



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Martine Kervran,

**Maitre de conférences
ESPE de Bretagne**

**Contribution à la consultation sur les
programmes Cycle 3 (CM1, CM2,
6ème) : domaine des langues**

Contribution à la consultation sur les programmes Cycle 3 (CM1, CM2, 6ème) domaine des langues

Martine Kervran
Maitre de conférences
7ème, 11ème, 70ème sections
Espe de Bretagne
CREAD
Martine.kevran@espe-bretagne.fr

Remarque préalable : place des langues au CRPE

L'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours de recrutement des professeurs des écoles précise que, pour la première épreuve d'admission (épreuve orale de mise en situation professionnelle à partir d'un dossier), les candidats doivent choisir un domaine dans la liste suivante : sciences et technologie, histoire, géographie, histoire des arts, arts visuels, éducation musicale, enseignement moral et civique. Cette liste intègre l'ensemble des domaines de l'école autres que français et mathématiques (déjà évalués pour l'admissibilité) à la seule exception des langues vivantes. L'objectif de cette épreuve étant d'"évaluer les compétences scientifiques, didactiques et pédagogiques" du candidat dans le domaine choisi, l'exclusion du domaine des langues marginalise la discipline et laisse entendre que la maîtrise de compétences didactiques et pédagogiques n'est pas nécessaire dans ce domaine! La portée des préconisations dans le domaine des langues ne pourra être vraiment effective que s'il est **mis fin à l'exclusion de cette discipline des concours de recrutement des professeurs des écoles**. Une modification de l'arrêté avec ajout du domaine "langues" s'impose donc comme une priorité pour la légitimité de cette discipline.

I. Etat des lieux de l'enseignement des langues à l'école primaire

I.1. Analyse des préconisations institutionnelles depuis 2002

Les Programmes de 2002 (BOEN spécial n°1 du 14 février 2002 et BOEN hors série n°4 du 29 août 2002) constituent une étape historique en faisant pour la première fois de la langue vivante une discipline à part entière, obligatoire, accompagnée d'un véritable programme et reliée aux autres domaines d'apprentissage. La dénomination « langues étrangère ou régionale », marque la volonté de donner un statut aux langues régionales, longtemps laissées pour compte hors des dispositifs bilingues et immersifs, en les mettant sur le même plan que les « langues étrangères ». En plus de l'adossement au *CECRL*, le référentiel de compétences, tel qu'il est présenté dans le BO d'août 2002, décline les programmes de langues vivantes à l'école primaire en huit langues étrangères (chinois, russe, anglais, allemand, espagnol, italien, portugais, arabe) et en six langues régionales (basque, breton, catalan, corse, langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, occitan-langue d'oc).

Un autre élément positif majeur réside dans les liens qui sont faits avec les autres domaines d'apprentissage. Au cycle des approfondissements (cycle 3), l'enseignement d'une langue étrangère ou régionale s'inscrit dans un ensemble intitulé « éducation littéraire et humaine » qui comprend également la littérature (dire, lire, écrire) l'observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison), l'histoire, la géographie et la vie collective (débat).

octobre 14

Le texte précise que l'apprentissage d'autres langues « est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française ». On ouvre la possibilité de renforcer l'« observation réfléchie de la langue » (ORL) pour permettre aux élèves d'identifier « les mêmes phénomènes grammaticaux » ou de faire des rapprochements dans le domaine de la « structuration du lexique » et de l'origine des mots en français et dans la langue étrangère ou régionale étudiée. A noter aussi la référence à la « dimension internationale » de l'éducation scolaire (Europe, Francophonie, mondialisation ...), à laquelle le domaine des langues est rattaché.

