


Neuchâtel, U3, 12 octobre 2018

*« L'éveil aux langues, c'est pour  
ouvrir le monde des langues... »*  
(Mélissa, 10 ans)





Bom dia  
Mirëdita  
Bonjour  
Rojbaş  
Guten Tag  
Dobar dan  
Mbóte  
Bon dia



*... Bondjoué !*



# Bonjour c'est la galère...

*BONJOUR* dans les langues de la classe (tableau revu et corrigé)

| Informateur | Langue    | «Bonjour» | (se prononce) |
|-------------|-----------|-----------|---------------|
| Moi         | français  | bonjour   | bonjour       |
| Anais       | créole    | bonjou    | bonjou        |
| Alan        | aloukou   | fa i tan  | faitan        |
| Laure       | hmong     | nyob zoo  | nyojong       |
| Emilio      | portugais | bom día   | bongdjiya     |
| Charlie     | palikour  | ba yis ay | bayäi         |



L'IRDP est l'institut scientifique de la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP).

Dans le cadre de son mandat de prestations, l'IRDP conduit des travaux de recherche, de veille, d'évaluation, de publication, de vulgarisation et de documentation scientifiques dans le champ de l'éducation. Ces activités s'inscrivent notamment dans une perspective d'aide aux décisions au sein de l'*Espace romand de la formation* (ERF).

### **Champs d'action**

Recherche scientifique, expérimentations, innovation

Expertise, évaluation et conseil

Documentation, veille et édition



# Plan de l'exposé

1. La diversité des langues : un monde fascinant à découvrir !
2. Pourquoi de telles activités à l'école ?
3. Mais... comment faire ?
4. Éveil aux langues et autres approches plurielles
5. Les approches plurielles / interlinguistiques : des finalités diverses !
6. Découvrir les langues du monde.....pour une véritable éducation plurilingue et citoyenne

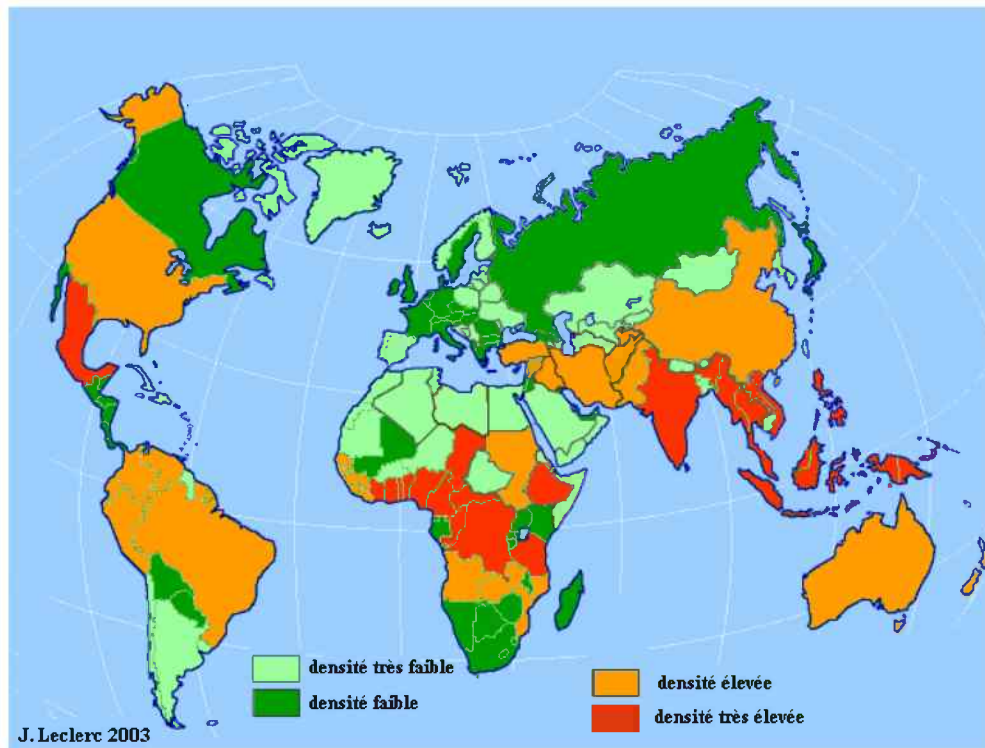
# 1. La diversité des langues : un monde fascinant à découvrir !



Combien y a-t-il de langues dans le monde ? D'où nous viennent les lettres de notre alphabet ? Pourquoi dit-on *quatre-vingts*... ou *huitante* ? Et qu'en est-il en *chinois* ou en *nahuatl* ?...

# Combien y a-t-il de langues dans le monde ?

## Nombre et densité des langues par zones géographiques



| Area            | Living languages |         |
|-----------------|------------------|---------|
|                 | Count            | Percent |
| <u>Africa</u>   | 2,092            | 30.3    |
| <u>Americas</u> | 1,002            | 14.5    |
| <u>Asia</u>     | 2,269            | 32.8    |
| <u>Europe</u>   | 239              | 3.5     |
| <u>Pacific</u>  | 1,310            | 19.0    |
| <i>Totals</i>   | 6,912            | 100.0   |

# Les 20 premières langues du monde

| Rang | Langue                         | Pays principal | Population  |
|------|--------------------------------|----------------|-------------|
| 1    | chinois mandarin               | Chine          | 885 000 000 |
| 2    | espagnol                       | Mexique        | 358 000 000 |
| 3    | anglais                        | États-Unis     | 322 000 000 |
| 4    | arabe classique (et dialectes) | Égypte         | 200 000 000 |
| 5    | bengali                        | Bangladesh     | 189 000 000 |
| 6    | hindi                          | Inde           | 182 000 000 |
| 7    | portugais                      | Brésil         | 170 000 000 |
| 8    | russe                          | Russie         | 170 000 000 |
| 9    | japonais                       | Japon          | 125 000 000 |
| 10   | allemand                       | Allemagne      | 98 000 000  |
| 11   | coréen                         | Corée du Sud   | 78 000 000  |
| 12   | français                       | France         | 77 000 000  |
| 13   | chinois wu                     | Chine          | 71 000 000  |
| 14   | vietnamien                     | Vietnam        | 67 662 000  |
| 15   | telugu                         | Inde           | 66 350 000  |
| 16   | chinois cantonais              | Chine          | 66 000 000  |
| 17   | marathi                        | Inde           | 64 783 000  |
| 18   | tamoul                         | Inde           | 63 075 000  |
| 19   | javanais                       | Indonésie      | 60 000 000  |
| 20   | turc                           | Turquie        | 59 000 000  |

# Et en Suisse ?

**Langues non nationales les plus importantes selon le recensement 1990** (calcul effectué sur la base des réponses à la question : Quelle est la langue dans laquelle vous pensez et que vous maîtrisez le mieux ?)

| Langues non nationales | Nombre de locuteurs | % du total de la population | % interne aux langues non nationales |
|------------------------|---------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| espagnol               | 116.818             | 1.7                         | 19                                   |
| langues slaves du sud  | 110.270             | 1.6                         | 18                                   |
| portugais              | 93.753              | 1.4                         | 15.3                                 |
| turc                   | 61.320              | 0.9                         | 10                                   |
| anglais                | 60.786              | 0.9                         | 9.9                                  |
| albanais               | 35.853              | 0.5                         | 5.8                                  |
| autres langues slaves  | 17.823              | 0.3                         | 2.9                                  |
| arabe                  | 17.721              | 0.3                         | 2.9                                  |
| néerlandais            | 11.895              | 0.2                         | 1.9                                  |
| langues scandinaves    | 9.533               | 0.1                         | 1.6                                  |
| hongrois               | 8.491               | 0.1                         | 1.4                                  |
| grec                   | 7.487               | 0.1                         | 1.2                                  |
| roumain                | 3.704               | 0.1                         | 0.6                                  |
| langues africaines     | 3.683               | 0.1                         | 0.6                                  |
| finnois                | 2.411               | 0.04                        | 0.4                                  |
| autres                 | 52.002              | 0.8                         | 10.1                                 |
| <b>Total</b>           | <b>613.550</b>      | <b>8.9</b>                  | <b>100</b>                           |



## La diversité, entre malédiction divine et richesse

« Et d'abord, la diversité des langues ne rend-elle pas l'homme en quelque façon étranger à l'homme ? Que deux personnes, ignorant chacune la langue de l'autre, viennent à se rencontrer, et que la nécessité les oblige à demeurer ensemble, deux animaux muets, même d'espèce différente, s'associeront plutôt que ces deux créatures humaines, et un homme aimera mieux être avec son chien qu'avec un étranger.»

(La cité de Dieu, Augustin d'Hippone (trad. Emile Saisset), édition charpentier, 1855, t. 3, chap. 7, livre xix, p. 25)

« La connaissance conduit à l'unité comme l'ignorance mène à la diversité.»

(Râmakrishna)





## La diversité, entre malédiction divine et richesse

« Un monde dans lequel ne serait plus parlée qu'une seule langue serait un monde d'une effroyable solitude. »

(Claude Lévi-Strauss, anthropologue)

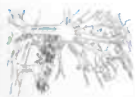
« Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant. En ce sens, elle constitue le patrimoine commun de l'humanité et elle doit être reconnue et affirmée au bénéfice des générations présentes et des générations futures. »

(Déclaration Universelle de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle, signée en novembre 2001)

# Mais une diversité structurée : les familles de langues

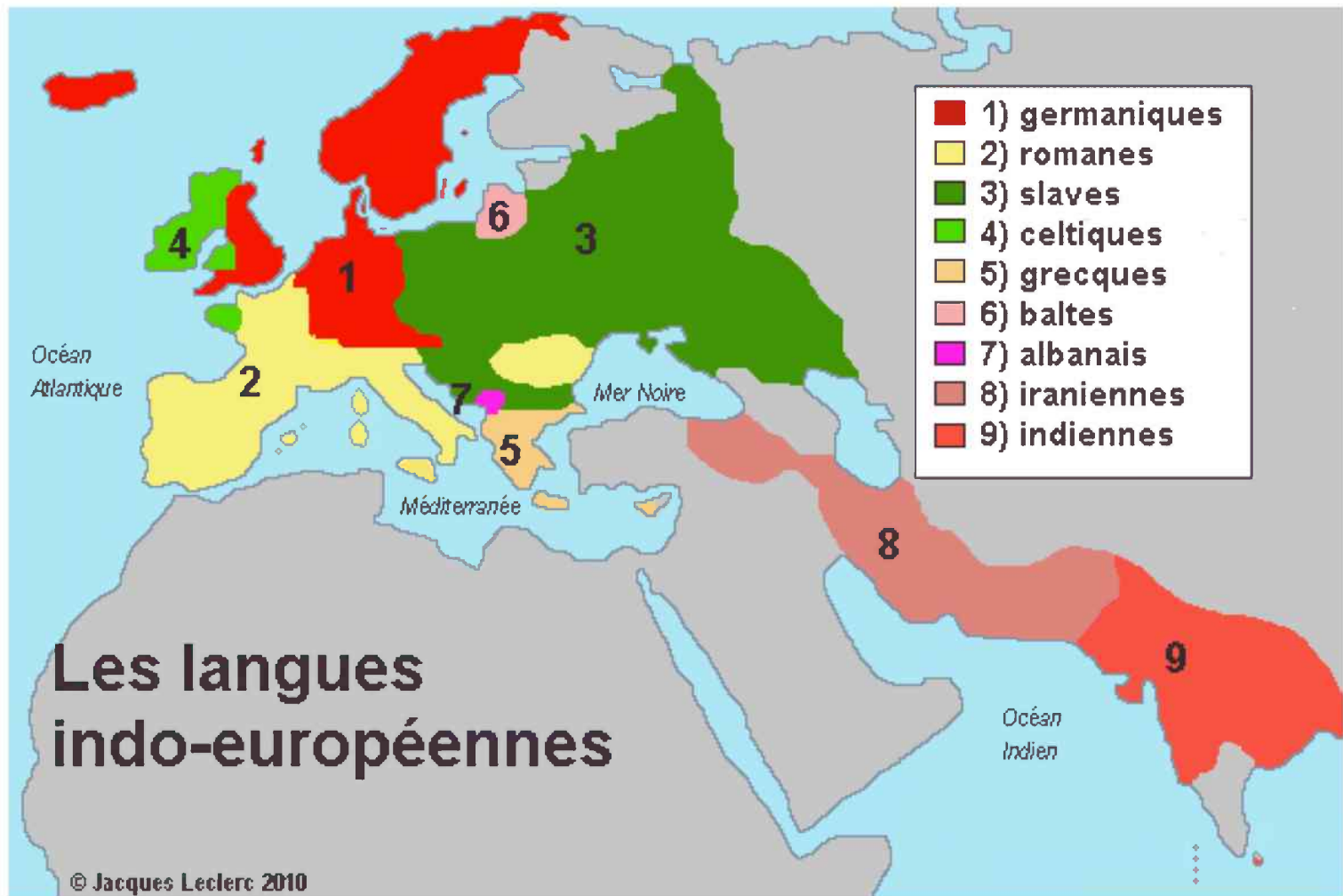
|   | ✂               | ✂                  | ✂                | ✂               | ✂               | ✂                   | ✂                |                |
|---|-----------------|--------------------|------------------|-----------------|-----------------|---------------------|------------------|----------------|
|   | <b>Français</b> | <b>Hindi</b>       | <b>Norvégien</b> | <b>Slovaque</b> | <b>Roumain</b>  | <b>Gujrati</b>      | <b>Russe</b>     | <b>Anglais</b> |
|   | tête            | sir                | hode             | hlava           | cap             | math(u)             | golova           | head           |
|   | main            | hāth               | hånd             | ruka            | mână            | hath                | ruka             | hand           |
|   | pied            | pair               | fot              | noha            | picior          | pa(g)e              | stopa            | foot           |
|   | bouche          | mūnh               | munn             | ústa            | gură            | mō                  | rot              | mouth          |
|   | nez             | nāk                | nese             | nos             | nas             | nak                 | nos              | nose           |
| ✂ | <b>Polonais</b> | <b>Italien</b>     | <b>Suédois</b>   | <b>Marathi</b>  | <b>Espagnol</b> | <b>Serbo-croate</b> | <b>Tchèque</b>   | <b>Bengali</b> |
|   | glowa           | testa              | huvud            | dok(e)          | cabeza          | glava               | hlava            | matha          |
|   | reka            | mano               | hand             | hath            | mano            | šaka (ruka)         | ruka             | hate           |
|   | stopa           | piede              | fot              | paie            | pie             | stopalo (noga)      | noha             | pa             |
|   | usta            | bocca              | mun              | ton'd           | boca            | usta                | ústa             | muk            |
|   | nos             | naso               | näsa             | nak             | nariz           | nos                 | nos              | nak            |
| ✂ | <b>Danois</b>   | <b>Néerlandais</b> | <b>Népal</b>     | <b>Allemand</b> | <b>Pandjabi</b> | <b>Bulgare</b>      | <b>Portugais</b> |                |
|   | hoved           | hoofd              | taouko           | Kopf            | sir             | glava               | cabeça           |                |
|   | hånd            | hand               | hat              | Hand            | hath            | raka                | mão              |                |
|   | fod             | voet               | khutta           | Fuss            | per             | krak                | pé               |                |
|   | mund            | mond               | moukh            | Mund            | mun             | usta                | boca             |                |
|   | naese           | neus               | nak              | Nase            | nak             | nos                 | nariz            |                |

49

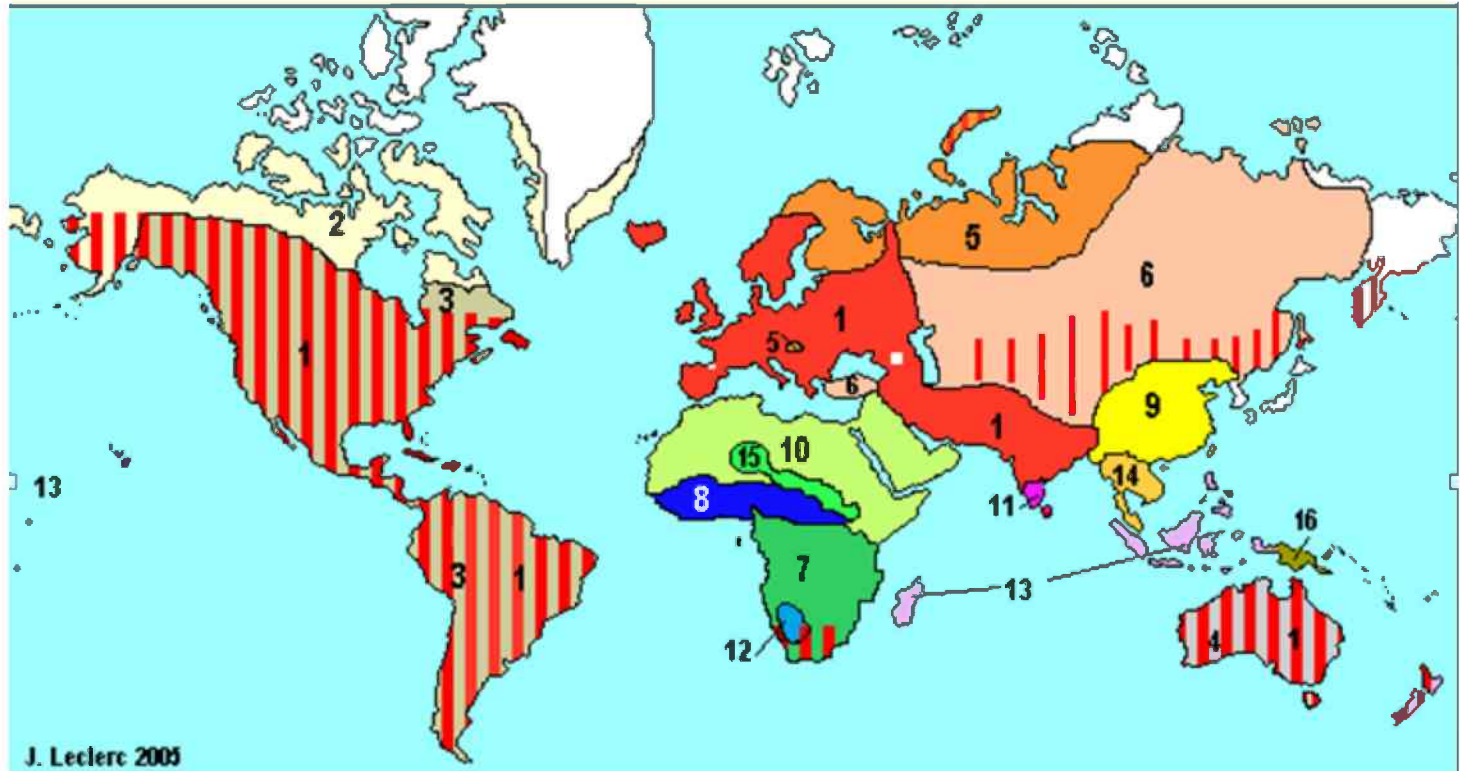




# La répartition géographique des langues indo-européennes



# Les principales familles de langues dans le monde



J. Leclerc 2005


- |                    |                     |                      |                     |
|--------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| 1 indo-européenne  | 5 ouralienne        | 9 sino-tibétaine     | 13 austronésienne   |
| 2 eskimo-aléoute   | 6 altaïque          | 10 chamito-sémitique | 14 austro-asiatique |
| 3 l. amérindiennes | 7 bantoue           | 11 dravidienne       | 15 nilo-saharienne  |
| 4 l. australiennes | 8 nigéro-congolaise | 12 khoisane          | 16 l. papoues       |

