

# RAPPORT SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS A L'ECOLE

Par le groupe de travail sur l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire  
de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur

**Membres du groupe :**

Jean-Paul Narcy-Combes (Paris 3)

Joëlle Aden (IUFM de Créteil)

Dominique Delasalle (IUFM de Caen)

Paul Larreya (Paris XIII)

Jean Claude Le Bihan (IUFM de Rouen)

François Poirier (Paris XIII)

Françoise Raby (IUFM de Grenoble)

Claire Tardieu (IUFM de Paris)



Contact : F. Poirier ([fpoirier@univ-paris13.fr](mailto:fpoirier@univ-paris13.fr)), JP Narcy-Combes ([jean-paul.Narcy-combes@wanadoo.fr](mailto:jean-paul.Narcy-combes@wanadoo.fr)) et Claire Tardieu ([cltardieu@orange.fr](mailto:cltardieu@orange.fr))

## Sommaire

Résumé	p. 3
L'apprentissage de l'anglais à l'école élémentaire	p. 5
Etat des lieux de la formation en langues et en pédagogie des langues des professeurs des écoles (PE)	p. 19
Enquête sur la formation LVE des professeurs des écoles dans les IUFM	p. 21
Synthèse des réflexions et propositions concrètes	p. 26
La constitution du groupe de travail	p. 30

## Résumé

L'apprentissage des langues par les enfants est un sujet d'actualité, il a fait l'objet de plusieurs réformes à l'école et de débats sur ses objectifs. Aujourd'hui généralisé du CE2 au CM2 et mis en place en CE1 à partir de la rentrée 2007, il suscite un certain nombre d'interrogations. Est-ce vrai qu'il est plus facile d'apprendre des langues étrangères quand on est un enfant et qu'après un certain âge cela demande beaucoup plus d'efforts ? L'anglais qui est choisi ou offert à plus de 80% est-il la langue étrangère que les enfants devraient apprendre en premier ? Pourquoi n'utilise-t-on pas des natifs pour enseigner les langues ? Les professeurs des écoles dont c'est aujourd'hui l'une des missions ont-ils un niveau suffisant en langue pour prodiguer un enseignement correct à leurs élèves ? Est-ce qu'on peut apprendre une langue étrangère en regardant la télévision ? Etc. De nombreuses recherches ont tenté de répondre aux questions que cet enseignement pose sans que leurs résultats soient largement diffusés ce qui a motivé les auteurs de cet article - tous enseignants chercheurs en didactique de l'anglais - à faire un point théorique. L'objectif est d'aller au-delà des opinions et de proposer des pistes de réflexion, ou de décision, qui correspondent à ce qui est actuellement compris de cet apprentissage. Nous vous proposons ici trois documents offrant des pistes de réponses et surtout des propositions pour l'avenir.

- **Un article théorique qui fait le point sur la recherche actuelle en la matière et s'achève par des pistes de réflexion et des propositions concrètes pour l'enseignement.** A titre d'exemple, il montre qu'à l'école élémentaire, les élèves n'ont plus l'âge où un apprentissage purement naturel pourrait être efficace, et les conditions d'exposition et de pratique ne correspondent, de toute façon, pas à ce qui permettrait à un tel apprentissage d'être efficace. Il fait apparaître aussi que le concept de « propédeutique » à l'apprentissage de l'anglais et l'éveil aux langues (approche plurilingue conseillée par le conseil de l'Europe) semblent d'autant plus justifiés que les classes sont de plus en plus hétérogènes linguistiquement et culturellement.
- **La synthèse d'une enquête de terrain sur la formation des maîtres ainsi que les résultats détaillés, dont voici un aperçu :**

L'état des lieux de la formation en langues et en pédagogie des langues qui a pu être réalisé grâce à un questionnaire renseigné par 13 IUFM (41,9%) fait apparaître une certaine hétérogénéité des pratiques et de l'interprétation des textes.

Néanmoins deux constantes se dégagent :

**En première année**, une préparation à l'épreuve de langue du concours est mise en place pour tous dans tous les IUFM (avec dans la majorité des IUFM un volume de 30 heures).

**Pour la deuxième année**, consacrée majoritairement à la formation didactique avec l'entrée en vigueur du nouveau cahier des charges, on constate partout une diminution des horaires, la disparition de la dominante « langue », et lorsqu'ils sont présents, des modules centrés sur la formation didactique (comme le recommande le nouveau cahier des charges). Or bon nombre de stagiaires PE2 présentent un niveau en langue largement inférieur à B2 du Cadre Européen de Référence pour les Langues (exigé pour l'habilitation) et sortent néanmoins avec une validation globale de la formation, incluant la LVE au titre de la polyvalence des maîtres.

- **Enfin, la synthèse des réflexions et des propositions concrètes dont voici deux exemples :**  
En ce qui concerne la formation des maîtres du premier degré :

- Généraliser le CLES niveau 2 (deux IUFM seulement l'utilisent)
- En amont, développer des UE langues dans toutes les disciplines universitaires
- Rendre obligatoire un stage à l'étranger pour l'obtention de la licence universitaire. La refonte des plans de formation devrait prévoir en licence un module spécifique en langues

#### **En ce qui concerne la société française :**

Il serait souhaitable de modifier les attitudes face à l'exposition aux langues et aux cultures étrangères en France. Alors que la majorité des pays du monde sont multilingues et leurs habitants plurilingues et capables d'apprendre rapidement des langues étrangères, notre pays résolument monolingue (pour de multiples raisons - historiques, politiques, etc.) pourrait à l'avenir ressentir les effets négatifs d'une position trop stricte en la matière (en termes de concurrence pour l'emploi, notamment). Il est à noter que les médias français sont de plus en plus monolingues (autrefois, France Inter diffusait en été des journaux en LE : ces journaux ont disparu. La télévision, y compris sur les chaînes du câble, offre un doublage quasi systématique, et l'on a vu disparaître toutes les émissions pour apprendre les langues). Or la loi de 1963 est formelle : la télévision est faite pour éduquer et distraire. Même si l'on peut penser que les jeunes délaissent la télévision pour Internet où les langues étrangères sont présentes, la question se pose de l'égalité devant Internet, de la motivation. Et cela ne libère pas pour autant la télévision de sa mission éducative : elle pourrait présenter des programmes de sélection des méthodes sur Internet, orienter les gens vers des langues plus diversifiées, proposer des cours attrayants multidiffusés utilisant des méthodes dynamiques ; en bref, jouer un rôle d'information et de défense des usagers.

## L'apprentissage de l'anglais à l'école élémentaire

Jean-Paul Narcy-Combes, Claire Tardieu, Jean-Claude Le Bihan, Joëlle Aden, Dominique Delasalle, Paul Larreya, Françoise Raby,

L'apprentissage des langues par les enfants est un sujet d'actualité, il a fait l'objet de plusieurs réformes à l'école et de débats sur ses objectifs. Aujourd'hui généralisé du CE2 au CM2 et devant être mis en place en CE1 à la rentrée 2007, il suscite un certain nombre d'interrogations. Est-ce vrai qu'il est plus facile d'apprendre des langues étrangères quand on est un enfant et qu'après un certain âge cela demande beaucoup plus d'efforts ? L'anglais qui est choisi ou offert à plus de 80% est-il la langue étrangère que les enfants devraient apprendre en premier ? Pourquoi n'utilise-t-on pas des natifs pour enseigner les langues ? Les professeurs des écoles dont c'est aujourd'hui l'une des missions ont-ils un niveau suffisant en langue pour prodiguer un enseignement correct à leurs élèves ? Est-ce qu'on peut apprendre une langue étrangère en regardant la télévision ? Etc. De nombreuses recherches ont tenté de répondre aux questions que cet enseignement pose sans que leurs résultats soient largement diffusés ce qui a motivé les auteurs de cet article - tous enseignants chercheurs en didactique de l'anglais - à faire un point théorique. L'objectif est d'aller au-delà des opinions et de proposer des pistes de réflexion, ou de décision, qui correspondent à ce qui est actuellement compris de cet apprentissage. Ce qui suit est largement inspiré des ouvrages et des thèses cités en bibliographie, en particulier Gaonac'h (2006).

### 1. Langage, pensée et acquisition du langage

En ce qui concerne le lien entre le langage et la pensée, la réflexion part généralement de Piaget pour qui le développement cognitif de l'enfant détermine le développement verbal, (ce qui n'est pas avéré pour les enfants sourds) pour passer à Vygotsky qui attribue au langage une fonction de médiation essentielle au développement de l'intelligence. Pour Vygotsky, toutes les fonctions psychologiques relèvent de processus d'abord interpersonnels, qui se transforment en processus intrapersonnels. L'enfant finit par s'autoguidé en dirigeant ses propres actions par le langage intérieur quand il a intériorisé les modes d'intervention de l'adulte. On peut, dans ce cas, affirmer que toutes les fonctions intellectuelles se construiraient d'abord dans les interactions sociales avant de s'intérioriser. Le langage a une place centrale dans cette théorie. Pour Chomsky, par contre, il existe un dispositif inné (LAD, *language acquisition device*), mais sa théorie pose le problème de la durée de la disponibilité de ce dispositif, et donc introduit avec elle la notion de « période critique » qui sera abordée dans le point 2.