En ce qui concerne les contenus propres à la discipline, le texte propose d'organiser les apprentissages autour de deux axes : l'enseignement d'une langue doit viser d'une part « l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant » et d'autre part à « faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe ». Le texte comporte pour la première fois dans l'histoire des textes institutionnels une référence au plurilinguisme, en tant que richesse: « L'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale donne la possibilité à ceux qui n'ont pas la chance d'être déjà plurilingues de prendre une distance par rapport à la langue nationale et par là d'en mieux comprendre l'usage ». La valorisation de la diversité linguistique, d'un bout à l'autre de la scolarité primaire, représente une avancée considérable car la diversité des langues est ici considérée comme source d'enrichissement et même comme objet d'apprentissage légitime, susceptible de contribuer à la formation linguistique et générale des élèves.

Cette politique d'ouverture initiée par les textes de 2002 n'a malheureusement pu bénéficier ni du temps ni des moyens nécessaires à sa mise en oeuvre. D'autre part, la mise en place effective de ces mesures a cependant été limitée par l'occultation de plusieurs volets fondamentaux des recommandations du Conseil de l'Europe. En limitant l'interprétation du *CECRL* à son niveau évaluatif, les instructions officielles n'ont pas réussi à mettre en place un véritable apprentissage différencié et individualisé, fondé sur les compétences de chacun.

Le rapport du sénateur Legendre (2003) parle à juste titre de « pari manqué » pour la diversification et constate que « les résultats sont loin d'être à la hauteur des attentes ». Il déplore une « distorsion (...) flagrante entre les plaidoyers officiels et l'observation de leur traduction concrète. » (Legendre, 2003 : 4). Force est de constater effectivement que l'école n'a pas réussi « à servir de bouclier pour contrer l'anglicisation galopante » (Legendre, 2003 : 8) et que plus l'apprentissage des langues se systématisait et se généralisait dès l'école primaire, plus la prédominance de l'anglais s'affirmait et se consolide. A la rentrée 2002, la part de l'anglais était évaluée à près de 79%. En 2005, elle dépasse les 82 % en moyenne et atteint près de 89% l'année suivante.¹ Les langues frontalières restent minoritaires partout (y compris en Alsace où l'anglais l'emporte sur l'allemand). En ce qui concerne les langues régionales (hors dispositifs bilingues), le pourcentage reste constamment inférieur à 1%.

En ce qui concerne les « langues d'origine », les textes amorcent une transformation progressive des modalités prévues dans le cadre de l' *Enseignement des Langues et Cultures d'Origine* (ELCO) qui prévoit la possibilité d'organiser pour les élèves étrangers scolarisés à

¹ Source : « répartition des langues enseignées à l'école élémentaire », données statistiques pour l'école, Eduscol. <http://eduscol.education.fr/D0070/statistiques.htm>

l'école primaire et en collège un enseignement de langue et culture d'origine sous forme d'activités optionnelles. L'objectif est d'ouvrir aussi l'enseignement de ces langues à d'autres élèves pour que les langues régionales comme les langues d'origine puissent s'inscrire dans le nouveau dispositif et faire partie de l'offre de langues pour tous les élèves de l'école.

La plupart des mesures préconisées par le plan Lang en faveur tant de la généralisation que de la diversification de l'apprentissage des langues ont été revues à la baisse par ses successeurs. Les langues vivantes sont intégrés au *Socle commun de connaissances et de compétences*, institué en 2006, dont elles constituent le second « pilier ». L'adossement au *CECRL* est réaffirmé dans tous les textes qui suivent (programmes du BOEN hors série n°8 du 30 août 2007, textes de 2008 et 2012) mais limité à un alignement des échelles de niveaux sur les cycles et les examens standardisés. Si les principes de promotion de l'altérité et de la diversification des choix de langues sont réaffirmés, le "tout-anglais" continue de progresser. Le projet de diversification du choix de langues, celui de l'allongement de la scolarité en langues et celui de la prise en compte des langues familiales sont totalement laissés pour compte. Les références aux articulations entre les apprentissages langagiers (français, langue étrangère et « langues parlées sur le territoire national ») disparaissent, tout comme la mention des langues régionales. On peut également déplorer le maintien de la procédure d'*habilitation* des personnels : ce dispositif a souvent conduit d'une part à privilégier la formation linguistique au détriment des aspects didactiques et d'autre part à retirer encore trop souvent l'enseignement de cette discipline à l'enseignant polyvalent titulaire de la classe, rendant ainsi de fait plus difficile la mise en lien avec les autres apprentissages.

