

Perspectives

Michel Candelier

L'éveil aux langues, un moment d'une « approche plurielle des langues et des cultures »

Nous sommes provisoirement prisonniers d'un paradoxe : la nécessité d'utiliser une dénomination (« approche plurielle des langues et des cultures ») avant d'avoir pu donner les éléments nécessaires à sa justification.

Comme on le verra dans quelques lignes, nous interroger sur l'introduction de « l'éveil aux langues » dans les systèmes éducatifs nous amènera à émettre des propositions pour des niveaux scolaires postérieurs à l'enseignement primaire. Et continuer pour ces niveaux à parler « d'éveil » ne fait guère de sens.

Ce n'est que dans quelques pages que nous pourrions essayer de justifier le choix de l'expression « approche plurielle des langues et des cultures ». L'éveil aux langues apparaîtra alors non seulement comme un moment (initial) d'une telle approche dans les cursus scolaires, mais également, en tant que désignation, comme un moment de l'histoire de la didactique, qu'il convient de dépasser.

Oui, il convient d'accorder une place dans les cursus scolaires à une approche plurielle des langues et des cultures.

Nous n'avons pas la prétention de surprendre la lectrice ou le lecteur par ce pastiche un peu lourd du discours publicitaire. L'annonce n'est pas nouvelle (cf. le début de la contribution de M. Candelier et F. Tupin constituant un bilan d'Evlang), et chacun la devine dans le fait même de l'existence de la présente contribution.

Mais reprenons l'argumentation, afin qu'elle soit totalement explicite. Nous partirons de l'idée toute simple – et pourtant non universellement répandue – selon laquelle toute approche candidate à une place dans les cursus scolaires doit démontrer sa légitimité en fonction de deux critères : l'utilité et la faisabilité.

Pour Evlang, nous savons à présent qu'il ne s'agit pas d'une utilité simplement imaginable : lors de l'évaluation, la plupart des effets visés sont apparus, certes généralement sans grande ampleur, parfois limités à quelques sous-échantillons. Mais ces effets existent, y compris au regard de protocoles exigeants. Et cela malgré des conditions parfois précaires, qui sont le lot de bien des entreprises innovantes à une telle échelle.¹

Pour ce qui est de la faisabilité, on disposait également, avant Evlang, d'informations précieuses. Grâce à des expériences antérieures, y compris à celles des années quatre-vingt en Grande-Bretagne, on savait déjà que l'on pouvait réaliser des matériaux didactiques correspondant à cette approche, et qu'aucune formation lourde spécifique n'était nécessaire pour leur mise en oeuvre dans les classes. Evlang a confirmé cela, et a montré que des investissements restreints en matière de matériel et de formation des enseignants permettent une avancée significative vers les buts fixés. Autrement dit, pour parler à présent en termes d'économie de l'éducation : une approche plurielle des langues et des cultures du type

¹ Dans plusieurs classes, il est arrivé par exemple que les activités soient momentanément suspendues en attente des matériaux didactiques dont la production avait pris du retard.

d'Evlang constitue un investissement rentable, et d'autant plus rentable qu'il s'inscrit dans la durée.

Par cette dernière remarque, nous entrons déjà dans le domaine des modalités, auxquelles nous allons à présent consacrer quelques réflexions.

Les modalités de la présence d'une approche plurielle des langues et des cultures dans les cursus scolaires : préalables relatifs à la durée de cette présence

Inévitablement, s'intéresser aux modalités de la présence d'une telle approche conduit à parler de curriculum. Mais la perspective sera ici orientée vers des considérations de politique linguistique éducative, plus que vers le débat pédagogique-didactique. On insistera plus sur les bases générales communes qui devraient inspirer des curricula d'approche plurielle des langues et cultures que sur les choix possibles pour la définition concrète de tels curricula. Pour ces derniers, on se limitera à la présentation d'un axe de variation, de portée très générale puisqu'il s'agit de savoir si une telle approche plurielle des langues et cultures constitue ou non une « discipline » scolaire.

