



ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

19, rue de la Glacière, 75013 Paris

Tél. 01 47 07 94 82

Courriel : [aplv.lm@gmail.com](mailto:aplv.lm@gmail.com)

Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>

## *Les Langues Modernes*

la revue de l'APLV

Le document ci-dessous fait partie des compléments, publiés exclusivement sur le site de l'association, du numéro suivant de sa revue *Les Langues Modernes* :

Numéro : **4/2008**

Titre : « **Paroles et musique** »

Coordination : Célia GALICE et Jean Pierre SIMÉON (le Printemps des Poètes)

Ce numéro des *Langues Modernes* peut être commandé au siège de l'APLV (adresse dans l'en-tête ci-dessus).

# L'anglais à l'école élémentaire

version complète avec bibliographie extensive de l'article paru pages 72 à 82 de la revue papier

PAR JEAN-PAUL NARCY-COMBES, CLAIRE TARDIEU, JEAN-CLAUDE LE BIHAN, JOËLLE ADEN, DOMINIQUE DELASALLE, PAUL LARREYA, FRANÇOISE RABY

## Introduction

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 les marques morphologiques moins complexes qu'en allemand, 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 les 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 y 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 les mesures de son efficacité sont prises en prenant toutes les données en compte. 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 différent 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 (langue étrangère) 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 précoce impose des durées d'exposition réalistes, donc assez longues,
- l'apprentissage tardif formalisé 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 Génolot, reprise par Gaonac'h (2006) confirme les limites de cet 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 DEPP)<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 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 que l'étude de la DEPP 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 *literacy*, facilite l'apprentissage de la LE (oral comme écrit),

<sup>1</sup> Division de l'Évaluation, de la Performance 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>

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

- 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 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 voisines<sup>3</sup> (d'un point de vue linguistique, sociologique et nous rajouterons familial ou affectif) 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.

## 5. 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 :

<sup>3</sup> « la carte linguistique de l'Europe met en évidence les différents groupes de langues de chaque zone (langues romanes, langues germaniques, etc.) La première question qui se pose lorsque l'on conçoit un programme pédagogique est celle de la langue voisine à adopter. Pour l'Alsace, la réponse est claire. Mais pour la région de Montpellier, elle pourrait être soit le catalan soit l'espagnol. Dans le Nord, elle est le flamand. Au Havre, elle pourrait être l'anglais. Comme on le voit, l'anglais est une langue voisine en France, mais qui ne concerne pas tout le pays. » (Lüdi, 2002 : 11)

- 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 supports 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>4</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

<sup>4</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.

Voir : Arrêté du 22 mai 2000 - NOR : MENS0001199A et Circulaire. n° 2001-222 du 29/10/2001, BO n° 41 du 08/11/2001.

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 difficiles à mener, mais elles sont utiles car elles permettent de relativiser les résultats des recherches et d'en montrer la complémentarité.

## **6. 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 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'en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais spécifiquement, 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**

À 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 dans notre cas). À 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

- ANDERSEN, Roger. W. (ed.). (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House Publishers, 337 p. 0883772663.
- BELLETO-SUSSEL, H., SCOFFONI, A., RICHON, H.-G. (2001). *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire: rapport*. Paris : Ministère de l'Education nationale, inspection générale 02. [www.education.gouv.fr/syst/igen/rapport.htm](http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapport.htm).
- BOISSON-BARDIES, Bénédicte de (2005). *Comment la parole vient aux enfants*, Paris : Odile Jacob. 300 p. Poches. 2-7381-0382-0.
- BONNET, Gérard (ed.) (2004). *The assessment of pupils 'skills in English in Eight European Countries*. Paris : DEP édition, Ministère de l'éducation nationale et de la recherche.
- BRUNER, Jerome (1983). *Child's Talk - Learning to Use Language*. New York : Norton. 144 pages. 0393017532.
- CANDELIER, Michel (ed.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire – Eulang : bilan d'une innovation européenne*. Liège : De Boeck. 384p. 2-8041-3958-1.
- CHOMSKY, Noam (1993). *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. New York : Mouton De Gruyter. 371p. Studies in Generative Grammar. 3110141310.
- CUTTER, A., MEHLER, J., NORRIS, D.G. & SEGUI, J. (1992). The monolingual nature of speech segmentation by bilinguals, *Cognitive Psychology*. 24:381-410.
- DELASALLE, Dominique (ed.) (2006). *Les langues à l'école : diversité des pratiques*. Tomes 1 et 2. Paris : L'Harmattan. 204 et 172 p. 2-7475-9656-7 et 2-7475-9657-5.
- ELLIS, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : OUP. 387 p. 0 19 442159 7.
- GAJO, Laurent (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier. 255p. 2278053000.
- GAONAC'H, Daniel (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère* Paris : Hachette Éducation. 159p. 9782011708496.
- GENELOT, Sophie (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.
- GIBERT, Fabienne & MARQUIS, Annick (2002). Les compétences en anglais des élèves en fin d'école. *Notes d'Evaluation MEN/DEP n° 05-06*, 2005. <http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne2005/eva0506.pdf> pp. 1-6.
- GUBERINA, Petar (1984). Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro- globale (méthode Saint Cloud-Zagreb), Une linguistique de la parole. In COSTE, Daniel (ed.). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue*