1.2. Analyse des conceptions usuelles

Comme l'ont pointé plusieurs études issues aussi bien de la recherche universitaire, des travaux du Conseil de l'Europe que de l'Inspection générale depuis les années 1990 (Genelot, 1996 ; Blondin *et al.*, 1998 ; Scoffoni *et al.*, 2002 ; Audin, 2005 ; Claus *et al.*, 2013, entre autres), les instructions officielles ne sont pas seules en cause dans l'échec relatif de l'apprentissage des langues à l'École. Les représentations "traditionnelles" des langues persistent chez tous les acteurs du système éducatif et entravent l'évolution des pratiques. Il semble qu'un certain nombre d'obstacles sont toujours en vigueur, en particulier

- Une conception descriptive des langues comme ensembles finis, immuables et étanches d'éléments linguistiques et (éventuellement) culturels accumulés ;
- Une conception de l'apprentissage comme juxtaposition additive d'éléments langagiers ;
- Des représentations réductrices des débuts de l'apprentissage : lexicalisme (apprentissage de mots isolés autour de champs lexicaux dits "de la vie quotidienne") et répétition d'énoncés figés ;
- Une valorisation excessive de l'oral (voire du tout-oral) et subordination des compétences écrites à celles de l'oral ;
- Une polyvalence peu mise à profit et inscription interdisciplinaire très réduite ;
- Une idéologie de l'usage exclusif de la langue cible et donc une réticence face à la coexistence des langues et une croyance persistante dans le mythe du modèle du "natif" comme objectif pour la scolarité ;
- Une absence de prise en compte de la notion de "compétence plurilingue" (Coste, Moore, Zarate, 1997 ; Beacco *et al.*, 2007), pourtant au coeur des travaux et

octobre 14

publications du Conseil de l'Europe dont est issu le *CECRL* et dont se réclament les programmes pour les langues.

Ces obstacles sont pointés de manière constante depuis plus de vingt ans. Les propositions qui suivent constituent quelques pistes pour contribuer à poursuivre le travail déjà entrepris par certains acteurs pour une levée progressive de ces obstacles et une conception des apprentissages langagiers plus conforme à la fois aux connaissances actuelles sur les apprentissages en langues et aux enjeux des sociétés d'aujourd'hui.

II. Recommandations pour les programmes du cycle 3 (CM1, CM2, 6ème)

II. 1. Promouvoir une éducation langagière globale

Le préambule de la charte des programmes rappelle que les savoirs enseignés à l'école doivent "aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde", "relever du caractère inclusif de l'École" et "bénéficier à la totalité des élèves". Ces valeurs démocratiques et cette ambition de cohésion sociale ne peuvent être atteints sans une prise en compte de la diversité des identités individuelles et sans une ouverture à l'altérité, à la pluralité et à la diversité que suppose la préparation à la vie en société au XXIème siècle. Comme le précise la *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, les langues font partie (avec l'instruction civique, la littérature, l'histoire et les arts, notamment) des disciplines clés pour la promotion de l'altérité, de la diversité culturelle et de la compréhension du monde : "La question de la précocité des apprentissages ou, plus exactement, de la maîtrise des langues par les jeunes enfants est de nos jours tranchée en faveur d'un plurilinguisme reconnu comme condition favorable d'une construction identitaire plurielle et d'une meilleure insertion sociale dans un monde plurilingue de fait. La question de la (ou des) langue(s) maternelle(s) par rapport aux langues étrangères ou secondes est de moins en moins posée en termes d'incompatibilité. Seules demeurent les conditions de leur mise en synergie au plan éducatif" (UNESCO, 2003 p.17).

