

## COMMUNICATION INALCO

**La Sorbonne Paris juillet 2006**

### **LA DIVERSITE DES LANGUES, VECTEUR D'APPRENTISSAGE PRECOCE.**

*Teresa Creus, professeur de didactique de la langue, Université Autonome de Barcelone*

*Isabelle Aliaga, professeur agrégé d'espagnol, IUFM de Montpellier.*

*Philippe Mesmin, Maître formateur IUFM de Montpellier.*

## **INTRODUCTION**

### **A. L'articulation avec la problématique du colloque**

Notre communication pourrait sans doute s'inscrire plus particulièrement dans l'une des quatre grandes questions fondant la problématique du colloque :

- celle des situations géopolitiques favorisant des contacts méthodologiques entre « grandes » et « petites langues »<sup>1</sup> et leur prise en compte dans les systèmes scolaires.

### **B. Partenaires du projet**

Nous avons constitué un petit groupe pluridisciplinaire franco-catalan autour de cette question de la diversité linguistique en maternelle. Teresa Creus<sup>2</sup> est professeur en didactique de la langue dans la section Educación Infantil de l'Université Autonome de Barcelone; alors que Philippe Mesmin<sup>3</sup>, intervient en formation initiale et continue transversale du premier degré à l'IUFM de Montpellier, et moi-même<sup>4</sup> en langue vivante étrangère espagnol pour le premier et le second degré à l'IUFM de Montpellier aussi. Cette année, Teresa Malagarriga, Professeur des Universités en didactique de l'expression musicale du département des arts plastiques et corporels de l'Université Autonome de Barcelone s'est jointe à ce groupe intéressée par notre démarche et la possibilité à partir de cette expérience d'innovation dans la classe de générer de la formation continue à partir des résultats d'une recherche.

---

1 Le français et l'espagnol pourraient vraisemblablement être considérés comme de grandes langues face au catalan qui compte 6, 8 millions de locuteurs et se trouve en situation diglossique dans une communauté autonome où 60 % de la population a le catalan comme langue maternelle contre 35% l'espagnol. En Espagne, on compte 6,8% de locuteurs catalanophones contre 72, 8 % de locuteurs castillanophones.

Voir : <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/europe/espagnecatalogne.htm>

<sup>3</sup> Philippe Mesmin est Maître Formateur à l'IUFM de Montpellier.

<sup>4</sup> Je suis aussi PIUFM l'IUFM de Montpellier.

### C. Fondements de notre projet:

Tous les partenaires de ce projet partageaient les trois idées suivantes:

1. le plurilinguisme précoce constitue **un atout pédagogique fondamental dans tout apprentissage.**
2. la précocité dans la didactique des langues est justifiée scientifiquement<sup>5</sup>.
3. la dialectique interculturelle permet de dégager des structures culturelles communes et diverses (Zarate, 2003, p. 95) dont la connaissance est pertinente dès lors qu'il est question de construire une citoyenneté transnationale.

Si le plurilinguisme ou plutôt l'immersion précoce en maternelle est un fait social en Catalogne il n'existe pas en France où seul un bilinguisme est présent pour l'occitan et le catalan en Languedoc Roussillon. Cependant son utilité dans les apprentissages semble reconnue puisque les programmes officiels de la maternelle demandent explicitement une « *approche à la diversité des langages* »<sup>6</sup>, ce qui a légitimé institutionnellement notre démarche. Rappelons toutefois à cet égard, que l'expérience EVLANG menée par Michel Candelier à partir du langage Awareness poursuivant des objectifs d'« ordre cognitif » et « affectif » sans qu'il eût un apprentissage effectif d'une langue en particulier (Candelier, 2003) n'est pas de même nature puisque dans le bilan du programme, Michel Candelier concluait à partir de « *données empiriques* » qu'« *il ne semble pas y avoir de grande différences dans la vitesse d'acquisition d'une langue étrangère par des débutants d'âge différent.* » citant Daniel Gaonac'h pour qui « *il faut éviter tout lyrisme sur les formidables aptitudes d'apprentissage du jeune enfant.* »<sup>7</sup>. En outre Michel Candelier proposait que face à la pénurie d'enseignants qualifiés en langue, le programme EVLANG fût « une solution alternative » pour le premier degré en dehors des situations d'immersion et de bilinguisme. Notre projet intitulé « **Compétence communicative et diversité en Education** » partageait avec EVLANG l'idée que la diversité linguistique et culturelle constitue un instrument pour une meilleure compétence communicative mais nous avons toutefois considéré que les élèves

