



HAL
open science

Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré

Radia Hannachi

► **To cite this version:**

Radia Hannachi. Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré. Linguistique. Université Nancy 2, 2005. Français. NNT : 2005NAN21032 . tel-01776251

HAL Id: tel-01776251

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776251>

Submitted on 24 Apr 2018

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

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



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITE NANCY 2
U.F.R de Sciences du Langage**

THESE DE DOCTORAT

VOLUME 1

**Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école
primaire en France: formation et représentations des
enseignants du premier degré**

REPRODUCTION INTERDITE

Présentée par Radia AZZAM-HANNACHI

Le 09 décembre 2005

Sous la direction de Monsieur le Professeur Richard DUDA

JURY

**M. Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur à l'université de Paris 3
Mme Edith ESCH, Professeur à l'université de Cambridge
M. Philip RILEY, Professeur à l'université de Nancy 2
M. Richard DUDA, Professeur à l'université de Nancy 2
M. Jean-Claude LE-BIHAN, Maître de conférences à l'IUFM de Rouen**

Remerciements

Je tiens à remercier :

- Monsieur R. DUDA d'avoir accepté de diriger cette thèse et de m'avoir aidé à surmonter des moments de découragements et d'interrogations,
- tous ceux qui ont rendu cette thèse possible en acceptant de participer à un entretien ou de répondre à un questionnaire.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	10
Partie I	18
Enfants et apprentissage des langues	18
Chapitre I : L'acquisition de la langue maternelle par les enfants	19
I.1 Théories psychologiques du développement de l'enfant	19
I.1.1 La théorie psychanalytique	20
I.1.2 La théorie de CHOMSKY	21
I.1.3 La théorie de PIAGET	22
I.1.4 La théorie de WALLON : le développement de l'affectivité de la personnalité	24
I.1.5 La théorie de VYGOTSKY : rôle de l'interaction sociale	25
I.2 Les étapes de l'acquisition du langage	27
I.3 Synthèse	29
Chapitre II: Recherche en acquisition des langues secondes	31
II.1 Les différentes théories d'acquisition des langues étrangères	31
II.1.1 Le béhaviorisme : SKINNER	31
II.1.2 L'innéisme : CHOMSKY	33
II.1.3 L'interlangue : SELINKER	36
II.1.4 L'input : KRASHEN	37
II.1.5 Le cognitivisme	38
II.2 L'acquisition des langues étrangères par les enfants	40
II.2.1 Age et apprentissage des langues	41
II.2.1.1 La thèse de l'âge optimum	41
II.2.1.2 La thèse de l'âge critique	43
II.2.1.3 Apprendre une langue dès le jeune âge à l'école	44
II.2.1.4 Les apprenants plus âgés sont de meilleurs apprenants que les plus jeunes	50
II.2.2 Conclusions sur la question d'un apprentissage précoce d'une langue étrangère	52
II.3 Motivation et apprentissage	55

II.3.1 Définition	55
II.3.2 Motivation intrinsèque, motivation extrinsèque	57
II.3.2.1 La motivation intrinsèque	57
II.3.2.2 La motivation extrinsèque	57
II.3.2.3 Motivation et apprentissage des langues	57
II.4 Caractéristiques des enfants	59
II.4.1 Importance du jeu pour l'enfant	59
II.4.1.1 Définition du jeu	59
II.4.1.2 Jeu en classe de langue étrangère	59
II.4.1.3 Avantages du jeu dans l'enseignement des langues à l'école primaire	60
II.4.2 Importance du conte pour les enfants	63
II.5 Synthèse	64
<i>Partie II</i>	66
<i>Enseignement des langues vivantes à l'école en France et en Europe</i>	66
<i>Chapitre I : Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues</i>	67
I.1 L'apport de COMENIUS	68
I.2 La Méthodologie traditionnelle	72
I.3 La méthode directe	74
I.4 La méthodologie active	75
I.5 La méthodologie audiovisuelle	76
I.6 L'approche communicative	77
I.6.1 Approche communicative à l'école primaire	79
I.6.2 L'approche notionnelle / fonctionnelle	82
I.6.3 L'approche notionnelle / fonctionnelle et l'enseignement des langues à l'école primaire	83
<i>Chapitre II : Enseignement précoce des langues en Europe</i>	87
II.1 Situation dans certains pays européens	89
II.1.1 Situation en Suède	89
II.1.2 La situation en Allemagne	90
II.1.3 La situation au Portugal	91
II.1.4 La situation au Royaume-Uni	92
II.2 Quelques projets d'enseignement des langues au niveau primaire en Europe	93
II.3 Profil et formation des enseignants en Europe	94

Chapitre III : Enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France

96

III.1 Chronologie de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France	97
III.1.1 Période entre 1954 et 1974	98
III.1.2 Période 1989 à 1995	102
III.1.2.1 Evaluation de l'expérimentation contrôlée	108
III.1.3 Période entre 1995 et 1998	109
III.1.3.1 Circulaire du 03 mai 1995 (voir annexe 6)	110
III.1.3.2 Circulaire du 9 mai 1996 (voir annexe 7)	114
III.1.3.3 Circulaire du 24 avril 1997 (voir annexe 8)	115
III.1.4 L'enseignement des langues vivantes à partir de 1998 « le grand bricolage » (LEGENDRE 2003)	117
III.1.4.1 La circulaire du 11 mai 1998 (voir annexe 9)	117
III.1.4.2 La circulaire du 23 juin 1998 (voir annexe 10)	118
III.1.4.3 La circulaire du 17 juin 1999 (voir annexe 11)	120
III.1.4.4 La circulaire du 4 novembre 1999 (voir annexe 12)	121
III.1.5 Période 2001-2003	122
III.1.5.1 Le discours de Jack LANG (2001)	122
III.1.5.2 Les nouveaux programmes de l'école primaire prévus pour 2002	125
III.1.5.2.1 « Domaine Langues étrangères ou régionales » (cycle 2)	125
III.1.5.2.2 L'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale (cycle 3)	126
III.1.5.3 Horaire et programmes de l'école primaire le 14 février 2002 (voir annexe 15)	127
III.1.5.3.1 Ecole maternelle	127
III.1.5.3.2 Cycle 2	131
III.1.5.3.3 Cycle 3	133
III.1.5.3.4 Cadre européen commun de référence pour les langues (Niveau A1)	135
III.1.5.4 Programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements de l'école primaire, B.O du 29 août 2002 (voir annexe 16)	136
III.1.5.5 Circulaire du 19 juin 2003 (voir annexe 17)	138
III.1.5.5.1 Fonctions langagières	138
III.1.5.5.2 Phonologie, syntaxe et morphosyntaxe	138
III.1.5.5.3 Lexique	139
III.1.5.5.4 Contenus culturels	139
III.1.6 Période à partir de 2003	139
III.2 Synthèse de l'historique	141
III.2.1 Diversification des langues à l'école	142
III.2.2 Prédominance de l'anglais	144
III.2.3 Continuité des apprentissages au collège	146
III.3 Objectifs de l'enseignement précoce des langues vivantes	148
III.3.1 Des objectifs linguistiques	149
III.3.1.1 Le développement des compétences de communication orale	149
III.3.1.2 Le développement de l'oreille et de l'appareil phonatoire	149

III.3.1.3 Avantages pour l'apprentissage de la langue maternelle	150
III.3.2 Objectifs culturels	151
III.3.3 Objectif de plurilinguisme	152

Partie III _____ **154**

Représentations et innovations dans la formation __ **154**

Chapitre I : Représentations _____ **155**

I.1 Définitions	155
------------------------	------------

I.2 Fonctions des représentations sociales	158
---	------------

I.3 Représentations et didactique des langues	159
--	------------

I.4 Importance de la prise en compte des représentations dans la formation	161
---	------------

Chapitre II : Innovations _____ **163**

II.1 Innovation dans la formation	163
--	------------

II.1.1 Historique de l'innovation dans le domaine de l'éducation	163
--	-----

II.1.2 Définitions	165
--------------------	-----

II.1.3 Caractéristiques de l'innovation	167
---	-----

II.1.3.1 Changement délibéré	167
------------------------------	-----

II.1.3.2 Rapport de l'innovation avec le nouveau, l'invention et la novation	167
--	-----

II.1.3.3 Innovation est un processus	168
--------------------------------------	-----

II.1.4 Formation à l'innovation	169
---------------------------------	-----

II.1.4.1 Comment former à l'innovation ?	169
--	-----

II.1.4.2 Compétences nécessaires à l'innovation en formation	170
--	-----

II.1.5 Innovation didactique	172
------------------------------	-----

II.1.5.1 Innovation-produit	172
-----------------------------	-----

II.1.5.2 Innovation-processus	173
-------------------------------	-----

II.2 Apprentissage autodirigé	174
--------------------------------------	------------

II.3 Innovation et apprentissage autodirigé	176
--	------------

II.3.1 Les obstacles à l'innovation	178
-------------------------------------	-----

II.3.2 Stratégies d'accompagnement à l'innovation	178
---	-----

II.3.3 Centres de ressources et autodirection	179
---	-----

II.4 L'autonomie dans l'apprentissage	182
--	------------

II.4.1 Définition	182
-------------------	-----

II.4.2 L'autonomie dans le système éducatif français	182
--	-----

II.4.3 L'autonomie face aux représentations	187
---	-----

II.5 TIC et apprentissage des langues	190
--	------------

II.5.1 Introduction du multimédia dans l'enseignement des langues	191
---	-----

II.5.2 Développement du multimédia dans l'apprentissage des langues	193
---	-----

II.5.2.1 L'enseignement de type behavioral	193
--	-----

II.5.2.2 L'enseignement de type communicatif	194
--	-----

II.5.2.3 L'enseignement de type intégratif	194
--	-----

Partie IV	195
Formation en langue vivante des enseignants du premier degré	195
Chapitre I : L'évolution du métier d'instituteur	196
I.1 Création des IUFM	196
I.2 Architecture de la formation initiale des professeurs des écoles	198
I.2.1 Concours de recrutement des professeurs des écoles	199
I.2.1.1 Épreuves d'admissibilité	200
I.2.1.1.1 Une épreuve écrite de français	200
I.2.1.1.2 Une épreuve écrite de mathématiques	200
I.2.1.2 Épreuves d'admission	200
I.2.1.2.1 Une épreuve orale d'entretien	200
I.2.1.2.2 Une première épreuve orale au choix du candidat	201
I.2.1.2.3 Une deuxième épreuve orale au choix du candidat	201
I.2.1.2.3.1 Épreuve orale de langue vivante étrangère ou régionale	202
I.2.1.2.3.2 Épreuve d'arts plastiques	203
I.2.1.2.3.3 Épreuve de musique	204
I.2.1.2.4 Une épreuve d'éducation physique et sportive	205
I.3 Nouveau concours de professeurs des écoles 2005-2006 : tableau comparatif avec l'ancien concours	206
I.4 Les enseignants du primaire et la polyvalence	215
I.5 Les différents intervenants en langue vivante à l'école primaire	216
I.5.1 Locuteurs natifs	217
I.5.2 Enseignants du secondaire	218
Chapitre II : Formation en langue vivante des enseignants du premier degré : une priorité pour l'avenir	220
II.1 Un objectif prioritaire	220
II.1.1 La formation en langues des professeurs des écoles dans les Instructions Officielles depuis 1990	222
II.1.2 Formation linguistique	224
II.1.3 Formation pédagogique	225
II.2 Domaines complémentaires de formation	226
II.3 Formation des formateurs	227
II.4 Synthèse	228
Chapitre III : Présentation de l'enquête	230
III.1 Méthodologie de la recherche	230

III.2	Enquête auprès des PE en formation initiale à l'IUFM : utilisation du questionnaire	231
III.3	Enquête auprès des formateurs en langue vivante à l'IUFM : les entretiens	232
III.4	Analyse des plans de formation en langue vivante des PE à l'IUFM	234
Chapitre IV : Présentation des résultats		235
IV.1	Analyse des questionnaires	235
IV.1.1	Formation en langue vivante dans la formation universitaire antérieure	235
IV.1.2	Enseigner les langues à l'école primaire	235
IV.1.3	Formation en langue vivante à l'IUFM	236
IV.1.4	Importance de l'expérience	237
IV.1.5	Formation didactique	237
IV.1.6	Que doit développer la formation en langue vivante à l'IUFM ?	238
IV.1.7	Amélioration de la formation en langue vivante à l'IUFM	240
IV.1.8	Utilisation des outils multimédias en complément à la formation en langue vivante	240
IV.1.9	Formation idéale	241
IV.2	Compte rendu des entretiens	242
IV.2.1	Enseignement des langues à l'école primaire	243
IV.2.1.1	Apprentissage précoce des langues	243
IV.2.1.2	Apprentissage précoce des langues dans les Instructions Officielles	244
IV.2.1.3	Éveil aux langues à l'école primaire	245
IV.2.1.4	Enseignement ludique préconisé à l'école primaire	246
IV.2.2	Formation en langue vivante nécessaire pour tous les PE à l'IUFM	246
IV.2.2.1	Formation linguistique des PE	247
IV.2.2.1.1	Importance de l'oral dans la formation	247
IV.2.2.1.2	Vision des formateurs par rapport à la compréhension orale et aux documents authentiques audio et vidéo	248
IV.2.2.1.3	Problèmes dans la formation des PE	248
IV.2.2.1.3.1	Attitude des PE en formation initiale à l'IUFM par rapport à la formation en langue vivante	249
IV.2.2.1.3.2	Niveau des PE en langue vivante à l'entrée à l'IUFM comme obstacle à la formation mise en place à l'IUFM	249
IV.2.2.1.3.3	Expérience personnelle des PE comme source de difficultés dans leur formation à l'IUFM	251
IV.2.2.1.3.4	Manque de moyens	253
IV.2.2.1.3.5	Problèmes des assistants	253
IV.2.2.1.3.6	Manque d'heures dans la formation en langue vivante des PE	254
IV.2.2.2	Formation pédagogique des PE	255
IV.2.2.3	Importance de l'apport culturel dans la formation en langue vivante des PE à l'IUFM	255
IV.2.2.4	Langue vivante : épreuve obligatoire au concours de recrutement des professeurs des écoles	257
IV.2.3	Contradictions dans le discours de certains formateurs	258
IV.2.4	Quelques discours positifs des formateurs en langues à l'IUFM	261
IV.2.5	Améliorations possibles à la formation en langue vivante des PE à l'IUFM	262

IV.2.5.1 Séjours linguistiques	262
IV.2.5.2 Importance de l'autoformation dans la formation en langue vivante des PE	263
IV.2.6 Conclusions sur la formation en langue vivante des PE à l'IUFM	263
IV.3 Résultats de l'analyse des entretiens	265
IV.4 Analyse des plans de formation	270
IV.4.1 Description des formations en langue vivante mises en place dans différents IUFM en fonction des critères retenus	270
IV.4.2 Synthèse et interprétation	271
IV.4.3 Deuxième enquête sur les plans de formation pour l'année 2004-2005	273
IV.5 Bilan et perspectives : propositions pour améliorer la formation existante	274
IV.6 Formation à l'autonomie	275
<i>Chapitre V : Autoformation dans la formation à l'IUFM : compte rendu d'une expérimentation</i>	278
V.1 Axes de travail	280
V.2 Activités à proposer	280
V.3 Première expérimentation	280
V.3.1 Déroulement de l'expérimentation	281
V.3.2 Présentation du centre de ressources de l'IUFM de Nancy	285
V.3.3 Etapes de l'expérimentation	285
V.3.4 Entretiens de conseil	288
V.4 Résultats de l'expérimentation	296
<i>CONCLUSION</i>	298
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	302
<i>INDEX</i>	319

ANNEXES (VOLUME 2)

<i>ANNEXE 1</i>	334
<i>ANNEXE 2</i>	337
<i>ANNEXE 3</i>	341
<i>ANNEXE 4</i>	345

<i>ANNEXE 5</i>	348
<i>ANNEXE 6</i>	354
<i>ANNEXE 7</i>	363
<i>ANNEXE 8</i>	370
<i>ANNEXE 9</i>	376
<i>ANNEXE 10</i>	380
<i>ANNEXE 11</i>	396
<i>ANNEXE 12</i>	404
<i>ANNEXE 13</i>	411
<i>ANNEXE 14</i>	432
<i>ANNEXE 15</i>	441
<i>ANNEXE 16</i>	447
<i>ANNEXE 17</i>	458
<i>ANNEXE 18</i>	461
<i>ANNEXE 19</i>	470
<i>ANNEXE 20</i>	479
<i>ANNEXE 21</i>	493
<i>ANNEXE 22</i>	500
<i>ANNEXE 23</i>	503
<i>ANNEXE 24</i>	584
<i>ANNEXE 25</i>	623
<i>ANNEXE 26</i>	634

INTRODUCTION

L'Europe connaît une expansion rapide de l'attention portée à l'enseignement des langues et l'apprentissage précoce des langues vivantes. Il est reconnu que cet enseignement peut élargir l'horizon culturel de l'enfant et enrichir son expérience éducative.

L'enseignement des langues vivantes aux enfants suscite actuellement un grand intérêt en Europe en raison de l'ouverture des frontières, et en vue de la mobilité des individus. B. PALIKARSKA, chef du département de la politique éducative de l'éducation nationale en Bulgarie pense que :

« L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes ne doit plus être un but en soi mais un vecteur au service de l'accès à la connaissance personnelle, de l'ouverture à l'autre, de la contribution à la création d'une citoyenneté européenne, et de la mobilité des personnes dans une Europe unie mais plurilingue et multiculturelle ». (PALIKARSKA 2002 : 47)

Certaines expériences de l'enseignement des langues vivantes à l'école se développent dans plusieurs pays et représentent une innovation. Plusieurs facteurs peuvent être mis en relation avec la question de l'innovation dans l'enseignement des langues. Par exemple :

- l'organisation de l'apprentissage des langues (langues proposées, horaire),
- méthodologies utilisées dans l'apprentissage des langues,
- outils utilisés,

En France, de nombreuses expériences d'enseignement précoce des langues vivantes ont été mises en place depuis les années 50. Cependant, l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire a été reconnu par les textes officiels seulement en 1989 lors du lancement d'une expérimentation contrôlée. Cette expérimentation a duré trois ans avant la généralisation de cet enseignement aux classes de Cours Moyen (CM), puis son extension au Cours Élémentaire (CE).

Onze années plus tard, l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire est toujours préconisé. Le 4 septembre 2000, Jack LANG, Ministre de l'Education Nationale à l'époque, annonce dans sa conférence de presse de rentrée « voilà un des points les plus importants de cette rentrée, la maîtrise des langues vivantes est une nécessité pour nos élèves, futurs citoyens d'une Europe forte de son plurilinguisme et de ses différentes cultures ». Cette annonce a été reprise dans son discours du 29 janvier 2001 (M.E.N 2001a) consacré à la politique des langues à l'école primaire.

Plusieurs textes officiels ont accompagné la mise en place de l'enseignement des langues à l'école primaire en France en y définissant différentes orientations pédagogiques. Le choix d'un véritable apprentissage a été préféré depuis 1998 à l'option de sensibilisation en lui précisant des objectifs bien définis. La priorité de l'oral sur l'écrit n'a jamais été remise en cause depuis lors. De plus, l'apprentissage d'une langue est un moyen de découvrir des faits culturels liés à langue que l'on apprend. Désormais, l'objectif culturel est affiché.

De nouveaux programmes ont été élaborés en 2002 qui précisent le volume horaire qui doit être consacré aux langues, le niveau de compétence à atteindre par les élèves ainsi que les contenus de l'enseignement. La généralisation de cet enseignement aux six niveaux de classes (de la grande section de la maternelle au CM2) a été prévue initialement par le Ministre de l'Education Nationale Jack LANG pour la rentrée 2005. Les Instructions Officielles du 14/02/02 parlent d'un « début de réflexion sur le fonctionnement de la langue qui permet de faire prendre conscience qu'une langue n'est pas le calque d'une autre ».

Pour que cet enseignement en langue vivante à l'école primaire soit plus profitable aux enfants, les maîtres d'école doivent en avoir la responsabilité puisque cela fait partie désormais de la polyvalence de leur métier. D'ailleurs, d'après le Bulletin Officiel du 11 mai 1995, « les instituteurs et professeurs des écoles sont les mieux placés pour assurer l'enseignement des langues ». Les recherches de GENELOT (1996) en France ont montré que les performances des enfants dans la langue étrangère étudiée à l'école primaire étaient meilleures lorsque l'enseignement

est confié au maître de la classe. Dans le rapport 2003 de l'Inspection Générale, il est recommandé que le maître soit en charge de l'enseignement des langues dans sa classe :

« Lorsque la langue est enseignée par le maître de la classe, les rapports sont plus étroits. Au contraire, lorsque l'intervenant est étranger au groupe (maître d'une autre classe, assistant, intervenant extérieur ou professeur du second degré), la relation est parfois plus difficile et on met plus de temps pour mettre en place les activités qui n'ont pas toujours été choisies en fonction des possibilités des élèves ». (Cité in BANCEL 2004 : 50)

C'est pourquoi, dès le début des années quatre-vingt-dix, la formation en langue vivante des professeurs des écoles est considérée comme un élément déterminant pour la réussite et la pérennité de l'enseignement des langues à l'école primaire. En 1996, les auteurs du rapport du Ministère de l'Education sur le CE1 étaient convaincus qu'il « faut reconnaître le caractère impératif et l'urgence d'une formation linguistique et didactique pour tous les enseignants » (Cité in BLONDIN, et al. 1998 : 58). Cependant, à travers différentes enquêtes, le nombre de maîtres qualifiés pour dispenser l'enseignement des langues s'est révélé insuffisant. Par exemple, en 2000 seulement 54% des enseignants du premier degré étaient capables de prendre en charge cet enseignement. Dès lors, il a été reconnu que les professeurs des écoles ont besoin d'aide pour pouvoir le prendre en charge. Certains auront besoin d'améliorer leurs compétences linguistiques, s'ils n'ont pas eu l'opportunité de le faire pendant leur formation initiale.

C'est pourquoi nous portons une attention particulière à la formation en langue vivante des professeurs des écoles, qui est primordiale afin qu'ils puissent assurer au mieux cette nouvelle mission d'enseignement. Nous soutenons l'idée selon laquelle le maître de la classe est le mieux placé pour enseigner les langues à l'école.

Dans son discours de février 2001 en relation avec le *Plan Langues Vivantes*, le Ministre de l'Education Nationale de l'époque, Jack LANG, affirme sa volonté d'introduire une épreuve de langue obligatoire au concours de recrutement des professeurs des écoles. Il prévoit aussi l'instauration d'une dominante Langue Vivante en deuxième année à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) pour les professeurs stagiaires (PE2) qui souhaitent être habilités en langue vivante.

Des efforts ont été déployés pour remédier au nombre insuffisant de maîtres qualifiés pour enseigner les langues vivantes à l'école primaire. Par exemple, dès l'année 2001, est mise en place à l'IUFM une formation de dominante en langue et à la pédagogie de l'enseignement des langues. Cela permet aux stagiaires intéressés par les langues vivantes d'améliorer leurs compétences. La validation de cette dominante donne lieu à une habilitation linguistique des stagiaires. En revanche cette formation n'est encore qu'optionnelle.

L'objectif de notre travail de recherche est de proposer quelques pistes en vue d'améliorer la formation en langue vivante des futurs professeurs des écoles. Pour ce faire, nous avons analysé trois sources de données :

- 1 Un questionnaire pour les PE (Professeurs des écoles) en formation dans différents IUFM.
- 2 Des entretiens avec des formateurs en langue vivante dans différents IUFM.
- 3 Les plans de formation en langue vivante mis en place dans 11 IUFM.

Nous espérons, à l'issue des résultats, de notre recherche, pouvoir identifier certains facteurs qui freinent la généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Nous ne prétendons pas, à travers cette thèse, apporter des solutions aux problèmes rencontrés. Nous souhaitons uniquement offrir aux lecteurs une réflexion quant aux éventuelles possibilités d'amélioration de cet enseignement à travers une formation adéquate des enseignants du premier degré. G. FERRY pense que :

« Il est vrai que la nécessité se fait sentir de développer des recherches et des études sur la formation des enseignants afin d'en évaluer les pratiques existantes, d'en dégager une problématique, de concevoir des projets novateurs et, par là, de fournir des éléments de réflexion et de décision à ceux qui ont à mettre en œuvre une politique d'ensemble de formation des enseignants c'est à dire en définitive une politique de l'école ». (FERRY 1983 : 2)

Notre recherche, au vu des insuffisances repérées dans la formation en langue vivante à l'IUFM des futurs professeurs des écoles se propose d'explorer quelques pistes destinées à l'améliorer. En aucun cas, avons nous cherché à critiquer la

formation actuelle en langue vivante à l'IUFM. Nous souhaitons seulement proposer quelques pistes de réflexions qui peuvent être explorées en vue d'améliorer cette formation. Il s'agit en définitive de proposer des solutions qui puissent répondre aux besoins et aux attentes des futurs professeurs des écoles.

Notre hypothèse de travail suppose que la formation en langue vivante à l'IUFM devrait être obligatoire pour tous les futurs professeurs des écoles. Cette formation pour être efficace doit faire évoluer les représentations des étudiants en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue vivante. Pour cela, nous ferons référence à la théorie des représentations sociales qui sera présentée dans le chapitre III. Enfin, une formation à l'autoformation serait fortement recommandée dans le cadre de la formation en langue vivante des PE.

Notre travail de recherche se compose de quatre grandes parties. Dans la première partie, nous aborderons le développement du langage chez l'enfant à travers les différentes théories d'acquisition de la langue maternelle. Nous présenterons ensuite les principales théories d'acquisition des langues étrangères. Nous passerons en revue différents travaux souvent contradictoires sur la problématique de l'âge dans l'apprentissage des langues. Nous évoquerons le rôle de la motivation dans l'apprentissage.

Dans la deuxième partie, nous commencerons par présenter les modèles didactiques les plus courants dans l'enseignement des langues vivantes au primaire ; les plus utilisés visent un apprentissage communicatif fondé sur une approche notionnelle-fonctionnelle selon des caractéristiques des enfants. Nous présenterons ensuite quelques expériences d'enseignement précoce des langues vivantes en Europe. Nous examinerons dans un premier temps, le cas de la Suède, de l'Allemagne, du Portugal et du Royaume-Uni. Dans un second temps, nous ferons un état des lieux de cet enseignement en France. Nous observerons les différentes évolutions de cet enseignement depuis les premières expériences remontant aux années 50 jusqu'à aujourd'hui. Nous analyserons ainsi les divers textes officiels qui ont accompagné la généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Cette analyse nous permettra d'établir certains constats et d'identifier ainsi les freins et les facilitateurs à l'introduction du changement. Nous nous intéressons particulièrement à

la formation des enseignants, qui est l'un des aspects prioritaires à améliorer afin que l'enseignement des langues vivantes à l'école se déroule dans les meilleures conditions.

Nous consacrerons la troisième partie à la présentation des principes et fondements de la notion de représentations qui servira de point d'appui pour l'analyse de nos entretiens. Nous présenterons ses différentes définitions, ses caractéristiques et ses différentes implications dans les autres domaines des sciences humaines, notamment en didactique des langues. Nous aborderons les représentations dans la formation, un élément important qui peut émerger lors de la formation. En effet, la formation des enseignants doit permettre l'identification des représentations des apprenants afin de leur proposer des tâches permettant de les faire évoluer. Nous parlerons aussi dans ce chapitre de la notion d'innovation dans le domaine de l'éducation et des principales innovations dans le domaine de la formation. Ces innovations peuvent être des facilitateurs pour le développement et l'amélioration des dispositifs de formation en langue vivante.

La quatrième partie sera consacrée à la formation en langue vivante des enseignants du premier degré. Nous commencerons dans le premier chapitre par faire un détour sur l'évolution du métier d'instituteur à travers la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Nous présenterons ensuite l'architecture de la formation des professeurs des écoles, puis les différentes épreuves du concours en faisant une comparaison entre l'ancien concours et le nouveau concours qui sera mis en place à partir de la rentrée 2005-2006. Nous aborderons enfin la formation en langue vivante des enseignants du premier degré comme une priorité pour l'avenir dans le deuxième chapitre.

La troisième chapitre présentera notre démarche de recherche pratique auprès des PE en formation sous forme de questionnaire et sous forme d'entretiens avec des formateurs en langue vivante à l'IUFM. De plus, nous analyserons les plans de formation en langue vivante des Professeurs des Ecoles dans 11 IUFM. Nous présenterons une analyse des résultats obtenus pour chacune de nos sources d'information dans le quatrième chapitre. Nous proposons ensuite une synthèse des

réflexions. Nous tirerons quelques conclusions et perspectives en vue d'améliorer la formation actuelle en langue vivante des PE.

Enfin, le dernier chapitre sera dédié à la présentation d'une expérimentation d'un dispositif d'autoformation mis en place auprès des professeurs des écoles en première année de formation (PE1) en vue de leur préparation à l'épreuve d'anglais au concours de recrutement des professeurs des écoles. Nous présenterons les résultats obtenus. Nous mettrons l'accent sur l'autoformation que nous préconisons dans le cadre de l'amélioration de la formation en langue vivante des PE. On en tirera quelques conclusions pour la formation d'enseignants généralistes polyvalents du premier degré.

Pour résumer, nous espérons que notre recherche apporte un éclairage sur la formation des enseignants du premier degré, et qu'elle contribue à tracer des chemins qui permettent d'ajuster cette formation en lien avec l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.

Pour ce qui est des résultats de notre recherche, on peut peut-être nous interroger sur la validité de cette recherche. En effet, il est possible de s'interroger sur la crédibilité des résultats obtenus, dans la mesure où nous nous appuyons pour une grande partie sur le discours des formateurs et celui des PE en formation à l'IUFM. A ce propos, nous partageons les propos de GILLY (1980) qui pense que : « Croire qu'il puisse exister des procédures permettant d'atteindre la représentation d'autrui dans son intégralité relèverait de l'utopie » (Cité in DEVELAY 1994 : 123). DEVELAY ajoute aussi que « une personne interrogée ne livre jamais qu'un aspect fragmentaire de ses représentations ce qui dans la situation qu'elle perçoit lui paraît pouvoir ou devoir être dit » (ibid.). Il n'est donc pas attendu de cette recherche autre chose que des indices, des pistes explicatives et de réflexion.

En ce qui concerne la pertinence de notre recherche, nous pensons que la validité d'une telle recherche peut être jugée sur la qualité de notre analyse. Celle-ci contribue à mettre au jour les représentations des PE en formation et des formateurs en langue vivante à l'IUFM en vue de l'adoption de pratiques pédagogiques plus efficaces.

Pour conclure, nous pensons qu'une formation en langue vivante s'ajoutant à la formation didactique pour tous les futurs professeurs des écoles est nécessaire pour qu'ils soient en mesure d'enseigner les langues vivantes à l'école primaire. Cela permettra en effet d'assurer la l'efficacité et pérennité de cet enseignement.

Partie I
Enfants et apprentissage des langues

Chapitre I : L'acquisition de la langue maternelle par les enfants

Dans ce chapitre, nous avons jugé nécessaire de rappeler les théories psychologiques du développement de l'enfant et les phases d'acquisition du langage chez l'enfant. Cela permet de constater la facilité du développement du langage chez les enfants. Pour nous, il est important de connaître les caractéristiques de l'enfant ainsi que la façon dont il apprend les langues, afin de permettre aux enseignants d'être préparés au mieux pour l'enseignement des langues vivantes aux enfants.

I.1 Théories psychologiques du développement de l'enfant

Plusieurs recherches tentent d'expliquer le processus de développement de l'enfant tant sur le plan biologique que sur le plan psychologique dans son milieu social. Plusieurs questions se posent à ce propos : Comment l'enfant acquiert une diversité de savoirs, de savoir-faire et de connaissances ? Quel est le rôle de son environnement dans son progrès ? Comment se fait son développement, par étapes ?

Notre objectif est de présenter les théories qui permettent d'expliquer les différentes étapes de développement de l'enfant et de connaître sa façon d'évoluer dans le temps, de mieux comprendre ses processus évolutifs, afin d'essayer d'exploiter ces éléments dans le cadre d'un apprentissage scolaire qui soit le plus adapté à ce public.

Nous ferons appel aux théories fondamentales du développement, celles qui ont fait avancer les recherches dans le domaine du parcours de développement de l'enfant en nous apportant des éclairages pour notre connaissance de l'enfant-apprenant.

Certaines théories expliquent le développement de l'enfant par une notion de stades. Le développement commence par un point de départ et suit une progression pour aboutir à une certaine maturité. La description des différents stades s'effectue par l'observation des changements. Nous présenterons quelques-unes de ces théories :

I.1.1 La théorie psychanalytique

Cette théorie accorde une importance primordiale aux facteurs internes de l'organisation psychologique de l'enfant. Elle considère que le développement de l'enfant suit plusieurs stades. FREUD est considéré comme le fondateur de la psychanalyse. Selon lui, toute la genèse de la personnalité s'explique en fonction du développement de la pulsion sexuelle ou la libido. Il propose au niveau du développement psycho-affectif différents stades :

- Le stade oral (de la naissance à 12-18 mois) : au cours des premiers mois, l'enfant en satisfaisant son besoin physiologique de s'alimenter, éprouve un certain plaisir provoqué par des sensations dans sa bouche. Au début, le besoin de s'alimenter et le plaisir sont intimement liés, mais peu à peu le désir se détache du besoin, et la recherche du plaisir n'est plus dépendante de la nutrition. Puis, l'enfant commence à sucer son pouce. En fait, la zone érogène est la région buccale.

- Le stade anal (18 mois à 3-4 ans) : ce stade est caractérisé par une organisation de la libido sous le primat de la zone érogène anale. Le plaisir est encore une fois lié à une fonction physiologique puisque les sensations de plaisir sont liées à la défécation.

- Le stade phallique (vers 4 ou 5 ans) : durant cette période, les organes génitaux deviennent la zone sexuelle prédominante. L'enfant découvre son sexe et commence à découvrir le plaisir obtenu par exemple grâce aux attouchements. A ce stade, l'enfant manifeste une curiosité sexuelle en découvrant la différence des sexes.

- Le complexe d'œdipe : le complexe d'œdipe peut se définir par le désir de l'enfant pour le parent de sexe opposé, conjugué à l'hostilité de l'enfant pour le parent du même sexe. L'œdipe représente le conflit, basé sur un désir interdit, qui oppose, à un moment donné l'enfant et ses parents. Par exemple, un jeune garçon peut devenir jaloux de son père puisque son désir est d'être l'unique objet de désir de sa mère. Selon FREUD, le complexe d'œdipe joue un rôle important dans la structuration et dans l'orientation du désir. C'est à travers l'intégration de cet interdit que l'enfant va assimiler tous les autres interdits.

- La période de latence : qui s'étend de la 5^{ème} année de la vie jusqu'à la puberté semble pertinente pour notre recherche. Elle se caractérise par un refoulement des pulsions sexuelles, qui permet à l'enfant de se tourner vers d'autres centres d'intérêts et favorise les apprentissages scolaires. Sa curiosité intellectuelle s'amplifie et ses activités se diversifient. Sur le plan affectif, des changements se produisent puisque l'enfant commence à se détacher partiellement de ses parents pour s'investir dans d'autres relations, amicales par exemple. La pudeur et quelques valeurs morales sont intériorisées par l'enfant durant cette période, il devient tendre et gentil avec l'adulte.

La pensée freudienne a eu un grand impact dans le domaine de la linguistique et de la psychologie. Selon FREUD, l'origine sexuelle des rêves enfantins s'explique par les besoins sexuels de l'enfant. Ces derniers jouent un rôle important dans le développement de la langue chez l'humain. Il précise que les premiers sons produits par l'enfant ont servi à exprimer des idées et donc à développer son langage. Ces données linguistiques et psychologiques sont intéressantes dans le domaine de la didactique des langues.

I.1.2 La théorie de CHOMSKY

D'après CHOMSKY le langage humain se développerait selon un système inné d'acquisition indépendant du développement cognitif de l'enfant. Le dispositif d'acquisition des langues le L.A.D (*Language Acquisition Device*) est une sorte de boîte noire contenant des règles permettant d'acquérir toutes les langues humaines.

Selon CHOMSKY (1971) :

« tout être humain dispose d'un mécanisme inné qui lui permet de construire une grammaire interne à partir des données qui lui sont fournies par l'environnement et cela indépendamment des différences éventuelles d'intelligence, de niveau socioculturel et de conditions d'apprentissage ». (Cité in LAMBERT 2003 : 52).

La théorie de CHOMSKY a été remise en cause par PIAGET, néanmoins elle a permis une meilleure compréhension de la nature et du fonctionnement des langues en général.

I.1.3 La théorie de PIAGET

La psychologie cognitive contredit l'innéisme de CHOMSKY. Pour PIAGET, il existe une relation étroite entre le développement cognitif et le développement linguistique relevant de structures biologiques.

La perspective piagetienne est constructiviste en ce sens qu'elle cherche à expliquer les fonctions cognitives d'une complexité croissante puisque « Piaget est surtout préoccupé par les processus de pensée de l'enfant typique ou moyen plutôt que par un comportement social » (THOMAS et al. 1994: 5).

Selon PIAGET, le développement cognitif est caractérisé par des changements qualitatifs, changements qui sont le résultat de structures cognitives déjà existantes. PIAGET pense que la connaissance du sujet est liée à son interaction avec son environnement qu'il cherche à comprendre. Selon cette perspective constructiviste, les individus construisent leurs savoirs à partir de ce qu'ils savent déjà en interaction avec le monde extérieur. Ce point de vue intéresse les didacticiens puisqu'il s'appuie sur un processus de restructuration des acquis antérieurs.

D'après PIAGET « Le développement mental de l'enfant apparaît au total comme une succession de trois grandes constructions dont chacune prolonge la précédente, en la reconstruisant d'abord sur un nouveau plan pour la dépasser ensuite de plus en plus largement » (PIAGET et al. 1998 : 119).

Cette intégration de structures successives dont chacune conduit à la construction de la suivante permet de découper le développement en grandes périodes ou stades et en sous-périodes ou sous-stades ayant ces caractéristiques :

- Leur ordre de succession est constant.
- Chaque stade est caractérisé par une structure d'ensemble qui peut expliquer des réactions particulières.
- Ces structures d'ensemble sont intégratives et ne se substituent pas les unes aux autres. (ibid.)

Au niveau du développement mental, PIAGET distingue trois stades :

- Stade des opérations sensori-motrices (de la naissance à l'âge de 2 ans) : à partir de réflexes simples et d'habitudes acquises, le jeune enfant construit des structures plus complexes en communiquant avec son environnement.

Puis pendant la période pré-opératoire (de 2 ans à 6-7 ans) : l'enfant commence à découvrir les notions de quantité, d'espace, de temps...etc.

- Stade des opérations concrètes (de 6-7 ans à 11 ans) : l'enfant commence à acquérir les notions telles que la masse et le volume. Il commence à développer une certaine logique du sens nécessitant un support concret.

- Stade des opérations formelles (de 11 à 12 ans) : l'enfant développe la pensée de façon déductive, il établit des relations entre les relations.

On peut dire que :

« L'apport majeur de la théorie de Piaget réside dans son triple ancrage épistémologique, biologique et logico-mathématique et dans son constructivisme ». (BIDEAU et al. 2001 : 42)

Il est important de retenir que le constructivisme considère l'apprentissage comme la construction de connaissances à travers les différents acquis antérieurs. Dans cette perspective, l'apprenant joue un rôle actif dans son apprentissage.

Par ailleurs cette théorie présente quelques limites parmi lesquelles :

- L'importance particulière accordée à la construction des opérations logiques laisse relativement dans l'ombre les systèmes de représentations.

- La théorie est ancrée sur la dimension cognitive et néglige l'aspect social et affectif. La socialisation de l'enfant, selon cette conception, s'effectue tardivement (DHIMA 2004).

Cependant « quelles que soient déjà les critiques (...) la théorie piagetienne, de par sa spécificité et sa cohérence, reste un cadre de référence obligé. Elle exalte la rationalité humaine et son effort pathétique (...) d'appropriation de

l'univers complexe dans lequel s'inscrit sa destinée » (BIDEAU 2001 cité in DHIMA 2004 : 21)

I.1.4 La théorie de WALLON : le développement de l'affectivité de la personnalité

A la différence de PIAGET qui considère qu'un stade de développement doit être atteint avant qu'un autre ne débute, WALLON pense qu'il n'existe pas de stades stricts de développement. Il considère que les stades se chevauchent et s'imbriquent de façon complexe, discontinue, ponctués par des crises (adolescence...). Pour lui, il y a deux facteurs qui interviennent dans le développement de l'enfant, un facteur biologique et un facteur social lié à l'interaction entre l'enfant et son milieu social « ainsi chez l'enfant s'affrontent et s'impliquent mutuellement des facteurs d'origine biologique et sociale » (WALLON 1981 : 32).

WALLON schématise le développement de l'enfant comme ceci :

- Le stade impulsif pur (entre 0 et 3 à 6 mois) : durant cette période l'activité motrice et l'émotion sont les principaux organisateurs du développement.
- Le stade émotionnel (de 6 à 12 mois) : l'enfant s'exprime par ses émotions (joie, tristesse...), l'émotion organise ainsi le comportement de l'enfant. C'est le stade de la symbiose affective.
- Le stade sensori-moteur (entre 1 an et 2 ans) : l'enfant commence à associer les mouvements et les perceptions, il apprend à parler, à marcher.
- Le stade du personnalisme (entre 2 et 5 ans) : durant cette période, l'enfant reconnaît sa personnalité et l'image de lui-même. Il prend conscience de lui par une étape d'opposition et ensuite d'intégration dans son environnement familial.
- Le stade catégoriel (entre 6 et 11 ans) : l'enfant développe des relations avec le monde extérieur (famille, école, jeu...etc.) et à désormais la capacité de prendre des rôles différents par rapport aux différentes situations et aux différentes personnes.

- L'adolescence (qui se situe au-delà de l'âge de 11 ans) : c'est une période qui est marquée par une crise qui permettra à l'enfant de découvrir les valeurs sociales, morales...etc. C'est une période de finalisation de la construction de la personnalité.

L'apport de la théorie de WALLON dans le développement de l'enfant peut se résumer en :

- l'étude de la personne dans son rapport avec l'autre, l'homme est considéré comme un être social,
- l'importance accordée au corps et au mouvement dans les relations de l'enfant avec son milieu,
- l'importance de l'émotion dans le développement de l'enfant.

I.1.5 La théorie de VYGOTSKY : rôle de l'interaction sociale

La théorie de VYGOTSKY sur le développement de l'enfant se fonde sur le principe selon lequel le développement de l'individu se construit à travers son interaction avec son milieu social, culturel, économique...etc.

Sa conception du développement est :

« Notre conception du développement, écrit VYGOTSKY, implique un rejet de l'opinion généralement admise, selon laquelle, le développement cognitif résulte de l'accumulation graduelle de changements indépendants. Au contraire, nous croyons que le développement de l'enfant est un processus dialectique complexe, caractérisé par la périodicité, l'irrégularité dans le développement des différentes fonctions, la métamorphose ou la transformation qualitative d'une forme en une autre, l'interrelation de facteurs externes et internes et les processus adaptatifs qui permettent de vaincre les obstacles que rencontre l'enfant. De nombreux chercheurs en psychologie de l'enfant, très préoccupés de la notion de changement évolutif, ignorent encore ces points décisifs, ces transformations révolutionnaires, dont, si fréquemment, l'histoire du développement de l'enfant est émaillée ». (VYGOTSKY 1997 : 143)

VYGOTSKY considère que le développement de l'enfant ne peut pas s'expliquer seulement par des changements quantitatifs.

Pour VYGOTSKY, la pensée enfantine se développe en interaction avec les adultes, pour lui il existe une loi fondamentale des fonctions psychiques humaines :

« Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. (...) Le développement du langage sert de paradigme pour ce type de problème. Le langage apparaît d'abord comme moyen de communication de l'enfant avec ceux qui l'entourent. C'est seulement dans un deuxième temps, en se transformant en langage intérieur qu'il devient un mode de pensée fondamental de l'enfant lui-même, une de ses fonctions psychiques ». (VYGOTSKY 1997 : 111)

VYGOTSKY établit une relation entre l'apprentissage et le niveau de développement de l'enfant. Il considère que le développement de l'enfant est lié au niveau proximal de développement qui se définit comme :

« La différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul ». (ibid.)

Pour VYGOTSKY (1990), le concept de zone proximale de développement tient une place importante dans l'enseignement, puisque l'enseignant doit aider l'enfant à développer des capacités potentielles, ainsi :

« Un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace. Il n'est pas en mesure de diriger le processus développemental mais entraîné par celui-ci. La théorie de la zone proximale de développement se traduit par une formule qui est exactement contraire à l'opération traditionnelle : le seul bon enseignement est celui qui précède le développement ». (Cité in DHIMA : 25)

VYGOTSKY inscrit le développement de l'enfant dans une interaction sujet-environnement. Pour lui, il n'y a pas de sujet universel indépendant du groupe et c'est grâce à l'institution scolaire que l'enfant va se fabriquer la plupart des instruments (langage par exemple) et la plupart des significations sociales (LAMBERT 2003).

L'apport de VYGOTSKY s'inscrit dans l'importance du rôle de l'adulte dans le développement de l'enfant à travers son intervention dans le cadre de la zone proximale de développement. Ainsi, la relation de l'enseignant et les autres enfants de la classe est primordiale pour un apprentissage basé sur la communication, l'interaction et les échanges.

I.2 Les étapes de l'acquisition du langage

Plusieurs recherches ont montré que le langage se développe chez l'enfant tôt dans son existence. En effet, dès la naissance, l'enfant commence à percevoir le langage parlé. Certaines recherches ont trouvé aussi que l'enfant a la possibilité de discriminer les langues très tôt. Par exemple, selon COMBLAIN et RONDAL :

« On sait aujourd'hui que le bébé en état de veille in utero perçoit tout stimulus dépassant 50/60 décibels en intensité sonore. En conséquence, le nourrisson de quelques heures reconnaît la voix maternelle parmi d'autres voix qui lui sont proposées expérimentalement. La sensibilité auditive se développe précocement. On a montré que le nouveau-né peut faire la différence entre un grand nombre de sons des langages humains (voyelles et consonnes) ». (COMBLAIN et RONDAL 2001 : 99)

D'après PIAGET, tous les hommes sont des apprenants actifs dès la naissance. Ils s'adaptent petit à petit à l'environnement dans lequel ils vivent tout en apprenant et en découvrant cet univers. Cependant, l'acquisition naturelle du langage exige « un entourage humain favorisant qui est celui du cadre familial » (BREWSTER et al. 1992 : 7).

