

Eveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français¹

Michel Candelier

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

1. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues² n'est pas l'apprentissage d'une langue particulière. C'est une approche des langues, le plus souvent à l'école primaire (y compris à l'école maternelle), qui 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. L'exemple d'activité pédagogique fourni en annexe³ permettra de mieux comprendre ce à quoi on réfère ici.

Il ne s'agit pas non plus d'une « sensibilisation » aux langues, aux contours plus ou moins flous. Les connaissances, attitudes et aptitudes visées par les activités se décomposent en objectifs précisément définis, en correspondance avec les besoins et capacités des élèves (cf. par exemple Candelier (Dir.) 2003a, chapitre 3). Ces objectifs correspondent aux attentes générales suivantes :

- développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité, y compris de leur propre diversité ; corollairement, dans des classes multilingues, reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun ;
- développer l'aptitude des élèves à observer et analyser les langues, et donc favoriser leur aptitude à les apprendre et à mieux les maîtriser, y compris pour la langue de l'école ;
- favoriser le désir des élèves d'apprendre les langues, et d'apprendre des langues diversifiées ;
- développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat, plus lointain et très lointain, ainsi qu'aux statuts dont elles bénéficient ou pâtissent.

L'éveil aux langues a 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, les programmes *Evlang* (1997-2000) et *Janua Linguarum* (2000-2004). Ils ont impliqué successivement des équipes de cinq puis seize pays⁴. Les activités comprenaient la production de matériaux didactiques, la formation d'enseignants, la mise en place d'une expérimentation et une évaluation, qui portait essentiellement, pour *Evlang*, sur les effets sur les élèves et pour *Janua Linguarum* sur les conditions d'implantation de l'approche dans les systèmes éducatifs.

On se limitera aux résultats de l'évaluation du programme *Evlang*, en laissant de côté les compléments recueillis lors du programme *Janua Linguarum* (pour un bilan complet, cf. Candelier (Dir.) 2003a et 2003b).

L'évaluation quantitative de l'expérimentation *Evlang* 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. 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 maniements 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.

Dans le prolongement d'*Evlang* et de *Janua Linguarum*, deux programmes de recherche et d'innovation ont été mis en place au Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz (Conseil de l'Europe) : un programme consacré à la formation des maîtres (programme LEA) et le programme ALC, s'attachant à l'élaboration d'un référentiel de compétences pour les « approches plurielles » (définies ci-dessous – pour ces deux programmes, cf. <http://www.ecml.at/>).

Plus généralement, les travaux se sont orientés ensuite dans deux directions principales :

- compléter et diversifier la réflexion et la recherche portant sur la mise en place de l'approche dans différents contextes :

- étudier précisément les chemins par lesquels des compétences acquises pendant des activités d'éveil aux langues peuvent être réinvesties par les élèves dans les différentes dimensions de leurs apprentissages langagiers.

On trouvera sur le site du premier congrès de l'association internationale EDiLiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle), qui s'est déroulé au Mans en juillet 2006, des résumés de contributions qui donneront une vue d'ensemble des efforts entrepris dans différents pays pour atteindre ces deux objectifs ou plus simplement pour diffuser l'approche⁵ (<http://ala-edilic.univ-lemans.fr/>). La bibliographie du présent article permettra de s'informer en particulier sur les travaux entrepris en Belgique francophone (Blondin & Mattar, 2004) et au Canada (Armand, & Dagenais, 2005).

2. Formation plurilingue et éveil aux langues

Les lignes qui suivent partent de la conviction – malheureusement sans cesse corroborée par de nouvelles observations ou de nouveaux témoignages – que l'usage qui est fait aujourd'hui par les autorités éducatives nationales en Europe du document central de référence que constitue le *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2000 – désormais appelé ici « le Cadre ») est un usage « périphérique ». Cet usage se cantonne dans l'application des outils que constituent les échelles de compétence et fait l'impasse sur le centre même du projet, c'est à dire sur la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle*. Ce faisant, on privilégie la mesure du résultat au détriment du processus qui peut y conduire. La question centrale de l'apprentissage est délaissée au profit de celle de l'évaluation.

Pourtant, c'est bien ce « centre » - la *compétence plurilingue et pluriculturelle* - qui est au fondement de la notion de *formation plurilingue* développée dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Conseil de l'Europe, 2003 – désormais appelé ici « le Guide »)⁶.