---

5 Voir les travaux de Jean Petit, entre autres ; nous nous inscrirons ici

6 <http://www.education.gouv.fr/prim/default.htm>

7 Voir p. 28 et 29.

de maternelle possédaient aussi d'importantes capacités neuro-biologiques (Kern, 2005 ; Petit, 2001), une plus grande adaptabilité linguistique et culturelle justifiant cette proposition. Un certain nombre d'expériences montrent notamment qu'entre 1 et 3 ans les enfants indépendamment de leur origine connaissent « *une première étape d'acquisition lente* » de 2 à 3 mots nouveaux appris par semaine, « *précédant une période d'acquisition rapide* » appelée « *explosion lexicale* », de 5 à 10 mots nouveaux par semaine entre 18 et 24 mois, or cette explosion lexicale serait « *précédée par un pic de conscience des standards* » deux mois avant l'explosion lexicale (Kern, 2005, p. 289). Un phénomène de mapping ayant des coïncidences neuronales sur l'association mot-chose pourrait expliquer ce phénomène. L'hypothèse qui pourrait donc être suggérée ici serait que si une conscience de ce qu'est une langue est construite à partir de trois ans, un meilleur apprentissage des langues étrangères pourrait être envisagé pour toute la période à suivre. En outre, le développement du langage tient à des facteurs endogènes comme le sexe ou le tempérament de l'enfant mais aussi à des facteurs exogènes comme le « *bain culturel et linguistique* » où il baigne depuis avant même sa naissance (Kern, 2005, p. 291) et finalement, il demeure que le langage nomme aussi les affects et tout ce que l'on ne voit pas en dehors des objets comme les pensées. Laurent Danon-Boileau, estime que « *de manière générale, ce qui soutient l'émergence du langage n'est pas tant la dénomination des objets du monde que la manière dont l'enfant investit le jeu avec l'adulte autour de ces objets.* »<sup>8</sup> et que l'interaction affective et personnelle est fondamentale dans l'acquisition de la langue ; c'est pourquoi, il nous a semblé pertinent de considérer cet aspect en proposant aux étudiantes Erasmus hispanophones et catalanophones de diriger ces séances de langue, sur une durée de plusieurs mois afin de construire entre elles et les enfants une authentique relation à l'altérité qui ne soit pas construite à partir du maître de la classe. Les étudiantes intervenant en doublette, nous avons essayé malgré les difficultés de séparer au mieux l'espagnol du catalan notamment au moyen de poupées.

En outre, pour des raisons économiques et pratiques nous avons utilisé la **diversité** et l'**unité** immédiate des langues romanes, dans l'environnement immédiat des enfants. En effet, Montpellier est à 180 kilomètres de la frontière espagnole et à 350 de Barcelone et a fait parti intégrante du royaume de Majorque et d'Aragon entre 1204 et 1349. Elle partage une histoire commune avec Barcelone à laquelle elle est jumelée. Nous avons donc considéré aussi que cette proximité géographique et historique donnait un sens à cet apprentissage plus que ne

