

RETOUR D'EXPERIMENTATION EUROMANIA

2011-2012

I.A. Tarn-et-Garonne / IUFM Midi-Pyrénées – Université Toulouse II le Mirail

- 1- Mise en place de l'expérimentation
- 2- Formation et suivi
- 3- Analyse des données
- 4- Synthèse des données
- 5- Suite et propositions

1- Mise en place d'un travail de classe en intercompréhension des langues romanes avec le manuel EUROMANIA

Dans nos sociétés, le contact des langues – nationale, régionales, étrangères ou d'immigration -, longtemps source d'occultation ou de conflit, est désormais normalisé. Les textes officiels mettent en œuvre et encadrent l'enseignement de langue dès le primaire. Cet enseignement, selon le *Cadre Européen Commun de Référence des langues*, doit bâtir chez le locuteur des compétences plurilingues : les langues gagnent à être enseignées de manière intégrée aux curricula, et non dans une dimension tubulaire. La didactisation du contact des langues met en œuvre les enjeux sociaux, politiques et pédagogiques de l'apprentissage de la pluralité des langues dans l'espace scolaire, préparant les élèves à la réalité complexe de leur environnement social et culturel.

C'est dans ce cadre que le manuel euromania a été conçu : fruit d'un programme européen piloté par l'IUFM de Midi-Pyrénées (2005-2008), il intègre les données de la recherche en langue et en didactique des apprentissages, prend en compte les données sociolinguistiques et les intentions institutionnelles. Outil validé par la Commission Européenne, il est décliné en sept langues de travail

(catalan¹, espagnol, français, italien, occitan, portugais, roumain). Il propose une méthodologie de l'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes.

Ce manuel scolaire se compose d'un fichier pour l'élève de 20 modules disciplinaires (sciences, mathématiques, histoire-géographie, technologie) et d'un *portfolio*, cahier d'exercices langagiers et de récapitulation d'observations langagières. Un site web est également au service de la classe : il apporte au maître les données du *livre du maître* et aux élèves la réalisation orale de l'ensemble des textes enregistrés dans l'ensemble des langues du manuel.

L'intercompréhension (la capacité guidée de transférer des compétences de compréhension et production de langue vers d'autres langues de la même famille, ici la famille romane) est intégrée à deux méthodologies :

- le CLIL (enseignement intégrant un contenu disciplinaire à l'apprentissage des langues : principe du bilinguisme français-occitan qui permet d'apprendre la langue occitane en construisant des compétences disciplinaires) ;
- la méthode expérimentale reconnue pour son épistémologie socioconstructiviste, qui mène les élèves à l'élaboration d'un savoir savant, celui que l'école a pour mission d'enseigner, par le biais de manipulations, expérimentations, négociations, verbalisations, validation et invalidation d'hypothèses provoquées par le projet de résolution d'une situation problème.

Monsieur le Recteur de l'Académie de Toulouse, lors du colloque européen tenu à l'IUFM de Midi-Pyrénées en octobre 2008, a souhaité une expérimentation longitudinale du manuel afin de valider sur le terrain scolaire et institutionnel ses présupposés scientifiques et didactiques.

Une première expérimentation s'est tenue (2009-2011) sur cinq pays partenaires et dans une quarantaine de classes. Le dépouillement de ces premiers protocoles expérimentaux est achevé, et certaines des conclusions sont éditées². Elles confirment les hypothèses de l'équipe conceptrice : l'intégration de l'apprentissage des langues du continuum roman et des disciplines scolaires affirme une série de compétences chez l'élève, de manière précoce et irréversible : compétences cognitives ; métalinguistiques ; pluri-langagières ; comportementales.

La seconde expérimentation du manuel euromana a pour motivation une intention plus explicite encore. Cette expérimentation souhaite préciser, dans une académie riche d'une politique bilingue français-occitan dynamique et d'un potentiel langagier défini en partie par les liens qui l'unissent aux langues romanes (notamment espagnole, italienne et portugaise) du fait d'une immigration récente, le gain pédagogique que constitue l'intégration d'une méthodologie de l'apprentissage en intercompréhension / DNL-CLIL dans des classes de cycle 3.