La « finalité » de la *formation plurilingue* « est le développement du plurilinguisme comme compétence » et elle « consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs, dès les premiers apprentissage et tout au long de la vie » (Guide, p. 22)⁷.

La *compétence plurilingue et pluriculturelle* est caractérisée dans le Cadre par le fait qu'elle ne consiste pas en « une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues » mais bien en une « compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (p. 129).

Avant de poursuivre la réflexion d'ordre didactique, il convient de noter que cette conception va bien dans le sens des modèles de l'acquisition des langues développés actuellement par la recherche psycholinguistique sur le plurilinguisme. Par delà les divergences, il y a bien accord, dans ces travaux, sur l'existence d'UN système, c'est à dire sur ce qu'on appelle en anglais une conception « wholiste », globalisante, de la compétence plurilingue, les désaccords portant ensuite sur le fait de savoir s'il faut ou non considérer qu'elle contient en elle, pour chaque langue, « des systèmes séparés » (comme le conçoit un modèle tel que celui de Herdina & Jessner 2002) ou non (comme le conçoit par exemple Cook, 1993) (cf. Herdina & Jessner, 2002, 148-152).

De ce point de vue, les ouvrages du Conseil de l'Europe – qui ne se veulent pas d'ordre psycholinguistique – sont nécessairement moins précis. Ils contiennent à la fois des expressions renvoyant plutôt à l'une des variantes (par exemple « compétence unique ») ou plutôt à l'autre (comme « compétence complexe », qui évoque plus facilement l'existence de sous-systèmes). Mais là n'est certainement pas l'essentiel pour la didactique, mais bien dans l'accent – partagé – mis sur l'existence constante et « naturelle » d'influences réciproques que les « sous-systèmes » entretiennent entre eux,

quel que soit le degré d'individualisation qu'on accorde à chacun d'eux.

C'est là que se fonde le principe clé de *synergie* qui doit sous-tendre toute l'action didactique. Pour reprendre les termes même du Guide (p. 71) : « La gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné ».

C'est le respect de ce principe qui devrait constituer, aujourd'hui, la pierre de touche de toute entreprise didactique, et non l'appui sur un système d'échelles de compétences. Seules les approches qui se conforment à ce principe peuvent à bon droit se réclamer du « plurilinguisme », au sens où l'entendent les experts du Conseil de l'Europe.

Dans cette perspective, il me semble que les approches que j'ai coutume d'appeler « plurielles » ont un rôle capital à jouer.

Dans le panorama des modèles et pratiques didactiques en usage, on peut distinguer :

- des approches « singulières », dans lesquelles le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément ;
- les approches « plurielles », dans lesquelles plusieurs langues ou cultures sont prises en compte simultanément.

Si la compétence plurilingue est bien celle que les instruments du Conseil de l'Europe et les modèles psycholinguistiques convergents décrivent, si le principe de synergie recommandé a bien un sens, il convient, pour aider l'apprenant à construire et à l'enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue, de l'amener à se constituer un arsenal de savoirs, savoir faire et savoir être relevant à la fois de ce que l'on peut appeler le « pan » et le « trans ». C'est à dire :

- concernant les faits linguistiques et culturels en général (ordre du « pan » : « panlinguistique », « panculturel ») ;
- permettant un appui sur des aptitudes acquises à propos d'une langue ou culture particulière [...] pour accéder plus facilement à une autre (ordre du « trans » : « translinguistique », « transculturel »)⁸.

De tels savoirs, savoir-faire et savoir être ne peuvent, bien évidemment, être développés que lorsque la classe est le lieu d'un examen simultané et d'une mise en relation de plusieurs langues et de plusieurs cultures. C'est à dire, dans le cadre d'approches plurielles des langues et des cultures.

L'éveil aux langues, on l'a compris, en fait partie. Mais c'est aussi le cas pour d'autres approches telles que la « didactique intégrée » (« langue maternelle » - « langue étrangère » : « langue 2 » - « langue 3 » - cf. par exemple Roulet 1980, Castellotti 2001, Hufeisen & Neuner 2003), l'intercompréhension entre les langues parentes (cf. Dabène 1996, Blanche-Benveniste & Valli 1997, Meissner et al. 2004, Doyé 2005) et l'approche interculturelle (pour une présentation plus explicite, cf. Candelier, 2003b).