# Les principales familles de langues dans le monde

|    | Famille linguistique                 | Population mondiale | Nombre des langues |
|----|--------------------------------------|---------------------|--------------------|
| 1  | <u>indo-européenne</u>               | 48,0%               | ± 200              |
| 2  | <u>sino-tibétaine</u>                | 25,0%               | ± 50               |
| 3  | <u>austronésienne</u>                | 4,5%                | ± 1000             |
| 4  | <u>chamito-sémitique</u>             | 4,5%                | ± 120              |
| 5  | <u>dravidiennne</u>                  | 3,7%                | ± 12               |
| 6  | <u>japonaise</u>                     | 2,4%                | ± 10               |
| 7  | <u>bantoue</u>                       | 2,2%                | ± 400              |
| 8  | <u>nigéro-congolaise</u>             | 1,7%                | ± 900              |
| 9  | <u>altaïque</u>                      | 1,3%                | ± 50               |
| 10 | <u>coréenne</u>                      | 1,2%                | = 1                |
| 11 | <u>austro-asiatique</u>              | 1,1%                | ± 55               |
| 12 | <u>ouraliennne</u>                   | 0,5%                | ± 30               |
|    | <b>Total</b>                         | <b>96,1%</b>        | <b>± 2828</b>      |
|    | <u>Autres familles linguistiques</u> | <b>3,9%</b>         | <b>± 3400</b>      |


# D'où nous viennent les lettres de notre alphabet ?


## 2. Comment les Phéniciens ont-ils procédé pour inventer l'alphabet ?

| Idéogrammes d'origine   |
|---|
| « mum »   |
|  |

| Invention des Phéniciens |
|--------------------------|
|                          |
|                          |

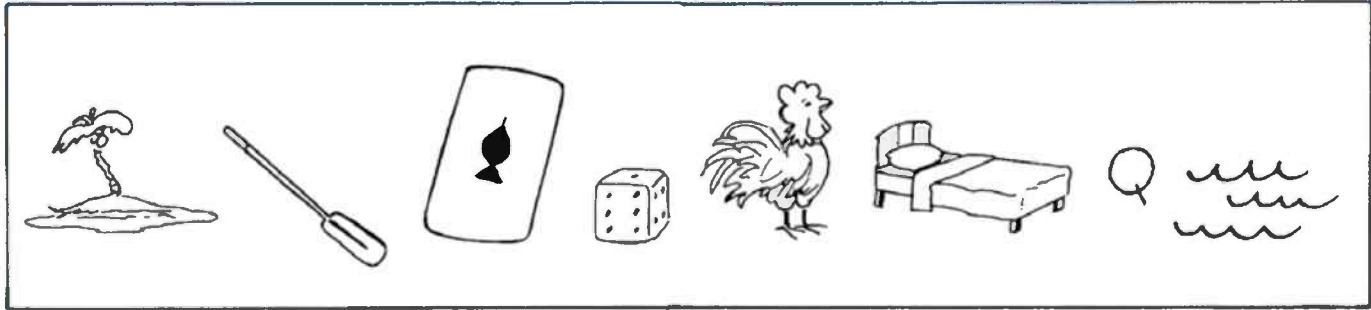
| Lettres latines |
|-----------------|
|                 |
|                 |

| Idéogrammes d'origine   |
|---|
| « mum »   |
|  |

| Invention des Phéniciens   |
|--|
|  |

| Lettres latines   |
|---|
|  |

## D'où nous viennent les lettres de notre alphabet ?



*Quelle est la solution de ce rébus ?*

Et si le dessin de île, stylisé, devenait « i » ?

Le dessin de la rame le son « r » ?

Etc.

# D'où nous viennent les lettres de notre alphabet ?

## Invention d'un alphabet

|          | Dessin du groupe | Alphabet de la classe |          | Dessin du groupe | Alphabet de la classe |          | Dessin du groupe | Alphabet de la classe |
|----------|------------------|-----------------------|----------|------------------|-----------------------|----------|------------------|-----------------------|
| <b>A</b> |                  |                       | <b>J</b> |                  |                       | <b>S</b> |                  |                       |
| <b>B</b> |                  |                       | <b>K</b> |                  |                       | <b>T</b> |                  |                       |
| <b>C</b> |                  |                       | <b>L</b> |                  |                       | <b>U</b> |                  |                       |
| <b>D</b> |                  |                       | <b>M</b> |                  |                       | <b>V</b> |                  |                       |
|          |                  |                       |          |                  |                       |          |                  |                       |

*Ecris le mot mystère avec ton alphabet*

.....

























*Ecris le mot mystère avec l'alphabet commun*

.....

## D'où nous viennent les lettres de notre alphabet ?






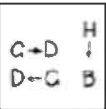
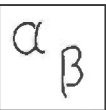
### Des idéogrammes à l'alphabet latin

Trouve à quelles lettres latines ces idéogrammes et ces lettres phéniciennes correspondent

|                             | <b>Aleph</b><br>(bœuf)   | <b>Beth</b><br>(maison)  | <b>Ghimel</b><br>(chameau)  | <b>Daleth</b><br>(porte)   | <b>Hé</b><br>(échelle)   | <b>Heth</b><br>(barrière)  | <b>Iod</b><br>(bras)   | <b>Caph</b><br>(main)  |
|-----------------------------|--|--|---|--|--|--|--|--|
| <b>Idéogrammes</b>          |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Egypte                      |  |  |   |  |  |  |  |  |
| Chypre                      |   |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>Lettres phéniciennes</b> |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Lettres latines</b>      | *  |  |   |  | *  |  |  |  |



## D'où nous viennent les lettres de notre alphabet ?

|   | Questions   | Réponses           |
|---|---|--------------------|
|    | 3. Au début on l'écrivait ainsi, de quelle lettre s'agit-il dans notre alphabet ? | A                  |
|    | 7. A quelle lettre de notre alphabet correspond cet idéogramme ?                  | Q                  |
|    | 10. Quel est l'idéogramme d'origine de la lettre M ?                              | l'eau (mum)        |
|    | 13. L'idéogramme de la crosse correspond à quelle lettre de notre alphabet ?      | C                  |
|   | 15. Comment s'écrit le R en cyrillique, et en grec ?                              | P                  |
|  | 18. Dans quel sens écrit-on en arabe et en hébreu ?                               | de droite à gauche |
|  | 21. Aleph et Beth ont donné naissance à quel mot de notre vocabulaire ?           | alphabet           |



# Pourquoi dit-on *quatre-vingts*... ou *huitante* ? Et qu'en est-il en *chinois* ou en *nahuatl* ?...

## Numération maya

Les Mayas, du VII<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle, avaient une numération de position (verticale, l'unité se trouvant en bas !), mais de **base vingt**, avec **cing** comme base auxiliaire. Dans ce système, trois symboles (ou chiffres) suffisent :

○ pour l'unité


▭ pour le cinq

☾ pour le zéro

Ainsi, le nombre

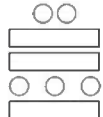
4 s'écrit ○○○○

6 s'écrit  (5 + 1)

19 s'écrit  (3x5) + 4

20 s'écrit  (1x20) + 0

21 s'écrit  (1x20) + 1

248 s'écrit  (12x20) + 8

Pourquoi dit-on *quatre-vingts*... ou *huitante* ? Et qu'en est-il en *chinois* ou en *nahuatl* ?...

**Nahuatl \***

|     |                      |
|-----|----------------------|
| 1   | ce                   |
| 2   | ome                  |
| 3   | eyi                  |
| 4   | nahui                |
| 5   | macuilli             |
| 6   | chicuce              |
| 7   | chicuome             |
| 8   | chicueyi             |
| 9   | chicunahui           |
| 10  | mahtlactli           |
| 11  | mahtlactli once      |
| 12  | mahtlactli onome     |
| 15  | caxtoll              |
| 16  | caxtoll once         |
| 22  | cempoalli onome      |
| 26  | cempoalli onchicuace |
| ... | : caxtoll onome      |
| ... | : cempoalli oneyi    |
| 25  | : .....              |
| 14  | : .....              |

**Grec moderne \***

|     |                |
|-----|----------------|
| 5   | pendé          |
| 6   | eksi           |
| 7   | efta           |
| 8   | okhto          |
| 9   | énia           |
| 10  | dheka          |
| 17  | dhekaefta      |
| 18  | dhekaokhto     |
| 19  | dhekaenia      |
| 50  | péninda        |
| 55  | péninta penté  |
| 60  | eksinda        |
| ... | : dhekaeksi    |
| ... | : eksinda enia |
| 15  | : .....        |
| 59  | : .....        |

**Finois**

|     |                       |
|-----|-----------------------|
| 1   | yksi                  |
| 2   | kaksi                 |
| 3   | kolme                 |
| 4   | neljä                 |
| 5   | viisi                 |
| 6   | kuusi                 |
| 11  | yksitoista            |
| 12  | kaksitoista           |
| 13  | kolmetoista           |
| 30  | kolmekymmentä         |
| 31  | kolmekymmentä yksi    |
| ... | : viisitoista         |
| ... | : kolmekymmentä neljä |
| 65  | : .....               |
| 16  | : .....               |



[Audio 1 \(CD 2 / pages 28-34\)](#)

(*nahuatl ; cantonais ; arabe ; grec ; tamoul ; finnois*)

Tu vas entendre les nombres que tu as trouvés sur le Doc. E1. 3. Ecoute bien et corrige tes réponses.

**Nahuatl** : caxtoll onome : 17 / cempoalli omei : 23 / 25 : cempoalli onmacuilli / 14 : mahtlactli onnahu ;

# Un détour par d'autres langues pour mieux accepter ce qui est *différent*...

## Numération chinoise

Bien que les Chinois (et les Japonais) utilisent aujourd'hui aussi les chiffres arabes pour les opérations mathématiques ou pour noter les prix dans les magasins par exemple, ils ont gardé leurs propres symboles (ou chiffres, il y en a 16) pour transcrire les nombres. Ces transcriptions correspondent très exactement à la manière dont on **construit** et **dit** les nombres.



Les unités et le zéro s'écrivent ainsi :

|    |      |       |       |        |      |     |      |      |      |      |
|----|------|-------|-------|--------|------|-----|------|------|------|------|
| un | deux | deux* | trois | quatre | cinq | six | sept | huit | neuf | zéro |
| 一  | 二    | 兩     | 三     | 四      | 五    | 六   | 七    | 八    | 九    | 零    |

de plus,

十 veut dire dix ou dizaine

百 veut dire cent ou centaine

千 veut dire mille ou millier

萬 veut dire dix mille ou myriade

億 veut dire cent millions

Pourquoi dit-on *quatre-vingts*... ou *huitante* ? Et qu'en est-il en *chinois* ou en *nahuatl* ?...

## Et... en allemand ?



### Exercice 1.

Tu vas entendre des numéros de téléphone en allemand. Indique dans quel ordre ces numéros sont dits, comme dans l'exemple.

..... 052 / 648 32 29

... 041 / 337 46 71

..... 061 / 226 46 29

... 01 / 412 83 71

A 01 / 118 54 85

... 055 / 118 83 85

### Exercice 2.

Tu vas entendre d'autres numéros de téléphone en allemand. Ecris-les en chiffres arabes, comme dans l'exemple.

A 078 / 540 03 17

B .....

C .....

D .....

E .....

F .....



Pourquoi dit-on *quatre-vingts*... ou *huitante* ? Et qu'en est-il en *chinois* ou en *nahuatl* ?...

## Quelques bizarreries de la numération en français...

- 12, 13, 14, 15, 16... mais 17, 18, 19...
- 80 : quatre-vingts ? Huitante ? Octante ?...  
3 systèmes principaux:
  - quinaire (peul, wolof, nahuatl...); mais : *10 sous*, *cent sous*...
  - décimal
  - vicésimal (celte, breton, basque..) → 80
  - + duodécimal (lorsqu'on compte par douzaines...)
- 2 → *diviser*...
- 4 → *écarteler*...
- etc.



# Et que deviennent nos familles?...

## Les nombres de 1 à 10 dans dix langues

|                |         |         |        |         |         |          |         |        |           |          |
|----------------|---------|---------|--------|---------|---------|----------|---------|--------|-----------|----------|
| Galicien       | un      | dous    | tres   | catro   | cinco   | seis     | sete    | oito   | nove      | dez      |
| Catalan        | un      | dos     | tres   | quatre  | cinc    | sis      | set     | vuit   | nou       | deu      |
| Créole haïtien | youn    | de      | twa    | kat     | senk    | sis      | sèt     | uit    | nèf       | dis      |
| Breton         | unan    | daou    | tri    | pevar   | pemp    | c'hwec'h | seizh   | eizh   | nav       | dek      |
| Grec           | éna     | dhío    | tría   | téssera | pénde   | éksi     | eftá    | oxhtó  | eniéa     | dhéka    |
| Polonais       | jeden   | dwa     | trzy   | cztery  | pięć    | sześć    | siedem  | osiem  | dziewięć  | dziesięć |
| Danois         | en      | to      | tre    | fire    | fem     | seks     | syv     | otte   | ni        | ti       |
| Kurde          | yek     | du      | sê     | çar     | pênc    | şes      | heft    | heyst  | neh       | deh      |
| Quechua        | shuj    | ishcai  | kinsa  | chuscu  | pichica | shucta   | canchis | pusaj  | ishcun    | chunga   |
| Japonais       | hitotsu | futatsu | mittsu | yottsu  | itsutsu | muttsu   | nanatsu | yattsu | kokonotsu | tō       |

# D'autres questions encore... pour les élèves :

## BINGO !

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>1. Regardes-tu parfois la télévision dans d'autres langues que le français ?</p> <p>_____</p> | <p>2. Connais-tu cet alphabet ?</p> <p>α β γ δ<br/>ε φ γ η</p> <p>_____</p>                             | <p>3. Sais-tu dire « merci » dans quatre langues ?</p> <p>_____</p>                                      | <p>4. As-tu déjà vu au cinéma ou à la télévision un film en anglais ?</p> <p>_____</p> |
| <p>5. Téléphones-tu parfois dans d'autres langues qu'en français ?</p> <p>_____</p>              | <p>6. Sais-tu comment s'appelaient les caractères de l'écriture de l'Egypte ancienne ?</p> <p>_____</p> | <p>7. As-tu un copain qui parle espagnol ?</p> <p>_____</p>  | <p>8. As-tu déjà entendu parler arabe ?</p> <p>_____</p>                               |
| <p>9. As-tu déjà vu un texte écrit en chinois ?</p> <p>_____</p>                                 | <p>10. Sais-tu comment s'appelle l'alphabet avec lequel on écrit la langue russe ?</p> <p>_____</p>     | <p>11. Parles-tu d'autres langues que le français dans ta famille ?</p> <p>_____</p>                     | <p>12. Connais-tu le nom de deux pays où l'on parle portugais ?</p> <p>_____</p>       |
| <p>13. Connais-tu une langue qui s'écrit de droite à gauche ?</p> <p>_____</p>                   | <p>14. Sais-tu de quelle langue vient le français ?</p> <p>_____</p>                                    | <p>15. Sais-tu dans quelle langue est écrit le mot suivant :</p> <p><b>« mirédita »</b></p> <p>_____</p> | <p>16. Sais-tu compter jusqu'à dix dans trois langues ?</p> <p>_____</p>               |



## 2. Pourquoi de telles activités à l'école ?

Trois constats du linguiste britannique Eric Hawkins, dans les années 1980, à propos de la situation de l'enseignement de l'anglais en Angleterre :

- 1) La pauvreté des connaissances et représentations à propos du langage et des langues (de l'anglais, langue de l'école, notamment !).
- 2) Les difficultés de l'école anglaise à intégrer les élèves issus de la migration.
- 3) Les difficultés des jeunes Anglais à apprendre des langues étrangères.

→ *L'éveil aux langues* – Hawkins parle de « language awareness » – constitue une tentative de réponse à ces défis.





## 2.1. La pauvreté des connaissances et représentations à propos du langage et des langues

- confusion entre oral et écrit,
- méconnaissance de ce qu'est une langue, de ce qu'est la grammaire (un Romand qui disait ne pouvoir apprendre le suisse allemand parce que cette langue n'aurait pas de grammaire...),
- ignorance des diverses langues parlées ci et là (en France par exemple : de la DGLF à la DGLFLF...),
- ignorance des liens (de « parenté ») qui unissent de nombreuses langues,
- confusion entre français régional, français populaire et faute (→ « insécurité linguistique des locuteurs périphériques »),
- etc.



## Entre insécurité et affirmation de la différence : une vieille histoire...

« Il y a longtemps que je sais que nous ne parlons pas français à Genève. [...] Il est frappant combien la prosodie et l'accent se perdent et se défigurent à mesure que l'on s'éloigne de la capitale. [...] Tel arrivé à Paris sait parfaitement sa langue qui peut à peine se faire entendre en parlant et fait rire aussitôt qu'il ouvre la bouche.[...]. »


J.-J. Rousseau, « Prosodie », in *Oeuvres Complètes*, Pléiade, 1961, vol. 2, pp. 1250-1251.



## Entre insécurité et affirmation de la différence : une vieille histoire...

“S'il me fallait craindre encore les jugements des Français ce n'est pas devant les débris de l'académie que je tremblerais [...]. Depuis la révolution je n'ai plus reconnu de public français qui dût nous en imposer sur le style et la langue et déjà auparavant j'ai pensé que nous autres étrangers nous ne devions pas fléchir humblement devant un tribunal en quelque sorte imaginaire [...]. Quand je fis réimprimer à Paris les Lettres écrites de Lausanne, un journal français avait relevé l'expression *se dégonfler* comme étant suisse et non française. Je ne la changeai pas et le journaliste put la retrouver dès les premières lignes du livre.”