La première conclusion que l'on peut tirer de l'évaluation d'Evlang pour ce qui concerne les modalités d'un curriculum « d'éveil » a déjà été suggérée : pour que la rentabilité décelée apparaisse, il faut dépasser un seuil des 30 heures. Et pour qu'elle joue à plein, il faut le dépasser très substantiellement, car selon les courbes obtenues lors de l'évaluation quantitative, l'accroissement des effets en fonction de la durée se révèle exponentiel (cf. la contribution de Sophie Genelot au symposium ARIC, sur ce même site).

. Certes, certains enseignants ont pu atteindre un total de plus de 65 heures (jusqu'à 95 heures, comme cela a déjà été signalé) dans le cadre d'Evlang, mais la moyenne était bel et bien de 35 heures, et il serait peu prudent d'attendre, lors d'une généralisation, que la quasi totalité des classes atteigne un chiffre nettement plus élevé dans les limites d'un cursus de deux ans.

Bien sûr, la justification d'un curriculum s'installant dans la durée ne peut se limiter à ces comptes d'apothicaire, on y reviendra. Mais ils ont suffi à poser un problème de méthode qu'on ne peut contourner avant d'aller plus loin :

Des curricula plus longs, cela signifie une approche plurielle des langues et des cultures à d'autres niveaux scolaires que ceux que visait Evlang. Donc, en partie au moins, d'autres conditions, et il peut paraître hardi de tirer des succès d'Evlang, et des facteurs reconnus de ces succès, des prédictions sur les succès et facteurs de succès dans ces autres conditions.

On ne peut apporter de réponse totalement rassurante à ce propos. On peut simplement poser que la validité de ce qui a été constaté avec Evlang sera fonction de l'importance de l'écart entre ces nouvelles conditions et les conditions qui étaient celles d'Evlang, en particulier en ce qui concerne l'âge des apprenants, les objectifs poursuivis et les activités développées.

Pour ce qui est de l'âge des élèves, le fait d'avoir choisi comme terrain pour Evlang la fin de l'enseignement primaire se révèle, finalement, comme un bon choix, même si diverses raisons nous ont parfois fait regretter de ne pas avoir choisi un stade antérieur de la scolarité (en particulier, parce que les débuts de l'enseignement primaires, moins généralement concernés par la généralisation de l'enseignement d'une langue, sont institutionnellement plus ouverts à des solutions qui peuvent apparaître comme concurrentes à un tel enseignement). Si nous avons choisi de commencer plus tôt, nos conclusions auraient été moins valides, pour les débuts de l'enseignement secondaire.

Pour ce qui est des variations prévisibles en termes d'objectifs – ou plus proprement : de buts – les premières tentatives de projection sur un cursus scolaire complet vont plutôt dans le sens d'une répartition sur une durée plus longue de ce qui avait été concentré dans Evlang, du moins jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. On peut en prendre comme exemple le curriculum CGEL, réalisé dans le cadre d'un groupe de réflexion de la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction publique (que l'on peut trouver dans les annexes du rapport Evlang consacré au curriculum). Que l'on parle successivement, pour les savoir faire, de l'école enfantine au secondaire I, de :

- reconnaissance des langues de l'environnement ;
- observation / repérage, comparaison ;
- reconnaître les ressemblances et différences entre les langues ;
- analyse de données linguistiques non-familiales ;
- intercompréhension entre langues, stratégies,

on voit bien qu'on ne quitte pas les « eaux » sillonnées par Evlang, et qu'il ne peut s'agir le plus souvent que d'accentuations de certaines composantes d'un ensemble où les éléments sont enchevêtrés les uns aux autres. Il en va de même, comme on pourra le vérifier, en ce qui concerne les savoirs et les attitudes.