3. Eveil aux langues et enseignement du français

Que peut-on attendre d'activités d'éveil aux langues pour l'apprentissage d'une langue particulière, telle que le français ?

C'est à cette question que je vais à présent chercher à répondre. Ne pouvant me livrer ici à de longs développements, je chercherai à aller à l'essentiel, en tenant compte – ce qui me semble très important – de la diversité des situations dans lesquelles cette langue

s'enseigne et s'apprend.

Je distinguerai de façon sans doute trop grossière entre 1) le français langue maternelle (ce qui n'exclut pas la présence de variantes différentes de français selon les familles) ; 2) le français langue étrangère ; 3) le français langue seconde (le français est langue de l'école, mais pas de la famille) et 4) le français langue de la famille (mais pas de l'école). Il s'agit d'une distinction effectuée en fonction du rapport des apprenants individuels au français. Bien entendu, plusieurs de ces cas de figure peuvent co-exister dans une seule et même classe.

Pour chacune de ces situations, je me concentrerai sur un seul aspect, qui me semblera être au centre des attentes, et j'aborderai la question successivement sous l'angle de la *formation plurilingue* (contribution à l'élaboration d'une compétence plurilingue et pluriculturelle) et de l'*éducation au plurilinguisme* (développement d'attitudes positives vis-à-vis de la diversité – cf. note 7).

Français langue maternelle :

Pour ce qui est de la formation plurilingue, c'est ce que nous appelons la « stratégie du détour » qui est au centre des attentes (cf. de Pietro 2003). Le détour par un travail sur d'autres langues permet le développement non seulement de connaissances et d'aptitudes métalinguistiques, mais plus généralement la mise en place d'une « prise de distance » par rapport à la langue qui lui confère le statut d'objet observé. L'éveil aux langues développe la capacité de porter attention à la forme (et à ses rapports avec le sens), là où un travail qui se limite au français se heurte habituellement à la prégnance de la perception du seul sens.

Dans le domaine de l'éducation au plurilinguisme, c'est la lutte contre le repli systématique de chacun (enseignant et élèves) sur « sa » variété de français qui est au centre des attentes. Les variantes utilisées quotidiennement par les élèves en dehors de l'école deviennent objet légitime d'observation en classe. On constate ensemble que la contrainte « un type de situation - une variété de langue » est la règle. On peut ainsi obtenir de l'élève qu'il accepte plus facilement de « jouer le jeu » qui consiste à s'intéresser pleinement à la variante enseignée par l'école, dans la mesure où celles qu'il utilise par ailleurs ne sont pas niées et se voient attribuer leur légitimité dans leur domaine propre.

Français langue étrangère :

Pour la formation plurilingue, ce que l'on attend ici principalement de l'éveil aux langues, c'est qu'il renforce les capacités d'apprentissage du français (comme de toute autre langue étrangère) en favorisant l'aptitude à l'articuler au répertoire antérieur. L'éveil prépare aussi – ou accompagne – l'accès à d'autres approches plurielles (Didactique intégrée, intercompréhension entre langues parentes, approche interculturelle) impliquant le français.

Pour ce qui est de l'éducation au plurilinguisme, on attend de l'éveil aux langues qu'il favorise le choix du français par le développement d'un intérêt plus grand pour la diversité linguistique et culturelle. On notera que cette démarche est conforme aux orientations actuelles de la Francophonie : on cherche à promouvoir le français par le biais de la promotion du plurilinguisme.

Français langue seconde :

Cette situation (français langue de l'école mais pas de la famille) se présente dans des contextes très variés que l'on peut chercher à répartir entre 1) les cas où majorité de la population parle le français en famille (exemple: cas des migrants en France) et 2) les cas

où une minorité de la population parle le français en famille (comme dans de nombreux pays d'Afrique « francophone »).

Spontanément, on imagine qu'une démarche comme l'éveil aux langues aura des effets bénéfiques pour les autres langues (celles des familles), et on pense trop souvent que cela se fait au détriment du français. Ce faisant, à nouveau, on oppose les langues, alors que les principes de l'éducation plurilingue nous invitent à tirer profit de leurs interactions.

