité, de maintenir une relative souplesse au cours de la mise en œuvre, afin que les événements inattendus, les questions imprévues qui surgissent au cours de la vie de la classe, puissent être prises en compte et faire l'objet de nouvelles recherches, de nouvelles réflexions. Les approches EOLE constituent également un état d'esprit, une manière de travailler dans l'institution scolaire avec la diversité des langues, des connaissances... et des élèves.