Les tâches constituent sans doute la composante où les variations seraient les plus importantes, du moins dans leur dimension « opérations cognitives », encore que nous constatons aujourd'hui que bien des supports Evlang comportaient déjà des tâches directement adaptables à des enfants plus jeunes. Les objets sur lesquels portent les opérations, liés plus étroitement aux objectifs et aux domaines thématiques dans lesquels ils s'inscrivent, devraient, à l'image des objectifs, connaître des variations moindres et rester plus centrés encore autour de ceux qu'Evlang avait fait travailler.

Mais tout cela ne constitue pas bien sûr une assurance concernant la transférabilité à des curricula plus longs des constats effectués sur Evlang. Les extrapolations semblent possibles, à titre d'hypothèses, mais il reste bien du travail, non seulement d'imagination pédagogique, mais aussi de suivi, d'évaluation.

Les modalités de la présence d'une approche plurielle des langues et des cultures dans les cursus scolaires : quelques bases communes

Commençons par quelques jalons concernant les bases générales communes qui devraient inspirer les divers curricula d'approche plurielle des langues et cultures. Puisqu'il s'agira avant tout d'une perspective relevant de la politique éducative, il sera plus commode de parler non plus d'objectifs ou de buts poursuivis, mais plus globalement de fonctions à exercer, ce qui permet une meilleure articulation avec les besoins.

Bien avant Evlang, Louise Dabène (1989) attribuait à l'éveil aux langues trois fonctions : une « *fonction d'accueil* », une « *fonction de structuration* » et une « *fonction de légitimation* ». En se plaçant à un niveau plus global, et pour les besoins de la présente réflexion curriculaire, on peut poser simplement deux fonctions : une fonction *d'accueil* et une fonction *d'accompagnement*.

Ces deux fonctions ont bien sûr chacune plusieurs facettes. La fonction d'accueil est à la fois *accueil des élèves dans le monde diversifié des langues*, et *accueil des élèves dans la diversité de leurs langues*. Dans les deux cas, elle est donc, simultanément, une fonction de « *légitimation* » : légitimation de la diversité des langues qui se proposent à l'apprentissage, et légitimation de la langue d'origine de chaque élève, quelle qu'elle soit (c'est ce second aspect que recouvrait la légitimation dans Dabène 89).

Il semble qu'il existe aujourd'hui un consensus parmi les chercheurs qui ont participé à l'aventure Evlang pour considérer que cet accueil doit démarrer avec le début de la scolarité, qu'on parle d'école maternelle ou enfantine, et qu'il doit s'appuyer au départ sur les langues présentes dans la classe et dans l'environnement. Qu'on en parle ou non en termes de « construction d'un espace plurilingue » (cf. Perregaux, 1995), c'est un élément de la socialisation de l'enfant.

Cette « primauté » du pluriel, placé en situation d'accueil initial, ne signifie pas exclusivité. L'approche peut cohabiter – et cohabiter activement – avec les débuts de « apprentissage » d'une langue autre que la langue de la maison. Cela renvoie à des situations très diverses, car il peut s'agir là de la situation de l'enfant de langue minoritaire rencontrant la langue de l'école, ou d'enseignements bilingues, qu'il s'agisse d'un bilinguisme correspondant à une situation de bilinguisme social, ou d'un bilinguisme « rajouté », comme celui d'enseignements très précoces d'une langue de prestige à des publics favorisés. Dans ces deux derniers cas, l'approche plurielle apparaît comme un complément, voire un contrepois à la focalisation hâtive sur une langue particulière.

Dans tous les cas, une des fonctions de cet accueil est également de favoriser le choix ultérieur de langues plus diversifiées pour l'apprentissage, par le biais du développement de l'intérêt pour la diversité (cette fonction rejoint la première des deux fonctions de légitimation énoncée plus haut).