Dans deux contributions récentes (Candelier 2006 et Candelier à paraître), j'ai développé une réflexion globale - que j'ai ensuite appliquée de façon détaillée au cas particulier de la Guyane française - portant sur des contextes caractérisés par un degré élevé de multilinguisme social et une forte imbrication territoriale des langues (en particulier en milieu urbain), dans lesquels les enfants entrent à l'école avec une maîtrise inexistante ou faible de la langue de l'école (en Guyane : le français). L'argumentation développée peut se résumer ainsi :

Lorsque la maîtrise de la langue seconde est à ce point insuffisante chez le jeune enfant, il est reconnu que l'intérêt de l'élève est que l'on recoure à la langue de la famille pour les premiers apprentissages (cf. par exemple Unesco 2003). Cependant, dans les contextes décrits, l'application d'un tel principe se heurte à divers obstacles : outre l'importance des moyens financiers requis, plus ou moins rédhibitoires selon les pays, il faut considérer en premier lieu les dangers concernant la cohésion sociale liés à la constitution de filières scolaires séparées, en fonction de chaque langue (on notera que le raisonnement s'applique également aux situations de forte immigration).

Devant ces difficultés, l'éveil aux langues apparaît comme une voie praticable qui apporte certains des avantages de l'enseignement bilingue en contournant les principaux obstacles, puisqu'il est applicable à tout type de classe, hétérogène ou non, et exige des moyens financiers beaucoup plus réduits.

Au plan de la formation plurilingue, on peut alors attendre de l'éveil aux langues qu'il développe la curiosité et l'attention des enfants par rapport à leur propre langue ainsi qu'à son fonctionnement linguistique et qu'il lui fournisse au moins quelques exemples (certes moins nombreux que si le travail de la classe portait prioritairement sur cette langue, dans le cadre d'un enseignement bilingue) de mise en relation entre sa langue et d'autres langues. De telles mises en relation, qui confortent la construction de la compétence plurilingue de l'élève, profitent conjointement à la langue de la famille et à la langue de l'école (le français langue seconde) en permettant « d'asseoir » cette nouvelle langue sur la compétence linguistique existante.

Au plan de l'éducation au plurilinguisme, on peut attendre essentiellement de l'éveil aux langues qu'il exprime une reconnaissance et une valorisation par l'école des compétences linguistiques de tous les élèves et banalise (« dédramatise ») les situations de diglossie⁹. Ce qui apportera également des bénéfices pour le français : en reconnaissant l'élève allophone dans son identité, on l'ouvre à l'école. On évite le repli sur soi, voire le sentiment que le français constitue une menace pour l'identité propre.

Ce sous-chapitre sur le français langue seconde était bien long, mais en fait, il nous a permis également de traiter du dernier cas :

Français langue de la famille (mais pas de l'école) :

... car il devrait apparaître clairement que les avantages décrits ci-dessus pour les langues de la famille s'appliquent – en juste retour – au français lorsque celui-ci est dans cette situation.

4. Pour conclure...

Il y aurait bien sûr beaucoup d'autres points à développer, pour lesquels, à nouveau, on ne peut qu'inviter à consulter les ouvrages et les sites listés plus bas. On se contentera d'une seule réflexion, sous forme de bilan de la troisième partie :

Cette partie a montré – par l'exemple du français dans tous ses « états » pédagogiques – que l'éveil aux langues avait toujours quelque chose d'original et d'intéressant à apporter pour soutenir l'enseignement d'une langue particulière. On ne s'en étonnera pas : cela tient simplement au fait qu'en tant qu'approche plurielle, l'éveil aux langues contribue à ne pas opposer les langues qui constituent la compétence plurilingue en devenir des apprenants, mais au contraire à tirer profit de leurs interactions.

Annexe

Extraits de *Le petit chaperon rouge (Les langues du monde au quotidien, CRDP de Bretagne, 2006)*.