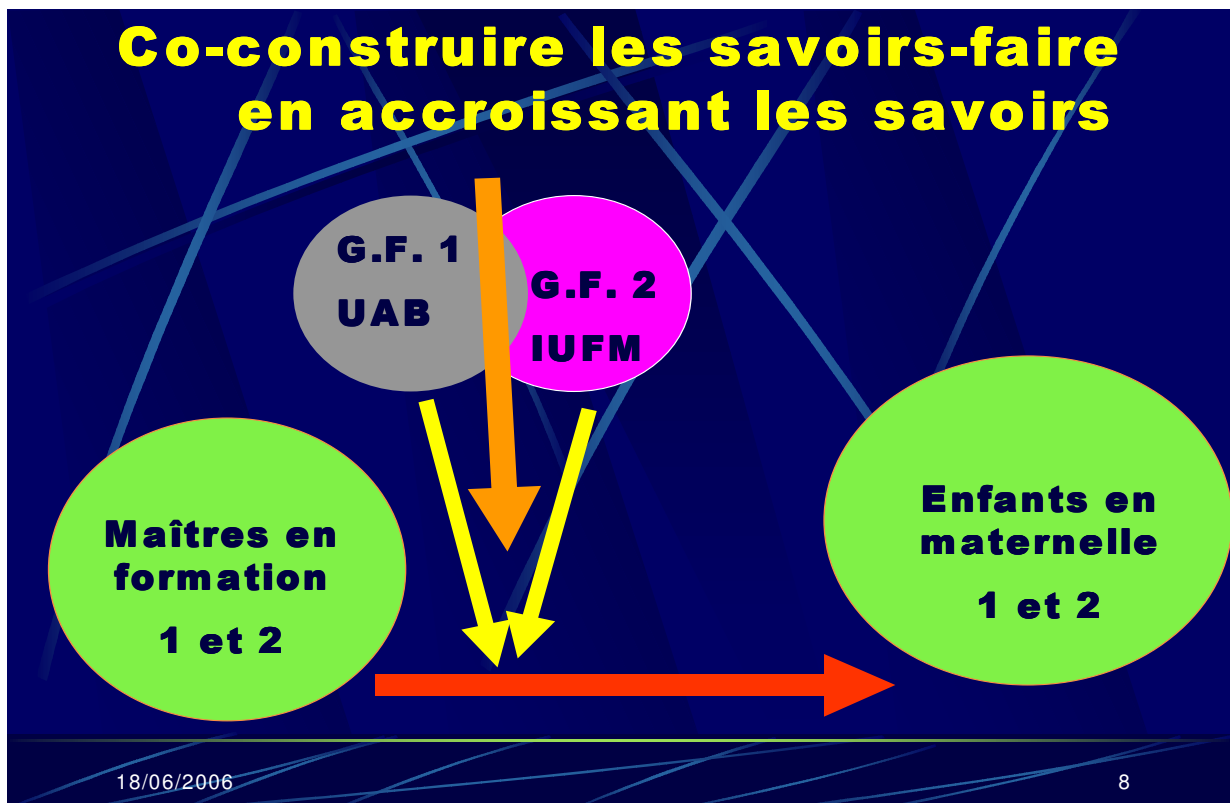
---

<sup>8</sup> DANON-BOILEAU Laurent (2005) : article « *L'affect et l'absence aux origines du langage.* » dans HOMBERT Jean-Marie (2005) : *Aux origines des langues et du langage*, Paris, Fayard.

l'aurait fait une langue très éloignée, dans une région où un habitant sur 4 est d'origine espagnole. Proposer ce dispositif entre l'espagnol et l'anglais pourrait être une prochaine étape.

#### **D. Schéma d'intervention dans les classes :**

Deux étudiantes Erasmus de l'Université Autonome de Barcelone en stage à l'IUFM de Montpellier ont donc assuré un enseignement d'espagnol et de catalan à l'école Virginia Woolf dans la classe de Philippe Mesmin, une moyenne et une grande section de maternelle, encadrées par les formateurs des deux de Montpellier et de Barcelone.



L'expérience visait au travers de séances menées dans les classes, à développer des capacités ayant trait à :

1. l'abstraction et la symbolisation
2. la communication orale et écrite (compréhension/ expression et interaction)
3. la mémorisation
4. la créativité et la sensibilité
5. le raisonnement hypothético-déductif

Toutes les activités devaient par ailleurs avoir pour objectif les trois compétences attendues en fin de cycle conformément aux textes officiels :

**1. *L'éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles :***

par des activités de mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ; d'imitation de rythmes différents avec accompagnement sonores des phrases entendues ; par des jeux sur les sonorités de la langue.

