



**HAL**  
open science

## (Se) former à enseigner les langues aux enfants

Dominique Macaire

► **To cite this version:**

| Dominique Macaire. (Se) former à enseigner les langues aux enfants. 2010. hal-00580548

**HAL Id: hal-00580548**

**<https://hal.science/hal-00580548>**

Preprint submitted on 28 Mar 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Macaire, D. (2011).** (Se) former à enseigner les langues aux enfants. In Causa, M. (ed.)

**Version : Juillet 2010**

Ce chapitre a pour finalité de sensibiliser à la problématique des enseignements linguistiques et culturels dans le cadre des cours de langues dispensés aux jeunes apprenants en situation institutionnelle, que ce soit en France ou dans d'autres pays. Il vise à guider les étudiants, assistants de langues, formateurs et conseillers pédagogiques dans la découverte de la spécificité des apprentissages des langues/cultures par les enfants, des approches les plus connues et des démarches privilégiées pour ce faire, en référence aux recherches du domaine. Il construit la réflexion sur les compétences attendues des enseignants de langues et leur mise en œuvre en formation avec de jeunes publics.

## **(Se) former à enseigner les langues aux enfants**

### **Introduction**

L'enseignement des langues aux enfants relève d'une forte pression sociale, souvent associée au mythe d'un possible « bilinguisme scolaire » chez bon nombre de parents. A l'époque de la globalisation et de la mobilité des biens et des personnes, l'école tente de relever le défi des langues par des dispositifs souvent qualifiés d'« enseignement précoce », comme si existait un enseignement « normal » à côté d'un dispositif antéposé dans le jeune âge des enfants. On retiendra ici plutôt l'expression « enseignement aux enfants » qui s'inscrit dans une visée éducative large, permettant de vivre en tant qu'enfant dans un monde multilingue et multiculturel et de grandir dans la diversité considérée comme une richesse. Sous le terme « enfants », on considèrera dans ce chapitre les individus entre 6 et 11 ans. Dès lors qu'ils sont insérés dans le cycle élémentaire en France, on les nommera « apprenants » ou « élèves », afin de faciliter la distinction entre les contextes d'usage et d'appropriation des langues. Il sera fait aussi état de quelques expériences menées en cycle maternel avec des élèves âgés de 3 à 6 ans.

Se projeter dans l'enseignement dans langues aux enfants implique plusieurs conditions de départ:

1. connaître l'univers des enfants, leur développement psychomoteur, leurs relations au réel et à la fiction, ce que la psycholinguistique peut nous apporter sur ce jeune public,
2. s'intéresser à chacun des individus que l'on aura en face de soi, en tant que personne en construction, dans sa biographie langagière et culturelle,
3. prendre en compte les contextes socio-culturels dans lesquels vivent les enfants pour identifier le plurilinguisme latent ou présent et en faire une force vive dans les dispositifs scolaires par l'appui de projets plurilingues et pluriculturels dès le plus jeune âge,
4. considérer les langues comme des environnements d'apprentissage autant que comme des outils ou que des contenus à transmettre, afin de développer une compétence large, qui consiste non seulement à apprendre une langue ou des langues, mais également à apprendre dans les langues et à apprendre à vivre au milieu de langues/ cultures diverses,
5. posséder un certain nombre de savoirs *dans et sur* les langues/cultures et *dans et sur* l'une d'entre elles plus précisément, ainsi que sur les liens qui unissent les langues avec la langue de scolarisation et entre elles,

6. se considérer comme un professionnel polyvalent, afin de croiser les domaines d'apprentissage avec ceux des langues et des cultures, de profiter de toutes les occasions pour motiver les enfants et pour construire leurs personnalités et leurs connaissances<sup>1</sup> de manière conjointe.

Ces conditions premières font appel aux notions développées par des sciences connexes au domaine de la didactique des langues, comme la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique ou les sciences de l'éducation, etc.

Le présent chapitre va aborder dans un premier temps les réalités institutionnelles et les dispositifs d'enseignement des langues dans le premier degré de l'école, puis se centrera sur les aspects relevant de la méthodologie de l'enseignement des langues aux jeunes enfants, pour présenter enfin la formation des enseignants en charge de l'enseignement des langues pour les enfants en contexte institutionnel. Ce chapitre sera enrichi d'exemples concrets.

## **1. L'enseignement des langues à l'école primaire**

### **1.1. Modèles de l'enseignement des langues en milieu institutionnel**

L'enseignement des langues est obligatoire pour tous les européens, sauf en Irlande et en Ecosse. La moitié des élèves apprennent une langue vivante dès 8 ans. Il s'agit du cycle primaire ou premier degré. Cinq langues à elles seules représentent 95% des enseignements de langues : l'anglais, l'allemand, le français, l'espagnol et le russe. L'anglais y prédomine. Les européens disposent de 30 à 50 heures d'enseignement des langues dans le premier degré, contre 90 en moyenne dans le second degré. Et sur l'ensemble de la scolarité, les langues représentent 10 à 15% du temps d'enseignement<sup>2</sup>.

Dans presque tous les pays européens, selon le rapport Eurydice daté de 2008, ce sont les enseignants généralistes, qualifiés pour enseigner les disciplines ou domaines du programme, qui sont chargés d'enseigner les langues étrangères au niveau primaire. « Cette situation s'observe quel que soit le statut de l'enseignement des langues étrangères dans le programme: matière obligatoire ou matière à option obligatoire. Toutefois, les enseignants de langues étrangères sont des semi-spécialistes à Chypre, à Malte, au Royaume-Uni (Écosse) ainsi qu'en Estonie et en Suède. Dans ces deux derniers pays, ils peuvent également avoir d'autres profils. Dans onze pays, les langues étrangères sont enseignées au primaire par des enseignants spécialistes. Dans trois de ces pays, à savoir la Belgique (Communauté française), la France et la Lituanie, les enseignants de langues peuvent également être des généralistes. », toujours selon l'officiel rapport Eurydice, qui constitue la banque de données sur l'enseignement des langues la plus large et la plus fiable en Europe. Pour une analyse spécifique à certains pays, on se reportera aux études du CELV.

---

<sup>1</sup> Par « connaissances », on entend ici les trois catégories de connaissances : les connaissances déclaratives (connaissances livresques, informations, lois, concepts), les connaissances procédurales (suites d'actions associées à des tâches), et les connaissances conditionnelles (condition d'utilisation des autres connaissances). Les connaissances déclaratives s'apprennent surtout par l'étude qui les organise en réseaux de concepts, les connaissances procédurales s'acquièrent par des répétitions et réactivation en début de période d'apprentissage, et par des missions et tâches, les connaissances conditionnelles s'acquièrent dans des mises en situation permettant de savoir si on utilise à bon escient les savoirs, et mettent en œuvre à la fois des missions et tâches et des projets. C'est l'union de ces trois types de connaissances qui permet d'avoir un pouvoir dans l'action.

<sup>2</sup> Source : Eurydice, 2008

## 1.2. Le plurilinguisme à l'école primaire

Le plurilinguisme est devenu la référence dès l'école primaire. Il est largement prôné par les instances européennes<sup>3</sup>. Les dispositifs actuels d'enseignement des langues pour les enfants sont cependant fort différents selon les pays et leurs orientations de politique éducative et linguistique, c'est-à-dire selon l'importance accordée à certaines langues (l'anglais comme lingua franca par exemple) ou les choix de société qui en découlent (référence aux contacts de langues, au bilinguisme par exemple).

Dans le premier degré, on peut distinguer plusieurs approches que l'on classera en fonction du statut et du rôle que joue(nt) la(les) langue(s) cible(s) dans la cité, l'école, voire dans l'apprentissage :

1- *Les dispositifs bilingues ou de type EMILE*<sup>4</sup> : ils visent l'apprentissage de DNL<sup>5</sup> dans une langue (apprendre *en* allemand, anglais, grec, occitan, etc.), de préférence les arts, les sports, mais également l'histoire ou les mathématiques. La langue n'est pas en soi une discipline, elle est un moyen pour approcher des contenus d'enseignement. La « didactique intégrée », est actuellement plus développée dans l'enseignement secondaire que primaire, du fait de l'entrée disciplinaire par les contenus, l'enseignement primaire, lui, approchant les savoirs d'abord par « domaines ». Elle se prête aux situations multilingues comme en Suisse, aux enjeux portés par des euro-régions, comme la triade Allemagne-Alsace-Suisse par exemple, ou encore aux jardins d'enfants et écoles primaires bilingues. Ces sections proposent d'importants<sup>6</sup> volumes horaires dédiés aux langues et peuvent aller jusqu'à la parité horaire (soient 13h x 2 dans le parcours mosellan), avec un fonctionnement des enseignants « en doublette », c'est-à-dire que deux enseignants représentant chacun une langue peuvent agir de manière conjointe une partie du temps scolaire. Par exemple, au travers d'une activité dans le domaine du langage en Moyenne section (4-5 ans) / Grande section (5-6 ans) : une enseignante lit un album dans une langue. L'autre enseignante demande aux élèves de raconter cet album dans l'autre langue. Cela permet de mesurer le degré de compréhension de la première langue sollicitée et la maîtrise du langage d'évocation dans la seconde langue. Selon le degré de maîtrise des langues, on peut inciter des enfants à utiliser la langue seconde et leur montrer qu'ils peuvent aussi réussir dans cette langue. Il y a un équilibre de statut entre les langues et des fonctions distinctes<sup>7</sup>, clairement identifiées pour chacune d'elle accompagné d'un encouragement aux

---

3 Comme dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues paru en 2001, ou dans la déclaration de Graz dans le domaine de l'éducation aux langues, parue en février 2010 « Une éducation de qualité pour les personnes plurilingues vivant dans des sociétés multilingues », deux textes issus du Conseil de l'Europe.

4 EMILE signifie : Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Etrangère. On trouvera des informations sur les approches EMILE sur le site Emilangues : <http://www.emilangues.education.fr/>. Dans les pays anglo-saxons, ces dispositifs portent le nom de CLIL.

5 DNL : discipline non linguistique. Ceci concerne l'enseignement d'une discipline dans une langue autre que la langue de scolarisation.

6 Par exemple pour le modèle bilingue franco-espagnol en Espagne : Les élèves bénéficient d'un enseignement en/du français de 24 heures aux cycles 1 et 2 et de 23 heures au cycle 3. Enseignement dispensé par des titulaires français ou des recrutés locaux qui sont chargés de mettre en œuvre les programmes français. L'espagnol et le portugais sont enseignés et sont vecteurs d'enseignement pendant trois heures aux cycles 1 et 2 et quatre heures au cycle 3. Ces heures, dites de lengua, sont dispensées par des professeurs recrutés localement. Le catalan est également enseigné à Barcelone et aux Baléares à raison d'1 h 30 par semaine. De plus, l'anglais est enseigné 1 h 30 par semaine, au cycle 3, dans tous les établissements, pour certaines écoles depuis la rentrée 2005. Il ne s'agit donc pas d'un enseignement bilingue à parité horaire, mais d'un enseignement dans un contexte bi ou plurilingue. L'espagnol ou le portugais restent majoritairement les langues utilisées en récréation, elles sont langues d'immersion pour les élèves francophones ou étrangers tiers. Le français est langue maternelle pour moins d'un tiers des élèves et langue de scolarisation pour tous. Cette organisation des langues est conforme à la circulaire de l'AEFE de 2004 : l'enseignement des langues vivantes dans les établissements à programme français.

7 On se reportera ici aux travaux de Gajo sur le bi-plurilinguisme en Suisse.

ponts et alternances de langues.