En ce qui concerne les théories de l'acquisition du langage, la position empiriste de Skinner qui apporte une explication comportementaliste est très largement contestée. On ne saurait en dire autant de la position rationaliste de Chomsky et de son explication innéiste. Celle-ci postule un LAD qui s'appuie sur les principes universaux qui organisent les langues et les paramètres respectifs de chaque langue. Elle reste particulièrement influente dans certains pays et dans les industries de la langue. D'autres théories apportent des éléments qui semblent pertinents pour notre réflexion. Par exemple le « modèle de compétition » pour lequel il y a bien des capacités innées. Dans cette perspective les interactions, où les énoncés sont de plus en plus complexes, impliquent des universaux qui constituent des pré-

requis et correspondent à un système de traitement des données linguistiques. Les capacités limitées du système cognitif (capacités perceptives, attentionnelles, mémorielles) imposent un système de stratégies de traitement des données linguistiques, qui seraient donc des universaux *psycholinguistiques* et non linguistiques : par exemple, le traitement des flexions est plus facile que celui de l'ordre des mots, celui des flexions régulières que celui des flexions irrégulières. Les enfants sont plus sensibles à la fin des mots selon un principe opérationnel général : centrer son attention sur la fin des mots et les régularités. Les indices recherchés varient selon les langues : pour les anglophones ce sera l'ordre des mots. Pour les germanophones ce sera les indices morphologiques. Pour les italo-phones parlant une langue où la syntaxe est souple et où les marques morphologiques sont pauvres, les informations sémantiques et pragmatiques seront prépondérantes. Ces stratégies sont donc propres à une langue, mais l'apprenant les transférera au traitement de la L2 (langue étrangère). Le poids des indices disponibles peut varier assez fortement d'une langue à l'autre, néanmoins les processus de traitement restent guidés par les caractéristiques de la LM (langue maternelle), et de ce fait il sera pertinent de mettre l'accent sur le traitement des indices de différence peu pris en compte dans la LM lors des activités en L2.

Les théories mettant en relief la position interactionniste, cf. Bruner (proche de Vygotsky) entre autres, ont été particulièrement prises en compte dans l'approche communicative, et il n'est pas nécessaire de les présenter longuement ici. Pour Bruner, la langue des adultes quand ils s'adressent aux enfants comporte des spécificités: répétitions, paraphrases, énoncés interrogatifs. Ces interactions servent à encadrer les énoncés, à en faciliter le traitement, au plan sémantique comme syntaxique. L'adulte corrige, complète, produit des expansions sémantiques et grammaticales pour faire progresser l'enfant à travers des interactions.

## 2. La notion de période critique passée au crible des théories

Les études sur ce seuil ont été particulièrement remarquées au sujet du plan phonologique. Selon Gubérina et d'autres, il y a surdité progressive aux sons des langues étrangères qui se traduit par un filtrage des informations acoustiques par le cerveau, ainsi, [y] de mur est filtré comme [i] de filtre par les serbo-croates. Pour Gubérina, la période idéale pour l'oral est avant 6 ans (il reste à déterminer si ce résultat est indépendant des situations et de la durée de l'exposition). Les travaux d'Alfred Tomatis, malgré les réserves dont ils ont fait l'objet, ont mis en lumière l'inégalité des langues en matière de spectre sonore. Certaines (comme les langues slaves) permettent mieux de préserver la capacité de percevoir les sons des autres langues. Ce n'est pas le cas du français dont le territoire fréquentiel s'arrête où commence celui de l'anglais. D'où l'intérêt qu'il peut y avoir à exposer l'oreille infantile à un éventail de langues plutôt qu'à la seule langue « maternelle » pour maintenir l'aptitude à la compréhension et la reproduction. Même si l'on sait aujourd'hui que les enfants ne commencent pas à parler « avec le rythme et l'intonation d'un esperanto universel » (Boisson-Bardies, 2005) et que les contrastes non pertinents avec la langue maternelle sont éliminés vers deux ans, il n'en demeure pas moins que l'oreille infantile possède une plasticité indéniable. A quel âge cette plasticité cède-t-elle la place à une certaine rigidité auditive ?

En fait, les expériences sur la compréhension confirment l'hypothèse d'une appréhension précoce des catégories grammaticales (marquage du genre et du nombre entre 20 mois et 2 ans, par exemple). Ce qui donne à penser que c'est le développement cognitif de l'enfant et l'accroissement des connaissances déclaratives qui sont « responsables » de la fermeture progressive aux autres langues.

Au-delà de 6-7 ans, les filtres deviennent déterminants, de ce fait la nativisation (traitement des nouvelles données selon des données personnelles intériorisées, cf. Robinson 2002) syntaxique devient également sensible, mais les capacités de correction restent rapides. On note des difficultés articulatoires qui demeurent compensables, et on remarque que le développement des opérations logiques conduisant progressivement au fonctionnement cognitif de l'adulte est plutôt une gêne...si l'apprentissage garde une forme « naturelle ». Enfin, entre 9-10 et 13-14 ans, les substitutions deviennent systématiques, mais la correction reste possible à la condition d'un entraînement régulier, et au plan cognitif, l'apprentissage est de plus en plus analytique (Gaonac'h 2006). S'il semble que le développement cognitif de l'enfant va à l'encontre de l'apprentissage dit naturel, les capacités que ce développement apporte peuvent servir pour apprendre d'une autre façon.

Puisque cette période s'étale sur plusieurs années, il est plus pertinent de la qualifier de sensible si l'on souhaite conserver le concept qu'après une période donnée on ne peut plus du tout apprendre la L2 comme on a appris la LM, bien qu'en fait apprendre une L2 est toujours différent d'apprendre la LM, et cela dès le plus jeune âge, mais sans conséquence trop sérieuse pour l'acquisition de cette L2. Par exemple : c'est la LM qui déterminera la base de la mémoire de travail (base syllabique ou rythmique, cf. Cutter et al, 1992). On peut ainsi affirmer que les avantages de l'enfance valent surtout pour les très jeunes enfants avant la scolarisation, ces enfants ont alors besoin de contacts prolongés avec la L2. Selon Gaonac'h (2006) il ne serait donc pas scientifique de donner dans le lyrisme. Il convient d'analyser les caractéristiques des apprentissages en fonction de l'âge, mais également en fonction des situations d'apprentissage, de la nature des contacts avec la langue, et donc des contraintes qui les conditionnent.

Les études sur l'effet de l'âge d'acquisition présentent un biais au niveau des données : elles ont généralement été recueillies en situation naturelle, auprès d'émigrés, soumis à une exposition massive : la différence avec ce que propose l'école est donc manifeste. C'est ainsi que les travaux de Georges Lüdi (2006) ont montré la différence entre le bilinguisme précoce (avant 3 ans) et le bilinguisme avant 8 ans. Plus le bilinguisme est précoce plus le cerveau utilise une zone restreinte dévolue au langage, et c'est cette zone qui sera utilisée par le cerveau pour l'apprentissage ultérieur d'autres langues. Les résultats de ces travaux ne sont pas valables pour l'école où il ne s'agit pas d'acquisition naturelle mais d'apprentissage en milieu institutionnel.

Si le recueil de données contrôle l'effet des conditions d'apprentissage sur les résultats, l'avantage de l'apprentissage précoce disparaît, et les adultes peuvent paraître plus efficaces, même pour la prononciation (à temps d'exposition et de pratique égal), car le temps d'exposition est la variable la plus pertinente. Au niveau de la vitesse d'apprentissage et du niveau final des performances : les adultes démarrent plus vite, mais les enfants les rattrapent ensuite et les dépassent.

Le phénomène de fossilisation joue autant pour les enfants, sauf très jeunes, que pour les adultes (Gaonac'h, 2006). Pour les cognitivistes ce phénomène est le résultat de la procéduralisation (l'automatisation de l'emploi) de connaissances mal /insuffisamment étayées, mais il a aussi des explications psycholinguistiques (pertes de capacités avec l'âge) ou sociolinguistiques (opportunités insuffisantes, motivation réduite, identité) tout aussi valides, voire complémentaires.

En conclusion, l'apprentissage de L2 par les enfants n'est pas nécessairement meilleur quand tout est bien mesuré. Comme on l'a déjà vu, il n'y a pas de période critique bien établie, mais des seuils critiques, voire sensibles :

- les acquisitions précoces ne sont pas de même nature que les acquisitions des adultes, les substrats neuronaux diffèrent et ils n'ont pas le même devenir,
- l'âge au-delà duquel l'apprentissage naturel n'est plus possible (plus ou moins 6-7 ans) montre que les effets possibles d'un enseignement précoce naturel doivent être précoces,
- les conditions d'apprentissage et la durée d'exposition à la L2 sont plus déterminantes que l'âge,
- les conditions scolaires ne sont pas nécessairement adéquates pour un apprentissage précoce.

Les études montrent qu'en milieu naturel les stratégies d'apprentissage d'une LE chez l'enfant et chez l'adulte correspondent à des modes d'apprentissage différents qui dépendent de l'âge d'arrivée dans le pays :

- jusqu'à 7 ans, l'apprentissage naturel est efficace,
- seuls les adultes développent des stratégies spécifiques à la situation d'apprentissage de L2.

