

Jean-François de Pietro

Diversité des élèves et diversité des langues: EOLE et la lecture

Introduction

Début 2003, la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a édité de nouveaux moyens d'enseignement intitulés «Education et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)». Ces moyens couvrent l'école enfantine (4 à 6 ans) et l'ensemble des degrés de la scolarité primaire (1P à 6P).¹ Ils contiennent 36 activités portant sur une grande diversité de langues, et visent à développer chez les élèves (1) des capacités d'analyse, de comparaison, de discrimination auditive et visuelle, etc., utiles dans l'apprentissage des langues, (2) des connaissances à propos de la diversité des langues et du plurilinguisme, et (3) des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Ce bref article poursuit trois buts: (1) présenter, à un niveau général, le courant de l'éveil aux langues auquel se rattachent ces nouveaux moyens; (2) présenter ces nouveaux moyens d'enseignement en décrivant les contenus, les démarches didactiques et les enjeux; et, (3) illustrer, à travers quelques exemples, l'intérêt des démarches proposées pour l'enseignement / apprentissage de la lecture et esquisser une mise en relation lecture – éveil aux langues.

1. L'éveil aux langues: de quoi s'agit-il?

Les démarches d'éveil aux langues sont d'abord apparues en Grande-Bretagne, dans les années 80, sous la dénomination «*language awareness*» (Hawkins 1987). Elles représentent une manière différente d'aborder l'étude du langage, mettant l'accent sur des capacités telles que l'observation, l'analyse, la comparaison, qui sont travaillées sur des matériaux provenant de langues diverses et nombreuses. En Europe continentale, des démarches semblables se sont développées dès les années 90, dans divers pays et sous des dénominations diverses: en Allemagne («*Begegnung mit Sprachen*») et en Autriche («*Kinder entdecken Sprachen*»), en Italie («*Educazione plurilinguistica*»), en Espagne, au Portugal, en France et en Suisse, en particulier dans le projet EOLE présenté ici-même.²

Toutes ces approches font le pari que la diversité langagière et culturelle, si prégnante aujourd'hui dans les classes, n'est pas un obstacle aux apprentissages mais, au contraire, et *pour tous les élèves*, un matériau à même de fonder une compréhension plus en profondeur et plus opératoire des objets étudiés, compréhension qui peut être réinvestie dans les

apprentissages linguistiques mais aussi dans la construction d'une identité linguistique plus consciente et ouverte.

Ces nouvelles démarches concernent donc à la fois les *aptitudes* langagières (discrimination auditive et visuelle, capacités de repérage, d'analyse, de comparaison, etc.), les *représentations* et *attitudes* envers les langues et les *savoirs* à leur propos. Elles ne visent pas à proprement parler la maîtrise des langues travaillées et ne prétendent pas se substituer à un enseignement des langues, mais représentent un *complément* aux différents enseignements (L1, L2), un cadre qui permet leur mise en relation dans un processus d'intégration.

De nombreuses activités ont été proposées dans ce cadre, portant sur des domaines aussi divers que la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain), la diversité et l'évolution des langues (familles de langues, emprunts), leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés sociales, géographiques ...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture), l'apprentissage des langues, etc.

2. Les moyens d'enseignement EOLE

Les moyens d'enseignement EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'École), édités par la CIIP, sont actuellement en cours de diffusion dans l'ensemble des cantons romands. Ils comprennent deux volumes – un premier destiné aux enseignants de la division élémentaire (1E-2P) et le second aux enseignants de le 3^{ème} primaire à la 6^{ème} année – qui incluent chacun plusieurs outils différents: un *Livre du maître* contenant les activités (enjeux, objectifs, déroulement...), un *Fichier de documents reproductibles*, 2 *CD audios* sur lesquels sont enregistrés tous les documents oraux nécessaires à la réalisation des activités et une brochure *Glossaire des langues et Lexique plurilingue* qui contient des informations sur les langues utilisées dans les activités, des mots, des expressions dans 20 langues différentes ainsi qu'un même texte traduit dans ces 20 langues.