2- Les *programmes d'immersion* (répandus au Canada et aux USA) : ils relèvent d'une conception utile et communicative des langues et plongent les élèves dans un univers linguistique nouveau, en fonction de leur vécu. Sur les 29 millions d'habitants que compte le Canada, 7 millions sont francophones, dont 6 millions au Québec (près de six millions de personnes, ou 82% de la population du Québec). Le million de francophones qui habitent en dehors du Québec représentent 5% de la population canadienne. Dans les autres provinces et dans les trois territoires la langue officielle parlée est l'anglais. Le Nouveau Brunswick est une exception, car les francophones y représentent 34% de la population de la province. En 1969, le Canada a adopté la Loi sur les Langues Officielles que sont le français et l'anglais. Cette déclaration concerne le statut des langues, cela ne signifie en rien que chaque canadien est bilingue, c'est à dire compétent à parité dans les deux langues. Elle instaure l'égalité entre les deux langues dans la vie de la nation, au plan politique, économique et culturel. Ainsi en fonction de la langue de départ ou L1, le canadien apprend la langue L2 comme une langue seconde et non comme une langue étrangère. En 1970, le gouvernement canadien lançait le programme des langues officielles dans l'enseignement.

3- *L'apprentissage des langues* : ces dispositifs mettent en avant l'apprentissage des langues (apprendre *de* l'allemand, *de* l'anglais, *du* grec, *de* l'occitan, etc.), parfois avec une phase liminaire de sensibilisation. C'est le cas le plus répandu. Les établissements proposent de faire le choix d'une langue dans une liste de langues offertes par l'établissement, ou l'imposent, et dans ce cas, il s'agit majoritairement de l'anglais. La France est l'un des pays européens qui propose la palette de langues la plus large pour le premier degré. Cet apprentissage débute à l'âge de 7 ans, en CE1, c'est à dire au cycle 2 en France et vers 8 ans en moyenne en Europe. Progressivement, l'âge de début de l'apprentissage s'abaisse. Des expérimentations voient le jour dans des écoles maternelles. Pour garantir la qualité de tels enseignements, le contact avec les familles et la continuité des apprentissages entre école et tissu social sont fondamentaux. Plus l'apprentissage des langues est précoce, plus le lien avec la famille lui confère du sens.

4- Les *classes d'accueil* ou *CLIN*<sup>8</sup> et *classes de scolarisation au français*, ici conçu comme une *langue seconde* : l'école offre à des enfants issus de la migration ou à des enfants souhaitant apprendre le français comme langue seconde un environnement propice, parfois même le seul environnement pour cette langue. Les élèves nouvellement arrivés en France bénéficient de cours de français régis par des textes officiels. Un rapport récent<sup>9</sup> montre toute la difficulté de la tâche. De tels dispositifs se retrouvent également dans des pays à forte migration vers la France, où la langue a un statut de langue officielle et/ou de langue de scolarisation, comme dans certains pays d'Afrique par exemple.

5- Les *cours d'ELCO*<sup>10</sup> : il s'agit de l'enseignement de *langues/cultures issues des migrations successives*. Ces cours, dispensés hors temps scolaire, répondent à une demande des familles et sont donnés par des enseignants algériens, croates, espagnols, italiens, marocains, portugais, serbes, tunisiens, turcs, mis à disposition par leurs gouvernements respectifs. Dans

---

8 Des textes officiels régissent les cours en classe d'accueil pour les enfants nouvellement arrivés (B.O. n° 31 du 7 septembre 1978).

9 KLEIN Catherine et SALLE Joël, La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur, septembre 2009 (196 pages).

10 ELCO : Enseignement des langues et cultures d'origine. On se reportera à la circulaire DGESCO A1-1 n° 2007-0368 du 5 septembre 2007

certains cas (portugais, italiens), les ELCO sont intégrés aux enseignements de langue vivante et donc dispensés aux élèves sur temps scolaire. Les enseignants d'ELCO bénéficient soit d'une formation initiale, soit d'un accompagnement mis en place par les Inspecteurs du premier degré. Ces enseignements sont régis par des textes officiels et l'arabe va se voir doter sous peu d'un Portfolio spécifique pour le premier degré.

6- *L'éveil aux langues ou l'éducation aux langues et aux cultures* : ces dispositifs valorisent l'apprentissage de savoirs, savoir faire et savoir être *sur* les langues et non plus *en* langues par la confrontation simultanée à plusieurs langues. C'est le cas de programmes comme *Evlang* par exemple dont l'objectif était « de faire apprendre des choses à propos des langues et des cultures pour développer une compétence de jeune plurilingue au contact de nombreuses langues (plus de 50) et cultures, sans nécessaire intention de les apprendre » (Candelier, 2003). L'éveil aux langues, issu des travaux de Hawkins (1984), Dabène (1991), Perregaux (1995) et De Pietro (1995), et développé dans diverses actions et recherches<sup>11</sup> et dont l'important programme européen *Evlang*<sup>12</sup>, a montré que des élèves confrontés à plusieurs langues, langues étrangères, langues de proximité et langue de la scolarisation, de manière simultanée ou concomitante, et menant un travail de manipulation et de réflexion sur ces langues, manifestent par la suite un degré d'ouverture aux langues et à leur apprentissage plus important que les élèves non soumis à ces activités. L'éveil aux langues est ainsi considéré comme une propédeutique aux apprentissages des langues.

Le programme *Evlang* a, entre autres, mis en évidence des effets positifs de la démarche sur le développement des savoirs sur les langues chez des élèves, d'attitudes d'ouverture et d'acceptation de la diversité et d'aptitudes métalinguistiques susceptibles de favoriser les apprentissages langagiers. De plus, les élèves du dispositif *Evlang* ont développé des capacités d'analyse et de travail en tandem ou en groupes. Ils sont plus sensibles à l'interculturel, même si leur niveau linguistique ne progresse pas de manière sensible dans l'une ou l'autre des langues apprises en tant que telles à l'école en parallèle, et qu'il y a peu d'effets sur L1. On constate également que la rencontre avec la diversité des langues/cultures est favorable à la mémorisation et à la discrimination auditive de langues non familières. Enfin, parmi les effets les plus notables, on constate un intérêt accru pour l'apprentissage ultérieur d'autres langues moins répandues et en tous cas pour un relatif désintérêt de l'anglais en tant que *Lingua Franca* au profit de langues/cultures. Pour constater de tels effets, il convient d'assurer un minimum de 40 heures annuelles et une régularité de l'enseignement<sup>13</sup>. Le programme *Evlang* a donné lieu à la publication de supports pédagogiques dans les divers pays participants au projet européen<sup>14</sup>. Il a en outre connu des prolongements, comme le projet *Ja-Ling* pour l'adaptation et la diffusion de ces supports vers de nouveaux pays. Plus récemment, des équipes menées par Candelier ont proposé un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles, venant structurer les efforts précédents<sup>15</sup>.

7- Dans un esprit proche, se développent des projets *d'intercompréhension linguistique* tels *EUROM4* pour les enfants, ou de projets de production de ressources sur les langues romanes,

---

11 Voir par exemple le projet EOLE en Suisse, ou Macaire, 2001, en ligne sur le site archives ouvertes, ou Macaire (2008), HDR en ligne sur le site de l'Acedle, <http://acedle.org/spip.php?article2897>.

12 *Evlang* : Eveil aux langues, voir Candelier (2003).

13 Le dispositif expérimental prévoyait deux séances de 45 minutes par semaine.

14 On signalera ici comme particulièrement réussie la production suisse : Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D., De Pietro, JF. (2003). Voir bibliographie.

15 Ce cadre de référence se nomme le CARAP. On le trouvera en bibliographie sous Candelier (2007).

comme le projet européen *Euromania*<sup>16</sup>. Ces approches relèvent de démarches comparatives de plusieurs langues et se focalisent sur les familles de langues. L'équipe *Euromania* a produit un fichier d'apprentissage disciplinaire multilingue<sup>17</sup> pour un public semi-précoce (8-11 ans). Selon ses concepteurs, son propos est de construire du savoir ou du savoir-faire dans un contexte d'intercompréhension de langues apparentées. Ce manuel scolaire est édité en six langues<sup>18</sup> (espagnol, français, italien, occitan, portugais, roumain) et présent dans cinq pays européens (Espagne, France, Italie, Portugal, Roumanie). Il souhaite développer les fonctions langagières (savoir comprendre plusieurs langues), les fonctions métalangagières (maîtriser le code de sa propre langue grâce à la comparaison active d'autres codes), les fonctions cognitives (apprendre mieux en apprenant des disciplines grâce aux langues et des langues grâce aux disciplines, décloisonner les compétences).

Le plurilinguisme s'instaure dès les premières rencontres avec les langues à l'école à la fois par l'alternance des langues, y compris la langue de scolarisation (dès les premières chansons multilingues ou les sons et les goûts du monde, les fêtes et les rituels en maternelle), et par un travail raisonné sur les langues, donc comme une démarche « d'alternance raisonnée des langues » pour reprendre l'expression de Moore (2006). La didactique du plurilinguisme commence à se structurer et à chercher ses points communs dans le monde du premier degré. Candelier fournit une contribution en proposant d'adopter le terme « d'approches plurielles » (2005) :

*Cette expression offre peut-être même un autre avantage, dans la mesure où elle peut souligner les convergences existantes et les synergies souhaitables entre un "éveil aux langues" et deux autres perspectives d'innovation qui bénéficient actuellement d'un fort intérêt en didactique des langues : le développement des capacités d'intercompréhension entre les langues parentes [...] et la mise en place d'une "didactique intégrée" [...]. Dans la mesure où ces approches visent également à l'établissement de liens entre plusieurs langues, on serait également fondé à les qualifier d'approches "plurielles", même si contrairement à celle que nous avons pratiquée dans Evlang, elles sont orientées vers un apprentissage immédiat de compétences de communication dans des langues données [...].*

Le premier degré marque ainsi le pas vers une didactique du bi- plurilinguisme qui va à l'encontre de l'accumulation des langues permettant d'accéder à un pseudo-bi-plurilinguisme scolaire, idée encore prégnante dans les esprits, pour favoriser leur interpénétration, leur « mise en réseau intégrative » (Hufeisen, 2003).

Les diverses orientations d'une didactique des langues davantage plurilingue sont

---

16 Le programme *Euromania* est un projet européen Socrates Lingua 2, 2005-2008, conçu et piloté par l'IUFM Midi-Pyrénées en partenariat avec l'Université de Valladolid, l'Institut Polytechnique de Leiria, le Ciid de Rome, l'éditeur scolaire roumain Humanitas. Ce programme a été financé à 70% par la Commission Européenne. Pour la partie occitane, le programme a été soutenu par la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (Ministère de la Culture) et le Conseil Régional Midi-Pyrénées dans le cadre de l'euro-région. *Euromania* regroupe des équipes de chercheurs (linguistes, cognitivistes, didacticiens) et de pédagogues afin de proposer au public scolaire « précoce » (8-11 ans) d'équivalent de cycle 3 français des 5 pays européens de langue romane (France, Espagne, Italie, Portugal, Roumanie) un manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes.

17 Le fichier de l'élève présente 20 modules disciplinaires (sciences, maths, histoire et géographie, technologie), un « portfolio » récapitulant les 40 entrées.

18 Le fichier *Euromania* a été édité par le CRDP de Midi-Pyrénées.

amplement soutenues par le Cadre Européen Commun de Référence, ce qui donne aux Etats-nations la possibilité de légiférer sur les dispositifs éducatifs en langues de manière plus concertée.

### **1.3. Le dispositif institutionnel en France**

En France, les programmes de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, publiés en 2007, s'appuient sur le CECR et fixent les objectifs à atteindre pour chacun des deux cycles actuellement concernés (cycle 2 et cycle 3<sup>19</sup>) en termes de :

- compétences (de communication, pragmatiques, etc.) ;
- connaissance de la culture des pays où la langue est parlée.