**2. *L'acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments des pays ou régions concernés ;*** par l'entretien de quelques relations sociales simples et la participation orale à la vie de la classe ; la découverte de réalités et faits culturels du ou des pays où la langue est en usage concernant la vie d'enfants du même âge et en relation avec d'autres domaines du programme.

**3. *La familiarisation avec la diversité des cultures et des langues :*** par la valorisation des langues parlées par les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ; en favorisant l'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues.

**E. Le contexte des langues impliquées dans le projet :**

Les langues présentes autour de l'école ont donc été les langues impliquées dans ce projet : le français, l'espagnol et le catalan et donc trois langues romanes dont l'une considérée comme régionale et minoritaire.

**1. La diglossie en Catalogne**

Nous pourrions fort bien placer sous le vocable de « petite langue », le catalan au sens où il est la langue d'une minorité régionale en situation de diglossie dans un ensemble national plus vaste<sup>9</sup>. Le catalan aspire cependant à être une langue reconnue à Europe et selon les articles 20 et 21 de la *Loi sur la politique linguistique* du 07 janvier 1998, le gouvernement catalan doit garantir la présence à l'école des deux langues, et ce, à tous les niveaux. Le gouvernement de l'autonomie catalane a pris dans ce domaine des décisions politiques importantes et volontaristes depuis 1976 appuyant le retour de cette langue combattue et interdite par la dictature franquiste.

**Article 6 du statut d'autonomie de la Catalogne (2005) :**

*« La langue propre de la Catalogne est le catalan. Comme tel, le catalan est la langue d'usage normal et prioritaire des administrations publiques et des moyens de communication*

*publics en Catalogne, ainsi que la langue normalement utilisée comme langue véhiculaire et d'apprentissage dans l'enseignement. »*

Une normalisation linguistique est en fait en cours, c'est à dire une récupération des usages sociaux de la langue parlée dans le domaine commercial, économique, judiciaire mais aussi artistique (publications littéraires) qui semble aujourd'hui bien avancée.

L'immersion catalane dans les écoles a dans les faits été l'outil pour contrebalancer l'espagnol comme langue officielle et la langue catalane est ainsi devenue la langue des apprentissage de la maternelle à l'université bien que l'espagnol soit aussi présent à l'école, à partir de 6 ans. Les élèves sont de fait catalanophones et castillanophones. Il s'agit clairement d'une société et d'une école diglossiques

## **2 La diversité linguistique en France**

A l'opposé, la France et Montpellier où Philippe Mesmin et moi enseignons n'est nullement en situation de diglossie. L'héritage éducatif historique y reposerait plutôt sur un espace culturel et linguistique homogène autour du français, comme le démontrent les travaux de l'équipe du CNRS spécialisée dans l'histoire des théories linguistiques dont font parti Marie-Hélène Clavères et Pierre Boutan<sup>10</sup>. Les langues vivantes longtemps jugées inférieures au latin et au grec pour l'Education et relevant davantage d'une sphère privée<sup>11</sup> que scolaire, ne sont en fait entrées à l'école que très tard au XX e s. à l'école et la première épreuve de langue vivante du baccalauréat n'apparaîtra qu'en 1874. En 1863, Victor Duruy déclarait ainsi aux instituteurs de France: «...nous enseignons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre à penser, les langues vivantes pour leur apprendre à les parler.»<sup>12</sup> préconisant « un commerce de chaque jour avec la Bible, Hérodote, Horace, Virgile (...) » et réservant exclusivement à « l'étudiant de nos facultés », à « des esprits préparés par une culture sévère et dans le sens des traditions », la lecture de Goethe ou de Shakespeare (Clavères, 2000, p. 275 ; Mombert, 2001, p.106).. Aujourd'hui, les langues vivantes ont de grandes difficultés pour être généralisées dans les classes primaires et cette question du pulriliguisme ne semble pas aller de soi dans ce pays. En effet, il semble que plus globalement le modèle culturel

---

10 Voir. BOUTAN Pierre (1998). *De l'enseignement des langues, Michel Bréal, linguiste et pédagogue*, Paris, Hatier.

11 par le truchement de gouvernantes et autres tuteurs.