RONDAL rappelle que pour le petit enfant, le contact avec la langue maternelle commence in utero et a été évalué à 5000 heures avant que celui-ci ne se mette à parler (LUC 1991b). C'est pour cela que les enfants commencent généralement à parler vers l'âge d'un an. J. BREWSTER, G. ELLIS et D. GIRARD ont défini cinq étapes dans l'acquisition de la langue maternelle :

1. L'étape prélinguistique, de la naissance à huit mois environ, où le bébé acquiert spontanément l'usage de son appareil audiphonatoire pour entendre et produire des bruits et des sons sans lien aucun avec des significations ;

2. Vers onze mois apparaît le premier « mot », c'est à dire la production d'une émission sonore porteuse de signification pour le bébé : c'est le début de la phase de désignation (à sa façon) des objets et des personnes qui l'entourent ;
3. Au cours de la deuxième année, alors que jusque-là des vocalisations du bébé étaient marquées par la plus grande anarchie, débute une véritable communication avec l'entourage qui s'empresse de prêter un sens à des « papa », « mama », « dodo » qui ne sont d'abord que le résultat fortuit de l'utilisation des organes de la parole (langue, lèvres, cordes vocales) ;

Le rôle des parents et de la famille devient de plus en plus important et s'exerce d'une façon qui a été minutieusement analysée par les spécialistes de l'acquisition du langage. Il ne s'agit pas d'un processus de simple imitation, il y a essentiellement création d'émissions phoniques que l'entourage valorise par ses réactions. Il contribue à se rapprocher progressivement du langage adulte par des répétitions améliorées.

4. Entre dix-huit mois et deux ans, le petit enfant ne se contente plus de désigner ou d'attirer l'attention de ceux qui l'entourent. Il entre dans la phase véritablement syntaxique de l'acquisition. Ce que certains spécialistes considèrent comme la première « phase » du petit enfant consiste pour lui à accoler deux « mots » (ensembles phoniques porteurs de sens) pour créer un sens nouveau, né de cette adjonction.
5. La troisième et la quatrième années de l'enfant développent et enrichissent le processus d'acquisition naturelle marqué par une grande créativité et une remarquable facilité de discrimination auditive et d'imitation. Le processus n'est certes pas terminé à 3 ou 4 ans, mais l'essentiel est mis en place et les grammaires successives que l'enfant s'est construites se sont fortement rapprochées de la norme des adultes, dans la mesure où l'entourage a joué son rôle d'encouragement et de guide discret respectant le plaisir évident que prend l'enfant dans sa découverte du langage et du monde qui l'entoure. (BREWSTER et al. 1992 : 7-9)

D'après FRANCOIS (1990) et HUDELLOT (1988), « l'acquisition du langage se fait dès la naissance selon des processus spécifiques. Le bébé possède des compétences, perceptives sensorielles, cognitives et communicatives de traitement des informations de son environnement, lui permettant d'entrer en relation avec son entourage. Ces différentes capacités vont lui permettre en particulier de traiter et de

discriminer les sons du langage, avant même de pouvoir les reproduire et les comprendre. Parallèlement, l'acquisition de la compétence pragmatique débute dès la naissance et, par conséquent, langage et communication sont étroitement liés. Ainsi, l'interaction adulte-enfant, particulièrement avec la mère fournit un cadre essentiel pour la structuration de la communication. Les interactions entre pairs peuvent prendre le relais ensuite et contribuent à l'enrichissement de la langue » (cités in ALLES-JARDEL 1997 : 15).

I.3 Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons présenté dans un premier temps, les principales théories qui expliquent le développement de l'enfant et du langage chez l'enfant. Ces théories ont été élaborées à propos de l'acquisition de la langue maternelle. Cependant, elles nous paraissent importantes dans l'apprentissage des langues secondes. En effet, les caractéristiques spécifiques au langage, structures cognitives mises en jeu dans le développement du langage ne peuvent pas être ignorées par les pédagogues des langues secondes. Les apports des théories citées sont :

- Le développement de la communication pour exprimer des besoins, selon FREUD.
- L'existence de dispositions universelles innées pour l'acquisition du langage, selon CHOMSKY.
- Le développement cognitif de l'enfant est le fruit d'interaction avec son environnement, selon PIAGET.
- L'importance de la dimension affective dans le développement du langage, selon WALLON.
- L'importance de l'interaction entre les élèves et avec l'enseignant qui favorise le développement cognitif, selon VYGOTSKY.

Dans un deuxième temps, nous avons passé en revue les différentes phases d'acquisition du langage chez l'enfant. A travers cette description, nous pouvons constater avec quelle rapidité le langage se développe chez l'enfant. Etant donné l'apparente facilité avec laquelle les petits enfants acquièrent leur langue maternelle, il est souvent reconnu que l'apprentissage d'une langue étrangère peut être aussi aisé, et que cela est une raison suffisante pour le commencer dès le jeune âge. Or, les différentes recherches dans le domaine ne semblent pas toutes s'accorder sur cette théorie.

Chapitre II: Recherche en acquisition des langues secondes

II.1 Les différentes théories d'acquisition des langues étrangères

L'innovation en matière d'enseignement des langues étrangères ne devrait pas se limiter à abaisser l'âge auquel les enfants les entament. Une mesure de ce type ne constitue pas en elle-même une solution. Il est très important de développer des méthodologies appropriées à chaque tranche d'âge. (BLONDIN et al 1998 : 76)

Cette partie a pour but de présenter les grandes théories de la recherche en acquisition des langues étrangères. Nous en retiendrons 5 principales.

II.1.1 Le béhaviorisme : SKINNER

Théorie des comportements, dominante jusqu'en 1965 et qui est défendue principalement par SKINNER¹. Cette théorie s'intéresse à toutes les formes d'apprentissage. Les béhavioristes accordent une grande importance à l'environnement. Selon eux, l'apprentissage est un fait de Stimulus provenant de l'environnement, qui provoque une Réponse qui sera ensuite fixée grâce au Renforcement procuré par une récompense. Ainsi, en situation d'apprentissage des langues, l'apprenant reçoit un stimulus qui se présente sous la forme d'une écoute de sons ou de modèles proposés par l'entourage, pour lequel il répond par répétition ou une imitation du modèle, et reçoit enfin une récompense par exemple sous forme de félicitations de l'interlocuteur ou simplement la satisfaction d'avoir fait passer son message. D'après LARSEN-FREEMAN :

¹ in ELLIS, R. (1986), pp. 21.

« *Second language learning, then, was viewed as a process of overcoming the habits of native language in order to acquire the new habits of the target language. This was accomplished through the pedagogical practices of dialogue memorization, imitation and pattern practice* » (LARSEN-FREEMAN 1999: 55)

Cette théorie a eu une influence considérable dans le domaine de l'enseignement des langues. Pour BAILLY :

« [le] courant béhavioriste, [...] marquera fortement les conceptions de l'enseignement des langues pendant plus d'un demi-siècle, en proposant des théories essentiellement associativistes (postulant des procédures imitatives-mémorielles) pour rendre compte de l'activité d'acquisition de langage ». (BAILLY 1997 : 33)

Les béhavioristes expliquent l'acquisition des langues par le développement d'habitudes par la répétition. LIGHTBOWN et SPADA (1993: 23) résumant la position des béhavioristes comme ceci : « *According to the behaviourists, all learning (...) takes place through the same underlying process, habit formation. Learners receive linguistic input from speakers in their environment, and positive reinforcement for their correct repetitions and imitations. As a result habits are formed* ».

Le béhaviorisme est à l'origine des méthodes d'apprentissage des langues dites audio-orales, basées sur la répétition et les exercices structuraux « *overlearning and thus automaticity was the goal* » (LARSEN-FREEMAN et LONG 1999 : 55). Voici quelques principes de ces méthodes :

1. L'acquisition du langage se fait en le pratiquant. D'ailleurs à ce propos GANTIER pense que :

« Enseigner une langue vivante, c'est d'abord faire [...] manipuler les formes afin que s'implante progressivement un système de réflexes, c'est *conditionner* les réactions des élèves selon un effort méthodique ». (GANTIER 1968 : 51)

2. La priorité est accordée à la langue orale.
3. Création de situations d'apprentissage qui soient le plus proche des conditions d'acquisition de la langue en milieu naturel.

4. L'utilisation de la langue maternelle n'est pas autorisée.
5. Notion de progression linéaire allant du plus simple au plus difficile.

Enfin, la théorie behavioriste présente des inconvénients puisqu'elle est davantage le résultat d'extrapolations d'expériences de conditionnement d'animaux de laboratoire que d'observation effective de l'acquisition d'une langue chez l'humain (SINGLETON 1989). Cette théorie ne s'occupe que de la partie observable du comportement, sans prendre en compte la dimension affective et cognitive dans l'apprentissage. C'est pour cette raison que les psycholinguistes abandonnent cette théorie.

Cependant, MF COMBES-JONCHERAY pense que les théories behavioristes ne doivent pas être reniées en bloc mais que :

« La prudence s'impose en didactique des langues et sans doute est-il juste de reconnaître que certains aspects de l'apprentissage des langues sont bien liés à la formation d'habitudes (Widdowson 1990) et les travaux sur la mémoire justifient l'utilisation des exercices de fixation des structures dans l'apprentissage institutionnel des langues. Lado (1957), puis Skehan et Ellis mettent en évidence la nécessité d'avoir un accès immédiat et automatisé aux formes pour une communication efficace ». (COMBES-JONCHERAY 1999 : 104)

II.1.2 L'innéisme : CHOMSKY

Dès 1959, CHOMSKY s'oppose à SKINNER, en remettant en cause la théorie behavioriste en matière de comportement langagier. Pour lui, l'explication behavioriste en terme de Stimulus et Réponse manque de logique. En effet, comment ferait un apprenant pour produire des énoncés qu'il n'a jamais entendus auparavant si l'apprentissage d'une première langue se basait seulement sur l'analogie ? CHOMSKY propose donc une théorie du langage fondée sur les facteurs internes et innés à l'être humain pour expliquer l'acquisition de la langue maternelle « *a rationalist theory of language acquisition, in which knowledge of language was proposed not simply derived by unstructured induction from experience of the environment, but to a large degree determined by the structure of the human mind* » (RITCHIE et al 1999 : 112). Pour CHOMSKY l'acquisition de la langue ne peut pas se réduire à la formation d'habitudes mais plutôt à la déduction des règles qui régissent

la langue, « *Chomsky posited a theory in which humans were thought to possess a certain innate predisposition to induce the rules of the target language from the input to which they were exposed* » (LARSEN-FREEMAN et al 1999 : 57). Cette théorie de CHOMSKY est compatible avec le concept de Grammaire Générative selon laquelle il existe des principes linguistiques innés, spécifiques à l'espèce humaine, et d'un dispositif d'acquisition des langues L.A.D (*Language Acquisition Device*²) propre à l'espèce humaine, « *the human infant must be endowed with a highly sophisticated innate ability to learn languages* » (LARSEN- FEEMAN 1999 : 114). Ainsi, la langue maternelle se développerait de façon « préprogrammée » (DEPREZ 1994 : 223). CHOMSKY (1981) décrit le L.A.D comme : « *an imaginary 'black box' which exists somewhere in the brain. This 'black box', which is thought to contain all and only the principles which are universal to all human languages, prevents the child from going off on lots of wrong trails in trying to discover the rules of the language* » (Cité in LIGHTBOWN et SPADA 1993: 8).

Cette possession innée de mécanismes linguistiques universels est la « compétence » du locuteur, un « savoir intuitif », une « connaissance implicite » de la langue. Cette compétence correspond à la « langue » au sens saussurien, tandis que la « performance », sa réalisation concrète dans des énoncés, correspond à la « parole ». La distinction qu'établit CHOMSKY (1965) entre compétence et performance est un des aspects du changement apporté par CHOMSKY dans le domaine de l'enseignement des langues :

« competence consists of the mental representation of linguistic rules which constitute the speaker-hearer's internalised grammar. Performance consists of the comprehension and production of language ». (Cité in ELLIS 1986 : 5)

Pour CHOMSKY, la compétence est le savoir dont dispose chaque personne qui peut être un système de règles grammaticales par exemple, par opposition à performance qui est un savoir-faire ou une réalisation d'une phrase ou encore l'emploi effectif de la langue dans les situations concrètes.

² in ELLIS, . (1986), pp. 14

Plusieurs auteurs ont critiqué CHOMSKY dans sa façon d'utiliser les notions de compétence et de performance. Par exemple GIRARD constate une ambiguïté dans la distinction que fait CHOMSKY de la notion de compétence et qui serait, en effet proche de la notion de performance :

« *A person who has learned a language has acquired a system of rules that relate sound and meaning in a certain specific way. He has [...] acquired a certain competence that he puts to use in producing and understanding speech* ». (CHOMSKY 1970 : 184)

C'est pourquoi MATTHEY n'établit aucune distinction entre *compétence* et *performance*, dans le domaine de l'acquisition de la langue, pour elle :

« Postuler un savoir linguistique identique chez tout le monde mais qui varie selon les facteurs [psychologiques et socioculturels] revient à considérer sous un même angle les variables socio-économiques, affectives et situationnelles (...) La distinction compétence/performance, si elle peut bien sûr constituer le point de départ d'une théorie de linguistique générale, est [...] fort peu pertinente en linguistique de l'acquisition ». (MATTHEY 1996 : 11)

GAONAC'H, considérant l'existence d'universaux linguistiques dans la théorie de CHOMSKY, en tire la conséquence qu'un apprentissage bien conçu de la L1 doit non seulement conduire à des connaissances générales du système, mais avoir des effets bénéfiques sur l'apprentissage d'une L2. Ceci ne nous semble pas être toujours vrai. En effet, si un enfant peut apprendre sans problèmes sa langue maternelle, voire deux langues lors de la période favorable d'activation du L.A.D qui se situe entre un et quatre ans, il semble qu'après cette période l'apprentissage d'une langue ne soit pas sans difficultés. Tout semble se passer comme si, une fois que sa « compétence linguistique innée » a permis à l'enfant, dans le contexte d'une communauté parlant une langue donnée, d'acquérir le système de règles de cette L1, le L.A.D cessait d'être disponible pour l'apprentissage d'une L2. Pourquoi les enfants les plus stupides arrivent-ils à parler une L1, tandis que l'acquisition d'une L2 pose tant de problèmes à des adolescents (et à des adultes) intelligents ? Si CHOMSKY reste muet sur cette question de l'acquisition d'une L2, il faudra nous tourner vers d'autres théoriciens (REZEAU 2001).

La théorie de CHOMSKY est évolutive, adaptable et prend en compte l'observation des enfants. Elle a donc influencé avec ses concepts beaucoup d'autres théories qui se sont ensuite développées.

II.1.3 L'interlangue : SELINKER

Terme proposé par L. SELINKER aux alentours des années 1971. Bernard PY (1990) le définit :

« Par interlangue, nous désignons une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant. Nous postulons qu'elle possède quelques-unes des propriétés essentielles à tout système linguistique : systématisme, variabilité, autonomie. Ces propriétés n'existent toutefois que de manière atténuée. La systématisme est éclairée en microsystèmes, la variabilité ressemble beaucoup à de l'instabilité, l'autonomie est soumise à des pressions efficaces de la part des normes natives ». (PY 1990 : 43)

En d'autres termes, l'interlangue représente un continuum constitué par une série de processus mis en place par l'apprenant au cours de son apprentissage de langue. LE BIHAN (1999) reprend la définition de SCHLEMMINGER de l'interlangue comme une construction progressive et permanente qui se situe entre la langue de départ et la langue cible, les erreurs sont par ailleurs considérées non comme des « fautes » mais comme partie prenante du processus normal d'acquisition. Selon NARCY « elles résultent des hypothèses émises par l'apprenant sur la langue qu'il étudie. Ainsi, les erreurs sont dédramatisées dans cette théorie et jouent un rôle important dans l'apprentissage » (1990: 57).

LAMBERT (2003 : 66) reprend GAONAC'H qui résume les différents processus de l'apprenant pour aboutir à l'interlangue comme ceci :

- transfert d'éléments de la L1 ;
- transfert d'apprentissage ;
- stratégie d'apprentissage, par exemple en cas de prise de conscience par l'apprenant d'une non-compétence particulière dans un domaine particulier de la langue cible ;

- stratégies de communication : la simplification systématique du système de la langue-cible, pour exemple, permet souvent d'obtenir une communication minimale avec des locuteurs natifs ;
- surgénéralisation des règles de la langue cible.

La combinaison de ces processus aboutit parfois à la « fossilisation³ » de l'interlangue, phénomène qui survient quand par exemple, l'apprenant a le sentiment, grâce à la réussite de ses stratégies de communication, que sa connaissance de la L2 est suffisante. L'interlangue possède de nombreux traits communs avec les langues naturelles mais présente, en plus, des caractères spécifiques qui tiennent essentiellement à son instabilité et évolutivité.

II.1.4 L'input : KRASHEN

Pour KRASHEN, l'acquisition d'une deuxième langue peut se faire seulement si l'apprenant est exposé à des messages compréhensibles. C'est ce qu'il appelle « *Comprehensible Input* » (Cité in LITTLE et SINGLETON 1990 : 17). Ainsi :

« language acquisition takes place most effectively when the input is meaningful and interesting to the learner, when it is comprehensible ».
(CURTAIN et PESOLA 1994: 54)

D'après KRASHEN, cette condition de réussite n'est pas suffisante mais est elle-même conditionnée par un abaissement du « filtre affectif » qui peut se caractériser par une faible motivation, une anxiété, une mauvaise image de soi :

« People acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input 'in'. When the filter is 'down' and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable. It is, in fact, unavoidable and cannot be prevented – the language 'mental organ' will function just as automatically as any other organ ». (KRASHEN 1985
Cité in LARSEN-FREEMAN et LONG 1999: 242)

³ Si l'on définit l'interlangue comme une grammaire intériorisée en construction, marquée par son instabilité, sa perméabilité et son caractère transitoire, la fossilisation apparaît comme une réalisation figée, non adéquate aux règles du système. (Dictionnaire Sciences du langage 2003 : 106)

Pour nous le principal apport de KRASHEN pertinent pour notre recherche se situe sur le plan de son intérêt à l'*input* et aux aspects affectifs qui sont très importants, d'une part, dans le domaine de l'enseignement des langues aux enfants et d'autre part, dans le domaine de la formation en langues des maîtres d'école.

II.1.5 Le cognitivisme

Concernant le cognitivisme, on ne peut le rattacher à aucun auteur particulier comme on a pu le faire pour les théories précédentes, car il regroupe un grand nombre de modèles théoriques.

Les théories cognitivistes se distinguent des théories purement linguistiques, en se centrant sur l'activité mentale du sujet apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour les théories cognitivistes, l'apprenant a un rôle très important dans son apprentissage, il est l'acteur principal de son apprentissage. L'apprenant est d'après TARDIF (1992) un sujet actif et constructif qui acquiert, intègre et réutilise des connaissances.

S. JOURNEE-BEHRA reprend CURTAIN et PESOLA (1994) qui pensent que l'apprentissage nécessite un traitement mental actif de l'information qui rend un apprentissage passif impossible. Une analyse plus précise permet de distinguer une évolution du traitement en six phases :

- l'exposition (« *input* » en anglais)
- le filtrage
- la perception (« *intake* »)
- le traitement
- le stockage
- la production (« *output* »)

Le lien entre la phase d'exposition à l'information et la phase de production est très difficile à établir, car il est encore très mal connu. Pour les chercheurs en psycholinguistique, le problème est d'autant plus complexe que la seule façon de savoir ce qui est perçu (*intake*) est de mesurer ce qui est produit (*output*) en retour par l'apprenant. On ne sait donc pas précisément quelle sorte d'information (*input*) permettra d'atteindre un niveau de perception (*intake*) satisfaisant grâce auquel le

niveau de production (*output*) serait tout aussi satisfaisant (CURTAIN et PESOLA 1994 citées in JOURNEE-BEHRA 2001). Il est donc important que les enseignants apportent de l'information ayant du sens aux apprenants.

GLOVER et BRUNING (1987) cités par JOURNEE-BEHRA résumant en six points les principes de la psychologie cognitive pour tout apprentissage :

- *Students are active processors of information.*
- *Learning is most likely to occur when information is made meaningful to students.*
- *How students learn may be more important than what they learn.*
- *Cognitive processes become automatic with repeated use.*
- *Metacognitive skills can be developed through instruction.*
- *The most enduring motivation for learning is internal motivation.*
(Cités in JOURNEE- BEHRA 2001 : 186)

LAMBERT (2003 : 58) propose en complément de ces points ce qui suit :

- Il est nécessaire de connaître et de gérer les caractéristiques individuelles de l'apprenant (attitude et aptitude) (NARCY 1997).
- Les apprenants ne sont capables de retenir qu'une quantité limitée d'informations à la fois et il est difficile de se concentrer longtemps sur le même sujet : c'est la notion de surcharge cognitive (DORTIER 1998).

Selon TARDIF, les principes de base de la conception cognitive de l'apprentissage sont :

- L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs : sujet actif, constructif et motivé.
- L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).
- L'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances.
- L'apprentissage suppose la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires.

- L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. (TARDIF 1992 : 34)

Pour lui, l'enseignant a un rôle de concepteur et de gestion, de médiateur entre les connaissances et l'élève et enfin de motivateur.

En ce qui concerne l'apprentissage chez les enfants, des recherches ont montré qu'ils doivent être actifs pour apprendre. DONALDSON par exemple (1978) précise que tous les enfants ont la capacité de réussir à l'école si les conditions d'enseignement sont adaptées. C'est pour cela qu'à l'école, le choix des activités et des contenus est forcé de tenir compte dans la mesure du possible des spécificités du public en question. Ces spécificités guident aussi les didacticiens pour arriver à une approche qui soit réellement « *child sensitive* » (sensible à l'enfant) (BREWSTER et al. 1992 cités in O'NEIL 1993 : 252). Pour ce faire, « on s'intéresse par exemple à la vie de l'enfant en dehors de l'école (loisirs, lectures...) » (O'NEIL 1993 : 252) afin d'harmoniser les contenus et les démarches.

II.2 L'acquisition des langues étrangères par les enfants

On a beaucoup écrit sur l'apprentissage précoce des langues et sur tous les tons, tour à tour enthousiaste, inquiet ou profondément angoissé. Dès lors, comment y voir clair dans le débat relatif à l'apprentissage précoce des langues ou à celui du bilinguisme ? Le point sur les conditions nécessaires à la réussite d'un tel enseignement, sur ses avantages et ses enjeux. (GROUX 2003 : 23)

Plusieurs recherches ont montré que l'enfant dispose d'importantes potentialités d'acquisitions des langues. Les travaux en neurolinguistique et en psycholinguistique ont démontré que c'est durant les premières années que la plasticité cérébrale de l'enfant est la plus active et la plus importante. Le jeune enfant posséderait donc une « disposition naturelle » pour acquérir une ou plusieurs langues simultanément (ALLES-JARDEL 1997 : 15).

Il est aussi reconnu que les enfants ne sont pas prédisposés à apprendre une langue particulière. Ainsi, la langue que l'enfant va parler n'est pas prédéterminée. LUC précise que :

« tout bébé est potentiellement bilingue et une très grande proportion des enfants de la terre le demeure grâce à l'environnement ». (LUC 1997 : 40)

II.2.1 Age et apprentissage des langues

Lorsqu'il s'agit de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères à l'école primaire, la question de l'âge du début de cet apprentissage devient inévitable. Souvent on se pose la question de savoir s'il est vrai que les jeunes enfants apprennent mieux les langues que les enfants plus âgés.

Dans ce qui va suivre, nous passerons en revue les arguments en faveur d'un apprentissage précoce des langues et les arguments contre ce type d'apprentissage. Néanmoins, un certain nombre de chercheurs pensent que d'autres facteurs tels que le contexte d'apprentissage, le statut de la langue et la motivation, sont plus importants et déterminants dans l'apprentissage d'une langue.

La question de l'âge dans l'apprentissage des langues a été soulevée par de nombreux chercheurs depuis plusieurs années. La question que l'on se pose souvent est de savoir si les enfants apprennent les langues mieux que les adultes.

Nous présenterons quelques tentatives de réponses apportées à cette question. De la plupart des recherches semble ressortir l'idée que plus on est jeune, mieux on apprend, « *younger is better, that younger acquirers are better at second language acquisition than older acquirers* » (KRASHEN et al. 1982 : 161). D'autres recherches soutiennent l'idée inverse que l'efficacité de l'apprentissage des langues est avec des apprenants plus âgés.

II.2.1.1 La thèse de l'âge optimum

Cette notion a été introduite par les neurologues W. PENFIELD et L. ROBERTS à la fin des années 1950. Selon eux, les enfants sont de meilleurs

apprenants que les adultes. Cet âge se situe entre 4 et 10 ans. W. PENFIELD et L. ROBERTS (1959) insistent sur les capacités supérieures des enfants à acquérir les accents, quel que soit leur niveau intellectuel :

« Il semble n'y avoir que peu de rapport, s'il en existe un, entre la capacité intellectuelle générale et l'habileté d'un enfant à imiter un accent. La prononciation est essentiellement un processus imitatif. La capacité d'imitation est maximum entre quatre et huit ans. Elle décroît ensuite régulièrement au cours de l'enfance ». (Cités in O'NEIL 1993 : 169).

Il semblerait que jusqu'à l'âge de sept / huit ans, le cerveau de l'enfant présente une certaine plasticité, qui permet à l'enfant de consolider les mécanismes linguistiques de sa langue maternelle pour pouvoir en apprendre une seconde.

Il est aussi généralement reconnu que les enfants qui grandissent dans un pays étranger apprennent à parler la langue étrangère mieux que leurs parents. Leur accent ne se distingue pas de celui des gens du pays. KRASHEN et al pensent qu'il est important de commencer à apprendre une langue étrangère à un jeune âge afin d'avoir un bon accent « *It has been assumed for many years that foreign language training in the elementary school was advantageous to comprehensive foreign language skill development (...) many people, such as Carroll (1963), believe that younger children can acquire a more native-like accent in a second language acquisition than older students* » (KRASHEN et al. 1982: 67). Mais pour les adultes qui ont appris la langue lors de l'adolescence, ils parlent généralement tous avec un mauvais accent.

Concernant les aspects phonologiques, GUIORA et ACTON (1979) qui ont observé des apprenants affirment que :

« pratiquement depuis le début, le comportement langagier qui nous a semblé le plus singulier et déroutant (en dehors de l'acquisition linguistique elle-même), a été la facilité apparente avec laquelle les jeunes enfants peuvent assimiler une prononciation authentique dans une langue étrangère, lorsqu'ils sont dans son environnement naturel, et l'apparente inhabileté de presque tout le monde, une fois passée la barrière magique de dix à douze ans, d'assimiler une prononciation authentique dans une langue étrangère, quelles que soient les conditions d'acquisition ». (Cités in O'NEIL 1993 : 171)

D'après A. COMBLAIN et J.A RONDAL, l'acquisition des aspects phonologiques du langage s'étend entre la naissance et l'âge de 8 à 9 ans, mais :

« Cela ne signifie pas qu'aucun apprentissage phonologique ne sera plus possible au-delà de la terminaison de la période sensible en question (laquelle terminaison n'intervient pas abruptement de toute manière), mais bien que les acquisitions non effectuées encore à ce moment où les progrès restent à faire ultérieurement deviendront de plus en plus lents et difficiles. Il en va de même, mutandis, pour les aspects grammaticaux (morpho-syntaxique) de base des langues. De ce point de vue, le terme graduel de la période sensible semble intervenir au-delà de quatorze ans. Mais cette indication est une simplification trompeuse. Diverses données d'observation suggèrent qu'en réalité, l'efficacité du système nerveux central et des divers dispositifs neurolinguistiques pour la construction de la grammaire de base diminuent graduellement déjà depuis cinq ou six ans d'âge. Cependant, le rythme du déclin est lent et ne se marque pas nettement avant environ la moitié de la seconde décennie de vie ». (COMBLAIN et RONDAL 2001 : 32)

Plusieurs travaux ont remis en cause cette notion d'âge optimum qui était fondée seulement sur l'observation d'enfants qui apprenaient une langue étrangère. Elle a été remplacée à la fin des années soixante par l'introduction de la thèse de l'âge critique.

II.2.1.2 La thèse de l'âge critique

Cette notion a été introduite par E. LENNEBERG en 1967 pour l'acquisition de la langue maternelle qui n'est plus possible au-delà de cet âge :

« (...) un âge critique pour l'acquisition des langues. Au début, l'absence de maturation le limite. Sa fin semble liée à une perte d'adaptabilité du cerveau à se réorganiser ». (Cité in O'NEIL 1993 : 169)

Selon LENNEBERG (1967), cette période se situe entre 18 mois à 2 ans et le début de la puberté. Il considère que les capacités d'acquisition de la langue maternelle diminuent fortement à partir de l'adolescence mêmes si toutes les conditions d'acquisition sont réunies. Cette thèse de l'âge critique s'est ensuite étendue pour concerner non seulement l'acquisition de la langue maternelle mais aussi l'apprentissage des langues étrangères. D'après LENNEBERG (1967) il existe des similitudes entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue

étrangère. O'NEIL (1993 : 169) a repris dans son ouvrage ce tableau récapitulatif tiré du livre de LENNEBERG, mettant en relation le développement du langage et différents aspects du fonctionnement cérébral (il a repris seulement les entrées concernant l'acquisition d'une seconde langue) :

2-4	Développement langagier habituel
...	...
11-14	Emergence des accents étrangers
15 à sénescence	L'acquisition des langues étrangères devient de plus en plus difficile.

Depuis la publication du livre de LENNEBERG, de nombreuses recherches ont été menées à propos des capacités d'apprenants de différents âges dans le cadre de l'apprentissage ou de l'acquisition d'une langue étrangère. On a constaté qu'il existait des contraintes maturationnelles en ce qui concerne les langues vivantes. On a aussi pu noter que la thèse de l'âge critique n'est plus envisagée d'une façon aussi rigide. On parle dès à présent de « périodes sensibles » (ibid.: 170); périodes aux limites plus floues pour ce qui est de l'acquisition de la langue maternelle et pour l'apprentissage des langues étrangères.

En fait, les différentes études sur l'âge et l'apprentissage des langues étrangères montrent différents points de vue. Pour cela, il est très difficile d'apporter une réponse précise à cette question de l'âge critique dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Différentes interprétations et explications existent et varient d'un chercheur à l'autre.

II.2.1.3 Apprendre une langue dès le jeune âge à l'école

L'idée que « plus on est jeune et mieux on apprend » une langue est fort répandue chez le public. C. O'NEIL (1993) cite l'exemple de JOHN LOCKE (1632-1704) qui :

« recommandait, de commencer à enseigner le français aux petits Anglais, dès qu'ils savaient parler leur langue maternelle, si l'on voulait obtenir de bons résultats ». (O'NEIL 1993 : 168)

Comme cité précédemment, il semblerait selon différentes études dans le domaine qu'il existe un âge au-delà duquel il serait très difficile d'apprendre certains aspects de la langue, et notamment les aspects phonologiques. Cet âge se situerait entre 8 et 9 ans.

En France, les Instructions Officielles de 2002 concernant l'enseignement de l'anglais au CE2 affirment que :

« Parler une autre langue que sa langue maternelle est à la portée de tous les enfants. Chacun possède des capacités d'apprentissage (oreille, prononciation, mémorisation, ...) qui ne demandent qu'à être stimulées et développées dès le plus jeune âge ». (M.E.N 2002)

M.GARABEDIAN, didacticienne du français langue étrangère préconise un apprentissage précoce des langues étrangères dès l'école maternelle. Elle affirme que :

« introduire les langues étrangères à l'école primaire, c'est bien. Mais que si on les introduisait avant, ce serait mieux encore ! ». (GARABEDIAN 1997 : 27)

Elle donne cinq arguments pour défendre sa thèse :

1. C'est la bonne période au niveau de l'ontogenèse.

Les travaux des neurobiologistes comme VINCENT et CYRULNIK, des spécialistes de la petite enfance, des psycholinguistes comme VYGOTSKY, BRUNER et RONDAL, de biologistes de la cognition comme VARELA vont dans le même sens :

«L'enfant a un capital neurobiologique énorme qui va naturellement se réduire ». (CYRULNIK 1993 cité in GARABEDIAN 1997 : 31)

Si l'espèce humaine est « née pour apprendre », comme l'écrit H. TROCME-FABRE (1987), nous savons aujourd'hui que « la structure du cerveau est

déterminée non pas par l'hérédité ou la race mais par l'environnement linguistique et culturel » (Cité in GARABEDIAN 1997 : 31).

Pour GARABEDIAN, les travaux du professeur TSUNODA (1982, 1990) mettent en évidence que « le cerveau d'un jeune enfant [...] est modelé par la langue et la culture dans lesquelles il vit les huit ou neuf premières années » (ibid.).

GARABEDIAN reprend les propos de VOGEL (1995) selon qui :

« Cette plasticité, labilité neuronale tend à se stabiliser et à décroître à partir de cinq ans » (Cité in GARABEDIAN 1997 : 31). C'est pourquoi d'après GARABEDIAN, il faut tirer le meilleur profit de cette caractéristique.

2. Une certaine plasticité auditive et phonatoire.

De nombreux travaux de recherches sur l'acquisition des langues confirment l'importance des phénomènes linguistiques et langagiers, et en particulier pour tout ce qui concerne l'audition. GARABEDIAN pense que :

« cette disponibilité auditive que l'enfant développe à l'égard des aspects sonores et phonétiques de la parole est une capacité cérébrale, qui va rapidement décroître et s'amenuiser puisque la construction linguistique imposera une sélection, à travers l'utilisation intensive et motivée d'un système phonologique et syntaxique donné. Les réseaux neuronaux et en particulier les synapses, lieu de croisement des neurones, non utilisés donc non activés, dépérissent et disparaissent ». (GARABEDIAN 1997 : 32)

RONDAL (1991) considère que cette période dite « sensible », « favorable » ou « optimale » aux sons d'une langue peut jouer un rôle déterminant dans l'acquisition des sèmes intonatifs et rythmiques d'une langue, à l'intérieur desquels s'organise le système phonologique de cette langue (ibid.).

Bien que nous ayons la possibilité et la capacité d'apprendre tout au long de notre vie, GARABEDIAN pense que:

« en ce qui concerne l'apprentissage linguistique, commencer le plus tôt possible peut constituer un facteur décisif et irréversible pour acquérir sans efforts certaines propriétés distinctives, comme l'intonation, le

rythme, la phonologie et surtout cette capacité perceptive à repérer la segmentation propre à une langue. Cette capacité mobilisée plus spontanément peut être un formidable levier au développement d'autres compétences plus lentes et plus difficiles à acquérir : celle de la production ». (ibid.: 33)

3. Les aspects psycho-socio-affectifs, puisque :

Comme le rappelle TITONE (1992), le besoin de communiquer est un besoin existentiel pour l'enfant. Ce besoin de communiquer dans sa langue maternelle va ensuite stimuler l'apprentissage d'un autre idiome. Selon GARABEDIAN :

« Apprendre, s'apprendre, l'enfant n'en a pas une conscience hautement réfléchie, c'est d'abord une aptitude puissamment aiguisée par le besoin de communiquer ». (ibid.)

Sur le plan affectif, les psycholinguistes reconnaissent un aspect positif à l'apprentissage précoce, ils pensent que :

« les enfants sont probablement mieux placés que les adultes pour acquérir une langue seconde, dans la mesure où les éléments du profil de la personnalité-par exemple la constitution d'une identité prenant appui sur la langue maternelle- ne sont pas encore suffisamment marqués pour affecter, voire bloquer les processus cognitifs d'acquisition ou d'assimilation de normes nouvelles portées par la langue étrangère ». (VOGEL 1995 cité in GARABEDIAN 1997 : 33)

4. Des aptitudes démultiplicatrices, pour GARABEDIAN:

R. COHEN, W. LAMBERT, J.A RONDAL l'ont souvent noté dans les analyses qu'ils ont faites dans le cadre d'enseignement- apprentissage bilingue précoce :

« Ces aptitudes à apprendre d'autres systèmes linguistiques vont être génératrices d'attitudes ou d'habitudes, celles de comprendre, imiter, mémoriser, se plier à d'autres normes, qui vont faciliter la flexibilité cognitive, l'ouverture à l'autre, la capacité de se décentrer ». (ibid.: 34)

5. L'école maternelle : lieu d'innovation.

GARABEDIAN pense qu'un « facteur extérieur mais tout aussi décisif est à prendre en compte : à savoir la tradition culturelle et éducative présentée par l'école

maternelle en France » (ibid.). GARABEDIAN présente l'école maternelle comme un lieu exemplaire d'innovation favorisant la diversité linguistique et culturelle puisque :

« l'école maternelle, structure originale du système scolaire français, est la plus à même de prendre en charge les finalités développementales, sociales et culturelles de cette "éducation linguistique" à travers deux, voire trois langues, si l'on se rappelle que l'école accueille aussi de jeunes enfants pour qui le français n'est pas langue première pour ne pas dire la langue maternelle ». (ibid.)

COHEN (1992) citée par JOURNEE-BEHRA (2001) avance des arguments en faveur des apprentissages précoces. Dans son étude, elle compare deux groupes d'enfants du même milieu socio-économique à leur entrée dans le secondaire. Le premier groupe d'enfants a bénéficié d'un enseignement en langues dès leurs premières années, et le deuxième groupe d'enfants n'ayant pas suivi un enseignement en langues avant le secondaire. Les conclusions de son étude tiennent en cinq points :

1. Les enfants ayant commencé l'apprentissage d'une seconde langue dès la maternelle utilisent cette deuxième langue comme outil de travail dans d'autres disciplines. Ils ont d'excellents accents par le fait que les cordes vocales des très jeunes enfants sont très souples.
2. La plupart des élèves ont commencé l'étude d'une deuxième langue étrangère, parfois d'ailleurs dès le primaire, avec facilité et en général beaucoup de plaisir.
3. (...) ils ne présentent (...) aucun retard dans leur scolarité.
4. Ce sont eux qui réussissent le mieux dans la première langue, ce qui signifie qu'ils n'ont en aucune façon été perturbés dans l'acquisition de la langue première.
5. On retrouve ces élèves dans les meilleurs groupes de mathématiques. L'hypothèse selon laquelle l'apprentissage d'une deuxième langue permet d'exercer la pensée abstraite et d'accéder aux concepts grâce au jonglage perpétuel entre deux séries de symboles, est, dans ce cas, vérifiée. Les enfants acquièrent une souplesse, une flexibilité de pensée qui représente un atout dans toutes les autres disciplines (COHEN 1992 citée in JOURNEE-BEHRA 2001 : 37-38)

Les conclusions des recherches de COHEN montrent bien que les élèves qui ont commencé un apprentissage d'une autre langue avant le secondaire sont plus performants dans leur scolarité que les autres élèves.

D. GROUX pense que:

« il est important d'être confronté dès le plus jeune âge à la langue étrangère. Plus l'apprentissage sera précoce, mieux ce sera pour l'enfant. A trois ans l'enfant a toute la souplesse intellectuelle pour imiter, pour apprendre, pour se fondre dans la langue et la culture de l'autre. A la maternelle, il apprend la langue étrangère en chantant, en jouant, en réalisant des objets...sans effort. Sur le mode ludique. C'est un moment exceptionnel où l'enfant est disponible pour emmagasiner de nombreuses connaissances. Il répète les sons qu'il ne connaît pas dans sa langue ». (GROUX 2003 : 23)

Cependant, selon D. SINGLETON, dans son ouvrage *Language Acquisition- The Age Factor* (1989) sur la question de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère, il n'existe aucune certitude qui pourrait soutenir l'hypothèse que les enfants sont de meilleurs apprenants que les apprenants plus âgés.

Pour lui, il n'existe pas d'âge précis pour commencer à apprendre une langue étrangère pour mieux réussir. Il faut juste donner les moyens et le temps nécessaire à chacun pour mieux réussir son apprentissage de langue.

En conclusion, il ne propose aucune réponse formelle concernant la question de l'âge. Ses recherches n'ont pas pu prouver l'hypothèse selon laquelle les jeunes apprenants de langue étrangère sont meilleurs que les apprenants plus âgés. Selon lui, il n'y a pas d'apprenants jeunes ou plus âgés supérieurs à d'autres. Néanmoins, SINGLETON admet que l'avantage à l'apprentissage des langues étrangères des jeunes enfants s'inscrit dans le temps :

« since length of exposure to a second language is recognised as an important predictor of second language success, one would expect students who begin to learn a second language at elementary level to have a considerable advantage over those who begin later ». (SINGLETON 1989 : 262)

Il ajoute que:

« a high degree of success in many aspects of second language acquisition is possible at any age. (...) it is no longer possible to accept the view that younger second language learners are in all respects and every stage of learning superior to older learners, nor that older learners are in all

respects and at every stage of learning superior to younger learners ».
(ibid.: 265-266)

Ainsi, il semblerait selon SINGLETON que l'introduction d'un apprentissage précoce des langues à l'école présente seulement l'avantage d'un apprentissage étalé dans la durée. D'après lui, commencer un apprentissage précoce des langues présente des avantages à long terme.

II.2.1.4 Les apprenants plus âgés sont de meilleurs apprenants que les plus jeunes

Certains chercheurs soutiennent l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère est plus efficace chez les adultes que chez les enfants. GAONAC'H par exemple pense que les adultes bénéficient de « capacités cognitives qui permettent la mise en œuvre utile de stratégies spécifiques de la situation de langue étrangère » (GAONAC'H 1997 : 21).

O'Neil (1993) cite dans son ouvrage l'étude de A. FATHMAN (1975) qui a comparé deux cent enfants et adolescents, de 6 à 15 ans qui habitaient aux Etats-Unis depuis une année à trois ans. Elle a constaté que les adolescents étaient meilleurs en syntaxe et en morphologie dans l'apprentissage d'une langue étrangère, alors que les enfants avaient de meilleures performances en prononciation. FATHMAN en conclut que :

« il y a peut être en fait différentes périodes critiques qui sont des moments optimaux pour l'apprentissage de différents aspects d'une langue étrangère. Les années avant la puberté comprennent peut-être une période pendant laquelle la capacité à distinguer, interpréter ou imiter les sons se manifeste le plus pleinement, alors qu'après la puberté, la capacité d'apprendre des règles, de faire des généralisations ou de mémoriser des schémas est peut-être plus pleinement développée ». (Citée in O'NEIL 1993 : 172)

Sans remettre en cause les résultats de l'étude citée précédemment, O'NEIL (1993) explique que les enfants et les adolescents comparés n'ont pas les mêmes caractéristiques. Les enfants observés sont en cours de développement et n'ont donc pas les mêmes capacités que les adultes, ils sont plus lents et ont plus de

difficultés à décoder les consignes. Ainsi, en début d'apprentissage, les capacités cognitives supérieures des apprenants plus âgés leur permettront de progresser plus rapidement que les jeunes apprenants.

GAONAC'H insiste sur la supériorité des adultes pour ce qui est de l'acquisition d'une langue étrangère. D'après lui, apprendre une langue à l'âge adulte présente certains avantages :

- possibilité de transferts de la langue maternelle ;
- capacités métalinguistiques et métacognitives plus grandes, c'est à dire une meilleure utilisation des connaissances antérieures sur la langue et des phénomènes linguistiques en général ;
- possibilité de mise en œuvre de stratégies cognitives plus efficaces, par exemple dans le domaine de la mémorisation ou de la représentation mentale d'un objet ;
- dans le domaine de la phonétique lui-même, souvent considéré *a priori* comme plus favorable aux enfants, on a pu relever chez l'adulte de meilleures capacités de reproduction de sons (GAONAC'H 2002 : 16-17)

Les recherches de S. GENELOT (2002) montrent que :

« Les performances des élèves ayant reçu un enseignement de langue à l'école et les autres ne sont pas marquées. En fin de sixième, la petite avance des élèves qui ont suivi un enseignement d'anglais en primaire ne profite qu'aux plus forts scolairement et s'efface complètement en fin de cinquième. L'impact sur l'apprentissage du français ne serait par ailleurs pas profitable sur le long terme » (Cité in LAMBERT 2003 : 144)

SINGLETON pense aussi que les enfants ayant reçu un enseignement précoce des langues n'ont pas de véritables avantages par rapport aux élèves n'ayant pas reçu ce type d'enseignement avant le secondaire :

« (...) *pupils who are given early exposure to a second language and are then integrated into classes containing pupils without such experience do not maintain a real advantage for more than a relatively short period over pupils who begin to learn the language only at a secondary level* ». (SINGLETON 1995 : 2)

D'autres travaux (KRASHEN, LONG, KARCELLA, 1979) ont démontré que les enfants plus âgés font preuve d'une acquisition plus rapide de la morphologie et de la syntaxe de la langue étrangère. Certains arguments sont donnés par KRASHEN et al (1979) :

« - Adults proceed through early stages of syntactic and morphological development faster than children (where time and exposure are held constant).

- Older children acquire faster than younger children (again, early stages of syntactic and morphological development where time and exposure are held constant ». (ibid.: 5).

Ainsi, l'efficacité d'un apprentissage de langue débuté à un jeune âge semble être remise en cause. Compte tenu des apports des différents chercheurs sur la question de l'âge et l'apprentissage des langues, nous pouvons dire que:

- Malgré les contradictions et les différents points de vue des chercheurs sur l'existence d'une période dite « critique » « sensible », les didacticiens doivent exploiter la période de l'enfance, pendant laquelle la perception auditive et la discrimination des sons est très développée, pour l'apprentissage des langues.

- L'enfant dispose d'une curiosité de découverte du nouveau, son manque d'inhibition lui permettent de reproduire des sons et de s'exprimer sans timidité dans une autre langue. Ces caractéristiques doivent aussi être mises à profit dans le domaine de l'apprentissage des langues.

II.2.2 Conclusions sur la question d'un apprentissage précoce d'une langue étrangère

Il nous semble important de souligner que les conditions d'apprentissage ainsi que la motivation des apprenants sont des variables plus importantes que l'âge auquel débute l'apprentissage d'une langue étrangère.