Les enseignements concernent 8 langues : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe. À l'issue de l'école primaire, les élèves doivent avoir approché le premier niveau du CECRL, le niveau « A1 », celui de « locuteur élémentaire », qu'ils consolideront ensuite au collège. Ils sont alors capables de communiquer de façon simple, si l'interlocuteur parle lentement et distinctement. Une évaluation nationale est prévue en fin de cycle 3 et, dans une démarche auto-évaluative, les élèves disposent d'un Portfolio<sup>20</sup> pour consigner leurs expériences linguistiques et culturelles dans plusieurs langues, dont celle apprise comme langue vivante étrangère aux cycles 2 et 3 et celles de leur environnement social.

L'enseignement des langues se déroule sur 54 heures annuelles, le plus souvent distribuées en deux séances hebdomadaires de 45 minutes. Des assistants de langues peuvent y être associés par le biais du Centre international d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, chargé de leur gestion, ou au travers des programmes européens d'échanges d'assistants<sup>21</sup>.

Le dispositif linguistique éducatif français offre un panel de dispositifs assez ouvert, mais il s'appuie encore largement sur une séparation entre situations sociales multilingues/multiculturelles et enseignements plurilingues/pluriculturels. De fait, la société est multilingue, or l'école continue à ajouter une langue à une autre, gérant moins harmonieusement les croisements et échanges entre elles.

### **1.4. De quelques pratiques ...**

Il est courant dans le domaine des sciences de l'éducation de parler de « bonnes pratiques » dans l'enseignement, des langues, terme en usage auprès de la Commission européenne également. En réalité, il s'agit d'expérimentations réussies, de projets souvent innovants et de pratiques intéressantes, en capacité de faire évoluer les approches des langues à l'école et qui, de ce fait, gagnent à être diffusées et valorisées. De telles pratiques<sup>22</sup> donnent des idées,

---

19 Le cycle 2 concerne les classes de grande section en maternelle, CP et CE1 en primaire ; le cycle 3 concerne les classes de CE2, CM1 et CM2 en primaire. L'école est obligatoire à partir de 6ans, en CP. Le texte de référence est le BO hors série n° 8 du 30 août 2007

20 Le Portfolio est un outil européen mis à disposition par le Conseil de l'Europe. Il est adapté aux situations des euro-régions. La version pour les enfants est ludique, elle se présente comme une grande marelle que l'on déplie, accompagnée de domaines questionnés. Le Portfolio Européen des Langues a été créé pour aider les élèves de 6 à 10 ans à apprendre de nouvelles langues et à comprendre d'autres cultures. Il appartient à l'élève qui le complète tout au long de sa scolarité au primaire. Son utilisation permet d'assurer la continuité dans les apprentissages d'une classe à l'autre puis vers le collège. Il peut être intégré dans un projet d'établissement. Il est édité en France par les Editions Didier : <http://www.editionsdidier.com/article/mon-premier-portfolio-europeen-des-langues-nouvelle-edition-2010/>

21 Les échanges d'assistants sont gérés par l'agence 2e2f, sise à Bordeaux pour la France.

22 On trouvera des exemples de projets sur le site Internet dédié, Primlangues<sup>22</sup>, sur les sites académiques<sup>22</sup> ainsi que sur les sites des centres culturels que ce soit en France ou dans d'autres pays, le British Council ou le Goethe-Institut par exemple.

proposent des pistes et des ressources, expérimentent des terrains vierges, valident des expériences<sup>23</sup> et permettent de mener des recherches-actions.

L'axe et de l'enseignement aux enfants et des TIC montre la vitalité des rencontres et contacts virtuels entre les pays et les langues, par exemple au travers du projet franco-allemand de l'OFAJ/DFJW *tele-tandem*<sup>24</sup> ou de l'action du Ministère de l'éducation nationale *e-twinning*<sup>25</sup>, qui tous deux favorisent le développement des correspondances par Internet. Le projet *tele-tandem*® a pour objectif de mettre en relation deux classes du primaire entre elles, ou deux classes de niveaux différents<sup>26</sup>, réunies par un projet commun. Ce projet consiste à réaliser ou produire quelque chose ensemble : un jeu, une manifestation, comme une représentation de cirque, un événement comme la construction d'une île franco-allemande virtuelle sur laquelle on vivra « en vrai » un jour en se retrouvant, etc. Après un temps où des petits groupes au sein des classes de deux pays communiquent par Internet (visioconférence et envoi de documents), les élèves peuvent entrer en relation individuelle. Les enseignants sont eux-mêmes en tandem. Les effets observés sont de divers ordres : les élèves ont moins peur de communiquer qu'avec des cours traditionnels, ils se sentent valorisés par rapport aux autres classes de leur établissement, ils sont plus à l'aise au plan interculturel. Et le projet est facteur de forte motivation.

De nombreux sites s'intéressent aux apprentissages linguistiques des enfants, et concourent à diffuser des ressources (jeux de plateaux, *flashcards*, comptines et chansons, etc.) et des pistes d'activités linguistiques et culturelles. Le domaine de la littérature de jeunesse<sup>27</sup> et celui du *Drama*<sup>28</sup> sont des plus porteurs, car ils favorisent la créativité et le recours à la fiction chez les élèves<sup>29</sup>. Le site *www.europschool.net*, constitue un autre exemple de la vitalité des projets langues et TIC pour les enfants. Résultant d'un projet européen, il propose des jeux utilisant les TIC et les langues pour les plus jeunes : des boîtes à mots, des puzzles sur la thématique des photos de monuments avec 3 niveaux de difficulté (4, 16 et 30 pièces). Lorsque le puzzle est complet, le nom du monument et le pays apparaissent et il est possible de l'entendre en deux langues (français et allemand par exemple). Cette apparente déscolarisation des pratiques d'apprentissage des langues tisse en réalité un lien fort entre usage sociaux et usages scolaires.

## **2. Se préparer à enseigner les langues aux enfants**

### **2.1. Le contexte sociétal : plurilinguisme et contacts de langues**

---

23 L'Agence Exécutive de la Commission européenne sollicite de tels projets pour les soutenir et les valoriser. Chaque pays de la communauté décerne chaque année un Label Européen pour les Langues à des projets présentant un intérêt tout particulier dans le domaine des langues.

24 *tele-tandem* est une initiative de l'Office franco-allemand pour la jeunesse. Consulter le site : [www.tele-tandem.org/](http://www.tele-tandem.org/).

25 *e-twinning* est une opération de jumelage électronique. On trouvera des éléments sur le site : <http://www.etwinning.fr/>.

26 Les expériences menées ont montré que l'adéquation de l'âge n'était pas un facteur de réussite pour autant. La similitude n'ajoute pas grand chose au projet qui est l'élément le plus porteur ; L'un des tandems les plus performants a été une maternelle française reliée à un lycée allemand.

27 Une récente méthode d'anglais pour le cycle 2, *The Book Box*, parue aux Editions Hatier, s'appuie sur des albums de jeunesse pour proposer des activités en anglais aux jeunes enfants.

28 On renverra à l'ouvrage de Joëlle Aden et Kester Loverlace : 3, 2, 1... Action ! : le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3 paru au CRDP Créteil, 2004. - Professeur aujourd'hui.

29 Voir par exemple le site du CRDP de Bordeaux. ou le livre de Gail Ellis, et Jean Brewster, *Tell it again ! Enseigner par le storytelling*, Pearson Education France, 2007.

La plupart des pays de la planète sont multilingues et multiculturels. Et même si en France, la seule langue nationale est le français, l'enseignement d'une langue dans le premier degré ne peut s'accorder d'une vision monolingue/ monoculturelle de l'univers, voire bilingue (en ce qui concerne la *lingua franca* anglaise) car il ne refléterait pas les réalités que côtoient les jeunes élèves au quotidien.

De fait, les contacts de langues sont nombreux dans le tissu sociétal et les jeunes élèves sont quotidiennement confrontés aux autres langues/cultures du monde. Il est important qu'ils considèrent l'existence de ces langues comme allant de soi, et sur un plan harmonieux. En outre, bon nombre d'élèves sont eux-mêmes issus d'autres langues/cultures que celle de l'école. La reconnaissance de leur langue d'origine est un facteur de structuration de leur identité. Prenons un exemple qui montre la présence des langues dans l'environnement des enfants et leur fait prendre conscience de ce à quoi servent les langues qui voyagent avec les emballages alimentaires.

Sur des emballages alimentaires qu'ils apportent en cours, les enfants doivent repérer les informations intéressantes pour acheter le produit. Ils découvrent aussi d'autres langues, des drapeaux, des alphabets inconnus, ce qui crée de l'intérêt pour des langues (à ton avis, c'est quoi cette langue ?), des ponts de sens entre elles, voire des regroupements entre langues de même famille (par ex. sur une brique de lait : *milk, milch, melk* pour les langues germaniques et *lait, latte, leche, leite* pour les langues romanes). Ce type d'activité en appelle à la contribution des élèves (lien entre la maison et l'école, entre l'école et le contexte extrascolaire, apport de ressources d'enseignement,...), à leur implication dans la présentation de leur support (Pourquoi as-tu apporté cet emballage?) et à leur travail en équipe de manière interdisciplinaire (Repérez les informations qui aident à connaître le produit : poids et mesures, lieu de production, contenus, etc.)<sup>30</sup>.

L'éveil aux langues et aux cultures qui est une propédeutique à l'enseignement d'une langue quelle qu'elle soit contribue à développer une conscience plurilingue. Pour ce faire, un facteur comme le mode d'enseignement est déterminant : dans le cas de l'activité sur la brique de lait, on stimule la prise de conscience linguistique, on encourage les jeux de comparaisons entre langues, on fait formuler des hypothèses et on rappelle les savoirs déjà là.

Comme l'écrit Christiane Perregaux (1995), l'école s'inscrit comme un « lieu d'accueil et de structuration ». Ceci s'applique tout particulièrement aux enfants issus de plusieurs langues/cultures. La sensibilisation à la diversité des langues/cultures a un effet socialisant pour les élèves et valorisant pour les élèves les plus en difficultés.

Pour prendre en compte le plurilinguisme latent des élèves, l'école doit connaître leur biographie langagière dès le plus jeune âge. Le Portfolio européen des langues<sup>31</sup>, qui dispose d'une version pour les enfants, remplit cette fonction. Partant du vécu de chacun d'eux, le Portfolio valorise l'existant (le capital linguistique et culturel) et « fait dire » ce qui constitue l'identité des élèves. Ainsi, en sollicitant les réalités multilingues de la société, l'école favorise un espace de plurilinguisme dans ses murs et la base de la construction d'une

---

30 Le programme Evlang a développé des activités et des supports de ce type, repris par le programme Ja-Ling puis mis en ligne sur le site du CELV.

31 Ou PEL. On compte déjà 116 versions du PEL en Europe. On trouvera une présentation du Premier Portfolio des Langues sur le site de la Commission européenne : [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main\\_pages/introductionf.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html).

véritable compétence plurilingue chez les enfants. Dans le premier degré, la prise en compte de la biographie langagière des élèves passe par :

- l'utilisation éventuelle d'un Portfolio des langues<sup>32</sup>,
- des activités de valorisation du déjà-là en matière linguistique et culturelle<sup>33</sup>,
- une attention particulière aux L1 à forte valeur identitaire,
- une option communicative favorisant la cohésion sociale.

On rappellera qu'on ne part pas d'une *tabula rasa* quand on apprend une langue à l'école ; il y a des savoirs cachés, y compris en langues. Il faut « renoncer à apprendre une langue complètement » (Hufeisen in Bausch, 2004). L'on s'accorde à accepter que le niveau de compétences et le profil linguistique puissent être différents selon les langues. La notion mise en avant par le CECR, celle de compétence partielle, est ici bien présente. En effet, on ne maîtrise pas toutes les langues que l'on rencontre à un niveau linguistique égal, puisqu'elles « servent » de manière différentes à des usages divers. La compétence de plurilingue n'est pas une simple accumulation de compétences partielles mais une compétence plurielle que se construit l'enfant au fil du temps<sup>34</sup>. La pluralité et la diversité sont une richesse collective au fondement du développement cognitif et social des enfants.