Parallèlement, les rapports PISA (2009 et 2013 en particulier) montrent que si la France se maintient dans la moyenne pour le volet « performances », elle se situe en fin de liste pour ce qui est des inégalités scolaires, en constante augmentation, en particulier pour les élèves « issus de l'immigration ».

Il est urgent de donner à l'École les moyens didactiques de travailler **avec** et **pour** la diversité. L'École ne peut plus se contenter de discours sur la "tolérance", l'"altérité" ou sur la nécessité de promouvoir l'inclusion scolaire et sociale. Il est temps d'agir de manière effective pour faire de la pluralité et de la diversité langagière et culturelle de véritables atouts pour les apprentissages. L'absence de reconnaissance effective des langues et cultures de l'environnement des élèves est préjudiciable à la construction d'une communauté d'apprentissage et, plus globalement, à l'émergence d'un vivre et d'un agir ensemble en classe et en dehors. Pour les élèves dits « allophones » comme pour tous les élèves dont les pratiques langagières quotidiennes sont, à des degrés divers, souvent exclues de l'École, les résultats scolaires s'améliorent quand les enseignants valorisent les connaissances linguistiques et culturelles qu'ils apportent dans la classe et que leurs identités sont prises en compte dans leur diversité.

octobre 14

II.2. Langues et langages pour penser et communiquer

Le domaine 1 du projet de *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* intitulé "les langages pour penser et communiquer", présenté à juste titre comme "le plus transversal de tous" englobe la "maîtrise de la langue française", la capacité à "pratiquer des langues étrangères ou régionales", à utiliser des "langages scientifiques" et "à s'exprimer et communiquer". Cependant, aucune mention n'est faite de la richesse des répertoires langagiers et culturels des élèves dont le français standard n'est pas la (seule) langue familiale et sans lesquels les objectifs d'inclusion de tous les élèves comme celui de compréhension de la complexité du monde ne peuvent être atteints.

Notre proposition consiste à ajouter le mot "langues" (au pluriel) dans l'intitulé du domaine et d'y ajouter des préconisations en faveur de nécessaires synergies entre la langue officielle de scolarisation, la ou les langues étrangères ou régionales enseignées, les langues familiales des élèves et les langues du monde d'un part et entre les langues et les autres domaines d'apprentissage d'autre part. L'enjeu réside dans la construction progressive par les élèves d'une **compétence plurilingue et pluriculturelle**, que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* définit comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe, 2001, p 129). Cette compétence « n'est pas conçue comme une juxtaposition de compétences distinctes mais comme une compétence unique et complexe qui met en synergie les divers apprentissages linguistiques ». Il s'agit de s'appuyer sur la capacité, plus ou moins effective, des élèves à utiliser toute une gamme de compétences dans diverses langues et variétés langagières pour faire évoluer les compétences langagières de tous les élèves. Il n'est pas question de remettre en cause le fait que le français, en tant que langue de scolarisation, constitue le pivot de toute éducation langagière mais de reconnaître **l'intérêt didactique de s'appuyer sur la diversité des langues et cultures pour construire les savoirs et le vivre ensemble**. Comme le recommande le rapport de l'IGEN sur les résultats des élèves à la fin du collège, il est devenu indispensable de « prendre appui pour l'apprentissage des langues étrangères sur le répertoire linguistique des élèves susceptibles de s'exprimer dans une autre langue que le français ». (Monnanteuil et Jardin, 2013 p.13)

II.3. Enseignement d'une langue "étrangère" et/ou "régionale"

Cet enseignement doit chercher à développer chez les élèves la double capacité à comprendre et produire des énoncés c'est-à-dire à "construire du sens". Il s'agit d'éviter que les savoirs dans la langue étudiée soient purement verbaux et réduits à la mémorisation d'énoncés « figés » et de faire en sorte qu'ils puissent au contraire être des savoirs d'action, ancrés dans une réalité expérientielle. Cela suppose en particulier de suivre quelques principes incontournables, en particulier :

1) Organiser les apprentissages autour des huit activités langagières définies par le CECRL (réduites à cinq dans les textes actuels) c'est-à-dire : activités de réception (oral / écrit); de production (oral / écrit); d'interaction (à l'oral et à l'écrit) et de médiation (à l'oral et à l'écrit)

Au cycle 3, les huit activités langagières devraient être travaillées de manière équilibrée.