Quelles compétences en terme de compréhension écrite et orale des langues affines ; de maîtrise dans la production langagière en français, en occitan (L1 bis dans le cadre bilingue) ou en espagnol (initiation à la L2) ; de stratégies cognitives ; de comportement scolaire et citoyen face à des situations d'altérité et de découverte, sont-elles bâties par des élèves de cycle 3 utilisant la méthodologie ?

¹ L'édition catalane, fruit d'une collaboration entre le Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya et l'IUFM – UT2 vient de sortir, dans un premier tirage à 4000 exemplaires, en août 2012.

² P. Escudé : « L'intercompréhension et ses compétences – *euromania* : une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension » in Peter Doyé et Franz-Joseph Meissner, *Lernerautonomie durch Interkomprehension : Projekte und Perspektiven*, Tübingen, Gunter Narr, 2010, 61-74 ; « Elèves de 10 ans entre occitanophonie et francophonie : la représentation des langues d'élèves bilingues », *Synergie Pays Germanophones n°4-2011* coordonné par Franz-Joseph Meissner, Revue du GERFLINT, 59-80 ; « Le projet *euromania* : pistes d'emploi et premiers retours de l'expérimentation européenne » *Intercomprensione e educazione plurilingue*, a cura di Maddalena De Carlo, Collana *Lingue sempre meno straniere* diretta da Danielle Lévy, Edizioni Wizarts, Porto S. Elpidio, Settembre 2011, 98-113 ; « Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire », *Redinter 2, revue d'intercompréhension*, sous la direction de Christian Degache [à paraître].

2- Formation et suivi

Les maîtres et professeurs des écoles ont pu suivre une formation en deux temps : présentation de la méthode, du manuel, du protocole global et de ses enjeux didactiques et institutionnels (16 septembre 2011 - Pierre Escudé) ; utilisation du manuel, échange et analyses de pratiques pédagogiques, disciplinaires et linguistiques, étayage didactique (5 décembre 2011 – Claude Springer, Université d'Aix-en-Provence). Ces deux formations ont eu lieu sur le site de l'IUFM-Université de Montauban. Les Conseillers pédagogiques, au premier rang desquels M. Jean-Claude Fourtanet, CPD en occitan sur le Tarn-et-Garonne, ont assuré l'interface administrative et pédagogique entre les dix écoles expérimentant la méthode et l'équipe de recherche. Les journées de formation ont été également ouvertes à une collègue du Service de coopération linguistique et éducative de l'Ambassade de France en poste à Barcelone, et à deux étudiantes en thèse de doctorat, Jette Milberg Petersen (Paris VIII) et Mariana Fonseca Favre (Genève), qui ont également suivi personnellement un certain nombre de classes et participé pour partie au dépouillement.

Chaque maître a utilisé de 15 à 20 heures le manuel *euromania* pour un ensemble de huit modules, à exception du module 12 qui a servi de base à l'évaluation finale. Le protocole d'évaluation élaboré a été présenté lors de la seconde journée de formation aux maîtres (cf. PJ). Il a évalué

- a- l'évolution des représentations linguistiques et culturelles ;
- b- des connaissances grammaticales ;
- c- des compétences de compréhension en contexte disciplinaire ;
- d- des compétences de compréhension linguistique en contexte narratif.

3- Analyse des données

L'équipe de suivi universitaire a reçu l'ensemble des données en fin de mois de juin 2012. 149 dossiers ont été dépouillés, 89 provenant de classes monolingues, 60 de classes bilingues³. Dans cet ensemble, une *classe test*, composée de 26 élèves apprenant l'anglais, a servi de classe-repère. Cette classe n'a pas suivi l'expérimentation méthodologique mais a traité l'évaluation finale.