Les activités s'inscrivent donc dans les démarches d'éveil aux langues et 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. D'un point de vue didactique, elles consistent le plus souvent en «situations-problèmes» de type

pourquoi le genre d'un nom change-t-il d'une langue à une autre? ou comment est né l'alphabet?

Les activités des deux volumes, réunies, offrent pas moins de 69 langues différentes, choisies selon divers critères: prise en compte des langues des élèves et de celles qui sont enseignées dans l'école romande (L1 et L2), propriétés particulières de certaines langues (par exemple le système d'écriture du chinois, le fonctionnement du genre en swahili ...), volonté de diversification, etc.

Nombre des 36 activités proposées dans les deux volumes font intervenir la lecture, à un moment ou un autre, comme objectif ou comme simple moyen. Nous allons à présent en parcourir quelques-unes qui nous permettront d'évoquer les démarches didactiques prônées dans EOLE et de mieux faire apparaître quelques points possibles de rencontre entre éveil aux langues et lecture.

Vers la compréhension de l'écrit en s'appuyant sur les caractéristiques textuelles: Le téléphone à ficelle (1P – 2P)

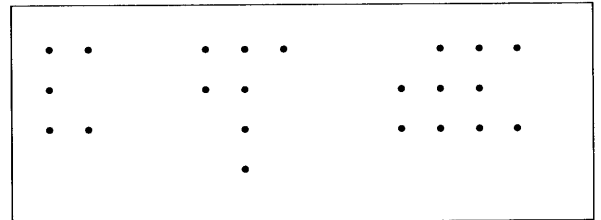
Dans le cadre plus large d'un travail sur le texte injonctif, les élèves élargissent leurs stratégies de compréhension en prenant conscience de caractéristiques textuelles qu'on retrouve dans le texte, quelle que soit la langue dans laquelle il est rédigé: titre, indications chronologiques par des numéros, schémas explicatifs, etc. C'est dans cette activité l'opacité même du texte (incompréhensible puisque dans des langues inconnues) qui, en les empêchant d'aller directement au sens, amène les élèves à focaliser leur attention sur les aspects formels et organisationnels du texte.³

La démarche didactique mise en oeuvre est ici la suivante. Les élèves, en groupes, reçoivent en effet deux textes dans des langues autres que le français et ils doivent essayer de faire quelques hypothèses sur le type de texte dont il s'agit et sa signification possible. Ils remarquent qu'on retrouve à chaque fois des titres, des sous-titres, des numéros, des dessins – autrement dit des «organiseurs textuels». Après une brève phase d'écoute, au cours de laquelle ils essaient de reconnaître les langues,⁴ les élèves reçoivent l'ensemble des textes et entament un travail plus approfondi de repérage de mots qui se répètent, d'indices textuels, jusqu'à reconstituer progressivement le sens de ce texte – si nécessaire en s'aidant d'un dictionnaire plurilingue ad hoc qui est mis à leur disposition – et, finalement, fabriquer le téléphone à ficelle dont il est question dans le texte.

A la fin, à titre de récapitulation, les élèves vont tenter de reconstruire un exemplaire en plusieurs

langues du texte à partir de fragments qu'ils auront reçus, comme dans un puzzle. En discutant une fois encore des stratégies mises en oeuvre, la classe synthétise ce qu'elle a appris, à propos des langues et des systèmes d'écriture, à propos des caractéristiques textuelles – et partiellement «translinguistiques» – du texte de genre injonctif ...

la découverte d'un autre système d'écriture(3P – 4P)



Dans le double but de découvrir à la fois un système d'écriture peu ou pas du tout connu, mais aussi une forme d'altérité à laquelle on pense moins souvent, les élèves sont invités à décrire un message rédigé en braille,⁵ pour ce faire, ils s'appuient sur un corpus contenant en fait des «paires minimales», comme les linguistes se sont efforcés de le faire pour décrire des langues inconnues, et ils développent ainsi des capacités d'observation et d'analyse qui leur permettent de prendre conscience de propriétés et d'opérations qui sont valables quel que soit le système graphique travaillé: nécessité que les unités puissent être distinguées les unes des autres par une différence au moins, nécessité d'une stabilité du signe qui doit se reconnaître quel que soit son contexte d'emploi. Ils découvrent en même temps que tout système – qu'il soit auditif, visuel ou tactile – fonctionne dans une large mesure grâce à des propriétés et selon des contraintes semblables. Enfin, ils découvrent un univers, lié à une «différence», à un handicap, mais qui n'exclut pas la communication!