Les activités de réception (écouter et comprendre ; lire et comprendre) peuvent s'appuyer sur une variété de documents « authentiques » (audios, vidéos, visuels, écrits) adaptés à l'âge des élèves. La compréhension de l'oral a été relevée comme le parent pauvre dans les études

octobre 14

institutionnelles, au niveau européen comme au niveau national. Les résultats des élèves français restent faibles et il semble indispensable de « trouver des leviers d'amélioration » (Monnanteuil et Jardin, 2013, p. 11) dans ce domaine. La consultation de documents audios et vidéos (émissions de radio et de télévision, films documentaires, œuvres cinématographiques..) dans d'autres langues que le français doit être encouragée, en appui sur le développement des outils numériques (baladodiffusion, tablettes numériques...).

Les activités de réception peuvent être concomitantes (écouter et lire), par exemple lors du visionnement d'un document filmé sous-titré (dessin animé, extrait de film de fiction, de documentaire ou de reportage etc.).

L'activité de **production orale en continu** ne peut se limiter, au cycle 3, à la répétition d'énoncés entendus et devrait privilégier la production d'énoncés de plus en plus autonomes. De même **l'interaction orale** ne se limite pas à des échanges entre l'enseignant et quelques élèves. Les échanges entre pairs à partir de supports étudiés (albums de littérature de jeunesse, affiches, œuvres artistiques etc.) ou d'expériences partagées (dans la discipline ou dans un autre domaine d'apprentissage) tiennent une place prépondérante dès le début du cycle 3.

La production écrite doit aller au-delà de l'écriture d'énoncés vus à l'oral. L'entraînement à la production d'énoncés écrits autonomes, amorcée au cycle 2, se poursuit et se développe au cycle 3. Les élèves produisent des textes plus longs et plus structurés, avec l'aide de documents de référence, en particulier ceux qui sont rendus accessibles grâce aux TIC et à Internet.

L'interaction écrite est appuyée sur les TIC et Internet où elle trouve son expression la plus conforme aux réalités d'aujourd'hui.

Les activités de médiation (orale et écrite) permettent de passer d'une langue à l'autre mais aussi de comparer les énoncés dans des langues différentes. La traduction est une activité bénéfique qui permet à la fois de vérifier ou confirmer la compréhension et de réaliser que le passage d'une langue à l'autre ne peut se réduire à un calque terme à terme. Elle renforce les compétences aussi bien dans la(les) langue(s) enseignée(s) qu'en français.

Les activités langagières peuvent aussi être combinées : lire et écrire; lire et dire; écouter et dire; écouter et écrire ... (dialoguer à partir d'un document audio; échanger suite à la lecture d'un message écrit etc.)

Les connaissances et compétences (inter)culturelles sont travaillées en lien avec les apprentissages linguistiques, dont elles sont indissociables. Elles ne font pas l'objet de séances isolées mais s'acquièrent par la fréquentation régulière de supports « authentiques » oraux, visuels et écrits (photos, dialogues, affiches, reportages, textes littéraires, annonces publicitaires etc.) rendant compte de la vie quotidienne dans une pluralité d'environnements géographiques et sociaux.