Concernant l'apprentissage des langues à l'école primaire, les moyens en professeurs formés en langues et à la didactique des langues sont la clé de la réussite

de cette intégration des langues à l'école, étant donné que les enseignants du premier degré devront assumer ce nouvel enseignement.

En résumé, il semblerait que la justification d'un début d'apprentissage précoce réside principalement dans l'accroissement de la durée totale de l'apprentissage que l'on peut ainsi obtenir (LAMBERT 2003).

Il serait intéressant d'introduire un apprentissage précoce des langues à l'école primaire de type Eveil aux langues. Cet apprentissage permet à l'enfant de rencontrer une pluralité de langues, de les manipuler, de pouvoir jouer avec et de se familiariser avec différentes cultures. Cette approche impliquerait bien évidemment la mise en place d'une formation des enseignants qui soit adaptée. Les défenseurs de ce type d'apprentissage pensent qu'il présente de nombreux avantages sur le plan cognitif, éducatif et social.

Pour M. CANDELIER (2003), l'Eveil aux langues ne s'agit plus de se concentrer sur une langue particulière pour chercher à l'enseigner mais de conduire des activités conjointement sur plusieurs langues en les intégrant étroitement à l'ensemble du tissu scolaire. Pour lui les avantages d'une telle approche sont :

- Le développement d'attitudes d'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle et d'acceptation positive de l'altérité. Il s'agit ainsi d'amener l'école à reconnaître les langues et cultures de tous les élèves. En reconnaissant et valorisant les langues et cultures habituellement dépréciées de certains de ses élèves, l'école peut espérer aussi leur donner confiance en elle, et confiance en eux. Faire découvrir la diversité, c'est donc former le citoyen, et lutter contre l'échec à l'école.
- La comparaison entre les langues produit des effets de contraste qui permettent de développer les capacités de discrimination, d'observation et d'analyse des phénomènes linguistiques, oraux ou écrits. Ces capacités sont susceptibles de renforcer la maîtrise du français et la compétence à apprendre d'autres langues. Elles cultivent le plaisir de la langue et la confiance de l'élève en son aptitude à saisir l'inconnu.
- Donne lieu à des activités variées, adaptées à l'âge des enfants : écoute et répétition de comptines, de chansons, de contes, de formules de la vie courante, moments ludiques, moments réflexifs. C'est un travail interdisciplinaire, contribuant naturellement aux objectifs propres à l'éducation musicale et artistique, à la découverte du monde, à

l'histoire, aux mathématiques...Conçu dans une perspective de construction collective du savoir dans la classe, il développe des compétences transversales, exploitables dans toutes les matières : recherche et traitement de l'information, maîtrise du raisonnement, coopération.

J. PANTHIER (2004) présente aussi des arguments qui plaident en faveur de l'initiation à plusieurs langues. Selon elle :

« Parmi les arguments en faveur l'apprentissage de plus d'une langue étrangère ou seconde dès le plus jeune âge, il y en a un, à caractère anthropologique, qui semble peser plus que tout autre : l'apprentissage d'autres langues permet à l'enfant de garder l'ouverture d'esprit qu'il avait à la naissance. J'insiste bien sur l'apprentissage (ou l'initiation) de plusieurs langues, car l'expérience montre que l'apprentissage d'une seule langue tend à renforcer l'ethnocentrisme, alors que le contact avec plusieurs langues permet à l'enfant de se rendre compte, au fur et à mesure de son intégration dans sa communauté d'origine, que cette communauté a une façon de vivre et de voir le monde qui est certainement intéressante et bien, mais pas la seule possible ». (PANTHIER 2004 : 44)

L'Eveil aux langues ainsi présenté est considéré comme une innovation pédagogique, puisqu'il offre une perspective différente de celle de l'apprentissage d'une langue à l'école primaire.

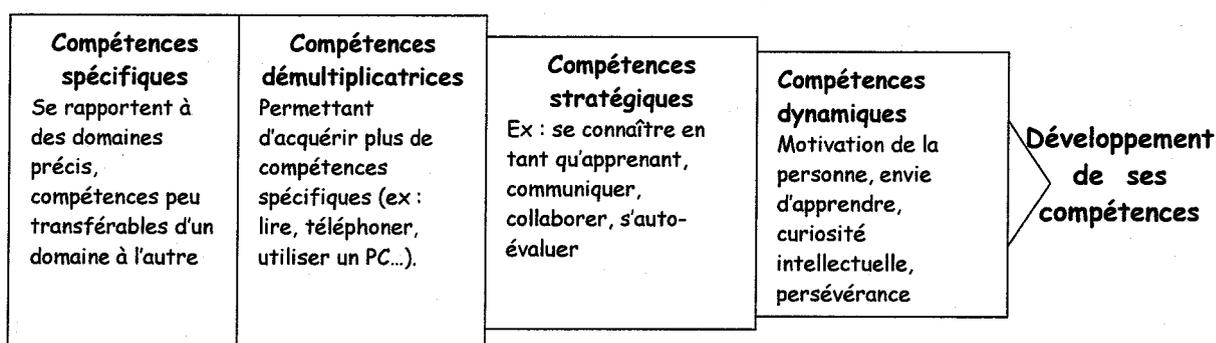
Pour conclure cette partie concernant l'âge et l'apprentissage des langues, les différentes études ont apporté des résultats contradictoires. Une des principales limites de ces études tient au fait qu'elles reposent sur des critères difficilement comparables tant au niveau des situations d'apprentissage prises en compte, qu'au mode d'analyse des données. Il reste donc très difficile d'apporter une réponse claire à cette question. Néanmoins, il est à noter que les conditions d'apprentissage, la motivation ainsi que les caractéristiques individuelles restent des facteurs importants et parfois déterminants dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

II.3 Motivation et apprentissage

II.3.1 Définition

La motivation est une variable importante dans tout apprentissage. Il s'agit de l'engagement des élèves dans les tâches qui leur sont proposées. Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes reproduisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la pertinence du comportement (VALLERAND et THILL 1993).

Les compétences « dynamiques » que LECLERCQ (1998) présente dans sa « pyramide des compétences » montre à quel point la motivation est à la base de tout autre apprentissage. La motivation repose sur des compétences appelées compétences dynamiques.



La motivation en contexte scolaire est définie comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (VIAU 1997).

« Motivation is one of the two key learner characteristics that determine the rate and the success of foreign language (L2) learning (...) motivation provides the primary impetus to embark upon learning, and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process ». (BYRAM 2001: 425)

La motivation peut être comprise comme « un état de stimulation qui, à l'égard d'un processus d'apprentissage s'actualise sous la forme d'une disposition à

apprendre. Le principe de motivation se situe au cœur d'une triple interaction entre le sujet qui apprend, l'objet à apprendre et la situation d'apprentissage : son actualisation peut tenir principalement à la personne qui apprend, mais aussi à la nature de l'objet à apprendre et à la configuration de la situation, ces deux derniers cas devant être rapportés à la personne de l'apprenant » (VOGEL 1995 : 169).

Concernant les facteurs motivationnels vis-à-vis de l'objet d'apprentissage, VOGEL en détermine trois :

- les facteurs immédiats liés à la situation, qui déclenchent un comportement visant un but précis,
- les motifs persistants liés à la personnalité,
- des facteurs liés à une attitude d'appréciation par rapport au contenu précis d'apprentissage.

Pour VOGEL « la motivation oriente le processus d'apprentissage, la réussite de l'apprentissage dépendant pour une part de la nature des motifs et surtout de l'intensité de la motivation, c'est-à-dire à la disposition à apprendre » (ibid.: 170).

O'NEIL (1993) pense que la motivation peut être interne ou externe, venir de l'apprenant lui-même ou être stimulée par l'enseignant ou par des facteurs extérieurs comme par exemple la situation d'apprentissage. Elle joue un rôle complémentaire dans le processus pédagogique. Souvent une motivation personnelle positive est liée à une attitude favorable. Par ailleurs, le fait de motiver les élèves peut vraisemblablement avoir une influence sur leurs attitudes, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit de jeunes élèves dont on peut faire l'hypothèse que les attitudes ne sont pas encore fixées, mais en cours d'élaboration.

KOHONEN définit la motivation comme :

« (...) motivation is the force which determines how much energy the individual is prepared to devote to a learning task. In general, it can be said that the state of being motivated is characterized by commitment to a certain objective and a state of being energized for action, and being free from distracting thoughts or preoccupations ». (KOHONEN 1987: 42)

KOHONEN distingue deux types de motivation, la motivation intrinsèque d'une part, et la motivation extrinsèque d'autre part.

II.3.2 Motivation intrinsèque, motivation extrinsèque

II.3.2.1 La motivation intrinsèque

Cette motivation est liée au plaisir trouvé dans la situation d'enseignement proposé. C'est lorsque l'apprenant trouve du plaisir dans les tâches qu'il a à accomplir et qu'il n'a aucun autre intérêt, comme par exemple une récompense.

II.3.2.2 La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est l'effet de stimuli extérieurs. C'est lorsque l'apprenant agit parce qu'il sait qu'il obtiendra une récompense en contrepartie. Elle peut donc présenter l'inconvénient de pousser la motivation de la personne à réaliser une tâche dans le but d'atteindre un objectif, tel qu'obtenir une bonne note par exemple.

Les travaux de GARDNER et LAMBERT ont souligné l'importance de la motivation dans l'apprentissage d'une L2. Elle peut être « instrumentale » (Cité in GERMAIN 1998 : 94) lorsque l'apprenant souhaite par exemple réussir un examen ou encore obtenir un emploi, ou bien « intégrative » lorsque l'apprenant souhaite découvrir une autre culture afin de s'y intégrer

II.3.2.3 Motivation et apprentissage des langues

L. AUDIN présente dans une recherche menée sur les langues à l'école primaire des résultats assez positifs en terme de motivation et d'attitude des enfants par rapport à l'apprentissage de la langue. Elle en conclut que ces facteurs positifs résultent en grande partie des méthodes adoptées (jeux, simulation de situations de communication réelles) qui favorisent l'activité et l'implication de l'enfant. Pour elle :

« C'est grâce à cette implication qu'il mémorise et s'approprie le modèle linguistique qui lui a été proposé. Lorsqu'une situation identique se présente, le savoir-faire qu'il a alors acquis lui permet de puiser l'énoncé dont il a besoin dans le stock qu'il s'est constitué ». (AUDIN 2003 : 12)

Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, N. KHARMA (1977) considère que plusieurs éléments peuvent favoriser la motivation des élèves et ainsi augmenter leur appétence pour apprendre. Pour lui :

« La motivation est constituée de tant de facteurs, demandant chacun beaucoup de recherches, qu'on hésite à aborder. Quelques-uns des paramètres qu'il faut aborder, par exemple, sont les suivants : l'âge auquel l'apprenant commence l'apprentissage de la langue étrangère et l'impact des niveaux de maturation sur la suite de l'étude des langues à l'école ; l'environnement linguistique et culturel de l'apprenant et le statut de la langue maternelle ; l'attitude de l'apprenant vis-à-vis de l'école en général, son attitude, celle de ses parents et l'attitude de la communauté vis-à-vis des locuteurs de la langue apprise et/ ou de leur pays ; le niveau éducatif de ses parents, le prestige de la langue tant localement qu'au niveau international et le besoin d'apprendre cette langue et les aspects de cette langue qui sont les plus nécessaires. Dans une situation scolaire, il faut également examiner le système scolaire dans son ensemble, la place de la langue étrangère dans le système et les objectifs de son enseignement. Dans la situation d'enseignement d'une langue étrangère, en particulier, il est également important de tenir compte de la façon dont l'apprenant a abordé la langue au début, le type et la personnalité des enseignants, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de la profession d'enseignant en général et de la profession d'enseignant de langue en particulier. Parmi les facteurs de motivation il ne faut pas oublier les manuels employés et les objectifs poursuivis, les modes de présentation et d'enseignement de la langue, le succès et l'échec dans la langue, et les différences individuelles dans l'aptitude aux langues, l'intelligence et les intérêts ». (Cité in O'NEIL 1993 : 141)

En d'autres termes, la motivation des jeunes enfants apprenant une langue dans un contexte institutionnel n'est pas seulement liée à l'attitude qu'ils ont vis-à-vis de cette langue mais elle aussi est influencée par leur environnement (parents, enseignants...). A ce propos, DUNN pense que l'attitude des parents est importante et peut donc influencer les enfants:

« Research shows that parents and the home are the strongest influence on a child's life. If parents are interested in their children's achievements in English and show appreciation of their successes, the children will be motivated ». (1993: 16)

Dans le cadre d'un apprentissage de langue étrangère, le rôle du pédagogue selon LAMBERT (2003) est d'appâter l'apprenant, de créer l'équilibre

entre ce qu'il possède et ce qu'il n'a pas, de poser un problème que l'apprenant aura envie de résoudre. Comme le souligne PERRIN (1999) :

« Le principe méthodologique qui est à la racine de la plus grande partie de l'activité du formateur en langues : créer du manque, installer de l'écart, produire du vide à partir du plein, de manière à ce que les apprenants soient mis devant la nécessité de combler ces manques, réduire ces écarts, remplir ces vides ». (Cité in LAMBERT 2003 : 173-174)

II.4 Caractéristiques des enfants

II.4.1 Importance du jeu pour l'enfant

II.4.1.1 Définition du jeu

Le Petit Larousse définit le jeu comme :

« une activité non imposée, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir »

Le jeu est une activité très importante dans la vie des enfants. En effet, d'après J. CHATEAU, l'enfant est un être qui joue et rien d'autre.

Selon J-C ARFOUILLOUX (1975) le jeu pour l'enfant est une activité sérieuse engageant toutes les ressources de la personnalité, activité par laquelle il s'expérimente et se construit.

II.4.1.2 Jeu en classe de langue étrangère

Le jeu est souvent mis en contradiction avec le travail, cependant le jeu prend en considération la motivation et l'aspect plaisir chez l'enfant. D'après CURTAIN et PESOLA sont importants dans l'apprentissage d'une langue étrangère :

« Games and gamelike activities are among the most natural means available for developing a context for communication with children. Play is often described as a child's work, and games form a natural part of the child's most important work setting, the classroom. Games and gamelike activities might be credited with carrying the largest role in the acquisition of language in the elementary school foreign language classroom ». (1994: 338)

RIXON pense que les enfants apprennent mieux en jouant:

«It is a commonplace that young children learn better through play or at least can be induced to go along with teaching that is tempered by 'fun'».
(1995 : 59)

Selon KHAN, le jeu permet aux enfants d'interagir entre eux et crée ainsi le besoin de communiquer:

« Children play and children want to play. Children learn through playing. In playing together, children interact and in interacting they develop language skills (...) involving children in games which they are eager to play may be a good way of creating a powerful need to use the language ». (1995: 142-145)

C'est pour cela que les pédagogues du 20^{ème} siècle se sont intéressés à l'importance du jeu à l'école. Par exemple pour Nelly PASQUIER (1993) l'enfant qui joue a besoin de règles et d'ordre, d'autant plus qu'il tient une place dans une équipe et se trouve intégré à un groupe social. En termes scolaires, on peut dire que l'enfant mobilise ses facultés physiques, intellectuelles et morales.

II.4.1.3 Avantages du jeu dans l'enseignement des langues à l'école primaire

Le jeu permet :

- de proposer une grande variété de situations motivantes et familières ;
- de modifier le rythme d'un cours et de relancer l'intérêt des élèves ;
- d'apporter aux élèves un moment où ils s'approprient l'action ;
- de faire répéter et réutiliser de façon naturelle des structures, du vocabulaire ;
- d'améliorer les compétences de prononciation et de compréhension par une mise en situation ;
- d'obtenir une attention et une implication de l'ensemble des élèves ; de faire participer les élèves timides ou anxieux. (CRDP Limoges 2003)

Selon BERMEJO « les élèves prennent du plaisir et s'amuse en apprenant ; il faut donc présenter chaque activité comme un jeu ayant des règles avec des consignes » (BERMEJO 1993 : 23). Pour COK, le jeu est une « constante qui

constitue l'axe horizontal de toute présentation des contenus », les contenus qui forment l'axe vertical de l'unité didactique peuvent être des chants, des activités physiques...etc. Le jeu est comme nous l'avons dit précédemment, un besoin de l'enfant. Il est donc important de l'introduire dans l'apprentissage des langues étrangères. Selon COK :

« jouer en suivant les règles convenues constitue un point de départ pour arriver à la découverte du monde abstrait des relations linguistiques. Lier les techniques du jeu à des modules communicatifs en LE, à travers différentes tâches essayer ensuite de résoudre les problèmes de communication a soulevés, engageront la pensée de l'enfant mais aussi l'intérêt et le besoin de parler en LE ». (COK 1997 : 32)

D'ailleurs l'utilisation du jeu dans l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire a été préconisée par les Instructions Officielles. En effet, les différents dispositifs d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire ont conseillé un enseignement basé sur le plaisir.

La circulaire du 14 juin 1989 stipule:

« Les activités langagières ne seront ni plaquées, ni stéréotypées mais exigées par des situations vivantes, amusantes, frappantes et faciles à retenir ; l'oreille, la parole, le geste, trouveront à s'y exercer, grâce à des récitations, des dialogues, des sketches à jouer, des imitations, des chants, des jeux, etc. ». (M.E.N 1989)

La circulaire du 5 avril 1990 demande aux enseignants :

« d'utiliser des situations pédagogiques variées et simples (dialogues, jeux de rôle...) afin de stimuler la motivation des élèves pour les activités de communication ». (M.E.N 1990)

La circulaire du 2 juillet 1998 annonce que :

« La mise en situation des activités pourra s'appuyer largement sur la vie quotidienne mais aussi sur l'imaginaire et le jeu : la simulation, le jeu de rôle permettent de diversifier les contextes, d'entretenir chez les élèves le désir, la capacité et l'habitude de communiquer en langue étrangère ». (M.E.N 1998)

La circulaire du 17 juin 1999 dit qu'il faut :

« préserver les approches ludiques les plus aptes à générer le plaisir de découvrir et d'apprendre à communiquer. La langue vivante est présentée en situation de communication orale (chansons, comptines, courts dialogues, saynètes, contes, courts récits, jeux...). [...] L'enseignant veille à l'alternance des activités et à leur complémentarité, les élèves étant souvent sollicités pour s'exprimer oralement, agir ou réagir par écrit, participer à des jeux... ». (M.E.N 1999)

Cependant, les termes jeu et travail laissent apparaître une certaine contradiction d'après ATIENZA puisque :

jeu = spontanéité *versus* école = contrainte et
jeu = plaisir *versus* apprentissage = travail,

Alors que pour les psychologues d'aujourd'hui défenseurs de cette pratique éducative, il n'y a qu'une opposition d'apparence entre le jeu et le travail puisque le jeu a des caractéristiques similaires à celles du travail comme l'effort et le respect de certaines règles et l'ordre. En ce qui concerne le domaine de l'appropriation des langues, COMENIUS avait, bien avant les philanthropes allemands tels que BASEDOW, CAMP et TRAPP, attiré l'attention sur les potentialités éducatives du jeu. Ce précurseur de la psychologie cognitive (PIAGET) soutient que le jeu accélère et développe dans la joie les apprentissages (ATIENZA 1997).

Pour conclure, l'utilisation du jeu dans l'enseignement des langues étrangères à l'école est particulièrement recommandée. Pour COMENIUS, en jouant dans la salle de classe à recréer des situations de communication quotidienne :

« les enfants, voient devant eux des exemples à imiter, apprennent à observer d'une manière adéquate, à répondre rapidement, à se mouvoir avec précision, à être attentifs aux expressions de leurs visages, à contrôler leurs gestes, à moduler leurs voix, à nuancer la prononciation des mots, enfin à interpréter d'une manière vraisemblable les différents personnages qu'ils représentent » (CARAVOLAS 1984 in ATIENZA 1997 : 38)

II.4.2 Importance du conte pour les enfants

L'utilisation du conte dans l'apprentissage des langues aux enfants a été préconisée par plusieurs spécialistes dans le domaine. En effet, le conte appartient au monde imaginaire et convient donc aux enfants, puisqu'il « répond à leur besoin de rêve et de dépaysement » (LEBRUN-GRANDIE et RAMON 2002 cités in ACCARDI 2003 : 39).

J. ACCARDI (2003) reprend le psychanalyste B. BETTELHEIM (1976), pour qui les contes constituent la seule littérature qui permet à l'enfant de faire face solidement aux épreuves de l'existence, en les inscrivant dans des scénarios. Pour lui, le conte permet à l'enfant de mettre de l'ordre dans son monde extérieur, parce qu'il personnifie ses désirs les plus ardents, ses pulsions destructrices, ses peurs et les exigences de sa conscience. Ainsi, il parvient à surmonter ses angoisses ; le conte a donc un effet bénéfique dans la construction de l'enfant.

D'après J. ACCARDI (2003 : 39) « Le conte est fait pour être écouté et appeler l'attention. Cependant, cette capacité cognitive n'est pas la seule présente dans l'écoute. Ainsi, l'écoute peut avoir plusieurs objectifs : écouter pour entendre, sélectionner, reformuler, faire, juger, etc. ».

De plus, l'avantage de l'utilisation des contes dans l'enseignement de la langue étrangère est que ceux-ci sont généralement connus par les enfants dans leur langue maternelle.

J. ACCARDI (2003 : 39) reprend A. POPET et E. ROQUES (2000) qui considèrent qu'« on peut envisager le conte selon le capital esthétique et culturel qu'il véhicule mais aussi selon le travail discret qu'il génère chez ceux qui le reçoivent : imprégnation de formes linguistiques et stylistiques, formation d'images mentales et stockage de ces images, rétention de thèmes narratifs et de récits entiers, compréhension accrue du monde ». Pour ces auteurs « la pratique du conte oral habitue l'élève à conserver en mémoire des éléments qu'il réutilise plus tard ».

J. ACCARDI a tenté une expérience d'utilisation du conte dans sa classe de langue au primaire. Elle en conclut que cette expérience a été bénéfique pour les enfants et a augmenté leur motivation qui :

« les a aidé à mobiliser leurs connaissances sur les fonctions langagières pour participer à l'élaboration de la pièce de théâtre en espagnol dans les limites de la situation et de leurs possibilités. Ils ont réussi à comprendre globalement le récit de Caperucita Roja grâce à la réduction de la variable didactique du texte inconnu. L'écoute a, semble-il favorisé et consolidé chez l'élève l'appropriation de la structure narrative du conte en LM et l'a généralisé à une autre langue. Elle a permis l'imprégnation de phrases complexes en LVE en vue d'une production langagière ultérieure ». (ACCARDI 2003 : 46)

II.5 Synthèse

Depuis l'introduction de l'enseignement des langues à l'école se sont précisés quelques facteurs favorisant la réussite de cet enseignement. Plusieurs arguments plaident en faveur d'un enseignement ludique et informel qui apparaissent comme des objectifs prioritaires. Pour cela, il est important de développer le goût et le plaisir d'apprendre, des objectifs secondaires voire inexistant dans l'enseignement des langues au collège. Par exemple :

- L'attrait de la découverte qui provoque une motivation importante chez les jeunes débutants, préalable indispensable à un apprentissage réussi.

- L'utilisation d'accessoires tels que les marionnettes, peluches, masques, jeux de société...contribuent à donner vie à la classe de langue et stimulent l'imagination des enfants.

- Les chansons et les comptines « qui développent leur sens du rythme » (BERMEJO 1993 : 25), les contes favorisent le développement de la mémoire, éveillent la curiosité des enfants et l'appropriation d'éléments culturels. Cela crée aussi une atmosphère détendue facilitant ainsi l'apprentissage.

Après avoir passé en revue les arguments en faveur et contre un apprentissage précoce des langues ainsi que d'autres facteurs importants à prendre en compte dans ce type d'apprentissage, il est sans doute nécessaire de considérer à

présent, les différentes méthodologies de l'apprentissage des langues. A la lumière des besoins et des caractéristiques des jeunes enfants, il est important de se demander quelles pratiques d'enseignement des langues pourraient être adaptées dans le cadre d'un apprentissage précoce. Il est donc important de rappeler l'historique du développement des méthodologies contemporaines de l'enseignement des langues dans la partie II. Nous présenterons également dans cette partie quelques expériences d'enseignement des langues vivantes au primaire dans certains pays européens, et un historique de cet enseignement en France afin de mieux comprendre son évolution dans le temps.

Partie II
**Enseignement des langues vivantes à l'école
en France et en Europe**

Chapitre I : Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues

Plusieurs chercheurs ont tenté de présenter un historique complet de la didactique des langues, par exemple, C. GERMAIN (1993) a tracé un tableau recouvrant « 500 ans d'histoire » de l'enseignement des langues dans le monde. Selon lui, l'enseignement scolaire d'une langue vivante remonte à 3000 ans avant notre ère, lorsque les Akkadiens apprenaient le sumérien. Cet enseignement était de type immersif, c'est-à-dire que la langue n'était pas seulement enseignée pour elle-même, mais qu'elle servait également à enseigner d'autres matières. La langue sumérienne était donc écrite et ne correspondait pas à la langue parlée, elle était une sorte de « langue savante », réservée à la classe des gens lettrés, « à la classe des scribes » (GERMAIN 1993: 25).

D'un point de vue historique, le début de l'enseignement bilingue remonte au 2^{ème} siècle avant J.C. quand les Romains mettent en place un enseignement bilingue latin-grec pour les enfants de l'aristocratie âgés entre 7 et 11 ans. L'enseignement des langues à cette époque commençait par le plus simple pour arriver au plus complexe. Il s'agissait pour l'écrit de débiter par l'alphabet pour arriver au texte, et à l'oral par la mémorisation d'un lexique simple à la récitation d'un dialogue. A partir de l'âge de 12 ans et jusqu'à 15 ans dans le secondaire, l'enseignement est basé sur la grammaire, alors que l'enseignement supérieur pour les élèves âgés de 15 à 20 ans se consacre essentiellement à la rhétorique.

Quelques siècles plus tard, l'enseignement du grec décline alors que celui du latin se répand dans tout l'Occident colonisé par l'Empire aidé par le christianisme dont il est « la langue de propagande » (GERMAIN 1993: 51). Le latin est alors :

« langue de communication des élites et langue véhiculaire de toutes les connaissances du temps,c'était un latin vivant. Aussi s'enseignait-il comme une langue vivante, avec pour principal objectif de rendre les élèves capables de le lire, de l'écrire et de le parler couramment », (PUREN 1988 : 24)

Mais peu à peu, le latin perd son statut de langue vivante à la fin du Moyen-âge, et deviendra « langue morte » et à partir de ce moment :

« les manuels consistent en règles de grammaire abstraites, en listes de vocabulaire, en phrases à traduire. L'accès aux auteurs classiques se fait de plus en plus de façon grammaticale et analytique, à l'aide de règles de grammaire, de déclinaisons, de conjugaisons, de traductions, etc. le latin est vu comme une discipline nécessaire à la formation de l'esprit » (GERMAIN 1993 : 60)

Dans cette partie, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité dans la présentation d'un historique de la didactique des langues, mais nous présenterons quelques méthodes qui nous éclaireront et nous permettront de comprendre l'évolution des méthodes à travers le temps.

I.1 L'apport de COMENIUS

COMENIUS est le nom latin de l'écrivain, théologien Tchèque JAN AMOS KOMENSKY (1592-1670). Il s'est intéressé à la didactique des langues et a voulu créer sa propre « méthode » d'enseignement des langues. L'enseignement est resté sa principale occupation, car il voulait élaborer une « théorie générale » (GERMAIN 1993 : 85) qui dictera les buts de l'enseignement des langues et les moyens de les atteindre, afin de rendre l'apprentissage des langues rapide, efficace et agréable.

COMENIUS a eu une grande influence dans le domaine de l'enseignement des langues. Par exemple, la perspective de construction européenne, particulièrement indiquée dans les circulaires de l'EPLV (Enseignement Précoce des Langues Vivantes) de 1989 rappelle les idées de COMENIUS. En 1962 dans la réédition de son livre « Panglotta », on lit :

« Puisque le monde entier est maintenant ouvert à la navigation et au commerce, établissons des relations cordiales entre nous et partageons nos biens, spécialement ceux de l'esprit... Examinons ensemble la meilleure façon de rendre le monde entier accessible à tous et d'empêcher que la multitude des langues continue de faire obstacle à la communication universelle ». (GIRARD 1995 : 155)

En 1638, COMENIUS publie son livre *La Grande Didactique (Magna Didactica)* dans lequel il décrit la pédagogie comme :

« l'art d'éclairer l'homme sur sa propre destinée et par là même d'œuvrer à sa rénovation ». (CAULY 1995 : 126)

Il avait :

« l'ambition de créer pour la première fois une science de l'éducation fondée sur une méthode en conformité avec l'esprit d'un siècle qui cherchait du savoir, dans une méthode qui la garantisse et qui la fonde ». (CAULY 1995 : 177)

COMENIUS met en avant la langue maternelle, ensuite l'apprentissage d'autres langues. Il met aussi l'accent sur le principe du plaisir dans l'apprentissage.

Dans la *Grande Didactique*, COMENIUS ne consacre qu'un seul de ses trente-trois chapitres, le chapitre XXII à l'enseignement des langues. Il présente en seulement sept pages détaillées ses propositions en vingt six sections regroupées en cinq thèmes cités par GIRARD (1995) :

1-Quelles langues enseigner et dans quel ordre ?

COMENIUS répond à la question que se posent les décideurs de systèmes éducatifs et les parents d'élèves, en proposant d'apprendre les langues qui sont nécessaires. Il met au premier plan la langue maternelle « indispensable pour traiter les affaires domestiques » (Cité in GIRARD : 156). Ensuite, vient l'enseignement « des langues des pays voisins qui sont indispensables pour entrer en relation avec eux » (ibid.). Et comme deuxième langue étrangère, COMENIUS recommande l'enseignement du latin « pour la lecture d'ouvrages scientifiques, cette langue étant celle des savants » (ibid.). Ensuite, il propose une langue par spécialité par exemple, « le grec et l'arabe (pour les philosophes et les médecins) ou le grec et l'hébreu (pour les théologiens) » (ibid.: 157).

Le plurilinguisme recommandé par COMENIUS, s'opère suivant les besoins ou les « nécessités » de chacun. Comparé au contexte européen d'aujourd'hui, le rôle international du latin est remplacé par celui de l'anglais.

2- Quelle compétence viser dans l'apprentissage des langues ?

COMENIUS tente de répondre à cette question en réaffirmant son principe de « nécessité » dans l'apprentissage des langues. Pour lui :

« Les langues ne doivent pas être apprises toutes complètement à la perfection, mais seulement jusqu'à la limite de la nécessité ». (ibid.)

Concernant la langue maternelle, COMENIUS précise qu'il n'est pas nécessaire de la connaître à la perfection, en citant l'exemple de CICERON qui :

« n'avait pas une connaissance totale du latin, puisqu'il ne connaissait pas tous les termes techniques des artisans, n'ayant jamais eu de conversation, on le voit bien, avec les cordonniers et les autres ouvriers ». (ibid.)

Suivant la langue et les besoins de chacun, COMENIUS dit qu'il y a des langues qui nous sont utiles surtout pour lire. Par exemple :

« il n'est pas tellement besoin que le grec et l'hébreu résonnent sur nos lèvres aussi aisément que la langue maternelle (...) il suffit de les connaître assez pour lire et comprendre les livres ». (ibid.)

3- Quelle progression adopter ?

Pour COMENIUS, il faut assurer une progression graduelle qui prenne en considération le développement des enfants et des adolescents puisque :

« A l'enfant, il convient d'abord d'apprendre à faire ses premiers pas avant de l'exercer à la danse, à chevaucher une belle et longue perche avant d'enfourcher des chevaux richement bardés ». (ibid.)

4- Quels manuels pour l'enseignement des langues ?

COMENIUS accorde une grande importance aux manuels dans l'enseignement des langues. Pour lui, chaque manuel doit être subdivisé en quatre parties pour chaque langue, en fonction de l'âge des enfants. Il emploie des appellations poétiques et suggestives pour chaque parties :

- le *Vestibule*, qui doit renfermer la matière nécessaire à la prononciation, quelques centaines de mots ramassés en phrases, et des tableaux pour la déclinaison et la conjugaison ;

- la *Porte*, avec tous les mots les plus usités de la langue (environ 8.000), « mis dans de petites phrases exprimant d'une manière vivante les choses avec leur visage naturel ». Sont annexées « de brèves et très claires règles de grammaire » ;
- le *Palais*, qui contiendra « divers écrits sur toutes les choses possibles, pleins de toutes sortes de phrases et de tournures fleuries » ;
- le *Trésor*, rassemblant les auteurs classiques « qui ont écrit avec force et gravité sur n'importe quel sujet en appliquant à leurs œuvres des règles sur la recherche et le choix des parties les plus rigoureuses d'un discours ainsi que sur la traduction précise des idiotismes ». (Cité in GIRARD 1995 : 158)

Nous pouvons constater par exemple à travers la partie *Porte* l'ambition de COMENIUS de ne pas enseigner des listes de mots comme dans les méthodologies traditionnelles mais des phrases « exprimant d'une manière vivante (...) les choses avec leur visage naturel » (GIRARD 1995 : 165).

5- Les grands principes de la méthodologie de COMENIUS

Citons les huit règles de la méthode définies par COMENIUS pour abrégé et faciliter l'étude des diverses langues et devenir polyglotte :

1. « Chaque langue doit être apprise séparément », pour éviter les risques de confusion.
2. « Une durée déterminée sera consacrée à l'étude de chaque langue avec une priorité accordée à la langue maternelle ».
3. « Toute langue doit être apprise plus par l'usage que par les règles ».
4. « Les règles cependant ont pour but de confirmer l'usage ».
5. « Les règles grammaticales doivent être grammaticales et non philosophiques ». En d'autres termes, il faut expliquer ce qu'on fait et comment.
6. « La langue connue servira de norme pour la nouvelle langue, en mettant l'accent sur les différences entre les deux ».
7. « Les exercices de la langue nouvelle doivent se baser sur une matière connue ».

8. « Toutes les langues peuvent être apprises par une même et unique méthode. On peut les apprendre par l'usage, en incluant des règles très faciles ».

Ces huit règles font apparaître l'essentiel d'une pédagogie moderne des langues visant l'acquisition d'une compétence de communication. Dans le chapitre XXII concernant l'enseignement des langues à l'école élémentaire de son livre « La Grande Didactique », COMENIUS recommande :

« Si certains élèves doivent se mettre à l'étude des langues des pays voisins (...) la meilleure condition est encore de les envoyer là où on parle quotidiennement la langue qu'ils doivent étudier (...). C'est ainsi qu'ils se perfectionneront à la lecture, l'écriture et à l'oral des langues étrangères ». (Cité in JOURNEE-BEHRA 2001 : 169)

Cette recommandation rappelle l'importance du contexte authentique dans la réussite d'un apprentissage d'une langue étrangère.

COMENIUS met en évidence la nécessité de comparer les langues, mettant en relief les différences entre elles. Ce principe a été mis en avant dans les circulaires de l'enseignement des langues à l'école primaire depuis 1989.

COMENIUS n'aurait pas pu se contenter de faire connaître ses idées sans montrer concrètement comment les mettre en pratique. C'est pour cela qu'il a élaboré en parallèle à sa Grande Didactique sa méthode de latin intitulé *Janua Linguarum Roserata* en 1631. Elle a été publiée à Salamanque par des pères jésuites du collège irlandais et a été traduite dans douze langues du vivant de COMENIUS. Cette méthode était destinée à l'enseignement du latin à partir de l'espagnol.

Pour conclure, nous pouvons dire que les idées de COMENIUS ont eu un impact sur le développement des méthodes d'enseignement des langues.

I.2 La Méthodologie traditionnelle

C'est la méthodologie qui s'est imprégnée de celle de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec) en Europe dès la fin du 16^{ème} siècle. Elle a ensuite été utilisée pour l'enseignement des langues vivantes. Cette méthodologie était basée sur

l'apprentissage par cœur de longues listes de mots et de certaines règles grammaticales. A l'époque l'enseignement des langues ne pouvait pas être envisagé sans l'apprentissage de la grammaire :

« for no Tongue can be acquired without Grammatical rules; since then all other Tongues, and Languages are taught by Grammar, why ought not the English Tongue to be taught so too. Imitation will never do it, under twenty years; I have known some Foreigners who have been longer in learning to speak English and yet are far from it: the not learning by Grammar, is the true cause ». (AICKIN 1693 cité in YULE 1985: 150)

La méthodologie traditionnelle utilisait des manuels ou bien des œuvres d'auteurs et se basait sur la traduction. MARTINEZ décrit les grandes lignes de cette méthodologie comme ceci :

« un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant ; traduction, exercices et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où l'on essaie de rédiger sur un sujet proche, (..) c'est le thème d'imitation ». (MARTINEZ 1996 : 50)

Cette méthodologie présente des inconvénients selon COMBLAIN et RONDAL (2001) qui insistent sur le « caractère peu motivant de ces apprentissages formels » (COMBLAIN et RONDAL 2001 : 83), qui se basent sur la grammaire et les exercices de traduction.

Par ailleurs, ils expliquent que l'enfant a besoin d'être exposé à des situations qui lui permettent ensuite de communiquer, ce qui est la principale fonction du langage. Cette méthode ne répond donc pas aux besoins des enfants. Il n'y a pas d'apprentissage concret de la langue, comme le fait remarquer D. GIRARD :

« l'élève n'arrivait pas à saisir les vrais mécanismes du fonctionnement de la langue, puisque les seules manipulations qui lui étaient proposées avaient pour but le passage d'une langue à l'autre, c'est à dire un exercice artificiel qui n'avait aucun rapport avec les fonctions normales du langage ». (GIRARD 1995 : 8)

MONTAIGNE a été l'un des premiers à s'opposer à la méthode traditionnelle, en se référant à sa propre expérience de l'apprentissage du latin. Il explique qu'il avait appris le latin lorsqu'il était enfant, en étant avec des personnes

qui parlaient uniquement cette langue. Il a d'ailleurs été l'un des défenseurs de l'apprentissage précoce des langues (GERMAIN 1993).

Néanmoins, la méthode traditionnelle a dominé les débuts de l'enseignement des langues dans le système scolaire et s'est poursuivie jusqu'aux années 60, en coexistant avec la méthode dite « directe » préconisée par les textes officiels depuis 1901. Avec la modification de la conception de l'enseignement, la méthodologie traditionnelle disparaît, et au fur et à mesure, des méthodes dites « modernes » se développent au 20^{ème} siècle.

I.3 La méthode directe

Elle a été introduite à la fin du 19^{ème} siècle lorsqu'on prend conscience des limites de l'enseignement traditionnel. Les principales caractéristiques de la méthode directe sont l'utilisation de la langue étrangère par les maîtres et les élèves pour s'exprimer en réduisant le rôle donné à l'apprentissage des règles grammaticales et à la traduction. Elle donne la priorité à l'oral, puisque les apprenants écoutent des énoncés sans l'aide d'un support écrit, avant de parler. L'objectif de cette méthode est d'utiliser la langue pour communiquer. L'enseignant ne traduit plus. L'apprenant doit donc être actif dans son apprentissage et interagir avec l'enseignant. Pour GERMAIN :

« L'enseignant et les apprenants sont comme des partenaires. L'interaction va autant de l'enseignant aux apprenants que des apprenants à l'enseignant bien que, dans ce sens, l'interaction soit le plus souvent contrôlée par l'enseignant ». (GERMAIN 1993 : 130)

Cette méthode a fait l'objet de plusieurs évaluations dès 1906. En fait, l'utilisation constante de la langue cible et le rôle secondaire donné à l'apprentissage des règles grammaticales ont causé plusieurs débats.

La méthode directe a pour défaut :

« de se baser sur des échanges artificiels en langue étrangère qui s'appuient sur des descriptions écrites, et non pas sur des contextes naturels. De plus, elle ne prend pas en compte dans son approche la diversité et les spécificités des langues, c'est notamment ces défauts qui différencient la méthode directe de l'approche communicative ». (JOURNEE-BEHRA 2001 : 172)

Ces défauts ont contribué à minimiser son succès.

La méthode directe a été critiquée pour plusieurs raisons et notamment à cause de la formation des enseignants. Pour PUREN :

« Mais c'est le problème de la formation des professeurs qui a constitué le grand point faible de la MD. (...) celle-ci en effet exigeait d'abord des professeurs une maîtrise de la langue orale. Ce qui n'était pas le cas de la plupart d'entre eux, formés eux-mêmes par et à la MT scolaire ; et les bourses de séjour à l'étranger, qui auraient pu constituer une solution possible au problème, furent toujours distribuées avec la plus grande parcimonie. La réforme directe aurait donc demandé un recyclage méthodologique massif des professeurs, qui ne fut jamais organisé, et une formation initiale adaptée ». (PUREN 1988 : 192)

De même, sur le plan organisationnel, les reproches adressés à la méthode directe sur « l'improvisation constante chez les responsables pédagogiques » (PUREN 1988 : 193), « ont des accents étonnants d'actualité » pour LE BIHAN (LE BIHAN 1999 : 39).

A cause de tous ces défauts, la méthode directe n'a pas eu une grande influence sur le terrain. C'est pour cela qu'au milieu des années 1920 se développe la méthodologie active qui dominera l'enseignement des langues jusqu'à la fin des années 60.

I.4 La méthodologie active

Elle se développe en réaction contre les défauts et les excès de la méthode directe (1925 à 1969), elle n'apporte pas de véritable changement. Cette méthodologie est centrée sur l'enseignant qu'on compare à un « chef d'orchestre » (PUREN 1988 : 270).

Le débat interne à la méthodologie active piétinera pendant des années sans apporter de réels changements et cela parce que « les données de la question didactique restent inchangées : les objectifs, les théories de références, et les situations d'enseignement/ apprentissage » (PUREN 1988: 272). Mais aussi à cause d'un contexte institutionnel peu favorable :

« Mais c'est aussi parce que les acteurs possibles de ce changement étaient peu à même de l'assumer : ni les professeurs, qu'un système de formation « sur le tas » indigne d'un pays développé éloignait dans leur grande majorité de la réflexion de l'expérimentation didactique, ni l'inspection générale, trop souvent plus soucieuse d'occulter les divergences en son sein que de poser clairement les problèmes, de maintenir un semblant d'harmonisation des pratiques que d'encourager les expériences hardies, de conserver son pouvoir que de s'ouvrir et d'ouvrir aux remises en question et aux nouvelles interrogations ». (PUREN 1988: 273)

I.5 La méthodologie audiovisuelle

Cette méthodologie apparaît après la seconde guerre mondiale et domine l'enseignement des langues en France dans les années 60 et 70. Mais c'est aux Etats-Unis qu'il faut rechercher l'origine de cette méthodologie issue de la méthode audio-orale. Cette dernière, inspirée par la linguistique distributionnelle et la psychologie béhavioriste, se fonde sur la répétition de modèles de dialogues à travers des exercices en laboratoire de langues, et la réutilisation de certains modèles de phrases par le biais d'exercices structuraux. La méthodologie audiovisuelle se développant en France est d'origine européenne résultant des travaux des didacticiens du FLE (Français Langue Etrangère).

La méthodologie audiovisuelle est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Comme pour la méthode directe, la méthodologie audiovisuelle s'appuie sur un dialogue conçu pour la présentation du vocabulaire et des structures. La leçon est structurée en 4 phases canoniques : :

1. Présentation et explication du dialogue.
2. Répétition.
3. Exploitation.
4. Transposition.

L'objectif de l'exploitation et de la transposition est de réemployer les éléments du dialogue de départ dans des situations différentes. La méthodologie audiovisuelle se différencie de la méthodologie directe puisqu'elle n'autorise pas d'explication grammaticale.

La méthodologie audiovisuelle a contribué à modifier complètement les pratiques, mais elle a fait l'objet de nombreuses critiques. Elle permet d'apprendre à communiquer oralement avec des natifs de la langue étrangère, mais ne donne pas la possibilité de comprendre aisément les natifs qui parlent entre eux ou dans les médias. Les dialogues travaillés en classe sont considérés comme artificiels, les situations déjà maîtrisées dans la langue maternelle sont infantilisantes et démotivantes. Cela peut peut-être convenir à des jeunes débutants, mais semble peu adapté à des apprenants avancés. De tels exercices semblent jouer un rôle limité dans l'apprentissage de la langue et contribuent à réduire la motivation des apprenants.

Les méthodologies audiovisuelles existent encore dans les pratiques actuelles, mais ne peuvent s'intégrer dans une perspective communicative étant donné que les contextes utilisés sont peu authentiques. DALGALIAN et al pensent que :

« (...) les lacunes d'autant mieux ressenties que ces méthodes mettaient l'accent sur la situation, le dialogue, l'échange, et attiraient donc l'attention sur le phénomène de la communication. Le décalage entre l'intention déclarée (enseigner à communiquer) et les moyens que l'on se donnait (dialogues édulcorés en situations neutralisées) devenait vite sensible au praticien ». (DALGALIAN et al. 1981 : 38)

On a pu reprocher à la méthodologie audiovisuelle :

« de privilégier la fonction dénotative ou référentielle du langage et de négliger la fonction phatique, émotive ou conative. Les dialogues travaillés en classe de langue sont artificiels et les situations d'utilisation sont jugées démotivantes ». (PUREN 1988 cité in LAMBERT 2003 : 33).

Cette méthodologie connaîtra des assouplissements successifs sous l'influence du cognitivisme durant les années 70 et de la pragmatique au début des années 80.

I.6 L'approche communicative

L'approche communicative trouve ses origines dans les années 70. Elle s'est développée en réaction contre les méthodes audio-orales et audiovisuelles. La

langue est désormais non seulement considérée comme instrument de communication mais aussi comme instrument d'interaction sociale (GERMAIN 1993). L'un des principes de l'approche communicative est que la maîtrise des règles d'une langue étrangère, du vocabulaire n'est pas suffisante pour pouvoir communiquer dans cette langue. En effet, il faut en plus connaître les formes linguistiques adaptées à chaque situation de communication, en prenant en compte le statut de la personne à laquelle on s'adresse. Il n'est donc pas possible de dire n'importe quoi, à n'importe qui et n'importe quand.

Ainsi, les défenseurs de l'approche communicative considèrent, contrairement à ceux -les défenseurs- des méthodes précédentes, qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication ou fonction langagière comme demander une permission, donner des ordres...etc. (ibid.).