français soit historiquement lié à une unité de langue, de culture et d'Espace. Plus récemment, lors de la soixante-sixième session du CERD (Comité pour l'Elimination de toutes les formes de Discrimination Raciale), à Genève, début 2005, le Bureau Européen des langues présentait un rapport très négatif attirant l'attention des experts des Nations Unies sur la situation préoccupante des langues régionales et minoritaires en France<sup>13</sup>. Ce rapport souligne l'ensemble des pressions politiques et sociales de tous les secteurs de la société sur les langues minoritaires et une absence de reconnaissance de diversité au sein de la société française génératrice de facteurs violents, pathogènes et non démocratiques. Ce rapport rappelle que la France a non seulement refusé de ratifier le traité européen sur les langues minoritaires mais qu'elle a aussi voté dans le même temps en 1992 un article 2 à la Constitution disant que « *la langue de la République est le français*. ». La diversité n'est pas historiquement un concept admis dans notre pays et cela ne va pas sans poser problème face au cadre de la diversité de langues et de cultures retenu pour la construction européenne....

### **3. Le statut de l'espagnol langue étrangère en France**

Entre ces deux langues au statut de « grande langue » de l'école et de langue minoritaire régionale<sup>14</sup>, l'espagnol autrefois « *petite langue* » d'un pays pauvre et non démocratique fait figure aujourd'hui en France une « *grande langue* » étrangère. Si l'espagnol est la langue seconde la plus enseignée en France<sup>15</sup>, après l'anglais, avec près de 70% des élèves concernés, écoles publiques et privées confondues et mérite le titre de « grande langue », le français langue officielle de l'école est aujourd'hui moins parlé que l'espagnol au plan mondial. Or, si la didactique de l'enseignement de l'espagnol était autrefois très préoccupée par une transmission culturelle patrimoniale<sup>16</sup>, l'actuel cadre commun européen de référence pour l'enseignement des langues<sup>17</sup> a aussi amené cette langue dans le secondaire à reconsidérer des aspects communicationnels plus fondamentaux.

---

13 Voir : [http://www.tamazgha.fr/article.php3?id\\_article=1250](http://www.tamazgha.fr/article.php3?id_article=1250)

14 N'oublions pas qu'il existe une deuxième langue régionale dans l'Académie de Montpellier : l'occitan.

15 <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html>

16 On peut vérifier cela en particulier les manuels d'espagnol entre 1950 et le milieu des années 80.

17 Ce même cadre a par ailleurs aussi modifié l'enseignement de l'anglais en France valorisant davantage les aspects culturels jusque là moins centraux; cet enseignement plus que tout autre a été influencé par les apports de la linguistique appliquée et notamment les approches didactiques communicationnelles, depuis les années 70.

### **III Evaluations**

Au cours de cette expérience, nous avons pu mener deux évaluations depuis 2004. Anna et Cristina ont été leurs intervenantes en espagnol de la classe de Philippe Mesmin pour l'année scolaire 2004-2005.

#### **Evaluation qualitative du maître de la classe :**

La relation développée avec ces jeunes enseignante fut excellente et Phillippe Mesmin dressait le bilan suivant :

##### **« en ce qui concerne les élèves :**

- il n'y a eu aucune réticence sur l'accueil d'autres langues (italien –pour le bilan en classe-, mais aussi roumain et malien),
- les élèves apportent de la maison des mots dans la langue d'origine de leurs parents comme outil de travail sur la conscience phonologique,
- les élèves nomment leurs origines (ou celle de leurs parents) comme appartenance, comme référence,
- les mots en langues étrangères apportent lors du travail en classe, une part « ludique » à l'activité, au sens de la surprise, du bonus réactivé par un des élèves lors de l'activité,

##### **du côté des parents :**

- les parents se sont mis à questionner le travail sur les langues (alors que celui-ci leur avait déjà été présenté) que nous faisons en classe, après que les élèves leur aient demandé des mots en langue d'origine,
- une chanson apprise en catalan a été présentée lors de fête à l'école,
- les comptines et poésies en catalan et castillan font partie du répertoire dans le cahier à destination des familles,