L'évaluation est positive (progrès de l'élève) et continue (chaque item est évalué un certain nombre de fois et validé par un nombre bien défini d'évaluations positives). Les évaluations sont indexées aux échelles de niveau du *CECRL* mais ne vérifient pas seulement l'acquisition d'un minimum (niveau A1) identique pour tous les élèves et pour toutes les activités langagières. Elles permettent de déterminer pour chaque élève le niveau atteint en fin de cycle, sous la forme d'un « positionnement » dans les diverses activités langagières, élaboré de manière dynamique tout au long du cycle. Ainsi, si certains élèves ont acquis le niveau A1 dans une ou plusieurs activités langagières dès le CM1, par exemple, ils seront ensuite évalués à l'aune du niveau A2 dans ces activités langagières-là et continueront à travailler à l'acquisition du niveau A1 dans les autres activités langagières. Ces éléments serviront de référence pour la constitution de groupes différenciés de compétences à l'école primaire puis au collège.

octobre 14

Si la répartition des savoirs selon les huit activités langagières est primordiale, les connaissances (lexicales, grammaticales, culturelles, phonologiques) gardent également une place importante. Les programmes pourraient contenir un tableau à double entrée proche de celui qui est proposé dans le "préambule commun" du BO du 30 août 2007, qui présente de manière claire et concise les articulations entre les connaissances et les activités langagières à acquérir. Il faudrait y ajouter les trois activités langagières manquantes (interaction écrite ; médiation orale et écrite).

2) Introduire une dimension métalinguistique fondée sur les comparaisons interlinguistiques

Les apprentissages en français ne peuvent qu'être soutenus et renforcés par des comparaisons avec d'autres langues. Au cycle 3, un travail régulier et systématique sur la comparaison des formes orales et écrites permet de spécifier la langue française par ses ressemblances et ses différences avec d'autres systèmes, tout en valorisant les savoirs des élèves dans d'autres langues et en renforçant ainsi leur motivation à apprendre par une prise en compte de la richesse de leurs répertoires langagiers et culturels. À l'école primaire, ces comparaisons sont menées par l'enseignant de la classe. En 6^{ème}, les professeurs de langues se réfèrent au français et à d'autres langues (en particulier les langues familiales des élèves) mais peuvent également travailler en coopération avec leurs collègues de français pour organiser ces mises en synergies interlangues que ce soit au sein de dispositifs spécifiques (classes bilangues, enseignement d'une partie d'une discipline dans une langue autre que le français, projets spécifiques d'établissements, etc.) ou en classes « ordinaires ». Les situations d'apprentissage plurilingues peuvent prendre diverses formes groupées dans les recherches et expérimentations actuelles autour de la notion d'« approches plurielles » des langues (Candelier, 2003) : il peut s'agir d'« intercompréhension » entre des langues de même famille (par exemple, mettre en comparaison, en réception orale et/ou écrite, des énoncés en français, en espagnol, en italien en latin et/ou dans d'autres langues romanes ou encore comparer l'anglais et l'allemand en tant que langues germaniques, selon les contextes). Une seconde approche, connue sous l'appellation d'« éveil aux langues » (Candelier, 2003) permet de comparer des énoncés (oraux ou écrits) ou des phénomènes langagiers (le pluriel, le genre des noms, la conjugaison, les sonorités voyelles etc.) dans une panoplie plus large de langues de tout statut (y compris celles qui sont les langues familiales de certains élèves).

3) Intégrer les langues dans les autres domaines disciplinaires

L'inscription de la langue étrangère et/ou régionale comme discipline à part entière suppose aussi qu'elle soit enseignée par le professeur de la classe (à l'école élémentaire) et qu'elle ne reste pas cloisonnée. Comme suggéré ci-dessus, la mise en place d'une *éducation langagière globale* devrait concerner non seulement le domaine « langues et langages pour penser et communiquer », mais aussi tous les autres domaines et l'ensemble des disciplines, y compris celles qui sont souvent abusivement qualifiées de "non linguistiques". Les projets interdisciplinaires associant la langue étrangère et/ou régionale aux apprentissages en français et dans les autres disciplines ne peuvent que favoriser son usage autonome comme moyen d'apprendre à penser et à communiquer. En classe, cela suppose qu'elle vienne renforcer les savoirs langagiers tout comme les savoirs conceptuels. C'est pourquoi nous parlons de *didactique intégrée* (Kervran, 2010 ; 2014) : il s'agit d'une part de rechercher, le plus souvent possible, des moyens de ne pas isoler les langues étudiées et de ne pas les enseigner de manière étanche mais d'éclairer les phénomènes langagiers étudiés par une approche comparative au moins avec le français mais aussi avec les langues des élèves et/ou d'autres

octobre 14

langues du monde et d'autre part d'éclairer l'approche des concepts dans les autres disciplines par un recours à diverses langues et cultures.