L'évaluation portant sur 149 élèves seulement ne prétend nullement apporter des conclusions définitives, mais dégager des *constantes* de résultats ou des comportements d'apprentissage en fonction de l'identité de chaque groupe et de sa capacité à intégrer des données émises dans des langues autres que la langue première (ou les langues premières) d'enseignement. Rappelons-le encore : il ne s'agissait bien évidemment pas d'analyser les résultats de telle ou telle classe, eu égard à quelque « appartenance sociale », socioprofessionnelle des parents, ou d'investissement des maîtres. Ainsi, deux groupes se distinguent au cours de l'analyse : élèves monolingues et élèves bilingues.

L'équipe de suivi n'a pu vérifier en présence la totalité des passations de l'épreuve. Elle n'a pas (encore) dépouillé la première partie de l'évaluation, reposant sur les représentations des langues et leur évolution auprès des élèves à partir de l'utilisation de la méthode. Elle n'a pas pu mettre en corrélation la connaissance déclarée des élèves dans telle ou telle langue (hors domaine scolaire), ni le rapport entre l'apprentissage de l'anglais ou de l'espagnol langue romane, et les résultats de chaque item de l'évaluation ou de son ensemble. En revanche, l'ensemble des autres items (b, c, d) ont été analysés de façon méthodique. Une dernière partie (e : compétences de production linguistique) n'a pu être menée à terme du fait du manque de matériel et du nombre de personnel pour encadrer la passation. On se rapportera au protocole d'évaluation finale mis en annexe pour suivre, item par item, le questionnaire de l'évaluation finale.

b- Connaissances grammaticales :

Réponses justes en pourcentage	B1 verbe	B2 Sujet	B3 Intrus	B4 nombre	B5 Genre	Moyenne :	En % des réponses :
Monolingues	83,1	41,9	67,7	35,5	91,9	64	59,1
Bilingues	86,7	41,7	98,3	38,3	80	69	67,6

³ 68 des élèves monolingues suivent un apprentissage d'anglais, 21 d'espagnol. 41 des élèves bilingues bénéficient d'un apprentissage d'anglais, 19 d'espagnol – soit un total de 109 pour l'anglais et 40 pour l'espagnol.

Les cinq questions relevant de connaissance grammaticale montrent à peu de chose près une égalité de résultats entre les groupes monolingues et bilingues : 5 points seulement les départagent dans les scores de connaissance ou reconnaissance grammaticale (64% contre 69%). Cette différence au score devient plus importante (de l'ordre de 8 points) lorsqu'il s'agit de comparer les réponses justes sur l'ensemble des réponses opérées : c'est-à-dire que le taux d'absence de réponse du groupe monolingue étant plus important, le pourcentage de réponses justes sera logiquement plus faible.

Il faut remarquer deux éléments dans la première série : les taux de réussite entre monolingues et bilingues sont à peu près équivalents dans la reconnaissance de fonctions grammaticales de base (reconnaissance du verbe, du sujet, du nombre, du genre). On note donc 63,1% pour les monolingues et 61,7% pour les bilingues, avec pour les monolingues un score supérieur pour l'item B5 (+12 points !). En ceci, le travail en intercompréhension (nous rappelons qu'il ne dure que de 12 à 15 heures sur l'année scolaire) ne semble pas particulièrement bénéficier aux bilingues. On peut, en revanche, commenter les résultats des monolingues en disant qu'ils accèdent aux compétences « bilingues » et même les dépassent sur ces items. En effet, les monolingues n'ont jamais traité de catégories grammaticales dans d'autres langues que le français. En revanche, rappelons que les bilingues suivent moitié moins de fréquentation scolaire en langue française que les monolingues, et reçoivent donc moins d'enseignement de langue française. Par ailleurs, ils n'ont pour la langue occitane qu'un temps de travail grammatical infiniment réduit. A la fin de la partie *synthèse* nous proposerons des pistes de travail possible afin de remédier à certains aspects que révèle ici l'évaluation.