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue, l'approche communicative ne le limite pas à une simple répétition de sons et de modèles. Apprendre une langue consisterait donc à :

« apprendre à former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur ». (ibid.: 204)

Ainsi, l'apprenant n'est plus considéré comme passif dans son apprentissage en répondant à des stimuli provenant d'un environnement extérieur comme c'était le cas avec la psychologie behavioriste, mais comme responsable de son apprentissage. L'apprentissage est considéré comme :

« un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu ». (ibid.: 205)

Le rôle de l'enseignant est aussi redéfini plus comme un rôle de « facilitateur », ou « conseiller », contrairement aux approches traditionnelles où l'enseignant avait un rôle plus directif.

Une autre caractéristique de l'approche communicative est l'utilisation de documents authentiques (correspondant aux besoins des apprenants) dans l'enseignement des langues. De plus, divers types d'activités telles que la simulation et les jeux de rôles, semblables à celles qu'on peut être appelé à vivre en situation naturelle sont proposées aux apprenants.

D'après le guide publié par le Ministère de l'Éducation du Québec, l'enseignement communicatif est composé de cinq phases :

1. La présentation : cette phase consiste à vérifier que les apprenants ont bien compris le contenu de ce qu'ils doivent apprendre. En fait, la phase de présentation :
«
 - introduit les objectifs de base (fonctions, notions, lexique, énoncés),
 - assure que les élèves ont compris le contenu de leur apprentissage,
 - mise sur l'enseignant qui fournit le modèle dans la langue cible,
 - prépare les élèves aux stades ultérieurs,
 - est brève » (AL2 in GERMAIN 1993 : 208).
2. L'exercice : cette phase est définie comme « l'usage que les élèves font de la langue après y avoir été exposés » (AL2 in GERMAIN 1993 : 208).
3. La communication : dans cette phase l'enseignant doit juste soutenir les apprenants dans leur tentative d'utilisation de la langue étrangère.
4. L'évaluation : les erreurs sont considérées comme processus naturel d'apprentissage.
5. La consolidation (facultative) : la phase de consolidation consiste à :
«
 - réintégrer des éléments déjà couverts avec [les] élèves (leçons, unités, étapes, années antérieures) ;
 - ...que l'on peut introduire à quelque moment que ce soit en fonction des difficultés particulières qu'éprouvent les élèves à employer la langue ». (AL2 in GERMAIN 1993 : 210).

I.6.1 Approche communicative à l'école primaire

Les objectifs de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire tels qu'ils sont décrits dans les Instructions Officielles mettent en avant l'objectif

communicatif. D'ailleurs la circulaire du 6 mars 1989 précise que cet enseignement a pour but de :

« créer et développer le goût pour la langue étrangère perçue comme un autre moyen de communiquer et de s'exprimer ». (M.E.N 1989).

Les circulaires de 1998 et de 1999 ont aussi clairement indiqué que l'oral est un objectif « prioritaire ». Par exemple, d'après la circulaire du 11 mai 1998, cet enseignement :

« doit conduire progressivement tous les élèves à une pratique effective des langues vivantes en situation de communication ». (M.E.N 1998a)

La communication est donc objectif d'apprentissage mais aussi moyen d'enseigner les langues étrangères. Elle se base essentiellement sur l'expression orale, mais ne se limite pas à cela comme le faisait la méthode audiovisuelle à travers des mises en scènes dans des contextes jugés trop artificiels. Or, pour communiquer comme le précise l'approche communicative :

« il ne suffit pas de connaître les règles d'une L2...pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue...savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur) ». (GERMAIN 1993: 203)

Dans cette perspective, l'approche communicative vise l'acquisition d'une « compétence de communication » définie par KOHONEN (1990: 26) comme « *the underlying, internalized systems of knowledge and skill required for successful communication in real contexts of language use* ». Elle se donne comme objectif de donner à l'apprenant les éléments langagiers nécessaires pour se débrouiller dans la langue étrangère. Pour HYMES (1967) la situation de communication est regroupée sous huit entrées principales présentées sous la forme de l'acrostiche: **SPEAKING** :

Setting : les cadres physiques (temps et lieu) et psychologique,

Participants : les participants (locuteur, auditeur, destinataire(s) ou non, membres présents et participants d'une façon ou d'une autre au déroulement de l'action),

Ends : les finalités (but ou intention et résultat de l'activité de communication),

Acts : les actes avec à la fois leurs contenus et leurs formes,

Key : la tonalité (le canal, les formes du discours),

Instrumentalities : les instruments, codes et canaux, moyen de la communication,

Norms : les normes socioculturelles d'interaction (tours de parole, interruptions et chevauchements, silence, etc.) ou d'interprétation.

Genres : le genre ou le type d'activité du langage (conversation, récit, conte, etc.).

La présentation de la communication par HYMES montre bien que la langue n'est pas seulement composée de règles de grammaire, mais aussi de certaines règles et conventions d'emploi de cette langue. Ainsi, d'après KOHONEN « *Language is not just a matter of knowing words or being able to form sentences properly; it is a form of social behaviour, and appropriate social behaviour can be important in international communication* » (KOHONEN 1990 : 29).

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, il s'inscrit actuellement dans une approche communicative en mettant l'apprenant dans des situations de contextes authentiques, en tenant compte des besoins et des caractéristiques des enfants. Pour créer des contextes authentiques, les circulaires proposent d'associer l'objectif linguistique à l'objectif culturel. A titre d'exemple, la circulaire du 3 mai 1995 précise que :

« la découverte de la langue étrangère pour les enfants porte [non seulement] sur la langue étrangère elle-même, proposée d'abord oralement et en situation. [Mais] elle touche également les traits de civilisation et de culture liés de façon indissociable à la langue ». (M.E.N 1995b)

Il apparaît ainsi que l'utilisation de l'oral dans le cadre de l'approche communicative n'est pas suffisant, car il doit également être utilisé dans un contexte authentique, créé par des activités adaptées à l'âge et aux caractéristiques des enfants.

CURTAIN et PESOLA pensent que dans un enseignement communicatif l'enseignant a un rôle important :

- *Teacher uses authentic communication to motivate all language use.*
- *Teacher practices sensitive error correction with primary focus on errors of meaning rather than on errors of form.*
- *Teacher accelerates student communication by teaching functional chunks of language.*
- *Grammatical structures are introduced and practised in meaningful contexts.* (1994: 236-237)

I.6.2 L'approche notionnelle / fonctionnelle

Plusieurs auteurs considèrent les années 70 et 80 comme très importantes dans le domaine de la didactique des langues étrangères. C'est d'ailleurs à ce moment que le Conseil de l'Europe a mené des travaux dans le domaine des langues vivantes qui ont ensuite abouti aux approches communicatives et notionnelle-fonctionnelle.

Pour LUC :

«Les approches notionnelles / fonctionnelles (...) ont l'avantage d'ancrer l'apprentissage dans des situations dites communicatives et d'établir des correspondances directes entre ce que l'on a besoin (ou envie) de dire dans un vaste éventail de situations et les mots pour le dire. Elles fournissent ainsi à l'apprenant un certain nombre de structures adéquates, mobilisables rapidement, dans telle ou telle circonstance ». (LUC 1991b : 88)

Ainsi, pour MARTINEZ :

« l'émergence d'un corps de la doctrine communicative [...] procède d'une demande institutionnelle et politique européenne du début des années [19]70 [qui aboutit à la publication du] *Threshold Level* programme communicatif de niveau minimal défini pour l'anglais ». (MARTINEZ 1996 : 70)

Le Conseil de l'Europe a donc publié le *Threshold Level*, de J.A VAN EK (1976) qui est un programme regroupant les compétences minimales que doit acquérir un non-natif afin de pouvoir communiquer en anglais. Ensuite l'équipe du CREDIF a

publié en 1976 un niveau-seuil qui est une version française du *Threshold Level*, précisant l'objectif de communication. Ainsi :

« le niveau seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger (...) en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux (...) des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier-voire partager-les préoccupations et le mode de vie ». (COSTE et al. 1976 : 3)

The Threshold Level contient donc les compétences nécessaires à un apprenant pour pouvoir communiquer en anglais. Celui-ci a servi de modèle et a été ensuite adapté à d'autres langues. Ce modèle a eu un rôle important dans l'enseignement des langues en servant de base à la création de nouveaux programmes et à la conception de matériel didactique.

I.6.3 L'approche notionnelle / fonctionnelle et l'enseignement des langues à l'école primaire

Ce qui définit une approche notionnelle-fonctionnelle, c'est qu'à son point de départ on trouve une description des « fonctions sociales remplies par les actes de parole et leur contenu conceptuel » (TRIM cité in MARTINEZ 1996 : 71). L'objectif fonctionnel de l'apprentissage devra par conséquent répondre à l'intention énonciative de celui qui parle opérée à travers des actes de parole.

Cette approche prend en compte les besoins langagiers des apprenants, utilise des documents authentiques et activités adaptées aux besoins et aux centres d'intérêts des apprenants, en essayant de créer des conditions d'apprentissage proches de celles de l'acquisition en milieu naturel.

Cette méthodologie a été introduite à l'école élémentaire en 1985 et elle est encore utilisée de nos jours, quelques modifications ont été effectuées par le Ministère de l'Éducation. Cependant ses grands principes restent valables dans l'enseignement des langues vivantes de l'école primaire et au secondaire : il s'agit de :

« Enseigner la compétence de communication comme un ensemble de compétences disciplinaires et transversales et travailler sur les différentes composantes. Il semble évident que la compétence

linguistique ne peut être exclue de la compétence de communication car un apprenant qui ne possède pas un minimum de connaissances linguistiques aura des difficultés pour communiquer. L'apprenant doit aussi être sensibilisé aux différents types de discours et aux différences d'expression à l'oral et à l'écrit : il doit acquérir des compétences discursives. La compréhension précède l'expression, l'oral précède l'écrit. De plus, la sensibilisation de l'apprenant aux règles sociales d'utilisation de l'anglais (qui peuvent être différentes de celles du français) lui permet d'intégrer une dimension sociale à son apprentissage et de prendre conscience de la nécessité de la compétence sociolinguistique. Il s'agit aussi de mettre en évidence la compétence référentielle ou compétence à utiliser des compétences culturelles et la compétence stratégique qui permet de compenser les manques au niveau des autres compétences ». (LAMBERT 2003 : 68)

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire en France, les premières circulaires de 1989 présentent les compétences que les enfants doivent acquérir comme par exemple des fonctions fondamentales (nommer, situer, compter, interroger, etc.). Le programme proposé est basé sur les fonctions de communication pour être capable de :

- respecter les usages sociaux,
- faire agir,
- échanger des informations,
- évaluer objectivement,
- exprimer un point de vue personnel ou un sentiment.

La circulaire du 6 septembre 1991 développe un programme dans lequel les savoir-faire sont répertoriés en termes de notions et fonctions langagières :

- identification et caractérisation,
- possession,
- relations interpersonnelles,
- repères temporels et spatiaux.

Les circulaires de 1995 présentent le programme en annexe comprenant les principales compétences langagières à aborder en classe de langue, par exemple :

- parler de soi, se raconter,
- échanger des questions et réponses avec son interlocuteur,
- s'exprimer pour participer à la vie de la classe,
- reconnaître et/ou utiliser les premiers repères liés à l'espace, au temps, à la logique du discours.

La présentation du programme sous forme de liste d'expressions à apprendre rappelle les méthodes traditionnelles qui consistaient à apprendre de longues listes de mots. Cependant, les approches notionnelles-fonctionnelles ne doivent donc pas être assimilées aux méthodes traditionnelles puisqu'elles s'inscrivent dans des situations communicatives, ayant comme objectif de permettre à l'apprenant :

« d'établir des correspondances directes entre ce que l'on a besoin (ou envie) de dire dans un vaste éventail de situations et « les mots pour le dire » en lui fournissant un certain nombre de structures adéquates, mobilisables rapidement, dans telle ou telle circonstance ». (LUC 1991b : 87)

Dans le B.O (Bulletin Officiel) hors série du 14 février 2002 relatif aux horaires et au programme d'enseignement de l'école primaire, les objectifs communicatifs sont fixés en termes de compétences à acquérir en fin de cycle :

« A la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis le niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre Commun de Référence pour les Langues publié par le Conseil de l'Europe adapté à des enfants d'âge scolaire ». (M.E.N 2002a)

Ces objectifs sont suivis par un descriptif des savoir-faire communicatifs dans l'annexe 1 du B.O. Nous sommes ainsi bien dans les principes de l'approche notionnelle-fonctionnelle élaborée par WILKINS et pour qui la base même d'une approche notionnelle-fonctionnelle de l'enseignement des langues découle de la conviction que ce que les gens veulent faire avec le langage est plus important que la maîtrise de la langue en tant que système appliqué (WILKINS 1976).

A défaut de besoins d'apprentissage chez les enfants, il est primordial de développer chez eux l'envie d'apprendre. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de mettre en œuvre une pédagogie basée sur le plaisir d'apprendre. Il semble ainsi crucial de proposer aux enfants des activités intéressantes, attrayantes et adaptées à leur âge.

A l'échelon mondial, l'enseignement des langues aux enfants est une réalité ancienne dans plusieurs pays, ce qui est lié au pays lui-même, à sa position géographique, à ses caractéristiques ethniques, socio-politiques et linguistiques comme

c'est le cas des pays qui ont plusieurs langues officielles comme le Luxembourg, la Belgique, la Suisse et le Canada.

Par ailleurs, l'enseignement des langues est une réalité nouvelle dans certains « pays supposés monolingues dont la langue est une langue de grande diffusion », comme c'est le cas en France par exemple. Dans ces pays « se pose de façon la plus aiguë la nécessité de justifier ce type d'enseignement » (O'NEIL 1993 : 11) puisque tout doit se construire sur un monolinguisme existant aussi bien dans les faits que dans les représentations.

Chapitre II : Enseignement précoce des langues en Europe

Le multilinguisme fait partie des droits des Européens...la multiplicité des langues parlées en Europe comme dans le reste du monde est une réalité avec laquelle il faut compter et une richesse à préserver, non pas pour décréter dans chaque pays que chacun doit avoir le droit et le moyen pratique d'être instruit dans un très grand nombre de langues mais de l'être dans sa langue maternelle et dans au moins une, de préférence deux langues étrangères. (GIRARD 1995 : 17)

Maîtriser les langues étrangères est un atout important de nos jours aussi bien sur le plan humain que sur le plan social. D'après D. GROUX :

« le capital linguistique constitué par les compétences en langues étrangères apporte au locuteur un capital social incontestable, une reconnaissance sociale et un pouvoir symbolique fort. Les classes privilégiées l'ont d'ailleurs bien compris qui investissent sans compter dans des séjours linguistiques à l'étranger pour leurs enfants. Il est donc important de proposer à tous les enfants la possibilité de maîtriser le plus tôt possible, des langues étrangères pour qu'ils puissent avoir une chance de s'intégrer à un monde en perpétuel changement et pour qu'ils puissent mieux le comprendre ». (GROUX 2003 : 25)

Grâce à la diversité des sociétés multilingues en Europe ainsi qu'à la mobilité constante des personnes, les langues vivantes en Europe occupent une place importante, et leur apprentissage à l'école est encouragé et commence de plus en plus tôt dans certains pays.

En 1976, la résolution du Conseil des Ministres de l'Education insistait déjà sur la nécessité de donner aux élèves européens la possibilité d'étudier au moins une autre langue de la Communauté et de permettre à tout futur enseignant de langue de réaliser un séjour dans un pays ou une région parlant la langue qu'il enseignera. En Europe, à peu près tous les élèves commencent l'apprentissage d'une langue entre l'âge de 8 et de 10 ans. Plusieurs pays européens se sont engagés dans l'enseignement des langues depuis plusieurs années, en voici quelques exemples :

Pays	Année du début de l'enseignement / apprentissage des langues vivantes à l'école primaire
Danemark	1958
Suède	1962
Allemagne	1970
Pays-Bas	1985
Portugal	1989
Espagne	1990
Italie et Grèce	1992

Il est devenu indispensable aujourd'hui à tout citoyen européen de maîtriser une, voire plusieurs langues étrangères. Cette nécessité est clairement définie dans le Livre Blanc de la Commission européenne sur l'éducation et la formation de 1995 en indiquant les objectifs suivants :

1. développer l'enseignement d'au moins deux langues communautaires étrangères pour tous les jeunes,
2. encourager les méthodes innovantes d'apprentissage des langues,
3. diffuser la pratique quotidienne des langues étrangères européennes au sein des établissements scolaires de tous les niveaux,
4. favoriser la sensibilisation aux langues et cultures communautaires, ainsi que l'apprentissage précoce de celles-ci.

Le Parlement Européen et la Commission Européenne, conscients des enjeux que représente la connaissance des langues étrangères ont déclaré que l'année 2001 serait « Année européenne des langues » dans le but de « sensibiliser la population à l'importance de la richesse de la diversité linguistique et culturelle mais, également, de promouvoir l'apprentissage des langues auprès du grand public en tant qu'élément essentiel du développement personnel et professionnel ».

La méthode utilisée dans la plupart des pays européens dans l'enseignement des langues est l'approche communicative, qui vise un objectif de production langagière. Elle préconise une utilisation de la langue cible dans des situations proches du contexte naturel.

II.1 Situation dans certains pays européens

Nous avons choisi de donner quelques détails sur les enjeux de l'enseignement des langues dans certains pays européens. Pour cela, nous avons tout d'abord choisi d'évoquer le cas de la Suède, un pays d'Europe du Nord et qui représente une référence dans le domaine des innovations scolaires et où l'enseignement de l'anglais est très répandu depuis longtemps.

Nous avons aussi voulu présenter la situation en Allemagne, plus grand pays de l'union européenne et « principal partenaire politique et économique de la France » (PILHION 2003 : 24). Nous avons ensuite choisi d'examiner la situation au Portugal, pays d'Europe du Sud. Pour finir, nous avons décidé d'évoquer la situation de l'enseignement des langues au Royaume-Uni.

II.1.1 Situation en Suède

C'est en 1962 que devient obligatoire l'enseignement de l'anglais en Suède pour tous les élèves qui commencent une scolarité obligatoire à neuf ans. Cette date représente aussi une étape cruciale pour le français, qui était devenu deuxième langue étrangère optionnelle, au même titre que l'allemand qui avait été la première langue étrangère enseignée pendant plusieurs années.

Lors de l'élaboration du plan d'enseignement en 1980, il avait été question de savoir si l'apprentissage d'une seconde langue étrangère devait être obligatoire ou supprimé. D'après une enquête effectuée au cours de l'année 1987/1988 auprès d'enseignants de français et d'allemand, 62% se prononçaient contre cette suggestion.

Au début des années 1990, le nouveau Ministre de l'Education Nationale a affirmé sa volonté de renforcer l'enseignement des langues à l'école. Cela s'est justifié lors de l'élaboration du nouveau plan d'enseignement de 1994, intitulé le Lpo94, qui a

été introduit dans toutes les écoles obligatoires à l'automne 1997/1998. Cela a incité les responsables de l'éducation à instaurer l'apprentissage d'une seconde langue étrangère que tout le monde a approuvé. Le point de discorde était seulement sur l'année où devrait commencer l'apprentissage de l'anglais et de la seconde langue étrangère. Plusieurs personnes s'opposaient à la proposition du comité d'enseignement selon laquelle les cours d'anglais devraient commencer dès la première année scolaire et ceux de la deuxième langue dès la sixième. Selon certains, imposer l'apprentissage de l'anglais mettait en danger l'apprentissage du suédois, considéré comme prioritaire. Les arguments avancés contre cet apprentissage précoce étaient le coût de la formation continue des enseignants. En conséquence, chaque commune est libre de décider quand l'apprentissage de l'anglais et de la seconde langue étrangère devait commencer. Le nouveau plan de cours pour l'anglais de l'année 2000 présente cette langue comme essentielle dans l'école suédoise. Le fait aussi de parler plusieurs langues est considéré comme important dans le contexte des contacts internationaux. Ces deux types d'apprentissage ont pour but de développer le goût et l'appétence chez les élèves d'apprendre une langue (CAMPAU-LABAT 2003). Enfin, « alors que la diversité linguistique a été pendant des siècles considérée comme un désavantage et/ou un danger pour l'unité nationale, la Suède semble désireuse de s'affirmer comme pays plurilingue » (ibid.: 33).

II.1.2 La situation en Allemagne

Traditionnellement, l'enseignement des langues étrangères commence en cinquième année scolaire avec des élèves âgés de 10 ans. Mais depuis les années quatre-vingt dix, plusieurs expériences ont été menées dans le domaine de l'apprentissage précoce des langues. Dans plusieurs länder, on commence l'enseignement d'une langue à partir de la troisième classe de scolarité avec des élèves âgés de 8 ans. Dans certains länder, on commence l'enseignement d'une langue à partir de la première classe de scolarité avec des élèves âgés de 6 ans. Dans la plupart des cas le volume horaire consacré à l'enseignement de la langue étrangère est d'environ deux heures par semaine. Cet enseignement est assuré par des instituteurs ayant suivi une formation initiale dans le domaine ou une formation continue.

En ce qui concerne le choix des langues, dans la plupart des länder on enseigne l'anglais. Dans les régions frontalières avec la France on enseigne le français. On propose aussi l'italien, le russe, le polonais, le portugais, l'espagnol ou encore le turc dans certains länder.

L'enseignement des langues en Allemagne est toujours en évolution, plusieurs expériences sont menées dans le domaine. Les textes officiels leur accordent une importance considérable. Les parents et les citoyens ont aussi réalisé l'enjeu de cet enseignement et l'acceptent avec beaucoup d'enthousiasme. Néanmoins, le débat sur l'enseignement des langues n'est pas encore clos. Plusieurs questions se posent encore :

- Quel niveau faut-il viser pour l'enseignement des langues à l'école primaire et pour quelles compétences ? (...),
- Comment garantir un passage harmonieux du cycle élémentaire à la première classe du niveau secondaire ? (...),
- La décision d'introduire l'enseignement des langues à l'école primaire a conduit à un autre débat, plus structurel. Si les élèves commencent plus tôt, ne pourra-t-on pas envisager comme conséquence de commencer l'enseignement de la deuxième et la troisième langues plus tôt afin d'utiliser au maximum le temps de la scolarité pour apprendre des langues ? (CAMPAU-LABAT 2003 : 40)

II.1.3 La situation au Portugal

Depuis plusieurs années le français et l'anglais étaient les deux langues obligatoires pour tout le monde au Portugal. La plupart des élèves choisissent l'anglais comme première langue et le français comme deuxième langue étrangère. Néanmoins, l'enseignement de l'espagnol est de plus en plus réclamé, mais semble ne pas être satisfait par manque d'enseignants compétents dans cette langue. En 1974, l'obligation de l'apprentissage d'une deuxième langue fut abandonnée et devenue optionnelle. Le choix des langues proposées aux élèves est donc très restreint puisque le Portugal n'a pas les moyens de diversifier l'offre.

Plusieurs changements ont été introduits par la loi de 2001 ayant apporté une innovation dans le domaine de l'enseignement scolaire qui est définie comme :

« la préparation à l'apprentissage tout au long de la vie et la flexibilité de la gestion des curricula nationaux ainsi que l'élaboration par les enseignants de projets d'école et de classe tenant compte des besoins concrets de leurs élèves ». (BARRENO et CLEMENT 2003 : 49)

Cette loi ne remet pas en cause l'introduction d'une première langue obligatoire en cinquième année scolaire, mais réintroduit l'apprentissage obligatoire d'une deuxième langue en septième année scolaire. Cette décision devrait aussi favoriser la diversification des langues.

II.1.4 La situation au Royaume-Uni

Historiquement, l'apprentissage des langues au Royaume-Uni était réservé à l'élite. Mais à partir du milieu du dix-neuvième siècle, cet apprentissage a commencé à toucher les personnes appartenant aux couches moyennes, notamment grâce aux écoles privées. Et au cours du vingtième siècle, il y a eu une accélération de la généralisation de l'enseignement des langues vivantes notamment dans les écoles publiques. A partir de 1993, tout élève âgé de 11 à 13 ans devait obligatoirement commencer l'apprentissage d'une langue vivante à l'école. Mais à la même époque, il y avait quelques problèmes par rapport aux choix des langues et au recrutement des enseignants. De plus, commençait à se répandre l'idée que « le reste du monde ayant adopté l'anglais comme lingua franca il n'est plus utile, pour la majorité de la population, d'apprendre les langues étrangères » (KELLY 2003 : 67).

Dans les années 2000, le gouvernement décide de développer l'enseignement des langues à l'école primaire en Angleterre. Il y a eu plusieurs expériences dans le domaine, mais les résultats des élèves se sont avérés faibles et peu encourageants. Le problème de recrutement des enseignants se posait encore.

En février 2002, le Ministre de l'Education d'Angleterre annonce « l'intention de limiter l'obligation aux élèves, de 11 à 14 ans (...) les langues seront facultatives dès la rentrée 2003 » (ibid.: 70).

En décembre 2002, est annoncée la nouvelle stratégie concernant les langues en Angleterre comme « les langues pour tous : les langues pour la vie » (ibid.: 71). Cette stratégie a pour principe de développer les langues dans les différents

secteurs du système éducatif et même hors de l'école. Les objectifs de l'apprentissage des langues sont alors définis :

« les langues contribuent à la richesse culturelle et linguistique de notre société, à l'épanouissement personnel, à la compréhension mutuelle, au succès commercial, au commerce international et à la citoyenneté » (ibid. : 70)

Mais cette stratégie pour le développement des langues peut sembler paradoxale avec la non-obligation d'apprendre les langues à partir 14 ans. Et avec d'un côté les ministres affichant leur volonté de développer les langues et d'un autre côté, les enseignants craignent « un retour à un élitisme linguistique » (ibid. : 70).

II.2 Quelques projets d'enseignement des langues au niveau primaire en Europe

C'est au niveau du primaire que les expériences en matière d'enseignement des langues ont été les plus nombreuses. Par exemple, dans les années 70, il y a eu plusieurs initiatives pour l'enseignement précoce des langues. En Allemagne, leurs buts étaient de développer chez les enfants des compétences en langue orale. Suite aux résultats des différentes expériences a été décidée l'introduction de l'enseignement d'une langue étrangère en troisième année de l'école primaire (entre 8 et 9 ans).

Aux Pays-Bas, entre 1968 et 1982, il y a eu une expérience d'enseignement de l'anglais dans les deux années du primaire (10 et 12 ans), dans les deux villes d'Utrecht et Doetinchem. Suite à cela, l'enseignement de l'anglais est devenu obligatoire en 1985 dans les écoles primaires.

Au Royaume-Uni, une expérience d'enseignement du français au niveau primaire (pour les élèves de 8 ans) a été lancée en 1963, avec l'aide du financement du *Schools Council* et aussi des *Local Education Authorities*. Ce projet appelé *French From Eight* avait généré beaucoup d'enthousiasme, au point que dans les années 70, près d'un tiers des écoles primaires avaient intégré le français dans les programmes d'enseignement. Néanmoins, une évaluation effectuée par la fondation nationale pour la recherche pédagogique en 1974, a montré qu'il n'y avait pas un réel avantage pour

la généralisation de cet apprentissage précoce, puisque les enfants ayant bénéficié d'un enseignement du français à l'âge de 8 ans n'ont pas un avantage significatif par rapport aux enfants qui ont commencé l'apprentissage du français à l'âge de 11 ans. Sur la base de cette évaluation, on a renoncé à l'introduction de ce type d'enseignement.

Dans les années 80, et plus particulièrement en 1989, il y a eu plusieurs expériences d'enseignement des langues étrangères à l'école primaire en Ecosse qui ont abouti à la généralisation de cet enseignement en 1993 (pour les enfants de 10 à 12 ans).

A partir des années 90, plusieurs pays européens ont décidé de mettre en place un enseignement « d'initiation » aux langues dès les premières années de l'école obligatoire. Parmi ces pays, l'Allemagne, la France, l'Irlande, l'Autriche et le Portugal.

II.3 Profil et formation des enseignants en Europe

La fin des années 80 a été marquée par d'importantes innovations dans le domaine des langues et cela dans plusieurs pays européens. En effet, dans certains pays la langue étrangère faisait partie des matières obligatoires dès les années 70. C'est pourquoi, il y a eu une forte demande d'enseignants compétents en langues surtout pour le niveau primaire. Ces enseignants doivent non seulement avoir des compétences en langues mais aussi une bonne connaissance de l'enseignement des langues aux enfants.

Dans les pays qui ont depuis longtemps introduit l'enseignement des langues vivantes au niveau du primaire, la maîtrise des langues est une compétence nécessaire à tous les enseignants. Prenons l'exemple des pays nordiques où les futurs enseignants auront reçu pendant leur scolarité obligatoire l'enseignement d'au moins une langue étrangère, et qui est le plus souvent l'anglais. La maîtrise de cette dernière conditionne l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. En conséquence, les futurs enseignants commencent leur formation initiale avec cette maîtrise de la langue acquise préalablement.

Pour ce qui est des pays qui ont introduit l'enseignement obligatoire des langues à l'école primaire dans les années 80 comme les Pays-Bas et l'Autriche, l'enseignant en charge de cet enseignement aura reçu une formation dans toutes les disciplines incluant la langue. Les pays qui ont introduit les langues à l'école primaire dans les années 90, n'avaient pas d'enseignants compétents en langue vivante, les enseignants en poste ont donc dû recevoir une formation continue afin de pouvoir assurer le nouvel enseignement qui leur a été confié. D'autres pays comme la Grèce et l'Espagne ont fait le choix de confier l'enseignement des langues à l'école primaire à des enseignants spécialistes, généralement des enseignants du secondaire.

Pour ce qui est de la place de la langue dans la formation initiale des enseignants, dans certains pays, la « langue étrangère » constitue une matière obligatoire comme c'est le cas en Belgique ou au Luxembourg, et dans d'autres formations une matière optionnelle comme c'est le cas en Irlande, au Portugal, ou encore en France (les enseignants ont le choix entre une option langue, musique ou arts plastiques).

Le point qui va suivre a pour objectif de tracer un historique de l'enseignement des langues à l'école primaire en France à travers l'étude des Instructions Officielles relatant la mise en place des langues étrangères dans le système scolaire français.

Chapitre III : Enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France

L'enseignement des langues aux enfants a connu une histoire mouvementée depuis la fin de la deuxième guerre mondiale. Le très net renouveau d'intérêt actuel s'inscrit dans un enchaînement de hauts et de bas. Ainsi, une première vague d'expériences a eu lieu dans les années soixante et une seconde a commencé dans la deuxième moitié des années quatre-vingt et dure encore actuellement. (O'NEIL 1993 : 46)

Dans le cadre de la construction de l'Europe et la mondialisation des échanges, la nécessité de maîtriser les langues vivantes est de plus en plus mise en avant. Par ailleurs, les diverses migrations dans le monde accentuent le phénomène multilingue et multiculturel des sociétés. En effet, la demande sociale en matière de langues est devenue de plus en plus forte. Dans ce cadre, l'enseignement des langues vivantes est une réalité incontournable dans l'instruction scolaire. Ainsi, plusieurs pays européens se sont investis pour l'introduction de cet enseignement assez tôt dans le système éducatif.

En ce qui concerne la France, il est à noter que l'enseignement des langues vivantes a été introduit dans le système éducatif français en 1829. Mais l'introduction de cet enseignement à l'école élémentaire remonte aux années 50. Dans la partie qui suit, nous essayerons, sans prétendre à l'exhaustivité, d'établir un historique de la mise en place de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France. Cela nous permettra alors de mieux comprendre l'évolution de cet enseignement, de repérer les problèmes rencontrés au fil des années et de constater ceux qui existeraient encore jusqu'à nos jours. L'organigramme de l'école primaire représenté dans la figure 1 éclairera les différents cycles de l'école primaire en France :

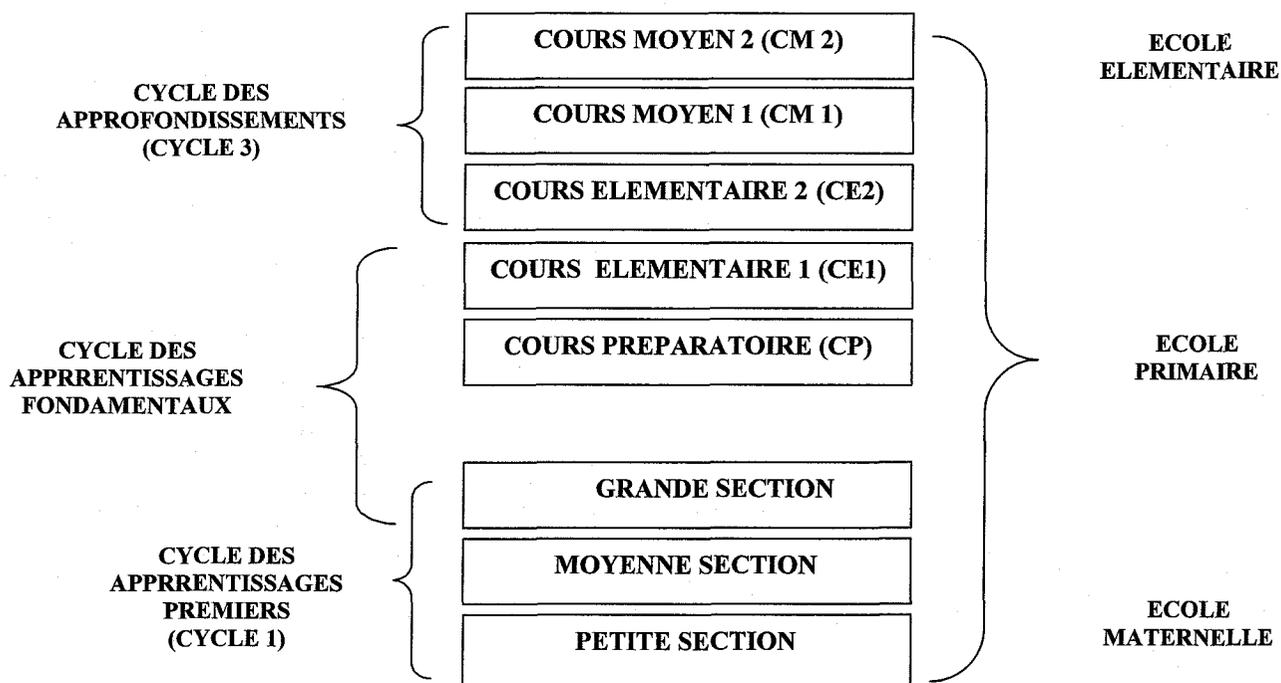


Figure 1 : Organigramme de l'école primaire en France

III.1 Chronologie de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France

L'enseignement / apprentissage des langues vivantes à l'école primaire est une ancienne tradition qui remonte au *XVII* siècle en Europe. Ainsi, en France par exemple l'aristocratie faisait garder ses enfants par des gouvernantes étrangères afin qu'ils apprennent la langue qu'elles parlaient. L'enseignement d'une langue vivante a été pendant longtemps consacré aux enfants de la bourgeoisie, donc à une minorité. « *Until very recent times, learning foreign languages was generally a mark of privileged or advanced schooling* » (HOWATT 1991: 289). En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes dans le système éducatif français, ce n'est pas une idée récente puisque celui-ci a été introduit en 1883 dans les classes élémentaires des lycées et collèges réservés aux enfants des couches privilégiées. Ainsi,

contrairement à une idée fortement répandue, l'enseignement précoce des langues n'est pas une innovation récente.

Des expérimentations sauvages mais tolérées de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France remontent aux années 1950, sous l'influence de plusieurs expériences américaines comme le mouvement *FLES* (*Foreign Languages in Elementary Schools*) aux Etats-Unis. Celui-ci a touché des milliers d'enfants notamment pour l'enseignement de l'allemand, de l'espagnol et du français. Des expériences semblables se sont développées partout en Europe pendant les années 1960. Cela a permis un encouragement et un développement de l'enseignement des langues partout en Europe. Cependant, à la suite des premières expériences des années 1960 suivra une période de stagnation entre 1974 et 1987. Comme le précise C. O'NEIL « ce n'est qu'en 1988 que l'intérêt pour l'Enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) en France se manifeste à nouveau au plan officiel pour aboutir au lancement d'une expérimentation contrôlée en 1989 » (O'NEIL 1993 : 15). Depuis, l'enseignement des langues vivantes en France a connu différentes étapes dépendant des positions des décideurs politiques. Cependant, cet enseignement n'a cessé d'évoluer sur différents plans comme le niveau d'introduction dans le système scolaire, les horaires, le choix des langues, etc. Nous analyserons dans ce qui suit les différentes Instructions Officielles concernant l'enseignement des langues à l'école primaire depuis 1989 jusqu'à nos jours.

III.1.1 Période entre 1954 et 1974

Dans les années d'après-guerre, il y a eu de nombreuses initiatives d'enseignement des langues visant le développement des relations et contacts internationaux. C'est en 1954 à Arles, qu'a eu lieu la première expérience d'enseignement de l'anglais dans une école primaire en France dans le cadre d'un jumelage avec une ville américaine de York (Pennsylvanie) aux Etats-Unis. Il s'agissait d'un enseignement assuré par des assistants étrangers et des instituteurs itinérants. Cela a marqué le début de l'enseignement / apprentissage des langues vivantes à l'école primaire en France. D'autres expériences se sont développées dans les années 1960 notamment dans le cadre d'échanges d'instituteurs en Allemagne et en France.

En 1965, les expériences se multiplient dans les écoles maternelles et primaires, notamment à Bordeaux dans le cadre d'un jumelage avec une école maternelle à Munich. Il s'agissait d'un échange entre institutrices qui faisaient l'enseignement des matières de l'école maternelle en langue étrangère. Ces expériences étaient prometteuses mais les problèmes de mise en place du dispositif ainsi que les difficultés financières ont conduit à les abandonner.

Quelques mois plus tard, René HABY, alors directeur adjoint de la pédagogie au Ministère de l'Education Nationale lance une expérimentation encadrée d'enseignement de l'anglais dans les écoles primaires au niveau national ayant pour but de coordonner les différentes expériences dans ce domaine. Cet enseignement est assuré par des instituteurs volontaires. Cependant, cette expérimentation n'a pas connu beaucoup de succès puisque la plupart des enseignants n'étaient pas formés à enseigner les langues. Une évaluation est conduite par J. CUREAU en 1970 (Citée in GIRARD 1995) conseille de ne pas étendre ces expériences mais d'essayer d'améliorer celles qui existent déjà. Dans ce rapport, elle suggère essentiellement de faire un effort sur la formation des maîtres. Ainsi, intervient la circulaire du 14 septembre 1972 qui tente de remettre un peu d'ordre et qui préconise le fonctionnement suivant :

- Au niveau préélémentaire : une sensibilisation selon la méthode dite naturelle.
- Au niveau CP-CE1 : une phase d'approfondissement.
- Au niveau CE2-CM1-CM2 : une phase de structuration.

L'enseignement des langues vivantes devait donc se poursuivre selon le schéma précisé au-dessus, jusqu'à ce qu'une décision ministérielle intervienne le 11 mai 1973, n° 73-228 (voir annexe 1) et mette un terme à cet enseignement. Elle demande à ce que l'enseignement d'une langue en maternelle ne soit dispensé seulement si on peut assurer la continuité au primaire :

« Aucune expérience ne peut être ouverte hors des écoles où se pratique présentement l'enseignement d'une langue étrangère et que seul le développement « vertical » (de la maternelle au CM2) des expériences en cours est autorisé dans la limite de vos disponibilités. Les maîtres qualifiés

pour donner un enseignement de langue vivante à l'école maternelle ou à l'école primaire doivent être chargés d'une classe et dispenser à temps partiel l'enseignement de la langue étrangère à leurs propres élèves. Ils ne peuvent, en aucun cas, être dispensés de tenir une classe pour se consacrer exclusivement à l'enseignement d'une langue étrangère. Il convient qu'ils aient leur place dans la structure normale de l'école ». (M.E.N 1973)

Ainsi, le fait que la circulaire souligne que seules les personnes qualifiées et appartenant à l'éducation nationale peuvent dispenser un enseignement en langue à l'école a conduit à réduire les expériences dans ce domaine.

L'évaluation des premières expériences

Après un grand nombre d'expériences dites « sauvages » mais toutefois intéressantes, arrive le moment d'établir le bilan. En 1974, D. GIRARD, Inspecteur Pédagogique Régional remet un rapport au ministère, dans lequel il résume les expériences précédentes menées pour l'enseignement des langues vivantes à l'école. Ce rapport affiche des résultats globalement positifs (GROUX 1996). Le rapport montre entre autre l'intérêt que manifestent les enfants pour la langue et le pays étranger, leur bonne prononciation et la richesse de leur vocabulaire. En effet, en 1972, on compte 1300 classes d'anglais, ce qui représente 40 000 élèves et 1200 classes d'allemand, soit 36 000 élèves. Alors que deux ans plus tard, en 1974, au moment où vient de paraître la circulaire qui sonne le glas des différentes expériences, ce sont 100 000 élèves qui bénéficient d'un apprentissage précoce des langues (PORCHER et GROUX 1998 : 50). Il toucha environ 2 à 3% d'une classe d'âge. Dans son rapport « Enseignement précoce des langues vivantes », D. GIRARD (1974) indique certaines recommandations :

« Des enseignants formés (maîtrise de la langue étrangère et compétence pédagogique); horaires suffisants (si possible cinq séances hebdomadaires de trente minutes) ; méthodologie adaptée aux besoins des enfants ; continuité assurée et liaison avec le secondaire ; soutien pédagogique permanent ; contrôle et évaluation intégrée ». (Cité in BREWSTER et al 1992 : 19)

Il est regrettable que le rapport de D. GIRARD n'ait pas été rendu public puisqu'un certain nombre de points faibles relevés auraient sans nul doute dû être considérés avec plus d'attention. Les conclusions émises par D. GIRARD

avaient une visée prospective dont on n'a pas su (voulu ?) tenir compte. Comment n'avoir pas compris que les constats conduisaient, bien évidemment, aux recommandations futures ? (BEAUCAMP 2004).

Ainsi, malgré un début plein d'enthousiasme, toutes les expériences précédentes d'enseignement des langues à l'école n'ont pas réussi à résoudre les problèmes rencontrés, tels que le manque de moyens, manque de personnels compétents, ce qui a entraîné une diversification des pratiques pédagogiques, un manque de matériaux pédagogiques adaptés ainsi que l'absence de continuité entre le collège et l'école. C'est ainsi que se sont développées plusieurs expériences qualifiées d'« anarchiques ». Il faut dire que « L'absence d'approche et de référents théoriques a parfois donné aux enseignants un sentiment d'impuissance dans la gestion d'un projet éducatif prenant en compte le fonctionnement mental des enfants et l'insertion de cette activité dans le projet d'école » (GERBEAU 1996 : 83).

Concernant les méthodes utilisées dans l'enseignement à cette époque, la méthode audio-visuelle a dominé, accordant la primauté à l'oral et l'absence d'explications grammaticales. Ces méthodes allaient à l'encontre des pratiques courantes de l'école élémentaire à l'époque, elles se sont en :

« quelque sorte greffées sur l'école primaire, tel un élément parasite (...) ne tenant guère compte de leurs occupations en dehors du cours de langue quotidien ». (O'NEIL 1993 : 31)

En effet, le fait de pouvoir comprendre et s'exprimer oralement ne faisait pas partie des objectifs explicites de l'école primaire à cette période. A l'époque de la mise en place des premières expériences d'enseignement précoce des langues en France, la langue orale est considérée comme un « succédané de l'écrit » (O'NEIL 1993 : 30).

O'NEIL (1993 : 29) résume les caractéristiques de l'enseignement primaire comme un enseignement qui :

- s'adresse à tous les élèves,
- doit permettre l'acquisition des connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul),
- un rôle formateur : il doit former l'homme et le citoyen.

Etant donné ces caractéristiques de l'enseignement primaire de l'époque, il n'est pas surprenant que les méthodes de l'EPLV basées sur l'oral ne correspondaient pas aux principes de l'éducation. C'est pourquoi malgré les débuts prometteurs de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, il ne s'est pas développé ni généralisé entre 1974 et 1989. Durant cette période on a assisté en France à un développement marqué des *Mini-Schools* (institutions privées). Elles essayaient de combler les carences de l'éducation nationale et de répondre à la forte demande des parents pour l'enseignement des langues vivantes. Elles avaient pour objectifs de sensibiliser les enfants à d'autres cultures et à un autre système langagier de façon ludique.

Malgré ces initiatives, l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire ne sera pas reconnu et ne sera mis en place de manière officielle qu'à la fin des années 1980.

III.1.2 Période 1989 à 1995

Jusqu'en 1989, l'enseignement d'une langue vivante à l'école primaire relevait seulement de certaines expérimentations locales. C'est en 1989 qu'est enfin reconnu l'intérêt de cet enseignement par les Textes Officiels. Le contexte étant favorable avec la perspective de l'ouverture des frontières dans la communauté européenne en 1992. Ainsi, pour répondre à une forte demande sociale qui s'inscrit dans cette perspective, L. JOSPIN alors Ministre de l'Education Nationale, a lancé une « expérimentation contrôlée d'une langue vivante étrangère à l'école primaire » (EPLV) pour une période de 3 ans au cours moyen (de 9 à 11 ans) avant de la généraliser en 1992. La circulaire du 06 mars 1989 (voir annexe 2) relative à l'expérimentation contrôlée prévoit une initiation de 2 à 3 heures par semaine pour les élèves des cours moyens 1 et 2, c'est à dire les deux dernières années de l'école élémentaire. L'enseignement est assuré soit par des instituteurs, des professeurs du secondaire qui sont payés en heures supplémentaires, soit par des intervenants agréés. La finalité de cet enseignement est :

« un enseignement précoce de langues non maternelles ne saurait avoir pour objectif prioritaire de former de manière précoce des enfants

bilingues. Un enseignement, portant sur deux années scolaires (CM1 et CM2) avec un horaire hebdomadaire d'un maximum de trois heures, a bien d'autres finalités. Il s'agit de préparer, sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à l'apprentissage d'une langue. Cet enseignement d'initiation doit servir le véritable apprentissage ultérieur d'une langue étrangère. En même temps, il doit contribuer à assurer les acquisitions fondamentales de l'école élémentaire, favorisant ainsi une meilleure réussite scolaire ». (M.E.N 1989a)

Le premier objectif s'inscrit dans la perspective de préparer les élèves à leur apprentissage au collège. Le deuxième objectif concerne la possibilité de réduire l'échec scolaire. Cet enseignement d'initiation doit aussi permettre aux élèves une ouverture sur le monde en découvrant le pays dont ils apprennent la langue, son histoire, sa géographie et sa culture. Cette expérimentation doit aussi permettre une diversification des langues en proposant aux familles un choix entre toutes les langues enseignées dans le collège du secteur.