Seuls les jeunes enfants apprennent mieux « sur le tas ». Au-delà de 7 ans, les apprenants sont favorisés quand il y a un accompagnement institutionnel.

### 3. Les mécanismes d'acquisition et leurs conséquences

On peut se demander si les mécanismes d'acquisition d'une langue sont universels. L'hypothèse d'un ordre naturel d'acquisition est confirmée par les données, mais on observe néanmoins des variations dans cet ordre, variations qui sont, en outre, plus grandes chez les adultes. Les caractéristiques de l'environnement en situation de langue seconde en milieu naturel ont une grande importance et l'analyse des erreurs des apprenants montrent qu'elles ne sont pas toutes prédictibles par analyse contrastive : d'où la notion de grammaire intuitive (interlangue) qui nécessitera une réflexion individualisée.

Il est pertinent de vérifier si les mécanismes « naturels » sont déterminants dans les apprentissages car l'existence d'un ordre naturel d'acquisition conduirait à l'impossibilité théorique d'« enseigner » les langues car les apprenants ne pourraient pas contourner les modes d'acquisition universels. Rappelons que la recherche montre (Gaonac'h, 2006) que :

- les enfants apprendraient les langues à travers des mécanismes implicites, spécifiques au domaine du langage,
- les adultes doivent apprendre/utiliser des capacités explicites (résolution de problèmes).

Puisque le passage d'enfant à adulte est progressif et n'est pas le même pour tous (niveau social et éducatif, etc.), il est donc difficile de généraliser et de traiter tout le monde de la même façon. On note l'importance d'une réflexion sur les poids respectifs de l'apprentissage explicite et de l'apprentissage implicite en situation de langue étrangère (référence à Andersen, 1983). Les mesures de l'efficacité des apprentissages explicite et implicite montrent la supériorité de l'apprentissage explicite si :

- les apprenants sont des adultes,
- l'apprentissage est de courte durée.

Mais les mesures ont été faites à partir de tâches de jugements qui induisent des biais en faveur de l'explicite et doivent être relativisées ou refaites à partir d'autres tâches. On peut théoriquement se demander si la connaissance des règles facilite leur utilisation. Des données montrent que l'approche implicite est plus efficace pour les structures grammaticales complexes (l'explicitation devenant elle-même trop complexe pour



permettre une réflexion rapide lors de la production.), alors que l'approche explicite est efficace pour les points simples. Selon De Keyser (Gaonac'h, 2006) les connaissances procédurales ne sont pas acquises par mécanismes spécifiques et leur développement repose sur des connaissances explicites, mais Rod Ellis (2003) souligne que le passage de connaissances explicites à des connaissances implicites (procéduralisation) n'est pas contrôlable et repose sur l'interaction. Les avancées de l'IRM ont également mis en lumière que le cerveau utilise plusieurs zones pour le langage. Selon Lüdi (2006), le déclaratif et le procédural ne seraient pas situés dans les mêmes hémisphères, d'où la difficulté à utiliser les connaissances de manière spontanée. Une transition est possible du déclaratif au procédural, mais elle n'est pas nécessairement directe, et une cohabitation des deux est envisagée : l'explicite favorise le repérage qui permet de mieux traiter l'input et de contrôler la production dans l'interaction (référence à Bialystok : analyse des connaissances linguistiques et contrôle des traitements langagiers et à Rod Ellis, 2003).

Les adultes apprennent plus vite au début grâce à leur capacité à apprendre par l'explicite qui leur permet des raccourcis et les enfants vont plus loin car beaucoup d'éléments du langage sont difficiles à apprendre explicitement, mais exigent alors du temps. La durée d'exposition ne saurait donc être négligée :

- l'apprentissage naturel impose des durées d'exposition réalistes, donc assez longues,
- l'apprentissage tardif n'est pas nécessairement dénué d'efficacité quand les durées d'exposition sont limitées.

#### 4. Efficacité et opportunité de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école.

La question de l'efficacité et de l'opportunité de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école se pose donc vraiment.

En ce qui concerne l'évaluation des dispositifs, l'étude de Génelot, reprise par Gaonac'h (2006) confirme les limites de cette enseignement en donnant des idées sur les choix pédagogiques possibles. Selon cette étude :

- en ce qui concerne la continuité école-collège, l'avantage apporté par l'enseignement à l'école élémentaire est perceptible sur quelques semaines, voire quelques mois : positif en 6<sup>ème</sup>, et insensible en 5<sup>ème</sup>,
- les niveaux, sont très variables à la fin du fin CM2,
- l'origine sociale des apprenants est le facteur qui prédit le mieux les performances en LE,

la longueur de l'apprentissage est déterminante (mais, à partir de 100 heures, on note un plateau). Cela est vrai surtout pour les « bons » élèves. Pour les séances, la durée optimale est de 40 minutes avec une grande fréquence.

Des enquêtes plus récentes (évaluation de 2004 réalisée par la DEP)<sup>1</sup> apportent des données plus positives qui montrent que l'enseignement précoce, s'il est assez intensif, a des effets positifs, y compris à long terme (fin de la troisième) tant du point de vue des compétences grammaticales que du point de vue des compétences de communication. Ces études devraient être confortées par d'autres mesures. Il importerait principalement de mesurer avec rigueur ce qui se passe dans les activités en interaction, et de mesurer cette progression en interaction. Souvent les mesures de progression sont faites avec un biais de ce côté car il est plus lourd et contraignant de mesurer des interactions que de mesurer le

<sup>1</sup> Division de l'Évaluation et de la Prospective : <http://www.education.gouv.fr/pid273/les-notes-evaluation.html?pid=273&page=0&formSubmitted=1&Month=0&Year=2005&numPublication=&x=13&y=10>

degré de réussite à des tâches fermées. Dans des tâches fermées, la focalisation sur la forme donne souvent de meilleurs résultats qui ne se transfèrent pas en interaction.

Il est à noter l'étude de la DEP s'est déroulée à une époque où la majorité des enseignants de langue à l'école primaire étaient soit des enseignants certifiés des collèges voisins, soit des natifs, soit des professeurs des écoles habilités (ayant passé l'habilitation en langue<sup>2</sup> qui comporte une partie théorique -un examen oral- et une partie pratique - une inspection dans la classe). Il serait bon de reconduire la même évaluation dans quelques années lorsque l'enseignement d'une langue vivante fera effectivement partie de la polyvalence pour tous les professeurs des écoles.

En France, successivement deux grands types d'enseignement ont été proposés :

- (1) sensibilisation (pas de français, implicite, pas de grammaire, activités culturelles),
- (2) enseignement de type « linguistique éclectique » : grammaire explicite, français, diverses sources méthodologiques.

Les résultats sont en faveur de (2) mais (1) favorise les « élèves en réussite scolaire » et (2) qui est neutre pour les « élèves en échec » et les « élèves aux résultats moyens », est utile pour les « élèves en réussite scolaire » si la durée est suffisante. (1)(sensibilisation) accroît les différences entre ceux qui réussissent et les autres.

Une troisième catégorie a été expérimentée avec succès, un enseignement de type éveil aux langues (exposition, sensibilisation, jeux de réflexion. Pour cette expérience, Evlang (Candelier et al), on note, logiquement au vu de sa nature :

- peu d'effets en LE,
- peu d'effets en LM,
- des effets nets sur les aptitudes de mémorisation et de discrimination auditive des langues non familières (plus net chez les enfants des milieux favorisés),
- des attitudes plus positives face à la diversité des langues et des cultures, et favorise les élèves les plus faibles sur ce point,
- une hausse de la motivation notamment pour les langues dites modimes (peu enseignées).

Mais un minimum de 40 heures de travail est nécessaire pour noter cet effet.

D'autres expériences ouvrent des pistes intéressantes qui sont souvent complémentaires avec les précédentes (*Tandem*, cf. Helming, 2002, par exemple ).

Les recherches semblent d'accord sur le fait que les bénéfices les plus nets se révèlent être du côté des attitudes et du comportement (voir à ce propos Porcher et Groux, 2003 ) ce qui permet à Gaonac'h (2006) d'écrire que la meilleure compétence en L2 est peut-être plus le résultat indirect du changement des attitudes et des comportements vis-à-vis de la langue induit par l'enseignement précoce que la conséquence de ce qui a été appris alors, ce qui de toute façon reste satisfaisant.

L'enseignement d'une L2 à l'école a aussi des effets sur celui de la LM. Le lien entre LM écrite et LE doit être travaillé car :

- la LM favorise la LE, mais la LE favorise également la LM,
- la lecture en LM, ou *litteracy*, facilite l'apprentissage de la LE (oral comme écrit),
- il y a un effet positif de la L2 sur la LM : développement des compétences métalinguistiques (ce serait le meilleur intérêt de l'apprentissage précoce, cf. contrôle et analyse, en termes de Bialystok). La lecture et l'écrit en LM et l'apprentissage de la LE

<sup>2</sup> BO n°41 du 8 novembre 2001

imposent une prise de distance par rapport à la langue qui explique la corrélation dans les deux sens.