Deuxième élément d'analyse : l'item B3 (trouver l'*intrus* dans une liste de 7 mots) révèle un différentiel très important (plus de 30% d'écart) entre monolingues et bilingues à l'avantage de ces derniers. L'enseignement bilingue repose en effet sur une comparaison incessante entre codes de langues distinctes (français et occitan) : ces compétences sont *immédiatement transférées* dans un apprentissage en intercompréhension où 7 langues sont en jeu. Les élèves monolingues ont plus de difficulté à sortir du code étanche de la seule langue de travail et de développer des compétences de transfert, ils ne parviennent pas à inventer des codes propres à donner du sens à ce qui paraît toujours comme des « pseudo-mots ».

c- Compétences de compréhension en contexte disciplinaire :

La série d'items suivante souhaitait évaluer la compétence des élèves à comprendre des textes courts dont le sens, l'ordre et la logique appartiennent à un contexte donné soit par le champ disciplinaire, soit par des schémas ou des dessins donnés.

Réponses justes en pourcentage	C2 mots du corps	C3 3 régimes	C4 labyrinthe	C5 7 langues	C6 langues famille	Moyenne :	En % des réponses :
Monolingues	1,6	69,4	8,1	9,7	29	23,6	20,2
Bilingues	23,3	91,6	48,3	14,5	55	46,5	45,4

Réponses justes en pourcentage	C7a capra	C7b soleil	C7c Fleur	C7d mele	Moyenne :	En % des réponses :
Monolingues	21	90,3	0	14,5	31,4	18,2
Bilingues	63,3	98,3	68,3	71,7	75,4	71,6

On remarque ici un fossé entre les deux groupes d'élèves, et des scores tranchés de 20 à 25% de différence à l'avantage des bilingues pour les 6 premiers exercices, et jusqu'à 44 et 53% pour la série de l'item 7.

Lorsque le contexte est un texte narrativisé d'ordre disciplinaire (item C3, texte d'une leçon scientifique), les élèves ont beaucoup plus de prise sur le sens logique : les deux groupes réussissent beaucoup mieux. Lorsqu'il s'agit d'un contexte de consigne performative (item C4 : reformuler une consigne d'exercice), l'écart est beaucoup plus important entre les deux groupes, et l'on note qu'un élève bilingue sur deux seulement réussit l'épreuve (contre moins d'un élève sur 10 dans le groupe monolingue).

Enfin, les quatre questions de l'item C7 demandaient de découvrir un sens à des consignes, grâce à un dessin à plusieurs entrées. Si la transparence homographique « sol/soleil/solelh » redoublée du signifiant dessiné de l'item C7b a donné à l'ensemble des groupes un très haut score, on remarque en revanche que les bilingues répondent juste (donc : comprennent des consignes en d'autres langues romanes, et valident positivement par une production de sens dessinée) dans des pourcentages assez haut (au moins 3 élèves sur 4) tandis que les monolingues ont des scores bas : 1 élève sur 5 pour C7a, 1 sur 6 pour C7d et aucun élève pour C7c. Les élèves monolingues n'ont plus de prise sur la langue quand la consigne en langue romane n'est pas redoublée par un texte signifiant – ce qui a été le cas dans la méthodologie DNL-CLIL développée par euromania.

d- Compétences de compréhension linguistique en contexte narratif :

En revanche, les scores sont plus proches (mais toujours avec un écart de 50% entre les deux groupes) pour les items validant des compétences de compréhension linguistique en contexte narratif. Les prises d'information sur le texte (cf D2a – le texte est un mel envoyé par un élève à un autre) sont fortes dans les deux groupes. La capacité d'écrire un texte ressemblant au texte premier est assez forte aussi (cf D2b - avec un même écart de 50% de réussite entre les deux groupes). En revanche, le premier item (D) consistant en une reformulation du texte premier montre un score plus bas : 1 élève sur 10 réussit l'activité chez les monolingues ; 3 sur 10 chez les bilingues. Pour finir, on note une meilleure activation de compétences lorsque le texte de l'exercice est un ensemble cohérent de nature narrative : les élèves des deux groupes émettent des hypothèses intéressantes, souvent valides, leur permettant d'entrer en compétence.