## 2.2. Autour des représentations des langues et de leur enseignement

Conscientiser son rapport aux langues en tant que futur enseignant, suppose de se positionner par rapport à deux aspects, que l'on peut interroger comme suit :

- la relation personnelle aux langues : Comment je trouve (toutes) les langues ? Belles/ pas belles ? Utiles/ pas utiles ? Faciles/ difficiles (à comprendre/ à apprendre) ? Pourquoi ?
  - la dimension professionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues : Pourquoi ai-je choisi d'enseigner cette langue ? Que signifie apprendre une langue pour un adulte ? Et pour un enfant ?

Les réponses à la question sur la motivation pour apprendre une langue, ont été recueillies en stage de formation continue ou en formation initiale d'étudiants ou jeunes professeurs stagiaires pour les adultes, et dans la cour de récréation auprès d'un panel d'enfants de cycle 3

---

32 Certains pays et certains établissements ne connaissent pas le PEL. Leurs habitus pédagogiques ne sont pas prêts à l'adopter.

33 On évoquera ici le sac d'histoires genevois :

[http://www.geneve.ch/enseignement\\_primaires/sacdhistoires/#contenusac](http://www.geneve.ch/enseignement_primaires/sacdhistoires/#contenusac)

34 L'ens-Lsh de Lyon, dans sa journée d'étude sur le plurilinguisme insiste en 2003 sur les éléments suivants :

Une compétence plurilingue définit la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même aussi de gérer et remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelles, en fonction de leurs besoins et des situations. La notion de compétence partielle définit alors la maîtrise limitée, imparfaite à un moment donné, dans une langue ou une autre, comme partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit. La compétence partielle est une compétence fonctionnelle par rapport à un objectif délimité. La compétence partielle peut concerner des activités langagières (par exemple de réception : mettre l'accent sur le développement d'une capacité de compréhension orale, ou écrite) ; elle peut concerner un domaine particulier et des tâches spécifiques. La notion de compétence partielle est à considérer, de manière positive, par rapport à celle de compétence pluriculturelle et plurilingue : une compétence acquise dans une langue est partielle dans la mesure où :

- elle est partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe ,
- elle confère au sujet, s'agissant de cette langue, des capacités focalisées sur certaines activités langagières ou certains contextes d'usage.

La compétence plurilingue est posée comme ensemble structuré de compétences partielles diversement acquises et sollicitées. La construction et les modes de fonctionnement de la compétence plurilingue peuvent différer en fonction des situations. Le choix ici-fait consiste à tenter d'explicitier plus particulièrement le développement de cette compétence plurielle dans des contextes d'apprentissage, ce qui mobilise des variables significatives de ces environnements, en ayant recours à deux notions de nature à en cerner les fonctionnements : celle de distance/proximité entre langues et celle d'alternance des langues.

(9-11ans). Elles permettent de constater que les motivations sont de nature différente chez les adultes (apprenant les langues hors contexte institutionnel) et chez les enfants (apprenant les langues en situation institutionnelle).

### Les raisons d'apprendre les langues

Pour un adulte	Pour un enfant
Par amour	A cause des parents : ils font le choix
Pour un loisir (ex. : chorale et italien, etc.)	Pour faire plaisir à l'enseignant(e)
Pour son emploi	Parce que c'est obligatoire (programmes)
Pour des raisons familiales	Pour jouer avec des copains
Pour voyager (vacances, travail, etc.)	Pour grandir

(Macaire, enquête réalisée en 2001 et en 2009 avec des résultats similaires)

Les motivations des adultes sont plutôt de nature interne et celles des enfants en contexte institutionnel sont essentiellement externes, ce que confirment les travaux de Aumont et Mesnier, (1992). Celles des adultes sont souvent liées au plaisir d'apprendre, mais pas nécessairement celles des enfants. L'adulte choisit la langue qu'il va apprendre mais généralement pas l'enfant. Ce dernier navigue entre désir et contrainte.

Or l'on connaît l'importance du désir et de l'adhésion dans les motivations des apprenants et dans la construction identitaire. Ceci montre que pour organiser de manière pertinente l'enseignement des langues aux enfants, plus encore que chez l'adolescent ou l'adulte, il convient de mettre en place avant toute chose une motivation interne qui agit comme un stimulant et qui s'installe dès le premier « cours », grâce aux situations proposées aux élèves.

### 2.3. De la motivation à la tâche

La motivation interne pour les apprentissages de langues va découler de façon conjointe des tâches d'apprentissage proposées et de la mise en condition issue de la préparation des séquences par l'enseignant (affichage préliminaire, apport de ressources en classe, coin « Langues », mise en condition, etc.). Par tâche, on entend une activité cognitive qui sollicite l'élève et, si possible, engage une interaction avec les autres membres de la communauté d'apprentissage. L'approche par tâches, développée par Ellis (2003), définit la tâche comme l'unité de référence de l'activité apprenante de l'élève. La tâche constitue à la fois l'objectif (la production à réaliser) et la base de l'entraînement à cette production. Elle est processus et produit. Cet entraînement est facilité dès lors que l'activité est découpée en étapes ou micro-tâches, ou activités, et que le dispositif propose un accompagnement (y compris par les pairs) et des aides appropriées. La tâche peut être de nature diverse : tâche pragmatique, tâche métalinguistique, résolution de problème. L'enseignant amené à stimuler l'intérêt des jeunes enfants, dont on sait que leur capacité de concentration excède rarement 5 minutes pour une activité, se pose alors les questions suivantes sur les tâches et sur les activités de mise en situation linguistique.

- Ces tâches ont-elles du sens pour un enfant, par rapport à son univers de référence ? Sont-elles en mesure de le stimuler pour qu'il fasse, qu'il agisse, manipule, qu'il explore les langues-cultures ? L'affichage ou les activités en amont (peinture de tee-shirts avec une formule dans la langue, comme le projet du Goethe-Institut *Deutsch macht Spass*, visionnement de reportages, petits films et dessins animés, découverte de contes de la maison en plusieurs langues avec le projet *Le sac à histoires* de Genève, etc.) donnent-ils assez envie de faire et de dire, de chercher et de se poser des questions ? Donc de s'impliquer pour apprendre et construire.

- Les activités préliminaires de présentation de la langue/des langues sont-elles menées avec tous les enfants ? Concernent-elles les langues dans leur diversité ? Mettent-elles en jeu une attitude de recherche stimulante, favorable aux autres apprentissages ?

Toute séance de formation à l'enseignement des langues en primaire devrait confronter les enseignants ou futurs enseignants à la manipulation de langues inconnues,<sup>35</sup> afin de les décentrer du connu et de les placer dans la position des apprenants. La proposition de mener une première séance pour se présenter et compter jusqu'à 5 dans une langue non connue du groupe permet de se mettre en posture d'apprenant, face à l'inconnu et de se poser des questions liées à l'apprentissage d'une langue<sup>36</sup>.

L'enseignant doit apprendre à gérer les rapports entre les usages sociaux des langues et leurs usages scolaires. Pour lui, qui est souvent polyvalent et non nécessairement « linguiste », ce positionnement et ces choix par rapport à l'enseignement des langues ne vont pas de soi. Il doit à la fois se centrer sur la langue-outil et sur la langue objet d'enseignement. Il doit se placer dans la perspective d'un enfant ... qu'il n'est plus. Sans négliger le fait qu'il n'a, la plupart du temps, pas fait lui-même l'expérience d'apprenant de langues dès l'école.

### **3. Comment les enfants apprennent les langues**

Avant 12 ans, l'enfant est en plein développement et se construit tant au plan psychomoteur, affectif, cognitif et langagier. L'école primaire contribue à ce développement. La recherche en psycholinguistique est riche dans le domaine<sup>37</sup> des langues et du langage.

#### **3.1. De l'acquisition du langage à l'apprentissage d'une langue**

Il est courant de se demander comment l'enfant apprend sa langue avant de se préoccuper de savoir comment il apprend les langues. On fait ainsi une différence entre « acquisition » qui se fait au fil du développement de l'enfant, dans sa vie sociale, et « apprentissage » qui renvoie au monde de l'école.

Pour Piaget, le développement cognitif de l'enfant structure le développement du langage. Piaget propose donc des phases successives. Pour Vygotsky (1985), le langage est structuré par les relations aux autres, dans les interactions sociales, ce que développe Bruner (1987) lorsqu'il évoque la langue que les adultes emploient pour s'adresser aux enfants : répétitions, structures simplifiées, paraphrases, afin de faciliter le traitement de la langue par l'enfant tant au plan syntaxique que sémantique. Les stratégies d'interaction avec les enfants contribuent également à la conquête du sens. Pour Chomsky (1975) en revanche, il existerait un dispositif inné<sup>38</sup>, s'appuyant sur des universaux structurant les langues et sur des paramètres spécifiques à celles-ci. Tout petit d'homme est en mesure d'apprendre une langue. Le développement du langage serait alors un processus programmé. Skinner (1957), pour sa part, considère que l'enfant apprend les langues dans un bain linguistique, par imitation et reproduction. C'est le règne de l'imprégnation. Cette position est de nos jours largement mise en cause dans les théories de l'acquisition. Bruner (1983) considère le langage comme un

35 Par des activités d'écoute discriminante, de tri, de repérage visuel, de chasse à l'intrus, etc.

36 Le BELC avait déjà promu dans les années 80 cette approche de la distance-proximité pour mesurer les difficultés et facilités des apprenants.

37 On se reportera tout particulièrement à Gaonac'h, 2006.

38 Le LAD ou Language Acquisition Device.

outil pour l'action située, donc sociale. Ce sont les interactions qui favorisent son acquisition. Le jeu du groupe classe est ainsi mis en avant tout comme les situations de communication propices aux usages d'une langue qui « sert à faire, à dire ». Le sens de la langue réside dans l'action.

Il existe deux dimensions du langage<sup>39</sup> pour un enfant : le « langage d'action », celui du *faire et dire*, et le « langage d'évocation » qui *sépare le dire du faire*. Entre 2 et 4 ans, les enfants ont besoin d'action pour exprimer du sens, les mots ne leur suffisent pas. Leur répertoire est en cours de développement. Et c'est par un ancrage dans les gestes et les situations connues et vécues que le langage se construit. On retrouve ces approches dans les jeux ritualisés chers à la Maternelle française, dans les comptines et les chansons que l'on reprendre avec régularité au début des séances et dans les approches de *Total Physical Response*<sup>40</sup> qui créent du lien entre le *dire* et le *faire*. Vers 4 ans, l'enfant se détache des situations qu'il connaît et peut en imaginer d'autres, décontextualisées, c'est le langage d'évocation. Les stimuli des adultes sont essentiels pour développer la langue d'évocation. C'est le moment des contes, des questions, des relances et des mini-jeux scénarisés<sup>41</sup> qui construisent la langue dans les relations temporelles et de causalité. Ces deux aspects du langage, s'ils s'acquièrent de manière successive, ne sont pas séparés, par la suite, dans la vie quotidienne. Selon les situations rencontrées, on aura affaire à l'un plus qu'à l'autre. Et l'enseignant de langues s'appuiera sur l'un ou l'autre selon les objectifs poursuivis.