Il existe des différences spécifiques entre apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères dont l'origine pourrait être un déficit dans la manipulation du code linguistique, repéré notamment dans des épreuves de décodage et de mémorisation impliquant directement ou indirectement des traitements phonologiques (cf. LM écrite). En ce qui concerne la mémoire de travail orale, il y a un lien entre la performance des élèves en LM en situation scolaire (vocabulaire surtout) et le développement d'une conscience phonologique de leur LM (manipulation des unités sonores de la LM ; indépendamment du sens), ce qui souligne l'importance de la segmentation en LM. Si celle-ci n'est pas efficace, l'enfant ne prend en compte qu'un élément saillant ce qui n'est efficace ni pour une répétition immédiate ni pour la mémorisation à long terme. Un entraînement est néanmoins possible, il ne s'agit donc pas d'un phénomène totalement naturel.

En conclusion, on peut avancer que ce qui justifie l'enseignement à l'école de la L2, c'est :

- la corrélation des performances LM/L2,
- le fait que la L2 a aussi une influence positive sur la LM (surtout pour les enfants d' « intelligence moyenne »)
- l'amélioration des compétences en L2 dans le secondaire, que sa cause soit une conséquence directe ou indirecte de l'apprentissage à l'école primaire.

Ce qui justifie l'enseignement des LE à l'école ne justifie pas, par contre, le choix prééminent de l'anglais, surtout si, au vu des conditions, les gains en L2 elle-même ne sont pas totalement permanents. Il serait possible d'argumenter que d'autres langues seraient plus propices pour développer les gains qu'apporte l'apprentissage des LE à l'école, et d'assurer un début de l'anglais, s'appuyant sur les acquis métalinguistiques et méthodologiques, solide et rigoureux en sixième, quand l'enfant aura appris à fonctionner dans une autre langue. A cet égard, il convient ici encore de citer Lüdi qui préconise l'apprentissage de langues proches (d'un point de vue linguistique, sociologique et nous rajouterons familial) avant l'apprentissage de langues plus éloignées. Ce qui peut se traduire en France par l'apprentissage de l'espagnol, du portugais, de l'italien ou d'une langue très présente dans l'environnement immédiat avant l'apprentissage de l'anglais.

### **Les choix méthodologiques dans l'enseignement des langues à l'école élémentaire face aux théories**

On est passé de l'EPLV (1989) à l'EILE (1995) puis à l'ELVE (1999), autrement dit d'un enseignement précoce, à un enseignement d'initiation, pour devenir un enseignement tout court. Auparavant, il s'agissait d'une sensibilisation mais depuis, un vrai programme d'apprentissage a vu le jour au travers des textes officiels de 1999, 2002 et 2007. Cette situation impose de prendre en compte :

- l'importance du volume horaire et de l'organisation de ce volume (séances courtes et fréquentes),
- le suivi entre l'école et le collège.

En France, le choix qui a été fait en ce qui concerne les enseignants c'est de faire cohabiter une compétence en L2 souvent minimale avec des compétences pédagogiques cohérentes issues de la formation polyvalente des enseignants. Ce choix est loin de faire l'unanimité, et il conviendrait d'en mesurer scientifiquement les conséquences afin de déterminer le lien entre le niveau de compétence en L2 de l'enseignant, sa formation pédagogique et didactique en L2 et les résultats des élèves. Il est néanmoins nécessaire de

concevoir une organisation structurée (ou plusieurs) qui variera selon les choix théoriques faits par les autorités responsables et qui devra être maintenue par chaque enseignant:

- progression rigoureuse,
- activités non juxtaposées, mais justifiées par les choix théoriques,
- exploitation de la polyvalence pour mieux intégrer l'apprentissage de L2.

On peut discuter de la validité d'une approche totalement interactionniste, et des propositions visent à rapprocher interactionnisme et cognitivisme dans une organisation structurée en deux temps parallèles. Porcher et Groux soulignent que les meilleurs résultats sont issus du travail en immersion (cf. le Canada) ou en enseignement disciplinaire en L2 (DNL en France, discipline non linguistique), qui donne une réelle authenticité à l'apprentissage de L2. L'immersion a néanmoins ses limites :

- création d'un *pidgin* de classe,
- limites sociolinguistiques.

Ces limites soulignent l'attention à porter aux inputs linguistiques et aux risques de fossilisation, d'autant que les conditions d'une bonne immersion ou d'un bon enseignement disciplinaire en L2 ne sont pas faciles à remplir.

Pour favoriser l'acquisition, les théoriciens (Gaonac'h 2006, Hulstijn in Robinson 2002, Ellis 2003, entre autres) suggèrent :

- un input compréhensible combiné à des activités de repérages,
- un apprentissage explicite ou implicite (*enhancement*, mise en évidence, par répétition/modification de la place/expansion de l'énoncé, etc. dans des activités parallèles de réflexion),
- création d'automatismes (formules/*exemplars*, lexique).

Le choix des automatismes lexicaux (cf. Hagège ou Hulstijn, in Robinson 2006), peuvent se faire de diverses façons :

- répétition,
- valeur fréquentielle,
- acquisition en contexte.

Gaonac'h (2006) souligne l'opportunité de la mise en place d'automatismes de gestion des points clés d'une L2 (cf. Rosenberger 1996 pour l'anglais):

- accent de phrase,
- temps,
- aspects
- Article 0,
- et les réflexes de base à partir de « *controled input* ».
- etc.

Il est possible d'imaginer des activités motivantes (voire ludiques) pour faire ce travail, en dosant adéquatement le passage par l'abstraction et l'explicitation intellectuelle en fonction de la nature du public.

La prononciation des élèves n'est pas meilleure quand le maître est un locuteur natif non formé, peu ouvert à la pédagogie que lorsqu'il est locuteur de la LM des enfants, ouvert à la pédagogie et sensibilisé aux problèmes que pose la L2 (Gaonac'h, 2006). Il y a néanmoins des connaissances et des techniques à acquérir et aucune recherche ne permet de déterminer les seuils. Il importe de mettre ces recherches en place.

Un défaut de prononciation est d'abord un défaut d'audition : l'apprenant est un malentendant, l'enseignant qui ne maîtrise pas les caractéristiques de L2 ne sera pas en mesure d'accompagner l'apprenant utilement. Des recherches doivent déterminer si des tâches sur support technologiques conçues par des équipes formées à ces problèmes peuvent compenser les défaillances de l'enseignant. Les normes de L2 doivent également être définies, et pour l'anglais certaines propositions, *English as a lingua franca for Europe*, par exemple, ne manqueront pas de soulever des interrogations. En ce qui concerne la formation des enseignants des écoles, pour que leurs compétences en L2 soit assurée, il ne suffit pas de décréter que l'enseignement de la L2 est désormais partie intégrante de la polyvalence, encore faut-il s'en donner les moyens :

- inclure un parcours linguistique dans toutes les licences,
- rendre le CLES, Certificat en langue de l'enseignement supérieur<sup>3</sup>, obligatoire pour tout étudiant « L »,
- développer la mobilité étudiante européenne (en incluant un stage à l'étranger dans toutes les licences),

Néanmoins, des chercheurs pensent que des exercices spécifiques pour contrecarrer le crible phonologique de L1 (la nativisation), ou une construction trop nativisée de l'interlangue, sont efficaces pour créer des automatismes en parallèle à des activités d'interaction qui favoriseront d'authentiques contenus disciplinaires dans une approche en immersion pour ces contenus. Ces exercices seront conçus pour éviter que des enseignants de niveau inférieur à C1 ou C2 ne servent de modèles.

Ces activités, pour prendre également en compte les hypothèses interactionnistes, devraient être menées en parallèle et complémentaires à des activités en interaction avec un contenu réaliste correspondant certes à l'âge des élèves, mais les mettant authentiquement au contact avec la culture qui sous-tend la L2, ou avec un contenu disciplinaire qui soit présenté selon les pratiques de cette culture. Ce qui amène à souligner le besoin d'une coopération au sein des spécialistes de l'anglais mais aussi avec des spécialistes anglophones d'autres disciplines. Le dosage entre activités cognitives et activités en interaction reste une question de recherche à laquelle aucune réponse n'est encore apportée car y répondre nécessite de prendre les contextes en compte et de mesurer les résultats à long terme. En effet, une formation de 60 heures totalement cognitive ou totalement interactionniste peut donner des résultats tout à fait satisfaisants, seule une étude longitudinale permet de comprendre ce qui se passe après. Ces études sont rares et difficile à mener, mais elles sont utiles car elles permettent de relativiser les résultats des recherches et d'en montrer la complémentarité.

### **Propositions pour que l'enseignement de l'anglais à l'école se déroule dans de meilleures conditions**

Ce point théorique nous sensibilise au fait que, même si les résultats s'améliorent, l'apprentissage de l'anglais à l'école ne saurait se développer sans de plus amples réflexions tant en ce qui concerne la recherche que la formation des enseignants. Les

---

<sup>3</sup> Ce certificat a pour objectif de favoriser et valoriser la formation en langues des étudiants de l'enseignement supérieur principalement ceux inscrits dans des filières non spécialisées en langues. Il doit permettre la reconnaissance officielle d'un niveau en langues étrangères. En principe le CLES niveau 2 est requis pour entrer à l'IUFM, mais ce certificat n'est pas délivré dans la majorité des universités actuellement.