<i>Séance 3</i>		 documents
 langues Allemand, anglais, espagnol, finnois, italien.	 mode de travail Élèves par 2.	<ul style="list-style-type: none">- Document élève - séance 2 (dialogue central des cartes-récits).- Fiche-élève 1 (mots-clés).- Document élève (cartes-récits en anglais et espagnol).- Fiche-élève 2 (ce que dit le Petit Chaperon rouge).- Correction de la fiche-élève 2.
 interdisciplinarité Français (ORL, littérature), langue étrangère ou régionale.	 1 heure	 matériel - Crayons de couleur.  6 à 10
Description de la séance Les élèves vont faire en deux temps une analyse fine du corps du dialogue entre le loup au lit et le Petit Chaperon rouge. Ils y recherchent d'abord les parties du corps puis les verbes qui répondent à ces parties du corps en allemand, italien et finnois. On leur demande ensuite de faire une analyse de la structure des phrases en allemand, anglais, espagnol et italien. Ils observent et comparent les régularités dans les langues.		Objectifs <ul style="list-style-type: none">- identifier une structure de phrase récurrente à l'écrit et à l'oral ;- concevoir et repérer que l'ordre des éléments linguistiques diffère d'une langue à l'autre.

Dans chaque langue, entoure les parties du corps en bleu, l'adjectif en vert et le mot exclamatif (que...) en rouge.

Ce que dit le Petit Chaperon rouge



français	italien	espagnol
Que tu as de grandes oreilles !	Che orrechie grandi hai !	; Qué orejas tan grandes tienes !
Que tu as de grands yeux !	Che occhi grandi hai !	; Qué ojos tan grandes tienes !
Que tu as de grandes dents !	Che bocca grande hai !	; Qué boca tan grande tienes !

Bibliographie

- Armand, F. & Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire, *Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro spécial Printemps, L'immigration et les intersections de la diversité, 110-113.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (Dir.) (1997). L'intercompréhension: le cas des langues romanes, *Le Français dans le Monde*. [Numéro spécial]
- Blondin, C. & Mattar, C. (2004). *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues. Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Communauté française*. Liège : Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale. [Disponible sur <http://www.mag.ulg.ac.be/eveilaulangues/>].
- 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://jaling.ecml.at/>]
- Candelier, M. (2005a). L'éveil aux langues : une innovation au service du plurilinguisme. [Conférence publiée sur le site des *Assises européennes du plurilinguisme* : <http://assisesplurilinguisme.affinitiz.com/>]
- Candelier, M. (2005b). L'éveil aux langues : une innovation européenne. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 34, 27-44.
- Candelier, M. (2006). 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. In : D. Cunningham, R. Freudenstein & C. Odé (eds), *Language Teaching: A Worldwide Perspective - Celebrating 75 Years of FIPLV*, 145-180. Belgrave: FIPLV.
- Candelier, M. (à paraître). Toutes les langues à l'école ! L'éveil aux langues, une approche pour la

- Guyane ? In : Isabelle Léglise & Bettina Migge (Dir.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, pp. 283-299. PUF, Paris.
- 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. [Disponible sur <http://jaling.ecml.at/>]
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe & Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – version intégrale*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cook, V. (1993) Wholistic multicompetence : jeu d'esprit or paradigm shift ? In B. Ketteman and W. Wieden (eds) *Current issues in European Second Language Acquisition Research*, 3-9. Tübingen: Narr
- Dabène, L. (Dir.) (1996). Comprendre les langues voisines, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°.104.
- De Pietro, J.-F. (2003). « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères*, 28. [L'observation réfléchie de la langue] à l'école]
- De Pietro, J.-F., (Dir.) (1999). «Ouverture aux langues : concepts, expériences, idées didactiques», *Babylonia, numéro 2* [babylonia@iaa.ti-edu.ch].
- Donmall, B.G. (Dir.) (1985). *Language awareness*, Centre for Information on Language Teaching and Research, London.
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe]
- Galkowski A., Zielinska J. (2005). Eveiller la conscience des enseignants de langues à l'éveil aux langues : sensibilisation à la diversité linguistique et culturelles dans les classes de FLE. In *Techniques linguistiques dans la didactique du français langue étrangère*, Drukarnia 2K : Łódź-Plock, pp. 41-51
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism – Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual matters.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Dir.) (2003). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais*. Strasbourg / Graz, Conseil de l'Europe.
- Kervran M. (Dir.) (2006). *Les langues du Monde au quotidien – L'observation réfléchie des langues au cycle 2 / au cycle 3*. CRDP de Rennes. [www.ac-rennes.fr/crdp/]
- Mba, Gabriel & Messina Ethe, Julia. 2003. L'utilisation orale des langues nationales dans le système éducatif camerounais, *African Journal of Applied Linguistics*, N° 4.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. & Stegmann, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.
- 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, Chr., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (Dir.) (2003). *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 2 volumes. [CIIP. SRTH@ne.ch]
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Paris : Hatier et CREDIF.
- Top, L. & De Smedt, H. (2005). *Zin voor Talen. Talensensibilisering en de taalportfolio in een meer talig onderwijs*. Antwerpen :Garant.