Outre la fonction communicative du langage, les enfants accèdent à la fonction métalinguistique. La psychologie des apprentissages retient ce terme de « méta » pour tout parcours réflexif sur les langues et sur tout jeu de langue déjà conscient, alors que les activités « épilinguistiques » relèvent des habiletés non-conscientes, selon Gombert (1990). Dans ses travaux sur les maternelles, Perdereau-Bilski (2001) a montré que grâce à des activités sur plusieurs langues, les enfants dès la grande section de maternelle sont stimulés et peuvent passer de réflexions de type « épi » à des réflexions « méta », alors que l'on s'accorde généralement pour dire que le « méta » ne peut être aussi précoce. Elle soutient que la régularité des tâches proposées, leur variété (orales, sur l'écrit, de manipulation, culturelles, etc.) et l'intérêt qu'y portent les élèves construisent une réflexion méta. La fonction métalinguistique permet de construire le code de la langue, d'en faire un système. Cette fonction sera progressivement de plus en plus développée au fil des apprentissages de langues.

Les enfants sont en mesure d'apprendre des blocs de sens en L2 et de produire de manière expérimentale des ensembles de sens complets, même si c'est par tâtonnements, alors qu'en L1 ils ont tendance à construire progressivement le sens par mots ajoutés, donc de manière cumulative. Or, les données empiriques, relevées sur des vidéogrammes réalisés durant plusieurs séances de cours de L2, semblent indiquer que les enfants plongés dans un environnement d'interaction forte sont davantage stimulés et produisent des réalisations langagières plus longues et dont le sens est mieux adapté à la situation. Outre la stimulation des pairs, l'effet classe, *l'effet-maître* serait important. Si, en outre, *l'environnement* scolaire est porteur, les acquisitions seront renforcées parce que cohérentes et valorisées.

---

39 Qu'apprend-on à l'école maternelle ?, Poitiers : CNDP, 2002.

40 La TPR de James Asher vient des USA. La démarche a été utilisée en premier pour l'enseignement aux adultes et préconisée ensuite avec succès chez les jeunes enfants grâce, par exemple, aux manuels d'anglais, puis d'autres langues de Gross et Puchta en Autriche.

41 Par exemple : on se cache derrière ses mains et on réapparaît, on rit et on dit « Coucou ! » etc. La communication se construit au travers d'une petite histoire en situation que les très jeunes enfants aiment reproduire.

### 3.2. « L'âge critique », un débat encore vif

Tant pour L1 que pour les L2, L3, etc, il existerait une période faste aux apprentissages des langues qui s'estomperait par la suite. Penfield et Roberts dans les années 1959 considèrent que le cerveau est plastique et que peu avant 12 ans les choses s'inverseraient. Cette notion « d'âge critique » appliquée à l'apprentissage des langues est aujourd'hui remise en cause, tant par les travaux de Singleton (1989) que par ceux de Gaonac'h (2006) qui considèrent qu'il y a une période sensible, en particulier pour les facultés d'écoute et de compréhension et de reproduction orale, mais que l'apprentissage de L2 diffère de celui de L1.

De Boisson-Bardies (2005), dans son étude de l'acquisition du langage par les bébés et les très jeunes enfants, constate que la plasticité de l'oreille infantile se fossilise vers 2 ans, ce qui tend à montrer que seuls les très jeunes enfants en situation non scolaire peuvent accéder à l'acquisition aisée des langues, et que seules des activités d'écoute des langues du monde permettent d'éviter une fermeture trop rapide. D'autres travaux montrent que vers 7 ans, les filtres deviennent prégnants, que la reproduction orale d'énoncés devient plus difficile, la nativisation<sup>42</sup> se généralisant peu à peu, l'apprentissage gagne à être moins naturel et plus analytique, ce que confirme Gaonac'h (2006).

Si l'on compare les effets des apprentissages des langues chez les enfants et les adultes, les adultes sont « gagnants » en termes de résultats la première année, à temps et fréquence d'apprentissage égaux, puis les enfants prennent le pas et les dépassent. Des études nord américaines ont fait état de la nature des « avantages » des adultes sur les enfants, en particulier leur capacité à s'appuyer sur des systèmes de langues déjà appris et connus. Il ressort de ces études que les conditions et la durée d'exposition à une langue cible sont plus déterminants que l'âge des apprenants (Hufeisen, 2005).

### 3.3. Comment les enfants gèrent les langues

Apprendre une L2 n'est pas comme apprendre une L1. On parlera d'acquisition pour une L1 (en milieu naturel) et d'apprentissage, lorsqu'on entre dans l'institution scolaire. Lors de l'apprentissage d'une L2, le jeune élève transfère des connaissances et procédures anciennes, connues et acquises lors d'expériences d'apprentissage précédentes, tant dans une langue qu'en termes généraux sur les langues (vocabulaire (re)connu, stratégies d'inférences, maîtrise de la typologie de documents et de son traitement, etc.). Ce qui fait dire que L2 s'acquière en se plaçant « sur » L1 et que L3 se positionne plutôt « par rapport à » L2. En effet, ayant appris une L2, l'apprenant s'appuie sur des stratégies et des savoirs déjà-là pour construire sa L3. Il sait déjà comment on apprend une langue. L1 joue un rôle de « langue passerelle » vers les autres langues, L2 jouant un rôle dominant vis à vis des autres langues apprises ultérieurement, comme un modèle d'apprentissage des langues.

On fait ici écho au postulat de l'éducation bilingue<sup>43</sup> et plurilingue selon lequel l'alternance des usages des langues permet d'enrichir les concepts traités dans les deux langues par juxtaposition-confrontation des signes-concepts des deux langues en contact. Ou encore aux travaux sur l'arrivée de L3 dans les apprentissages, donc d'un plurilinguisme actif, qui font état d'une compétence propre à l'individu dans la gestion de ces trois langues<sup>44</sup>.

---

42 La nativisation, c'est à dire le traitement des données nouvelles en fonction des données déjà intériorisées, le « déjà-là ».

43 Notamment dans les travaux de Gajo et Cavalli.

44 Ce que l'on nomme le Facteur M (comme multilinguisme) en référence aux travaux de Jerdina et Hessner, 2002.

Les contributions des psycholinguistes (Gaonac'h, 2006, Hufeisen, 2005) considèrent les apprentissages précoces non comme des handicaps, mais comme des chances à saisir. Ainsi, les cerveaux apprenant plusieurs langues bénéficient-ils des interférences entre ces dernières (Hufeisen, 2005). Un certain degré d'interaction entre les langues est inévitable, même souhaitable pour construire le nouveau code et se l'approprier. Les interférences et les soi-disantes « erreurs » ne sont que des étapes de la construction d'un répertoire langagier, se construisant par étapes intermédiaires, l'interlangue.

Chez les enfants, selon des expériences par IRM, les savoirs linguistiques s'inscrivent avant 5 ans dans une même ère du cerveau, qu'il s'agisse de la L1 ou d'une L2, L3 etc. Tout fonctionne comme s'ils disposaient de plusieurs L1. En revanche, lorsqu'ils apprennent une langue à l'école, c'est-à-dire après 5 ans, une autre aire cérébrale est dévolue au traitement de L2. Il semble que cette aire prenne en charge les autres langues apprises ensuite. Il y aurait donc une différence entre apprendre une langue avant et après 5 ans. Par ailleurs, des aires cérébrales bien distinctes de celles de L1 traitent les langues étrangères L2, L3. Ces aires forment un essaim résolument distinct des aires cérébrales de L1. Déjà en 1982, Grosjean indiquait que pour apprendre une langue, on utilise un « mode linguistique étranger ». Ce mode privilégie les langues apprises et non pas uniquement L1. C'est en étant vigilant à l'articulation des langues entre elles, en s'interrogeant sur les relations fructueuses qu'établissent les langues chez une même personne que l'on conviendra d'avancer. La recherche, par des vidéogrammes enregistrés durant des séquences, ou par le biais de dessins d'enfants, pourra sans doute livrer de nouvelles pistes en fonction de son jeune public cible.

### **3.4. Méthodologie de l'enseignement des langues à de jeunes publics**

Un certain nombre de principes sont à l'œuvre dans les méthodologies de l'enseignement des langues aux enfants. Dans l'apprentissage des langues pour tous apprenants, la pédagogie active, la pédagogie de découverte ou encore l'aspect multisensoriel sont importants, mais ils ne le sont pas autant que pour les plus jeunes enfants, aux débuts de leur apprentissage.

Le passage par le faire et l'ancrage corporel sont particulièrement favorables à la mémorisation. On pense ici aux travaux de Gardner sur les intelligences multiples (Gardner, 1996), aux approches gestuelles<sup>45</sup> (jeux de doigts, mimes, jeu de muet, etc.) de la TPR (*total physical response*)<sup>46</sup> et au *Drama* (Aden<sup>47</sup>, in Tardieu, 2006).

L'apprentissage précoce des langues est mû par une réelle prise en compte de la dimension holistique et de l'apprentissage multisensoriel. L'enseignement des langues aux enfants n'est pas le calque de celui des adultes, voire de celui des adolescents. Dans la pédagogie du

---

45 On renverra ici aux travaux sur les rapports entre verbal et non verbal dans la communication (Lightbown & Spada, 1993, De Ruitter, 2000, Mc Neill, 2000, Tellier, in Feuillet, 2008), dans le cas des enfants, à l'ouvrage de Colletta, J.-M., *Le développement de la parole entre 6 et 11 ans. Corps, langage et cognition dans les premières conduites discursives*. Paris : Pierre Mardaga, 2004.

46 *La TPR est une méthode d'apprentissage des langues venue des USA. James J. Asher en est le promoteur. Son livre Learning another Language through Actions* en est à la 6ème édition. La démarche repose sur le présupposé que l'enfant apprend d'abord par écoute, imitation et avec ses sens, avant de produire une langue correcte. Des jeux pédagogiques ont ainsi vu le jour, qui favorisent l'ancrage multisensoriel en compréhension avant d'aller vers la production. Les jeux reposent sur un lien entre les langues et l'action de l'apprenant. Ceci est surtout valable pour l'acquisition du vocabulaire.

47 Joëlle Aden explique dans un chapitre de l'ouvrage de Claire Tardieu, comment l'enseignement des langues aux jeunes enfants doit favoriser le passage de formes figées à des « formes inédites ». L'improvisation, la théâtralisation permettent non seulement de prendre en compte le corps, mais mettent en jeu les intelligences multiples.

premier degré, on insiste sur le lien entre les cinq sens, sur des approches multisensorielles qui sollicitent la perception (nommer un objet que l'on reconnaît avec les mains, un bandeau sur les yeux), une action avec son corps (dessiner une lettre de l'alphabet à plusieurs sur le tapis de gym), et où les apprentissages langagiers sont liés aux apprentissages mimo-gestuels et sensoriels : « écouter pour... », « dessiner pour... », « mimer pour ... » .

Le jeu - sous forme d'activité ludique d'apprentissage - est l'un des ressorts de l'apprentissage des langues par les enfants. Il favorise la prise de risque, l'émulation sociale et fait accepter le hasard. Dans le jeu, affect et implication vont de pair, car il y a un enjeu, ce qu'une activité ou un exercice ne propose pas. Les manuels actuels en font grand cas. On peut mettre en place des jeux de plateaux, des jeux de dés, des jeux de cartes, etc<sup>48</sup>. Chaque langue/culture a ses jeux spécifiques et leur découverte fait partie de l'univers infantile (le *jeu des petits chevaux* en France, le *Snake and Ladders* en Grande Bretagne, etc.).

Pour mener à bien des séquences de langues avec des enfants, que ce soit dans une optique d'éveil ou de bilinguisme, la démarche la plus appropriée est l'approche par les tâches. Celles-ci peuvent être des tâches langagières, des tâches de résolution de problème interdisciplinaire, des tâches de créativité, à condition qu'elles soient potentiellement acquisitionnelles et renvoient à un acte social qui prenne sens pour l'élève<sup>49</sup>.