L'annexe de la circulaire du 06 mars 1989 met l'accent sur les objectifs à atteindre par les élèves et les stratégies pédagogiques à utiliser par les enseignants. Il ne s'agit pas d'un véritable apprentissage mais de préparer les enfants à un apprentissage des langues vivantes au collège. Cet enseignement doit permettre aux enfants :

- D'enrichir leurs capacités d'audition et d'articulation ;
- De prendre conscience des différences entre la langue étrangère et la langue maternelle ;
- Il conduira à la manipulation de structures de base et à l'emploi d'un vocabulaire usuel simple.

Il aura également pour but de :

- Créer et développer le goût pour la langue étrangère perçue comme un autre moyen de communiquer et de s'exprimer.
- D'ouvrir l'esprit aux réalités d'un monde étranger que l'enfant apprend ainsi à aimer et à mieux connaître. (M.E.N 1989a)

L'introduction de notions de grammaire simples aux enfants en leur faisant comprendre par analogie ou par différence avec les notions de grammaire du

français permettra « d'ébaucher une véritable conscience linguistique » (ibid.). En effet, l'apprentissage du français doit être favorisé à travers la comparaison avec d'autres langues.

Enfin, l'enseignement des langues étrangères au cours moyen « s'intègre dans l'ensemble des enseignements de l'école élémentaire et contribue à leur enrichissement » (ibid.). Il est cependant nécessaire de préciser que la majorité des intervenants de l'école primaire (enseignants du second degré, professeurs des écoles) n'étaient pas formés pour prendre en charge cet enseignement en langue à l'école. C'est pourquoi la circulaire du 06 mars 1989 prévoit un dispositif de formation pour :

- Les instituteurs qualifiés, afin de les informer des objectifs de l'enseignement des langues et conforter leurs compétences linguistiques ;
- Les professeurs du secondaire, pour les informer sur les méthodes de l'enseignement primaire dans son fonctionnement général et sur l'adaptation des méthodes et programmes relatifs à l'enseignement des langues à un public de jeunes élèves ;
- Les intervenants extérieurs, avant leur prise de fonctions (vérification de leurs compétences linguistiques et formation pédagogique). (M.E.N 1989a)

Le nouveau texte du 14 juin 1989 (voir annexe 3) précise le contenu de l'apprentissage qui n'a pas été évoqué dans le texte du 06 mars 1989. L'annexe de cette circulaire précise un programme indicatif pour l'enseignement d'une langue à l'école élémentaire selon lequel :

« il convient de s'en tenir, linguistiquement à des notions essentielles et à des fonctions fondamentales, telles que, par exemple : nommer, situer, compter, interroger, justifier, etc., selon la réalité des documents proposés ». (M.E.N 1989b)

L'enseignant met en scène des situations vivantes et amusantes. L'approche ludique permettra de créer les conditions nécessaires pour un apprentissage réussi. Il est aussi préconisé d'utiliser les chants ainsi que les jeux dans l'enseignement.

La circulaire mentionne les « fonctions de communication » à présenter :

- respecter les usages sociaux,
- faire agir,
- échanger des informations,
- évaluer objectivement,
- exprimer un point de vue personnel ou un sentiment.

Ces fonctions doivent être présentées à l'aide de supports visuels (affiches, photos...etc.) ; sonores (enregistrement de chansons, comptines...etc.) ; audiovisuels ...etc. Quelques exemples de situations peuvent être cités :

- Accueil d'un étranger dont on étudie la langue (réalité ou simulation) ;
- Préparation d'un voyage dans le pays étranger ;
- Séjourner dans une famille étrangère ;
- Apprendre une chanson, une comptine, une histoire. (ibid.)

Les élèves seront limités à reproduire des énoncés figés dans la plupart des cas, n'attestant pas d'un véritable apprentissage qui permet de développer la capacité de produire des énoncés nouveaux dans une nouvelle situation. Ce texte se limite seulement à donner un programme en listant certains savoirs et savoir-faire que les enfants doivent acquérir, sans pour autant se préoccuper de la façon dont ces contenus seront enseignés.

Cette circulaire insiste aussi sur une nécessaire continuité et cohérence avec la sixième. La mise en place de l'« expérimentation contrôlée d'une langue vivante étrangère à l'école primaire » s'inscrit dans le cadre de la construction de l'Union européenne et l'ouverture des frontières en 1992. C'est pour cela que l'enseignement d'une langue vivante était considéré comme une priorité nationale et son maintien était souhaité. Les problèmes à résoudre concernaient la généralisation des langues vivantes, le choix entre un enseignement précoce disciplinaire, et une sensibilisation intégrée à une démarche d'éveil aux langues.

La circulaire du 26 mars 1990 (voir annexe 4) évoque la nécessité de revoir le dispositif d'enseignement et précise l'objectif précédemment mis en avant :

« cet enseignement doit consister essentiellement en une initiation à la langue étrangère destinée à faciliter son apprentissage en classe de sixième ». (M.É.N 1990)

Cette circulaire reconnaît aussi l'insuffisance du texte précédent et déclare que « dès que possible, des directives plus précises touchant au contenu et aux finalités de cet enseignement seront apportées » (M.E.N 1990). En effet, les intervenants du primaire aussi bien les enseignants du secondaire que les professeurs des écoles ne disposaient pas de contenus précis leur permettant d'élaborer des pratiques pédagogiques propre à ce type d'enseignement.

Ce texte précise qu'il ne s'agit pas d'un apprentissage mais d'une initiation. Le texte met l'accent aussi sur la formation (linguistique et didactique) des enseignants qui est une « priorité fondamentale » pour les prochaines années scolaires. Le texte préconise dans le cadre de la formation continue :

- Pour les instituteurs la formation est destinée à conforter leurs compétences linguistiques, à les informer avec précision sur le cadre institutionnel de l'expérimentation et ses finalités, à les aider à élaborer des méthodes pédagogiques pratiques pour la mise en œuvre de cet enseignement.
- Pour les professeurs du secondaire, il s'agit de leur donner les mêmes informations sur la nature de cet enseignement à l'école primaire et d'y ajouter une information sur les aspects psychopédagogiques de l'enseignement primaire (...).
- Pour les intervenants extérieurs, le dispositif doit recouvrir les actions qui permettent de s'assurer de leurs compétences linguistiques et de leur apporter une bonne connaissance du système éducatif du premier degré (...). (ibid.)

Pour ce qui est de la formation initiale, le texte précise que des dispositions doivent être prises afin que les cours de langue puissent être assurés dans les écoles normales par des personnels du secondaire ou du supérieur.

Après deux années d'expérimentation, la circulaire du 06 septembre 1991 (voir annexe 5) définit un objectif d'apprentissage pour l'enseignement d'une langue vivante :

« si, donc, l'initiation à une langue étrangère à l'école englobe nécessairement des objectifs de sensibilisation, elle ne saurait être entièrement définie par ceux-ci. Il convient en conséquence, de concevoir l'enseignement d'initiation comme un véritable apprentissage et non comme une simple sensibilisation ». (M.E.N 1991)

Ainsi, l'enseignement est désormais envisagé comme un véritable apprentissage et plus comme une simple sensibilisation, puisque :

« la sensibilisation aux langues et aux civilisations étrangères évoque souvent l'idée d'un simple contact avec ces langues ou ces civilisations à travers diverses activités, à dominante ludique, assez peu ou mal finalisées, dans la mesure où les activités ne se voient généralement assigner que des objectifs éducatifs généraux ou globaux. (...) Ces objectifs sont peu propices à une évaluation et, par voie de conséquence, à l'organisation d'un suivi (...) C'est la raison pour laquelle la sensibilisation s'expose au reproche du flou et l'inefficacité ». (M.E.N 1991)

Ainsi, cet enseignement d'initiation (EILE) se différencie d'une simple sensibilisation à une langue vivante. Il doit désormais être conçu comme un véritable apprentissage structuré, permettant aux élèves d'atteindre des objectifs clairement identifiés.

Cette circulaire réaffirme à nouveau l'importance de la communication langagière, accordant la priorité à l'oral et se basant sur des activités motivantes pour l'apprenant. Elle dresse une liste précise de savoir-faire classés par domaine de compétence linguistique (expression orale...) ou répertoriés en termes de notions et de fonctions langagières. Néanmoins, ces capacités ne peuvent pas « être assimilées à un programme d'enseignement dont on devrait obtenir, pour tous les éléments, un même degré d'assimilation, tant au niveau de la compréhension que de la production » (M.E.N 1991).

On peut reprocher à ce texte le fait que l'accent soit mis sur la communication, oubliant ainsi la compréhension. A la lecture de ce texte on a l'impression qu'apprendre une langue se limiterait à apprendre à parler. Alors que pour apprendre une langue il est d'abord important de bien la comprendre. Il est donc important de développer les compétences en compréhension orale.

Cette circulaire rappelle et insiste de nouveau sur la formation des enseignants qui doit être une priorité. Pour que cet enseignement s'intègre aux apprentissages fondamentaux de l'école primaire, il doit être pris en charge par les maîtres du premier degré.

III.1.2.1 Evaluation de l'expérimentation contrôlée

A l'heure du bilan de l'expérimentation contrôlée, les écoles montrent que le travail d'équipe et l'organisation des cours étaient très difficiles à cause du manque de personnels qualifiés pour dispenser cet enseignement de langue. Les enseignants étaient souvent des intervenants extérieurs (professeurs de collège ou bénévoles) qui travaillaient seuls, ce qui a multiplié les pratiques d'enseignement. Les enseignants du secondaire représentaient plus de 60% du personnel enseignant à côté des intervenants extérieurs et des instituteurs. Ainsi, pour obtenir une efficacité à long terme, il faudra assurer la formation en langues aux futurs instituteurs à l'IUFM et tenter d'harmoniser les pratiques pédagogiques.

En effet, comme le précise JOURNEE-BEHRA, le manque de formation spécifique à cet enseignement a parfois donné aux enseignants un sentiment d'isolement dans la gestion de leur projet éducatif, conduisant ainsi à des pratiques d'enseignement bien différentes. Il est donc nécessaire de leur apporter une véritable formation, continue et initiale, avec des précisions méthodologiques pour tenter éventuellement d'harmoniser les pratiques (JOURNEE-BEHRA 2001 : 74).

Sur le plan quantitatif, les résultats sont plutôt positifs puisque à peu près un élève sur trois en CM2 étudie une langue :

« Au total, 330 000 élèves de 8 145 écoles sont maintenant impliqués dans les enseignements d'initiation aux langues étrangères. Au CM2, la progression a été constante de 1989 (12,8%) à 1990 (25,9%) et 1991 (31,8%). Au CM1, la progression a été moins forte, mais également constante ; elle est passée de 7,9% en 1989 à 14,9% en 1991) ». (FAVARD 1993 : 27)

Au collège, les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement d'initiation sont plus motivés et meilleurs en compréhension orale que leurs camarades qui n'ont pas eu d'initiation :

« Cette avance initiale dans le secteur clé de la compréhension est confirmée par l'observation continue des professeurs. Ceux-ci remarquent chez leurs élèves initiés, en situation de découverte, un repérage plus rapide des contextes situationnels, une meilleure utilisation

des indices, une compréhension plus rapide du non-dit, etc. ». (FAVARD 1993 : 27)

Mais le succès de l'expérimentation ne doit pas cacher les difficultés à l'extension de ce projet à un plus grand nombre d'élèves. Trois principales difficultés sont mentionnées :

1. L'expérimentation n'a pas permis une diversification dans l'offre des langues enseignées. L'initiation renforce plutôt la prédominance de l'anglais.
2. Les connaissances des enfants initiés sont jugées par certains professeurs du collège comme « incertaines, inégales et fragiles ». (ibid.: 30)
3. Manque de continuité avec l'enseignement secondaire.

III.1.3 Période entre 1995 et 1998

En 1995, le Ministre de l'Education Nationale, F. BAYROU, annonce que désormais l'EILE (Enseignement d'Initiation à une Langue Etrangère) se fera à partir du CE1 à raison d'un quart d'heure par jour et grâce à l'utilisation de techniques audiovisuelles. Ce dispositif vient se greffer au dispositif existant pour le cours moyen mais selon des modalités différentes. Cette décision s'inscrit dans le cadre du « Nouveau Contrat pour l'Ecole », dans sa mesure n^o 7. L'initiation est menée par le professeur d'école et les cassettes vidéo (Sans frontière) produites à cet effet par le Ministère.

Les Instructions Officielles de 1995 présentent ainsi les modalités de mise en œuvre de cet enseignement dès le CE1, avec le maintien des décisions prise par l'ancien Ministre concernant les classes de CM1 et CM2 insistant sur l'option de l'apprentissage.

III.1.3.1 Circulaire du 03 mai 1995 (voir annexe 6)

- Au CE1, une première sensibilisation

La circulaire fait référence à des études scientifiques qui ont montré l'intérêt de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. « En proposant une langue vivante étrangère plus tôt, l'école peut exploiter une importante partie des immenses possibilités d'apprentissage de l'enfant en matière de langue et favoriser de façon significative la réussite de l'enseignement des langues vivantes étrangères » (M.E.N 1995a). Ce texte ne propose pas de mettre en place une option d'apprentissage mais une sensibilisation aux langues.

Dans ce texte, sensibiliser à une langue étrangère c'est :

- éduquer l'oreille en la familiarisant avec les sonorités et les rythmes de la langue à l'aide de chansons, comptines, de petits dialogues mimés dans des situations de communication authentiques,
- commencer à travailler les organes de la phonation en faisant reproduire des mots, des phrases, des fragments de langue ou des saynètes simples pour faire acquérir la capacité à prononcer les sonorités spécifiques d'une langue étrangère,
- proposer aux enfants quelques images du pays étranger. (ibid.)

D'après la circulaire, cette sensibilisation « peut être atteinte assez rapidement dans le cadre de séquences denses, courtes et fréquentes » (ibid.). Cette période de sensibilisation au CE1 conduirait à un apprentissage au cycle des approfondissements (CE2, CM1, CM2).

Ce texte rappelle aussi que les professeurs des écoles sont les mieux placés pour assurer l'enseignement des langues. Ainsi, il est prévu « la modification des formations à l'IUFM, l'introduction à terme d'une épreuve obligatoire de langue au concours de recrutement, la poursuite des actions de formation continue engagées dans les académies permettront dans l'avenir à chaque maître d'enseigner une langue dans sa classe » (M.E.N 1995a).

Dans le cadre de la formation continue, il s'agit d'une part, de proposer aux enseignants « une formation didactique spécifique » qui a pour objectif d'initier

les maîtres à l'utilisation des supports pédagogiques afin d'assurer leur rôle de médiateur. D'autres part, « un approfondissement linguistique » (ibid.) est proposé aux enseignants. « Ces formations linguistiques sont parfois étayées par les programmes européens comme LINGUA et renforcées par des actions organisées sur le plan national comme les stages de perfectionnement linguistique ou les programmes d'échanges européens de maîtres du premier degré » (ibid.).

Selon la circulaire de 1995 n° 95-104, l'objectif de l'opération de sensibilisation est clairement explicité, il s'agit :

« de sensibiliser tous les élèves, dès le cours élémentaire, à une langue vivante étrangère. Faire découvrir une langue vivante au cours élémentaire, c'est éveiller l'élève au désir et au plaisir d'entendre et de produire des sons nouveaux, de comprendre et de s'exprimer dans une autre langue. Il est, par ailleurs, déjà possible d'aborder quelques traits de la civilisation du pays dont il apprend la langue ». (M.E.N 1995b)

Ce texte présente quatre objectifs essentiels de la sensibilisation au CE1 :

- Donner à cet enseignement une fonction d'ouverture, d'appel, d'éveil au désir de communiquer.
 - Rendre les élèves sensibles au plaisir d'entendre, de reproduire, de comprendre et de produire quelques éléments de la langue.
 - Favoriser chez les élèves le plaisir de comprendre et de s'exprimer en langue étrangère, si modeste que puisse être sa production, dans des situations qui accordent une part essentielle au jeu.
 - Assurer au cours de l'année scolaire, à travers des situations de communication riches de sens, une programmation visant à aborder :
 - quelques fonctions langagières de base (en compréhension et en production),
 - quelques éléments de civilisation (la vie quotidienne, fêtes, ...).
- (M.E.N 1995b)

En ce qui concerne les objectifs de cette sensibilisation, il s'agit essentiellement de donner aux enfants le désir de communiquer et d'avoir une attitude positive vis-à-vis des autres langues. Cette sensibilisation vise aussi à préparer les enfants aux futurs apprentissages.

- L'utilisation d'un outil audio-visuel (CE1 Sans frontière)

Un matériel audiovisuel a été réalisé par le CNDP afin d'aider les enseignants à accomplir l'objectif de sensibilisation des enfants dès la rentrée 1995. Il s'agit d'une cassette vidéo CE1 Sans frontière accompagnée d'un guide pédagogique et d'un livret des dialogues traduits et transcrits. Cette cassette est disponible en anglais, en allemand, en espagnol et en italien. Les dialogues et les scénarios dans ces cassettes sont identiques dans toutes les langues ainsi que la salle de classe où sont filmées les séquences. La vidéo est composée de 24 unités et chaque unité se compose de 4 modules de 5 minutes. Un seul module est présenté par jour, ce qui correspond à 96 fois 5 minutes, soit 8 heures par an. Il y a un générique pendant lequel les élèves montent les escaliers de l'école en chantant. Après ce générique, on retrouve le maître et ses élèves dans une salle et le cours commence. Chaque module permet de changer de décor. A la fin de chaque module, les élèves et le maître composent une chanson à partir des éléments linguistiques de la série étudiée. C'est pour cela que les chansons tiennent un rôle important dans ces cassettes.

- Le concept de la cassette

La cassette CE1 Sans frontière est une mise en scène d'une classe de CE1 en France avec un maître et des élèves. Elle se base sur des situations de communication. Il ne s'agit pas d'un enregistrement d'une situation réelle mais d'une reconstitution fictive. Chacune des unités de la cassette est construite autour d'une situation simple souvent inspirée d'un événement de la vie de la classe comme par exemple la préparation d'une fête.

En effet, même si ces cassettes semblent adaptées pour cette initiation, elles ne peuvent en aucun cas remplacer l'enseignant qui est normalement en charge de :

- Mettre en place les conditions d'une écoute attentive ;
- Présenter le sens de l'activité ;
- Gérer le rythme de la séquence et les moments d'interactivité avec le document audiovisuel ;
- Veiller à la compréhension et à la reformulation correcte par les enfants grâce aux énoncés de référence proposés sur le support vidéo. (M.E.N 1995b).

Ces cassettes ont provoqué beaucoup de réactions négatives parmi l'opinion publique puisque même si elles facilitent la tâche à l'enseignant, elles ne sauraient se substituer à sa compétence linguistique. Comment peut-on concevoir un apprentissage basé sur des vidéocassettes ? Quelle sera la place de l'interaction entre l'enseignant et les élèves ? Ces questions trouveront certainement des réponses auprès des enseignants qui les auront utilisées lors de la première année de mise en place du dispositif de sensibilisation au CE1. BLOOR pense que l'interaction est importante pour les enfants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, « *Children naturally seek and need human interaction* » (BLOOR 1995 : 129).

- Apprentissage progressif au cycle des approfondissements

Il est précisé dans la circulaire de 1995a que pour la première sensibilisation à une langue étrangère qui commence au CE1 doit ensuite se poursuivre comme un apprentissage au cours du cycle des approfondissements au même titre que les autres apprentissages, il s'agit d' : « un apprentissage en cohérence avec les objectifs du cycle » (M.E.N 1995a). Il est aussi précisé que cet enseignement doit avoir un caractère ludique comme au cours élémentaire accordant la priorité à la langue orale :

« Cet apprentissage doit conduire à terme à la pratique de la communication orale, qui est la raison essentielle, sinon, exclusive, de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour cela, la première priorité est l'éducation de l'oreille et le développement de l'aptitude à la compréhension orale. Cet entraînement bien conduit dans des situations, souvent à caractère ludique, suscitant intérêt et activité de la part des élèves (...) et constitue par là même, un puissant facteur de motivation ». (ibid.)

Comme l'indique aussi la circulaire de 1995b, l'opération langues vivantes est « un projet ambitieux et les enjeux en sont considérables » (M.E.N 1995b), mais beaucoup de questions se posent quant à l'application et la viabilité de ce projet. Par exemple J. FAVARD constate que les objectifs de l'EILE sont contradictoires, d'une part, est préconisée l'efficacité et d'autre part, la diversification de l'offre d'enseignement des langues. Dans le premier cas, l'option d'apprentissage vise une progression verticale de l'enseignement (de la maternelle au lycée), et dans le second cas, l'option d'initiation et d'éveil va conduire à des ruptures dans le cursus de

certaines langues. Il faudra donc attendre l'évaluation de cette opération pour mieux comprendre ses avantages et ses inconvénients afin de réorganiser sa mise en place.

III.1.3.2 Circulaire du 9 mai 1996 (voir annexe 7)

Cette circulaire poursuit la mise en œuvre d'une « sensibilisation » aux langues vivantes à l'école. Elle ne remet pas en cause les dispositifs existants pour les CE1 en 1995. Mais, contrairement aux textes de 1995 où il est question de « sensibilisation », dans le texte de 1996 il s'agit d'une « initiation ». Cette initiation concerne deux niveaux :

- Au CE1, l'initiation s'étend en nombre de classes engagées ;
- Au CE2, les élèves se voient offrir, soit une deuxième année d'initiation s'ils l'ont amorcée au CE1, soit une première année s'ils n'ont pu en bénéficier l'année précédente.

En effet, depuis 1995, les instituteurs et les enseignants volontaires ont commencé l'initiation aux langues vivantes au CE1 en utilisant les vidéocassettes produites par le CNDP. Ces cassettes ont reçu beaucoup de critiques. Selon le groupe national d'experts, les cassettes ne contiennent pas assez de références didactiques qui permettent aux maîtres de concevoir et de préparer la séance. De plus, les situations de communication paraissent artificielles et non fonctionnelles. Selon eux, les situations devraient être plus authentiques et avoir plus de sens pour l'enfant et être fondées sur un réel besoin de communication.

L'expression orale des enfants est limitée à des répétitions, donc il n'y a aucune réelle communication ni création. Alors qu'une assimilation de contenus linguistiques ne peut se faire par une simple répétition des formules ou de dialogues mais nécessite de véritables interactions entre les élèves et l'enseignant. De plus, la simple écoute de ces cassettes ne permet pas la formation de l'oreille, qui est l'un des principaux objectifs de l'EILE. C'est pourquoi, il n'est pas possible de faire l'impasse sur la formation des enseignants. R. CULLEN pense d'ailleurs qu'aucun matériel ne peut remplacer l'enseignant :

« No 'authentic' materials, or micro-computer programme can replace the capacity of the live, fluent speaker to hit upon topics of interest of particular individuals, continually adjust his/her speech to an appropriate level of difficulty and solve unpredictable communication problems from moment to moment, or to 'scaffold' the learner's attempts at FL speech. In all this the teacher and his/her interactive skills are decisive ». (2002: 220)

En tenant compte des critiques et des remarques concernant les cassettes CE1 Sans frontière, le CNDP a diffusé en 1996, les cassettes CE2 Sans frontière qui se composent de deux parties. La première partie permet la continuité entre le CE1 et le CE2, elle s'adresse aussi bien à des débutants qu'à des élèves déjà familiarisés avec une autre langue vivante. La deuxième partie de CE2 Sans frontière est élaborée sur les mêmes principes pédagogiques que la précédente, sauf qu'elle présente en plus des éléments de la vie quotidienne des pays étrangers offrant ainsi une ouverture culturelle sur d'autres pays étrangers. Chaque vidéocassette est accompagnée d'un guide pédagogique pour l'enseignant. Ces cassettes n'ont également pas eu beaucoup de succès, et cela principalement à cause du manque de formation des enseignants.

Selon la circulaire du 9 mai 1996 cette formation initiale et continue des enseignants est « actuellement le maillon faible du dispositif ». Elle constitue la priorité des éléments à améliorer.

III.1.3.3 Circulaire du 24 avril 1997 (voir annexe 8)

Cette circulaire précise les mesures pour la généralisation de l'opération de l'EILE pour sa troisième année de mise en place à la rentrée de septembre 1997, elle concerne désormais trois niveaux de classes :

- au CE1 et au CE2, l'initiation s'étend en nombre de classes engagées ;
- au CM1, l'opération se met en place et plusieurs cas de figure peuvent se présenter :
 - des classes d'élèves débutants en langue vivante ;
 - des classes d'élèves initiés depuis une ou deux années ;
- des classes regroupant des élèves débutants et des élèves initiés. (M.E.N 1997)

Au cours moyen, le nouveau dispositif ne remet pas en cause l'EILE présent dans une classe sur quatre au CM1 et dans une classe sur deux au CM2.

L'enseignement des langues repose sur le volontariat des maîtres qui ont la liberté de mettre en place des situations d'apprentissage et d'utiliser les outils de leurs choix. Cela a conduit à une diversification des situations d'enseignement et des supports utilisés.

L'annexe de la circulaire présente les orientations pédagogiques et les modalités générales d'organisation pour le CM1, les objectifs et les moyens mis en œuvre par les enseignants. Cette circulaire rappelle aussi que même au cours moyen, il s'agit d'une initiation à la langue vivante basée sur la langue orale et non pas d'un enseignement évalué. Les vidéocassettes Sans frontière, CM1 Sans frontière, créés par le CNDP deviennent un outil de travail pour les enseignants du CM1. « Sa conception pédagogique originale se fonde sur une progression annuelle par épisodes de deux semaines. Chaque épisode est composé d'une nouvelle saynète de classe, de reportages, de contes et de chansons, les uns issus de CE2 Sans frontière, d'autres nouvellement tournés » (M.E.N 1997).

Comme la circulaire de 1996, la circulaire du 24 avril 1997 insiste aussi sur la priorité de résoudre le problème de la formation des maîtres. Des actions de formation doivent être mises en place. « Les actions de formation doivent être envisagées au niveau départemental et académique » (M.E.N 1997).

Au niveau départemental, les plans doivent développer les thèmes suivants :

- l'utilisation des textes de références (choix et répartition des fonctions langagières),
- la formation linguistique et culturelle,
- la formation pédagogique et didactique,
- la formation aux outils pédagogiques.

Au niveau académique, la formation des formateurs est assurée en collaboration avec les Missions Académiques à la Formation des Personnes de l'Education Nationale (MAFPEN) et les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

III.1.4 L'enseignement des langues vivantes à partir de 1998 « le grand bricolage » (LEGENDRE 2003)

En 1998, le Ministre C. ALLEGRE annonce une réforme de l'enseignement des langues à l'école. Il précise que cet enseignement débute dès la rentrée 1998 au CM2 et sera étendu peu à peu au CM1 en 1999, pour enfin concerner tout le cycle 3, comme le montrent les circulaires de 1998 et de 1999. Cette réforme prévoit donc une progression inverse à celle existante en suivant un schéma descendant. Les dispositifs de l'EILE existants pour le cours élémentaire et le cours moyen sont maintenus.

III.1.4.1 La circulaire du 11 mai 1998 (voir annexe 9)

Cette circulaire annonce « l'extension de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire » (M.E.N 1998a).

Selon le Ministre C. ALLEGRE :

« l'enseignement des langues vivantes doit avoir pour objectif prioritaire de conduire progressivement tous les élèves à une pratique effective des langues vivantes en situation de communication ». (M.E.N 1998a)

Il doit :

« principalement permettre aux élèves de comprendre et de produire quelques éléments de base de la langue étrangère, dans le but essentiel de communiquer avec autrui ». (M.E.N 1998a)

La rentrée 1998 devant marquer le début d'une généralisation progressive de l'enseignement des langues à l'école primaire. Le choix des langues se fait par les parents en fonction des langues offertes en 6^{ème} afin que soit assurée une continuité de l'apprentissage entre l'école primaire et le collège. Ce nouveau dispositif ne remet pas

en cause le dispositif d'initiation à une langue vivante mis en place à l'école élémentaire et au CM1, ce qui crée une diversification des situations sur le terrain.

L'enseignement d'une langue vivante au CM2 tel qu'il est décrit par cette circulaire se distingue de l'initiation mise en place depuis la rentrée 1995 puisque :

« il donne lieu à des apprentissages linguistiques dispensés par des enseignants et des intervenants possédant des compétences en langue ». (M.E.N 1998a)

Cet enseignement se donne pour objectifs de:

- développer la capacité de compréhension des élèves et les entraîner notamment à écouter, percevoir, reconnaître et reproduire les rythmes, sonorités, intonations de la langue étudiée et, plus généralement, ses caractéristiques phonologiques,
- amener les élèves à s'approprier, pour pouvoir s'exprimer, quelques expressions courantes présentées dans des situations fonctionnelles, variées et motivantes (dialogues, saynètes, jeux, chansons). (ibid.)

Pour atteindre ces objectifs basés sur la langue orale, les enseignants du premier degré recevront une formation linguistique, didactique et pédagogique renforcée, mettant l'accent sur la langue orale.

Par ailleurs les enseignants du second degré, les assistants étrangers et les intervenants extérieurs sont affectés dans les écoles primaires pour intervenir dans le dispositif d'enseignement en complément au personnel existant.

III.1.4.2 La circulaire du 23 juin 1998 (voir annexe 10)

Cette circulaire adressée aux recteurs et cadres académiques précise les orientations de cette nouvelle réforme. Ce texte annonce que:

« Au CM2, l'enseignement d'une langue vivante se caractérise désormais par des attentes en terme d'apprentissage, à partir desquelles l'enseignant peut apprécier les progrès de ses élèves et définir leurs acquis dans la perspective d'une prise en compte effective en sixième ». (M.E.N 1998b)

L'enseignement d'une langue vivante au CM2 donne la priorité à la langue orale pour atteindre les objectifs suivants :

- développer la capacité de compréhension des élèves, essentiellement dans le registre de la langue orale et leur faire repérer quelques éléments langagiers qui conduisent à la construction du sens,
- entraîner les élèves à écouter, percevoir, reconnaître, reproduire et produire les rythmes, sonorités, schémas intonatifs de la langue étudiée et plus généralement toutes les caractéristiques relevant de la prononciation,
- amener les élèves à s'approprier, dans l'intention de s'exprimer, des fonctions langagières de base présentées dans des situations de communication simples, variées, motivantes, culturellement marquées pour l'enfant,
- favoriser une prise de conscience du fonctionnement de la langue,
- ouvrir l'esprit des élèves aux réalités d'un monde étranger en leur faisant prendre conscience de la relativité des usages. (ibid.)

Le recours à la langue écrite est limité mais plus -explicitement- interdit car :

« il peut favoriser la compréhension du fonctionnement de la langue étrangère, la comparaison avec la langue maternelle et la mémorisation : cette approche comparative est alors intégrée à l'ensemble des activités de la classe ». (ibid.)

Concernant les enseignants en charge de cet enseignement, il s'agit des enseignants du premier et second degré et des assistants étrangers. Ils doivent choisir des situations d'apprentissages motivantes pour les enfants en variant les activités et en diversifiant les contextes :

« Le maître choisit des situations qui suscitent une dynamique d'apprentissage chez l'élève : essais, expérimentations, hypothèses, reformulations, etc., sont encouragés ; les erreurs sont dédramatisées et exploitées positivement ». (ibid.)

Ces activités doivent associer en permanence le dire et le faire, le langage et l'action. Cet enseignement des langues n'a pas seulement un objectif linguistique mais aussi un objectif culturel comme le précise le texte :

« En s'appuyant sur des documents authentiques, tels que les albums, livres, affiches, photographies, magazines, mais aussi supports sonores, vidéo (modules reportage et patrimoine de la collection sans frontière, par exemple) ou multimédia, l'enseignant fait alors « vivre », à partir d'activités concrètes, comme la fabrication d'objets ou la reconstitution d'une ambiance festive, des éléments de la culture et de la civilisation du pays concerné (comportements et habitudes, perçus par contraste ou ressemblance) ». (ibid.)

Cet enseignement doit également être lié à l'ensemble des disciplines de l'école pour développer des compétences transversales chez les enfants.

III.1.4.3 La circulaire du 17 juin 1999 (voir annexe 11)

A la rentrée 1999 se poursuit le projet de généralisation de l'enseignement des langues vivantes mis en place à la rentrée 1998 pour les classes de CM2 aux classes de CM1. Cette circulaire du 17 juin dresse un premier bilan sur la généralisation au CM2 qui montre bien que la répartition de cet enseignement dans différentes académies reste très inégale.

Concernant les modalités de mise en œuvre de cet enseignement définissant les contenus et les objectifs, cette circulaire n'y apporte pas de modification. Cependant, cette circulaire précise que cet enseignement doit être pris en charge par un personnel qualifié. Mais étant donné le nombre limité d'enseignants du premier degré maîtrisant les langues, et pour répondre aux besoins du plan de généralisation, il a fallu faire appel pour une période transitoire à différents intervenants « personnels linguistiques compétents » Circulaire du 17 juin 1999 (reprenant la circulaire n° 98-105) :

- tous les maîtres du premier degré, et en particulier ceux qui ont bénéficié du programme européen LINGUA, peuvent enseigner une langue vivante étrangère sous réserve qu'ils aient été habilités par la commission académique ad hoc ;
- professeurs de langue du second degré volontaires rémunérés sur la base de leurs heures supplémentaires ;
- assistants étrangers ;

- intervenants extérieurs divers dont les compétences sont validées au cours d'une procédure d'habilitation (parents d'élèves, locuteurs natifs habitant le quartier, aides-éducateurs diplômés en langues ou personnes ayant effectué des séjours à l'étranger, etc.) recrutés et rémunérés par les collectivités territoriales ou sur vacation par les inspections académiques. (M.E.N 1999 a)

Mais l'hétérogénéité des intervenants a engendré une diversification des pratiques pédagogiques qui est l'une des sources du manque de continuité dans l'apprentissage des langues.

III.1.4.4 La circulaire du 4 novembre 1999 (voir annexe 12)

Cette circulaire n'apporte pas d'éléments nouveaux par rapport aux textes de 1998 et annonce vouloir :

« généraliser progressivement cet enseignement qui devra être implanté en priorité dans les classes ou divisions de CM2 et développé le plus possible dans celles de CM1 ». (M.E.N 1999b)

Cette volonté a donc pour objectif de favoriser la continuité de l'apprentissage du CM1 au CM2 et du CM2 à la 6^{ème}.

Les enseignants en charge de cet enseignement sont des personnels linguistes comme le précisait la circulaire précédente (les professeurs des écoles habilités, enseignants du second degré, assistants étrangers, intervenants extérieurs agréés, aides-éducateurs justifiant d'une compétence en langue).

Cet enseignement accorde comme précédemment une priorité à la langue orale. Les objectifs visés par cet enseignement sont le développement des capacités de communication orale en variant les activités et en créant des situations motivantes pour les enfants. Il est à cet effet préconisé d'utiliser différents supports :

« le recours aux documents authentiques sous des formes variées (support papier, cassettes audio ou vidéo, multimédia) est le plus fréquent possible. Ceux qui présentent des modes de vie ou de pensée différentes du nôtre (aspects de civilisation) seront utilement proposés pour amener l'élève à réfléchir en lui apportant une ouverture culturelle ». (M.E.N 1999b)

Cette circulaire insiste donc sur l'utilisation de documents authentiques et supports variés, contrairement aux circulaires de 1995 de F. BAYROU qui préconisaient l'utilisation d'un seul outil, les vidéocassettes Sans frontière.

Comme pour les textes de 1998, le recours à la langue écrite reste limité et peut seulement être introduit après une présentation orale des éléments en question.

III.1.5 Période 2001-2003

III.1.5.1 Le discours de Jack LANG (2001)

Dans son discours du 29 janvier 2001⁴ (voir annexe 13), le Ministre de l'Education Nationale Jack LANG annonce sa volonté d'accélérer l'application du plan « Langues vivantes à l'école primaire » en s'appuyant sur toutes les expériences dans le domaine depuis 1989. La circulaire du 21 mars 2001 précisera ensuite les programmes de l'école primaire pour la rentrée 2002.

Jack LANG annonce une série de décisions concernant l'application du plan « Langues vivantes à l'école primaire » :

- Un plan de généralisation de l'enseignement des langues vivantes du CM2 à la grande section de maternelle d'ici à 2005 est mis en œuvre.
- La continuité au collège de l'apprentissage de la langue apprise à l'école primaire est assurée.
- La diversification des langues enseignées à l'école primaire est affirmée. (M.E.N 2001a)

Le rythme de progression de la généralisation de ce projet « ambitieux » doit se réaliser sur une période de 5 ans comme ceci :

- 2000-2001 : généralisation en CM2,
- rentrée 2001 : généralisation en CM1,

⁴ Disponible sur le site <http://www.education.gouv/discours/2001/dlangviv.ht>

- rentrée 2002 : généralisation de cet enseignement simultanément au début du cycle 3, en CE2, et au début du cycle 2, c'est-à-dire en grande section de maternelle et au cours préparatoire,
- à la rentrée 2005 : arriveront en sixième les premiers élèves ayant bénéficié d'un cursus complet en cycle 3 de l'école primaire sur la base des nouveaux programmes. (M.E.N 2001a)

Il précise aussi que la nouveauté de la réforme se traduit en une série de décisions :

- Les langues vivantes deviennent une discipline obligatoire à l'école primaire.
- La cohérence sera assurée par la poursuite de cet enseignement en classe de sixième.
- Les compétences des élèves en langue vivante à l'entrée du collège seront évaluées.

Désormais, les langues vivantes sont devenues une discipline à part entière de l'école primaire. Les objectifs de cette discipline sont de deux ordres :

- L'introduction des langues vivantes à l'école primaire sera mise à profit pour aider les élèves dans la découverte des régularités du français, de la syntaxe et de la morphologie de la langue. Les langues vivantes contribueront de façon spécifique à la maîtrise de la langue nationale et de la lecture.
- Les programmes préciseront quelles sont les compétences dans la langue ainsi que les connaissances sur les réalités culturelles que les élèves doivent avoir acquises à la sortie du cycle 3. (ibid.)

Cet enseignement concerne non seulement les langues étrangères mais également les langues régionales et les langues issues de l'immigration. L'objectif est la diversification des langues qui permettra un choix plus large et une ouverture aux élèves.

L'essentiel, pour le Ministre est de pouvoir dispenser un enseignement de qualité aux enfants, avec des objectifs spécifiques pour chaque niveau :

Pour la grande section de maternelle et les deux premières années de l'école élémentaire (cycle 2), il s'agit :

- de développer chez tous les élèves une attitude positive envers les autres modes d'expression,
- de créer chez eux l'envie d'acquérir une langue autre que leur langue maternelle, de découvrir d'autres cultures et modes de vie et d'associer cet apprentissage à la notion de plaisir,
- d'entretenir leur capacité, naturelle à cet âge, à acquérir les sonorités et schémas intonatifs de langues autres que la langue maternelle et la musique des langues,
- de valoriser les éventuelles compétences en langues d'élèves de la classe, d'autres classes ou présentes dans l'environnement de l'école. (ibid.)

A partir de la classe de CE2 (cycle 3) :

« les maîtres s'engageront résolument dans l'enseignement d'une langue et pour la réalisation d'objectifs qui servent de socle à la poursuite de l'apprentissage en classe de sixième ». (ibid.)

Pour atteindre ces objectifs et pouvoir assurer la qualité de cet enseignement, il est indispensable qu'il soit confié à un personnel qualifié. Le Ministre annonce une série de décisions concernant la formation des enseignants du premier degré en réaffirmant le principe de polyvalence des maîtres. Il s'agit de proposer de nouvelles dispositions pour la formation :

- Dès 2003, le recrutement des professeurs des écoles stagiaires supposera une compétence suffisante des candidats dans une langue vivante étrangère. Leur aptitude à utiliser une langue vivante étrangère pour la communication directe devra avoir été validée de façon spécifique.
- Pour la rentrée 2001, mettre à disposition de chaque antenne d'IUFM des assistants de langue.
- Une formation à dominante « langue vivante » sera mise en place pour l'année scolaire 2001-2002, en plus de la formation linguistique et pédagogique reçue par tous les professeurs des écoles.

Nous remarquons que la formation des enseignants reste toujours une priorité avec la généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Cette formation doit être aussi bien linguistique que pédagogique pour permettre aux enseignants de mieux assumer cette nouvelle mission d'enseignement.

A travers ce projet « ambitieux », le Ministre veut attribuer aux langues vivantes le même statut que les autres disciplines de l'école primaire. Les nouveaux programmes de l'école primaire conduiront certainement à des réformes dans les programmes des cycles suivants.

III.1.5.2 Les nouveaux programmes de l'école primaire prévus pour 2002

Les décisions annoncées par le Ministre Jack LANG ont donné lieu à l'élaboration de nouveaux programmes, publié le 27 août 2001 (voir annexe 14) pour les cycles 2 et 3. Au cycle 2, il s'agit de contenus du « Domaine Langues étrangères ou régionales ». Au cycle 3, il s'agit de contenus de l'«Apprentissage d'une langue étrangère ou régionale ».

III.1.5.2.1 « Domaine Langues étrangères ou régionales » (cycle 2)

Au cycle 2, il s'agit de créer les bases des apprentissages linguistiques, poursuivant quatre objectifs prioritaires :

- développer chez l'élève des comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes et faciliter ainsi la maîtrise du langage,
- familiariser son oreille aux réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle,
- faire acquérir à l'élève les premières connaissances dans la langue nouvelle,
- l'éduquer à l'altérité et à la diversité linguistique et culturelle. (M.E.N 2001b).

A la lecture de ces objectifs, nous pouvons nous demander quel type d'enseignement doit être mis en place, s'agit-il d'une initiation permettant d'atteindre les deux premiers objectifs, ou bien d'un réel apprentissage d'une langue qui permet d'aboutir aux deux derniers objectifs.

Dans ce texte il est clairement indiqué que l'objectif est de développer les compétences de communication orale. Les enseignants devront utiliser une

méthodologie adaptée aux classes concernées, en mettant en œuvre des séances courtes mais fréquentes.

Le programme est composé de quatre parties :

- Développement des compétences orales.
- Apprentissage aux réalités phonologiques et accentuelles.
- Acquisition d'énoncés utiles à l'expression en classe.
- Initiation aux réalités et à la culture du pays ou des pays ou régions où la langue est en usage. (ibid.)

Le programme se termine par une liste de compétences à acquérir en fin de cycle 2. En ce qui concerne l'évaluation, elle « prend la forme d'une observation du comportement, des réussites et difficultés éventuelles de chaque élève ».

III.1.5.2.2 L'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale (cycle 3)

L'apprentissage d'une langue vivante, au cycle 3 est défini comme :

« la première étape d'un parcours linguistique qui, au terme de la scolarité obligatoire, aura permis à chaque élève d'acquérir aux moins deux langues vivantes en plus de sa langue maternelle ». (ibid.)

Cet enseignement doit permettre :

« l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant ». (ibid.)

Cet enseignement doit aussi contribuer à construire des connaissances linguistiques précises (formules usuelles de communication, lexique, syntaxe et morphosyntaxe) ainsi que les connaissances sur les modes de vie et la culture du pays ou des pays où cette langue est parlée.

Pour développer des compétences de communication, les activités de compréhension et d'expression orales sont privilégiées. Les compétences communicatives qui doivent être acquises à la fin du cycle sont classées en trois catégories comprendre, parler et écrire. Pour l'écrit, l'élève doit être capable d'écrire

une courte carte postale. Ainsi, l'oral n'est plus l'unique objectif mais l'écrit doit aussi être enseigné.

En ce qui concerne le programme, le texte rappelle qu'il est nécessaire que les séquences de langue reposent sur des situations et des activités ayant du sens pour les enfants. Par exemple : Chaque fois que cela est possible, on utilise la langue :

- à l'occasion d'activités ritualisées (salutations, contrôles des élèves présents, etc.),
- dans des activités simples relevant d'autres enseignements (mathématiques, sciences, littérature, éducation physique et sportive, etc.),
- ou encore dans des activités ludiques dans ou hors du temps scolaire. (M.E.N 2001b)

Le texte insiste également sur la dimension internationale de l'enseignement des langues vivantes. Dans ce cadre, la présence de locuteurs natifs en classe, les contacts avec l'étranger au moyen de messagerie électronique ou autres sont souhaités. Cette dimension internationale contribue à avoir des connaissances sur le mode de vie et les cultures des pays concernés.

III.1.5.3 Horaire et programmes de l'école primaire le 14 février 2002 (voir annexe 15)

Après une longue période d'hésitation entre sensibilisation et apprentissage, le choix institutionnel d'apprentissage est clairement défini. L'enseignement des langues à l'école primaire se donne comme objectif de développer la compétence de communication des enfants, prenant en compte les aspects culturels et visant une ouverture internationale.

III.1.5.3.1 Ecole maternelle

Ce texte précise que l'enseignement d'une langue étrangère commence dès la dernière année de l'école maternelle, il sera ensuite poursuivi au cycle 2. Les enseignants de l'école élémentaire prennent en charge cet enseignement et assureront la continuité des apprentissages. Les activités devront assurer et développer :

- l'Education de l'oreille aux réalités phonologiques accentuelles : en faisant écouter aux élèves les sonorités de la langue étudiée (rythme, intonation, etc.).
- Développement de l'aptitude à l'écoute : une importance toute particulière est accordée au développement chez l'élève de la curiosité et d'une attitude active envers les documents sonores.
- l'Acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés : permettre aux élèves d'entretenir quelques relations sociales simples, pouvoir parler de soi-même et de son environnement .
- la Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues : en présentant des chants et des comptines faciles à mémoriser. (M.E.N 2002a)

Les compétences à acquérir en fin de cycle sont :

- Compétences de communication

Etre capable de :

- répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (3 à 4 ans) ;
- prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse ;
- participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange. (ibid.)

- Compétences concernant le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation)

Etre capable de :

- comprendre les consignes ordinaires de la classe ;
- dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade (dans une activité, un atelier...);
- prêter sa voix à une marionnette. (ibid.)

- Compétences concernant le langage d'évocation

Etre capable de :

- rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité scolaire, incident...);
- comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire ;
- identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner ;
- raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations ;
- inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture ;
- dire ou chanter chaque année au moins une dizaine de comptines ou de jeux de doigts et au moins une dizaine de chansons et de poésies. (ibid.)