Unesco (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris : Unesco.

Young, A. & Hélot, C. (2003). Language Awareness and / or Language Learning in French Primary Schools today, *Journal of Language Awareness*, 12, 236-246.

Sites principaux concernant l'éveil aux langues

Ja-Ling Europe (Centre Européen pour les Langues Vivantes – Conseil de l'Europe – Graz - <http://jaling.ecml.at/>);

Allemagne (http://www.ph-freiburg.de/jaling/bibliographie/bibliographie_neu.html) ;

Autriche (<http://www.sprachen.ac.at/download/- Kiesel>) ;

Belgique francophone (<http://www.mag.ulg.ac.be/eveilaulangues/>) ;

Canada (Québec - <http://www.elodil.com/>) ;

Espagne (Catalogne - <http://dewey.uab.es/jaling>) ;

France (<http://plurilingues.univ-lemans.fr/>);

Royaume Uni (<http://www.language-investigator.co.uk/index.htm>) ;

Slovénie (<http://www2.arnes.si/~sfidle/>) ;

Formation des enseignants à l'éveil aux langues (à distance, sur internet – <http://div.univ-lemans.fr>).

Un recensement international des matériaux didactiques disponibles pour l'éveil aux langues sera proposé sur le site (à venir...) de l'association internationale EDiLiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle).

Notes

¹ Le présent article reprend l'essentiel d'une conférence donnée lors du colloque que la FIPF a organisé en juin 2005 à Sèvres.

² Nous n'en ferons ici qu'une brève présentation, qui emprunte quelques éléments généraux à un article récent portant sur le recours à l'éveil aux langues dans le contexte spécifique de la Guyane (Candelier, à paraître). Pour une information plus complète, nous renvoyons à divers ouvrages cités en bibliographie, en particulier : Candelier (Dir.) 2003a et 2003b, Candelier 2006 (rapport pour l'UNESCO publié récemment par la FIPLV). Pour les racines de cette approche, cf. Hawkins 1984 et Donmal 85.

³ Il est extrait de Kervran (Dir.) 2006. Pour des matériaux en français, cf. aussi Perregaux et al., 2003.

⁴ Pour le programme Evlang : Autriche, Espagne, Italie, France (Métropole et Ile de la Réunion), Suisse. Pour Janua Linguarum : Allemagne, Autriche, Espagne, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Lettonie, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Suisse.

⁵ On notera que l'approche est reconnue officiellement dans les cursus scolaires de Suisse romande et de Grèce et que des matériaux d'éveil aux langues sont également diffusés par des instituts dépendant des autorités éducatives en Autriche ([http://www.sprachen.ac.at/download/- "Kiesel"](http://www.sprachen.ac.at/download/- Kiesel)) et en France. Pour plus de détails, cf. Candelier 2006.

⁶ Les lignes qui suivent empruntent largement à Candelier 2006.

⁷ Cette « formation plurilingue » est un des deux volets de ce que le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe appelle « l'éducation plurilingue », qui comporte aussi « l'éducation au plurilinguisme », qui vise « à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, et à former à la citoyenneté démocratique » (Conseil de l'Europe 2003, p. 22). Ce qui a été dit plus haut de l'éveil aux langues montre à l'évidence que cette approche constitue également une contribution à l'« éducation au plurilinguisme », comme on le verra dans la partie 3.

⁸ C'est à l'étude détaillée de telles compétences que se consacre le programme d'activité ALC (A travers les langues et les cultures) déjà cité.

⁹ De plus, la valorisation de toutes les langues peut constituer une préparation des esprits à la mise en place ultérieure d'enseignements bilingues, les représentations courantes des langues minorisées étant souvent un obstacle supplémentaire à la mise en place de tels enseignements, même là où les territoires sont relativement homogènes du point de vue linguistique.