Dès 6 ans, l'approche par le discours (tous supports discursifs) est favorable à l'activité langagière en langue cible. Les mots isolés sont à bannir pour éviter l'apprentissage de blocs lexicalisés. Au contraire, la mise en situation de dialogue et la stimulation de scènes dans lesquels il convient de réagir seront favorisées. C'est par des documents variés, comptines, chansons, recettes, affiches publicitaires, albums de jeunesse, courriels, jeux, etc. que les textes entrent dans la classe de langue au premier degré. Car ils sont prévus pour des activités orales et non écrites dans les premiers temps de l'apprentissage, afin de fixer la prosodie. A côté de ces ressources, on utilisera un grand nombre de supports audio ou visuels (*flashcards*, dessins, *Chants*, etc.). C'est donc une langue riche et souvent complexe qui est présentée aux enfants. Dans cet input, les élèves seront amenés à se repérer pour comprendre et à reproduire. Ils seront enclins à imaginer, rêver et inventer la langue ou des histoires.

Au cœur des enseignements d'une langue se trouve la découverte orale de cette langue au cours des premiers apprentissages. La plasticité de l'oreille est encore relativement grande avant 5 ans. L'oreille se fossilise ensuite. Même si l'on est prudent sur les théories de Tomatis, il n'en reste pas moins que ses apports sur les langues chez les jeunes enfants et les conditions d'écoute et de reproduction des sons des langues

On veillera donc à la formation de l'oreille par des contributions sonores culturellement marquées, que l'enseignant, des natifs et des ressources multimédia peuvent procurer, afin de varier les énoncés sonores étendus.

Enfin, en termes de méthodologie, on s'accordera à souligner l'intérêt de séances brèves et répétées. Si les enfants apprennent vite, ils oublient aussi vite et ont besoin de répéter, de

---

48 L'enseignant en formation devra en construire au moins un et l'expérimenter pour se faire une idée précise de son mode d'emploi et des conditions de sa mise en place dans un groupe d'élèves (autorité, consignes, langage du jeu, langue utilisée pour jouer, régulations des groupes, taille des cartes, etc.).

49 On trouvera des exemples de micro-tâches dans l'ouvrage de Rosenberger (2008).

réactiver pour ancrer. Une activité qui durerait plus de 5 minutes serait vouée à l'échec en classe de langue dans le premier degré.

#### **4. La formation des enseignants**

On ne sous-estimera pas l'importance de la formation des enseignants, car, selon une étude menée par Bressoux, Kramarz et Prost en 2009, les élèves de CE2<sup>50</sup> des enseignants formés ont des résultats de 3 points supérieurs à ceux des élèves des enseignants non formés, ce qui souligne l'impact de l'« effet prof » et renforce l'intérêt d'une formation professionnalisante de qualité. Ici, l'impact de l'action enseignante concerne les résultats linguistiques et en termes de compétence de communication des élèves, tels qu'ils seront ensuite mesurés au cours d'évaluations comme celle de fin de cycle 3 en France.

##### **4.1. La formation initiale, clé de voute de l'enseignement des langues**

Dans la plupart des pays européens, la formation initiale est mise en place à un niveau Master pour les enseignants de l'école primaire qui s'adressent à un jeune public. Les enseignants de l'école élémentaire étant polyvalents dans la plupart des pays, leur formation linguistique et didactique s'appuie alors sur la complémentarité des compétences et sur une forme de spécialisation. Dix compétences sont mises en avant pour leur formation générale<sup>51</sup>.

En France, les IUFM, désormais écoles internes d'universités, sont chargés de la formation initiale dans le cadre des « Masters des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »<sup>52</sup>. Leur rattachement aux universités oriente la formation vers des exigences de savoirs théoriques, de référents scientifiques plus nombreux. La réduction de la durée des stages minore le lien avec le terrain et la dimension des pratiques réflexives.

Les récentes évolutions des politiques linguistiques et scolaires en France prévoient à partir de la rentrée 2010 que tous les étudiants en première année de Master MEEF aient un accompagnement linguistique de vingt heures annuelles, en présentiel ou relayé par un accompagnement hybride sur une plate forme dédiée avec tutorat du projet d'apprentissage linguistique, afin d'atteindre une certification complémentaire en langue, obligatoire pour tous, et qui se situerait au niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Cette certification en ferait des enseignants d'Europe et fait le pari qu'ils seraient par la suite en mesure d'enseigner la langue de cette certification dans leur classe du premier degré.

Durant la seconde année de formation de Master MEEF, après réussite au concours de recrutement des enseignants du premier degré, les futurs enseignants choisissant le « Parcours langues vivantes » se voient offrir une formation en didactique des langues qui vient compléter leur niveau linguistique. C'est à cette étape que l'on peut parler d'une spécialisation par les parcours et voies offertes dans les IUFM. Les modèles diffèrent selon les régions et les contextes. Toutefois, les plans de formation prévoient généralement tous des cours sur l'épistémologie de la discipline, la connaissance de l'enfant, de ses apprentissages

---

50 CE2 : Cours élémentaire seconde année. Cela correspond à la première année du cycle 3 en France et à la 3<sup>e</sup> année de scolarité obligatoire (on débute à 6 ans). Les élèves ont alors entre 8 et 9 ans.

51 B.O. N°1 du 4 janvier 2007

52 On appelle ces Masters réservés à l'enseignement, l'éducation et à la formation des Masters MEEF. Tous les candidats au Master MEEF ne se destinent pas à l'enseignement (dans le premier degré) : certains sont conseillers pédagogiques, d'autres veulent se spécialiser comme éducateurs, d'autres encore ont pour visée les métiers de l'édition scolaire, etc.

et des liens entre les langues et les disciplines, un apport sur la langue et la culture d'un point de vue des savoirs à enseigner par analyse de l'écart avec les savoirs savants, une approche critique des méthodes d'enseignement et de l'histoire des méthodologies, l'observation et la production de séances ou de ressources, une information circonstanciée sur les systèmes scolaires des états voisins (ou de la langue choisie),

Certaines régions optent pour une approche non d'un enseignement d'une langue mais de deux langues, positionné en pôle bilingue / biculturel (ex. : Alsace, Lorraine, Bretagne, Pays Basque), en fonction de la spécificité du terrain. L'un des sites de ces IUFM est alors dédié à la mission : c'est le cas de celui de Sarreguemines en Lorraine<sup>53</sup>, avec le pôle bilingue/biculturel, ou du CFEB de Guebwiller en Alsace qui propose la voie régionale et le cursus intégré<sup>54</sup>. Les liens tissés avec les pays limitrophes (Luxembourg, Allemagne ou Suisse, selon les exemples) sont alors renforcés, tant en termes d'intervenants, que de stages. L'un des enjeux étant de pouvoir vivre dans les régions frontalières en harmonie et en y trouvant un emploi. L'exemple de l'IUFM d'Alsace est intéressant à plus d'un titre : il a inséré dans ses cursus de formation deux voies professionnelles qui traduisent la double spécificité alsacienne : un patrimoine linguistique au contact des cultures romanes et germaniques et un engagement dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. En 1994, l'IUFM a mis en place une formation des professeurs des écoles à l'enseignement bilingue<sup>55</sup>. En 2004, le CFEB s'est vu confier par le Ministère de l'éducation la vocation à être tête de réseau national des enseignements bilingues. Les missions principales du Centre sont les suivantes: la formation des futurs enseignants des classes bilingues et des sections européennes<sup>56</sup>, la production d'outils pédagogiques et la recherche sur l'enseignement bilingue.

A côté de la formation dispensée sous forme de cours, les étudiants sont engagés dans des stages et en particulier pour certains dans des stages à l'étranger, en vertu de la mobilité étudiante prônée en Europe. Les IUFM<sup>57</sup> mettent en place des partenariats avec des écoles de pédagogie, des instituts de formation d'enseignants dans divers pays en Europe et dans le monde et proposent une offre de stages de moyenne durée dans ces établissements ou dans les écoles référentes.

Un prolongement sous forme de séjour de mobilité professionnelle dans un pays membre de l'Europe est possible, dès le Master2 acquis. Le cas le plus connu est celui des échanges poste

---

53 Fin juin 2010, est né le projet Saar-Lor-Lux-Wall-Initiative pour la coopération interrégionale de la formation des enseignants: Université interrégionale corporative pour la formation des enseignants et de la recherche en sciences de l'éducation. Par des activités professionnelles transfrontalières dans les différents niveaux scolaires (apprendre à agir d'une façon intégrante et variée dans un enseignement bi-plurilingue, profiter d'une formation interculturelle et savoir gérer la problématique des migrations), les étudiants seront préparés de manière optimale à exercer leur profession dans leur eurorégion.

54 Le CFEB de l'IUFM d'Alsace offre une formation dont on trouvera la philosophie en ligne : [http://www.alsace.iufm.fr/web.iufm/web/bilingue/cfeb/tout\\_presentation\\_cfeb.php](http://www.alsace.iufm.fr/web.iufm/web/bilingue/cfeb/tout_presentation_cfeb.php)

55 ainsi que l'Option Européenne et Bilingue (OEB) pour les professeurs des lycées et collèges, faisant montre d'un dispositif cohérent et complet.

56 Cf. l'article de Morgen, D. (2004). « La formation des futurs professeurs des écoles bilingues », in : Nouveaux Cahiers d'allemand, 2004, vol. 22, no2, pp. 145-166

57 Cordula Foerster et Diana Lee Simon de l'IUFM de Grenoble ont rédigé un certain nombre d'articles sur l'ouverture internationale de la formation des futurs enseignants. Certes, cela ne concerne pas que le premier degré, mais la dimension d'ouverture formatrice est largement mise en avant y compris pour ce public.

à poste de l'OFAJ/DFJW pour la France et l'Allemagne qui permet de partir un an complet enseigner sa langue dans le premier degré du pays partenaire.

Les enseignants n'ayant pas eu la possibilité de se former au départ peuvent suivre des stages de formation continue et passer une habilitation en langues<sup>58</sup>.

#### 4.2. Les fondements du métier dans le premier degré

Deux dimensions sont prioritaires pour concevoir une formation pragmatique à l'intention des enseignants généralistes<sup>59</sup> de l'école amenés à enseigner une langue ou à intervenir dans une éducation plurilingue. Il s'agit d'une dimension identitaire et affective et d'une dimension pédagogique et didactique.

Dimension identitaire et affective	Dimension pédagogique et didactique
Faire émerger ses <b>représentations</b> par rapport: <ul style="list-style-type: none"> <li>- aux langues (registre identitaire), à la communication</li> <li>- à leur apprentissage (registre professionnel) : ses modalités d'apprentissage (profil, préférences, conditions ...) et ce qui est ou non transférable à une situation scolaire, aux enfants, etc.</li> </ul>	Analyser un <b>contexte</b> institutionnel donné et un <b>environnement</b> scolaire spécifique
Se situer par rapport à la <b>diversité des langues/cultures</b> et à leurs usages sociaux	Construire les <b>postures</b> d'enseignement pertinentes et faire des choix: Se doter de <b>ressources et d'outils</b> pour l'action; savoir les <b>mobiliser</b> de façon pertinente; élaborer <b>divers types</b> de scénarios, de tâches +aides
Envisager l'éducation aux langues/cultures <b>tout au long de la vie</b> (la sienne et celle des élèves)	Maîtriser la <b>langue courante</b> ainsi que la <b>langue des enfants</b> et les contenus culturels afférents
Etablir des liens réguliers avec des <b>natifs</b> de la langue	<b>Etre en recherche</b> ; s'intégrer dans un <b>réseau</b> professionnel, une communauté

Certains enseignants sont plus particulièrement amenés à enseigner une langue. A l'avenir, tout enseignant du premier degré devrait pouvoir mener un enseignement de langue dans sa classe. Pour devenir un enseignant performant en langues, les pays européens insistent sur :

- la connaissance des langues, dont une au moins pratiquée au niveau C1, et les autres manipulées en tant qu'objets dans la diversité ;
- la connaissance des contextes d'enseignement des langues aux enfants, c'est-à-dire :
- la connaissance de l'institution scolaire, de ses curricula, des projets d'établissement, des dispositifs langues, des liens entre les cycles, etc.
- l'observation critériée de séances et l'analyse des pratiques, les siennes propres ou celles d'autres enseignants, avec recours à :

58 CIRCULAIRE N° 2001-222 « Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire » B.O N°41 du 8 novembre 2001

59 On distingue les « généralistes » qui n'ont pas de formation de linguistes, et ceux qui ont cette formation antérieure (licence de langue, séjour dans un pays, etc.). A l'avenir, cette différence est amenée à disparaître au profit d'une compétence plurielle d'enseignant du premier degré pour lequel les langues seront une discipline comme les autres.