Les résultats plus finement analysés démontrent que des élèves faisant valoir des compétences (même passives, et dans tous les cas non mises en œuvre dans le domaine scolaire) dans des langues romanes (notamment pour le groupe monolingue) ont des résultats supérieurs :

- a) ces élèves entrent davantage dans l'activité ;
- b) ils émettent davantage d'hypothèses ;
- c) ces hypothèses sont validées dans la plupart des cas par une homographie ou un rapport de sens logique induit par la globalité du texte ;
- d) la reformulation en français est alors de qualité, la production en français (ou en occitan pour les élèves bilingues) valide une compréhension de langue romane, tandis que cette langue n'est pas *étudiée* en tant que telle dans le domaine scolaire.

Ici résulte sans doute les plus évidentes avancées de notre évaluation.

Réponses justes en pourcentage	D Reformulation	D2a Qui parle à qui	D2b Ecrire un mel	Moyenne	En % des réponses
Monolingues	9,7	66,1	26	33,9	27,2
Bilingues	30	90	58,1	59,4	57,7

Un dernier point, très important, consiste en l'analyse de « l'entrée en activité » des groupes. On remarque ici une différence forte entre les deux groupes. Les bilingues entrent en activité de 3,8 fois plus que les monolingues sur les questions de connaissances linguistiques, jusqu'à 8,4 fois plus pour des exercices en contexte non narratif. Cette *entrée en activité* est une compétence fondamentale : elle révèle un degré de *sécurisation* face à des énoncés de langue différente de la langue (souvent unique) d'apprentissage. Elle dénote une capacité à « prendre des risques », à « inventer » grâce à une analyse de la forme du mot, de la phrase, du texte, du contexte le sens probable de la consigne, de l'énoncé ou du texte proposé. Le coefficient de « chute » des élèves prenant le risque est assez mince : non seulement l'élève bilingue entre en activité (jusqu'à plus de 8 fois plus que l'élève monolingue), mais son entrée en activité est validée par une action langagière cohérente par rapport au sens du texte, pertinente par rapport au sens de l'activité.

B = évaluation des connaissances linguistiques :

Absence de réponse en %	B1 verbe	B2 sujet	B3 intrus	B4 nombre	B5 genre	B
Monolingues	5,6	17,8	6,5	4,8	3,2	7,6

Évaluation finale 2012

Bilingues	0	5	0	1,7	3,3	2
-----------	---	---	---	-----	-----	----------

bi : répondent 3,8 fois plus

C = évaluation des compétences de compréhension en contexte disciplinaire :

Absence de réponse en %	C2 mots corps	C3 3régimes	C4 labyrinthe	C5 7langues	C6 langues famille	C compréhension en contexte
Monolingues	14,5	11,3	19,4	11,3	16,1	14,5
Bilingues	1,7	5	1,7	1,7	1,8	2,4

bi : répondent 6 fois plus

Absence de réponse en %	C7a capra	C7b Soleil	C7c fleur	C7d mele	C compréhension en contexte
Monolingues	51,7	6,5	53,2	56,5	42
Bilingues	3,3	0	6,7	10	5

bi : répondent 8,4 fois plus

D- évaluation des compétences de production en contexte narratif :

Absence de réponse en %	D reformulation	D2a Qui parle à qui	D2b Ecrire un mel	D production
Monolingues	21	14,5	24,2	19,9
Bilingues	1,7	1,7	5	2,8

bi : répondent 7,1 fois plus

Ces résultats mettent en évidence une compétence à *entrer en activité* du simple fait de ne pas être arrêté par des consignes *formellement* considérées comme étrangères – alors que l'ensemble des exercices appartient au domaine scolaire. Les élèves bilingues, dans ce cadre, transfèrent immédiatement des capacités travaillées depuis la maternelle.