Il y a certes une dimension chronologique dans la distinction entre accueil et accompagnement, mais il n'est aucunement souhaitable de les considérer comme deux phases successives séparées. Il s'agit plutôt, comme bien souvent dans les questionnements qui sont les nôtres, d'un jeu de dominantes qui se relaient. A strictement parler, si l'accompagnement est bien, comme nous l'entendons ici, un accompagnement dans le monde de l'apprentissage des langues, il y a accompagnement dès le début, puisqu'il y a de la part de l'école, pour tous les enfants accueillis, une visée de développement ou de renforcement de la maîtrise du langage, pour au moins la langue de l'école. Et on conçoit bien que l'accueil dans la diversité des langues ne se fait pas dans une période définie au delà de laquelle on aurait « épuisé » le stock de langues à rencontrer. On peut même dire qu'il en va de même de l'accueil des langues et variétés parlées par les élèves, ne serait-ce que parce que ces langues évoluent : il faudra bien un jour, aussi, accueillir la « langue des jeunes » que les tout petits ne parlent généralement pas encore.

Le passage d'une dominante « accueil » à une dominante « accompagnement » est sans doute plus rapidement apparent dans des contextes où l'école offre précocement plus d'une langue à l'apprentissage. Mais il se marque aussi, quel que soit le contexte, par une centration progressive sur des objectifs relatifs à l'observation-analyse des langues et plus globalement, à la construction de la capacité à apprendre les langues. Ce qui suppose un certain recul de la composante culturelle, qui doit occuper une place plus importante en début de curriculum, et implique que l'on passe d'un accent mis sur la découverte de la diversité à un accent placé sur les caractéristiques des éléments qui composent cette diversité, qu'il s'agisse de similitudes ou de différences.

On peut aussi chercher à structurer plus finement le curriculum par référence à ce que l'on pourrait appeler, en suivant en cela Dominique Macaire, des « temps forts » (Macaire, 2000a), ou, en suivant à nouveau au curriculum CGEL suisse, des « enjeux ». Les deux structurations proposées se rejoignent, dans la mise en évidence de ce que l'on pourrait considérer comme des mini-« fonctions », moins globales que celles dont nous sommes partis tout à l'heure :

« l'entrée dans l'écrit »², le « début de l'apprentissage d'une langue vivante nouvelle », l'introduction d'une autre langue vivante - rendant plus indispensable encore la « mise en place de relations entre apprentissages linguistiques » - sont en effet autant de « temps forts » et d'enjeux. Mais il faut souligner aussi qu'il ne s'agit pas tant de « temps forts » *durant lesquels* l'approche proposée « a un rôle particulier à jouer », mais bien plus de temps forts *pour la préparation* desquels elle a un rôle particulier à jouer. Accompagner signifie aussi fournir à l'avance les éléments nécessaires pour franchir une étape.

En soi, ce qui vient d'être dit montre deux choses :

- d'une part que l'intérêt d'un curriculum s'étalant sur plusieurs années n'est pas une simple question de nombre d'heures, comme cela était apparu tout-à-l'heure à propos de la rentabilité d'un cursus Evlang. Cet intérêt est bien sûr motivé essentiellement par l'ensemble des fonctions attendues, et leur articulation avec les d'autres événements de la scolarité ;
- d'autre part que la composante « préparatoire » d'une approche plurielle des langues et des cultures, déjà lourde par l'importance du volet « accueil » du couple accueil-accompagnement, s'alourdit encore par l'idée selon laquelle accompagner, c'est prévoir.

La seconde remarque constitue un argument solide en faveur de modèles de curricula sous forme d'entonnoir renversé, avec une base plus large, qui pourrait – par exemple – prendre ses aises jusqu'à la seconde ou la troisième année de l'école élémentaire (donc, jusqu'à l'âge de 7 ou 8 ans) et un prolongement tout au long du reste de la scolarité, constituant une sorte de « colonne vertébrale »,³ pouvant présenter des renflements au niveau de certaines « vertèbres ».