- des référents théoriques disponibles
- des échanges avec les pairs pour ajuster et questionner
- des productions de ressources de classes en remédiation
- l'élaboration de critères pour des observations ultérieures
  - La mise en situation de production d'activités, de tâches, de scénarii d'apprentissage, en fonction de l'âge des enfants sur des modèles socioconstructivistes<sup>60</sup>. On valorisera dans ce cadre le travail à plusieurs (travailler en équipe, coopérer etc.) et les usages des TIC (recherche, confrontation avec la langue en situation etc.).
  - L'épistémologie de la discipline, c'est-à-dire la fois les référents théoriques reconnus, mais aussi les valeurs qui sous-tendent l'enseignement des langues et la posture d'enseignement en primaire dans un contexte de polyvalence.

### 4.3. Construire une compétence plurilingue

Pour Perrenoud, sociologue de l'éducation, « ... une stratégie *professionnalisante* consisterait à élever le niveau de formation didactique des professeurs (...) au point où chacun comprendrait que l'élève n'est pas une table rase, qu'il faut construire à partir de ce qu'il croit ou sait déjà, donc partir de ses représentations et lui donner l'occasion de les exprimer sans craindre d'être désavoué ou ridiculisé. » (Perrenoud, 2001).

Un « profil européen de l'enseignant de langues » a vu le jour par la suite (Kelly & Grenfell, 2004). Il consiste à outiller les enseignants d'un cadre de référence, accompagné d'une quarantaine de modules favorisant la professionnalisation et l'harmonisation des pratiques en Europe et permettant d'accroître la transférabilité des qualifications dans une Europe de la mobilité. Le « Profil » retient des dimensions intéressantes au premier chef les langues dans quatre domaines, de la structure, des savoirs et compétences de l'enseignant, de ses stratégies et savoir-faire, ainsi que de celui des valeurs éducatives :

#### **Structure**

5. L'expérience d'un environnement interculturel et multiculturel.
6. Le développement de liens avec des partenaires à l'étranger (séjours, échanges et liens TIC).
7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne.
8. L'occasion d'observer l'enseignement ou d'y participer dans plus d'un pays.
9. Un cadre d'évaluation européen pour les programmes de formation initiale et continue des enseignants, permettant ainsi l'accréditation et la mobilité.
13. Des liens étroits entre les stagiaires formés à enseigner des langues différentes.

#### **Savoirs et Compétences**

16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire.

#### **Stratégies et Savoir-faire**

22. Une formation aux façons d'adapter la manière d'enseigner au contexte éducatif et aux besoins individuels des apprenants.
26. Une formation au développement de stratégies spécifiques à l'apprentissage autonome des langues.
27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières.
30. Une formation au développement des relations avec des institutions d'éducation dans des pays choisis.
33. Une formation à l'Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Etrangère (EMILE).
34. Une formation à l'emploi du Portfolio européen des langues pour l'auto-évaluation.

#### **Valeurs**

36. Une formation à la diversité des langues et des cultures.

<sup>60</sup> www.primlangues.education.gouv.fr.

37. Une formation à l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage concernant les langues et cultures étrangères.

(Kelly & Grenfell, 2004)

Développer une compétence plurilingue dès l'enfance en milieu institutionnel signifie construire « une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECR, 2001). Les approches plurilingues présentent un cadre qui permet la mise en relation des langues et des cultures dans un processus d'intégration et d'ouverture à la fois (CECR, 2001). Elles questionnent les frontières posées entre les langues pour envisager un continuum sur lequel l'enfant se positionne comme un « bilingue en devenir », selon l'expression de Lüdi (1986)<sup>61</sup>, reprise par Danielle Moore (2006).

#### 4.4. Etre compétent en langues pour enseigner aux enfants

Que signifie être compétent en langues et professionnel des langues pour enseigner aux enfants ? Etre compétent en langues pour enseigner les langues suppose avant tout de savoir se mouvoir dans des environnements plurilingues et pluriculturels et en particulier, de connaître les environnements de langues/cultures des élèves. Ceci convie à mettre en place des modules de formation plurilingues partout où cela est possible, et en fonction des enjeux locaux. De tels modules devront engager des savoirs sur les langues, des savoir-faire dans la manipulation des langues, et des savoir-être pour la rencontre entre langues/cultures. Ces modules ont non seulement une visée de préparation à l'enseignement d'une langue, mais également une visée citoyenne et éthique dans la mesure où ils interpellent l'identité des enseignants et prennent appui sur les valeurs que ceux-ci véhiculent.

Une récente enquête en Suisse (Rapport Wolter, 2010) a montré que plus de 40% des enseignants du degré primaire se sentent insécures dans la langue cible qu'ils doivent enseigner, alors que leurs classes sont constituées en moyenne de 40% d'enfants de langue maternelle autre que la langue de scolarisation. L'attente la plus forte en termes de formation continue relève de la compétence linguistique dans la langue cible et ne peut être sous-estimée. Si l'on attend des élèves en fin de cycle primaire qu'ils approchent d'un niveau A1 du Cadre européen pour les Langues alors que les enseignants sont recrutés au niveau B2 du même Cadre, il n'en reste pas moins que souvent le niveau B2 n'est pas atteint par un certain nombre d'entre eux, voire peu entretenu. Mais de quelle langue/ culture est-il donc question pour les enfants ? il faut se doter d'une reconnaissance de la compétence linguistique des enseignants de l'école au travers :

---

61 Pour Lüdi (1986), il y a de nombreuses définitions du bilinguisme. L'une d'elle consiste à regarder si le bilinguisme est acquis de manière simultanée ou successive. « On parle d'acquisition simultanée lorsqu'un enfant acquiert deux L1 avant l'âge de 3 ans dans un milieu bilingue, p.ex. avec une mère chinoise et un père suisse francophone, dans une famille francophone avec une nourrice anglophone, etc. Dans un premier temps, l'enfant mélangera les deux langues. A partir de l'âge de 2 ans, il commencera à différencier, p.ex., entre 'langue de papa' et 'langue de maman' et à exploiter ses ressources en fonction des interlocuteurs. Plus tard, il arrivera à séparer complètement ses deux langues, à déconnecter presque totalement l'une en parlant l'autre, mais aussi, comme nous verrons dans un instant, à "parler bilingue" selon les conventions de la communauté bilingue à laquelle il appartient.

Dans le cas du bilinguisme successif, il s'agit d'acquérir une L2 après le seuil de, disons, 3 ans, le plus souvent de façon spontanée et naturelle, dans l'interaction avec le milieu social, parfois à l'aide de dispositifs pédagogiques variés allant de groupes de jeux bilingues jusqu'aux classes de langue formelles à l'école, en passant par des classes dites d'immersion. Le bilinguisme résultant peut être stable et s'affermir avec l'âge ; la L2 peut aussi rester à l'état de compétence approximative et se fossiliser; dans l'autre extrême, elle remplace la L1 comme langue dominante (p.ex. sous l'effet de la scolarisation). »

- d'une certification au niveau universitaire, en amont de la formation professionnelle, et qui prendrait appui sur le niveau C1. Face à un groupe d'enfants, le futur enseignant devra maîtriser la langue de tous les jours, celle des contes et histoires de fiction<sup>62</sup> et la langue des enfants (jeux, comptines, termes enfantins, etc.), ainsi que le langage-classe utile pour animer un groupe d'enfants. Il s'agit d'une langue de communication, donc mobilisable par rapport à des situations d'usage. Savez-vous dire le *pion*, le *jeton*, le *dé*, la *pioche* ou la *carte* et savez-vous jouer dans une autre langue avec des enfants ? Connaître la « langue des enfants » s'apparente à un « travail sur objectifs spécifiques », ce que les natifs possèdent bien au-delà des non natifs, ce qui leur confère un avantage non négligeable pour rendre la communication authentique avec ce public.
- de la mobilité pré-professionnelle, au travers de séjours, même brefs, d'observation et de pratique accompagnées dans plusieurs pays<sup>63</sup>,
- d'échanges multimédia avec des enseignants dans les pays dont ils vont enseigner la langue, afin de confronter expériences, ressources et de croiser les cultures éducatives.

Etre compétent en langues r de manière générale envoie non seulement à une compétence de communication dans laquelle la langue est « outil », mais aussi à une compétence d'analyse, dans laquelle la langue est « l'objet » d'une réflexion métalinguistique. Pour les enfants, cette compétence ne doit pas être sous-estimée, elle se construit en même temps que l'usage de l'outil de communication. De plus, la compétence à faire se rencontrer les langues est nécessaire à la construction de chacun d'elles dans un monde multilingue et multiculturel. Le « crossing » tel que le nomme Moore (2006) fait appel à diverses langues de l'environnement immédiat des enfants pour comparer, questionner et construire la connaissance de l'une d'entre elles. Le « crossing » provoque un phénomène de rebond.

Du point de vue de l'enseignant, il est nécessaire de maîtriser la notion de code oral par différence avec le code écrit, car c'est prioritaire de l'enseignement dans le premier degré, de savoir faire des choix linguistiques argumentés, d'être capable de gérer des structures complexes, de connaître les difficultés de la langue cible pour son public, etc. L'enseignant non natif ayant suivi une formation, c'est-à-dire sensibilisé aux spécificité de la langue, connaissant les caractéristiques de L2, et attentif aux difficultés des apprenants francophones (par exemple), est pour ainsi dire avantagé par rapport au natif qui n'a que peu de recul sur son propre idiome, selon les propos de Gaonac'h. (2006).

#### **4.5. Les types de tâches en formation => Recentrer sur les enseignants de LE dans le primaire**

Pour enseigner, il faut « agir, faire agir et être en recherche », selon les propos de Bernadette Charlier (Charlier, 1998). Apprendre à enseigner les langues met en jeu les mêmes compétences professionnelles, ce que développent des types de tâches de formation spécifiques suivants, correspondant aux tâches d'apprentissage proposés pour les élèves (Skehan, 1996) :

- des tâches d'expérimentation et d'action (faire *dans* la langue, par exemple : apprendre une comptine à désigner ou faire un jeu de doigts, agir *sur* les langues, par exemple : comparer les « mots magiques », merci, bonjour etc..., dans plusieurs langues, par exemple : ),

62 Savoir dire « Il était une fois... » ou « Ils furent heureux et eurent beaucoup d'enfants » dans d'autres langues n'est pas inutile, et le résultat est parfois bien différent pour certaines cultures.

63 C'est le cas de nombreux IUFM comme ceux de Grenoble, d'Alsace, etc.

- des tâches d'observation et d'analyse de pratiques (analyser et comparer les langues et leur construction)<sup>64</sup>,
- des tâches de négociation (interroger ses conceptions de l'enseignement-apprentissage des langues, les confronter avec d'autres étudiants),
- des tâches de production d'activités, séquences etc. pour contextualiser son savoir,
- des tâches de recherche<sup>65</sup>
- des tâches de rédaction académique et de formalisation pour conceptualiser ses savoirs théoriques, intuitions ou expériences.