(I. De Charrière, Lettre à Chambrier d'Oleyres, 1799, 581)



**Un exemple, parmi de nombreux autres :  
ce qu'écrit un élève de 16 ans à propos de la  
Suisse alémanique**


*On y parle le suisse allemand, langue dont  
on ne comprend pas les lettres de  
l'alphabet...*

(< enquête sur les représentations que des élèves romands se font de  
l'Allemagne, de la Suisse allemande et des langues qui y sont  
parlées, in de Pietro 1994)



## 2.2. Un contexte nouveau

- « mondialisation »,
  - intensification des échanges (réels et virtuels)
  - facilités de déplacements
  - mouvements migratoires...
- ➔ Nécessité d'assurer l'intégration des populations migrantes, notamment au niveau scolaire
- ➔ Nécessité de développer les connaissances dans les langues étrangères... à moins que tout le monde ne parle plus qu'anglais ou, dans quelques années, ... chinois !



## Une évolution sociolinguistique inélucltable : l'exemple de Genève

### Langues premières des élèves de l'enseignement primaire

Année scolaire 2014-2015

| PRINCIPALES<br>LANGUES | NOMBRE<br>D'ÉLÈVES |
|------------------------|--------------------|
| Français               | 18 757             |
| Portugals              | 3 783              |
| Espagnol               | 2 030              |
| Albanais               | 1 543              |
| Anglais                | 952                |
| Arabe                  | 889                |
| Italien                | 778                |
| Russe                  | 331                |
| Turc                   | 250                |
| Somali                 | 203                |
| Allemand               | 203                |
| Tigrigna               | 179                |
| Tamoul                 | 156                |
| Persan                 | 141                |
| Kurde                  | 148                |
| Serbe                  | 137                |
| Chinois                | 114                |
| Roumain                | 103                |
| Suisse-allemand        | 90                 |
| Polonais               | 88                 |
| Vietnamien             | 87                 |
| Mongol                 | 57                 |

### Langues des nouveaux arrivants

En 2013

| PRINCIPALES<br>LANGUES | NOMBRE<br>DE MIGRANTS |
|------------------------|-----------------------|
| Anglais                | 3 204                 |
| Portugals              | 2 446                 |
| Espagnol               | 2 107                 |
| Italien                | 1 410                 |
| Arabe                  | 1 155                 |
| Russe                  | 920                   |
| Allemand               | 734                   |
| Urdu                   | 602                   |
| Chinois                | 470                   |
| Japonais               | 303                   |
| Albanais               | 270                   |
| Roumain                | 258                   |
| Grec                   | 257                   |
| Polonais               | 250                   |
| Hollandais             | 245                   |
| Turc                   | 215                   |
| Serbo-croate           | 187                   |
| Tigrigna               | 176                   |
| Coréen                 | 153                   |
| Tagalog                | 146                   |
| Hongrois               | 143                   |
| Swahili                | 138                   |



### 2.3. Les difficultés des élèves « allophones », un exemple : Comment dit-on « dans la pirogue » en *palikur* ?

E: Le chien est dans la maison. El: *Le chien est dans la maison.*

E: Où est le livre ? El.: *Dans le sac.*

E: Où est le poisson ? El.: ...

E: Il est dans l'assiette ! Et où est le crayon?

El.: ... dans la table...

E: Non, non, on ne peut pas dire ça. Tu vois, regarde, il est *sur* la table...

Cf. Launey, M. (2010). Je ne sais où...Deviner, comprendre, analyser... Encart didactique 64, *Babylonia 4*. (<http://babylonia.ch/>)



Un exemple concret, ou comment dit-on « dans la pirogue » en palikur ?

*Quelques rudiments de palikur...*

- Le chien est dans la maison → *agiku payt*
- Le livre est dans le sac → *agiku sak*
- Le garçon est dans une pirogue → *amadga umuh*
- Le poisson est dans l'assiette ?...

→ *amadga miruk*

- Le crayon est sur la table → *amadga axtet*
- Le livre est sur la feuille → *amadga kagta*





**Un exemple concret, ou comment dit-on « dans la pirogue » en palikur ?**

**Etat n° 1 (incomplet) des connaissances de Marilène**

---

**En palikur**

(langue première bien connue)

**En français**

(langue seconde mal connue)

---

*agiku*

*dans*

---

*amadga*

???

---

**Etat n° 2 (provisoire) des connaissances de Marilène**

---

**En palikur**

(langue première de Marilène)

**En français**

(appris par Marilène)

---

*agiku*

*dans*

---

*amadga*

*dans*

---

**→ L'erreur de l'élève est « logique » !**

## Un exemple concret, ou comment dit-on « dans la pirogue » en palikur ?

### Enigme: étape 1

Ainsi, Valérie avait elle-même atteint un état des connaissances plus satisfaisant, qu'elle partageait d'ailleurs avec Marilène. Elle réfléchit un moment pour tirer au clair dans sa tête la raison de cette situation. Elle touchait la vérité, mais avait du mal à l'exprimer. Laissons-la réfléchir un moment, et essayons nous aussi de formuler avant elle, et aussi clairement que possible, les critères qui sélectionnent les prépositions du palikur et celles du français, et les raisons de la discordance entre les deux langues.

| Critère | En palikur    | En français |
|---------|---------------|-------------|
|         | <i>agiku</i>  | <i>dans</i> |
|         | <i>amadga</i> | <i>dans</i> |
|         | <i>amadga</i> | <i>sur</i>  |

Pourquoi n'y a-t-il pas une correspondance simple entre le palikur et le français?

.....

.....

.....

Un exemple concret, ou comment dit-on « dans la pirogue » en palikur ?

*Quelques rudiments de palikur (suite)*

- Où est la mouche ? **ahakwa** un [dans l'eau]
- Dans le sucre ? **abet** suku
- Dans le riz ? **abet** dug
- [Je marche] dans la boue ? **abet** ibug
- [Je marche] sur la terre sèche ? **amadga** wayk
- **abet** mbeyne = dans le mal [dans le malheur, dans la m...]
  
- [J'ai mis le livre] dans le sac **agikut** sak
- [J'ai pris le livre] dans le sac **agikutak** sak
- [Il est tombé] dans l'eau **ahakwat** un
- [Il est sorti] de l'eau **ahakwatak** un
- Etc.

## Un exemple concret, ou comment dit-on « dans la pirogue » en palikur ?

### Enigme: étape 2

Valérie se refit alors un tableau à double entrée, un peu comme le troisième tableau que nous avons construit auparavant, mais un peu plus fourni pour intégrer les nouveaux mots: il y avait une colonne pour les types de lieux, une

pour l'expression palikur, et une pour l'expression française. Essayez de compléter son tableau en indiquant les bonnes prépositions, en palikur et en français, puis dans une autre langue de votre choix.

|   | Type de localisation   | En palikur | En français | En ..... |
|---|--|------------|-------------|----------|
| 1 | (par rapport à un lieu comme: maison, boîte, sac, trou...)                 |            |             |          |
| 2 | (par rapport à un lieu comme: pirogue, assiette...)                        |            |             |          |
| 3 | (par rapport à un lieu comme: table, sol...)                               |            |             |          |
| 4 | (par rapport à un liquide, où l'on ne survit pas)                          |            |             |          |
| 5 | (par rapport à un milieu granuleux, pâteux, où l'on se meut difficilement) |            |             |          |

## Un exemple concret, ou comment dit-on « dans la pirogue » en palikur ?

### Enigme : étape 3

#### A. Les différents contextes:

Le livre est *dans le sac*

**agiku sak**

L'assiette est tombée *sur le sol*

**amadgat wayk**

Le poisson est *dans l'assiette*

**amadga miruk**

J'ai posé le seau *sur le sol*

**amadgat wayk**

Le marteau est *sur la planche*

**amadga parak**

Il est tombé *à l'eau (ou dans l'eau)*

**ahakwat un**

La mouche est *dans l'eau*

**ahakwa un**

Il est sorti *de l'eau*

**ahakwatak un**

La fourmi est *dans le sucre*

**abet suku**

J'ai mis du sucre *dans le café*

**ahakwat kafe**

J'ai mis le livre *dans le sac*

**agikut sak**

J'ai mis le sirop *dans le couac*

**abetit kuwak**

Il est entré *dans le trou*

**agikut miyokwiye**

Je suis tombée *dans la boue*

**abetit ibug**

J'ai pris le livre *dans le sac*

**agikutak sak**

J'ai repris mon livre *dans la boue*

**abetitak ibug**

Le rat est sorti *de son trou*

**agikutak miyokwiye**

Je suis sortie *de la boue*

**abetitak ibug**

Il s'est mis *dans le hamac*

**amadgat pudig**

#### C. Pouvez-vous écrire, en palikur, les groupes prépositionnels (en italiques) contenus dans les phrases suivantes:

1. Le livre est tombé *dans la boue*: .....
2. Le poisson est sorti *de l'eau*: .....
3. J'ai repris mon assiette *dans le sac*: .....
4. J'ai jeté la bouteille (butey) *dans le trou*: .....
5. Le livre est posé *dans la pirogue (umuh)*: .....

➔ **On comprend peut-être mieux les difficultés de l'élève...**



## L'arbitraire du signe

« Le lien unissant le signifiant au signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, nous pouvons dire plus simplement : *le signe linguistique est arbitraire.* »

(Saussure, Cours de linguistique générale, 1916, p. 100)



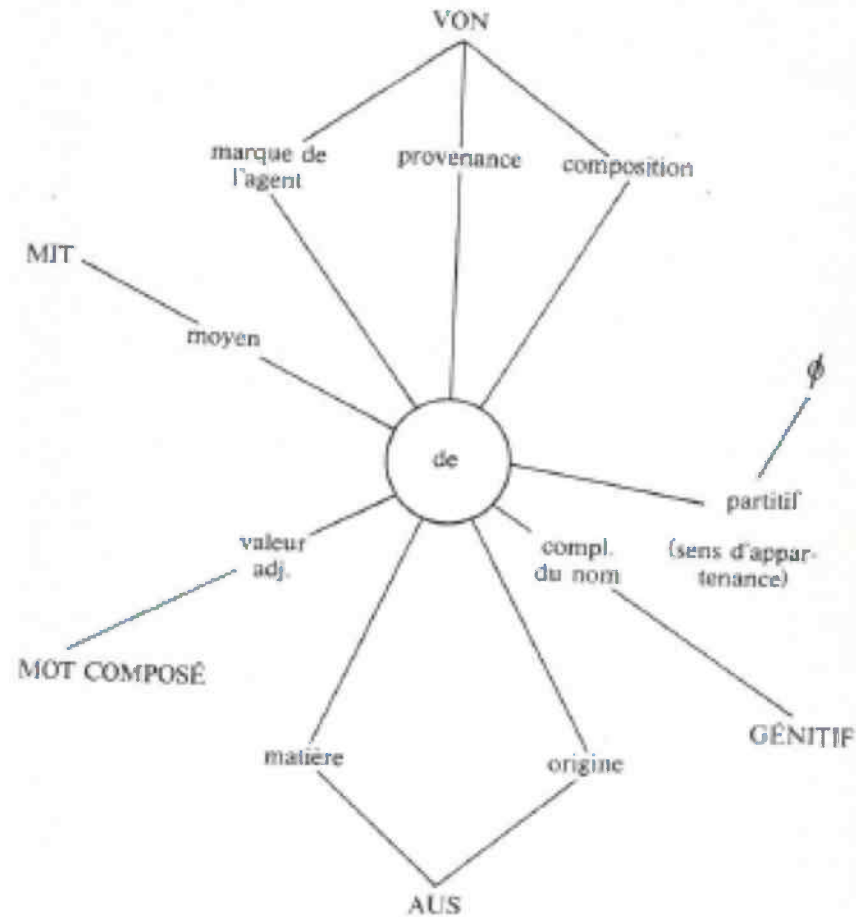
# Forme et substance

| français | gallois |
|----------|---------|
| vert     | gwyrd   |
| bleu     | glas    |
| gris     |         |
| brun     | ilwyd   |

Voir aussi : les couleurs, la neige (en *inaktikut*), fleuve et rivière...

# Analyser le français pour apprendre l'allemand...

(ou pour permettre aux élèves allophones de mieux comprendre certaines de leurs difficultés...)



E. Roulet : *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. 1980, 96.





## L'importance de la langue première !

Ces exemples nous montrent l'importance d'une prise en compte, d'une manière ou d'une autre, de la langue première (maternelle) des élèves.

Ce principe est à la base d'un courant didactique aujourd'hui très importante : la *pédagogie* ou *didactique intégrée*.



## La pédagogie (ou didactique) intégrée

« Pour faire progresser les pédagogies de langue maternelle et de langues secondes, il est nécessaire de considérer l'étude de la langue maternelle et l'apprentissage des langues secondes à l'école comme un processus intégré. »

« Ce qui importe, pour nous, c'est que l'étude de la langue maternelle devienne le lieu privilégié de la découverte des principes qui commandent le système et le fonctionnement de toute langue et de l'acquisition des instruments propres à favoriser cette découverte, ouvrant ainsi la voie à la compréhension et à la maîtrise, non seulement de la langue maternelle, mais aussi des langues secondes. »

(E. Roulet : Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée. 1980, 27 et 117)



## 2.4. L'enseignement des langues aujourd'hui (en Suisse) et la nécessité d'approches nouvelles

*Des résultats souvent perçus comme peu satisfaisants, tant pour la langue de l'école que pour les langues étrangères...*

Les causes, bien sûr, sont multiples :

- l'hétérogénéité des classes (*cf.* élèves « allophones »)
- la difficulté particulière de l'orthographe du français
- la multiplication des disciplines, et notamment des langues enseignées / à enseigner
- la diglossie alémanique, etc.

Les réponses doivent être multiples également, car la question des langues est particulièrement cruciale en Suisse !

# Une communication qui n'est pas toujours simple...



« Les Suisses s'entendent bien parce qu'ils ne se comprennent pas... »



# Un défi pour l'école...

- Comment « gérer » l'hétérogénéité linguistique et culturelle des classes ? L'ignorer ? La reconnaître ? La valoriser ?
- Quelle place / statut pour les langues « maternelles » des élèves ? Les langues « de la migration » ? Les langues « régionales » ? Les « patois » ? Faut-il les *enseigner* ? Pourquoi (finalités) ? Avec quels objectifs ?
- Et quelle place pour... le français !

**→ Quelle éducation linguistique, citoyenne, dans ce nouveau contexte ? Repli identitaire ou ouverture ?**



## **Un défi pour lequel la société, le politique et l'école doivent œuvrer ensemble...**

« Le défi, pour les éducateurs et pour ceux qui définissent la politique, est d'inventer une évolution de l'identité nationale où les droits de tous les citoyens (y compris les élèves des écoles) sont respectés, et où les ressources culturelles, linguistiques et économiques de la nation sont utilisées le mieux possible. »

J. Cummins (2001): La langue maternelle des enfants bilingues.



### 3. Mais... comment faire ?

- Comment « articuler » toutes ces langues entre elles? établir des liens entre elles ?
  - Comment « mobiliser » les acquis dans les langues enseignées ou connues des élèves, prendre appui sur ce qu'ils savent déjà et faire émerger des convergences ?
  - Comment contribuer à l'apprentissage de la langue de l'école, notamment pour les élèves allophones, tout en valorisant leur(s) langue(s) première(s) et en soutenant le développement d'un *répertoire plurilingue*?
- ➔ Quelles démarches didactiques ? Quelles approches ?...

➔ **Nécessité d'approches nouvelles, plurielles, *interlinguistiques* !**



## Un pari...

La diversité n'est pas nécessairement un obstacle aux apprentissages !

Bien exploitée, elle peut même s'avérer un atout, tant pour le français que pour les autres langues enseignées.

De plus, la diversité permet de travailler d'**autres finalités** que la maîtrise purement pratique d'une langue : finalités liées aux attitudes envers le langage et les langues, à l'éducation plurilingue et citoyenne qui, dans le contexte d'aujourd'hui, apparaît comme une mission centrale de l'école.



# Pour une éducation plurilingue

(4) L'*éducation plurilingue* comprend à la fois les formations plurilingues et l'éducation au plurilinguisme :

- la ***formation plurilingue*** consiste à **valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs**, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Par *formation(s) plurilingue(s)*, on se réfèrera désormais aux **enseignements de langues** (nationale, « étrangère », régionale...) dont la finalité est le développement du plurilinguisme comme compétence.

- l'***éducation au plurilinguisme*** constitue l'une des conditions du **maintien de la diversité linguistique**. Par éducation au plurilinguisme, on se réfèrera aux **enseignements, non nécessairement de langues, destinés à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, et à former à la citoyenneté démocratique**.

Définitions tirées du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue)*

[[http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration\\_culturelle/education/Langues/Politiques\\_linguistiques/Activit%20s\\_en\\_mati%20re\\_de\\_politique/Guide/2Guide.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activit%20s_en_mati%20re_de_politique/Guide/2Guide.asp#TopOfPage)]



# L'engagement de la politique éducative

Quelques documents « officiels » à propos de l'enseignement du français et des langues à l'école, de la pluralité des langues et des cultures

(a) Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

## **Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère du 24 octobre 1991**

1. La CDIP réaffirme le principe selon lequel il importe d'**intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse** dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. Elle souligne que l'intégration doit intervenir **dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine.**
2. (...)