Mais il convient de noter qu'il n'est pas certain que de tels modèles représentent le modèle idéal pour la totalité des chercheurs qui ont contribué au programme Evlang : ils peuvent en effet apparaître comme liés à un refus - à ce niveau de la scolarité primaire - de l'enseignement d'une langue particulière au profit d'une approche plurielle exclusive.

Les modalités de la présence d'une approche plurielle des langues et des cultures dans les cursus scolaires : un axe possible de variation

Selon les résultats de l'analyse quantitative effectuée dans le cadre d'Evlang, l'intégration des activités « d'éveil » dans plusieurs disciplines permet d'obtenir de meilleurs effets. L'intégration est donc un impératif : il faut éviter que le travail inspiré par une approche plurielle des langues et des cultures soit enclos dans un caisson étanche. L'intérêt d'une dimension transdisciplinaire faisait d'ailleurs partie des convictions communes des partenaires du programme Evlang.

Mais reconnaître cela n'implique pas une réponse univoque quant au statut de discipline que devrait ou non revêtir une approche plurielle des langues et des cultures. On peut être transdisciplinaire en étant soi-même une discipline qui étend ses prolongements à travers d'autres disciplines, ou en n'existant, finalement, qu'au travers de ces disciplines.

Dans le cadre d'Evlang, le choix effectué était assez conforme à celui préconisé dès les années quatre-vingt en Grande-Bretagne par Hawkins sous le terme de « matière-pont »,

² Les termes mis entre guillemets dans ce passage sont empruntés à l'un ou l'autre des deux documents qui viennent d'être cités.

³ Cette expression a été utilisée en France, au cours de la discussion qui a eu lieu à propos des nouveaux programmes de l'enseignement primaire, en 2001 (déjà évoquée plus haut).

même s'il s'agissait alors d'un contexte d'enseignement secondaire où plusieurs enseignants étaient invités à intervenir. Il s'agissait d'« un programme défini et concret dans lequel chaque professeur connaît son rôle » dans le cadre d'un « travail d'équipe » impliquant non seulement les professeurs de langue, mais « les collègues de musique, histoire, géographie et biologie » (Hawkins, 1992, p. 54). Donc, d'un travail spécifique impliquant d'autres disciplines.

Reconnaître la nécessité de l'intégration peut inciter aussi à d'autres types d'organisation, vues comme les seules qui mériteraient le qualificatif d'« intégrées » (par opposition à la précédente qui serait « spécifique »). Dans un modèle de ce type, tel que le présente Dominique Macaire (Macaire, 2000b), l'approche plurielle des langues et cultures « se met au service de thèmes fédérateurs » de nature interdisciplinaire (« semaine de la diversité », « semaine des rituels », « semaines de l'environnement » ...).

Il n'y a jamais eu de position unanime de l'équipe Evlang sur ce point, malgré des discussions assez nombreuses, dans lesquelles les arguments « d'opportunité » avaient une large place. Pour les uns, qui défendaient le principe de l'éveil aux langues en tant que discipline, il s'agissait de garantir une réelle visibilité, sans laquelle l'approche risquait de se diluer au point de disparaître. Pour les autres, il s'agissait de contourner l'obstacle que constitue l'argument de la charge actuelle des programmes : nous ne rajoutons pas une nouvelle discipline, mais une nouvelle dimension au sein de disciplines existantes. Il n'est pas sûr que ces prises de position aient été liées à des appréciations différentes du « degré » d'interdisciplinarité qu'il convient d'insuffler à l'approche.

L'évocation de ce débat vient à point – en conclusion à ces réflexions curriculaires – pour nous rappeler les contraintes qui pèsent sur le choix de telle ou telle solution au sein des variantes possibles. Il ne s'agit pas seulement de décider, idéalement, de ce qui paraît meilleur ou moins bon. On ne peut éviter – chacun le sait - de tenir compte des programmes existants, et, plus profondément, de la culture pédagogique dominante dans chacun des contextes. Sans compter que, selon ces contextes et ces cultures, une notion telles que celle de « discipline » scolaire peut avoir plus ou moins de réalité et constituer un enjeu plus ou moins important.