élèves n'ont plus l'âge où un apprentissage purement naturel pourrait être efficace, et les conditions d'exposition et de pratique ne correspondent, de toute façon, pas à ce qui permettrait à un tel apprentissage d'être efficace. De plus, puisque la fossilisation semble jouer, même avec des apprenants aussi jeunes, il importe d'en éviter les méfaits.

### 1. Recherche :

Au vu des apports, et des conditions, on comprend qu'une réflexion reste à mener sur :

- Le choix de la LE à l'école, puisque l'anglais n'est pas nécessairement le meilleur choix.
- Le concept de « propédeutique » à l'apprentissage de l'anglais et l'éveil aux langues d'autant plus justifié que les classes sont de plus en plus hétérogènes linguistiquement et culturellement.
- L'ouverture culturelle et l'interdisciplinarité (en termes de contenus et de méthodologies dans le cadre de la polyvalence des professeurs des écoles) avec développement de tâches interculturelles en collaboration avec les spécialistes de ces domaines (civilisation, littérature, autres disciplines).
- Des tâches qui favoriseraient la segmentation et contrecarreraient les effets du crible phonologique : prise en compte de la spécificité de la langue anglaise : entraînement articulatoire, rapports graphie-phonie, langue accentuelle contre langue syllabique (en collaboration avec les chercheurs en phonétique et phonologie).
- Des tâches à développer pour travailler la sensibilité métalinguistique, mettre en place les automatismes de base qu'impose l'anglais (traitement des indices) et éveiller aux grands faits et notions de langue en liaison avec le français langue de l'école (ex : le temps, l'aspect, la détermination) en assurant l'équilibre entre un travail explicite adapté et l'interaction (collaboration avec des chercheurs en linguistique).
- La possibilité d'enseigner des contenus en immersion (quels contenus, par quel enseignant, quelles seront ses compétences minimales), ce qui repose le problème de la collaboration avec d'autres spécialistes).
- Le dosage de toutes ces activités tout au long du cursus, c'est-à-dire sur les cohérences possibles, en évitant l'éclectisme dont on ne mesure pas les conséquences, et en se rappelant (cf. Porcher et Groux), que les élèves d'aujourd'hui sont plus exigeants et s'ennuient plus vite.

### 2. Formation des enseignants chargés de cet enseignement dans le cadre actuel

- A l'université, il faudrait développer la formation en langues en licence dans toutes les disciplines et la formation pré-professionnelle puisque les futurs PE peuvent entrer à l'IUFM avec la licence de leur choix. Le CLES au niveau B2 devrait être obligatoire dans tout parcours L. Dans le cadre du LMD, les universités pourraient proposer de vrais parcours en langues dans toutes les licences et offrir aussi des licences pluridisciplinaires à l'intention des futurs professeurs des écoles. L'intégration des IUFM aux universités pourrait contribuer à cette évolution en apportant des moyens humains.

L'IUFM est une école de formation professionnelle et non une école de formation initiale en langue. Cette formation peut pallier certaines carences en langue, à condition qu'un niveau seuil soit assuré. La mission de l'IUFM est de former les enseignants à des techniques pour enseigner l'anglais. A cet égard, on peut mentionner la « formation croisée » mise en place dans les IUFM : ce dispositif qui existe depuis cinq ans permet à des PE2 d'effectuer un stage en école de quatre semaines en Grande Bretagne. Le "cahier des charges de la formation des personnels enseignants" (commission Pietryck sur l'intégration des IUFM dans l'université) affirme que "le choix est fait de mettre l'ensemble des professeurs des écoles en mesure d'enseigner une langue vivante" (p. 3) et évoque un "stage dans un pays européen" (p. 8, 10, 15) sans dire clairement si cela doit concerner l'ensemble des PE2. Une réflexion rigoureuse est également à mener sur le lien entre les compétences en L2 et la formation didactique et pédagogique des professeurs des écoles et

la progression en L2 des élèves. Il conviendrait de vérifier si un enseignant dont le niveau de compétences n'atteint pas C1 en compréhension de l'oral et en production orale (premier niveau de spécialiste) a vraiment les capacités pour être modèle ou donner du feed-back sur les problèmes de « prononciation », et pour assurer le travail de réflexion de façon solide. Il faudrait également savoir dans quelle mesure des tâches sur support TIC, qui ne demandent aux enseignants que de gérer pédagogiquement le déroulement des activités, favorisent la discrimination, la réflexion et un "intake" lexical et morphosyntaxique satisfaisants, et peuvent être conduites par un enseignant dont le niveau de compétences en anglais est limité à B2 mais qui est un pédagogue formé à enseigner les autres disciplines à ses élèves. Enfin en ce qui concerne la production, il est impératif de s'assurer qu'avec le niveau B2, l'enseignant parviendra à gérer les risques de fossilisation chez les élèves. Tout ceci implique des recherches sur le lien entre les compétences de l'enseignant et les résultats mesurés chez les élèves, et sur la création de tâches et dispositifs qui compensent les limites des compétences des enseignants.

Au-delà de ces points incontournables, on peut ajouter qu'il serait souhaitable de modifier les attitudes face à l'exposition aux langues et aux cultures étrangère en France. Alors que la majorité des pays du monde sont multilingues et leurs habitants plurilingues et capables d'apprendre rapidement des langues étrangères, notre pays résolument monolingue (pour de multiples raisons -historiques, politiques, etc.) pourrait à l'avenir ressentir les effets négatifs d'une position trop stricte en la matière (en termes de concurrence pour l'emploi, notamment). Il est à noter que les médias français sont de plus en plus monolingues (autrefois, France Inter diffusait en été des journaux LE : ces journaux ont disparu. La télévision, y compris sur les chaînes du câble, offre un doublage quasi systématique, et l'on a vu disparaître toutes les émissions pour apprendre les langues). Or la loi de 1963 est formelle : la télévision est faite pour éduquer et distraire. Même si l'on peut penser que les jeunes délaissent la télévision pour Internet où les langues étrangères sont présentes, la question se pose de l'égalité devant Internet, de la motivation. Et cela ne libère pas pour autant la télévision de sa mission éducative : elle pourrait présenter des programmes de sélection des méthodes sur Internet, orienter les gens vers des langues plus diversifiées, proposer des cours attrayants ; en bref, jouer un rôle d'information et de défense des usagers.

Enfin, il serait aussi opportun de désenclaver la recherche en didactique des langues, de l'anglais dans notre cas. Cette recherche servira autant, dans le cadre des études anglophones et en lien avec les autres chercheurs de ce domaine, pour déterminer des contenus (langue, culture, disciplines) que pour développer des outils (recherche-développement, recherche-action, recherche-formation). Il sera également pertinent d'approfondir la recherche en acquisition de l'anglais en milieu institutionnel par des jeunes enfants ou encore celle sur les écarts entre les répertoires langagiers : langue de l'école, langues maternelles, etc. Pour terminer, on peut affirmer que loin de conclure, ce point théorique souligne plutôt l'effort qu'il reste à faire pour mener à bien une entreprise qui n'est pas dénuée de validité.

## BIBLIOGRAPHIE

### Anglais dans le primaire

AUDIN, L. (2003) « L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire, quel(s) enseignement(s) en tirer ? » *Les Langues Modernes* n°3 pp. 10-19.

BLONDIN, C. (1998) *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire* Conditions et résultats, Liège : De Boeck.

CANDELIER, M. (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire - Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Liège : De Boeck.

CAMERON, L. (2001) *Teaching Languages to Young Learners*, C.U.P., Cambridge: CUP.

DELASALLE, D. (2005) *Les langues à l'école : diversité des pratiques* Tome 1 Paris : L'Harmattan 202 p.

DELASALLE, D. (2005) *Les langues à l'école : diversité des pratiques* Tome 2 Paris : L'Harmattan, 171p.

GAJO, L. (2001) *Immersion, bilinguisme et interaction en classe* Paris : Didier, 255p.

GAONNAC'H, D. (2006) « L'apprentissage précoce d'une langue étrangère » Paris : Hachette Education, 159 p.

GENELOT, S. (1995) *L'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire: quels acquis pour quels effets au collège ?* Thèse de doctorat, sous la direction de A. Mingat, Sciences de l'éducation, université de Bourgogne, 417p.

HEMLING, B. (ed) (2002) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris : Didier.

LARREYA, P. (2003) « L'anglais à l'école primaire : la question de l'oral et de l'écrit » , *New Standpoints* n° 17 pp. 12-13.

LARREYA, P. (2003) « Une pédagogie de l'oral : de l'expression à une écoute active », *New Standpoints* n° 18 pp. 10-11.

LE BIHAN, J. C. (2007 ) « Avant - après. La "formation croisée" des professeurs des écoles stagiaires. » . *Les Langues Modernes, dossier : Séjours et échanges*, 2007 n° 1, pp 58-67.

PINTER, A. (2006) *Teaching Young Language Learners*, Oxford : OUP.

PORCHER, L. & GROUX, D. (2003) *L'apprentissage précoce des langues* Paris : PUF, Que sais-je ?.

ROLLAND, Y. (2003) *L'anglais à l'école Guide de l'enseignement* Paris : Belin.

ROSENBERGER, S. (1997) *L'anglais à l'école* Paris : Retz, 218 p.

TARDIEU, C. (coord.) (2006) *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*. Paris : Ellipses.