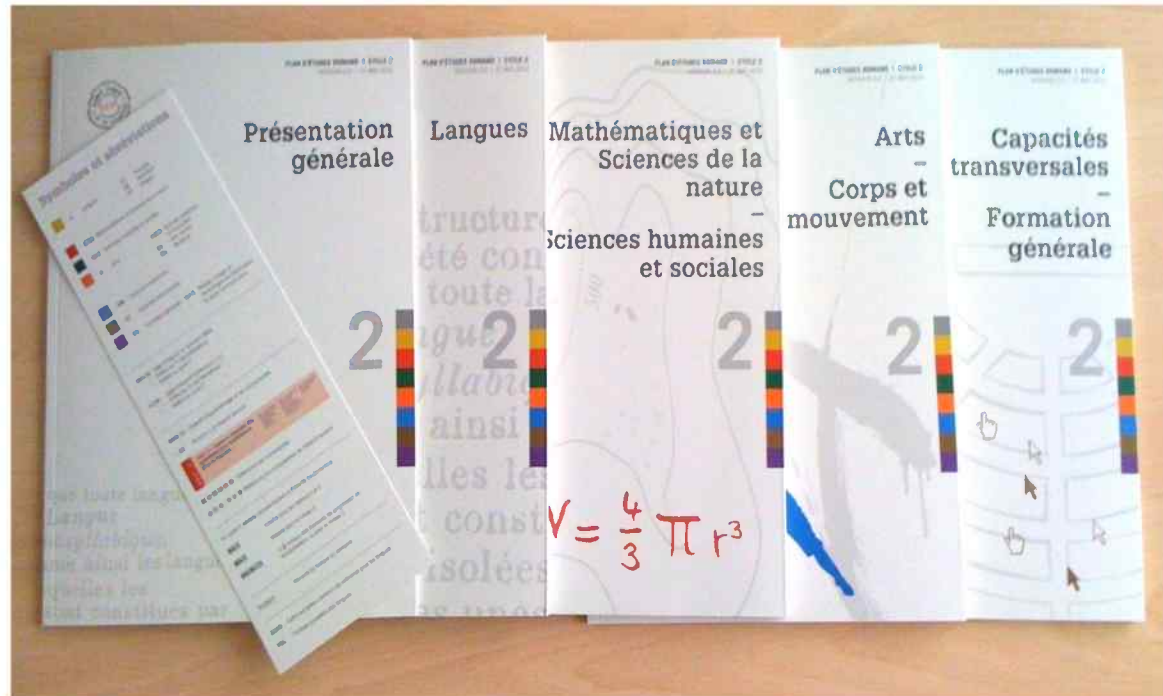
# Déclaration de la CIIP (2003)

## 2.1. Place des langues dans le curriculum

1. L'enseignement du français, **langue véhiculaire et de culture du lieu** ainsi que **langue d'intégration**, est objet d'une attention particulière tout au long de la scolarité, de l'école enfantine à la fin du cursus de formation de chaque élève. (...)
7. Les **langues de la migration** ont également leur place dans le cadre d'une approche coordonnée de l'enseignement / apprentissage des langues. (...)
13. Les moyens d'enseignement intègrent des éléments permettant d'établir des ponts avec les autres langues et d'instaurer les bases d'une didactique intégrée. Dans le même esprit, des **modules de type *éveil aux langues*** sont également proposés.

# Le « PER » (2010)

Vers un enseignement prenant en compte la diversité?



Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand (PER). Neuchâtel : CIIP.



# Des approches désormais inscrites dans le plan d'études romand (PER) Le domaine « Langues »

« La présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves **implique une approche plurilingue des langues** (...). Les diverses langues enseignées s'insèrent dans un curriculum intégré des langues (L1, L2, L3, langues d'origine des élèves allophones, langues anciennes,...) incluant également une réflexion sur les relations entre les langues.»

# Des axes qui ouvrent à l'intégration et à la pluralité

Pour chaque langue, 8 axes thématiques sont définis, couvrant l'essentiel des apprentissages visés :

*Compréhension de l'écrit – Production de l'écrit – Compréhension de l'oral – Production de l'oral – Accès à la littérature – Fonctionnement de la langue – Approches interlinguistiques – Écriture et instruments de la communication.*

The screenshot shows the PER website interface. At the top, there is a navigation bar with the PER logo and the text 'PLATEFORME DU PLAN D'ÉTUDES ROMAND'. Below this, there is a search bar and a 'Bienvenue!' message. The main content area is titled 'VUE SYSTEMIQUE' and 'Français'. It lists 'Visées prioritaires' and a description of the language learning goals. Below this, there is a grid of 8 thematic axes for French, each with a corresponding code (e.g., L1.01, L1.02, etc.). The grid is organized as follows:

|     | COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT | PRODUCTION DE L'ÉCRIT | COMPRÉHENSION DE L'ORAL | PRODUCTION DE L'ORAL | ACCÈS À LA LITTÉRATURE | FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE | APPROCHES INTERLINGUISTIQUES | ÉCRITURE ET INSTRUMENTS DE LA COMMUNICATION | LATIN |
|-----|--------------------------|-----------------------|-------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------------|------------------------------|---|-------|
| I   | L1.01                    | L1.02                 | L1.03                   | L1.04                | L1.05                  | L1.06                       | L1.07                        | L1.08                                       |       |
| II  | L1.01                    | L1.02                 | L1.03                   | L1.04                | L1.05                  | L1.06                       | L1.07                        | L1.08                                       |       |
| III | L1.01                    | L1.02                 | L1.03                   | L1.04                | L1.05                  | L1.06                       | L1.07                        | L1.08                                       |       |

At the bottom of the grid, there is a yellow bar with the text 'DÉTERMINÉS COMMUNAUX'. The footer of the page shows the year '201'.





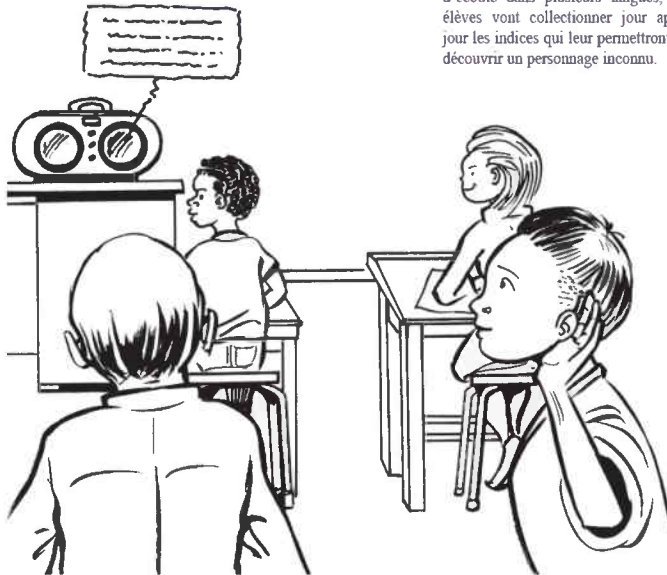
## Les approches interlinguistiques (ou plurielles)

**L 17 — Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues...**

- 1...en envisageant le développement des langues dans l'espace et le temps
- 2...en établissant des **liens entre différentes pratiques culturelles et linguistiques**
- 3...en **mobilisant ses connaissances dans sa langue d'origine**
- 4...en **identifiant les langues d'origine présentes en classe pour en tirer profit**
- 5...en **liant plurilinguisme et vécu des élèves**
- 6...en observant des caractéristiques de différentes langues et écritures

## Un petit jeu pour apprendre à écouter...

Cette activité s'inspire du jeu *Qui est-ce?* où il s'agit de trouver une personne parmi plusieurs grâce à des éliminations logiques et successives. Ici, l'énigme est à résoudre à l'aide d'indices auditifs: à travers des jeux d'écoute dans plusieurs langues, les élèves vont collectionner jour après jour les indices qui leur permettront de découvrir un personnage inconnu.



Cf. EOLE, Volume  
II, audios 1 - 15



[http://www.irdp.ch/activites\\_eole/audios/silence.html](http://www.irdp.ch/activites_eole/audios/silence.html)

Cf. EOLE, Volume I, CD 2, pages 5-8





## Une volonté de lier L1, L2 et L3

« Favoriser les transferts de connaissances et de compétences entre L1 et L2... »

(PER – allemand – fonctionnement de la langue, cycle 2)

« L'anglais constituant la troisième langue apprise dans le parcours scolaire de l'élève, il est particulièrement important d'intégrer dans les apprentissages les observations et habiletés déjà développés en français et en allemand. Ainsi, les comparaisons entre fonctionnements respectifs des langues, l'observation des mots, leur circulation entre langues (emprunts, analogies, racines communes...) sont autant de moyens de favoriser l'apprentissage des langues.»

(PER – Plan d'études 2012 - anglais cycle 2 et 3 )



# Les approches plurielles des langues et des cultures (ou approches interlinguistiques)

« Nous appelons « approches plurielles des langues et des cultures » des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. »

Quelques exemples: **didactique intégrée, éveil aux langues, intercompréhension entre langues apparentées...**

*Cf. Projet CARAP, CELV, 2011* <http://www.ecml.at>



# De telles approches existent!

- La pédagogie (ou didactique) intégrée [E. Roulet]
- Des travaux sur le bilinguisme (code-switching, exolingue / endolingue, etc.) [F. Grosjean, G. Lüdi, B. Py...]
- L'enseignement bilingue, EMILE (sous certaines conditions !) [L. Gajo, C. Brohy...]
- Les travaux du Conseil de l'Europe : CECR et portfolio, notion de « compétence plurilingue et interculturelle », médiation, etc. [D. Coste, D. Moore, G. Zarate...]
- Le « Language awareness » / l'éveil aux langues [E. Hawkins, D. Moore, M. Candelier, Chr. Luc, Chr. Perregaux, P. Balboni...]
- L'intercompréhension entre langues parentes [P. Escudé, Cl. Blanche-Benveniste, L. Dabène, F.-J. Meissner, etc.]
- Les *Sacs d'histoire*, les *biographies langagières*, les *textes identitaires*...



## Fondamentalement, deux types d'approches didactiques

- Des **approches singulières** dans lesquelles on se concentre de façon **isolée** sur **une** Langue/Culture
- Des **approches plurielles** dans lesquelles on traite **à la fois plusieurs** Langues/Cultures

**... qu'il s'agit d'articuler !**



## 4. Éveil aux langues et autres approches plurielles

Il y a éducation et ouverture aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). (Cf. projet Evlang)

Autrement dit, les activités didactiques proposées dans ce cadre ont toutes pour caractéristique de faire travailler les élèves sur *plusieurs* langues (parmi lesquelles la ou les langue(s) locale(s), la ou les autre(s) langue(s) enseignée(s) à l'école, les langues parlées par les élèves, les langues patrimoniales, etc.), sans avoir cependant pour ambition première de les *enseigner*.



## En Suisse romande, la rencontre de deux préoccupations

- Travaux « genevois » (Chr. Perregaux) centrés sur l'intégration des élèves allophones (interculturel: *Odyssea*, éveil aux langues...)
- Travaux neuchâtelois du « Groupe L1 / L2 » (< didactique intégrée) étendus à une prise en compte des élèves allophones...

➔ **Projet « EOLE »**

*(Education et ouverture aux langues à l'école)*

# Le « projet » EOLE

- Créer des **outils didactiques concrets**, utilisables, opératoires, intégrés aux programmes d'étude.
- Ne pas discourir sur la diversité mais **« travailler » avec la diversité des langues**, celles enseignées à l'école – dont la langue commune : le français – et celles présentes dans les classes par les élèves « allophones ».
- Des **démarches** diverses (éveil aux langues, didactique intégrée, intercompréhension, interculturel, biographies...).



# Le site EOLE

Direction de collection  
Christiane Perregaux - Claire de Goumoëns - Dominique Jeannot -  
Jean-François de Pietro

## Education et ouverture aux langues à l'école

Daniel Elmiger - Jean-François de Pietro (direction)  
avec la collaboration de  
Elisabeth Berchtold • Federica Diémoz • Raphaël Maitre • Aurélie Reusser-Elzingre • Sébastien Wöhrlich

## EOLE et patois

Éducation et ouverture  
aux langues patrimoniales

**e 2**  
e - 6<sup>e</sup> année

### Documents reproductibles

Claudia Berger - Janine Dufour - Lise Gremion -  
Elisabeth Zurbriggen

Institut de recherche et de documentation pédagogique, IRDP - Neuchâtel

## EOLE, textes et FDL

Genres de textes et fonctionnement de la langue

EOLE ACCUEIL    EOLE volume 1 et 2    EOLE ET PATOIS    EOLE, TEXTES ET FDL    EOLE EN LIGNE

[présentation](#)    [activités](#)    [glossaire](#)    [remerciements](#)    [contact](#)

## Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde

Claudine Balsiger, Dominique Bétrix Köhler, Martine Panchout-Dubois  
HEP Vaud

### BIENVENUE SUR EOLE EN LIGNE

À VOUS DE CHOISIR

- Les jours de la semaine en français et en allemand 6-8 ans
- Les jours de la semaine en français et dans d'autres langues 6-8 ans
- J'ai perdu mon doudou 4-7 ans
- Les tortues de Mme Clémentine 4-6 ans
- Mette les pieds dans le plat 12-15 ans
- Léa et Sascha découvrent la Grèce et son alphabet 12-15 ans
- Le jeu de l'accent 12-15 ans
- Je reconnais les langues sans les connaître 12-15 ans

Informations sur EOLE, le projet et les activités

<http://www.irdp.ch/eole/index.html>





# Les objectifs des démarches d'éveil aux langues

- développer chez les élèves des **représentations et des attitudes positives** d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et de confiance envers leur propre répertoire (**savoir-être**);
- développer leurs **capacités d'observation, d'analyse et de réflexion** à propos du langage et des langues (aptitudes, **savoir-faire**) ;
- élargir leurs **connaissances** à propos des langues, en les inscrivant dans le contexte plurilingue du monde actuel (**savoirs**);
- accroître leur **motivation** à apprendre des langues et enrichir leurs stratégies d'apprentissages (attitudes, savoir-être, savoir-apprendre).

# Quelles langues?

Potentiellement, toutes, quel que soit leur statut...

Mais en particulier, dans le contexte de la Suisse romande :

- Le français
- L'allemand et les autres langues nationales (italien et romanche)
- L'anglais
- Les langues anciennes
- Les principales langues liées aux processus migratoires
- Les variétés de la langue française : régionalismes, *sociolectes*, ancien français...
- Les langues régionales, dialectes et patois de proximité (*francoprovençal...*)
- Toute langue présentant un intérêt particulier pour aborder une question linguistique spécifique
- Diverses langues à statut particulier : langue des signes, système d'écriture en braille, etc.



# Vers une conceptualisation didactique

On trouve ainsi, aujourd'hui, de nombreuses activités – dans des manuels, des sites...– mettant en jeu une pluralité de langues.

Cependant, nombre d'entre elles restent plutôt superficielles, visent des objectifs très généraux et s'avèrent finalement assez peu pertinentes...

**→ Nécessité de mieux comprendre et clarifier ce qu'on fait vraiment**, les finalités visées, les objectifs d'apprentissage poursuivis, les démarches à choisir pour traiter une question donnée.

# Expliciter les démarches didactiques

**Compétence de communication**

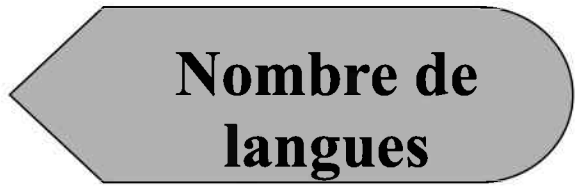
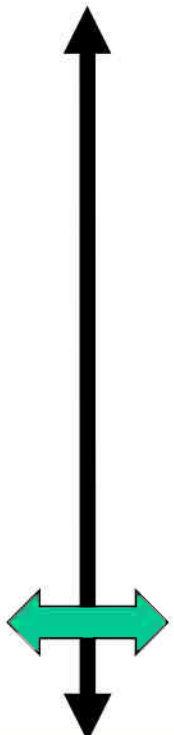
**Didactique intégrée**

**Intercompréhension entre  
langues parentes**

**Eveil aux langues...**

**Nombre de  
langues**

**Capacités métalinguistiques globales  
Ouverture à la diversité**





## **Une dialectique entre approches singulières et plurielles**

Chaque enseignement de langue (voire d'autres matières) est pris ainsi dans une dialectique entre des moments d'approches spécifiques, singulières (travail dans la langue, communication et réflexion) et des moments d'approches plurielles (travail dans/avec plusieurs langues et/ou cultures).



## Expliciter les objectifs

- Que peut-on précisément apprendre via les AP ?
- Quelle progression proposer ?

Il existe aujourd'hui divers cadres conceptuels permettant d'aborder ces questions (qui sont toutefois encore largement ouvertes) :

- Le CECR
- Le REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*)
- Le CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*)...



# L'objectif central :

## *Une compétence plurilingue et interculturelle*

On désignera par *compétence plurilingue et pluriculturelle* 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. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'**une compétence complexe**, voire **composite**, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

(*Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, 2001, p. 129. [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr) )



## **5. Les approches plurielles / interlinguistiques : des finalités diverses !**

- Connaissances sur le monde
- Reconnaissance et valorisation de la diversité
- Mise en valeur des connaissances des élèves («répertoire langagier»)
- Aide et appui pour l'apprentissage de L2, L3...
- Aide et appui pour une meilleure compréhension de/en L1
- Gestion de la communication, de la recherche d'informations, etc., dans un environnement plurilingue
- Réflexivité par rapport aux apprentissages (dimension métalinguistique) ; etc.





## 5. 1. (Re)connaitre et valoriser la diversité dans la classe et les élèves qui la portent

- = point de départ, prémisse d'une didactique plurilingue.
  - Il s'agit, à ce premier niveau, de permettre à la diversité d'exister, de le rendre visible (tout en construisant la langue de scolarisation comme langue commune).
  - Par son statut, l'école *légitime* en effet les objets qu'elle met en travail dans la classe.
  - Les objectifs poursuivis concernent principalement ici des savoirs et des savoir-être.
- ➔ On trouve avant tout des activités relevant de l'éveil aux langues: *Simple comme bonjour !; Bingo!; Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues; Le rap des langues de ma classe; Sacs d'histoire, etc.*



# L'enjeu est important et bien réel !

La Liberté 29.01.2016

**EGERKINGEN (SO)**

## Les langues «étrangères» interdites dans le préau

**Tu parles pas allemand à la récré? Tes parents paient**

**SOLEURE.** Les autorités communales d'Egerkingen ont pris une décision choc pour lutter contre la discrimination linguistique dans les préaux.

09.02.19

20Minutes.ch 12.02.2016

## Obligés de parler allemand

**SOLEURE.** Egerkingen tient à sa décision d'obliger les élèves à parler allemand dans la cour de son école primaire. L'exécutif de la commune a adopté mercredi soir un règlement à cet effet. Il entrera en vigueur au mois d'août, après que le service de l'enseignement obligatoire l'aura avalisé. Cette obligation a été introduite pour faire face aux tensions entre certains élèves suisses et ceux de nationalité étrangère. Les enfants qui s'expriment dans une autre langue que le dialecte ou l'allemand sur le site de l'établissement recevront un avertissement. En cas de récidive, les parents devront déboursier 550 francs pour 10 heures de cours de langue destinés à leurs enfants. -ATS



# Et il relève des droits fondamentaux !

## Un exemple pour s'en convaincre...

« Ils ont pris un gros morceau et ils me l'ont mis dans la bouche, et la directrice, elle me l'a mis dans la bouche et elle a dit « mange-le, mange-le », et elle m'a juste montré quoi faire. Elle m'a dit de l'avaler. Et elle a mis la main devant ma bouche, alors je mâchais et je mâchais, et j'ai dû l'avaler, alors je l'ai avalé, après j'ai dû ouvrir la bouche pour montrer que je l'avais avalé. Et à la fin, j'ai compris, et elle m'a dit, « c'est une langue sale, c'est le diable qui parle par ta bouche, c'est pour ça qu'il fallait la laver, parce qu'elle était sale ». Donc, tous les jours que j'ai passés au pensionnat, j'ai été maltraitée. Ils m'ont presque assassinée. »

(Rapport de la commission de vérité et réconciliation du Canada (2015), p. 54 ; propos de Pierrette Benjamin, forcée à manger du savon, école de La Tuque, Canada)  
[exemple fourni par F. Armand lors du Congrès EDILIC, Varsovie, juillet 2017]



## Le nom comme signe de la diversité et de la pluralité linguistique et culturelle

*Andrea* - Je n'aime pas beaucoup ce prénom parce que les enseignants ou les copines m'appellent Andrée (...)