- Compétences concernant le langage écrit

a) Fonctions de l'écrit

Etre capable de :

- savoir à quoi servent un panneau urbain, une affiche, un journal, un livre, un cahier, un écran d'ordinateur...

b) Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature

Etre capable de :

- dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés ;
- dans une dictée collective à l'adulte, restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, proposer une amélioration de la cohésion du texte (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle...);
- reformuler dans ses propres mots un passage lu par l'enseignant ;
- évoquer, à propos de quelques grandes expériences humaines, un texte lu ou raconté par la maître ;

- raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les albums ou dans les contes découverts en classe. (ibid.)

c) Découverte des réalités sonores du langage

Etre capable de :

- rythmer un texte en scandant les syllabes orales ;
- reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin d'énoncé, en début d'énoncé, en milieu d'énoncé) ;
- produire des assonances ou des rimes. (ibid.)

d) Activités graphiques et écriture

Etre capable de :

- écrire son prénom en capitales d'imprimerie et en lettres cursives;
- copier les mots en capitales d'imprimerie, en cursives avec ou sans l'aide de l'enseignant ;
- reproduire un motif graphique simple en expliquant sa façon de procéder ;
- représenter un objet, un personnage, réels ou fictifs ;
- en fin d'école maternelle, copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés. (ibid.)

e) Découverte du principe alphabétique

Etre capable dès la fin de la première année passée à l'école maternelle (à 3 ou 4 ans) de :

- reconnaître son prénom écrit en capitales d'imprimerie ;
- pouvoir dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture par un adulte ;
- connaître le nom des lettres de l'alphabet ;

- proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe. (ibid.)

III.1.5.3.2 Cycle 2

Le texte précise que l'enseignement d'une langue étrangère à l'école maternelle (à la fin du CE1) permet aux élèves d'acquérir des bases linguistiques. Il leur permet de découvrir une diversité linguistique et culturelle et vise à développer les objectifs suivants :

- développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage ;
- familiariser son oreille à des réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle ;
- lui faire acquérir les premières connaissances dans cette langue. (ibid.)

Cet enseignement est pris en charge par les enseignants du premier degré qui doivent organiser leurs cours sous forme de séances courtes mais fréquentes. Ils devront mettre en œuvre des activités variées et souvent liées à la vie de la classe. La priorité est donnée aux activités de compréhension et de reproduction. En ce qui concerne l'évaluation, elle prend la forme d'une observation du comportement, des réussites et des difficultés éventuelles de chaque élève.

Le programme se décompose en 5 parties :

a) Education de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles

L'élève est entraîné à écouter les sonorités spécifiques de la langue en question, il doit être capable de reconnaître, reproduire les rythmes et les intonations de la langue en question.

Dans cette perspective, les activités les mieux adaptées sont :

- la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ;
- l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin ;

- la distinction entre divers types de phrases sur la base de leurs intonations caractéristiques (par exemple, déclaratives, interrogatives, exclamatives...);
- les jeux sur les sonorités de la langue. (ibid.)

b) Développement de l'aptitude d'écoute

L'élève est entraîné à écouter des enregistrements courts dans le but de développer une curiosité et une attitude positive envers les documents sonores.

c) Acquisition d'énoncés utiles à l'expression en classe dans une langue particulière

Dans cette perspective, les enseignants mettent en œuvre des activités d'utilisation de la langue, en mettant par exemple les élèves en situations qui leurs permettent d'écouter et de prendre la parole. L'élève doit être capable de :

- parler de lui même ;
- parler de son environnement ;
- entretenir quelques relations sociales simples ;
- participer oralement à la vie de la classe. (ibid.)

d) Découverte des faits culturels

L'enfant découvre le mode de vie et la culture d'enfants de son âge qui vivent dans d'autres pays. Il découvre par exemple leurs habitudes culinaires, fêtes et célébrations, traditions etc. Dans cette perspective, l'utilisation des moyens de communications modernes avec le monde sont préconisés (correspondances électroniques...), ainsi que l'utilisation de documents authentiques.

e) Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues

Compétences à acquérir en fin de cycle

Etre capable de :

- repérer une question, une affirmation ou une exclamation à partir de sa courbe intonative ;
- reproduire des énoncés dans une langue autre que la langue maternelle, en respectant les spécificités phonologiques et accentuelles ;
- mémoriser et dire des comptines et des chants ;
- reconnaître dans l'environnement proche ou lointain la présence d'une pluralité de langues et de cultures ;
- participer à de brefs échanges dans la langue dont l'élève débute l'apprentissage, portant sur des activités ritualisées de la classe (salutations, présentations, souhaits, remerciements) ;
- situer sur une carte les pays ou régions où la langue apprise est parlée.

Avoir compris et retenu :

- quelques énoncés correspondant à des fonctions langagières fondamentales dans la langue dont l'élève poursuit l'étude au cycle 3. (ibid.)

III.1.5.3.3 Cycle 3

Au cycle 3, l'enseignement d'une langue vivante ou régionale a pour objectif de permettre à l'élève une utilisation efficace en situation de communication adaptée à son âge, dans la langue en question. Il vise à développer des connaissances aussi bien linguistiques que culturelles.

Le programme se décompose en cinq parties :

a) Un apprentissage centré sur des activités de communication

La priorité est donnée aux activités de compréhension et d'expression orales ayant un sens pour les élèves, en favorisant leur participation. L'élève doit progressivement pouvoir :

- se présenter et parler de lui même : dire son nom, son âge, sa date de naissance et son adresse... ;
- parler de son environnement : désigner une personne ou un objet, préciser la date et l'heure, parler du temps qu'il fait;

- entretenir quelques relations sociales simples (saluer, remercier, s'excuser...);
- participer oralement à la vie de la classe : dire qu'il sait ou il ne sait pas ; demander de répéter ; dire qu'il n'a pas compris.... etc. (ibid.)

b) Un entraînement régulier et méthodique

Un entraînement progressif en vue de développer des compétences de compréhension et d'expression. Cet entraînement doit permettre les acquisitions suivantes :

- Ecouter et comprendre.
- S'exprimer à l'oral.
- Lire et comprendre.
- S'exprimer à l'écrit. (ibid.)

c) Renforcement de la maîtrise du langage

Une réflexion sur le fonctionnement de la langue qui permettra aux élèves de prendre conscience des différences entre les langues et renforce leur maîtrise du langage.

d) Découverte des faits culturels

L'enfant découvre le mode de vie et la culture d'enfants de son âge qui vivent dans d'autres pays.

e) Dimension internationale de l'apprentissage d'une langue étrangère

La dimension internationale de l'enseignement d'une langue étrangère est affirmée par les contacts pris avec les écoles à l'étranger, par les ressources de la messagerie électronique et des réseaux de communication à distance, ou encore par l'exploitation de documents audiovisuels. Cette dimension internationale contribue à la construction de connaissances variées sur les modes de vie et les cultures des pays concernés (ibid.).

Compétences à acquérir en fin de cycle

Etre capable de (compétences de communication) :

A la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis le niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues publiées par le Conseil de l'Europe et ici adapté à des enfants d'âge scolaire.

III.1.5.3.4 Cadre européen commun de référence pour les langues (Niveau A1)

Cadre européen commun de référence est publié par le conseil de l'Europe et adapté à des enfants d'âge scolaire comme ceci :

Comprendre

Ecouter : Peut comprendre des énoncés oraux simples au sujet de lui-même, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.

Lire : Peut reconnaître des éléments connus ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.

Parler

Prendre part à une conversation : Peut communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il/elle essaie de dire. Peut poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont il/elle a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.

S'exprimer oralement et en continu : Peut utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'il/elle connaît. Peut raconter une courte séquence au passé.

Ecrire

Peut écrire un message électronique simple, une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Peut remplir un questionnaire d'identité extrêmement simple (ibid.).

III.1.5.4 Programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements de l'école primaire, B.O du 29 août 2002 (voir annexe 16)

Ce texte présente les horaires en langues vivantes prévus pour les écoles maternelles et primaires et cela jusqu'en 2008. Le volume horaire consacré à cet apprentissage est de 45 minutes par semaine. Cet enseignement vise :

- l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant,
- construire des connaissances linguistiques précises (formules usuelles de communication, lexique, syntaxe et morphosyntaxe),
- construire des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée. (M.E.N 2002b)

En ce qui concerne le programme du cycle 3, il se compose de 5 parties :

a) un apprentissage centré sur des activités de communication

Les activités doivent fortement favoriser l'expression orale des enfants, par exemple qu'ils soient capables de se présenter (dire leur nom, leur âge, ...), d'exprimer leur accord ou leur désaccord ou encore poser des questions.

b) un entraînement régulier et méthodique

En vue de développer des compétences en compréhension et en expression orales. Cet entraînement vise les acquisitions suivantes :

Ecouter et comprendre

- Compétences auditives.
- Construction du sens de ce qu'on entend.

S'exprimer à l'oral

- Reproduction.
- Utilisation d'énoncés figés.
- Constructions d'énoncés.

Lire et comprendre

- Reconnaître des mots isolés dans un énoncé.
- Percevoir la relation entre certains graphèmes et phonèmes spécifiques à la langue.
- Exercer sa mémoire visuelle.

S'exprimer à l'écrit

- Reproduction.
- Construction d'énoncés. (ibid.)

c) Renforcement de la maîtrise du langage

A partir d'énoncés oraux ou écrits, un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et les rend capables d'un début d'autonomie dans la production.

L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités linguistiques et renforce la maîtrise du langage (ibid.).

d) Découverte de faits culturels

Les connaissances sur les modes de vie sont abordées à l'occasion des activités de langue organisées autour de thématiques liées à l'environnement d'élèves de cet âge : la vie en famille, l'habitation, l'école, les amis et les loisirs, les animaux familiers, les rythmes de l'année (anniversaires, fêtes) (ibid.).

e) Dimension internationale de l'apprentissage d'une langue étrangère

La dimension internationale de l'enseignement des langues vivantes étrangères est affirmée par les contacts pris avec des écoles à l'étranger, par les ressources de la messagerie électronique et des réseaux de communication à distance ou encore par l'exploitation de documents audiovisuels.

Compétences à acquérir en fin de cycle

A la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis un niveau approximatif à celui du niveau A1 du niveau du Cadre européen commun de référence pour les langues, publié par le Conseil de l'Europe. L'élève doit être capable de :

- comprendre à l'oral,
- produire à l'oral des énoncés intelligibles et pertinents dans le cadre de situations qui lui sont familières,
- reconnaître à l'écrit,
- produire à l'écrit de très courts énoncés comportant quelques variantes par rapport aux modèles connus, par exemple carte de vœux, carte postale, remerciement...

III.1.5.5 Circulaire du 19 juin 2003 (voir annexe 17)

Programme d'enseignement des langues étrangères et régionales à l'école primaire

Ce texte précise, langue par langue, les énoncés, les faits de langue, le lexique et les contenus culturels qui permettent de construire les connaissances et compétences du programme de l'école primaire (cycle des apprentissages fondamentaux – cycle 2 – et cycle des approfondissements – cycle 3) fixés en annexe de l'arrêté du 25 janvier 2002 :

III.1.5.5.1 Fonctions langagières

Les listes contenues dans ces tableaux permettent d'imaginer des situations dans lesquelles peut se développer l'apprentissage. Ces fragments de langue ne prennent leurs sens que dans de véritables énoncés, qu'il s'agisse de dialogues, de monologues ou de récits (M.E.N 2003).

III.1.5.5.2 Phonologie, syntaxe et morphosyntaxe

Les points contenus dans ces listes doivent être acquis par les élèves à la fin du cycle 3 et sont abordés selon leur urgence pour les activités de communication.

S'ils donnent lieu à d'éventuelles explications, celles-ci resteront strictement limitées aux besoins induits par les tâches de compréhension et d'expression exigées des élèves. Ces contenus sont donc exclusivement introduits à l'occasion de l'utilisation d'énoncés prévus par la partie « Fonctions langagières ». La mise en relation de ces deux parties, parfois suggérée, est indispensable (ibid.).

III.1.5.5.3 Lexique

Le lexique privilégie le monde de l'enfance, vécu ou imaginaire. L'acquisition de ce lexique s'effectue dans le cadre d'énoncés liés à des situations adaptées à l'âge et à l'intérêt des enfants, en réponse à des besoins de compréhension et de communication. Il définit les limites de l'étendue des connaissances exigibles des élèves à la fin de chaque cycle. Sa présentation thématique ne doit pas être comprise comme contraignante (ibid.).

III.1.5.5.4 Contenus culturels

Sensibilisation à la civilisation du ou des pays où la langue apprise est en usage. Ils sont présentés dans le cadre d'activités qui prennent appui sur des documents authentiques ou des situations vécues par les élèves, notamment lors de contacts pris avec des écoles dans ces pays ou avec des locuteurs natifs de cette langue. Les thèmes sont choisis selon l'âge des enfants, leurs centres d'intérêt, le moment de l'année et le contenu abordé dans les autres champs disciplinaires (ibid.).

III.1.6 Période à partir de 2003

Lors d'un entretien publié dans *le Monde* le 15 septembre 2001, l'ancien Ministre de l'Education Nationale, J. LANG exprime sa volonté à « avancer à forte marche » dans le domaine des langues vivantes à l'école, mais en renonçant un peu à ses ambitions initiales. Désormais, il a décidé que les élèves de grande section seront initiés aux langues en 2005, ceux de CP en 2006 et ceux de CE1 en 2007. Ce recul est confirmé avec l'arrivée au Ministère de l'Education Nationale du nouveau Ministre L. FERRY, qui décide de tempérer une réforme quelque peu précipitée : la généralisation à l'ensemble des CE2 ne se fera que progressivement, en fonction des moyens dont dispose chaque académie. Par ailleurs, il ne semble plus être question pour le moment

de l'étape suivante promise par J. LANG, à savoir la généralisation jusqu'à la grande section de maternelle : en 2002, seuls 6 % des classes de grande section de maternelle ont eu un contact avec les langues dans le secteur public. Cette voie du réalisme révèle la volonté de ne pas aboutir à une dégradation qualitative de l'enseignement en ne privilégiant que la seule approche extensive et quantitative : en effet, le souci d'atteindre toutes les écoles a parfois remis la qualité au second plan (LEGENDRE 2003). Le graphe suivant présente l'évolution de l'enseignement des langues vivantes dans le secteur public au cycle 3.

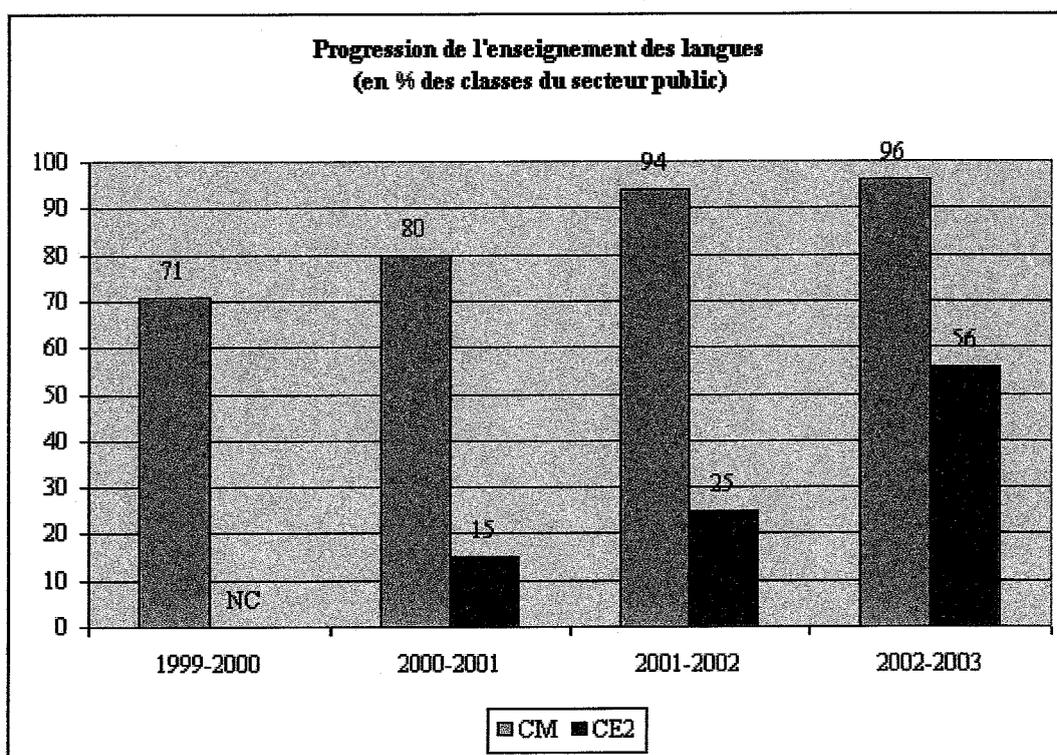


Figure 2 : Progression des langues dans les classes du secteur public (Dans LEGENDRE 2003)

D'après ce graphe, nous pouvons constater une progression continue dans l'enseignement des langues vivantes dans le cours moyen. Mais de nombreuses critiques demeurent par rapport à l'efficacité de cet enseignement.

En 2005, le Ministre F. FILLON annonce sa volonté de voir l'enseignement des langues vivantes généralisé au CE2, puis étendu au CE1, de même qu'il souhaite avancer l'accès à la seconde langue vivante dès la classe de 5^{ème}. Cependant, les évaluations de ces dernières années montrent que le niveau des jeunes de 15 ans en anglais a baissé entre 1996 et 2002. D'après L. AUDIN (2005):

« aucun écart significatif ne différencie le groupe d'élèves ayant connu cette initiation à l'anglais dès l'école primaire. Le temps d'exposition à la langue en primaire ne suffit pas et les élèves ne ressentent pas le besoin vital de communiquer. D'où l'échec des méthodes employées ». (Citée in BAUMARD 2005 : 20)

III.2 Synthèse de l'histoire

L'étude des différentes circulaires qui ont accompagné la mise en place de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire nous permet d'observer les difficultés rencontrées au fil des années. Ces difficultés sont dues principalement au changement permanent d'option pédagogique et à un manque de formation des enseignants. Depuis 1989, nous assistons à une hésitation concernant le type d'enseignement à mettre en place et les classes de l'école primaire concernées par cet enseignement. Comme nous l'avons vu lors de l'étude des circulaires, Le Ministre L. JOSPIN avait mis en place un projet d'initiation en 1989 pour les classes de CM1 et CM2 pour une période de 3 ans. Puis en 1995, le Ministre F. BAYROU annonce que l'initiation à une langue vivante se fera désormais à partir du CE1 pour se développer ensuite au CM1 (progression verticale ascendante). Durant cette période, le dispositif de F. BAYROU et de L. JOSPIN coexistent en même temps pour les classes de CM1. En 1998, le Ministre C. ALLEGRE propose une généralisation au CM2 à travers une progression verticale descendante. L'enseignement est défini comme un véritable apprentissage remettant en cause l'initiation prévue en 1989 pour le cours moyen. En 2002, le plan « Langues vivantes » de J. LANG se généralise à tout le cycle 3. En 2002-2003, L. FERRY décide de ne pas participer à la généralisation de l'enseignement des langues au cycle 2, mais termine sa généralisation à tout le cycle 3 durant l'année 2003-2004. Enfin, F. FILLON en 2005 décide d'avancer l'enseignement des langues vivantes dès le CE1. Ainsi, le manque de clarté des textes ministériels sur la nature de l'enseignement à mettre en place à l'école primaire ainsi

que la contradiction par rapport à l'âge pour commencer cet enseignement n'a fait que compliquer la tâche des enseignants.

L'historique de l'enseignement des langues à l'école primaire en France présenté précédemment en détail nous a permis, d'une part, d'exposer les différentes expériences qui ont abouti à l'introduction de l'enseignement des langues vivantes comme une discipline à part entière à l'école primaire. D'autre part, cela nous a permis de rendre compte des difficultés rencontrées à travers les années dans les différents dispositifs mis en place. Par ailleurs, nous remarquons que la question de la formation des enseignants est considérée depuis les Instructions Officielles de 1990 comme « une priorité fondamentale ». Nous apportons comme dit plus haut une attention particulière à cette question qui sera traitée plus en détails dans la partie IV et qui constitue l'objet principal de notre recherche.

En dehors de la formation des enseignants, il reste beaucoup de choses à améliorer dans le domaine de l'enseignement des langues à l'école primaire en France, notamment la diversification des langues proposées et la continuité entre l'apprentissage à l'école et le collège.

III.2.1 Diversification des langues à l'école

L'une des questions qui reste au cœur des débats sur l'enseignement des langues à l'école est : quelles langues enseigner ? L'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire en France est désormais une discipline à part entière. Mais pour des raisons politiques et économiques, l'enseignement de l'anglais a dominé dans tous les dispositifs d'enseignement des langues. Alors que l'école a pour objectif de sensibiliser les élèves à la diversité des langues et des cultures.

Si l'on regarde les statistiques, l'anglais représentait, au cours de l'année scolaire 2001/2002, plus des trois quarts des cours de langues vivantes dispensés en classes de cours moyen, l'allemand étant suivi par moins d'une classe sur cinq. 2 % des classes suivaient un enseignement d'espagnol, 1,1 % d'italien, et des langues aussi répandues que l'arabe ou le portugais représentaient moins de 0,5 %. En 2003, dans le secteur public, 15,1% des classes proposaient un enseignement d'allemand, pour

79,6% l'anglais, tandis que dans le secteur privé sous contrat, l'allemand est enseigné dans 3,3% des classes, et l'anglais, dans près de 92%.

Le choix des langues se fait par élèves, bien sûr influencés par leurs parents qui sont eux-mêmes influencés par l'offre des établissements proches de chez eux. Le choix des familles se porte sur l'anglais dans la majorité des cas au détriment des autres langues. En effet, la plupart des parents pensent qu'il est préférable que leurs enfants aient un apprentissage précoce de la langue qui est considérée comme langue internationale de communication. C'est pourquoi les représentations que se font les parents sur les langues vivantes sont un facteur déterminant dans leurs choix effectués. Cependant, ces représentations se limitent souvent à des stéréotypes qu'ils pourraient avoir sur les langues.

L'une des solutions proposées était de remplacer l'initiation à une langue particulière en un « éveil aux langues », où l'enfant découvre une multitude de langues sans y apprendre une en particulier. Dans ce cas-là, l'enseignant n'a pas besoin d'avoir une bonne compétence dans une langue particulière. Mais, le problème c'est que le plus grand nombre de maîtres sont formés à l'enseignement de l'anglais. Donc l'option « éveil aux langues » nécessite un effort important dans la formation des maîtres.

En 2001, J. LANG lance son ambitieux projet de développement et renforcement des langues, qui avait pour objectif de proposer un large éventail de langues aux élèves. Il annonce :

« Ma conviction est que la maîtrise des langues vivantes est une condition de la réussite personnelle et professionnelle de tous les élèves ». (M.E.N 2001a)

La Circulaire de préparation à la rentrée 2002 rappelle que la mise en oeuvre d'une politique de diversification et de continuité des apprentissages permet d'offrir aux élèves des parcours cohérents visant à la maîtrise d'au moins deux langues vivantes à l'issue de leur scolarité.

Mais au fur et à mesure que les langues se développent à l'école, la suprématie de l'anglais s'accroît au détriment d'autres langues, souvent marginalisées, telles que les langues de l'immigration. La plupart des formateurs interrogés nous confirment aussi la prédominance de l'anglais dans les formations en langues à l'IUFM.

Mais il y a d'autres facteurs comme le choix des élèves qui renforcent aussi la prédominance de l'anglais dans le système scolaire.

III.2.2 Prédominance de l'anglais

Selon les Instructions Officielles, une initiation aux langues a été mise en place à l'école primaire notamment pour faciliter un apprentissage ultérieur de la langue au collège. Cela sous-entend que le choix d'initier les enfants à telle ou telle langue doit se faire en prenant en considération la ou les langues étrangères qui sont enseignées dans le collège auquel est rattachée l'école primaire. Or bien souvent le choix s'impose tout seul : ce sera l'anglais, majoritairement enseigné comme langue vivante en 6^{ème}. De plus, la plupart des maîtres compétents en langues le sont en anglais. Il serait d'ailleurs nécessaire de diversifier l'offre de formation en langue pour les futurs professeurs des écoles au niveau des IUFM. Pour cela, les efforts en termes de formation à l'IUFM devraient prendre en compte plusieurs langues même les langues rares.

Cette suprématie de l'anglais est incontournable, mais va-t-elle dans le sens d'une réelle ouverture au monde ? Car il existe de nombreux pays, notamment européens, qui n'ont pas la même culture ni la même langue que les anglophones. Ainsi, proposer d'autres langues serait le moyen de faire découvrir plusieurs cultures différentes aux élèves.

Il serait donc plus intéressant de profiter de l'école primaire pour proposer aux enfants d'autres langues étrangères. Il serait également possible de profiter des contextes locaux où le bilinguisme est déjà présent et instaurer ainsi un enseignement des langues régionales telles que le breton ou l'alsacien. D'autres part, cet apprentissage, ne pourra que « favoriser un apprentissage ultérieur d'autres langues

qu'il s'agisse de l'anglais ou d'un autre idiome » (DUVERGER et al 1996 : 21). Au niveau institutionnel, il existe un frein et des contradictions puisque l'institution fait certains choix qui restreignent la diversification et encouragent le tout-anglais.

Une enquête auprès des inspections académiques effectuée en 2004 montre bien la prédominance de l'anglais dans la plupart des académies en France.

**RÉPARTITION DES CLASSES DE COURS MOYEN PAR
LANGUE ENSEIGNÉE
SECTEUR PUBLIC (EN %) - 2003/2004**

ACADEMIES	allemand	anglais	arabe	espagnol	italien	portugais	autres langues étrangères	langues vivantes régionales
AIX-MARSEILLE	4,9	91,8	-	0,7	1,7	-	-	0,8
AMIENS	13,1	85,6	-	-	-	0,2	-	0,7
BESANÇON	11,0	88,6	-	0,4	-	-	-	-
BORDEAUX	4,9	87,4	-	6,7	-	-	-	1,0
CAEN	3,6	96,4	-	-	-	-	-	-
CLERMONT- FERRAND	9,0	88,0	-	0,5	0,2	2,0	-	0,3
CORSE	0,2	38,0	-	0,6	8,3	-	-	52,9
CRETEIL	13,0	83,3	-	0,7	2,1	0,7	0,1	-
DIJON	8,4	91,6	-	-	0,1	-	-	-
GRENOBLE	4,1	89,9	-	0,1	5,9	-	-	-
LILLE	10,0	86,7	-	0,7	0,1	0,3	2,1	-
LIMOGES	3,3	96,7	-	-	-	-	-	-
LYON	12,4	81,5	-	1,9	3,3	0,9	-	-
MONTPELLIER	4,1	85,2	0,2	7,8	0,2	-	-	2,4
NANCY-METZ	40,3	58,5	-	0,1	1,0	-	0,1	0,1
NANTES	4,9	94,9	-	0,2	-	-	-	-

NICE	6,6	82,0	-	3,3	7,8	-	0,0	0,3
ORLEANS-TOURS	4,5	94,6	0,2	0,6	-	0,0	-	-
PARIS	18,8	69,8	0,3	3,7	6,2	1,0	0,2	-
POITIERS	3,3	96,6	-	0,1	-	-	-	-
REIMS	6,7	93,3	-	0,0	-	-	-	-
RENNES	6,1	92,5	-	1,0	-	-	-	0,4
ROUEN	4,0	95,4	-	-	-	-	-	-
STRASBOURG	95,9	4,1	-	-	-	0,0	-	-
TOULOUSE	2,5	76,7	-	19,1	0,1	-	0,5	1,1
VERSAILLES	9,4	89,4	-	0,7	0,0	0,1	-	-
FRANCE MÉTROPOLITAINE	15,6	79,2	0,2	2,2	1,1	0,2	0,2	1,3
GUADELOUPE	-	93,0	-	7,0	-	-	-	-
MARTINIQUE	-	87,9	-	12,1	-	-	-	-
GUYANE	-	76,5	-	4,8	-	8,8	3,4	6,5
LA REUNION	1,9	97,4	-	0,7	-	-	-	-
TOTAL FRANCE	15,1	76,4	0,02	2,4	1,0	0,2	0,2	1,3
Rappel 2002-2003	16,4	78,6	0,06	2,2	1,3	0,3	0,3	0,9
Rappel 2001-2002	18,6	76,4	0,05	2,0	1,1	0,2	0,2	1,5
Rappel 2000-2001	19,2	75,9	0,02	1,8	1,0	0,1	0,4	1,5

Figure 4 : Source : DESCO A1-enquête effectuée auprès des inspections académiques (site du ministère de l'éducation)

III.2.3 Continuité des apprentissages au collège

Les élèves n'arrivent pas en sixième avec le même niveau en langue : certains n'ont jamais reçu d'initiation, d'autres l'ont débuté depuis deux ans ou plus. S'ajoute à cela l'hétérogénéité des langues choisies en primaire. Ce problème freine considérablement l'évolution de l'enseignement des langues vivantes dans le

secondaire. A partir de là, il existe très peu de possibilités de construire une continuité entre primaire et secondaire qui pourrait conduire à une élévation des niveaux d'apprentissage dès la sixième.

Il existe certes une volonté du Ministère de l'Education Nationale pour parvenir à une généralisation. En juin 2000, J. LANG a annoncé une série de décisions pour l'introduction de l'enseignement de la langue vivante à l'école primaire, le dispositif devra s'étendre progressivement pour concerner à la rentrée 2005 tous les élèves de la grande section maternelle jusqu'au CM2. Ainsi, la continuité au collège de l'apprentissage de la langue apprise à l'école primaire sera assurée.

Une évaluation réalisée par l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) en 2001, sous la direction de Mme L. AUDIN auprès de 350 élèves de CM2 et 6^{ème} aboutissait à la conclusion suivante : « Après deux ans d'enseignement, les enfants font preuve de très peu d'acquis structurés. (...) Ils n'ont aucun repère leur permettant de s'approprier le nouveau système linguistique » (Cité in LEGENDRE 2003).

En effet, l'hétérogénéité des acquis des élèves oblige les professeurs de collège à ne pas tenir compte du cursus antérieur de ces élèves. Le rapport de l'IGEN (Inspection Générale de l'Education Nationale) de 2002 montre aussi la modestie des compétences des élèves ainsi que le manque de continuité de l'apprentissage des langues entre l'école et le collège.

L'enseignement des langues à l'école primaire a longtemps été précarisé par son absence de « statut », par la superposition des dispositifs et l'absence de réel cadrage pédagogique général. Ainsi, Mme L. AUDIN souligne en 2000 combien « la réalité est assez différente des attentes institutionnelles (...). Il apparaît évident que les conditions mêmes faites à l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire sont en cause : horaire léger, insuffisante fréquence des séances, absence d'évaluation et, plus généralement, de statut de ce qui n'est pas toujours une discipline de l'école primaire » (ibid.). Selon elle, c'est dans l'absence de programme réel que réside le nœud du problème. C'est pourquoi la consécration des langues vivantes au nombre des disciplines obligatoires dans le cadre de la refonte des nouveaux programmes de

l'école élémentaire suscite de nombreux espoirs.

En effet, cet enseignement se voit préciser un contenu, des objectifs précis, en référence au Cadre européen commun de référence pour les langues, publié par le Conseil de l'Europe (les élèves doivent atteindre le niveau A1 en fin de CM2), et un horaire hebdomadaire spécifique (de 1 h 30 minimum à 2 heures en CM). Ces nouveaux programmes, sont entrés en vigueur à la rentrée 2002 pour les élèves de CE2 et de CM. Toutefois, l'impact réel de cette réforme reste conditionné :

- au respect des horaires officiels et des contenus. Or en 2002-2003, au lancement de la mise en oeuvre des programmes, les horaires officiels ne sont respectés que dans 80,4 % des classes du secteur public et seulement 50,1 % dans le secteur privé ;
- à l'utilisation et l'exploitation des outils mis à disposition des enseignants pour systématiser une évaluation complète des élèves lors de la transition entre l'école et le collège.

La circulaire de préparation de la rentrée 2003 attire l'attention sur ce point capital que la continuité entre l'école et le collège appelle une attention particulière dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes. Les documents d'accompagnement des programmes de l'école primaire comportent une aide à l'élaboration de bilans d'acquisition des élèves. Des outils pour les évaluations diagnostiques et les évaluations de bilans permettant d'appréhender les acquisitions des élèves à l'entrée en 6^{ème} sont par ailleurs disponibles : sites banquoutils, Prim'langues (Cité in LEGENDRE 2003).

III.3 Objectifs de l'enseignement précoce des langues vivantes

Selon F. GOULLIER, les objectifs de l'introduction des langues vivantes à l'école élémentaire sont de « profiter des compétences des jeunes enfants sur le plan de la phonologie, de leur permettre d'acquérir un savoir-faire à l'âge le plus propice et de construire une compétence en langue vivante solide » (GOULLIER 2001 : 61).

Nous partageons aussi l'opinion de C. LUC qui pense que l'une des finalités de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire pourrait être de contribuer à modifier les représentations erronées, partielles ou abusivement

simplifiées dans lesquelles réside probablement une part essentielle des obstacles à l'apprentissage (LUC 1991a : 23).

Il y a beaucoup d'avantages à exposer les enfants à une ou même plusieurs langues étrangères, nous en exposons certains dans ce qui suit.

III.3.1 Des objectifs linguistiques

III.3.1.1 Le développement des compétences de communication orale

L'oral tient une importance considérable dans l'apprentissage des langues aux enfants. En effet, depuis les Instructions Officielles de 1985, la nécessité d'une bonne maîtrise de la langue orale a été affirmée. Ces mêmes Instructions confirment également que le développement des compétences de communication et d'expression orales sont un objectif prioritaire.

Dans le B.O n^o27 du 02 juillet 1998 il est précisé que :

« les activités mises en œuvre doivent impliquer l'élève, l'inviter à parler de lui-même, de ses goûts, de ses souhaits, mais aussi à questionner l'autre, à échanger des informations, ou exprimer une opinion (...) Par une exposition abondante à la langue étrangère présentée en situation, le maître favorise auprès des élèves, une attitude d'écoute active à la langue authentique et leur participation ». (M.E.N 1998b)

Ainsi, lors des séances de langue, l'enseignant doit mettre les enfants en situation de communication afin de les encourager à parler et à s'exprimer dans la langue étrangère. Cet enseignement est souvent proposé sous un aspect ludique permettant de motiver les enfants et leur donner envie de parler. Les activités proposées sont souvent adaptées à l'âge des enfants.

III.3.1.2 Le développement de l'oreille et de l'appareil phonatoire

L'apprentissage de la langue étrangère à l'école primaire est basé comme nous l'avons mentionné plus haut principalement sur la langue orale. L'enfant est exposé pendant les séances de langues à des sons de la langue étudiée à travers des enregistrements audio ou bien vidéo. Il répète des mots, des expressions et il apprend

des chansons ou des comptines. L'accent est mis sur la discrimination auditive et sur la compréhension orale.

C'est ainsi que l'enfant élargit les aspects actifs de l'ouïe et de la phonation (DUVERGER et al 1996).

III.3.1.3 Avantages pour l'apprentissage de la langue maternelle

Utiliser plusieurs langues permet à l'enfant de développer une conscience métalinguistique, c'est à dire la capacité à réfléchir sur la langue. Il est donc sensibilisé plus aux spécificités du langage.

En manipulant une autre langue, l'enfant découvre un autre système de communication, fonctionnant selon ses propres règles. Il prend ainsi conscience des différentes règles de fonctionnement de cette langue et développe des capacités de comparaison avec le fonctionnement de sa propre langue maternelle. Selon GOULLIER :

« l'apprentissage des langues à l'école primaire doit contribuer à la maîtrise des langages. Il est évident que la découverte d'un autre moyen d'expression, le fait de s'entraîner à exprimer autrement un certain nombre de faits, d'émotions, de sentiments permet de prendre des distances par rapport à sa langue maternelle, ce qui ne peut être que bénéfique à la maîtrise du français ». (GOULLIER 2001 : 61)

BERMEJO pense aussi que par l'apprentissage d'une langue étrangère « l'enfant découvrira qu'il y a des différences entre la langue étrangère et sa langue maternelle, ce qui pourra éventuellement l'aider dans l'apprentissage de l'orthographe dans sa propre langue » (BERMEJO 1993 : 7).

Apprendre une nouvelle langue permet donc à l'enfant de prendre de la distance par rapport à sa langue maternelle. L'analyse du fonctionnement de la langue étrangère va être un moyen de redécouvrir la langue maternelle et ses particularités (LUC 1991a). En comparant les structures de la langue maternelle et celles de la langue étrangère, l'enfant développe la conscience métalinguistique. Selon BABLON, L'initiation à la langue étrangère peut être une véritable « matière d'éveil linguistique » (BABLON 1997 : 38).

III.3.2 Objectifs culturels

Un autre des objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire est l'ouverture culturelle, faire découvrir aux enfants une autre culture, un autre pays en vue de développer la tolérance envers d'autres personnes qui ne vivent pas de la même façon qu'eux. Comme l'indique LEGENDRE « Une langue n'est pas un simple langage, un outil de communication. C'est aussi un vecteur d'une identité et d'une culture » (LEGENDRE 2003). Apprendre une nouvelle langue permet donc à la fois de développer des qualités d'ouverture et des qualités de tolérance. L'apprentissage d'une langue aux enfants doit aussi leur donner l'envie d'apprendre d'autres langues.

Selon GOULLIER l'apprentissage d'une langue vivante chez les enfants doit :

« développer chez eux l'appétence, le goût pour les langues, pour la diversité linguistique. C'est leur faire comprendre qu'ils vivent dans un pays, une société, un monde multilingue pour lequel la diversité linguistique et culturelle constitue un patrimoine très important » et :

« apprendre une langue, c'est aussi découvrir une autre culture. Les nouveaux programmes pour l'école primaire, mis en consultation actuellement, lient langue et culture, apprentissage de ces langues et découverte d'autres modes de pensée, naturellement avec des contenus adaptés à l'âge des élèves ». (GOULLIER 2001 : 64)

L'enseignement linguistique est une ouverture au monde non négligeable. Parler la langue de quelqu'un d'autre c'est déjà le considérer davantage, l'accepter comme être différent de soi, ayant des caractéristiques propres ; c'est aussi commencer à le comprendre (GROUX 1996). De plus, l'enseignement des langues aux jeunes enfants leur permet d'être plus tolérants envers les enfants appartenant à d'autres cultures :

« *Young children begin school with few fixed ideas and prejudices and 'a second language programme which teaches cultural information along with language can produce a more tolerant, less prejudiced child' ».* (DUNN 1983: 22)

Pour ZARATE (1986) l'objectif culturel peut être analysé dans le cadre d'une « éducation à l'altérité », visant à développer une « compétence culturelle » qui peut se définir par la capacité à comprendre et à interpréter un système de valeurs différent de notre système.

Les objectifs définis en France en 1989 pour la nouvelle expérimentation de l'apprentissage d'une langue à l'école primaire sont :

« préparer les enfants à l'apprentissage d'une langue étrangère d'un point de vue psychologique, culturel et linguistique, en développant leur aptitude à écouter et à parler, en leur faisant prendre conscience des différences significatives entre leur langue maternelle et la langue étrangère, à utiliser en contexte des phrases simples avec des mots de la vie quotidienne, en créant chez eux une attitude positive à l'égard de l'autre langue reconnue comme un autre moyen de communication avec autrui, en ouvrant leur esprit à quelques réalités d'une autre culture qu'ils apprennent à comprendre et à aimer ». (M.E.N 1989).

Ainsi, les aspects linguistiques, communicatifs et culturels ne peuvent pas être dissociés.

III.3.3 Objectif de plurilinguisme

L'un des objectifs de l'enseignement des langues est de promouvoir l'ouverture sur plusieurs langues. Il s'agit d'assurer la diversification des langues proposées. Ainsi, l'élargissement de l'Europe favorise l'apprentissage de plusieurs langues. Comme l'indiquait le Président de la République dans son allocution d'ouverture sur le débat sur l'Ecole « dans une Europe élargie la maîtrise des langues étrangères sera chaque jour un peu plus indispensable » (Cité in MONNANTEUIL 2004 : 46).

Le Conseil de l'Europe a été très actif dans le domaine de l'apprentissage des langues depuis 1954. Il s'est d'ailleurs engagé dans la construction d'une Europe plurilingue, en mettant en place différents projets et en développant plusieurs outils et documents de référence. La promotion du plurilinguisme est ainsi inscrite comme priorité de l'éducation dans les projets du Conseil de l'Europe.

Or, paradoxalement, dans beaucoup de pays, commencer tôt l'apprentissage des langues à l'école, correspond dans la plupart des cas, à un apprentissage d'une langue dominante. Comme c'est le cas dans les pays non-anglophones, où la priorité est donnée à l'anglais. Mais cela est certainement dû aux représentations ancrées dans les sociétés sur les langues et leur statut. Ainsi, la notion de représentations sur les langues et leur diversité est importante dans leur apprentissage. C'est pourquoi la notion de représentations doit faire partie des préoccupations des acteurs de l'éducation et de la formation.

Partie III
**Représentations et innovations dans la
formation**

Chapitre I : Représentations

La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes. (ABRIC 1994 :13)

Ce chapitre vise dans un premier temps, à clarifier la notion de représentations à travers la présentation de ses caractéristiques, ses fonctions et ses différents champs d'application et en particulier la didactique des langues. Nous tenterons également d'éclairer la notion de représentations et son impact sur la formation. En effet, il est primordial d'en prendre conscience au cours de la formation puisqu'elles sont souvent un frein au changement dans le cadre d'une innovation pédagogique. Enfin cette partie vise à clarifier en partie le cadre théorique de notre recherche.

Dans un second temps, nous essayerons de comprendre les enjeux des innovations tels que l'apprentissage autodirigé dans le cadre de la formation en langues vivantes. Nous passerons en revue différentes innovations introduites dans le cadre de l'éducation et de la formation.

I.1 Définitions

Au cours des deux dernières décennies, la notion de représentation a suscité l'intérêt de nombreux domaines des sciences humaines. De nombreuses recherches dans le domaine de la sociologie ou la didactique des disciplines l'attestent et la définissent souvent « avec des sens bien différents et souvent très flous » (JODELET 1994 : 204). En psychologie sociale, son champ d'origine, cette notion présente des similitudes et des différences avec les processus mentaux qu'étudie la psychologie cognitive et avec d'autres connaissances telle que la science ou l'idéologie. En effet « les représentations constituent un domaine d'investigation privilégié des sciences humaines [...] la notion est envisagée dans des ancrages

théoriques divers, sur la base de démarches méthodologiques différentes également » (MATTHEY 1997 : 317).

D. JODELET définit une représentation sociale comme :

« une forme de connaissance courante, dite de sens commun, présentant les caractéristiques suivantes :

- Elle est socialement élaborée et partagée car elle se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation et la communication sociale.
- Elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications.
- Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné ». (JODELET 1993 : 22)

Selon cette définition, les représentations sont importantes dans la gestion des relations sociales. Elles permettent aux individus de mieux comprendre le monde qui les entoure.

Pour JODELET, représentation sociale signifie également :

« des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociales, ...phénomènes cognitifs engagent l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences de conduite et de pensée ». (JODELET 1989 : 36)

Certes, il s'agit d'une forme de connaissance mais qui est différente des connaissances scientifiques, c'est une sorte de « savoir naïf » qui se retrouve comme un élément important au cœur des relations sociales, et des processus liés au développement individuel ou collectif.

Pour E. DURKHEIM (1912), fondateur de la sociologie moderne, la représentation désigne une catégorie de formes mentales, d'opinions et de savoirs.

Pour lui les représentations collectives constituent le mode de pensée commun aux membres d'un même groupe social, elles sont solides et se transmettent de génération en génération.

Selon les deux précédentes définitions, les représentations font partie d'une réalité sociale partagée par un groupe. Elles sont organisées autour de certaines croyances, opinions, attitudes, relatives à une situation donnée. Elles sont utilisées pour guider et orienter nos comportements. Elles sont aussi susceptibles d'évoluer et d'être modifiées sous l'influence d'un changement.

D. JODELET (1989) explique que :

« Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique et orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal ». (Cité in SALLABERRY 1996 : 24)

Pour C. FLAMENT :

« une représentation sociale est un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet ». (FLAMENT 1994 : 37)

J-C ABRIC définit la représentation comme :

« une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références et donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (ABRIC 1994 : 13).

La représentation oriente donc et guide les actions des individus dans la société. C'est :

« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». (JODELET 1989 : 36)

D. JODELET considère que les caractéristiques essentielles d'une représentation sociale sont :

- La représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (un objet) ou de quelqu'un (un sujet).
- La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de « symbolisation » (elle en tient lieu), et d' « interprétation » (elle lui confère des significations).
- La représentation sociale se présentera comme une « modélisation » de l'objet directement lisible dans, ou inféré de, divers supports linguistiques, comportementaux ou matériels ».
- La représentation sert à agir sur le monde et sur autrui. (JODELET 1989 : 37)

Selon les psychologues sociaux, les aspects principaux qui caractérisent les représentations sont : leur élaboration dans et par la communication, la (re) construction du réel et la maîtrise de l'environnement par son organisation. Les représentations se construisent donc en interaction avec l'environnement social. Elles sont partagées par des personnes appartenant à la même communauté.

Analyser une représentation sociale, c'est :

« tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes ». (BONARDI et ROUSSIAU 1999 cités in CASTELLOTTI 2002 : 8)

« capacité détenue par chacun de se construire une image (ou toute autre mode de saisie que l'image, comme le langage par exemple) à propos d'un objet, de pouvoir penser un objet » (SALLABERRY 1996 : 9).

Il s'agit en effet d'une façon de se représenter le réel.

D'après toutes les définitions présentées, nous retiendrons que les représentations sont véhiculées et entretenues par la société. La communication et l'interaction jouent un rôle important dans l'élaboration des représentations.

I.2 Fonctions des représentations sociales

Les principales fonctions des représentations sociales sont l'interprétation du réel, l'orientation de l'action et le maintien des liens sociaux.

1. Interprétation du réel : les représentations sociales sont des systèmes de références permettant à l'individu d'évaluer et d'interpréter des informations issues de l'extérieur.