#### Autres références

ANDERSEN, R. (1983) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House.

BACHELARD, G. (1938) *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : J.Vrin.

BONNET, G. (2004) *The assessment of pupils 'skills in English in Eight European Countries*, ed. By Gérard Bonnet, DEP édition, Ministère de l'éducation nationale et de la recherche.



- BOISSON-BARDIES, B. (2005) *Comment la parole vient aux enfants*, Odile Jacob, Poches.
- CUTTER, A., MEHLER, J., NORRIS, D.G. & SEGUI, J.(1992) "The monolingual nature of speech segmentation by bilinguals", *Cognitive Psychology*, 24:381-410.
- ELLIS, N. (1993) "Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge". *European Journal of Cognitive Psychology*, 5 (3), pp. 289-318.
- ELLIS, R. (1997) *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : OUP.
- ELLIS, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford : OUP.
- GENELOT, S. (1995) « l'enseignement des langues à l'école élémentaire : quels acquis pour quels effets au collège ? Eléments d'évaluation : le cas de l'anglais » in *Les Cahiers de l'IREDU*, Université de Bourgogne n°58.
- GIBERT, F. & MARQUIS, A. (2005) Les compétences en anglais des élèves en fin d'école  
*Notes d'Evaluation MEN/DEP n° 05-06*  
<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne2005/eva0506.pdf> pp. 1-6.
- HAGEGE, C. (1996) « Le château rêvé du bilinguisme » *Sciences Humaines / Fenêtres sur cours* n° spécial recherche en éducation, novembre 1996, pp. 26-27.
- HULSTIJN, J.H. (2001) "intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity" in ROBINSON 2001: 258-287.
- JENKINS, J. (2007) *English as a lingua franca: Attitude and identity?* Oxford: OUP.
- LÜDI, G. (2006) *L'enfant bilingue : chance ou surcharge ?* En ligne : [http://www.romsem.uniba.ch/sprachenkonzept/Annexe\\_8.html](http://www.romsem.uniba.ch/sprachenkonzept/Annexe_8.html)
- ROBINSON, P. (2002) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- TOMATIS, A., (1991) *Nous sommes tous nés polyglottes*, Fixot, pp. 130-137.

### Thèses

- AZZAM-HANNACHI, R. (2005) *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de l'université de Nancy 2.
- CATROUX, M. (2004) *Approche collaborative de la compréhension et production écrites dans l'apprentissage précoce de l'anglais : le cas de la cyberenquête*. Thèse de l'Université de Bordeaux 3.
- JOURNEE-BEHRA, S. (2001) *L'enseignement des langues et cultures étrangères à l'école primaire en France : De sa mise en œuvre dans les textes officiels, vers une prise en compte du domaine culturel dans le discours de l'enseignant*. Thèse de l'université de Nancy 2.

LAMBERT, M. (2003), *Cognition et métacognition dans l'apprentissage de l'anglais à partir des congénères interlinguaux : étude de leurs relations dans un contexte spécifique*. Thèse de l'université de La Rochelle.

LE BIHAN, J. C. (1999) *La formation en langue des maîtres du premier degré. Problèmes épistémologiques et pratiques : Le cas de l'anglais*. Thèse de l'université de technologie de Compiègne.

MACAIRE-MONTAGNE, D. (2001) *L'éveil aux langues à l'école primaire : Etude des représentations, des pratiques et de la formation des enseignants dans le cadre d'une action d'innovation*. Thèse de l'université de Paris 5.

MERGALET, M. (2006 ?), Thèse de l'université de Brest.

ROSENBERGER, S. (1996) *De l'acquisition de L1 à l'apprentissage de L2*. Thèse de l'université de PARIS 3.

VOISE, A.M. (2007) *Linguistique et Didactique de l'anglais à l'école primaire. Éléments d'un cadre théorique pour la formation des maîtres du premier degré*. Thèse de l'université de Cergy-Pontoise.

## Etat des lieux de la formation en langues et en pédagogie des langues des professeurs des écoles (PE)

(Synthèse d'une enquête réalisée par un groupe de travail de la SAES en 2006-2007)

L'état des lieux de la formation en langues et en pédagogie des langues qui a pu être réalisé grâce à un questionnaire renseigné par 13 IUFM fait apparaître une certaine hétérogénéité des pratiques et de l'interprétation des textes.

**PE1 (première année) :** une formation en langue -et exceptionnellement en didactique car l'épreuve du concours ne comporte plus de volet didactique- est mise en place pour tous\* dans tous les IUFM. Les horaires « obligatoires pour tous\* » vont de 10 à 50 heures avec une majorité autour de 30 heures. Cette formation est très centrée sur la préparation de l'épreuve censée évaluer l'aptitude à communiquer du candidat à partir d'un texte. Il est à noter aussi que l'épreuve ne permet pas d'évaluer les capacités de compréhension orale du candidat (seulement au sein d'une interaction orale).

- Ces heures ne sont jamais vraiment « obligatoires » puisqu'il s'agit d'étudiants et non de fonctionnaires stagiaires, de plus, tous les PE2 n'ont pas été PE1, ils peuvent avoir passé le concours en « candidats libres ». Il faut aussi souligner qu'un nombre non négligeable de PE aura passé une épreuve de langue au concours et sera formé pour une autre langue en deuxième année, en fonction des contextes.

**PE2 (deuxième année):** une formation en langue ou en pédagogie des langues est mise en place pour tous dans 13 IUFM.

Les horaires mentionnés vont de 0 à 60 heures Le plus souvent, ces horaires paraissent très insuffisants pour assurer une formation adéquate, que ce soit en langue ou en pédagogie. Avec la mise en œuvre du nouveau cahier des charges des IUFM, la tendance est à la **diminution des horaires** et à la **disparition des dominantes langues**. La validation de la formation implique désormais une polyvalence incluant la langue étrangère, sans que la validation spécifique en langues ne soit inscrite nulle part.

Or, l'hétérogénéité des compétences en langue des stagiaires PE2 place les formateurs devant un dilemme déontologique qu'ils ne parviennent à surmonter qu'en inventant des restrictions (habilitation, certificat de dominante, etc.) ou encore en escomptant que les nouveaux titulaires procéderont à des échanges de services...

D'une manière générale, cependant, les textes sont assez bien suivis : une première année centrée sur la langue et une deuxième année consacrée majoritairement à la formation didactique.

Mais peut-on totalement pallier l'absence de maîtrise opératoire de la langue étrangère par le développement de compétences didactiques et pédagogiques ? Or **bon nombre de stagiaires PE2 présentent un niveau en langue largement inférieur à B2 (A1 ou A2 du Cadre Européen de Référence pour les Langues)**.

Certains IUFM développent des stratégies d'autoformation en langue forcément limités par l'horaire déjà très lourd des PE2.

**Propositions :**

- Généraliser le CLES niveau 2 (deux IUFM seulement l'utilisent)

- En amont, développer des UE langues dans toutes les disciplines universitaires
- Rendre obligatoire un stage à l'étranger pour l'obtention de la licence universitaire. La refonte des plans de formation devrait prévoir en licence un module spécifique.

## Enquête sur la formation LVE des professeurs des écoles dans les IUFM

Taux de retour : 13 IUFM sur 31 soit un peu plus d'un tiers (41,9%)

Les réponses émanent en général des formateurs (2d degré ou enseignants-chercheurs) sauf dans un cas (directeur pédagogique).

	Formation en langue	Si oui Nombre d'heures année *	Modalités	Intervenants	Contenus En %	Evaluation spécifique
PE1	Oui pour tous 13* Parcours (horaires ? ) variables I, car épreuve oblig I, choix de langues I 100%	[10h, 20h, 30h] (1) {16, 36, 46} (1) [30 ou 60] (1) 30h (4) 20h (2) red + 1 oral blanc (3) + h fac (8 dt 1x10h, jusqu'à 40) 40h (2) 47h (1) 50h (2)	En groupes (13) Groupe-classe (6) Groupes homogènes/de niveau (2) 8 à 14 (1) petits (1) ½ groupe-classe (1) 15 à 22 (1) 17 à 36 (1) Autoformation (6) Assistants (1)	Formateurs (13) 100% Assistants (12) (92%)	L 80 à 90 % (1) L 75%, D 25% (1) L 100% (11) 84,6%	Test initial (4) Dt 1x CLES2, 1x DCL (exp.) Dt 1x autopositionnement Oral blanc (4) Oui (1) Non (2) Exposés oraux (2) Non réponse (1)
PE2	Oui pour tous (11) ? (2) 83 à 100 %	13 à 16 (1) 18 (1) 20h (3) 40h (1) 43h (1) 50h (1) 60h (1) [30 à 60h] (1) CLES (1) 28h (1) + h fac (4) note conc (1) dom (3) hab/ens mémoire (1) 28 (1) 30h (3) 36 (1)	Groupes (13) Autoformation (7) 12 à 14 (1) 17 à 24 (1) <22 (1) Groupe classe (10) Niveau (note au concours) (2) Remise à niveau/renforcement (2) Formation croisée (1)	Formateurs (13) Assistants (10) EMF (2)	Langue (12) De 0 à 50% Didactique (13) De 50% à 100%	Oui (8) Non (5)

## Synthèse commentée : PE1

Une formation en langue est mise en place pour tous\* les PE1 dans tous les IUFM.