Quand « dire », c'est après « faire »

Diverses expressions auraient pu être utilisées à la place de « éveil aux langues ». Le consensus existant dans l'équipe pour le choix de cette appellation à l'intérieur du programme Evlang (chacun gardant sa liberté par ailleurs ...) ne s'était pas fait sans de nombreuses réserves. Mais tous étaient conscients du fait que ce qui importait d'abord, c'était de faire, et que la question du « dire » pourrait revenir à l'ordre du jour ultérieurement, si nécessaire.

Le « faire » ayant eu son heure, la question du « dire » n'a pas manqué de réapparaître, et diverses propositions se sont fait jour au sein des équipes. Le rapport remis à Socrates s'en faisait déjà brièvement l'écho (de Pietro 2001, p. 31-32).

Ce qui est clair, c'est que le terme « éveil » doit aujourd'hui être renvoyé à l'histoire. Certes, comme cela a déjà été dit plus haut, parce qu'il ne peut pas s'appliquer à un curriculum s'étendant jusque dans l'enseignement secondaire. Mais aussi à cause de ses connotations : il renvoie plus à la sensibilisation qu'à la construction de compétences, quel que soit le contenu du travail auquel il réfère. Finalement, ce terme qui nous a servi pendant plusieurs années nous a aussi desservis.

« Aux langues » ou « au langage » fait également problème. Qu'en est-il de la culture dans une telle dénomination.

Le terme « Education aux langues et aux cultures » (cf. par exemple Macaire 2000a), qui reprend l'expression « Sprach- und Kulturerziehung » chère aux collègues autrichiens, constitue un progrès décisif. Mais on peut lui trouver deux limites :

- d'une part, on peut penser qu'il s'agit là uniquement d'un apport concernant les connaissances, savoir faire et savoir-être (il y a sans aucun doute tout cela dans « éducation ») concernant les langues et les cultures. Or nous savons bien que l'approche que nous préconisons « sert » d'autres disciplines, et bien des objectifs transversaux.⁴
- d'autre part, elle souligne certes, par le pluriel, qu'elle s'intéresse à plusieurs langues et cultures, mais ne thématise pas le thème du pluralisme, de la diversité. On pourrait alors être tenté par l'expression « Education aux langues et aux cultures et à leur diversité ». Mais il faut bien admettre que c'est un peu long.

Le terme éducation lui-même représente peut-être une troisième limite. Ne va-t-on pas, en choisissant ce terme, en réaction à « éveil », un peu trop exclusivement dans l'autre sens. Devons nous renier à notre approche toute dimension de « sensibilisation », sous prétexte que ce n'est pas suffisant, voire que ce n'est plus à la mode ... ?

L'expression « approche plurielle des langues et des cultures » souligne à la fois l'aspect linguistique et culturel et thématise la diversité. Le choix d'un terme aussi général que « approche » peut paraître timoré, mais a les avantages de la couardise : il peut sembler prudent, face à la diversité des contextes et des orientations qui les traversent de façon cyclique, de ne pas s'enfermer dans une prise de position relative au débat « éducation » - « sensibilisation ». Enfin, ce choix ne confine pas la relation entre l'approche et ce à quoi elle vise dans un profit qui n'existerait que pour les langues et les cultures.