2. Orienter l'action de l'individu : les représentations sociales permettent à l'individu de s'orienter dans son environnement physique et social, en lui fournissant des codes de communication. La représentation sociale est une sorte de système qui permet d'interpréter la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social. Elle est une sorte de guide dans l'action et le comportement des individus.

4. Maintenir le lien social : les représentations sociales jouent un rôle important dans le maintien des rapports sociaux. Elles sont véhiculées par des images véhiculées par la société et contribuent à construire une vision commune à un groupe. (BAILLY et DUDA 2002 : 5)

I.3 Représentations et didactique des langues

En ce qui concerne le domaine de la didactique des langues étrangères, l'étude des représentations est de plus en plus présente. C'est une notion fondamentale dans l'apprentissage. La didactique a donc consacré une place aux représentations des élèves qui se sont construites au fil du temps au cours leur apprentissage. Ces représentations peuvent décourager les apprenants pour leur futur apprentissage ou au contraire les motiver. En effet, une attitude positive envers l'objet d'enseignement est déterminante pour le succès de l'apprentissage. Alors qu'une attitude négative par exemple envers la langue étudiée ou sur le pays où la langue cible est parlée peut constituer un facteur d'échec dans l'apprentissage.

De ce point de vue, « l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées » (CASTELLOTTI 2002 : 10). Ainsi, elles doivent être identifiées au début de l'apprentissage afin de mettre en place des actions pédagogiques permettant de les faire évoluer pour permettre un apprentissage réussi.

Selon BILLIEZ :

« l'étude des représentations sociales s'articule (...) avec les réflexions sur les politiques linguistiques en relation avec les choix et les finalités dans l'enseignement des langues, avec les attitudes et les motivations vis-à-vis

des langues et des cultures étrangères, ainsi qu'avec les dimensions affectives liées aux processus cognitifs et aux comportements socio-langagiers ». (BILLIEZ 1996 : 402)

SALLABERRY considère que :

« l'enjeu des situations d'apprentissage, en général, est de provoquer un changement, estimé pertinent, dans les représentations des personnes en formation ». (SALLABERRY 1996 : 108)

Prenons l'exemple des étudiants à l'IUFM, d'après les observations de S. BAILLY et de F. PONCET lors des discussions avec les enseignants en formation initiale ou continue à l'IUFM de Nancy, elles se sont aperçues que tous cherchaient inconsciemment à reproduire la façon dont on leur avait enseigné une langue vivante vingt ou trente années auparavant. Cette attitude peut apparaître paradoxale puisqu'ils estiment par ailleurs n'avoir jamais atteint un niveau satisfaisant dans la langue étudiée. Il semble que ces enseignants n'ont pas encore pris conscience qu'il fallait se détacher de ce modèle et des méthodes utilisées par leurs propres enseignants de langues dans le passé (BAILLY et PONCET 1999). BAILEY et al pensent également

que les enseignants sont beaucoup influencés par leur expérience passée en tant qu'apprenants :

« *Teachers acquire seemingly indelible imprints from their experiences as students and these imprints are tremendously difficult to shake* ». (1996 : 11)

Certains travaux concernant les représentations des langues et de leur apprentissage montrent l'importance des images qu'ont les apprenants de la langue qu'ils apprennent ainsi que du pays dans lequel la langue est pratiquée. Certaines images sont stéréotypées et inhibent l'apprenant.

Ainsi, il est indispensable d'aider les apprenants à dépasser ces représentations souvent erronées. En effet, GREMMO pense qu'il faut « aider l'apprenant à développer ses connaissances, c'est en fait, l'aider à objectiver, puis dépasser les représentations qu'il se fait de l'apprentissage en langue. En effet aucun

apprenant n'est une terre vierge quand il entame un apprentissage de langue (même dans une structure d'enseignement). Tous les apprenants ont des idées plus ou moins exactes sur le langage en général, sur leur langue maternelle et les autres langues, qu'ils les aient apprises ou non. Ces idées tiennent souvent du stéréotype : l'anglais est la langue qui sert partout, l'allemand difficile...etc. » (GREMMO 1995 : 13).

Dans l'étude de MULLER par exemple, il décèle une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé du pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. Ainsi, une image négative de l'Allemagne (exemple couramment observé en France) correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand (CASTELLOTTI 2002).

I.4 Importance de la prise en compte des représentations dans la formation

ASTOLFI définit les représentations comme :

« les conceptions qui dominent à chaque niveau d'âge et « le déjà-là conceptuel » que l'enseignant a des chances de trouver, bien en place, quand il commence sa leçon... Quelque chose de structuré préexiste bel et bien à la situation didactique et empêche le savoir du maître de se transmettre simplement aux élèves par un mécanisme d'émission-réception ». (ASTOLFI 1993 cité in HARAMBOURE 1998 : 239)

En d'autres termes, les apprenants ont développé progressivement des représentations concernant l'apprentissage des langues à travers leurs différentes expériences antérieures. En effet, ces représentations dépendent de leur réussite ou de leur échec dans leur apprentissage. LITTLE et SINGLETON (1990: 14) pensent d'ailleurs que « (...) *past experience, both of education in general and of language learning in particular, played a major role in shaping attitudes to language learning* ». La prise en compte de ces représentations est importante puisque leur mise au jour permet d'adapter et d'ajuster l'enseignement au public en question.

Dans le domaine de la formation des enseignants, plusieurs recherches trouvent que les représentations peuvent servir de base dans l'élaboration de propositions visant à améliorer la formation. DOMPMARTIN-NORMAND (2003) cite CASTELLOTTI et DE CARLO (1995), qui dans une enquête auprès des

enseignants en activité en France et en Italie, précisent leurs choix de partir de leurs propos et de leur vécu pour d'abord essayer de comprendre, puis à partir de leurs opinions, de leurs demandes et de leurs jugements pour avancer des propositions de formation. Nous pensons aussi comme CHARLIER (1989) que les représentations des enseignants jouent un rôle déterminant dans les décisions qu'ils prennent et les comportements qu'ils adoptent dans leurs classes. D'après CHARLIER (1989) :

« En tant qu'instruments d'appréhension de la réalité, orienteurs des conduites, les représentations peuvent être considérées comme un des noyaux à partir desquels se structurent les comportements d'enseignement et d'apprentissage ». (Citée in CLANET 1996b : 746)

Dans le cadre de la formation initiale des professeurs d'école, des programmes d'échanges ont été mis en place afin de permettre aux futurs enseignants de vivre le décentrage culturel et linguistique et d'y réfléchir en terme d'interculturel. Le travail sur les représentations est donc conçu comme déterminant dans la formation (FOERSTER et SIMON 2003).

Le travail sur les représentations est donc important à prendre en compte dans la formation puisque souvent elles constituent un frein dans l'apprentissage. En revanche, certains facteurs peuvent être des facilitateurs dans l'évolution des représentations de l'apprentissage et de l'objet d'apprentissage comme par exemple l'introduction de certaines innovations.

Chapitre II : Innovations

L'innovation est une sorte d'aventure au cours de laquelle on découvrira la logique des hypothèses de départ, des problèmes, les contradictions qu'elle soulève, les ouvertures, les voies nouvelles qu'elle dévoile. (MARSOLLIER 1999 : 132)

II.1 Innovation dans la formation

II.1.1 Historique de l'innovation dans le domaine de l'éducation

Selon le Dictionnaire Universel de 1771 « pour vivre en paix, il ne faut pas innover » (Cité in FLEITZ 2003 : 40). La notion d'innovation à l'époque est vue comme perturbatrice de l'ordre établi.

L'innovation dans le domaine de l'éducation et de la formation est un objet de réflexion récent qui trouve ses origines dans le domaine de l'industrie : « ...Apparu en Amérique du Nord- Etats Unis et Canada- vers les années 1960, elle est incontestablement issue des recherches portant sur l'innovation dans le domaine industriel ...Face à une société dans laquelle les changements s'effectuent à un rythme accéléré et entraînent des transformations profondes...les changements observés à l'intérieur du système éducatif paraissent particulièrement lents et peu adaptés. Afin que puissent s'effectuer des progrès décisifs, il s'agissait de s'inspirer des stratégies de l'innovation industrielle pour définir celles de l'innovation pédagogique... » (LANGOUET 1985 cité in FLEITZ 2003 : 40).

De manière officielle, l'innovation à l'école apparaît après la Seconde guerre mondiale, avec les classes pilotes (1948) ou classes nouvelles, sous la houlette de Gustave MONOD. Cette innovation s'appelle d'abord expérience, réforme ou rénovation puis expérimentation. Les établissements expérimentaux développent des actions nouvelles. Cependant, ce n'est que dans l'arrêté du 1^{er} août 1957 qu'apparaît véritablement le terme innovation sous la signature de Billières (BOEN n^o 36, du

10.10.57), comme une mise au point contre le respect trop strict des Instructions Officielles et le contrôle trop vigilant de l'inspection (FLEITZ 2003).

Le colloque d'Amiens « dès 1968 emploie abondamment le terme, dans un contexte de recherche pédagogique. C'est une illustration et défense de la recherche pédagogique, plus que de l'innovation. Ce qui permet d'assimiler dans un même mouvement innovation, recherche et formation initiale et continue » (CROS 1993 : 117).

La notion d'innovation est donc utilisée dans le domaine de l'enseignement depuis les années 1960. Selon CROS :

« Elle a joué des rôles successifs depuis les années 1960 : De transgressive sur le plan des valeurs, elle est devenue un mode de régulation locale du système scolaire pour finir en 1996 comme injonction voire comme composante indispensable de la compétence professionnelle de tout enseignant ou tout formateur ». (CROS 2000 citée in FLEITZ 2003 : 41)

CROS (2000) distingue quatre périodes de gestion de l'innovation :

- Période de 1960 à 1977 : durant cette période l'innovation est définie comme une rupture avec les institutions et les valeurs antérieures. Le fonctionnement de l'école doit être modifié : « L'école ne peut demeurer une collection de classes juxtaposées. Le modèle traditionnel se révèle incapable de répondre aux expériences nouvelles et d'intégrer les innovations qui naissent en conséquence ». (HASSENFORDER 1972 citée in FLEITZ 2003 : 42)
- Période de 1978 à 1989 : cette époque a connu le développement de la formation continue des enseignants du second degré et la mise en place des MAFPEN (Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale).

Selon CROS, « A cette époque, l'innovation est encouragée, l'initiative personnelle et collective valorisée. Mais elle est reprise dans les mailles d'un filet institutionnel qui crée un fond d'aide à l'innovation...L'innovation appartient au système officiel : elle ne perturbe plus, elle devient soupape de sécurité » (CROS 2000 citée in FLEITZ 2003 : 42).

- Période de 1989 à 1997 : durant cette période « L'innovation s'inscrit dans ce paradigme et devient une obligation professionnelle : toujours être sur la brèche et imaginer des situations pédagogiques sans cesse différentes et appropriées au terrain, c'est à dire au public de nouveaux formés face à une société qui a perdu ses repères ». (CROS 2000 citée in FLEITZ 2003 : 42)
- Depuis 1998 : les innovations sont gérées localement puisque c'est à chaque établissement de proposer des aménagements favorisant la réussite.

II.1.2 Définitions

La notion d'innovation est difficile à définir étant donné l'ambiguïté de ce concept. Dans le dictionnaire étymologique de la langue française innovation signifie « mettre du nouveau dans le déjà existant ».

Pour BARNETT (1973) « L'innovation est toute pensée, toute conduite ou toute chose qui est nouvelle parce qu'elle est qualitativement différente des formes déjà existantes » (Cité in FLEITZ 2003 : 44).

Alors que HAVELOCK (1980) indique que « nous innovons chaque fois que nous essayons quelque chose de nouveau... et que l'innovation dans l'enseignement se caractérise par un changement en mieux, quelque chose qui est à la fois nouveau et bénéfique » (Cité in FLEITZ 2003 : 44).

D'après CROS, il est possible d'étudier l'innovation selon les trois éléments interdépendants qui composent sa définition :

- l'existant ;
- la nouveauté ;
- le processus interactif entre les deux parties ci-dessus. (CROS 1993 : 26)

Pour elle, « l'innovation sous-entend amélioration d'une situation non satisfaisante au regard de certains objectifs. L'innovation recouvre l'idée de réponse à une adaptation jugée nécessaire » (ibid.: 28). Il s'agit donc de proposer des pratiques plus adéquates à la situation et aux objectifs escomptés.

L'OCDE-CERI (Organisation de Coopération et de Développement Economique) en 1970 déclare que « l'innovation est toute tentative visant consciemment et délibérément à introduire dans le système (d'enseignement) un changement dans le but d'aménager le système » (Cité in CROS 1993 : 30).

Pour ADAMCZEWSKI et CROS, « (...) une innovation est l'introduction, dans un contexte donné, d'un perfectionnement, d'un mieux-savoir, d'un mieux-faire ou d'un mieux-être » (ADAMCZEWSKI et CROS 1996 : 22).

L'innovation peut aussi dans certains cas provenir d'une demande sociale comme l'explique CHAMBON et al, (1982) :

« les innovations sont des pratiques visant plus ou moins directement à permettre à un individu ou à un groupe d'individus, de prendre en charge un besoin social ou un ensemble de besoins- n'ayant pas trouvé de réponses satisfaisantes par ailleurs ». (Cités in CROS 1993 : 32)

Ils pensent aussi que l'innovation est relative puisque :

« Innover n'est pas faire du nouveau mais faire autrement. Cet autrement peut parfois être un réenracinement dans des pratiques passées ». (ibid.: 32)

« L'innovation peut n'être pas fondamentalement nouvelle ; il suffit qu'elle le soit pour les personnes engagées et pour l'ensemble considéré ». (CROS 1993 : 31)

Il est aussi important de distinguer innovation de changement car un changement n'est pas nécessairement une innovation. CROS définit un changement comme :

« la modification d'un état existant permettant le passage d'un état à un autre. L'accent est mis sur le rapport entre l'état antérieur et celui qui suit, et l'évolution qui situe le changement dans le prolongement de la situation antérieure. Il y a introductions de manières de faire nouvelles à travers un ajustement des anciennes ». (CROS 2001a : 27)

Alors que l'innovation est :

« une combinaison originale, irréductible à ses antécédents, des différentes ressources de l'organisation, à l'opposé des routines et des traditions. En

général, ses conséquences sont peu prévisibles...les innovateurs risquent d'être entraînés dans des champs mal connus...l'incertitude est ici plus grande que dans un changement. Il s'agit d'inventer des manières de faire différentes de celles que l'on a pratiqué jusqu'ici ». (CROS 2001a : 27)

«Toutes les innovations sont des changements, mais tous les changements ne constituent pas des innovations. Une innovation est un changement spécifique, original et délibéré, visant à réaliser les objectifs du système avec plus d'efficacité. Il ne s'agit pas initialement d'une transformation complète du système ». (ADAMCZEWSKI et CROS 1996 : 20)

II.1.3 Caractéristiques de l'innovation

II.1.3.1 Changement délibéré

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'innovation est un changement mais tout changement n'est pas une innovation. L'innovation est un changement volontaire, intentionnel introduit dans un contexte donné.

II.1.3.2 Rapport de l'innovation avec le nouveau, l'invention et la novation

L'innovation est souvent définie par rapport à son rapport au nouveau. Par exemple, N. ALTER définit l'invention comme quelque chose de nouveau alors que « l'innovation représente la mise sur le marché, et/ou l'intégration dans un milieu de ces inventions » (ALTER 2000 : 8). CROS (1999) dit que « l'innovation est l'action de créer ou d'introduire dans un domaine artistique, quelque chose de nouveau ; la chose nouvelle elle-même résultant de cette action. L'idée d'innovation suppose toujours un acte d'invention, de création d'où vient la chose nouvelle en tant qu'elle présente cette qualité » (CROS 1999 : 134).

G. ADAMCZEWSKI et F. CROS (1996) distingue les notions de novation, de rénovation et d'innovation. Pour eux :

- Une **novation** est une nouveauté certifiée, reconnue et acceptée. C'est aussi une invention et une création régie par des règles d'homologation (par exemple les inventions font l'objet de brevets). Les novations sont rares comparées à la profusion des inventions qu'elles permettent. Elles sont utilisées comme modèles afin de les transformer en réalité.
- Alors qu'une **innovation** n'implique pas nécessairement une nouveauté puisque « ce qui est nouveau dans l'innovation, ce n'est pas l'objet en

question, son contenu, mais essentiellement son introduction dans un milieu donné » (ADAMCZEWSKI et CROS 1996 : 22). Par exemple, l'innovation peut être liée à l'utilisation d'un nouvel outil tel que la vidéo ou l'ordinateur en classe. Ainsi, ce qui caractérise une action innovante c'est le fait de faire autrement. En comparaison avec la novation, « l'innovation est de l'ordre de la connaissance opérationnelle, de l'art utile. Il s'agit d'une production qui est toujours régie par des attentes d'efficacité...l'action innovante est une reprise minorée ou partielle d'une novation, autrement dit, une application ». (ibid.)

- La **rénovation** est caractérisée par un retour à un état initial, ou un renouvellement d'une situation qui a subi les affres du temps. Ce qui est nouveau, ce n'est ni la chose elle-même (novation), ni son introduction (innovation), mais la restructuration ou la révolution qu'elle effectue.

II.1.3.3 Innovation est un processus

L'innovation est considérée comme « un processus dont la caractéristique est d'être en lien avec un projet, avec une intention de changement portée par des acteurs et l'on devra faire, comme en formation, une différence entre les résultats (écarts aux objectifs), et les effets de l'innovation (impact imprévu de son action). C'est en effet pour retisser une réalité que les concepteurs...acteurs s'organisent, pour raccommoier une situation ou pour fournir de nouvelles étoffes, mais rien ne peut certifier que la couture va venir ou que la greffe va prendre, et que les ajouts ou les compléments que l'on veut apporter vont pouvoir s'ajuster et s'adapter aux trames existantes et à leur usure continue » (CROS 2000 citée in FLEITZ 2003 : 50). Néanmoins « il faut faire une différence entre un projet et une innovation. Le projet repose sur deux composantes consubstantielles, la visée et la programmation. L'innovation a une visée comme le projet, mais ne peut s'appuyer sur une programmation dans la mesure où elle est basée sur des incertitudes. Quand on innove, on le fait en cheminant ! » (ibid.). Pour F. CROS, l'innovateur se lance dans l'inconnu et prend des risques.

Pour ALTER (2000) « l'innovation est toujours une histoire, celle d'un processus. Il permet de transformer une découverte...en de nouvelles pratiques » (ibid. : 51). Pour MARSOLLIER, le terme processus recouvre l'idée « de mise en étapes du déroulement dans un enchaînement temporel, ensuite un certain type de

rapport solidaire entre acteurs individuels et institutionnels, puis une action de transformation sous différentes formes, une série de mises en problèmes et de mises en solutions, le tout à l'intérieur d'un espace temporel provisoire » (MARSOLLIER 1999 : 20).

II.1.4 Formation à l'innovation

Il est nécessaire de former à l'innovation. ALTER (1990) pense que :

« La formation est l'accompagnement obligé d'organisations contraintes à la mobilité. Elle concerne donc autant les connaissances opératoires qui permettent d'agir dans un nouveau cadre, que les connaissances générales qui permettent d'envisager et de définir ces nouveaux cadres. Plus les entreprises passent de l'ordre de la production à l'ordre de l'innovation et plus elles s'appuient sur la formation ». (Cité in CROS 1993 : 165).

Selon CROS (1993) la formation est nécessaire pour préparer les individus à la réceptivité des produits ou savoir-faire nouveaux. En d'autres termes, c'est une préparation à accueillir et exploiter le nouveau. La formation permet de développer les capacités à faire face et à maîtriser des situations inconnues, à trouver les moyens les plus variés, les plus rapides et les plus pertinents au regard des résultats à atteindre qui se déterminent en même temps, dans une sorte de questionnement mutuel : à situation nouvelle, objectifs nouveaux. Mais comment former à l'innovation ? CROS propose un certain nombre d'activités sur les manières de former à l'innovation.

II.1.4.1 Comment former à l'innovation ?

CROS (2001b) propose quelques éléments nécessaires pour former à l'innovation :

- Formation des formateurs : Il est indispensable qu'eux-mêmes soient formés pour préparer aux compétences nécessaires à l'innovation. Il s'agit de développer et de créer des activités nouvelles.

- Travailler sur les différentes utilisations possibles d'un objet : par exemple l'utilisation des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC).

- Travailler sur le changement : en essayant d'imaginer différentes activités pour une même situation.

- Travailler les finalités : pour reprendre les mots de CROS, il s'agit « de questionner les savoirs, les représentations, ...Que recouvrent ces savoirs ? Les attitudes, les comportements des futurs citoyens, le rôle de la formation dans notre société, la formation tout au long de la vie, ...vont bouleverser les actions de formation comme les modalités d'apprentissage » (CROS 2001b : 40).

- Travailler sur le processus : en donnant l'opportunité aux formés d'innover, analyser le déroulement et les effets de l'innovation.

II.1.4.2 Compétences nécessaires à l'innovation en formation

Pour CROS, « l'innovation en éducation et en formation est un processus qui a pour intention une action de changement en vue d'une amélioration, et pour moyen, la production d'un élément de contexte déjà structuré » (CROS 1996 : 23). Ainsi, dans l'enseignement l'innovation consiste pour les enseignants à « introduire de nouvelles méthodes pédagogiques mais plutôt à transformer leurs propres pratiques de travail » (WITTORSKI 1998 : 121). DUPRIEZ (1998) définit l'innovation pédagogique comme « la modification de l'agencement des ressources humaines et matérielles, qui crée, à l'intérieur de l'établissement, de nouvelles formes de relations entre les acteurs et de nouvelles pratiques pédagogiques, permettant d'atteindre les missions de l'organisation » (DUPRIEZ 1998 : 191).

CROS (2001b) définit six compétences nécessaires à l'innovation :

1. Faire ou créer du nouveau

C'est la capacité d'imagination nécessaire à la création de situations différentes et inédites. CROS (2001b : 37) fait référence aux travaux de WATZLAWIC dans lesquels il est question de sortir du cadre. Par exemple, quand un élève ne sait pas quelque chose, on lui répète la même chose et on le remet dans la même situation, jusqu'à ce qu'il en ait tellement assez qu'il finit par détester la matière qu'on veut lui faire aimer. En travaillant de cette manière, l'enseignant se situe dans le

cadre traditionnel. Par contre, si l'enseignant imagine des situations qui se fondent sur une pédagogie du détour, il peut alors changer de cadre. On constate alors qu'il a la compétence à créer du nouveau et à sortir des cadres.

2. Prendre des risques

C'est une composante essentielle de l'innovation. CROS pense qu'il ne faut pas « s'enfermer dans une anticipation de type programmatique. S'autoriser en conséquence à réaliser des actions, raisonnées certes, mais devenir pleinement l'auteur de ses actes professionnels en négociant avec les autres » (CROS 2001b : 37).

3. Prendre l'outil, l'objet, comme un moyen, sans en avoir peur

D'après CROS, « dans la formation l'outil, l'objet, doit être considéré comme quelque chose de symbolique dans la relation pédagogique et dans la relation de formation. Nous pouvons utiliser des objets qui paraissent totalement incongrus, cela veut donc dire qu'il faut développer une imagination prodigieuse dans les modalités de relations et dans les processus pédagogiques » (CROS 2001b : 38).

4. Accepter de gérer l'incertitude

Il s'agit de savoir gérer les incertitudes du public. Sans oublier qu'il faut accepter de se lancer dans l'inconnu.

5. Le travail sur les valeurs

Selon CROS on n'innove pas pour innover, mais bien pour mettre du meilleur en fonction des valeurs de référence. Il faut donc développer une attitude critique et être capable de débusquer les idéologies derrière les innovations. Elle ajoute qu'une innovation n'a de sens, que si nous travaillons sur les valeurs qui y sont à l'œuvre. Et, les valeurs de l'innovation se dévoilent à travers la manière dont on la met en œuvre.

6. Savoir travailler sur un processus

Il s'agit de savoir travailler sur le déroulement incertain de l'innovation. Pour CROS, « le formateur innovant bricole, certes, mais il est attentif aux effets produits par l'innovation, à court, moyen et long termes. Il accepte de ne pas savoir, et de découvrir ce savoir avec les personnes en formation » (CROS 2001b : 39).

II.1.5 Innovation didactique

D'après HOLEC, le terme « innovation » peut être utilisé pour faire référence à deux réalités distinctes :

- un produit, c'est à dire un objet ou un fait, un acte, un procédé, une technique, etc. ;
- ou un processus, c'est à dire une action ou un faire, un déroulement ou une évolution envisagés dans leur chronologie, etc. (HOLEC 1999 : 93)

II.1.5.1 Innovation-produit

On considère souvent l'innovation comme produit, c'est à dire comme quelque chose de nouveau « différent de l'existant » (HOLEC 1999). Cette nouveauté est censée proposer une amélioration des pratiques utilisées pour réaliser les objectifs prévus. Ce qui suppose une mise en place de solutions appropriées différentes de celles utilisées jusque là.

Dans le cadre d'un apprentissage autodirigé par exemple, l'innovation-produit spécifie une autre manière d'apprendre et qui s'inscrit dans une démarche pédagogique précisant :

- de nouveaux rôles pour les apprenants : prise en charge de leur apprentissage par eux-mêmes ;
- outils et moyens à mettre à disposition des apprenants ;
- les nouveaux rôles des enseignants : dans leur rôle de conseiller pour aider les apprenants à mieux diriger leur apprentissage.

II.1.5.2 Innovation-processus

C'est un processus « qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré » (CROS 1996 citée in HOLEC 1999: 96). Il s'agit donc d'un processus qui se termine par un changement opéré à travers une transformation partielle ou totale de l'existant en le modifiant ou en le remplaçant.

Le déroulement de ce processus est généralement envisagé comme une succession de trois phases :

- une phase d'initiation, au cours de laquelle, une innovation-produit ayant été construite pour répondre à une situation jugée satisfaisante, la décision est prise d'introduire ce changement dans un système existant, et le déroulement des opérations à effectuer pour obtenir les résultats souhaités est planifié ;
- une phase de mise en place, durant laquelle est réalisée l'introduction proprement dite de l'innovation-produit ;
- une phase d'intégration, qui voit le changement se banaliser au fur et à mesure de son institutionnalisation et finir par faire partie à son tour de l'existant susceptible d'être transformé. (FERGUSON 1993 cité in HOLEC 1999 : 96)

En d'autres termes, dans le processus d'innovation, il faut s'assurer que chacune des étapes citées soient réalisées afin d'aboutir au résultat souhaité.

Dans le cadre d'un apprentissage autodirigé, HOLEC propose les changements suivants qui permettent d'aboutir au résultat visé :

- la transformation des représentations des apprenants et des intervenants/enseignants sous-jacentes à la prise en charge de leurs rôles, représentations concernant les langues, leur fonctionnement ainsi que leur apprentissage et leur enseignement,
- la transformation de leurs comportements d'apprentissage et d'enseignement,
- l'élaboration d'un stock de matériels d'apprentissage différents des matériels d'enseignement existants, et sa mise à disposition des apprenants,

- la modification de la structure d'apprentissage existante de manière à rendre également possibles des apprentissages autodirigés. (HOLEC 1999 : 98)

II.2 Apprentissage autodirigé

GREMMO (2000a) définit l'apprentissage autodirigé comme un apprentissage où l'apprenant a non seulement la responsabilité de toutes les décisions concernant tous les aspects de son apprentissage, mais aussi la responsabilité d'exercer cette responsabilité, en assumant les conséquences de cette prise de responsabilité.

Les termes autodirection et autonomie sont devenus très courants dans le domaine de la recherche en éducation et notamment en didactique des langues. Depuis les années 70 se sont développés les premiers centres de ressources, et le CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) en a créé un en 1974 à l'université de Nancy 2. Les chercheurs du CRAPEL ont donc développé une « pédagogie de l'autonomie » basée sur une approche communicative de l'apprentissage des langues et une centration sur l'apprenant. Cette notion de l'autonomie à l'apprentissage a émergé de la notion d'auto direction de l'apprentissage. Cette pratique d'auto formation s'est donc imposée petit à petit dans l'apprentissage des langues. Elle peut soit être un complément à des cours soit une formation à part entière.

Selon GREMMO (1995a: 11) « auto diriger son apprentissage implique que l'apprenant sache organiser son cheminement d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant doit savoir prendre toutes les décisions nécessaires à un apprentissage réussi : définir des objectifs, choisir des contenus et des supports, choisir des techniques de travail, gérer le déroulement de son travail (notamment en termes de temps, horaires et durée) et aussi évaluer son apprentissage en termes d'éléments langagiers acquis (les objectifs ont-ils été réalisés ?) Et des procédures utilisées (comment ces objectifs ont-ils été réalisés ?) ».

Pour que l'apprenant puisse mener à bien son apprentissage en autonomie, GREMMO détermine quelques conditions nécessaires :

- La mise à disposition de ressources langagières appropriées, par exemple dans les centres de ressources sont envisagés par HOLEC :

« en tant que lieux, installations, fonctionnements, intervenants et matériels pédagogiques mis à la disposition d'utilisateurs engagés dans un apprentissage autodirigé ». (HOLEC 1995 : 4)

- Un lieu de travail pour les apprenants dédié à l'apprentissage, idéalement avec des ressources accessibles aux apprenants.
- Une structure de soutien qui a pour but d'aider l'apprenant à développer sa capacité d'apprendre à apprendre.

Un système d'apprentissage autodirigé visera donc à offrir aux apprenants les conditions à la fois conceptuelles et matérielles pour qu'ils puissent « apprendre sans se faire enseigner » GREMMO (2000a : 74). Il s'agit de changer de pratique d'enseignement et de redéfinir le rôle de l'enseignant mais aussi le nouveau rôle de l'apprenant. L'enseignant a ainsi un nouveau rôle défini par le CRAPEL celui de « conseiller », ou bien « *a resource person* »⁵. Selon GREMMO, « le conseiller a pour tâche :

- d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage dans le cadre du conseil ;
- d'organiser la mise à disposition des ressources, et d'adapter les centres de ressources aux demandes des apprenants ». (GREMMO 2000a : 74)

D'après RILEY :

« *Acquiring autonomy, the capacity to direct one's own learning, involves the learner in a number of decisions and acts which are traditionally regarded as appertaining to the role of the teacher. So, the learner needs to adapt his/her representation of the teacher-learner relationship and of his/her function in the learning process* ». (RILEY 1989a : 66)

Et :

« *Learner autonomy in institutional settings inevitably requires both teachers and learners to modify their representations of their respective roles and such an analysis can make a useful contribution to the process of negotiation* ». (ibid.: 70)

⁵ P. BENSON et P. VOLLER (1997), p. 1

Concernant le rôle de l'enseignant dans un système d'apprentissage autodirigé, ELLIS et SINCLAIR (1990 : 167) pensent que « *the teacher plays an instrumental role in helping the learner learn how to learn. Such a programme is based on the assumption that the more informed students are about language learning, the better they will be able to manage their own learning* ». KOHONEN redéfinit le rôle de l'enseignant comme :

« *the teacher becomes a facilitator of learning, an organiser of learning opportunities, a resource person providing learners with feedback and encouragement, and a creator of the learning atmosphere and the learning space* ». (KOHONEN 2002 : 9)

Ainsi, en redéfinissant les rôles de l'apprenant et de l'enseignant, en introduisant de nouveaux lieux de travail et en instaurant de nouvelles modalités de travail, l'autodirection est considérée comme « un changement qualitatif de l'ensemble de la perspective éducative ».

II.3 Innovation et apprentissage autodirigé

L'introduction d'un apprentissage autodirigé dans une institution implique un changement auquel l'institution et ses acteurs doivent être préparés afin de le prendre en charge jusqu'à son terme. HOLEC confirme bien cette idée puisque « l'introduction de cette autre façon d'apprendre les langues dans les structures de formation en langues existantes, qu'il s'agisse d'une introduction ou d'une substitution ou en complémentation, est une action qui a pour objectif et pour conséquence un changement plus ou moins important de l'existant, au plan de l'institution comme à celui des acteurs directs et indirects concernés. Une telle action doit être préparée et gérée, afin de minimiser le risque que le changement envisagé soit rejeté par l'institution et par les acteurs censés le réaliser » (HOLEC 1999 : 92). Pour ce faire, HOLEC propose de « repérer de manière fine les obstacles, difficultés ou freins qui risquent de bloquer ou de ralentir le processus d'introduction de l'apprentissage autodirigé, et définir des stratégies d'accompagnements de l'initiation, de la mise en place, et de l'intégration de l'apprentissage autodirigé permettant de réduire ou d'éliminer les obstacles repérés » (HOLEC 1999 : 107). ADAMCZEWSKI (1996) ajoute que « ce qui est nouveau dans l'innovation, ce n'est pas l'objet en question, son

contenu, mais essentiellement son introduction dans un milieu donné » (Cité in ALBERO 2000 : 75). ALBERO cite l'exemple du centre de ressources pour éclairer cette idée, pour elle il ne « constitue pas une nouveauté en soi, puisqu'il peut être considéré comme le fruit des évolutions technologiques, placé chronologiquement dans des bibliothèques ou dans des médiathèques. Sa nouveauté ne réside donc pas dans l'utilisation de technologies sophistiquées, mais dans l'usage qui en est fait. Dans le contexte de dispositifs d'autoformation, le centre de ressources est plus qu'un espace de consultation, puisqu'il porte dans son organisation même une intentionnalité formative, même si celle-ci respecte l'usage que l'apprenant voudra bien en faire » (ALBERO 2000 : 76).

TREBBI (2000) pense que l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) contribuera à faciliter l'introduction d'un apprentissage autodirigé et à faire évoluer les représentations des apprenants. Selon elle :

« les nouvelles technologies se chargent de l'impératif du changement didactique, et l'enseignant n'a pas à se remettre en cause en tant qu'enseignant, seules les modalités par lesquelles il exerce sa profession sont à réexaminer. Voilà ce que j'entends par détournement. Il s'agit d'une déstabilisation qui en même temps fournit une logique à l'innovation qui est peut-être plus à la portée des enseignants à l'heure actuelle ». (TREBBI 2000 : 119)

Les différentes recherches montrent bien comme le mentionne Catherine MALHOMME (2001) que la problématique de l'introduction de l'innovation doit être toujours intégrée au champ des recherches en didactique des langues. Ainsi d'après HOLEC « il convient peut-être maintenant que de grands progrès ont été réalisés concernant la théorie et la pratique d'autonomisation de l'apprenant, de se donner l'introduction de l'autonomisation comme objectif clairement individualisé de projets de recherche-action. Les travaux entrepris permettront :

- d'isoler les sources de résistance potentielle à l'introduction de l'autonomisation et ses facilitateurs potentiels ;
- de définir et d'expérimenter une diversité de procédures d'introduction prenant en compte les données recueillies ». (HOLEC 1997 : 4)

II.3.1 Les obstacles à l'innovation

Les obstacles à l'introduction de l'apprentissage autodirigé comme innovation peuvent être attribués à l'innovation elle-même, aux acteurs concernés par rapport à l'innovation ou bien à l'institution et aux structures dans leur rapport avec l'innovation :

- Innovation elle-même : l'apprentissage autodirigé remet en question les rôles de l'apprenant et de l'enseignant, en mettant l'apprenant au centre de son apprentissage et par conséquent, modifiant les habitudes du système existant.
- Les acteurs concernés (apprenants, enseignants, responsables...etc.) : leurs réticences à l'innovation peuvent être liées à leurs représentations ou attitudes par rapport aux changements prévus.
- Institution et structures : modification de leur organisation et dans leur fonctionnement.

D'après CARETTE, il n'y a pas suffisamment d'informations des acteurs principaux sur les changements de rôles et d'organisation impliqués par l'apprentissage autodirigé dans sa phase d'initiation à l'innovation (CARETTE 2000). HOLEC évoque aussi le manque d' « actions de soutien psychologique » nécessaires dans la phase de mise en place de l'innovation (HOLEC 1999 cité in CARETTE 2000 : 189).

Pour GREMMO (2000b : 15), les acteurs institutionnels peuvent faire obstacle à l'innovation dans sa phase d'intégration même après avoir franchi l'étape d'initiation et de mise en place.

II.3.2 Stratégies d'accompagnement à l'innovation

HOLEC (1999 : 98) propose différentes stratégies d'accompagnement de l'innovation en fonction des différentes phases de l'introduction de l'innovation :

- en phase d'initiation, la mise en place de campagnes d'information sur l'innovation (journées portes ouvertes, articles dans les journaux, entretiens, etc.) destinées à tous les acteurs concernés, c'est-à-dire les apprenants, les enseignants, les parents, les administrateurs locaux, régionaux, nationaux, etc.; afin d'assurer auprès d'eux une meilleure

compréhension du projet de changement et une acceptation de principe de ses implications (nouvelles pratiques pédagogiques, nouvelles règles de fonctionnement des services, etc.).

- en phase de mise en place, des procédures pédagogiques susceptibles de raffermir la confiance en soi des apprenants (travail en petits groupes, suspension provisoire de l'évaluation externe, relativisation des échecs, encouragements...), de soutenir la motivation des enseignants en formation (formation en alternance, par exemple), de calmer les impatiences des parents d'élèves, etc., et, au plan matériel, de démarches destinées à assurer le soutien logistique du changement, la matérialisation des réalisations envisagées, etc.
- en phase d'intégration, des bilans réguliers de progression dans les différents secteurs en transformation, d'actions d'incitation à la poursuite régulière d'apprentissages autodirigés, de désignations / nominations d'équipes d'alimentation des centres de ressources, etc.

II.3.3 Centres de ressources et autodirection

Les centres de ressources se sont développés avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication permettant ainsi un apprentissage « autonome » aux apprenants.

Il est nécessaire de former les apprenants à utiliser un centre de ressources afin que leur apprentissage de langues en autodirection soit le plus efficace possible. Comme l'explique GREMMO « les centres de ressources, quoi qu'on en pense, ne reproduisent pas les conditions d'un enseignement. En effet, le centre de ressources met l'apprenant en face à face direct avec les ressources » (GREMMO 1995a : 11).

En situation d'apprentissage autodirigé, l'apprenant doit s'organiser et prendre des décisions pour réussir au mieux son apprentissage. Il doit donc se définir des objectifs, gérer son temps de travail, choisir les supports nécessaires et enfin évaluer son apprentissage en termes d'objectifs réalisés ou pas. A ce propos, RILEY pense que « *Acquiring the necessary skills is not only a matter of work techniques, although they are an essential part : other skills are the ability to identify needs and objectives, to select suitable materials and to plan, organise, evaluate and implement elements in the learning programme* » (RILEY 1989b : 83). D'après GREMMO, les apprenants de nos institutions « ne savent pas toujours mettre en place un apprentissage autodirigé, leur compétence d'apprentissage n'est pas complète : ils

doivent apprendre à apprendre » (GREMMO 1995 : 12). Pour cela elle considère que la mise en place d'un centre de ressources doit aussi prévoir une structure de soutien qui aidera l'apprenant à s'autodiriger de manière efficace. Cette structure peut intervenir soit au moment où s'effectue l'apprentissage en langues ou bien sous forme d'une formation à part avant le début de l'apprentissage. Le conseil constitue la première forme de formation à l'apprenant mise en place. Pour GREMMO, « il s'agissait de concevoir des formes d'apprendre à apprendre qui ne soient pas enseignées, afin d'établir explicitement les spécificités des systèmes d'autodirection, tant dans l'esprit des apprenants que dans celui des ex-enseignants qui prenaient en charge la création de ces systèmes. Le conseil repose sur l'idée que les apprenants vont développer leur compétence en se plaçant en situation d'apprenant : c'est en apprenant une langue que les apprenants vont apprendre à mieux apprendre. L'un des traits essentiels de la notion de conseil, donc, est de séparer nettement les temps d'apprentissage de langue des moments où les apprenants réfléchissent sur les procédures qu'ils ont choisies, analysant ce qu'ils ont fait ou ce qu'ils vont faire, non pas en termes de performance linguistique, mais en termes de développement de leur capacité d'apprentissage » (GREMMO et RILEY 1997 : 95). DICKINSON précise également l'importance du conseil :

« The self-directed learner retains responsibility for all aspects of the management of his learning but will probably seek expert help and advice for many of these ». (1987: 12)

La formation de l'apprenant à apprendre à apprendre est prise en charge par un « conseiller ». Les conseillers ont deux grands rôles d'après GREMMO et RILEY (1997):

- d'une part, ils aident les apprenants à développer leur compétence d'apprentissage (ce que HOLEC appelle le « savoir apprendre sans se faire enseigner »),
- d'autre part, ils créent les conditions pratiques favorables à ce mode d'apprentissage de langue (ce que HOLEC appelle le « pouvoir apprendre sans se faire enseigner »), en mettant à la disposition des apprenants les ressources adéquates.

La formation apprendre à apprendre à donc pour objectifs de former des « apprenants efficaces » (GREMMO 1995a : 13). Selon GREMMO :

« Apprendre à apprendre une langue étrangère, c'est développer ses savoirs et ses savoir-faire dans tout ce qui touche l'apprentissage de langue. Certains savoirs sont relativement théoriques, comme la notion de correction linguistique ; certains savoir-faire sont très pratiques, comme de savoir manipuler efficacement un magnétoscope ». (GREMMO 1995a : 13)

En d'autres termes, apprendre à apprendre c'est acquérir à travers une formation spécifique, les savoirs et savoir-faire nécessaires permettant de prendre en charge son apprentissage. Pour GREMMO, apprendre à apprendre c'est « Définir, déterminer, choisir, gérer, évaluer : l'apprentissage d'une langue étrangère est une succession de prises de décisions. Comme pour toute situation de prise de décision, les décisions qui relèvent de l'apprentissage se prennent selon des critères qui permettent d'analyser la situation, de peser les solutions possibles, d'en sélectionner certaines et de les mettre en œuvre. Un apprenant en langues compétent est donc un apprenant qui possède des critères de décision qui lui permettent de mettre en œuvre un apprentissage efficace » (GREMMO 1995a : 12).

En effet, les chercheurs du CRAPEL ont abouti à la conclusion suivante concernant la formation de l'apprenant à l'autonomie :

« L'objectif d'une formation de l'apprenant qui vise à développer sa capacité d'apprentissage n'est pas de transformer tous les apprenants en « bons » apprenants en langue, avec les caractéristiques cognitives et psychosociales que la recherche a mises en évidence. Il s'agit beaucoup plus d'aider chaque apprenant à prendre conscience de ses forces et ses faiblesses, pour qu'il puisse apprendre une langue, à la fois efficacement et dans le respect de sa personnalité ». (GREMMO et RILEY 1997 : 93)

Pour aider un apprenant à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, les chercheurs du CRAPEL préconisent une approche visant à faire évoluer les représentations des apprenants, en les remplaçant par d'autres plus appropriées. HOLEC par exemple recommande de développer la « culture langagière » de l'apprenant (ensemble des représentations dans le domaine de la compétence langagière), sa « culture d'apprentissage » (ensemble des représentations dans le

domaine de l'apprentissage/acquisition d'une langue) et sa « compétence méthodologique » (ensemble des capacités opératoires de direction d'un apprentissage) (HOLEC 1998 : 225).

II.4 L'autonomie dans l'apprentissage

II.4.1 Définition

L'autonomie n'est pas un concept nouveau dans notre société, GREMMO et RILEY (1997) expliquent que « la capacité à penser et à agir par soi-même est depuis longtemps une des valeurs importantes de beaucoup de sociétés humaines, même si en pratique, elle a souvent été le privilège d'une élite » (Cité in CARETTE 2000 :186). BARBOT et CAMATARRI ont trouvé cette notion d'autonomie dans la philosophie de KANT : « l'indépendance de la volonté par rapport à tout désir ou à tout objet de désir et sa capacité à se déterminer en conformité avec sa propre loi » (BARBOT et CAMATARRI 1999 : 25). Ils affirment que :

« la force spéculaire de la pensée de E. Kant réside dans sa capacité à libérer l'action humaine d'un triple lien : celui du conditionnement des passions, celui de la force d'attraction des objets du désir et celui d'un principe moral hétéronome, qu'il s'agisse d'un Dieu-législateur ou d'une Raison législatrice transcendante ». (BARBOT et CAMATARRI 1999 : 25)

Mais, pour KANT l'autonomie n'est pas une liberté sans limites, mais plutôt le fondement d'une « responsabilité solidaire » : il s'agit d'un pacte intersubjectif selon lequel la responsabilité envers soi, mais aussi le lien social qui existe entre deux personnes (BARBOT et CAMATARRI 1999 : 26).

II.4.2 L'autonomie dans le système éducatif français

En France, les courants d'autoformation se sont développés à partir des années 70 avec le développement de mouvement de revendication de la formation permanente. GREMMO et RILEY (1997) présentent quelques facteurs qui ont fait de l'autonomie l'objet d'une attention particulière ces trente dernières années :

- Le développement des sciences du langage

Les années 70 ont été marquées par une grande activité dans le domaine de la recherche en linguistique et dans plusieurs domaines comme la sociolinguistique, l'analyse du discours...etc. Toutes ces recherches avaient un point commun en considérant le langage comme un « outil de communication » (GREMMO et RILEY 1997 : 84). Ainsi, le langage est utilisé par les individus pour exprimer « leur individualité, leurs propres besoins, leurs propres intentions de communication » (ibid.) mais aussi comme moyen de socialisation avec les autres membres de la communauté. C'est en effet une nouvelle vision du langage qui n'était pas prise en considération par la vision antérieure.

- Les recherches en psychologie cognitive

Les recherches en psychologie cognitive ont insisté sur l'aspect individuel de l'apprentissage. Selon GREMMO et RILEY :

« l'acquisition est vue comme un processus d'internalisation qui aboutit à une extension des significations que l'individu est capable de donner au monde qui l'entoure ». (GREMMO et RILEY 1997 : 84)

En effet, l'apprenant a un rôle actif dans cet apprentissage. De plus, cet apprentissage est décrit comme interactif, c'est à dire qu'il se fait en confrontation avec le monde. Cette vision interactive de l'apprentissage est donc liée à la description du langage comme outil de communication. Cela justifie les objectifs et la méthodologie de « l'approche communicative » et la notion de « centration sur l'apprenant ».

- Le développement des nouvelles technologies

L'utilisation des outils variés comme le CD-ROM, l'ordinateur, le magnétoscope et le courrier électronique ont beaucoup contribué au développement de l'autodirection. En effet, les nouvelles technologies facilitent l'apprentissage individuel de l'apprenant. En d'autres termes, l'usage des nouvelles technologies ouvrent de nouvelles perspectives d'apprentissage. Cependant, il est à savoir que ces

nouvelles technologies ne provoquent pas nécessairement la prise en charge individuelle et la réussite personnelle.