4- Synthèse des données

- Aucun des maîtres n'a ressenti ou analysé de rejet par rapport à la méthodologie de la double intégration que décline le manuel *euromania* - apprentissage de matières disciplinaires (suivant la méthode expérimentale) intégré à intercompréhension des langues ;
- Cette méthode a bénéficié d'un engouement à peu près général de la part des élèves expérimentateurs ;
- Les bilingues entrent davantage en activité que les monolingues :
 - sentiment de sécurité face à la langue nouvelle ;
 - compétence d'entrée en activité face à langue nouvelle, notamment « hors contexte » et en production ;
 - compétence de transfert de langue/s connue/s à langue inconnue ;
 - nous n'avons pas forcément noté de plus-value pour les élèves suivant une initiation à l'espagnol (sauf pour des connaissances lexicales) ; ce n'est pas tant la *langue* que la *méthode* qui importe à ce niveau⁴.
- En règle générale, les élèves bilingues ont des scores plus élevés :
 - les élèves bilingues n'ont pas de compétences particulière en reconnaissance de forme grammaticale (B1, B2, B4, B5) : ils suivent moitié moins de cours de grammaire que les monolingues ;

⁴ L'élève de cycle 3 bénéficie de 54 heures d'initiation à une « langue vivante étrangère ». Cette initiation se fait de manière assez systématique sur la base d'exercices ou de fréquentation d'une langue *objet*, tandis que la méthode de la double intégration fait envisager à l'élève un rapport à la langue *sujet*. Le transfert de connaissances acquises lors de cette initiation n'est que très peu quantifiable. En revanche, l'investissement de connaissances et compétences familiales en langues romanes (assez importantes dans le département du Tarn-et-Garonne, tant en espagnol qu'en italien, qu'en occitan – même si apparaissent également des mentions à des langues non romanes – l'arabe et le berbère en particulier) est *toujours productif*.

- ils ont une compétence bien supérieure dans la reconnaissance de formes (B3 ; C2) (qu'on nomme également « pseudo-mots »⁵) ;
- leur compétence est surtout avérée dans les exercices de compréhension hors contexte, lorsqu'il s'agit de produire du sens, ou de la forme langagière ;
- la notion de transfert de compétences est active et productive dans les domaines des savoirs et des savoir-faire disciplinaires, cette compétence supérieure (motrice d'activités épi ou métalinguistiques et cognitives) donne de l'autonomie et de la réussite à l'élève dans l'ensemble des activités scolaires concernées ; son intégration dans le milieu scolaire et dans ses règles s'en trouve renforcé.

5- Suite et propositions

Le contexte politique et macropolitique donne à l'enjeu de la maîtrise des langues toute sa place dans l'espace scolaire, comme dans d'autres sphères sociales. Différents ministères français se penchent actuellement sur la méthodologie de l'intercompréhension, tant dans l'Education Nationale que dans la Culture et la Communication ou les Affaires Etrangères :

« Génératrice d'innovation pédagogique (...) l'intercompréhension entre langues romanes est envisagée par la Ministre [A. Filipetti] comme un facteur d'intégration européenne, respectueuse des différences culturelles, et dont elle entend faire un axe privilégié de sa politique linguistique⁶ » ;

« La diversification de l'offre en langues (...) et la réussite d'une éducation plurilingue passe aussi par une pédagogie innovante de l'intercompréhension dans des « langues-sœurs » de celles qui ont été enseignées aux élèves. Pour Umberto Eco, rejoint en cela par bien d'autres chercheurs, *l'intercompréhension est la clé d'un plurilinguisme avéré*. Les expérimentations à ce sujet sont à encourager et soutenir autour des langues romanes (...) pour permettre aux élèves une amélioration sensible de leur capacité à apprendre des langues-sœurs, non par ajout d'enseignement mais en interaction et dans une autonomie croissante des élèves avec l'aide de locuteurs natifs et/ou en appui sur des documents authentiques. (...) Cela exige aussi que l'on développe systématiquement la formation à toutes les pratiques de l'oral et que l'on assure à cet égard une véritable continuité entre l'école, le collège et le lycée⁷. »