*Noha* - En Egypte, ce prénom signifie « une histoire qui finit bien ». Ma mère ne voulait pas m'appeler comme les autres. J'aime mon prénom en Egypte, mais pas à l'école parce qu'on m'appelle Nora.

*Olaya* - Je n'aime pas trop mon prénom parce qu'il est difficile à prononcer. Les gens qui ne me connaissent pas m'appellent Leïla, Laya, Olaa... jusqu'à ce qu'ils disent Olaya ! Mes copains m'appellent Olay, ou ils se moquent en disant Lay. La maitresse et ses collègues, pour rire (parfois), disent Oh là là ! Moi j'aurais préféré m'appeler Caroline ou Marie.



# Julie, Julieta et Giuliana

## Une activité centrée sur les prénoms... et le système graphique

*Tout le monde a un nom,  
Qu'il soit court ou qu'il soit long.  
Tout le monde a un prénom,  
C'est comme ça qu'on nous appelle,  
C'est comme ça que nous nous appelons.  
Moi je m'appelle **Anouk**,  
Moi je m'appelle **Juan**,  
C'est comme ça qu'on nous appelle,  
C'est comme ça que nous nous appelons.*

Louis, Ursula, Luca, Malou, Luis, Bukurije, Markus, Julia...

## 5.2. La diversité, une ressource pour la langue de scolarisation

### EOLE, textes et FDL Genres de textes et fonctionnement de la langue

[EOLE ACCUEIL](#)

[EOLE volume 1 et 2](#) ▼

[EOLE ET PATOIS](#) ▼

[EOLE, TEXTES ET FDL](#) ▼

[EOLE EN LIGNE](#)

[présentation](#)

[activités](#)

[glossaire](#)

[remerciements](#)

[contact](#)

### Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde

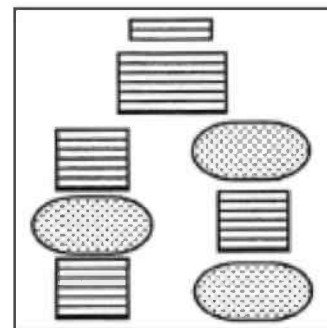
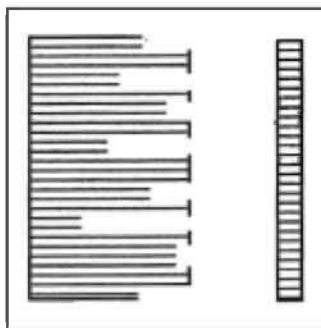
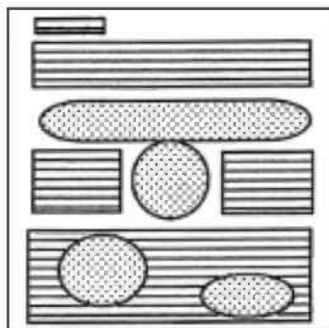
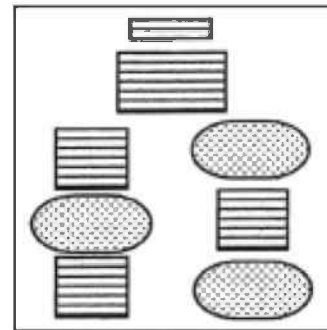
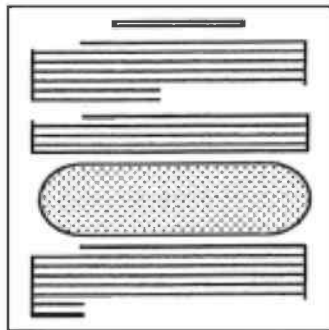
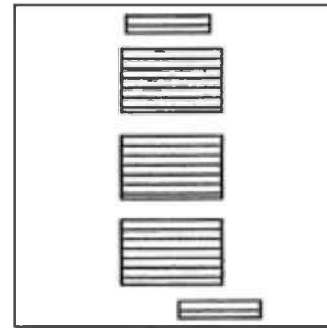
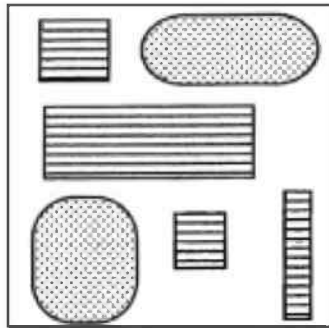
Claudine Balsiger, Dominique Bétrix Köhler, Martine Panchout-Dubois  
HEP Vaud

*EOLE, textes et fonctionnement de la langue* comporte 8 séquences didactiques visant des objectifs liés au fonctionnement de la langue dans une perspective comparative – didactique du détour – articulés aux genres textuels. Les aspects relatifs au fonctionnement de la langue qui font l'objet d'une étude sont tantôt phonologiques, graphophonologiques, lexicaux, syntaxiques ou textuels. Les langues convoquées dans les différentes séquences sont très nombreuses et ont été choisies en fonction des possibilités qu'elles offrent pour faire prendre conscience aux élèves des faits de langue à travailler.

Cf. [http://www.irdp.ch/eole/eole\\_txts\\_fdl/index.html](http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/index.html)



# Schémas de la visibilité des genres de textes



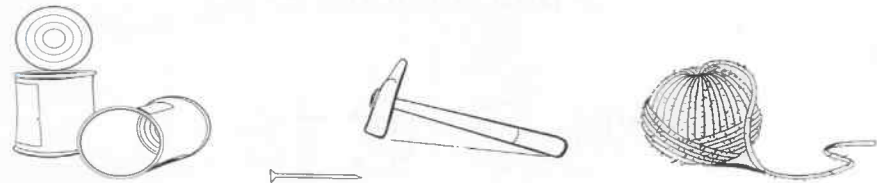
# Les genres textuels à travers les langues



## Le téléphone à ficelle

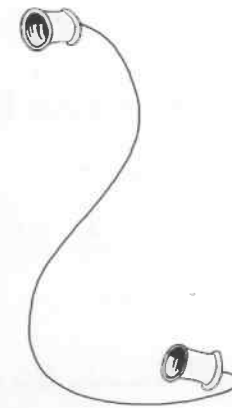
### Matériel

deux boîtes de conserve vides  
un clou  
un marteau  
une longue ficelle



### Marche à suivre

1. On fait un petit trou au milieu du fond des boîtes avec le clou et le marteau.
2. On passe la ficelle dans les trous.
3. On fait plusieurs nœuds dans les boîtes.
4. On tient les boîtes en tendant la ficelle.
5. On peut téléphoner.



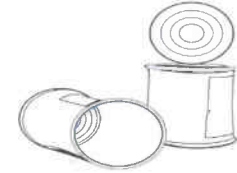
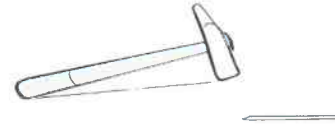




## الهاتف بالخيط

### الأدوات

علبتان للتصبير فارغتان  
مسمار  
مطرقة  
خيط طويل



### الخطوة المتبعة

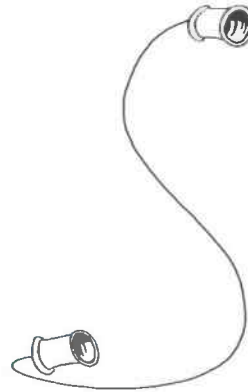
١- نعمل ثقباً صغيراً داخل العلب في الوسط بالمسمار والمطرقة

٢- نمرر الخيط من الثقب

٣- نعمل عدة عقد في العلب

٤- نمسك العلب والخيط ممدود

٥- يمكننا أن نهتف



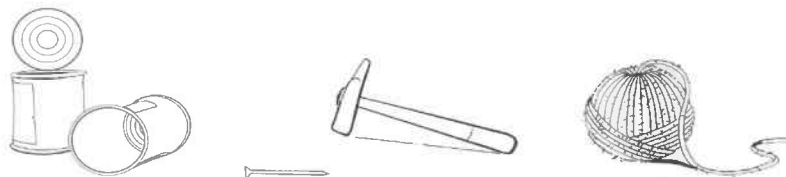
## Les genres textuels à travers les langues (3)



### Telefoni me spango

#### Materiale

dy kuti bosh konservash  
një gozhdë  
një çekiç  
një copë spango e gjatë



#### Radha e veprimeve

1. Me gozhdën dhe çekiçin, bëjmë nga vrimë të vogël në mes të fundit të kutive.
2. Kalojmë spangon nëpër vrima.
3. Bëjmë shumë nje brenda kutive.
4. Mbajmë kutitë duke tendosur spangon.
5. Mund të telefonojmë.





### 5.3. La L1 de certains élèves, une ressource pour l'apprentissage de la langue de scolarisation?...

« Pour faire progresser les pédagogies de langue maternelle et de langues secondes, il est nécessaire de considérer l'étude de la langue maternelle et l'apprentissage des langues secondes à l'école comme un processus intégré. »

(E. Roulet : *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. 1980, 27)

# Ciel et nuages

Le ciel  
Avec ses nuages  
Est un grand livre d'images  
Et c'est le vent  
Qui tourne les pages.



Mais... Comment écrit-on  
*vent*?... « an » ou « en » dans  
*grand*?...

**Et le  
portugais ?...**

**O céu**

**Com as suas nuvens**

**É um grande livro de imagens**

**E é o vento**

**Que volta as páginas**



**1. Quel est le genre du texte ci-dessus ? Entoure la bonne réponse.**

Un conte

Une recette de cuisine

Un poème

Une lettre



## Synthèse des observations

- Il existe des ressemblances entre certaines langues (celles qui appartiennent à une même « famille »).
- Loin de représenter un obstacle à l'apprentissage (*cf.* « faux amis »), ces ressemblances constituent (pour les apprenants de langue romane) une base pour l'apprentissage et la pratique du français.
- Il est pertinent et utile de sensibiliser / former les apprenants à l'exploitation de leurs connaissances déjà acquises dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.



## **Enfin cela n'est pas si nouveau...**

« Les voyageurs qui autrefois se déplaçaient à travers les terres d'Espagne, du Portugal, d'Italie et de France avaient des méthodes à eux pour dominer les langues romanes et passer facilement de l'une à l'autre. »

(Cl. Blanche-Benveniste, 2008, 33)



## **5.4. S'appuyer sur la diversité pour soutenir l'apprentissage d'une langue**





## Un exemple : le « problème » du genre en allemand

- Antoine là... die Zitrone c'est masculin
- Obs. pourquoi?
- Antoine ben . parce que c'est UN citron . . c'est masculin
- Obs. oui . . mais essaie de te souvenir de ce que l'on a dit
- Antoine ah oui *die* c'est soit pluriel soit . . . masculin? *das* c'est neutre . . . ah . oui . *die* c'est féminin . . eh . . . ça fait bizarre de dire UNE citron

# Le mécanisme didactique du détour...

Document Enseignant 1

## Cartes à classer

|                       |                         |                        |                              |                       |
|-----------------------|-------------------------|------------------------|------------------------------|-----------------------|
| miti<br>les arbres    | akubwa<br>la grandeur   | vibanda<br>les cabanes | wazee<br>les vieux<br>hommes | mikono<br>le bras     |
| kiti<br>la chaise     | vikapu<br>les paniers   | mtu<br>l'homme         | michungwa<br>les oranges     | miguu<br>les jambes   |
| mgeni<br>l'étranger   | mitende<br>les dattiers | mtoto<br>l'enfant      | udogo<br>la petiteesse       | kikapu<br>le panier   |
| mikono<br>les bras    | kitabu<br>le livre      | mtende<br>le dattier   | urefu<br>la longueur         | mti<br>l'arbre        |
| mchungwa<br>l'oranger | wageni<br>les étrangers | vitu<br>les couteaux   | viti<br>les chaises          | watu<br>les hommes    |
| miguu<br>la jambe     | uzee<br>la vieillesse   | kitanda<br>la cabane   | mzee<br>le vieil homme       | watoto<br>les enfants |
| vitabu<br>les livres  | kisu<br>le couteau      |                        |                              |                       |

Permettre une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème dans la/les langue(s) de scolarisation et/ou dans les langues étudiées à l'école (L2), grâce à l'effet de mise à distance que provoque la comparaison à d'autres langues et à d'autres fonctionnements.

→ C'est ce qu'on nomme le mécanisme du détour.



## Un mécanisme-clé: le « détour »

Le détour, autrement dit la découverte de fonctionnements différents dans des langues diverses, permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de *sortir* de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus ouverte, moins "crispée", l'obstacle lorsqu'il apparaît dans l'apprentissage de la langue de scolarisation ou d'une langue étrangère étudiée en classe.

### *Quelques exemples*

Les nombres en *nahuatl*, le marquage du pluriel en indonésien, la perception de phonèmes inhabituels dans différentes langues, etc.

|                           |                         |                        |                           |
|---------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------------|
| miti<br>les arbres        | ukubwa<br>la grandeur   | vibanda<br>les cabanes | wazee<br>les vieux hommes |
| mkono<br>le bras          | kiti<br>la chaise       | vikapu<br>les paniers  | mtu<br>l'homme            |
| michungwa<br>les orangers | miguu<br>les jambes     | mgeni<br>l'étranger    | mitende<br>les dattiers   |
| mtoto<br>l'enfant         | udogo<br>la petitesse   | kikapu<br>le panier    | mikono<br>les bras        |
| kitabu<br>le livre        | mtende<br>ledattier     | urefu<br>la longueur   | mti<br>l'arbre            |
| mchungwa<br>l'oranger     | wageni<br>les étrangers | visu<br>les couteaux   | viti<br>les chaises       |
| watu<br>les hommes        | mguu<br>la jambe        | uzee<br>la vieillesse  | kibanda<br>la cabane      |
| mzee<br>le vieil homme    | watoto<br>les enfants   | vitabu<br>les livres   | kisu<br>le couteau        |

# Le swahili, une langue à classes nominales

|                               | Classe A   | Classe B  | Classe C   | Classe D  |
|-------------------------------|--|---|--|---|
| <b>Mots</b>                   | <i>tabu, livre</i><br><i>su, couteau</i><br><i>banda, cabane</i><br><i>ti, chaise</i><br><i>kapu, panier</i> | <i>toto, enfant</i><br><i>zee, vieil homme</i><br><i>tu, homme</i><br><i>geni, étranger</i> | <i>ti, arbre</i><br><i>guu, jambe</i><br><i>kono, bras</i><br><i>tende, dattier</i><br><i>chungwa, oranger</i> | <i>zee, vieillesse</i><br><i>dogo, petitesse</i><br><i>kubwa, grandeur</i><br><i>refu, longueur</i> |
| <b>Critères de classement</b> | préfixes:<br>sing: <b>ki-</b><br>plur: <b>vi-</b>  | préfixes:<br>sing: <b>m-</b><br>plur: <b>wa-</b>  | préfixes:<br>sing: <b>m-</b><br>plur: <b>mi-</b>   | préfixes:<br><b>u-</b><br>(pas de pluriel)  |
| signification des classes     | “ choses ”, entités non vivantes   | “ êtres humains ”   | “ parties du corps ”<br>ou “ (types) d’arbres ”  | “ noms abstraits ”<br>(non comptables)  |



## Comment faire pour trouver la solution?

- Analyser la forme (et ne pas s'appuyer uniquement sur le sens!)
- Repérer des régularités
- Comparer avec des langues connues
- Rechercher des choses connues
- ...

Et, plus profondément, que faisons-nous lorsque nous sommes ainsi confrontés à du «différent»?...

# Renoncer à ne voir que l'*identique*...

- Ens. alors *la tomate* en portugais c'est pas féminin?
  - Tho. non
  - Yv. on dit pas *le tomate* et *la chou*!
  - Th. oui mais le portugais c'est pas le français . . c'est pas les mêmes mots
  - Ens. cela vous paraît juste?
  - Théo oui parce que le *o* c'est comme *le* et le *a* c'est comme *la*
  - Stéph. parce que en allemand aussi on dit des féminins alors que dans les autres langues c'est masculin . par exemple on dit *le sel* et en allemand on dit *la sel*
  - Tho. moi je me suis dit que si je trouvais un *o* je mettais avec les autres *o*
- Yv. oui mais c'est pas possible . **on peut pas dire *le tomate*** [...]

(extrait d'une leçon dans une classe de 5e (élèves de 8-9 ans), dans le cadre de l'expérimentation d'une activité de classement de mots)



## ... mais sans exagérer les différences !

Des différences apparemment irréductibles : comment peut-on relier *jambe* et *dattier*? *Bras* et *oranger*?...

Mais... *un pied de table, le tronc humain, une vieille branche, une pomme*...

→ Chercher à comprendre une « autre » rationalité :

- mzee – wazee - uzee
- mtu – watu - ...?

→ L'arbitraire du signe: une leçon de tolérance !






## Le problème du « genre »...

*«Ich denke immer im Sinne von «le soleil» et «la lune», das Umgekehrte in unserer Sprache ist mir konträr, so dass ich immer machen möchte «der grosse Sonn» und «die Möndin». [...] so geht es einem oft, dass man mit dem äusserlichen Benehmen der Sprache uneins ist und ihr Innerstes meint.»*

R. M. Rilke (in einem Brief an Nanny Wunderly-Volkart, 4.12.1920)



## Comment sensibiliser des élèves à l'arbitraire du genre? (degrés 7-8, élèves de 10-12 ans)

le soleil = die Sonne ?

la lune = der Mond ?

*Est-ce que cette immense boule jaune, qui brille dans le ciel, est plutôt masculine ou féminine? Pourquoi?*

*Et son satellite naturel que l'on voit la nuit, cette petite boule pâle, est-il plutôt masculin ou féminin? Pourquoi?*

*C'est quoi le genre d'un nom?*

*A quoi sert le genre?*

*Combien y a-t-il de genres? ...*

# Après le détour, retour à l'allemand...

|                      |                    |                    |                  |
|----------------------|--------------------|--------------------|------------------|
| <b>le</b> jour       | <b>la</b> nuit     | <b>das</b> Leben   | <b>die</b> Nacht |
| <b>la</b> vie        | <b>la</b> mort     | <b>das</b> Messer  | <b>der</b> Tod   |
| <b>le</b> couteau    | <b>la</b> cuillère | <b>das</b> Haus    | <b>der</b> Tag   |
| <b>la</b> fourchette | <b>la</b> maison   | <b>der</b> Löffel  | <b>die</b> Gabel |
| <b>la</b> fenêtre    | <b>la</b> mer      | <b>der</b> Mond    | <b>das</b> Meer  |
| <b>le</b> soleil     | <b>la</b> lune     | <b>das</b> Fenster | <b>die</b> Sonne |
| <b>la</b> chaise     | <b>la</b> table    | <b>das</b> Dach    | <b>der</b> Tisch |
| <b>le</b> toit       | <b>le</b> mur      | <b>die</b> Mauer   | <b>der</b> Stuhl |

## ... et au français! (ou à d'autres langues!)

*Cf. Maîtrise du français* (1979, p. 344):

Les noms forment une classe ouverte dont les éléments, définis par un ensemble de **traits lexicaux**, peuvent être répartis en plusieurs sous-classes. Ces traits lexicaux sont liés à des différences de fonctionnement syntaxique.