Pour les PE1, les horaires « obligatoires pour tous\* » vont de 10 à 50 heures avec une majorité autour de 30 heures. Il est souvent fait mention de tests de positionnement qui déterminent des parcours différenciés : de 10h, 16h, 20h pour ceux qui se situent au-delà de B2 ainsi que d'heures facultatives qui peuvent permettre à ceux qui se trouvent très en-deçà de B2 de bénéficier d'horaires pouvant atteindre ou dépasser 60 heures.

Les modalités de formation des PE1 : en groupes toujours (groupes-classe (5) ou de niveau (2)) avec des effectifs variant de 8 à 36. Il est souvent fait mention d'autoformation.

Les intervenants sont toujours les formateurs et presque toujours les assistants.

Les contenus concernent exclusivement la langue dans la très grande majorité des cas, seuls deux IUFM continuent à y inclure 10 à 25% de didactique.

Neuf IUFM font mention d'une évaluation spécifique, un ne répond pas et deux répondent négativement. Cette évaluation se compose souvent d'un positionnement (test ou auto-évaluation) et d'un entraînement à l'épreuve ou « concours blanc ».

\* Remarque : jamais vraiment « obligatoire » s'agissant d'étudiants en PE1

## Synthèse commentée : PE2

Une formation en langue est mise en place : la réponse est « oui pour tous » sans ambiguïté dans 10 IUFM, une réponse « oui pour certains » (Nantes) et une réponse ambiguë (Caen) concernant les PE2.

Les horaires mentionnés vont de 13 (voire 0, par déduction pour certains : là où tous n'ont pas de formation ! ) à 60 heures (voire beaucoup plus pour certains : ceux qui participent à la « formation croisée » bénéficient de plus de 300h d'immersion ! ). Les stagiaires font parfois l'objet d'horaires particuliers (supplémentaires ?) lorsqu'ils ont choisi de faire leur mémoire en anglais ou lorsqu'ils demandent l'habilitation.

Les modalités de formation des PE2 : en groupes toujours (groupes-classe (10) ou de niveau (2)) avec des effectifs variant de 12 à 24. Il est également souvent fait mention de dispositifs d'autoformation (7) et une fois de la « formation croisée ».

Les intervenants sont toujours les formateurs, souvent les assistants (10) et parfois les EMF (2).

Les contenus concernent toujours la didactique (13) et presque toujours la langue (12). La proportion va donc de 0 à 50% pour la langue et de 50 à 100% pour la didactique.

Huit IUFM font mention d'une évaluation spécifique pour les PE2 tandis que 5 répondent négativement. Plusieurs font référence à la « dominante » et au mémoire bien que ces

deux éléments soient en voie de disparition des prescriptions et semblent avoir déjà été abandonnés (par anticipation ?) dans de nombreux IUFM.

### Commentaires généraux :

On remarque deux logiques qui président à l'allocation des moyens :

Une logique de la **remédiation** d'une part : donner « plus », (d'heures, d'outils, de facilités, etc.) à ceux qui ont le moins, « remise à niveau », « renforcement » de façon à tenter de faire accéder tous les stagiaires au niveau B2 et à un « *kit de survie* » didactique.

Une logique de la **spécialisation** d'autre part : permettre à ceux qui maîtrisent le mieux la langue ou aux plus volontaires de compléter leur expertise (dominante, mémoire, formation croisée, habilitation, etc.) de façon à être opérationnels dans les classes dès leur sortie de l'IUFM.

Les critères de répartition dans les groupes (lorsqu'il ne s'agit pas du groupe-classe constitué pour les autres matières) est généralement un positionnement (test ou autoévaluation) en PE1 et la référence à la note obtenue au concours ou aux diplômes possédés en PE2.

L'horaire pour chacune des deux années de formation semble s'établir autour de 30 heures (le même que pour les autres disciplines de statut équivalent), en effet les situations extrêmes (0 à 13 heures ou plus de 50 heures) ne semblent concerner que des groupes réduits : ceux qui possèdent déjà une solide formation en langue (diplômes, séjours prolongés) d'une part pour les horaires très faibles ou ceux qui ont besoin au contraire d'une « remise à niveau » importante ou qui souhaitent se spécialiser d'autre part pour les horaires renforcés.

### Analyse des remarques :

Six thèmes reviennent à plusieurs reprises dans les remarques (indiqué par « + n » le nombre d'occurrences de ce thème dans le tableau).

**L'Habilitation** (4 + 3 + 3 autres formulations) : Deux IUFM se trouvent dans des académies où l'« objectif » (Rennes) ou le parti-pris (Rouen) est que **tous** les PE2 sortants soient habilités à enseigner une ou plusieurs langues. Dans plusieurs autres IUFM l'habilitation ne concerne qu'une partie des PE2 (jusqu'à 50% à La Réunion en incluant si nécessaire l'année de T1). Elle est parfois proposée aux seuls groupes « dominante » (Franche-Comté). L'habilitation peut être délivrée par l'IUFM (Caen), ou le sera à l'avenir (Aquitaine).

**Les assistants** (1 + 27) sont très souvent cités dans le tableau, souvent utilisés dans des dispositifs facultatifs, des ateliers (1) de conversation (2) ou de « pratique de l'oral » (1), comme soutien pour certains cours + intervention dans les parcours « Renforcement linguistique en anglais » (1). Des formateurs mentionnent parfois l'effectif d'assistants (ou d'heures d'assistant) disponible mais la question n'ayant pas été explicitement posée dans

le questionnaire on ne peut en tirer d'enseignements sinon qu'ils sont très souvent mis à contribution.

Les « **formateurs** » sont très souvent cités dans le tableau également mais on ne connaît ni leur statut (1<sup>er</sup> degré, 2d degré, enseignants-chercheurs) ni leurs conditions d'exercice (permanents, temps partagé, vacataires). Il est vrai que le questionnaire ne demandait pas explicitement ces précisions non plus.

Les dispositifs d'**auto formation** (+15), parfois en « centre de ressources » (1).

La **dominante** langue (5 + 8) : Dont on signale trois fois qu'elle a été abandonnée à la rentrée 2006.

La **didactique** (3 + 16) dont on ne sait que si elle est présente ou absente, parfois dans quelles proportions (relativement à la langue).

Le **test d'entrée** en PE1 est abordé une seule fois (La Réunion) conjointement avec l'exigence éventuelle du CLES à l'entrée à l'IUFM (mentionné deux fois : La Réunion, Aquitaine) qui « résoudre tout » (La Réunion). Mais le CLES existe-t-il partout et quid des PE2 qui ont préparé le concours en candidats libres et/ou par le CNED ? De même le DCL, mentionné une fois (Nantes), qui existe bien mais qui pose des problèmes notamment financiers : droits d'inscription, examinateurs habilités, etc..

Enfin la **formation croisée** (1 + 2) est mentionnée également. Alors qu'elle est mise en place dans tous les IUFM depuis aux moins deux ans il est presque surprenant qu'elle ne soit pas plus souvent signalée. Il est vrai qu'elle ne concerne que des groupes restreints de PE2 (quelques dizaines) alors que les effectifs de PE2 se chiffrent par centaines, de plus elle ne concerne pas toujours tous les sites d'un IUFM donné.



## Synthèse courte (intégrant les données 2007 nouvellement reçues) :

Cet état des lieux fait apparaître une certaine hétérogénéité des pratiques et de l'interprétation des textes.

**PE1** : une **formation en langue** est mise en place pour tous\* dans tous les IUFM. Les **horaires** « obligatoires pour tous\* » vont de 10 à 50 heures avec une majorité autour de 30 heures.

\* Remarque : ces heures ne sont jamais vraiment « obligatoire » s'agissant d'étudiants et non de fonctionnaires stagiaires, de plus, tous les PE2 n'ont pas été PE1, ils peuvent avoir passé le concours en « candidat libre ».

**PE2** : une **formation en langue** est mise en place pour tous dans 12 IUFM sur 13.

Les **horaires** mentionnés vont de 13 à 60 heures (voire beaucoup plus pour certains : ceux qui participent à la « formation croisée » bénéficient de plus de 300h d'immersion !).

On remarque la persistance de **deux logiques** qui président à l'allocation des moyens :

Une logique de la **remédiation** d'une part : donner « plus », (d'heures, d'outils, de facilités, etc. ) à ceux qui ont le moins : « remise à niveau », « renforcement », de façon à tenter de faire accéder tous les stagiaires au niveau B2 et à un « *survival kit* » didactique.

Une logique de la **spécialisation** d'autre part : permettre à ceux qui maîtrisent le mieux la langue ou aux plus volontaires de compléter leur expertise (dominante, mémoire, formation croisée, habilitation, etc. ) de façon à être tout à fait opérationnels dans les classes dès leur sortie de l'IUFM.