Ainsi, à l'école primaire, un travail à partir de supports dans une ou plusieurs autres langues (fiches techniques de fabrication, cartes de géographie, recette de cuisine, règles de jeux ou de sports, document(s) iconographique(s) en histoire, œuvre(s) picturale(s), tableaux statistiques, etc.) ou la mise en œuvre de situations d'apprentissage en langue étrangère dans les autres disciplines (match en sport collectif ; chanson en musique ; expériences en sciences...) peuvent être favorisés dans tous les champs disciplinaires, à chaque fois que cela est possible. A l'école primaire comme au collège, ces pratiques peuvent prendre des formes très variées allant de l'étude occasionnelle d'un document dans une ou plusieurs autres langues au projet interdisciplinaire de plus grande ampleur en passant par des situations d'apprentissage menées dans la langue enseignée. Il s'agit dans tous les cas de multiplier les occasions d'usage des langues lors des activités scolaires et extrascolaires (voyages, théâtre, etc.). Ces initiatives ont un double avantage : d'une part faire prendre conscience aux élèves qu'une vision ethno-centrée du monde ne peut suffire dans les sociétés actuelles et que l'ouverture interculturelle est incontournable car les représentations et les points de vue sur les connaissances ne sont pas universels et d'autre part faire comprendre que les langues sont des moyens d'accès à l'altérité dans tous les domaines. Parallèlement, les apprentissages langagiers, interculturels et conceptuels en sont simultanément renforcés (Gajo, 2007).

II.4. Continuité école-collège

La problématique de l'insuffisance de la liaison entre école primaire et collège est particulièrement récurrente et résistante en langues. Le moyen essentiel pour limiter les écarts souvent signalés dans les acquis des élèves à l'entrée en sixième est la **revalorisation de la discipline dès le début des apprentissages**. Un apprentissage obligatoire, installé et structuré du cycle 1 au cycle 3 est la première condition pour que la continuité soit effective. L'évaluation continue et individuelle des acquis tout au long du cycle dans les différentes activités langagières (comme décrit ci-dessus) est également essentielle pour que soient pris en compte les acquis de l'école primaire. Si, par l'intermédiaire du livret de compétences, les acquis dans chaque activité langagière sont inscrits dans le même document et repris de manière différenciée à chaque niveau du cycle, la continuité pourra prendre tout son sens. L'amélioration de la qualité de la continuité en langues suppose également que ces aspects soient pris en compte dans la formation initiale et continue des enseignants, pour une meilleure connaissance réciproque des modalités et des contenus de l'apprentissage des langues par les enseignants du premier et du second degré. La réintroduction de la didactique des langues dans les épreuves du CRPE participerait également à la revalorisation de la discipline dès l'école élémentaire et donc à une plus grande homogénéité dans les contenus enseignés avant le collège.

octobre 14

II.5. Un exemple de séquence didactique²

Les proverbes (niveau : CM2)

Domaine concerné : langues et langages pour penser et communiquer

Savoirs : comprendre le caractère relatif des systèmes linguistiques et culturels ; prendre conscience de la provenance culturelle de certaines différences linguistiques ; comprendre que le passage d'une langue à l'autre ne se fait pas par un calque terme à terme

Champs disciplinaires : français, langue étrangère ou régionale, éveil aux langues, arts visuels