On distingue plusieurs sous-classes de noms:

- Les noms qui ont le trait [+/- commun] (...)
- Les noms qui ont le trait [+/- animé] (...)

Les noms [+animé] peuvent varier en genre selon le sexe;

Les noms [-animé] ont un genre grammatical fixe.

- [+/- humain], [[+/- concret], [+/- comptable]



Comment sensibiliser de jeunes élèves (~7-9 ans) à l'arbitraire du genre?

## **La confrontation à la pluralité via des langues parentes**

- **La poire**
- **A pêra (port.) - la pera (it.) - la pera (esp.)...**
- **La noix (fr.) – a noz (port.) – la noce (it.) – la nuez (esp.)**
- **La tomate ? ...**
- **O tomate (port.)**
- **Il pomodoro (it.)**
- **El tomate (esp.)**

# Le genre en patois...

Annexe documentaire 3 – Tableau b : les noms de fruits et de légumes dans d'autres dialectes et langues régionales

En gras : mots dont le genre n'est pas identique à celui du mot équivalent en français.

| Français  | occitan<br>(Languedoc, France)                           | Vallée d'Aoste<br>(Roisan)      | Vallée d'Aoste<br>(Verrayes)  | wallon (Région de Namur,<br>Belgique)  | Savoie<br>(Cusy)                                      | picard<br>(France)      |
|-----------|--|---------------------------------|-------------------------------|--|---|-------------------------|
| La noix   | <i>la notz</i> (f)                                       | <i>la nyoui</i> (f)             | <i>la nyoué</i> (f)           | <i>li djaye</i> (f)                    | <i>la noué</i> (f)                                    | <i>el gueugue</i> (f)   |
| Le citron | <i>la limona</i> (f)                                     | <b><i>lo limoùn</i></b> (m)     | <i>lo limón</i> (m)           | <i>li gutron</i> (m)                   | <i>l' sitròn</i> (m)                                  | <i>ech chitron</i> (m)  |
| Le radis  | <i>lo rafe</i> (m)                                       | <i>lo radí</i> (m)              | <i>lo radí</i> (m)            | <b>**li radis'</b> (f)                 | <i>l' radí</i> (m)                                    | <i>ech radis</i> (m)    |
| La poire  | <i>la pèra</i> (f)                                       | <b><i>lo peùte</i></b> (m)      | <b><i>lo pe-eú</i></b> (m)    | <i>li pwère, li pwère</i> (f)          | <b><i>l' pro</i></b> (m)                              | <i>el poère</i> (f)     |
| La cerise | <i>la cerièra</i> (f)                                    | <i>la sèrytze</i> (f)           | <i>la sé-éze</i> (f)          | <i>li cèrje</i> (f)                    | <i>la frise</i> (f) / <b><i>l' grèfyòn</i></b><br>(m) | <i>el chérisse</i> (f)  |
| La tomate | <i>la tomata</i> (f) (plus rare: <i>la poma d'amor</i> ) | <b>*<i>la tomàta</i></b> (f)    | <b>*<i>la tomàta</i></b> (f)  | <i>li tomate</i> (f)                   | <i>la tomàte</i> (f)                                  | <i>el tomate</i> (f)    |
| Le chou   | <i>lo caulet</i> (m)                                     | <i>lo tsoú</i> (m)              | <i>lo tsou</i> (m)            | <b><i>li djote</i></b> (f) (chou vert) | <i>l' tyu</i> (m)                                     | <i>ech chou</i> (m)     |
| La fraise | <i>la majofa</i> (f) / <i>la fraga</i> (f)               | <b><i>lo fríkye</i></b> (m)     | <b><i>lo frâté</i></b> (m)    | <i>li frèje</i> (f)                    | <i>la frèle</i> (f)                                   | <i>el fraise</i> (f)    |
| La pomme  | <i>la poma</i> (f)                                       | <i>la pómma</i> (f)             | <i>la pómma</i> (f)           | <i>li peume, li pome, li poume</i> (f) | <i>la pòme</i> (f)                                    | <i>el pon-me</i> (f)    |
| La prune  | <i>la pruna</i> (f)                                      | <b><i>lo brinyoùn</i></b> (m)   | <b><i>lo brenyón</i></b> (m)  | <b>**li pron.ne</b> (f)                | <i>la pròme</i> (f)                                   | <i>el pron-ne</i> (f)   |
| L'abricot | <i>l'albricòt</i> (m)                                    | <b><i>l'armànye</i></b> (f)     | <b><i>l'armanyé-e</i></b> (f) | <i>l'aubricot</i> (m)                  | <i>l'abrikò</i> (m)                                   | <i>echi abricot</i> (m) |
| L'orange  | <i>l'irange</i> (f)                                      | <b><i>lo portugàlle</i></b> (m) | <i>l'arantchône</i> (m)       | <i>l'oranje, li pome d'oranje</i> (f)  | <i>l'orànje</i> (f)                                   | <i>ell orange</i> (f)   |

\*On peut constater que les patois de la Vallée d'Aoste se distinguent ici de l'italien pomodoro, m., et utilisent un terme proche du français (*la tomata*, f.).

\*\* En wallon, on utilise l'apostrophe après le « s » (comme ici dans radis') afin d'indiquer que ce « s » se prononce; et on utilise le point entre les deux « n » de pron.ne (prune) pour indiquer que la première syllabe est nasalisée [li pròna] et éviter qu'on prononce [p rɔna].



## Vers une grammaire citoyenne?...

Comparer les phrases suivantes:

*Was soll frau tun, um akzeptiert zu werden?*

*Der Kaufmann und die Kauffrau haben ihr  
Geschäft verlassen.*




































*Someone has lost their hat.*



# Enfin, qu'avons-nous fait en comparant des langues?

- Nous avons construit des connaissances sur le langage et son fonctionnement, sur ce qu'est la catégorie du genre, sur l'arbitraire du signe, etc. (dimension cognitive)
- Nous avons développé des capacités de comparaison, de classement, de déduction...
- Nous avons *travaillé avec* la diversité langagière (et culturelle) [‡ « discours sur...»]
- Nous avons « neutralisé » certains obstacles et préjugés envers une langue « autre » (l'allemand)
- Nous avons fait une place aux langues des élèves : portugais, albanais, patois... (dimensions identitaire et sociale)



|   |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
|     |     |     |     |     |
| l'escargot  | kokinoj   | katak-katak  | l'éléphant  | ikan-ikan   |
|   |    |  |    |    |
| keçiler   | ikan  | les escargots  | birdoj  | les éléphants   |
|   |    |    |    |    |
| simioj  | kaballu   | babi-babi  | fareler   | anunaka   |
|    |    |    |    |    |
| keçi  | les serpents  | kuniklo  | simio   | birdo   |
|    |   |    |    |    |
| singa   | phisinaka   | eşekler  | kokino  | develer   |
|   |   |   |   |   |
| le serpent  | les vaches  | qarwa  | babi  | phisi   |
|  |  |  |  |  |
| eşek  | anu   | deve   | kunikloj  | qarwanaka   |
|  |  |  |  |   |
| la vache  | fare  | kaballunaka  | katak   | singa-singa   |



## 6. En guise de conclusion : découvrir les langues du monde...

La diversité des langues nous permet de découvrir des phénomènes étonnants, fascinants, qui sont tous l'expression à la fois d'une logique culturelle particulière et d'un esprit humain universel.

- Cette diversité peut être comprise dès lors qu'on s'y intéresse, qu'on l'observe, qu'on l'analyse.
- Elle est ainsi susceptible d'éveiller aussi l'intérêt des élèves pour les langues, toutes les langues !



# Découvrir les langues du monde.....pour une véritable éducation plurilingue et citoyenne

## **Enseigner autrement, c'est à dire...**

- En prenant en compte l'ensemble du répertoire langagier de l'élève.
- En créant des liens entre les langues de ce répertoire.
- En aidant l'apprenant à adopter une posture/ attitude réflexive par rapport à son objet d'apprentissage – pour lui permettre un apprentissage plus réfléchi et plus autonome au fil du temps. Etc.

## Vers une didactique plurilingue ?

- *Lorsque cela s'avère pertinent*, elle fonde – pour tous les élèves – les activités d'apprentissage sur la diversité, dans ses dimensions cognitive, sociale et identitaire, sur une **pluralité de langues** (ou dialectes) enseignées ou non à l'école (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde).
- ➔ Il s'agit donc de **travailler avec la diversité** et non simplement de discourir à son propos...
- Autrement dit, **la didactique plurilingue fait une place à toutes les langues**, quel que soit leur statut, et en particulier aux langues de la migration.
- Ce faisant, elle **légitime** ces diverses langues – ainsi que les élèves qui les portent –, et la diversité en tant que telle, du fait qu'elle leur octroie un statut dans le cadre scolaire.



## Ainsi...


C'est en *travaillant avec* la diversité, par l'acquisition de connaissances et de savoir-faire concrets qu'on développe des attitudes positives envers la diversité, la différence, et des aptitudes utiles pour tout apprentissage langagier...

La diversité peut être un atout !



# Les enjeux sont multiples

- Enjeux sociaux (et identitaires) : reconnaissance, légitimation, ouverture.
- Enjeux cognitifs : réflexivité, posture, savoirs et savoir-faire (repérage, analyse, comparaison, classement, etc.).
- Enjeux didactiques : démarches nouvelles, prise en compte du déjà-là, mécanisme du détour, etc.
- Enjeux écologiques : défense de la diversité.



L'idée finalement développée à travers les approches plurielles et la didactique plurilingue, c'est que **la diversité, la pluralité, les différences, loin d'être des obstacles, sont au fondement même des apprentissages, au fondement du développement de l'individu et des sociétés?...**

*Enfin, l'autre me fait progresser  
et m'aide à me construire.*

A. Jacquard et J.-M. Poissenot, *Tous pareils, tous différents*, 1991.





**Merci de votre  
attention !**







## 5.6. Quelques apports potentiels des approches plurielles des langues

- Elles fondent généralement les activités d'apprentissage sur une **pluralité de langues** (ou dialectes) enseignées ou non à l'école (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde).
- Autrement dit, **elles font une place à *toutes* les langues**, quel que soit leur statut, et en particulier aux langues de la migration.



## Quelques apports potentiels des approches plurielles des langues

### **Elles s'adressent à l'ensemble des élèves,**

- à ceux qui possèdent dans leur répertoire une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que celle(s) de l'école en donnant à ces langues un véritable statut dans le travail de la classe,
- et à ceux qui ne connaissent que la langue de l'école et qui vont, grâce aux activités proposées, en découvrir d'autres et par là même « se décentrer » par rapport à leur langue maternelle et s'ouvrir à la diversité.



## Quelques apports potentiels des approches plurielles des langues

- Elles peuvent prendre place dans l'enseignement « ordinaire » (et ne doivent pas être perçues comme relevant d'un enseignement compensatoire, type ELCO)
- Elles peuvent s'inscrire dans un projet interdisciplinaire

# L'exemple des « Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire »

CSP Center scientific de competenza per la plurilinguista Cognizione Società Formazione Bildung Migration FOrmazione Gesellshaft  
CSP Centro científico de competencia por la plurilingüística Societat Articul Pública Comunitat Schol Talant Educa Comunitat  
CSP Centro científico de competencia por la plurilingüística Migratoria FOrmación Sociedad Cognición Sistema Educativo Migración  
CSP Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit Soziale Kognition Migration Schule Comunitat Migration  
CSP Research Centre on Multilingualism Formation Learning Public Work Policy Labor Policy Formation Gesellschaft

## Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire

—  
processus de résolution d'une tâche en intercompréhension  
et profils individuels favorables à ce type d'activité

—  
**Amelia Lambelet**  
**Pierre-Yves Mauron**

2015

Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme

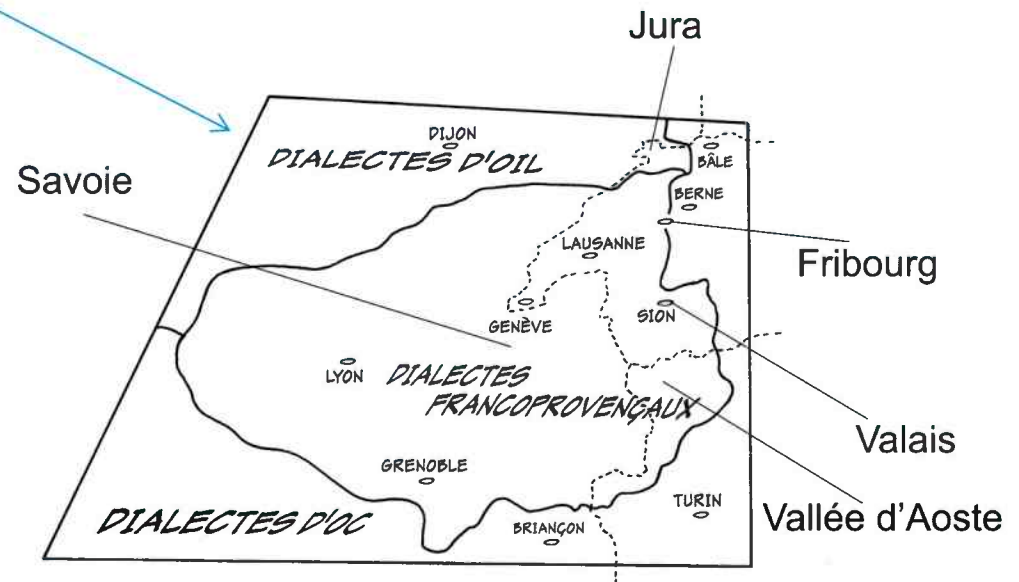
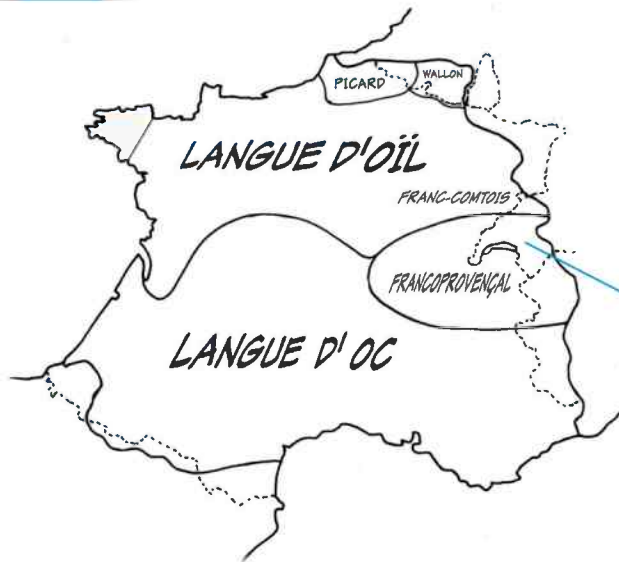
= fiches pédagogiques  
pour une didactique de  
l'intercompréhension  
(lecture de textes en  
langue source en cours  
d'histoire)

# L'exemple des « Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire »

| Titre de la fiche                          | Thème et époque abordés  | Langue(s) source   | Insertion dans le curriculum  |
|--|--|--|---|
| Le Serment de Strasbourg                   | 9 <sup>e</sup> siècle.<br>L'Empire Carolingien.  | Latin, Vieux français, langue tudesque (vieil allemand). | Le Moyen Âge.   |
| Il Milione ou Le Devisement du Monde       | Les voyages de Marco Polo, 13 <sup>e</sup> siècle.   | Sabir (mélange de français et de pisan).                 | Les grandes découvertes ou le Moyen Âge.  |
| Los viajes de Cristóbal Colón              | Découverte du continent américain par Christophe Colomb, 1492.   | Espagnol.  | Les grandes découvertes.  |
| Martin Luther et la Réforme                | Les 95 thèses de Luther, 16 <sup>e</sup> siècle.   | Latin.   | La Réforme.   |
| L'éducation Humaniste                      | 16 <sup>e</sup> siècle : l'Humanisme.  | Vieux français.  |   |
| Katilyon la chòrchyére                     | La sorcière Catillon, 17 <sup>e</sup> siècle.  | Patois franco-provençal.                                 | Sorcellerie, histoire régionale.  |
| O Portuguesa                               | Proclamation de la République portugaise, 1891.  | Portugais.   | 19 <sup>e</sup> siècle, fin des monarchies, colonialisme et impérialisme.                 |
| La saga del San Gottardo                   | Le percement du tunnel du Gothard, 1872-1882.  | Italien.   | Histoire suisse, conditions de vie des ouvriers, industrialisation.                       |
| El ascenso del imperialismo estadounidense | L'indépendance des Philippines, la cession de Cuba par l'Espagne aux États-Unis, 19 <sup>e</sup> siècle. | Espagnol.  | Les impérialismes, la montée de l'impérialisme américain, le déclin de l'Empire espagnol. |
| La marcia su Roma                          | 20 <sup>e</sup> siècle : la montée des extrêmes, le fascisme.  | Italien.   | L'entre-deux guerres.   |

Quelques questions et pistes pour l'avenir

## 7.4. De la pluralité linguistique à la variation interne aux langues



<http://www.irdp.ch/eole/index.html>

# Le Yatzy des langues




Nǐ hǎo!  
 Nǐ zěnmeyàng?  
 Nǐ jiào shénme míngzì?  
 Wǒ jiào Wáng Shuǐ.  
 Zàijiàn!

你好!  
 你怎麼樣?  
 你叫甚麼名字?  
 我叫王水。  
 再見!