## Synthèse des réflexions et propositions concrètes

(références scientifiques dans J-P Narcy-Combes, C. Tardieu et al ... L'apprentissage de l'anglais à l'école élémentaire)

Questions	Ce que dit la recherche	Propositions
<p>Est-ce vrai qu'il est plus facile d'apprendre des langues étrangères quand on est un enfant et qu'après un certain âge cela demande beaucoup plus d'efforts ?</p>	<p>L'apprentissage de L2 par les enfants n'est pas nécessairement meilleur quand tout est bien mesuré. Il n'y a pas de période critique bien établie, mais des seuils critiques, voire sensibles : dès l'âge de 6-7ans les filtres de la langue maternelle sont en place et le développement cognitif entrave l'acquisition de type « naturel ».</p> <p>L'exposition de l'oreille aux langues étrangères ainsi que la réflexion sur les différences entre les langues peut grandement atténuer l'effet « seuil critique »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eveiller les enfants au sens des langues et des cultures et mieux tirer parti des savoirs et savoir-faire de chacun (la diversité des langues maternelles au sein de la classe est aussi une richesse). Utiliser les tâches du programme EVLANG pour atteindre cet objectif (Candelier)</li> <li>- Créer des liens entre l'apprentissage du français et de la langue étrangère</li> <li>- Privilégier l'acquisition d'une phonologie correcte : entraînement articulatoire, rapports graphie-phonie, langue accentuelle contre langue syllabique (en collaboration avec les chercheurs en phonétique et phonologie). Développer, en équipe avec les chercheurs en phonétique et en didactique, des ensembles de tâches qui ne séparent pas la forme du sens et s'appuient sur des supports appropriés : comptines, chansons, etc.</li> <li>- Développer, en collaboration avec des chercheurs en linguistique et en didactique, des tâches pour comprendre la façon dont fonctionne l'anglais, mettre en place les automatismes de base qu'impose l'anglais et éveiller aux grands faits et notions de langue en liaison avec le français langue de l'école.</li> <li>- Développer, en collaboration avec les chercheurs concernés, des tâches pour du travail sur la culture, l'histoire et la géographie du monde anglophone ou dans d'autres disciplines.</li> </ul>

Questions	Ce que dit la recherche	Propositions
<p>Je voudrais que mon enfant apprenne l'anglais le plus tôt possible. Est-ce un bon choix ?</p>	<p>A cet égard, il convient ici de citer Lüdi qui préconise l'apprentissage de langues proches (d'un point de vue linguistique, sociologique et nous rajouterons familial) avant l'apprentissage de langues plus éloignées. Ce qui peut se traduire en France par l'apprentissage de l'espagnol, du portugais, de l'italien et de l'arabe avant l'apprentissage de l'anglais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Malgré la demande sociale forte pour l'anglais au primaire, fondée sur une inquiétude elle-même en partie justifiée par le manque de maîtrise de cette « lingua franca » par une majorité de nos concitoyens, le choix d'autres langues serait au moins aussi propice pour développer les gains qu'apporte l'apprentissage des LE à l'école : renforcement de la maîtrise de la LM, facilité de l'apprentissage, confiance, motivation pour apprendre d'autres langues.</li> <li>- Les élèves pourraient ensuite aborder l'anglais en 6è en s'appuyant sur des acquis linguistiques, métalinguistiques et méthodologiques plus solides.</li> </ul>

Questions	Ce que dit la recherche	Propositions
<p>Pourquoi ne fait-on pas appel à des locuteurs natifs pour enseigner les langues à l'école primaire</p>	<p>La prononciation des élèves n'est pas meilleure quand le maître est un locuteur natif non formé, peu ouvert à la pédagogie que lorsqu'il est locuteur de la LM des enfants, ouvert à la pédagogie et sensibilisé aux problèmes que pose la L2 (Gaonac'h, 2006). Il y a néanmoins des connaissances et des techniques à acquérir et aucune recherche ne permet de déterminer les seuils.</p> <p>Pour le moment, le niveau B2 du Conseil de l'Europe est exigé pour les enseignants habilités à enseigner l'anglais dans le primaire au niveau A1, ce qui est moins élevé que le niveau des certifiés du secondaire, spécialistes d'une discipline et non polyvalents. Mais dans le secondaire, les niveaux visés pour les élèves sont également plus élevés (A2 en fin de palier 1 du collège et pour le socle commun, B1 en fin de palier 2, B2 à la fin du lycée) .</p> <p>Le niveau B2 d'utilisateur indépendant permet déjà de communiquer avec spontanéité et aisance sur un grand nombre de sujets, et ceci dans une langue fluide et correcte au plan phonologique. On peut penser qu'il est donc suffisant pour enseigner à l'école primaire.</p> <p>Il importe néanmoins de mettre des recherches en place afin de mesurer si le niveau de langue effectif des enseignants, et si le temps imparti à leur formation leur permettent de remplir les rôles qui leur sont désormais dévolus.</p>	<p>En ce qui concerne la formation universitaire des professeurs des écoles, en amont du concours, certaines mesures sont souhaitables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inclure un parcours linguistique dans toutes les licences,</li> <li>- rendre le CLES, Certificat en langue de l'enseignement supérieur, obligatoire pour tout étudiant « L » au niveau B2,</li> <li>- développer la mobilité étudiante européenne (en incluant un stage à l'étranger dans toutes les licences),</li> </ul> <p>La formation professionnelle devrait prendre en compte les points suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir assurer une progression rigoureuse de l'enseignement en s'appuyant sur des ensemble de tâches cohérents dont on adapte l'emploi aux capacités et aux progrès des enfants.</li> <li>- Savoir tirer parti de la polyvalence des professeurs des écoles pour mieux intégrer l'apprentissage de L2 aux autres disciplines au sein de projets interdisciplinaires qui aient du sens pour les élèves.</li> </ul>

Questions	Ce que dit la recherche	Propositions
<p>Dans certains pays d'Europe les langues étrangères sont présentes dans les médias et on constate que les habitants de ces pays sont meilleurs en langue que nous. Est-ce qu'on peut apprendre une langue en regardant la télévision ?</p>	<p>Une seule étude existe dans ce domaine, conduite au milieu des années 90 par Berns, Hasenbrink et Skinner. Il s'agissait de comparer l'impact de l'anglais dans les médias sur les performances et l'attitude par rapport aux langues des adolescents allemands. Cette étude a été étendue par la suite à d'autres pays : Danemark, Finlande, France, Allemagne, Pays-Bas, Norvège, Espagne, Suède.</p> <p>Même si l'on n'apprend pas nécessairement une langue en regardant simplement la télévision, il est indéniable que l'exposition aux langues étrangères prédispose favorablement à l'ouverture linguistique et culturelle indispensable à l'apprentissage d'une LE.</p>	<p>Face à une majorité de pays multilingues aux habitants plurilingues et capables d'apprendre plus facilement d'autres langues, notre pays monolingue pour des raisons historiques, politiques, etc., pourrait contribuer par ses médias à favoriser la maîtrise des LE chez les jeunes générations mises en concurrence avec de jeunes européens plurilingues. (Il est à noter que le Conseil de l'Europe préconise la maîtrise de deux langues étrangères par tout citoyen de la CEE). Or, on constate que :</p> <p>les médias français sont de plus en plus monolingues (autrefois, France Inter diffusait en été des journaux LE : ces journaux ont disparu. La télévision, y compris sur les chaînes du câble, offre un doublage quasi systématique, et l'on a vu disparaître toutes les émissions pour apprendre les langues). Or la loi de 1963 est formelle : la télévision est faite pour éduquer et distraire.</p> <p>Même si l'on peut penser que les jeunes délaissent la télévision pour Internet où les langues étrangères sont présentes, la question se pose de l'égalité devant Internet, de la motivation. Et cela ne libère pas pour autant la télévision de sa mission éducative.</p> <p>Quelques propositions :</p> <p>La télévision pourrait présenter des programmes de sélection des méthodes sur Internet, orienter les gens vers des langues plus diversifiées, proposer des cours attrayants ; en bref, jouer un rôle d'information et de défense des usagers.</p> <p>Un débat national pourrait voir le jour autour de la question du doublage systématique des films</p> <p>Le panel des langues étrangères accessibles dans les médias devrait être élargi (pour éviter le culturellement tout anglais ou tout américain) et favoriser l'ouverture des Français à d'autres cultures.</p>

## La constitution du groupe de travail

### Compte rendu de l'assemblée générale de la SAES du 6 octobre 2006 [extrait]

[...] Quelque temps avant le Congrès de la SAES à Nantes [en mai 2006], le débat a été lancé sur la façon dont l'enseignement précoce des langues vivantes serait assuré dans le primaire\*. Entre une inspection générale, des collègues dans les universités et les IUFM, qui défendent ardemment l'idée qu'il faut la formation maximale de tous les enseignants, avec la richesse culturelle que cela implique, et une pratique panique des rectorats devant la faiblesse des effectifs d'enseignants possibles, il se passe une chose très simple : la tentation des recteurs, voire des chefs d'établissements, est de recruter la première personne qui se trouve parler un peu l'anglais ou de décider que, dès lors qu'il y a une épreuve de langue au concours de professeurs des écoles, les candidats qui ont été reçus au concours (quelle que soit leur note à l'épreuve de langue) peuvent enseigner la langue. Une commission s'est donc mise en place pour réfléchir à la question [...].

**Pp. 12-13, *Bulletin de la SAES*, N° 81, décembre 2006**

\* <http://www.saesfrance.org/> rubrique "Profession", sous-rubrique "Enseignement précoce des langues : l'anglais dans le primaire".