Cette expression offre peut-être même un autre avantage, dans la mesure où elle peut souligner les convergences existantes et les synergies souhaitables entre un « éveil aux langues » et deux autres perspectives d'innovation qui se font jour actuellement dans les enseignements de langues : le développement des capacités d'*intercompréhension entre les langues parentes* et la mise en place d'une « *didactique intégrée* » visant, comme nous l'avons dit plus haut, à la mise en place de relations entre les divers apprentissages linguistiques en cours à divers moments de la scolarité (sans oublier celui de la langue de l'école). Il s'agit là aussi, à proprement parler, d'approches « plurielles », qui sont certes, contrairement à celle que nous avons pratiqué dans Evlang, orientées vers un apprentissage immédiat de compétences de communication dans des langues données, mais qui poursuivent également des objectifs généraux relatifs aux compétences métalinguistiques, voire, en particulier pour certaines variantes possibles de l'*intercompréhension*, des objectifs relatifs aux attitudes vis-à-vis des langues et cultures. Un des enjeux de la recherche en didactique des langues sera désormais de cultiver ces convergences et de favoriser les synergies dans la classe concrète.

Résistances et atouts

Pour la dernière étape de ce parcours relatif aux perspectives, nous nous proposons de faire le point sur l'origine des résistances qui ont contrarié et continueront à contrarier l'introduction officielle de l'approche plurielle des langues et des cultures dans les

⁴ C'est en fonction de ce danger que l'on a préféré, pour l'association mentionnée à la fin de la contribution de M. Candelier et F. Tupin, le titre « Education et Diversité Linguistique et Culturelle », le « et » permettant toute sorte de mise en relation (aussi bien « à » que « par »). De ce point de vue, il est réjouissant qu'en français du moins on puisse traduire « Janua Linguarum » (cf. le réseau du CELV déjà mentionné) par « La Porte des langues », qui peut ainsi à la fois être celle qui y mène et celle qu'elles ouvrent ;

programmes scolaires, ainsi que sur les atouts sur lesquels les tenants de cette approche ont pu et pourront s'appuyer pour la promouvoir. Par delà les différences de contexte, nous pensons qu'une telle énumération peut avoir une utilité d'ordre stratégique pour quiconque désire s'engager en sa faveur, et qu'elle pourra en tout cas aider chacun à tirer ses propres conclusions sur l'avenir qui lui est promis.⁵

L'origine des résistances :

- ≠ la demande parentale forte concernant l'enseignement d'une langue dans l'enseignement primaire, et tout particulièrement de l'anglais (il n'y a pas en soi opposition entre cette demande et une approche destinée entre autres à équiper les élèves pour un meilleur apprentissage des langues, mais les contraintes matérielles - le temps disponible - amènent souvent les acteurs à considérer que les deux options sont contradictoires) ; corollairement, la volonté politique de satisfaire cette demande ;
- ≠ la crainte d'une surcharge des programmes et d'un surmenage des élèves (à laquelle s'expose toute innovation, quel que soit son contenu) ;
- ≠ l'incapacité de beaucoup de didacticiens et de décideurs, confinés dans la culture éducative dominante, à imaginer que les langues puissent avoir à l'école un autre rôle que celui d'être apprises ; dans certains cas, cette incapacité amène à croire que l'objectif de l'approche est de faire apprendre plusieurs langues à la fois (ce qui renforce la crainte d'un surmenage, les doutes sur le réalisme de ce qui est proposé ...)
- ≠ l'idée que l'approche est une simple « sensibilisation », sans objectif d'apprentissage (parfois en lien avec l'obstacle précédent : les objectifs d'apprentissage avancés ne peuvent être perçus, dans la mesure où ils sont d'un autre ordre que le développement d'une compétence de communication dans une langue particulière) ;
- ≠ le fait que des objectifs qui relèvent d'un « équipement » de l'élève pour un meilleur apprentissage des langues n'apparaissent pas comme ayant un effet immédiat, contrairement à l'apprentissage lui-même, dont les objectifs semblent plus tangibles ;
- ≠ l'idée qu'il s'agit là d'une solution « au rabais » (renforcée, de façon assez perverse, par toute argumentation s'appuyant sur la relative modicité des moyens à mettre en oeuvre pour introduire l'approche !), choisie par simple souci d'économie ; et la crainte des décideurs de prêter le flanc à une telle critique.