Bonjour  
 Comment vas-tu?  
 Comment t'appelles-tu?  
 Je m'appelle Benoît  
 Au revoir



Buenos días  
 ¿Cómo estás?  
 ¿Cómo te llamas?  
 Me llamo Pepita  
 Adiós



Bom dia  
 Como estás?  
 Como te chamas?  
 Eu chamo-me Maria  
 Adeus



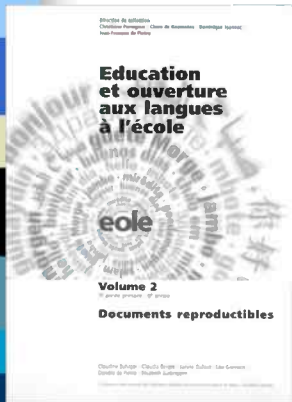
Merhaba  
 Nasılsın?  
 Adın ne?  
 Benim adım Boran  
 Hoşçakal

Italien  
 Turc  
 Allemand  
 Suisse-allemand  
 Arabe  
 Anglais  
 Portugais  
 Albanais  
 Swahili  
 Kurde  
 Grec  
 Espagnol  
 Serbo-croate  
 Chinois  
 Français

Guten Tag  
 Wie geht es dir?  
 Wie heisst du?  
 Ich heiße Rolf  
 Auf Wiedersehen



Good morning  
 How are you?  
 What's your name?  
 My name is Barbara  
 Good bye





# Le Yatzy des langues



## Eole et patois

### Document-Élève 6

#### 1. Avant l'écoute de l'enregistrement :

- Entoure, pour chaque message, l'équivalent de « Bonjour ».
- Inscris, quand tu le peux, le nom du dialecte du message dans les différents rectangles.

#### 2. Pendant l'écoute de l'enregistrement :

- Écris, dans le petit carré, le numéro du message.
- Complète les rectangles (nom du dialecte du message)

*Bondzouà*  
*Kemèn va-thè?*  
*Kemèn i-thè a non?*  
*Chu a non Dzojè.*  
*A revère*



*bandjoù,*  
*Comint ç' qui ça vas va?*  
*Comint ç' qu'on v' lome?*  
*On m' lome Pol*  
*A r'veüy*



*Bonjour,*  
*Comment vas-tu?*  
*Comment t'appelles-tu?*  
*Je m'appelle Matteo*  
*Au revoir*



*Bonjorn,*  
*Cassi vas?*  
*Cassi te sonas?*  
*M'apéli Pèire*  
*Al reveire!*



*Bondhà,*  
*Kmè-tou k'é bàlye?*  
*Kmè-tou kè t' l'apàle?*  
*D' m'apàlo Jèrà*  
*A nvi*



wallon  
 patois de Roisan (Vallée d'Aoste)  
 patois de Chermignon (Valais)  
 patois fribourgeois  
 patois de Cusy (Savoie)  
 français  
 occitan  
 picard  
 patois de Montignez (Jura)

*Bondjoué,*  
*C'ment qu'çoli vait?*  
*C'ment qu' te t'aippeules?*  
*I m'aippeule Djain-Mairie*  
*A r'vouère*



*Bänzör*  
*Komèn tè va tè?*  
*Kouè t'ä-hò nòn?*  
*Y'è nòn Moneka*  
*A revère*



*Bonjour,*  
*Èmint qu'a vo?*  
*Èmint qu'ch'est tin tchot nom?*  
*Min tchot nom, ch'est Djyonrme*  
*Adé*



*Boundzòo,*  
*Komèn va-ti?*  
*Kòrne teu teu kriye?*  
*Meu kriyo Mariye*  
*Tänkÿe*






## Quelques apports potentiels des approches plurielles des langues

Elles abordent des **aspects diversifiés du langage et des langues** qu'on peut regrouper en différents **domaines**:

- la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain),
- la diversité et l'évolution des langues (familles de langues, emprunts...),
- leur fonctionnement (règles, fonctions),
- leurs usages (variétés sociales, géographiques...),
- le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture),
- l'apprentissage des langues...

## Un petit jeu pour apprendre à écouter...

Cette activité s'inspire du jeu *Qui est-ce?* où il s'agit de trouver une personne parmi plusieurs grâce à des éliminations logiques et successives. Ici, l'énigme est à résoudre à l'aide d'indices auditifs: à travers des jeux d'écoute dans plusieurs langues, les élèves vont collectionner jour après jour les indices qui leur permettront de découvrir un personnage inconnu.



Cf. EOLE, Volume  
II, audios 1 - 15

[http://www.irdp.ch/activites\\_eole/audios/silence.html](http://www.irdp.ch/activites_eole/audios/silence.html)

Cf. EOLE, Volume I, CD 2, pages 5-8



# Une activité pour travailler la discrimination auditive : Silence, nous écoutons

= écoute de paires minimales :

- d'abord en français (malle / balle, sapin / lapin, etc.)
- Puis dans d'autres langues, dont l'allemand

Voici l'exemple pour l'espagnol:

[http://www.irdp.ch/activites\\_eole/audios/silence.html](http://www.irdp.ch/activites_eole/audios/silence.html)

(cf. EOLE, volume I, CD 2, pages 12-13)

# Découverte des langues nationales et des langues parlées dans d'autres pays

Prénom: \_\_\_\_\_

Document élève 5

6



## D'où viens-tu ?

*Il y a en Suisse beaucoup de gens qui parlent d'autres langues que l'allemand, le français, l'italien ou le romanche. Tu vas entendre des personnes qui s'expriment dans 11 langues différentes. Sauras-tu retrouver quelle langue tu entends ? Chacune de ces personnes va dire son nom, le nom d'une ville du pays d'où elle vient et comment elle est venue en Suisse. Tu peux t'aider du noms des villes d'où viennent ces gens.*

- |   |    |                    |
|---|----|--------------------|
| Albanie (Tirana)                            | 1  | bosno-serbo-croate |
| Rép. Dém. du Congo (Kinshasa)               | 2  | .....              |
| Chine (Pékin)                               | 3  | .....              |
| Ex-Yougoslavie (Belgrade, Sarajevo, Zagreb) | 4  | .....              |
| Espagne (Madrid)                            | 5  | .....              |
| Grèce (Athènes)                             | 6  | .....              |
| Russie (Moscou)                             | 7  | .....              |
| Somalie (Mogadishu)                         | 8  | .....              |
| Sri Lanka (Colombo)                         | 9  | .....              |
| Turquie (Istanbul)                          | 10 | .....              |
| USA (Washington)                            | 11 | .....              |



EOLE - 3e / 4e - 504 num. in anno - 1





## **Eveil aux langues et oralité**

→ On écoute beaucoup dans l'éveil aux langues, on apprend à écouter, à discriminer des sons, à repérer des mots ou des sons, etc.

Voir par exemple les activités suivantes:

**Volume I : Frère Jacques, Kirikiki, etc.**

**Volume II : Le Yatzy, Le rap des langues de ma classe, Schi vain ün auto (1 et 2), Dígame!, etc.**

# Compréhension et utilisation de mots empruntés à d'autres langues (hamburger, snowboard, igloo, clown...)

## Les mots venus d'ailleurs...

Prénom: \_\_\_\_\_

Document élève 3

12



1. En écoutant ce texte, essaie de reconnaître la langue et quelques mots empruntés au français et à d'autres langues.

Duke përshkruar me avion stepat e Rusisë, pashë në majë të një ajzbergu një kangur duke i rënë balalajkës. Ai kishte vënë një kravatë blu dhe kërcente rok end roll. Duke u kthyer nga ky udhëtim, ju pashë juve, madhëri, krejt lakuriq, duke bërë xhudo në një fushë me spinaq.

—Ti gënjen ! thirrri mbreti. Unë nuk kam bërë asnjëherë xhudo krejt lakuriq !

Ce premier texte est rédigé en .....

2. Lis chacun de ces textes, devine le nom de la langue dans laquelle il est écrit. Souligne ensuite tous les emprunts.

Auf einer grossen Prairie habe ich im Rez-de-Chaussee einer Villa ein Monster gesehen. Das mit viel Energie auf den Kanapee balancierte. Es hatte Pantoffeln mit Broderie an und es ass eine Schokoladencreme als Dessert. Dann bin ich Ihnen, oh Majestät auf dem Weg begegnet. Sie waren nackt und haben auf der Klarinette gespielt.

Ce deuxième texte est rédigé en .....

On the way back from my rendezvous, I saw a maître d'hôtel and his fiancée. She was very chic with all her bracelets and her décolleté. He was drinking a café au lait and she had a café noir. Then I saw you, your Majesty, in a cul-de-sac, and you were naked trying to put on culottes.

Ce troisième texte est rédigé en .....





## Quelques pistes concrètes – Cycle 2

**Pour la langue de scolarisation (français) (Cycle 2)**

- Diverses **activités d'observation, de repérage et de comparaison** permettent d'établir des **liens** avec les autres langues étudiées, voire **avec les langues d'origine des élèves allophones**.
- Notamment par des activités d'éveil aux langues, les élèves commencent à **élargir leurs connaissances à propos des langues du monde (...)**.
- Il s'agit également, durant ce cycle, de prévenir l'apparition de stéréotypes envers les autres langues, d'une part **en impliquant ces langues dans les activités réalisées**, d'autre part en développant leur exploration au moyen de **jeux d'écoute**, par la **découverte de livres en d'autres langues et de systèmes d'écriture différents**.





## Quelques éléments concrets

**Pour l'allemand et l'anglais (Cycle 2)**

- L'enseignant-e favorise, notamment au moyen d'activités d'éveil aux langues ou d'intercompréhension entre langues voisines, une **réflexion générale sur le fonctionnement des langues**, sur les **principes qu'on retrouve dans chacune d'elles**, sur les **mots qui circulent d'une langue à l'autre** (emprunts, racines communes) mais aussi sur les éléments qui caractérisent chacune d'entre elles.

## Le voleur de mots<sup>1</sup>

Que ferions-nous si les mots de la langue que nous parlons disparaissaient ? Nous ne renoncerais certainement pas à parler... Mais irions-nous emprunter des mots ailleurs ? Et où ? Inventerions-nous de nouveaux mots ?

*Le voleur de mots* est un conte qui incite les élèves à réfléchir sur l'importance de partager un code commun pour pouvoir communiquer. Il permet un questionnement sur le fonctionnement de la communication et sur les mécanismes d'évolution d'une langue.



<http://www.irdp.ch/eole/index.html>



## ***Le voleur de mots***

### **Domaine EOLE**

Communication/Evolution des langues.

### **Objectifs centraux**

Prendre conscience de l'importance de la langue pour la communication et l'identité du groupe.

Prendre conscience de la richesse culturelle que représente la diversité des langues et réfléchir sur les conséquences de la disparition d'une langue.

Prendre conscience de différents mécanismes dans la formation du lexique d'une langue (néologie, emprunts).

### **Langues utilisées**

Français + langues connues par les élèves.

### **Ancrage disciplinaire**

Français (champ lexical, synonymie, néologie...).

### **Liens avec d'autres activités**

- ➔ *A la découverte des mots venus d'ailleurs* permet aux élèves d'approfondir la question des emprunts linguistiques, ce thème n'étant ici qu'effleuré.



Proposition 1: les mots inventés

*La proposition de Laura est d'inventer de nouveaux mots pour remplacer ceux qui ont été volés par le voleur. En petits groupes, inventez d'autres manières de nommer les choses.*

Par exemple :

luciole : *lucidouse*

rossignol

-----

lumière

-----

jour

-----

nuit

-----

cratère

-----

montagne

-----

mot

-----

-----

-----

-----

### Proposition 3 : les mots français d'une autre région

La proposition de Louise est d'offrir aux habitants des mots qu'on utilise dans sa région à elle, le Québec. Les mots de la première colonne désignent différents objets, jeux ou jouets dans le français du Québec. Pouvez-vous les relier, comme dans l'exemple, aux mots qui ont le même sens dans le français utilisé en Suisse ?

#### Français du Québec

balancine

débarbouillette

épinette

balloune

cellulaire

carrosse

bleuets

char

douillette

#### Français utilisé en Suisse

ballon

balançoire

voiture

lavette

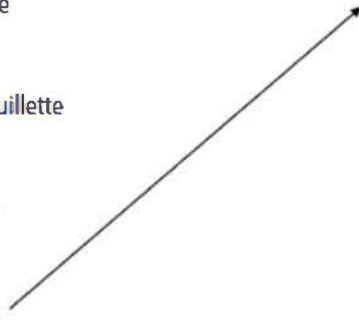
duvet


poussette

natel / téléphone portable

sapin, conifère

myrtilles





| Mots en français   | Mots inventés       | Synonymes         | Mots dans d'autres langues                               |
|--------------------|---------------------|-------------------|--|
| <i>la montagne</i> | <i>la catibosse</i> | <i>la colline</i> | <i>der Berg</i><br>(allemand)<br>_____<br>_____<br>_____ |
| <i>la nuit</i>     |                     |                   |  |
| <i>aimer</i>       |                     |                   |  |
|                    |                     |                   |  |

# Une autre manière d'aborder les « types » de phrases

## Paroles en actes (1)

Prénom: \_\_\_\_\_

Document élève 2

16



### Groupe C

Avec l'aide du Document élève 1 et en suivant attentivement l'ordre des mots qui t'est donné ici, tu pourras signer quelques phrases.

**Attention:** tu dois bien observer les gestes, les flèches et les expressions. Tout est important pour reproduire le signe exact et être sûr d'être compris !

| Français                        | LSF                         |
|---------------------------------|-----------------------------|
| 1. Tu caches le ballon          | Ballon toi cacher           |
| 2. Tu ne caches pas le ballon   | Ballon toi cacher pas       |
| 3. Caches-tu le ballon ?        | Ballon toi cacher toi ?     |
| 4. Ne caches-tu pas le ballon ? | Ballon toi cacher pas toi ? |

#### Le vocabulaire dont tu as besoin



### Groupe D

Avec l'aide du Document élève 1 et en suivant attentivement l'ordre des mots qui t'est donné ici, tu pourras signer quelques phrases.

**Attention:** tu dois bien observer les gestes, les flèches et les expressions. Tout est important pour reproduire le signe exact et être sûr d'être compris !

| Français                       | LSF                       |
|--------------------------------|---------------------------|
| 1. Il cherche le chat          | Chat il chercher          |
| 2. Il ne cherche pas le chat   | Chat il chercher pas      |
| 3. Il cherche le chat ?        | Chat il chercher il ?     |
| 4. Il ne cherche pas le chat ? | Chat il chercher pas il ? |

#### Le vocabulaire dont tu as besoin



# Paroles en actes (2)

Prénom: \_\_\_\_\_

Document élève 4



Observe bien tes camarades qui vont signer un message à l'aide du lexique en langue des signes française.

Pour chaque phrase signée, mets une croix dans ce tableau afin de dire si c'est une phrase déclarative ou interrogative, positive ou négative. Ecris ensuite le message (dans la colonne « Que disent-ils ? »)

### Groupe A

| Phrase 1      | positive | négative | Que disent-ils ? |
|---------------|----------|----------|------------------|
| Déclarative   |          |          |                  |
| Interrogative |          |          |                  |

| Phrase 2      | positive | négative | Que disent-ils ? |
|---------------|----------|----------|------------------|
| Déclarative   |          |          |                  |
| Interrogative |          |          |                  |

### Groupe B

| Phrase 1      | positive | négative | Que disent-ils ? |
|---------------|----------|----------|------------------|
| Déclarative   |          |          |                  |
| Interrogative |          |          |                  |

| Phrase 2      | positive | négative | Que disent-ils ? |
|---------------|----------|----------|------------------|
| Déclarative   |          |          |                  |
| Interrogative |          |          |                  |

### Groupe C

| Phrase 1      | positive | négative | Que disent-ils ? |
|---------------|----------|----------|------------------|
| Déclarative   |          |          |                  |
| Interrogative |          |          |                  |

| Phrase 2      | positive | négative | Que disent-ils ? |
|---------------|----------|----------|------------------|
| Déclarative   |          |          |                  |
| Interrogative |          |          |                  |

### Groupe D

| Phrase 1      | positive | négative | Que disent-ils ? |
|---------------|----------|----------|------------------|
| Déclarative   |          |          |                  |
| Interrogative |          |          |                  |

| Phrase 2      | positive | négative | Que disent-ils ? |
|---------------|----------|----------|------------------|
| Déclarative   |          |          |                  |
| Interrogative |          |          |                  |







## Quelques pistes concrètes – Cycle 3 Autour du mot « texte »? 😊

« Texte » → textuel, textualité, contexte...

« Texte » → texture, textile...

It. *tessere un testo*, rom. *taisser un text*, esp. *tejer un texto*, port. *tecer um texto*...

« Texte » < lat. *textus* : tissé, tissu

Que tisse-t-on? Une toile. Or lat. *tela* vient probablement de *texere*, tisser... comme le *web* anglais vient de *to weave* (all. *weben*), tisser!



## Où en est-on aujourd'hui? Quelques observations

- Les documents « politiques » et, en particulier, le PER soutiennent clairement et explicitement une approche plurilingue des langues. (Il en va de même dans les autres régions linguistiques de la Suisse !)
- Il existe des outils conceptuels et des matériaux didactiques (EOLE, activités CARAP, Euromania...)
- Cependant, ces matériaux ont (au mieux) un statut de « moyen recommandé »: certain-e-s enseignant-e-s les utilisent, d'autres pas.
- Absence d'étude sérieuse sur l'usage, sur les pratiques en classe.



# Ciel et nuages – une activité entre didactique intégrée et intercompréhension

Ou : *Résoudre des difficultés orthographiques grâce aux approches plurielles ?*

Grand...

Le vent...

Le pantalon...

Le serpent...

La trompette...

➔ Faut-il écrire –an? –en? am-? em-?... Comment savoir?...

Pour trouver l'activité dans son ensemble:

<http://www.irdp.ch/eole/activites.html>

# Quelles compétences et ressources ?

## C2

**Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel**

### C2.1

**Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles/ interlinguistiques**

### C2.2

**Compétence à mettre en oeuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées**

# Quelles compétences et ressources ?

**A-15.1**

Sentiment de familiarité lié aux similitudes ou proximités entre langues ou entre cultures



**K 4.1**

Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites « de parenté », savoir qu'il existe des « familles » de langues



**K 4.1.1**

Connaitre quelques familles de langues et quelques langues qui en font partie



**K 7.2**

Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (p. ex. structurales, discursives ou pragmatiques) entre les langues pour apprendre des langues









**K 7.5.1**

Connaitre quelques stratégies d'apprentissage et leur pertinence (p. ex. écouter et répéter, recopier plusieurs fois, traduire, essayer de construire soi-même des énoncés, etc.)