##### **du côté de l'enseignant :**

- des outils, supports supplémentaires –langues, intonations, accents toniques, prosodie – « *en apprenant la prosodie d'une langue, on entre plus intimement dans l'esprit de la nation qui la parle* » (Staël)
- possibilités de s'appuyer (sur le travail de conscience phonologique effectuée en classe) sur des sonorités quasi-inexistantes en français et plus fréquentes dans d'autres langues, même chose quant à la graphie de phonèmes (pour le travail d'écriture tâtonnée travaillé en classe),
- la reconnaissance de culture, de pratiques culturelles différentes. »
- un nouveau (dans le sens supplémentaire) type de relations avec les parents.

Une évaluation finale cependant a consisté en l'écoute d'un conte en italien raconté au travers d'un tableau interactif par une autre étudiante de l'Université Autonome de Barcelone que les enfants ne connaissaient pas : Ce conte a été aussi proposé à l'autre classe de grande et moyenne section de l'école Virginia Woolf, servant de groupe test, la classe d'Isabelle Surroque.

## **Evaluation qualitative de la compréhension et de l'attitude face à un conte en italien :**

### IV PERSPECTIVES

Conclusion

## Bibliographie :

BOUTAN Pierre (1998). *De l'enseignement des langues*, Michel Bréal, linguiste et pédagogue, Paris, Hatier.

CLAVERES Marie-Hélène (2000), *Le Ministère de Victor Duruy et la méthode naturelle (1863\_1869)*, Louvain, Centre International de dialectologie Générale.

CANDELIER Michel (2003) : *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

DANON-BOILEAU Laurent (2005) : article « *L'affect et l'absence aux origines du langage.* » dans HOMBERT Jean-Marie (2005) : *Aux origines des langues et du langage*, Paris, Fayard.

KERN Sophie (2005) : article « *De l'universalité et des spécificités du développement langagier précoce.* », dans HOMBERT Jean-Marie (2005) : *Aux origines des langues et du langage*, Paris, Fayard.

MOMBERT Monique (2001) : *L'enseignement de l'allemand en France 1880-1918*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.

ZARATE Geneviève (2003) : article « *Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles* », dans BYRAM Michael (2003) : *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

Rapport sur la discrimination linguistique et culturelle à l'égard des personnes appartenant à des groupes ou des minorités en France du Bureau européen des langues au Conseil Economique et Social des Nations Unies.

[http://www.tamazgha.fr/article.php3?id\\_article=1250](http://www.tamazgha.fr/article.php3?id_article=1250)

Rapport d'information n° 63 (2003-2004) de Jacques Legendre, *Les langues étrangères en France*, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003  
<http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html>

(  
. Il est assez difficile de prévoir a priori toutes les évolutions économiques, sociales ou politiques qui font qu'une langue deviendra « *petite* » ou « *grande* » dans l'institution scolaire et que sa didactique s'en trouvera modifiée, mais il semble en une attitude d'ouverture et de respect des « *grandes* » comme des « *petites* » langues ;

- un apprentissage des dialectiques unité/diversité, identité/altérité ;
- une meilleure compréhension globale des langues romanes, ce qui a justifié une évaluation finale à partir de compétences de compréhension d'un conte en italien.

Si les différents bilans de notre expérience du point de vue des enfants ont été très positifs, nous avons en revanche rencontré un certain désintérêt institutionnel, notamment pour le catalan en France, sans doute en raison de considérations politiques et économiques que nous ne pouvions maîtriser.

Il reste que la diversité linguistique si précoce s'est avérée être un véritable outil de formation globale mais aussi de formation à des valeurs communes<sup>18</sup>.

---

18 Entendons ici par valeurs, les valeurs de citoyenneté transmises par l'école mais surtout appliquées en l'occurrence à notre approche de l'altérité entre langues et cultures européennes et romanes en particulier. Teresa Creus a créé un site Internet qui propose déjà des supports didactiques et des fiches pédagogiques en catalan et en espagnol et qui seront très bientôt traduites en français : <http://www.didacticolite.com>