Champs disciplinaires	Activités langagières	Capacités	Interculturalité
Eveil aux langues	Compréhension de l'écrit	Observer des proverbes en langues diverses (5 à 8) ; identifier leur provenance linguistique et culturelle en s'appuyant sur des indices graphiques visuels (systèmes d'écriture), lexicaux (noms propres) ou syntaxiques (ordre des mots)	Accepter et valoriser la relativité linguistique et culturelle
Langue étrangère ou régionale	Compréhension de l'écrit Médiation écrite	Repérer les indices culturels dans des proverbes en langue étudiée (noms propres, références historiques ou géographiques, etc.) Trouver leurs équivalents en français et discuter des différences de sens et de formes liés au passage d'une langue à l'autre	Comprendre que le passage d'une langue-culture à une autre ne se réduit pas à un calque
Français (vocabulaire)		Comprendre et distinguer les notions de proverbe, d'adage, de locution imagée, de « sens propre et sens figuré », à partir d'exemples issus de textes étudiés auparavant ou d'une recherche documentaire	
Français Arts visuels	Expression orale en interaction	Etudier le tableau de Breughel « les proverbes » (1595). Repérer les proverbes illustrés et voir lesquels existent en français et dans d'autres langues de la classe.	Découvrir la variation des représentations langagières et artistiques d'une même réalité

² Cet exemple est inspiré de Kervran, M. (2012 coord) *Les langues du monde au quotidien* cycle 3, Scéren-CNDP.

Les séquences de l'ouvrage ont été élaborées dans le cadre d'ingénieries coopératives et testées dans de nombreuses classes avant et après la publication des recueils.

Les droits d'auteurs liés à la vente des ouvrages de la collection « langues du monde au quotidien » sont versées à l'association Edilic et leur promotion est donc à but non lucratif. D'autres exemples et d'autres informations concernant la mise en œuvre d'approches plurielles en langues à l'école sont disponibles à l'adresse

<http://www.edilic.org/>.

octobre 14

Principales références bibliographiques

- Audin, L. (dir.) (2005). *Enseigner l'anglais de l'école au collège. Comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage ?* INRP, Hatier.
- Audin, L. (2011), Obstacles conceptuels et disciplines scolaires : l'exemple d'un modèle didactique intégré, anglais-français-mathématiques en collège, In Robert, A. et Elalouf, M-L (ed.) *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, De Boeck.
- Beacco, J-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue- Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. [disponible en ligne à l'adresse : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp]
- Blondin, Ch., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanekgerman, A. & Taeschner, T. (1998), *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions?* De Boeck.
- Candelier, M. (Dir.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles. De Boeck– Duculot.
- Claus, P. (Coord.) *Bilan de la mise en oeuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. (rapport n° 2013-066 de l' Inspection Générale de l'Éducation Nationale).
- 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 et Didier.
- Coste, Moore et Zarate (eds.) (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.
- Gajo L. (2007), Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation, *Trema, 28- Plurilinguisme et enseignement*.37-48.
- Kervran, M. (2010) *L'éveil aux langues au cœur d'une didactique intégrée du langage et des langues à l'école primaire* In Corblin, C & Sauvage, J. (Eds) *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle*, collection « Enfance & Langage », L'Harmattan.
- Kervran, M. (coord) (2012). *Les langues du monde au quotidien cycle 3*, Scéren-CNDP
- Kervran, M. (2014).Vers une didactique intégrée des approches plurielles à l'école primaire. In Troncy, C. (dir.) *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures (Autour de Michel Candelier)*, Rennes : PUR. pp. 221-226.
- Legendre, J. (2003). *L'enseignement des langues étrangères en France*, Rapport d'information du n°63 (2003-2004), commission des affaires culturelles du Sénat.
- Monnanteuil, F. et Jardin, P. (coord.) (2013) *Les enseignements à tirer des résultats des élèves de troisième lors de l'étude européenne réalisée en 2011 sur les compétences en langues étrangères* (rapport n° 2013-086 de l' Inspection Générale de l'Éducation Nationale)
- Scoffoni, A. (coord.) (2002) *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école*. (rapport de l' Inspection Générale de l'Éducation Nationale).