Il apparaît auprès de l'ensemble des acteurs concernés par cette première expérimentation nécessaire de reproduire une nouvelle phase d'expérimentation. Celle-ci devra construire une attention plus précise à certains points de l'évaluation propres à la méthodologie de l'IC :

- compétences de production écrite (reformulation en langue de scolarisation de textes narratifs ou disciplinaires de langues-sœurs) ;
- compétences de production orale (évaluation des capacités de discernement phonologique et notamment accentuelle des langues-sœurs).

D'ores et déjà, l'intégration de la méthodologie semble pouvoir être préconisée de manière longitudinale dans des classes de cycle 3⁸.

Elle permettrait une **circulation des langues dans les classes bilingues** entre occitan et français, langues trop souvent cloisonnées entre elles. Ce chantier reste à explorer et à développer afin

⁵ Cf. Christiane Perregaux, *Les enfants à deux voix*, Bern et Francfort, Peter Lang, 1994

⁶ Lettre du 17 août 2012 du Conseiller spécial de la ministre de la Culture et de la Communication.

⁷ Politique des langues AEFÉ : pour une éducation plurilingue, Une pédagogie interactive et innovante : pratiquer et développer l'intercompréhension, Circulaire du 11 septembre 2012.

⁸ Dans les pays scandinaves (Finlande, Suède, Norvège, Danemark, Iles Féroé, Islande), une telle initiative est déjà en place depuis quelques générations : il s'agit d'apprendre dès la maternelle à l'ensemble des élèves de cet espace linguistique relativement homogène (comme l'est l'espace des langues romanes en Europe) une comptine, une chanson, un jeu de doigts, etc... dans une langue différente lors d'une activité d'une heure par semaine. Ainsi, au bout de quelques années, l'ensemble des élèves a la compétence de comprendre et de produire dans l'ensemble des langues envisagées. Depuis une génération, la langue anglaise (langue internationale du sous-ensemble scandinave de la famille des langues germaniques, à laquelle appartient l'anglais) est également insérée à raison d'une heure par jour, et de manière actionnelle. Avec les résultats que l'on connaît.

que les compétences bilingues profitent à plein aux deux langues et développent une véritable compétence plurilingue auprès des élèves bilingues.

Cette même circulation de langues permettrait aux élèves, dont la « biographie langagière » fait apparaître pour une partie importante d'entre eux des langues « étrangères » que la méthode nommée « sœurs », de **transférer dans le lieu scolaire des compétences qui sont négligées**, voire méprisées (souvent par ignorance ou par manque de savoir-faire méthodologique des maîtres). Dans la mesure où dans la méthodologie de la double intégration (langue/s de classe + langues-sœurs + disciplines scolaires), l'ensemble des langues contribue à construire des compétences et à les transférer dans le domaine scolaire, cette circulation permettrait de **développer outre les savoirs et les savoir-faire, un véritable savoir-être partagé dans le lieu scolaire**.

Ce plurilinguisme bâti dans les langues romanes, socle de notre identité langagière et culturelle⁹, serait ensuite enrichi avec la même activité de transfert vers des langues d'autres systèmes – on pense bien sûr à l'anglais.

Pour l'équipe d'évaluation,

lundi 24 septembre 2012
Pierre Escudé,
mcf HDR bilinguisme français-occitan & didactique des langues
IUFM-UT2

⁹ 42% des 500 millions d'Européens partagent une langue romane. 39% une langue de la famille germanique, 16% de la famille slave, 3% sont de langues « orphelines », du socle commun indoeuropéen (comme le grec) ou non (magyar, finnois).