- étrangère depuis 1945; Matériaux pour une histoire.* Paris : Hatier. **255p.** 2-218-07064-2.
- HAGÈGE, Claude (1996). Le château rêvé du bilinguisme. *Sciences Humaines / Fenêtres sur cours* n° spécial recherche en éducation, novembre. pp. 26-27.
- HELMLING, Brigitte (ed.) (2002) *L'apprentissage autonome des langues en tandem.* Paris : Didier. 166 p. Essais. 9782278050314.
- HULSTIJN, Jan (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. p258-287; in ROBINSON, Peter. *Cognition and Second Language Instruction.* Cambridge : CUP. 464p. 0521003865.
- JENKINS, Jennifer (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and identity.* Oxford : OUP. 296p, 978-0-19-442237-6.
- JENKINS, Jennifer (2000). *The Phonology of English as an International language.* Oxford : OUP. 258 p. 0194421643.
- LARREYA, Paul (2003). L'anglais à l'école primaire : la question de l'oral et de l'écrit. *New Standpoints* n° 17. pp. 12-13.
- LARREYA, Paul (2003). Une pédagogie de l'oral : de l'expression à une écoute active. *New Standpoints* n° 18. pp. 10-11.
- LE BIHAN, Jean-Claude (2007). Avant - après. La "formation croisée" des professeurs des écoles stagiaires. *Les Langues Modernes, dossier : Séjours et échanges.* n° 1-2007. pp 58-67.
- LÜDI, Georges (1996). *L'enfant bilingue : chance ou surcharge ?* [http://www.romsem.uniba.ch/sprachen\\_koncept/Annexe\\_8.html](http://www.romsem.uniba.ch/sprachen_konzept/Annexe_8.html).
- LÜDI, Georges (2002). Les langues vivantes et les questions géopolitiques en Europe, in *Apprendre des langues étrangères : quelles langues et pour quoi faire ?* Les Rencontres de la DESCO. En ligne : [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr).
- MARQUIS, Annick (2007). Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages, n°187, septembre 2007, DEPP.
- PIAGET, Jean. *L'épistémologie génétique.* Paris : PUF, 128p. Que Sais-je ?.
- PORCHER, Louis & GROUX, Dominique (2003). *L'apprentissage précoce des langues.* Paris : PUF, Que sais-je ? 128 p. 9782130537670.
- ROBINSON, Peter (ed.) (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning.* Amsterdam : John Benjamins. 385 p. 90-272 1694-0.
- ROSENBERGER, Sophie (1997). *L'anglais à l'école.* Paris : Retz. 218 p. 978-2-7256-2767-0.
- TARDIEU, Claire (coord.) (2006). *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire.* Paris : Ellipses. 272 p. 978-2-7298-2918-6.
- TOMATIS, Alfred (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes.* Paris : Fixot. 219 p. 2876451069.
- TROUBETZKOY, Nicolas (2005). *Principes de phonologie,* traduit par Jean Cantineau. Berlin : Klincksieck. 396p. Linguistique. 10: 2252034971.
- VYGOTSKY, Lev. (1997). *Pensée et langage* (synthèse, 1934), suivi par le *Commentaire sur les remarques critiques de Vigotski* par Jean Piaget, traduit par Françoise Sève. Paris : La Dispute, 3<sup>ème</sup> édition. 536p. Essais. 10: 2843030048.