L'intercompréhension entre langues et le développement de stratégies: Moi, je comprends les langues voisines I (langues romanes) et II (langues germaniques) (5P – 6P)

Dans la première des deux activités, qui porte donc sur les langues romanes, les élèves doivent reconstituer le sens global d'un texte cohérent mais dont les quatre paragraphes appartiennent à quatre langues romanes différentes (italien, espagnol, portugais et français). Pour ce faire, les élèves partent du paragraphe en français, imaginent un contexte possible, retrouvent des mots qui reviennent d'un texte à l'autre, etc. Dans une seconde phase, ils reçoivent pêle-mêle les 12 paragraphes dans les langues autres

que le français et essaient de reconstituer le texte dans chacune des langues, en s'appuyant sur les mêmes indices que précédemment mais aussi sur les éléments qui renvoient à la structure textuelle du genre narratif (titre, articulateurs, alternance entre passages dialogués et descriptions...).⁶

Dans la seconde activité, sur les langues germaniques, les élèves – qui étudient l'allemand depuis 2 ou 3 ans mais n'ont pas encore commencé l'étude de l'anglais – découvrent d'abord, en allemand, le récit de voyage d'une famille alémanique qui a migré en Amérique; ils reçoivent ensuite un texte en anglais, extrait d'un manuel d'histoire et qui traite la question de la migration suisse en Amérique au XIX^{ème} siècle. Pour comprendre ce second texte, dont le contenu est très semblable à celui du premier, ils doivent par conséquent s'appuyer sur ce qu'ils ont vu auparavant, en comparant les deux textes et en repérant les mots ressemblants. Dans une troisième phase, à l'inverse, ils devront établir si des affirmations à propos de cette période de migration, proposées en allemand, sont correctes: et, pour ce faire, ils pourront s'aider d'un dictionnaire français – anglais.

De telles activités devraient contribuer à développer chez les élèves des stratégies de compréhension globale, prenant appui sur la structure textuelle, le contexte, les co-occurrences exprimant la cohérence, etc. – autrement dit des stratégies utiles pour tout type de lecture. Parmi ces stratégies interlinguistiques à promouvoir, on peut également mentionner le repérage de mots ressemblants – parce qu'ils appartiennent à une même famille –, de mots «translinguistiques», qu'on retrouve le plus souvent d'une langue à l'autre (taxi par exemple), et de mots empruntés d'une langue à l'autre. En même temps, le fait de travailler avec des textes «opaques» incite ici les élèves à une attention accrue à tous les indices que le texte peut receler (ponctuation, majuscules, déterminants qui annoncent la présence d'un nom, etc.).

4. Et la lecture?

Comme ce bref parcours à travers les démarches d'éveil aux langues et les moyens d'enseignement EOLE nous l'a montré, les activités proposées sont très variées et ne concernent pas nécessairement la lecture. Toutefois, pour diverses raisons, on peut faire l'hypothèse que ce type d'activités, fondées sur la diversité linguistique et culturelle, pourrait être très utile pour travailler certains aspects de la lecture et affronter certains des problèmes récurrents que soulève son enseignement (cf. Soussi & Wirthner

2003; Nidegger [Coord.] 2001).

Il nous semble en particulier que des activités de lecture conduites sur des textes *a priori* opaques – parce que dans une langue «inconnue» – peuvent aider à développer chez les élèves une attention à la forme et à l'organisation des textes qu'ils peinent à prêter lorsque, dans un texte rédigé en une langue trop transparente, ils tendent à aller précipitamment au sens. D'un point de vue didactique, ce serait donc le «détour», par des langues moins connues ou inconnues, qui constituerait, pour les apprentissages, le mécanisme-clé des démarches d'éveil aux langues.