# Quelles compétences et ressources ?

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| <b>S 1.1</b> | Savoir utiliser (maîtriser) des démarches d'observation ou d'analyse (p. ex. segmenter en éléments, les classer ou les mettre en relation)  |  |
| S 1.1.1      | Maitriser une démarche inductive appliquée à l'analyse de phénomènes linguistiques ou culturels   |  |
| S 1.1.2      | Savoir formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes linguistiques ou culturels  |  |
| S 1.1.3      | Savoir prendre appui sur une langue ou culture connue pour élaborer des démarches d'analyse dans une autre langue ou culture  |  |
| S 1.1.4      | Savoir s'appuyer sur l'observation simultanée de diverses langues ou cultures pour formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes dans une langue ou une culture particulière |  |

|         |  |   |
|---------|--|---|
| S 1.3.2 | Le cas échéant, savoir établir des correspondances entre graphie et phonie |  |
|---------|--|---|

# Quelles compétences et ressources ?

**S 3**

Savoir comparer les phénomènes linguistiques ou culturels de langues ou cultures différentes (ou : Savoir percevoir ou établir la proximité et la distance, linguistiques ou culturelles)



**S 3.1**

Maîtriser des démarches de comparaison



S 3.1.1

Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre les langues ou les cultures, à partir de l'observation, de l'analyse, de l'identification ou du repérage de certains de leurs éléments



**S 3.6**

Savoir comparer les rapports phonie-graphie entre les langues





# Savoir apprendre...

**S 5**

Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension ou de production dans une autre langue



**S 5.1**

Savoir construire un ensemble d'hypothèses ou une « grammaire d'hypothèses » concernant les correspondances ou non correspondances entre les langues



**S 5.2**

Savoir identifier des « bases de transfert » (c.-à.-d. des éléments d'une langue qui permettent un transfert de connaissances entre langues (inter-langues) ou à l'intérieur d'une langue (intra-langue))



**S 5.3.1**

Savoir effectuer des transferts de forme (ou : déclencher le transfert) selon les caractéristiques ou les régularités et irrégularités, interphonologiques et intergraphématiques





# Savoir apprendre...

S 7.3.3

Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour développer ses connaissances et compétences dans cette même langue (sur la base de démarches de comparaison intra-langue, d'induction, de déduction, etc.)



S 7.5

Savoir s'approprier un système de correspondances et de non-correspondances entre les langues que l'on connaît à des degrés divers





## Un « problème » à titre d'exemple

**« Mes élèves n'arrivent pas à percevoir et distinguer certains sons de la langue X... »**

(par exemple les voyelles nasales en français)



## Etape 1: Explicitation et formulation du « problème »

Que signifie ne pas « percevoir », ne pas « distinguer » un son dans une langue que l'on découvre / apprend? Pourquoi rencontre-t-on cette difficulté dans certaines situations et pas dans d'autres? Pour certains sons et pas les autres?...

- Les hispanophones peinent à entendre la différence entre *boire* et *voir* parce que, en espagnol, b et v ne sont pas des phonèmes distincts mais des réalisations contextuelles du même phonème...
- Les apprenants du français ont fréquemment des difficultés avec les voyelles nasales car celles-ci n'existent presque qu'en français...
- Les francophones, à l'inverse, ont de la peine à entendre le fameux « th » anglais car ce phonème, sourd ou sonore, n'existe pas en français...

Mes élèves rencontrent-ils des problèmes de ce genre? Lesquels?

Et moi? Ai-je déjà rencontré de tels problèmes dans une langue que je découvrais?...



## **Etape 1: Explicitation et formulation du « problème »**

Que faut-il faire dans de tels cas? Reprocher aux élèves leur manque de bonne volonté ou d'attention? Certainement pas. Leur faire écouter et écouter encore le son concerné? Cela est certainement utile, surtout si on varie les contextes dans lequel le son concerné apparait...

Mais on peut penser que cela ne suffit pas si les élèves n'ont pas d'abord pris conscience de certaines choses:



# Prendre conscience de la diversité

- Les langues ne fonctionnent pas toutes de la même manière.
- Elles reposent chacune sur un système d'oppositions phonologiques qui leur est propre et qui ne correspond généralement pas exactement à celui de la langue des élèves.
- Par conséquent, elles contiennent souvent des sons (ou phonèmes) et des critères pour les distinguer qui n'existent pas dans leur langue (alors que leur langue peut en contenir qui n'existent pas dans ces autres langues) et qui constituent des obstacles.

## Explicitation et formulation du « problème »

Le « problème », ce n'est donc pas tellement de ne pas arriver à percevoir et distinguer certains sons de la langue X..., mais bien de ne pas être prêt à recevoir de telles différences, à les accepter (« cette langue est bizarre... ») pour ensuite y être attentif, apprendre à les *entendre* et à les distinguer!

Or, pour rendre possible cette prise de conscience, plutôt que de s'acharner sur le problème rencontré, il faut développer (en particulier) la compétence de décentration; et, pour cela, il peut être bénéfique, par exemple, de faire un « détour » par d'autres langues, où existent d'autres sons – peut-être bien plus étranges encore! Ce faisant, il s'agit aussi d'exercer l'écoute sur des matériaux diversifiés.

**→ C'est ce que proposent, précisément, certaines approches plurielles, l'éveil aux langues en particulier!**

# Quelques descripteurs du CARAP

**K 6**

Savoir qu'il existe entre les langues ( les variétés linguistiques) des ressemblances et des différences



**K 6.5.2**

Savoir qu'il existe parfois dans des langues autres des sons que nous ne percevons même pas, mais qui permettent de distinguer des mots les uns des autres



**A-4.1**

Maitrise de ses résistances ou réticences envers ce qui est différent, linguistiquement ou culturellement



**A-4.2**

Accepter qu'une autre langue ou culture peut fonctionner de manière différente de sa propre langue ou culture



**A-4.2.1**

Accepter qu'une autre langue peut organiser la construction du sens sur des distinctions phonologiques et sémantiques ou des constructions syntaxiques différentes de celles de sa propre langue



# Quelques descripteurs du CARAP

**S 1.2**

Savoir observer ou analyser les sons (dans des langues peu ou pas connues)



S 1.2.1

Savoir écouter attentivement ou de manière ciblée des productions dans différentes langues



**S 2.1**

Savoir identifier (ou : repérer) des formes sonores (ou : savoir reconnaître auditivement)



S 2.1.1

Savoir identifier (ou: repérer) des éléments phonétiques simples (des sons)







## Des activités pour travailler la difficulté à percevoir / accepter des sons différents dans d'autres langues

- Chercher des activités dans la base de matériaux didactiques à partir des descripteurs sélectionnés.
- **Le CARAP propose-t-il des activités pour travailler les ressources concernées?**

Un exemple : activité EOLE sur les sons.



## Synthèse : Comment traiter un problème, par une approche plurielle, en s'appuyant sur le CARAP?

Le traitement, en s'appuyant sur le CARAP, d'un « problème relevant des approches plurielles » contient 5 étapes:

1. Explicitation et formulation du « problème ».
2. Phase d'analyse: quelles sont les compétences et ressources concernées (*cf.* Cadre de références)?
3. Sélection et hiérarchisation des ressources (en nombre restreint) qui paraissent correspondre le mieux et le plus concrètement à notre problème.
4. Le CARAP propose-t-il des activités pour travailler les ressources concernées (*cf.* BMD)?
5. Analyse de l'activité: est-elle adaptée au contexte dans lequel mon problème se pose? Sinon, est-elle adaptable à ce contexte? Ou encore: puis-je en élaborer une autre en m'en inspirant?



## Quel genre de problème peut être abordé grâce aux approches plurielles?...

- Un nouvel élève allophone arrive dans ma classe...
- Mes élèves n'aiment pas étudier la langue X...
- Mes élèves ont une mauvaise image (représentation) de la langue Y...
- Je souhaiterais, dans le cadre de mon enseignement de la matière X, utiliser un document dans une langue inconnue des élèves...
- ...



# Une activité pour travailler la discrimination auditive : Silence, nous écoutons

= écoute de paires minimales :

- d'abord en français (malle / balle, sapin / lapin, etc.)
- Puis dans d'autres langues, dont l'allemand

Voici l'exemple pour l'espagnol:

[http://www.irdp.ch/activites\\_eole/audios/silence.html](http://www.irdp.ch/activites_eole/audios/silence.html)

(cf. EOLE, volume I, CD 2, pages 12-13)



## **Eveil aux langues et oralité**

→ On écoute beaucoup dans l'éveil aux langues, on apprend à écouter, à discriminer des sons, à repérer des mots ou des sons, etc.

Voir par exemple les activités suivantes:

**Volume I : Frère Jacques, Kirikiki, etc.**

**Volume II : Le Yatzy, Le rap des langues de ma classe, Schi vain ün auto (1 et 2), Dígame!, etc.**

### *La souris multilingue*

Chaque groupe d'élèves reçoit au moins deux textes de l'histoire de la souris (voir page suivante)<sup>27</sup> dans des langues qu'ils ne connaissent pas (par exemple en albanais, espagnol et italien). À partir de ces langues, ils vont pouvoir trouver des indices sur lesquels ils s'appuieront pour identifier les langues à disposition et rédiger une traduction dans une langue choisie par l'enseignant (notamment le luxembourgeois, l'allemand, le français ou l'anglais).

Lorsque le groupe a fini sa traduction, il va pouvoir la comparer avec le texte original (en luxembourgeois, allemand, français ou anglais) et chercher à comprendre les différences qu'il peut y avoir entre les traductions. Les deux versions peuvent-elles être acceptées ou non ? Pourquoi ? Les réactions des élèves et les indices trouvés ne seront pas les mêmes dans tous les cas. En groupe classe, les élèves vont aussi faire leurs re-

marques sur la façon dont ils ont procédé pour arriver à la compréhension du texte. Par exemple : le titre nous a aidés ; les mots X et Y se ressemblaient ; nous avons regardé la ponctuation ou les accents spécifiques de certaines lettres (ã, í, ä, ä), etc.



<sup>27</sup> Texte tiré du Glossaire d'EOLE, cf. bibliographie



**Français : La souris multilingue – une histoire de souris**

Une souris se promène dans la maison avec son souriceau. Tout à coup, ils entendent un chat. Le souriceau a très peur. Le chat s'approche. La maman dit à son souriceau : « N'ale pas peur et écoute! » Et, devant son petit tout étonné, elle se met à aboyer : « Wou, wou, wou... ». Le chat repart aussitôt en courant, apeuré à son tour. La maman dit alors à son souriceau : « Tu vois que c'est utile d'être bilingue ! »

**Portugais : Uma história de ratos**

Uma ratinha anda pela casa com o seu filhinho. De repente, ouvem um gato. O ratinho fica cheio de medo. O gato aproxima-se. A mamã diz ao ratinho : « Não tenhas medo e ouve ! » E, à frente do filho muito admirado, começa a ladrar : « Ao... ao... ao... ». O gato põe-se a fugir cheio de medo. A mamã diz então ao seu filhinho : « Vês como é útil ser-se bilingue ! »

**Allemand : Eine Mausegeschichte**

Eine Maus geht mit ihrem Mausekind durch das Haus. Plötzlich hören sie eine Katze. Das Mausekind hat große Angst. Die Katze kommt näher. Die Mausmama sagt zu ihrem Kind : « Hab' keine Angst und hör mir gut zu ! » Vor ihrem erstaunten Mausekind fängt sie an zu bellen : « Wau wau, wau wau... » Jetzt hat die Katze grosse Angst und läuft schnell weg. Da sagt die Mama zu ihrem Mausekind : « Siehst du, wie nützlich es ist, zweisprachig zu sein ! »

**Espagnol : Una historia de ratones**

Un ratón se pasea por la casa con su ratoncillo. De repente, oyen a un gato. El ratoncillo tiene mucho miedo. El gato se acerca. La mamá dice a su ratoncillo : « ¡ No tengas miedo y escucha ! » Y, delante de su sorprendido pequeñin se pone a ladrar : « Guau guau, guau guau... » El gato aterrorizado se marcha enseguida corriendo. La mamá dice a su ratoncillo : « ¡ Has visto lo útil que es ser bilingüe ! »

**Italian : Una storia di topi**

La mamma topo passeggia in casa col suo topolino. Tutto a un tratto sentono un gatto. Il topolino ha tanta paura. Il gatto si avvicina. La mamma topo dice al suo topolino : « Non avere paura e ascolta ! » E davanti al suo topolino molto stupito, si mette ad abbaiare : « Bau bau, bau, bau... ! » Il gatto riparte subito di corsa, impaurito. La mamma dice allora al suo topolino : « Vedi quanto può essere utile essere bilingue ! »

**Serbo-croate : Miševa priča**

Šeta se miš u kući sa malim miškom. Od jednom oni čuju mačku. Miško se jako boji. Mačka se približava. Mama govori mišku : « Nemoj da se bojiš ! » I pred svojim začudenim mališanom, ona počinje da laje : « Vau vau, vau vau. » Odmah mačka pobeže trčeći, i ona uplašena. A onda majka govori mišku : « Vidiš kako je potrebno biti dvojezičan ! »

**Suisse-allemand : Ä Musegschicht**

Ä Muus spaziert mit ihrem Chlyne dür ds Huus. Plötzlech ghöre si ä Chatz. Ds Chlyne het scham-par Angscht. D Chatz chunnt necher. D Muetter seit zum Chlyne : « Häb nid Angscht u los ! » Vor ihrem verduzte Chlyne faht si afa bäue : « Wu wu, wu wu... ». D Chatz springt uf dr Steu drfo, sauber verängschiget. Drufabe seit d Muetter zum Chlyne : « Gsehsch, as isch gäblig zwöischsprachig z sy. »

**Anglais : The story of a mouse**

A mouse was walking around the house with her young. All of a sudden, they heard a cat. The baby mouse was very frightened. The cat was coming closer. The mother mouse said to her baby : « Don't be afraid. Listen ! » And to the young mouse's greatest surprise, she started barking : « Woof, woof, woof ! » Now, it was the cat's turn to be scared, and it ran off... The mother turned to her baby and said : « See how useful it is to be bilingual ! »

**Lëtzebuergesch : Eng Mausgeschichte**

Eng Maus spadséiert mat hirem Klengen duerch d'Haus. Op eemol héiere si eng Kaz. Déi kleng Maus ziddert vun Angscht. D'Kaz kennt emmer méi no. D'Mama Maus seet zu hirem Klengen : « Fäert net a lauschter mir gutt no ! » Virun hirem erstaunte Klenge fänkt si u mat billen : « Wau wau, wau, wau... ». Eio huet d'Kaz Angscht a leeft séier fort. Du seet d'Mama Maus zu hirem Klengen : « Gesäts de, wéi nützlich et ass, zwou Sproochen ze kënnen ! »

**Albanais : Një histori minjsh**

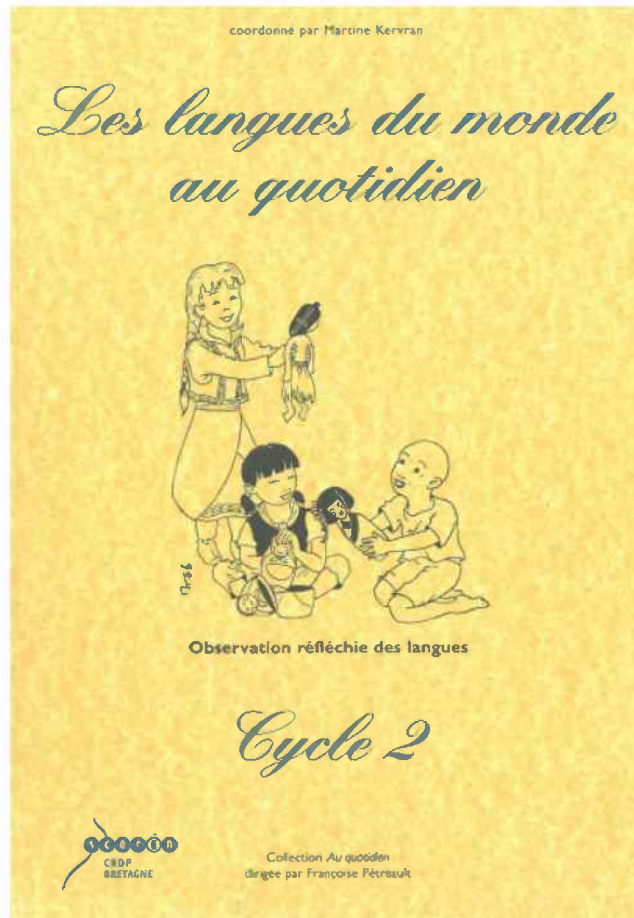
Një miushë shtet nëper shtëpi me të voglin e saj. Papritur, ato dëgjojnë një macë. Miushi i vogël ka shumë frikë. Macja afrohet. Mamaja i thotë miushit : « Mos ki frikë dhe më dëgjo ! » E përpara fëmijës së vet të çuditur, ajo fillon të lehtë : « Ham! Ham! Ham! » Macja, edhe ajo e frikësuar, largohet menjëherë me vrap. Mamaja i kthehet atëhere miushit të saj : « A e shikon se sa mirë është dish dy gjuhë ? »

# Quelques références

- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, *Repères* 6, 13-22.
- Moore, D. [éd.] (1995). «L'éveil au langage». *Revue Notions en questions*. Rencontres en didactiques des langues, Paris: Didier, No 1.
- Candelier, M. [Dir.] (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck – Duculot.
- Chignier, J., Haas, G., Lorrot, D., Moreau, P. & Mourey, J. (1990). *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*. Dijon: CRDP.
- BABYLONIA 2/99. *S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaziun plurilingua* (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).
- CREOLE* . Revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Genève: FAPSE.
- Kervran, M. [Coord.] (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. Rennes, CRDP de Bretagne, 2 volumes (vol. 1 : Cycle 2 ; vol. II : Cycle 3).
- Schader B. & Obrist J. (1999). *Hilfe! Help! Aiuto !*. Zürich, Orell Füssli.



# En France...



# et au Québec

## ÉVEIL AU LANGAGE ET OUVERTURE À LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

**Bienvenue sur le site ELODIL!**

Le site ELODIL propose aux enseignant(e)s du préscolaire, du primaire et du secondaire des activités visant à favoriser l'éveil au langage et l'ouverture à la diversité linguistique. Il s'agit, par la manipulation et le contact avec des corpus oraux et écrits de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent.

Ce programme novateur, inspiré des approches européennes d'Éveil aux langues permet de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'interculturel, de l'éducation à la citoyenneté et de la communication (écrite et orale), comme dans bien d'autres domaines (intellectuel, méthodologique, personnel et social).

Ce site a été conçu par Françoise Armand, professeure à l'université de Montréal avec la collaboration d'Erica Marajuel, de Samira Ababou, de Marie-Paule Lory et d'Élodie Combes. Il a été réalisé par les webmistresses Marilyn Joubert, Patrice Cadorette et modernisé par Sabrina Letellier.

Illustration de Nicole Angelo le 29-08-2010  
#37336

Contact

Elodil © 2010



**Activités**



**ÉLODIL,  
qu'est-ce  
que c'est ?**



**Témoignages  
et  
Photos**



**Merci  
à ...**



**Plan  
du site**

<http://www.elodil.com/>



# Quelques sites

<http://jaling.ecml.at/>

<http://www.elodil.com/>

[www.irdp.ch/eoleenligne](http://www.irdp.ch/eoleenligne)