Un cahier individuel suivi de la formation, sous forme de Portfolio réflexif est proposé par les IUFM en accompagnement de la formation. Il s'articule autour des dix compétences pour enseigner dans le premier degré<sup>66</sup> et couvre les 3 années de formation professionnelle. Il n'est pas spécifique aux langues.

#### **4.6. Se mettre en réseau pour apprendre tout au long de la vie**

La formation des enseignants polyvalents du premier degré se doit d'être conçue comme une formation tout au long de la vie ouverte sur les langues et les cultures. En effet, les questions posées en formation initiale sont différentes de celles abordées en formation continue ; plus les enseignants ont d'expérience, plus ils demandent de l'aide dans la gestion pédagogique, alors que les futurs ou jeunes enseignants sont davantage avides de contenus. Ceci relève pour une part de l'écart entre théories et pratiques, mais également des différences perçues entre produits et processus en formation, dont la place accordée à la réflexion sur les pratiques. Ainsi, en organisant des réseaux d'échanges dès la formation<sup>67</sup>, l'habitude se prend de se mettre en relation avec des partenaires susceptibles de participer à la production de ressources pour la classe tout en pratiquant alternativement l'une ou l'autre des langues et en rencontrant des cultures professionnelles différentes de la sienne. Les réseaux sont favorables à la communication et à la pratique réflexive des langues pour devenir un « praticien réflexif » (Schön, 1994). Ils sont également constitutifs d'une culture partagée sur les enseignements-apprentissages des langues et leur négociation en contexte.

#### **Conclusion**

La formation des enseignants est sans conteste l'une des clés de voute de la mise en place des langues dans le premier degré. Pour former les enseignants de langues du premier degré, il convient de faire le lien entre les compétences engagées chez les enfants et celles attendues des enseignants, afin de créer du sens pour tous.

La formation des futurs enseignants des langues aux enfants devrait s'articuler au plus près des avancées de la recherche en acquisition des langues, pour chaque âge concerné, en tirant parti de la polyvalence des maîtres du primaire, tout en intégrant de manière réaliste les contraintes des contextes comme des occasions de découvrir la richesse de la diversité.

---

64 Voir le DVD d'auto formation : Les langues en cycle 3 - Moments de classes et paroles d'acteurs, SCEREN, 2007 qui a été labellisé (Label européen pour les langues 2008).

65 Sur des sites comme [www.teachers.tv/](http://www.teachers.tv/), ou [www.primlangues.education.fr/](http://www.primlangues.education.fr/), ou le site anglais de l'enseignement primaire : <http://www.primarylanguages.org.uk/home.aspx>, ou encore des sites pour enfants, [www.sitespourenfants.com/](http://www.sitespourenfants.com/), comme [www.momes.net/](http://www.momes.net/), ou [www.takatrouver.net/](http://www.takatrouver.net/), ou La petite planète : <http://www.lapetiteplanete.com/sites-enfants/>, etc.

66 Arrêté du 19 décembre 2006

67 On pense ici aux réseaux REAL, Tandem, ou aux réseaux d'intérêt pour des formations spécifiques : EMILE, EUROCOM DIDAC, etc.

Former des enseignants de langues étrangères n'est pas identique à les former à enseigner des langues secondes. Le plurilinguisme est un point de départ de l'enseignement scolaire des langues, un état de fait sociétal, pas un point d'arrivée que devrait viser l'institution scolaire. Il est de l'ordre du déjà-là sur lequel construire une compétence plurilingue plus riche.

La mise en place de formations intégrant la dimension plurilingue et pluriculturelle au cœur de la professionnalisation peut contribuer à une éducation aux langues et aux cultures qui soit réellement un facteur de cohésion sociale et de construction identitaire chez les jeunes élèves.

Il reste encore de nombreuses zones d'ombre à explorer en recherche pour rendre la formation des futurs enseignants de langues dans le premier degré performante et pour qu'elle garantisse des résultats plus probants en termes d'apprentissage chez les enfants. Des études et des recherches-actions sont encore nécessaires. Parmi elles, sur la clarification du concept de plurilinguisme et ses contextes, sur la question du rapport entre langue de communication et langue objet, sur les relations entre compétences communicatives et interculturelles, à propos des curricula et de la répartition des tâches dans leur longitudinalité, sur le développement d'activités créatives en formation, sur les dispositifs-relais pour améliorer les compétences linguistiques des enseignants, sur le développement d'activités en tandems bi culturels/ bilingues<sup>68</sup>, et sur l'extension des réseaux consacrés aux langues dans le primaire en Europe<sup>69</sup>, l'utilisation de Portfolios, etc.

Ces recherches appellent les diverses disciplines universitaires à collaborer pour mener une réflexion rigoureuse et concertée. Le monde des enfants est encore riche de mystères à explorer de manière interdisciplinaire.

---

68 On en doit l'initiative à l'université de Bochum, [www.slf.ruhruni-bochum.de](http://www.slf.ruhruni-bochum.de). L'OFAJ/DFJW a également organisé des formations d'enseignants du premier degré en tandem, en particulier à l'occasion de la mise en place du projet franco-allemand tele-tandem, tant en France (IUFM de Bordeaux) qu'en Allemagne. De telles formations ont favorisé un développement plus autonome de réseaux d'enseignants des deux pays. D'autres

69 Par exemple, [www.europeanschoolsproject.org](http://www.europeanschoolsproject.org) initié par l'université d'Amsterdam, il y a plus de dix ans, ou les réseaux transfrontaliers, comme issu de Maastrich, le site [www.labsite.org](http://www.labsite.org).

## Références bibliographiques

- Bausch, K.-R., Königs, F.G., Krumm, H.-J. (2004). *Mehrsprachigkeit in Fokus*, Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- Bruner, L. (1983), *Le Développement de l'Enfant, Savoir Faire, Savoir Dire*, Paris : P.U.F..
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris : Retz.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Candelier, M. (ed.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Noguero, A. (2007). *Carap - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz : CELV – Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, pp. 65-90.
- Castellotti, V., Coste, D., Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilingue en contexte scolaire*, Paris : ADEB.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*, Expériences d'enseignants, Bruxelles : De Boeck université, Collection pratiques pédagogiques.
- Chomsky, N. (1959). « A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior », in : In Leon A. Jakobovits and Murray S. Miron (eds.), *Readings in the Psychology of Language*, Prentice-Hall, 1967, pp. 142-143, en français in: *Langages*, n° 16, 1969, p. 16-49.
- Chomsky, N. (1975). *Reflexions on language*, New York : Pantheon Books. Traduction : *Réflexions sur le langage*, Paris : Maspero.
- Dabène, L. (1991). Enseignement d'une langue ou éveil au langage ? In Garabedian, M. (dir.). *Enseignements / Apprentissages précoces des langues – Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, août-septembre. pp 57-65.
- De Boisson-Bardies, B. (2005). *Comment la parole vient aux enfants*, Paris : Odile Jacob.
- De Pietro, J.-F. (1995). "Vivre et apprendre les langues autrement à l'école – une expérience d'éveil au langage à l'école primaire". *Babylonia*, n° 2. pp. 32-36.
- Deyrich, M.-C. (2007). Enseigner les langues à l'école, Paris: Ellipses.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*, Strasbourg : Commission européenne.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Learning and Teaching*, Oxford : Oxford University Press.
- Feuillet, J. (ed.) (2008). *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Nantes : CRINI.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris : Hachette éducation.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages : an introduction to bilingualism*, Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herdina, Ph., Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism – Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. (2005). « Parler plusieurs langues, c'est facile », in : *Cerveau et psycho*, n°11, pp. 46-50.
- Kelly & Grenfell (2004). *Profil européen*
- Lüdi, G., Py, B. (1986): *Etre bilingue*. Berne. Francfort sur le Main/ New York, Lang.
- Macaire, D. (2008). De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme : la recherche-action comme aide au changement, en ligne sur le site de l'Acedle, <http://acedle.org>.
- Macaire, D. (2001). La formation des enseignants en contexte européen dans le programme Socrates Evlang. In : Tupin, F., Rapport final, Juillet 2001, Bruxelles : Commission européenne. <http://jaling.ecml.at>.
- Macaire, D. (2001). Éducation aux Langues et aux Cultures (ELC/ ELV) - Éléments pour une construction curriculaire au cycle II de l'école primaire. Marseille : ICFP.
- Macaire, D. (1999). Repères et outils en formation initiale pour un projet d'éveil aux langues à l'école primaire, rapport de recherche, Marseille : ICFP, Projet UNAPEC-1997-1999.

- Meißner, F.-J. (1990). *Wege zur Mehrsprachigkeit : Begegnungssprache - Sprachenwahl - Sprachenfolge am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Eine Handreichung zur Sprachenberatung, Ratingen : Grueter Verlag.*
- Metry, A. Steiner, E., Ritz, T. (eds.) (2009). *Fremdsprachenlernen in der Schule*, Berne : HEP Verlag.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*, Paris : Editions Didier, collection LAL.
- Morgen, D. (2004). « La formation des futurs professeurs des écoles bilingues », in : *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2004, vol. 22, n°2, pp. 145-166 .
- Narcy-Combes, J.-P., Tardieu, C., Le Bihan, J.-C. et alii (2008). « L'anglais à l'école élémentaire », groupe de recherche SAES : anglais à l'école, in *Les Langues Modernes* 4 : 2008 : 72-93 (version longue en ligne sur le site de l'APLV)
- Perderau-Bilski, M.-P. (2001), « De l'ouverture aux langues-cultures vers la construction de compétences transversales dès la petite enfance », in : Colles, L., Dufays, J.-L., Fabry, G., Costantino, M. (Eds.) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, Janvier 2000, Bruxelles : Boeck Université, Collection Français : Savoirs et pratiques.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D., De Pietro, JF. (2003). *Education et Ouverture aux Langues à l'École*. Volume 1 et volume 2. Neuchâtel : SG/CIIP.
- Perregaux, C. (1995). « L'école, espace plurilingue », *LIDIL*, 11.04.1995, pp.125-139.
- Piaget, J. (1937), *La Construction du Réel chez l'Enfant*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Porcher, L., Groux, D. (2003) *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : PUF, Que sais-je ?.
- Rosenberger, S. (2008). *L'anglais à l'école : méthodologie et activités, du CE1 au CM2*, Paris : Retz- Pédagogie pratique.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal: Editions Logiques.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition – The Age Factor*, Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Skehan, P. (1996). “A framework for the implementation of task-based instruction”, *Applied Linguistics* 17/1, pp. 38-62.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*, Prentice Hall.
- Tardieu, C. (ed.) (2006). *Se former pour enseigner les langues à l'école*, Paris : Ellipses.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris : Edition CLE International, collection techniques et pratiques de classe.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*, Paris : Messidor (Editions sociales).

## Sitographie

- Bressoux, Kramarz et Prost, 2009, [http://www.u-bourgogne.fr/upload/site\\_120/agenda/se09056a.pdf](http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/agenda/se09056a.pdf).
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen Commun de Référence pour les Langues*, Strasbourg, disponible en ligne : <http://www.ec.europa.eu/education/languages/>
- Escudé, P. (2007). Programme Euromania : un outil européen au service de l'intercompréhension, consultable sur le site : [www.dialintercom.eu](http://www.dialintercom.eu)
- Eurydice (2008). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, Commission européenne, EACEA, Bruxelles. Disponible en ligne : <http://www.eurydice.org>.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2004). *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères - un cadre de référence*, Commission européenne. Disponible en ligne : [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc489\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc489_fr.pdf).
- Perrenoud, P. (2001). *Piloter les pratiques pédagogiques*, en ligne sur le site personnel de Philippe Perrenoud : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>.
- Wolter, S. (2010). *Rapport sur l'éducation*, février 2010, CSRE, consultable en ligne : <http://www.skrf-csre.ch/bildugsbericht0.0.html?&L=1>