Soulignons toutefois d'emblée que, pour que cela soit le cas, il faut que les activités proposées soient pertinentes, intéressantes et stimulantes, il faut qu'elles «éveillent» la curiosité des élèves. De telles activités doivent donc aussi, par leur intérêt intrinsèque, contribuer à la motivation des élèves et, du fait qu'elles octroient systématiquement une place aux langues parlées dans la classe par les élèves d'autres origines linguistiques, à la reconnaissance des connaissances apportées par ces élèves.

Comme on le voit, les démarches d'éveil aux langues envisagent la diversité linguistique comme une composante normale de toute connaissance, au service d'une meilleure compréhension du fonctionnement du langage, du développement d'aptitudes utiles à tout apprentissage langagier (capacités de perception auditive et visuelle, de repérage, d'analyse et de comparaison, de lecture, etc.) et de la construction d'attitudes plus ouvertes à la diversité en tant que telle. Dans cette mesure, elles constituent, en complément aux enseignements de langues, un fondement d'une culture langagière moderne, ouverte, citoyenne, permettant à chaque élève de donner du sens aux savoirs qu'il possède et, en particulier, aux élèves d'autres origines linguistiques de trouver une véritable place pour leurs connaissances. La diversité, sous toutes ses formes (culturelle, linguistique, mais aussi biologique et génique), nous paraît de ce point de vue au cœur d'enjeux fondamentaux pour l'avenir de l'école et de la société. Il ne peut être que bénéfique, dès lors, que l'enseignement de la lecture en tire parti lui aussi.

- 1 Un projet concernant le secondaire est actuellement en veilleuse et pourrait être repris selon la réception qui sera donnée aux moyens déjà mis en circulation.
- 2 Pour une présentation générale, cf. Moore 1995; BABYLONIA 2, 1999; Candelier [Ed.] 2003.
- 3 On notera au passage que cette activité permet à nouveau de travailler sur les systèmes d'écriture en tant que tels; cette fois, les langues utilisées sont le français, l'albanais, l'arabe, le bulgare, le chinois et l'italien.
- 4 C'est ici, bien sûr, un des moments où les élèves qui parlent

l'une de ces langues pourront faire valoir leurs connaissances!

- 5 Cf. Une écriture pour les doigts, le braille. Pour les mettre en situation et susciter leur curiosité face au problème qui leur est soumis, les élèves sont tout d'abord confrontés, yeux bandés, à un message en relief; ils devinent ainsi l'expérience des aveugles et prennent conscience du «problème».
- 6 Les élèves examinent ensuite quelques points de grammaire en comparant les systèmes de ces différentes langues; ils ont également la possibilité, ensuite, de réinvestir ce qu'ils ont découvert en abordant de nouvelles langues: catalan, galicien, romanche et roumain.

Bibliographie

- BABYLONIA 2 (1999). S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaziun plurilingua (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).
- Candelier, M. [Dir.] (2003): Eulang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles: De Boeck – Duculot.
- CREOLE . Revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Genève: FAPSE.
- Hawkins, E. (1987): Awareness of Language: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, D. (1995): Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia 2*, pp. 26–31.
- Nidegger, Chr. [Coord.] (2001): Compétences des jeunes Romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9ème année. Neuchâtel: IRDP.
- Perregaux, Chr., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir.] (2003): Education et ouverture aux langues à l'école. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – Secrétariat général (2 volumes + brochure d'accompagnement) (Auteurs des activités: Claudine Balsiger, Claudia Berger, Janine Dufour, Lise Gremion, Danièle de Pietro, Elisabeth Zurbriggen).
- Soussi, A. & Wirthner, M. (2003): PISA: les compétences des élèves en littérature. *Bulletin Leseforum Schweiz / Bulletin d'information Forum suisse sur la lecture*, 6 – 10.

Jean-François de Pietro, IRDP (Institut romand de documentation pédagogique), Faubourg de l'Hôpital 45, CP 54, CH-2000 Neuchâtel