Les atouts :

- ♥ l'intérêt social patent de l'approche (en termes, par exemple, d'éducation à la citoyenneté, d'acceptation des différences, voire de prévention des violences interculturelles) ;

⁵ On se limite ici à la perspective de l'introduction de l'approche dans l'enseignement primaire, qui est celle dont Evlang nous a permis de faire l'expérience. Pour l'enseignement secondaire, la question de l'interdisciplinarité semble jouer un rôle primordial, à la fois comme atout (cette interdisciplinarité, que l'approche peut promouvoir, est largement ressentie comme une nécessité) et comme obstacle (l'interdisciplinarité s'insère difficilement dans les structures existantes et dans les pratiques).

- ♥ la convergence de ses buts avec les politiques linguistiques éducatives promues par les institutions européennes (diversité des langues dans les systèmes éducatifs, « citoyenneté démocratique » pour le Conseil de l'Europe) ;
- ♥ son réalisme, à la fois par rapport :
 - aux nécessités du développement global de l'élève et à ses intérêts ;
 - à ce que les enseignants ressentent de ces nécessités et de ces intérêts ;
 - à ce que les enseignants savent faire et ont envie de faire ;
- ♥ le rôle qu'elle peut jouer dans l'accueil par l'école des élèves allophones ;
- ♥ l'intérêt que, de ce fait (cf. en particulier les deux points précédents), elle suscite auprès des enseignants et des formateurs d'enseignants ;
- ♥ l'accueil dont elle bénéficie de la part de la grande majorité des parents, lorsqu'ils ont l'occasion de la connaître et – mieux encore – d'y participer ;
- ♥ les ouvertures que constituent les premières traces d'institutionnalisation, et l'exemple qu'elles représentent pour d'autres pays ;
- ♥ le développement d'initiatives destinées à prolonger le travail entrepris dans Evlang (en particulier, l'existence du réseau Janua Linguarum, bénéficiant de l'appui des deux institutions européennes et celle d'une association internationale visant explicitement ce même but) ; le militantisme pédagogique des équipes impliquées dans ces initiatives ;⁶
- ♥ ... sans oublier à présent :

l'ensemble du bilan du programme Evlang !

Ouvrages cités :

- Billiez, Jacqueline & Candelier, Michel & Costa-Galligani, Stéphanie & Lambert, Patricia & Sabatier, Cécile & Trimaille, Cyril (2002). Contacts de langues à l'école : disjonctions et tentative de raccordements. In : Jacqueline Billiez (Dir.), *Contacts de langues : typologies, modèles, interventions*, 305-320. Paris : L'Harmattan. [à paraître]
- Dabène, L. (1989). Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées, in *Minorisation linguistique et interaction*. Université de Neuchâtel, Droz,
- Caporale, D. (1989). « L'éveil aux langages » : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues. *Lidil*, 2, 129-141.)
- De Pietro, J.-F. (Dir.), 2001. *Entre un projet initial et sa mise en œuvre : perspectives pour un curriculum intégré*. [Rapport de recherche du programme Evlang, remis à la Commission européenne en juillet 2001]
- Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères*, 6, 41-56.
- Macaire, D. (2000a). *Education aux Langues et aux Cultures : Approche curriculaire*. Journée d'étude de l'ACEDLE, 15.12.2000. Site Dilanet : <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/>
- Macaire, D. (2000b), Et pourquoi pas plusieurs langues à la fois ? De quelques questions concernant les langues à l'école primaire et de réponses possibles, in: *Französisch heute* [à paraître, 2001].
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil* 11, pp. 125-139.

⁶ Cette liste s'inspire d'une liste du même type établie pour le contexte français dans Billiez et al. (à paraître), ainsi que des renseignements fournis par les autres partenaires du programme Evlang.