- La formation permanente

Cette formation semble directement liée à l'intérêt pour les droits des minorités, parce qu'elle s'est beaucoup intéressée, dès le départ, aux populations migrantes. Ainsi, le « Projet pour les langues modernes » (TRIM 1978) développé dès 1971 par le Conseil de l'Europe a eu une très grande importance pour le développement et la diffusion des concepts d'autonomie et d'autodirection.

- La défense des consommateurs

Ce mouvement essaie de remettre le consommateur au centre du processus économique. Il s'agit en effet de former des consommateurs avertis, informés et capables d'effectuer leurs choix sur le marché, y compris celui des langues.

- La démocratisation de l'enseignement

En raison de l'augmentation significative du nombre d'élèves et d'étudiants, il devient de plus en plus difficile de proposer des structures où tous les étudiants sont obligés de suivre une même formation, qui puisse être efficace. Dans ce cas, l'autoformation permet aux étudiants de travailler à leur rythme en choisissant des matériaux correspondant à leur niveau et à leurs objectifs.

- La demande de formation en langue vivante

L'autodirection semble être un moyen très adapté pour répondre à la forte demande en matière de formation en langues vivantes qui font à présent « partie des savoirs considérés par tout le monde comme indispensables à une vie simplement ordinaire : l'internationalisation des professions, le développement des voyages, l'expansion vertigineuse des médias (...) constituent les principaux ingrédients de cette banalisation des langues comme compétences de tous les jours » (GROUX et PORCHER 1998 : 3).

L'autonomie est souvent considérée par les auteurs comme « l'objectif de l'éducation » (CARETTE 2000 : 186). HOLEC (1994) définit l'autonomie comme cité précédemment comme la « capacité d'autodiriger l'apprentissage ». C'est-à-dire avoir la responsabilité de prendre des décisions concernant son apprentissage. DAM résume ces décisions comme ceci :

- *determining the objectives,*
- *defining contents and progression,*
- *selecting methods and techniques to be used,*
- *evaluating what has been acquired.* (DAM 1990: 189)

L'autonomie constitue souvent une « rupture par rapport aux représentations et habitudes de la plupart des enseignants et des apprenants » (CARETTE 2000 : 186). Ainsi, la centration de l'apprentissage est désormais sur l'apprenant et plus sur l'enseignant comme c'était le cas dans les systèmes existants précédemment. On dit donc d'un apprenant qu'il est autonome lorsqu'il est en mesure de prendre en charge son apprentissage, c'est à dire sa capacité à prendre des décisions concernant ses objectifs, les contenus de son apprentissage, les techniques et méthodes à utiliser et aussi sa propre évaluation. D. LITTLE pense que « *the basis of learner autonomy is acceptance of responsibility for one's own learning; the development of learner autonomy depends on the exercise of that responsibility in a never-ending effort to understand what learning is, why one is learning, and with what degree of success* » (LITTLE 1999: 11). D'après HOLEC, un apprenant autonome est un apprenant qui sait apprendre. Pour SCHWARTZ (1972) « la meilleure façon de développer l'autonomie est (...) de remettre à chacun la responsabilité de sa propre formation » (Cité in ALBERO 2000 : 57).

Ainsi, pour développer l'autonomie des apprenants, les enseignants doivent d'abord eux-mêmes être formés à l'autodirection. D'après CARETTE « la formation des enseignants, et en particulier ceux qui interviennent à l'école, est essentielle, non seulement pour que la formation en langue des élèves soit de qualité et contribue au développement de leur capacité à diriger leur apprentissage » (CARETTE 2000 :193). Selon GROUX et PORCHER, un séjour linguistique dans le pays de la

langue cible est la meilleure solution pour que les enseignants pratiquent la langue. CARETTE, quant à elle propose une autre solution qui serait « d'aider les enseignants à apprendre à apprendre la langue en même temps qu'ils apprendraient ou continueraient à apprendre la langue de leur choix. Ce serait pour eux l'occasion de comprendre, par expérience, que l'expérience individuelle est nécessaire pour compléter la transmission d'expérience, d'aussi bonne qualité soit-elle » (CARETTE 2000 : 193). Ainsi décrite, cette formation permettra aux enseignants de développer la capacité des apprenants à autodiriger leur apprentissage.

Selon CARETTE, « l'avenir de l'autonomie de l'élève, en tant que développement de la capacité d'apprentissage des élèves, devra passer par la formation initiale des enseignants. Correctement formés à l'autodirection, ils pourraient mieux comprendre les Instructions Officielles, et sauraient mieux les mettre en pratique véritablement, au lieu de croire que lorsque leurs élèves travaillent sans professeur, ils travaillent en autonomie, ou qu'en les associant exceptionnellement au choix d'un support d'apprentissage (comme une chanson, par exemple), ils développent l'autonomie de leurs élèves » (CARETTE 2000 : 190).

Une des solutions envisagée en formation est « apprendre l'autodirection en expérimentant l'autodirection » (CARETTE 2000: 193). La formation des enseignants est donc nécessaire car « tout comme les élèves, les enseignants auraient besoin d'être soutenus par, pourquoi pas, un conseiller, qui les aide à apprendre à apprendre » (CARETTE 2000: 192).

Une formation autonomisante devra donc selon BLIN « développer la capacité à être autonome : apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir-faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés » (BLIN 1998 : 218).

D'après MARTINEZ « former les enseignants à l'autonomie, c'est les former à la réflexion, c'est faire évoluer les représentations induites au cours des apprentissages antérieurs, susceptibles de devenir des obstacles à l'autonomie » (MARTINEZ 2001 : 31).

Il conviendrait donc que tous les enseignants de langues vivantes aient une formation aux TIC afin de pouvoir manier l'outil informatique, mais aussi pour être capables d'élaborer des matériaux multimédia. Par exemple, l'intégration de la vidéo ou de séquences de reportages dans leur classe de langue.

BOUD (1988) et HARAMBOURE (1996) envisagent l'autonomie comme un « but éducatif » (Cités in BLIN 1998 : 217).

II.4.3 L'autonomie face aux représentations

Les représentations sont un ensemble d'idées et croyances qui peuvent être issues de l'expérience individuelle de l'apprenant et qui peuvent avoir une influence sur son apprentissage.

Pour BARBOT et CAMATARRI (1999), la notion de représentation se réfère à un ensemble d'attitudes et d'idées, parfois de stéréotypes, que le sujet véhicule de façon inconsciente et qui vont affecter son apprentissage. Ainsi, le formateur doit faire émerger les représentations de l'apprenant et l'aider à les faire évoluer.

De nombreuses recherches sur l'autonomie ont montré que former les apprenants à l'autonomie, c'est les former à réfléchir sur leur apprentissage mais c'est aussi « faire évoluer les représentations induites au cours des apprentissages antérieurs, susceptibles de devenir des obstacles à l'autonomie » (MARTINEZ 2001 : 31). GREMMO considère que « Aider l'apprenant à développer ses connaissances, c'est en fait, l'aider à objectiver, puis dépasser les représentations qu'il se fait de l'apprentissage de la langue » (GREMMO 1995a : 13). Les apprenants ont souvent des idées préconçues sur les langues, ces idées sont véhiculées par la société. Par exemple, ils considèrent que l'allemand est une langue difficile et que l'anglais est la langue la plus utile. Ces représentations constituent selon GREMMO « la culture langagière de l'apprenant », elle ajoute aussi que chaque apprenant a « une culture d'apprentissage » (GREMMO 1995a : 14) qui concerne les représentations qu'il a sur l'apprentissage, comme par exemple de penser qu'on apprend en imitant ou encore de mémoriser beaucoup pour apprendre.

Dans la construction de la culture langagière de chaque apprenant, GREMMO (ibid.: 14) détermine trois facteurs importants :

- son passé éducatif : la façon dont on lui a enseigné la langue maternelle et les langues étrangères a une influence sur sa vision du monde langagier,
- la société : la vision prédominante dans la société où il vit a aussi un rôle important dans la vision langagière de l'apprenant,
- son expérience personnelle : l'expérience personnelle qu'a eu par exemple l'apprenant avec les locuteurs étrangers peut aussi avoir des répercussions dans la construction des représentations de l'apprenant.

Dans le cadre de la mise en place d'une formation apprendre à apprendre, il est important de tenir compte de ces trois caractéristiques de l'apprenant afin de mettre en place des stratégies adéquates pour faire évoluer les représentations des apprenants. Ce qui permet de les aider à avoir une meilleure connaissance sur le langage et ce que veut dire apprendre. Ce travail sur les représentations a un rôle primordial dans la réussite d'un apprentissage autodirigé. Pour GREMMO :

« former à apprendre signifie permettre à l'apprenant de faire évoluer ses représentations vers des savoirs à la fois plus objectifs et plus précis : l'apprenant acquiert des connaissances scientifiques. L'évolution de représentation est un processus qui peut se révéler long et difficile, notamment parce que l'apprenant n'a pas toujours conscience des critères sur lesquels il fonctionne réellement, ou parce qu'il y a parfois aussi manque de cohérence entre ce qu'il fait et ce qu'il pense penser ». (ibid.: 15)

Pour MARTINEZ :

« (...) former les apprenants à mieux apprendre, c'est certes les aider à développer une compétence stratégique, mais c'est surtout faire évoluer les représentations que les apprenants possèdent de la langue et de l'apprentissage de la langue- c'est-à-dire aider les apprenants à développer des connaissances adéquates de ce qu'est la langue, et de ce qu'est apprendre ». (MARTINEZ 2001 : 28)

En effet, les représentations peuvent :

« constituer un obstacle au changement, puisque parfois elles présentent des faits comme allant de soi et comme étant immuables (...) par conséquent, un processus de prise de conscience des représentations doit être engagé au moyen de modalités propres à faire évoluer et à éviter le blocage ». (BARBOT et CAMATARRI 1999 : 59)

Pour HOLEC (1989), il est possible de développer l'autonomie uniquement à partir d'un :

« processus de déconditionnement qui conduira l'apprenant à se libérer, si ce n'est qu'en les expliquant, des *a priori* et des préjugés de toutes sortes qui encombrant la représentation de l'apprentissage [...] et du rôle qu'on peut y jouer. Se libérer de l'idée qu'il existe une méthode idéale, que les enseignants détiennent cette méthode... ». (Cité in BARBOT et CAMATARRI 1999 : 63)

Ainsi, former les apprenants à mieux apprendre revient selon GREMMO et RILEY (1997) à faire évoluer leurs représentations, ce qui est reconnu comme un facteur essentiel dans les systèmes d'autoapprentissage.

MARTINEZ (2001) évoque les travaux de SIMON (1992) sur l'autonomie qui montrent que l'un des obstacles majeurs à l'autonomie réside dans la conception reproductive que les apprenants se font de l'apprentissage. Pour eux, apprendre, c'est accumuler et reproduire littéralement des savoirs médiatisés par l'enseignant ou un livre. Ainsi, pour MARTINEZ :

« L'autonomisation passe par une prise de conscience et une connaissance des processus qui sous-tendent l'apprentissage, sans quoi l'apprenant serait incapable de faire des choix concernant son apprentissage ». (MARTINEZ 2001 : 28)

Il s'agit selon DUDA (1988) d'une « tentative pour aider les apprenants (...) à atteindre ce que l'on pourrait appeler une compétence générale de métacognition » (Cité in MARTINEZ 2001 : 28).

Selon MARZANO et al (1988), la métacognition se rapporte à « la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur ses stratégies cognitives » (Cité in TARDIF 1992 : 59).

II.5 TIC et apprentissage des langues

« Les TIC sont des outils qui ont pour but d'améliorer la conception de l'apprentissage par les enseignants. De plus, ils ont l'avantage d'augmenter la motivation des apprenants qui sont confrontés à de nouveaux supports. Comme le précise les Instructions Officielles, connaître une langue vivante c'est la comprendre sous sa forme orale et écrite, et savoir l'utiliser aussi à l'oral et à l'écrit. Dans cette perspective l'utilisation alternative et complémentaire de supports écrits, sonores, visuels et audiovisuels s'impose tout naturellement. Les TIC offrent à cet égard des possibilités jusqu'alors inégalées et qui vont encore s'accroître. Au-delà des ressources pédagogiques qu'offre la messagerie électronique, les TIC permettent de simuler, et ainsi de préparer, le contact direct avec les interlocuteurs étrangers ; elles permettent également d'élargir et de diversifier la gamme des supports utilisés facilitant ainsi la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée ». (M.E.N 1998c)

L'introduction des TIC sont une préoccupation du Ministère de l'Education Nationale depuis quelques années. Dans le premier degré, la circulaire du 14 mai 1991 « informatique pour tous », définit la place de l'informatique à l'école et son articulation avec la nouvelle politique de l'école. En 1995, les Nouvelles Technologies sont inscrites dans les nouveaux programmes scolaires. En 1997, C. ALLEGRE définit un plan de développement des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Il envisageait de sensibiliser et de former l'ensemble du personnel, développer des pratiques pédagogiques innovantes, et soutenir la création de ressources pédagogiques multimédia. En 2000, les TIC sont mises au service de la maîtrise des langues et des mathématiques, de la rénovation de l'enseignement des sciences et de l'enseignement des langues. Le 14 mai 2003, X. DARCOS, Ministre délégué à l'enseignement scolaire, présente une communication dans laquelle il annonce des mesures pour relancer l'utilisation des TIC à l'école et contribuer ainsi à la construction d'une « République numérique ».

D'après BARBOT et CAMATARRI, les TIC sont considérées comme une innovation dans les systèmes éducatifs, « Les TIC peuvent être perçues comme un défi, dans la mesure où elles sont destinées à mettre en crise et à désarticuler le système. Mais elles constituent aussi un pari, puisqu'elles peuvent contribuer à

modifier l'approche de fond des acteurs éducatifs en ce qui concerne l'autonomie des apprenants » (BARBOT et CAMATARRI 1999 : 138).

II.5.1 Introduction du multimédia dans l'enseignement des langues

Pour LESLE et MARCAREZ « le terme multimédia qualifie un produit ou un service qui mêle [...] des données jusqu'ici exploitées séparément : le texte, des sons, de la vidéo, des photos, des dessins, etc. » (LESLE et MACAREZ 1998 : 3).

BARBOT et CAMATARRI définissent le multimédia comme « une nouvelle forme de penser la transmission des connaissances, et il n'est plus question de stockage mais d'organisation et de significations des divers médias utilisés. Dès lors, le multimédia devient un ensemble d'informations, ou de connaissances, constitués d'objets appartenant à plusieurs types de médias (texte, son, image, logiciels...) » (BARBOT et CAMATARRI 1999 :106).

Les attributs du multimédia décrits par LANCIEN (1998) sont l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité.

- L'hypertexte : c'est ce qui « permet de mettre en rapport un premier texte, présent à l'écran, avec d'autres textes qui sont appelés et apparaissent à leur tour sur ce même écran... en cliquant sur une zone dite 'sensible' » (LANCIEN 1998 : 20). C'est ce qui permet à l'utilisateur de naviguer à l'intérieur d'une masse d'informations.

- La multicanalité : c'est-à-dire « le fait que coexistent sur un même support différents canaux de communication ». (ibid.: 24)

- La multiréférentialité : c'est la possibilité de diversifier les sources d'informations autour d'un thème donné.

- L'interactivité : qui est différente en fonction du CD Rom utilisé. L'interactivité peut favoriser l'autonomisation de l'apprenant qui peut choisir les parties à travailler selon son rythme et ses objectifs.

Il conviendra aussi de rappeler quelques points importants des multimédias dans la création de nouvelles pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant :

- Le développement d'une compétence de travail en autonomie importante tout au long de la vie, puisque les apprenants peuvent disposer, dès leur jeune âge, d'une grande diversité d'outils de recherche. Comme le dit CARRIER : « Si aucune technologie ne peut jamais d'elle-même transformer la réalité du système scolaire, les technologies de l'information et de la communication sont porteuses d'une chance nouvelle : celle de pouvoir confier réellement à tous les élèves la charge de la pleine responsabilité de leurs apprentissages » (CARRIER 1998 : 9).

- Un accès rapide à une variété d'informations qui permettra à l'apprenant d'en sélectionner les plus appropriées pour la construction de ses savoirs et lui permettre ainsi d'évoluer selon ses propres choix.

- La possibilité d'être en contact direct avec des interlocuteurs étrangers, et avec apprenants du monde entier, à travers des forums de discussions, par exemple.

- L'ouverture sur le monde et la possibilité de découvrir d'autres cultures et aider ainsi l'apprenant à construire une compétence culturelle.

L'introduction du multimédia est considérée comme une innovation dans le domaine de la pédagogie des langues car il s'agit « d'un outil capable d'ouvrir des horizons insoupçonnés » (PAPERT 1981 cité in COHEN 1992 : 14). Le multimédia propose ainsi à l'apprenant une nouvelle façon de travailler et notamment en autonomie, étant donné que « l'ordinateur multimédia (...) pouvait permettre à l'apprenant de travailler seul puisque la valeur didactique des sources, image, texte, son, qu'il contient, se trouvait augmentée (...) par l'hypernavigation, l'interactivité et la multimodalité » (TOMA 2000 : 68). Ainsi « l'environnement multimédia fait appel à de nouvelles façons de résoudre les problèmes d'apprentissage, particulièrement dans le contexte d'une langue seconde ou étrangère » (DUQUETTE et RENIE 1998 : 237). Ce qui implique de nouveaux rôles pour l'enseignant et l'apprenant. Pour BARBOT « le véritable défi est celui de conduire l'apprenant à s'approprier des

multimédias. Il doit les intégrer dans un cadre dans lequel il a la responsabilité des opérations de l'apprentissage » (BARBOT 1997 : 56).

Ainsi, l'apprenant doit s'adapter à l'utilisation de l'outil multimédia car il doit prendre conscience qu'il est responsable de son apprentissage et qu'il ne doit plus attendre de recevoir les réponses de l'enseignant. HOLEC explique ce que doit faire l'apprenant :

« Sur le plan méthodologique, l'apprenant doit être capable de définir ses objectifs, de choisir ses supports et ses techniques de travail et d'évaluer ses résultats. Sur le plan langagier, il doit prendre conscience de ses représentations de la langue, les enrichir à la lumière des découvertes actuelles et développer une certaine conscience langagière. Dans le domaine de l'apprentissage il doit réfléchir à sa culture d'apprentissage, c'est-à-dire se poser la question : qu'est ce qu'apprendre pour moi ? ». (HOLEC 1990 cité in POTHIER 1997 : 87)

L'enseignant, quant à lui doit avoir un rôle de « conseiller », « facilitateur » et « ressource »⁶ pour l'apprenant. Pour Annie BARRE :

« Si l'autoformation est une forme de travail sans l'enseignant, elle fait partie de l'enseignement et se fait donc sous la responsabilité de l'enseignant. Cette responsabilité s'exerce à travers un travail. Développer l'autonomie des élèves à travers l'autoformation, c'est également redéfinir le travail de l'enseignant en termes de fonction et donc de nature des charges ». (BARRE 1993 : 52)

II.5.2 Développement du multimédia dans l'apprentissage des langues

Nous pouvons résumer l'introduction du multimédia dans l'apprentissage des langues dans trois principales périodes :

II.5.2.1 L'enseignement de type behavioral

Dans la période de 1960 à 1980, le multimédia apparaît dans l'enseignement des langues. Se développe alors ce qu'on appelle un enseignement behavioral basé sur la répétition. L'ordinateur est utilisé comme moyen permettant à l'apprenant de travailler seul et à son rythme.

⁶ VOLLER (1997), pp. 99-100

II.5.2.2 L'enseignement de type communicatif

Ce type d'enseignement se met en place entre 1980 et 1995, période durant laquelle se développent les CD-ROM, les haut-parleurs et les microphones. Tous ces outils encouragent la créativité chez l'apprenant. Ce type d'enseignement intègre aussi d'autres outils tels que les correcteurs de grammaire ou d'orthographe.

II.5.2.3 L'enseignement de type intégratif

Cet enseignement se développe à partir de 1995 et existe encore aujourd'hui avec la popularisation d'Internet. Cet enseignement est basé sur l'hypertexte et intègre, dans un même document, divers modes de perception (visuel, sonore, ...etc.), ainsi que d'autres modes de communication tels que le courrier électronique et les vidéoconférences.

Après avoir étudié la notion de représentations et certaines innovations dans le domaine de la formation, nous proposons de voir comment certaines innovations, comme l'apprentissage autodirigé, peuvent être des facilitateurs dans la formation des enseignants du premier degré. En effet, l'apprentissage autodirigé peut constituer une alternative permettant de répondre aux besoins en langue vivante des futurs professeurs des écoles. Ceci fera l'objet du chapitre 5 de la partie IV.

La partie suivante est consacrée à la formation en langue des enseignants du premier degré à travers l'étude de la formation mise en place à l'IUFM.

Partie IV

Formation en langue vivante des enseignants du premier degré

Dans cette partie, nous commencerons par présenter l'évolution du métier d'instituteur pour aboutir aux professeurs des écoles à travers la création des IUFM. Nous donnerons ensuite un aperçu de l'architecture de la formation initiale des professeurs des écoles. Nous évoquerons également la « polyvalence » qui constitue la principale caractéristique du métier de professeur des écoles. Enfin, nous parlerons de la nécessité de la formation en langue vivante des futurs professeurs des écoles, tant sur le plan linguistique, que sur le plan pédagogique, comme le soulignent les Instructions Officielles depuis le début des années 1990.

Chapitre I : L'évolution du métier d'instituteur

La généralisation de l'enseignement des langues à l'école primaire entraîne une forte demande d'enseignants ayant une bonne connaissance des langues et de leur enseignement aux enfants. Les Instructions Officielles préconisent que cet enseignement soit assuré par les professeurs des écoles. Il est donc devenu de plus en plus nécessaire que ces enseignants reçoivent une formation adaptée.

I.1 Création des IUFM

« Avec la mise en place des IUFM existe à présent en France, un lieu [...] qui a pour mission de former les professionnels des classes de maternelle ou lycée à une profession qui s'apprend : le métier d'enseignant ».
(ALTET 1998 : 72)

Jusqu'en 1990-1991, l'école normale était en charge de former les instituteurs, qui d'abord étaient titulaires d'un brevet supérieur, puis d'un baccalauréat, puis d'un DEUG instituteur, enfin d'un DEUG ordinaire. À la fin des années 80, l'augmentation des besoins en enseignants pousse les pouvoirs publics à revaloriser

l'image du métier d'enseignant en augmentant de manière significative le salaire des instituteurs ainsi que leur niveau de qualification. Il est alors exigé pour devenir enseignant du premier degré, comme pour enseigner dans le secondaire, d'avoir une licence.

Le rapport BANCEL (1989) propose de créer une nouvelle formation pour les maîtres et définit les compétences que devraient acquérir ces derniers. Il privilégie une articulation de connaissances théoriques et pratiques, le nouveau profil de l'enseignant est d'être polyvalent. Il propose alors la création des IUFM.

En 1989, le Ministère de l'Education Nationale met donc fin à l'autonomie du primaire et décide la suppression des écoles normales d'instituteurs et de les remplacer par une institution unique de formation des enseignants : les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). En même temps, cette réforme a créé dans le primaire un nouveau corps d'enseignants : les professeurs des écoles (PE).

L'article 17 de la loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989) peut être considéré comme l'acte de naissance officiel des IUFM:

« Sera créé, dans chaque académie, à partir du premier septembre 1990, un Institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'Académie, pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur... »

« Dans le cadre des orientations définies par l'État, ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement »

« Les IUFM participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation. Ils organisent des formations de préparation professionnelle en faveur des étudiants ». (ROBERT et al. 2000 : 15)

Le rapport annexé à la loi d'orientation a tenté de définir les principales caractéristiques du profil du futur maître:

« Les enseignants non seulement doivent maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus

d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement. Les concours de recrutement ont pour objet de vérifier le niveau des connaissances et l'aptitude à enseigner ». (ibid.: 60)

Donc, à la fin de la première année - facultative - de formation théorique et pratique à l'IUFM, les candidats à l'enseignement dans le premier degré passent le concours de recrutement de professeurs des écoles. En cas de succès, les étudiants deviennent professeurs-stagiaires. Pour les règles d'organisation et de fonctionnement des IUFM, lire le décret n°90-867 du 28 septembre 1990 (Voir annexe 18).

Le rapport BANCEL (1989), texte à partir duquel ont été créés les IUFM, avait présenté « le cahier des charges de la profession enseignante » et des « compétences professionnelles » à construire en formation. Ce texte montre bien que le Ministre propose de passer d'un modèle de formation centré sur une logique d'enseignement et de maîtrise de contenus disciplinaires à une logique de qualité centrée sur la professionnalisation et l'appropriation de compétences professionnelles. Il s'agit d'une transformation complète des programmes de formation, un changement de paradigme où l'enseignant ne consomme plus des savoirs théoriques, n'imité plus les savoir-faire d'un enseignant-expert, mais produit ses propres savoirs, construit ses savoir-faire et compétences professionnelles en situation, à partir d'une alternance terrain- IUFM. En plus, la validation de la formation initiale se fait par une intégration de savoirs pratiques et théoriques: le stage en responsabilité, le mémoire professionnel.

Trois IUFM ont été mis en expérimentation pour la rentrée 1990 à Lille, Grenoble et Reims avant que l'opération ne se généralise sur l'ensemble des académies l'année suivante. La création des IUFM a ainsi constitué un changement radical au sein du système scolaire en essayant de concilier deux cultures et deux traditions différentes, celle des écoles normales et celle des universités.

I.2 Architecture de la formation initiale des professeurs des écoles

La formation des enseignants du premier degré à l'IUFM se déroule sur deux années. La première année de formation (PE1) est consacrée à la préparation aux épreuves écrites d'admissibilité au concours (mathématiques et français) puis aux

épreuves d'admission orales au concours. Cette année doit conduire à la maîtrise des différents contenus des épreuves d'admission ; elle doit aussi initier les étudiants à une réflexion sur l'enseignement à l'école primaire avec un stage en tutelle d'initiation à la polyvalence du métier.

En deuxième année de formation (PE2), le professeur des écoles est un fonctionnaire stagiaire, déjà fonctionnaire de l'Etat, qui après avoir réussi le concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE) doit obtenir un certificat d'aptitude au professorat des écoles qui fera de lui, en fin d'année de PE2, un fonctionnaire titulaire de l'enseignement public.

La deuxième année de formation a pour objectif de consolider et d'approfondir les acquis de la formation de la première année, et de préparer le stagiaire à l'exercice de son métier dans les trois cycles de l'école primaire. Elle se caractérise par une formation professionnelle, formation à la polyvalence et formation à dominante. Elle se base essentiellement sur une formation s'appuyant sur le principe de l'alternance, avec un stage sur le terrain (les durées varient selon les IUFM). Il s'agit de faire acquérir aux stagiaires, à partir d'une expérience professionnelle sur le terrain, des compétences professionnelles de base qui leur permettent de construire et d'analyser des situations d'apprentissage et d'enseignement. Durant cette année les stagiaires doivent aussi rédiger un mémoire professionnel qui donne lieu à une soutenance. C'est un travail d'analyse d'une problématique pédagogique rencontrée par le stagiaire dans sa pratique professionnelle personnelle sur le terrain, elle peut être enrichie et confrontée à d'autres expériences ou recherches. Les stagiaires ont aussi le choix de prendre une dominante langue, musique ou arts plastiques pour approfondir leurs connaissances.

I.2.1 Concours de recrutement des professeurs des écoles

Le concours de recrutement des professeurs des écoles qui se déroule à la fin de la première année de formation à l'IUFM se compose de différentes épreuves. (Voir annexe 19)

I.2.1.1 Épreuves d'admissibilité

I.2.1.1.1 Une épreuve écrite de français

Elle permet de juger le candidat sur sa maîtrise de la langue, notamment sur sa capacité de compréhension, et de rédaction. De plus, sera appréciée la connaissance du stagiaire des programmes et des objectifs de l'enseignement de la langue française à l'école primaire ainsi que les méthodes pédagogiques correspondantes à cet enseignement. La durée de cette épreuve est de 4 heures et le coefficient est de 4.

I.2.1.1.2 Une épreuve écrite de mathématiques

Cette épreuve permet de mettre en évidence :

« d'une part, la qualité de raisonnement logique du candidat, son aptitude à utiliser des outils mathématiques, à interpréter des résultats dans les domaines numérique et géométrique et à formuler avec rigueur sa pensée à l'aide de différents modes d'expression et de représentation, d'autre part, sa connaissance des objectifs et des programmes de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire, ainsi qu'une bonne appréciation des approches didactiques et des démarches pédagogiques correspondantes ». (M.E.N 2002C)

La durée de l'épreuve est de 3 heures et le coefficient est de 4.

I.2.1.2 Épreuves d'admission

I.2.1.2.1 Une épreuve orale d'entretien

C'est un entretien oral auprès d'un jury qui permet d'évaluer le candidat sur sa capacité:

- à comprendre, analyser et synthétiser un document;
- à mettre en relation ses connaissances et sa réflexion dans le domaine de l'éducation;
- à décrire et analyser des pratiques et outils pédagogiques;
- à s'exprimer oralement et à communiquer. (M.E.N 2002C)

La durée de l'épreuve est de 45 minutes et le coefficient est de 4.

I.2.1.2.2 Une première épreuve orale au choix du candidat

Dans le domaine des sciences et technologie ou bien histoire et la géographie. L'épreuve orale de sciences et technologie permet d'évaluer le candidat à :

- décrire une démarche d'investigation débouchant sur la construction à la suite d'expériences et activités techniques conduites par les élèves, des savoir-faire, des connaissances et des repères culturels prévus par les programmes ;
- construire une séance au cours de laquelle, partant d'une situation initiale suscitant l'intérêt des élèves, l'enseignant veille à l'expression tant orale qu'écrite des élèves, depuis le questionnement initial jusqu'à la confrontation au savoir établi des résultats obtenus ;
- comprendre, analyser et exploiter des documents et du matériel ;
- identifier les savoirs scientifiques et/ou technologiques correspondants et les situer dans différents contextes (scientifique, historique, culturel) ;
- proposer une démarche de recherche documentaire en vue d'illustrer, de prolonger ou d'approfondir un thème scientifique ou technologique. (M.E.N 2002C)

L'épreuve d'histoire géographie permet de « vérifier chez le candidat la maîtrise des connaissances nécessaires pour enseigner à l'école primaire. Cette épreuve porte sur un thème choisi dans le programme et relevant de l'un ou des deux domaines histoire et géographie » (M.E.N 2002C). La durée de l'épreuve est de 30 minutes et le coefficient est de 2.

I.2.1.2.3 Une deuxième épreuve orale au choix du candidat

Sur l'un des domaines suivants: langue vivante étrangère, arts plastiques ou musique.

I.2.1.2.3.1 Épreuve orale de langue vivante étrangère ou régionale

L'épreuve permet d'apprécier les qualités du candidat à communiquer dans la langue choisie et d'évaluer la maîtrise de quelques pistes de réflexion sur l'enseignement de cette langue à l'école primaire. L'épreuve comprend deux parties :

- Première partie : communication orale en langue étrangère ou en langue régionale. L'objectif consiste à vérifier que le candidat est apte à comprendre la langue choisie et à s'exprimer dans celle-ci.

Cette partie de l'épreuve consiste, d'abord, en la double audition devant le jury d'un document sonore ou audiovisuel n'excédant pas deux minutes. Il s'agit d'un document authentique, actuel, dans une langue courante, apte à déclencher la prise de parole.

L'audition, qui est individuelle, donne lieu ensuite à un entretien au cours duquel le candidat est invité à dégager le sujet du document, à en restituer le contenu, à faire part de ses réactions personnelles et, en fonction de la nature du document, à faire état de ses connaissances générales sur les pays où la langue est parlée.

Le jury évalue :

- la capacité du candidat à repérer les informations essentielles d'un message et à participer à une conversation ;
- l'intelligibilité et l'aisance de l'expression (rythme, intonation et prosodie compris) ;
- la connaissance de la civilisation et de la culture du ou des pays concernés.

Sont exclues les questions portant sur des notions grammaticales et linguistiques. Au cours de l'audition, le candidat est autorisé à prendre des notes.

- Deuxième partie : étude d'un support pédagogique (en français). L'objectif est de vérifier que le candidat peut réfléchir à la place de la langue vivante dans les apprentissages de l'école primaire et qu'il sait apprécier l'intérêt d'un document au regard des programmes de l'école primaire.

Cette partie consiste en un entretien à partir d'un support pédagogique simple issu notamment du matériel pédagogique existant : outils pour le maître, extraits de guides ou de manuels, documents audiovisuels ou iconographiques.

Durée totale de l'épreuve : trente minutes, audition incluse, (dont dix minutes pour l'entretien en français relatif au support pédagogique).

Préparation: quinze minutes pour la partie pédagogique; coefficient: 2. La première partie et la seconde partie de l'épreuve entrent respectivement pour trois quarts et un quart dans la notation (M.E.N 2002C).

I.2.1.2.3.2 Épreuve d'arts plastiques

Cette épreuve comprend deux parties :

- Première partie

Elle consiste en une réalisation plastique exploitant tout ou une partie des documents proposés par le jury, sans sujet ni consigne précise. La production plastique du candidat exploite tout ou partie d'un dossier documentaire proposé par le jury. Le candidat est invité à se saisir librement des documents fournis par le jury pour mettre en œuvre des opérations de sélection, de montage et de liaison au service d'intentions expressives.

- Seconde partie

Elle consiste en un entretien avec le jury. Cet entretien prend appui sur la réalisation plastique du candidat de manière à faire apparaître ses intérêts et ses connaissances d'ordre artistique et culturel ainsi que ses capacités à les réinvestir dans des situations éducatives.

Le jury fait porter l'évaluation sur les points suivants :

- a) les qualités techniques et expressives de la production du candidat ;
 - la pertinence de l'analyse des images ou documents retenus dans le dossier fourni et la capacité du candidat à exploiter ces éléments dans la réalisation.
- b) la capacité du candidat à rendre compte oralement des aspects formels de sa réalisation plastique (organisation des lignes, formes, couleurs, matières sur un support et un format donnés);

- la capacité du candidat à rendre compte de ses intentions et à justifier ses choix plastiques.
- c) la culture artistique générale du candidat en référence aux programmes de l'école primaire;
- la connaissance des ressources offertes par les institutions et l'environnement artistique et culturel.

Durée de l'épreuve : deux heures, vingt minutes (deux heures pour la réalisation plastique et vingt minutes pour l'entretien) ; coefficient : 2 (M.E.N 2002C).

I.2.1.2.3.3 Épreuve de musique

Cette épreuve comprend deux parties :

- Première partie : expression musicale individuelle

1. Première séquence

Elle consiste en l'interprétation vocale ou instrumentale d'une œuvre choisie par le candidat (durée 3 à 5 minutes), différente du chant présenté dans la deuxième séquence. Le candidat peut être accompagné de l'instrument de son choix ou d'une partie enregistrée, à charge pour lui de fournir l'un ou l'autre, à l'exception du piano, lecteur de cassette et lecteur de CD audio qui sont mis à la disposition du candidat. Le recours à un accompagnateur est autorisé à condition que celui-ci ne se présente pas lui-même à l'épreuve.

2. Deuxième séquence

Le candidat soumet un répertoire personnel de cinq chants adaptés aux élèves de l'école primaire. L'un d'entre eux ou un extrait, choisi par le jury au début de la préparation, est interprété de mémoire et a cappella. Cette séquence vise à contrôler la maîtrise des capacités vocales nécessaires à la présentation d'un chant à l'école primaire.

- Deuxième partie : analyse de productions musicales mises en rapport avec des pratiques pédagogiques.

Elle vise à apprécier les aptitudes du candidat à saisir, s'approprier puis utiliser avec des élèves des caractéristiques remarquables d'un document sonore. Pendant le temps de préparation, le candidat écoute une ou plusieurs productions musicales enregistrées, proposées par le jury et accompagnées d'un bref texte de présentation.

Durée de l'épreuve : vingt minutes ; préparation : cinquante minutes ;
coefficient : 2 (M.E.N 2002C).

I.2.1.2.4 Une épreuve d'éducation physique et sportive

Cette épreuve, qui permet d'apprécier les capacités et les aptitudes des candidats dans le domaine de l'éducation physique et sportive, comprend deux séquences :

1. Une séquence d'activité physique, choisie par le candidat parmi les trois suivantes :

a) Course longue de deux mille mètres chronométrée.

La course est précédée d'un échauffement. Les arrêts ou la marche ne sont pas pénalisés. En début d'épreuve, le candidat annonce au jury son projet de performance minimum. L'évaluation prend en compte le temps réalisé, évalué selon un barème distinct pour les hommes et les femmes, et l'écart entre le temps réalisé et le temps annoncé, si celui-ci est supérieur au projet de performance annoncé.

b) Danse

L'épreuve de danse consiste en une prestation individuelle ou en duo conçue dans le but d'être vue et jugée. Cette prestation a une durée d'une minute trente à deux minutes.

c) Badminton

L'épreuve de badminton consiste en deux séries de rencontres jouées sur un terrain réglementaire de jeu en simple avec décompte des points en tie-break.

La première série de matches est destinée à évaluer le niveau de performance des candidats. La deuxième série de matches permet de réaliser l'évaluation définitive de leurs compétences dans un affrontement duel. Dans cette série, les joueurs sont de niveau homogène.

2. Une séquence d'entretien avec le jury, précédée d'un temps de préparation, et permettant au candidat de montrer qu'il a une bonne appréciation des approches didactiques et des démarches pédagogiques correspondant à l'éducation physique et sportive à l'école primaire, et d'indiquer ce qu'il retire de sa pratique personnelle pour lui-même et pour son enseignement. Cet entretien s'appuie sur des documents pédagogiques

(éventuellement audiovisuels) comportant quelques questions, que le jury remet au candidat avant la préparation. Durée de l'entretien : 20 minutes ; durée de la préparation : 30 minutes ; coefficient : 2. (M.E.N 2002C)

I.3 Nouveau concours de professeurs des écoles 2005-2006 : tableau comparatif avec l'ancien concours

Dans le Journal Officiel du 14 mai 2005 (Annexe 20), il est prévu de nouvelles modalités d'organisation du concours de professeurs des écoles. Une épreuve de langue vivante sera désormais obligatoire au concours de l'année 2006. Nous avons choisi de présenter les épreuves du nouveau concours en les comparant avec l'ancien concours à l'aide d'un tableau récapitulatif.

Epreuves	Ancien concours	Nouveau concours 2006
<p>Epreuves d'admissibilité</p> <p><u>Français</u></p>	<p>Une épreuve écrite permettant de mettre en évidence chez le candidat, d'une part, la capacité de compréhension, l'aptitude à composer et à rédiger, ainsi que la maîtrise de la langue, d'autre part, la connaissance des objectifs et des programmes de l'enseignement de la langue française à l'école primaire. Dans une première partie de l'épreuve, le candidat fait la synthèse de textes et documents relatifs à l'acquisition et à l'enseignement de la langue française et traite une question de grammaire ou de vocabulaire ; dans une seconde partie, il analyse et critique des documents pédagogiques relatifs à cet enseignement à l'école. Durée de l'épreuve 4 heures ; coefficient 4.</p>	<p>A partir d'un dossier composé de textes et de documents relatifs à l'acquisition et à l'enseignement de la langue française, le candidat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - effectue une synthèse à partir d'une question relative au dossier ; - traite un thème ayant trait à la grammaire ; - répond à une question complémentaire sur la mise en situation d'enseignement d'une ou plusieurs notions abordées dans le dossier. <p>Durée de l'épreuve 4 heures ; coefficient 3.</p>

<u>Mathématiques</u>	<p>Une épreuve écrite permettant d'une part, la qualité de raisonnement logique du candidat, son aptitude à utiliser des outils mathématiques, à interpréter des résultats dans les domaines numérique et géométrique et à formuler avec rigueur sa pensée à l'aide de différents modes d'expression et de représentation, d'autre part, sa connaissance des objectifs et des programmes de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire. Durée de l'épreuve 3 heures ; coefficient 4.</p>	<p>Une épreuve écrite où le candidat aura à résoudre trois ou quatre exercices, puis répondre à une ou deux questions complémentaires sur la mise en œuvre en situation d'enseignement d'une ou plusieurs notions abordées dans l'énoncé.</p> <p>Durée de l'épreuve 3 heures ; coefficient 3.</p>
----------------------	---	---

<p><u>Epreuve écrite d'histoire et géographie et Sciences expérimentales et technologie</u></p> <p><u>Histoire et géographie</u></p>		<p>Elle est constituée d'une composante majeure dans l'un des champs disciplinaires et d'une composante mineure dans l'autre champ disciplinaire.</p> <p>Lorsque l'histoire et la géographie constituent la composante majeure de l'épreuve, celle-ci se compose de deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La première partie est destinée à évaluer les connaissances du candidat dans les domaines de l'histoire et de la géographie. - La seconde partie se fonde sur un dossier constitué de documents spécifiques à l'histoire et/ou à la géographie se rapportant à un point du programme de l'épreuve et susceptibles d'être exploités par des élèves du cycle 3. <p>Le candidat est invité à présenter les principaux enjeux scientifiques en analysant les textes puis proposer des pistes d'utilisation dans une classe de cycle 3.</p>
--	--	--

<p><u>Sciences expérimentales et technologie</u></p>		<p>Lorsque les sciences expérimentales et technologie constituent la composante majeure de l'épreuve, celle-ci se compose de deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La première partie est destinée à évaluer les connaissances scientifiques du candidat dans le domaine des sciences expérimentales et technologie. - La seconde partie vise à apprécier la capacité du candidat à exploiter une documentation de 4 pages au plus pour la présenter à des élèves du cycle 3, en 1 texte d'une à deux pages. Cette partie permet de vérifier l'aptitude du candidat à trier l'information, à exercer son esprit critique. Durée de l'épreuve 3 heures ; coefficient 2.
--	--	--

<p>Epreuves d'admission</p> <p><u>Une épreuve d'entretien</u></p>	<p>C'est un entretien oral auprès d'un jury qui permet d'évaluer le candidat sur sa capacité:</p> <ul style="list-style-type: none"> - à comprendre, analyser et synthétiser un document; - à mettre en relation ses connaissances et sa réflexion dans le domaine de l'éducation; - à décrire et analyser des pratiques et outils pédagogiques; - à s'exprimer oralement et à communiquer. <p>La durée de l'épreuve est de 45 minutes et le coefficient est de 4.</p>	<p>L'épreuve se déroule en deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Première partie : prend appuie sur un dossier de quatre pages maximum fourni par le jury. Elle consiste en un exposé suivi d'un entretien avec le jury. L'exposé porte sur l'étude du dossier dont le candidat dégage les idées essentielles. L'entretien permet de vérifier les connaissances du candidat relatives au programme ainsi que son aptitude à se situer par rapport au métier de professeur des écoles. - La seconde partie consiste en un exposé ou une expression musicale, suivi d'un entretien portant sur l'un des domaines choisis par le candidat : <ul style="list-style-type: none"> - arts visuels - musique - littérature jeunesse <p>Durée de l'épreuve : pour la partie 1 : 10 minutes d'exposé et 15 minutes d'entretien. Pour la partie 2 : 10 minutes d'interprétation du texte et 15 minutes d'entretien. Coefficient 4.</p>
--	--	--

<p><u>Une première épreuve orale au choix</u></p> <p><i>Sciences et technologie</i></p>	<p>L'épreuve orale de sciences et technologie permet d'évaluer le candidat à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrire une démarche d'investigation débouchant sur la construction d'expériences et activités conduites par les élèves, des savoir-faire, des connaissances et des repères culturels prévus par les programmes ; - construire une séance au cours de laquelle, partant d'une situation initiale suscitant l'intérêt des élèves ; - comprendre, analyser et exploiter des documents et du matériel ; <p>La durée de l'épreuve est de 30 minutes avec 1heure et demi de préparation ; coefficient 2.</p>	
<p><i>Histoire et géographie</i></p>	<p>L'épreuve d'histoire géographie permet de vérifier chez le candidat la maîtrise des connaissances nécessaires pour enseigner à l'école primaire. Cette épreuve porte sur un thème choisi dans le programme. L'épreuve comporte deux parties :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La première partie consiste en un exposé du candidat sur le sujet proposé. 2. La seconde partie consiste en un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est invité à élargir sa réflexion sur le sujet. <p>La durée de l'épreuve est de 30 minutes avec 1heure et demi de préparation ; coefficient 2.</p>	

<p><u>Une deuxième épreuve orale au choix</u></p> <p><i>Épreuve orale de langue vivante étrangère ou régionale</i></p>	<p>L'épreuve permet d'apprécier les qualités du candidat à communiquer dans la langue choisie et d'évaluer la maîtrise de quelques pistes de réflexion sur l'enseignement de cette langue à l'école primaire. L'épreuve comprend deux parties :</p> <p>- Première partie : communication orale en langue étrangère ou en langue régionale. L'objectif consiste à vérifier que le candidat est apte à comprendre la langue choisie et à s'exprimer dans celle-ci.</p> <p>Cette partie de l'épreuve consiste, en la double audition devant le jury d'un document sonore ou audiovisuel n'excédant pas deux minutes. Il s'agit d'un document authentique, apte à déclencher la prise de parole. L'audition est suivie d'un entretien au cours duquel le candidat est invité à dégager le sujet du document, à faire part de ses réactions personnelles et, à faire état de ses connaissances générales sur les pays où la langue est parlée.</p> <p>- Deuxième partie étude d'un support pédagogique (en français). L'objectif est de vérifier que le candidat peut réfléchir à la place de la langue vivante dans les apprentissages de l'école primaire .</p> <p>Cette partie consiste en un entretien à partir d'un support pédagogique simple issu notamment du matériel pédagogique existant. Durée totale de l'épreuve: 30 minutes, audition incluse, (dont 10 minutes pour l'entretien de la partie 2 ;coefficient2.</p>	<p><u>Une épreuve de langue vivante étrangère obligatoire</u></p> <p>L'épreuve s'appuie sur un texte d'une vingtaine de lignes dans la langue choisie par le candidat. L'épreuve débute par une présentation orale dans la langue des grandes lignes du texte, d'une durée de minutes. Le candidat doit ensuite lire à haute voix quelques lignes du texte choisies par le jury. Cette lecture est suivie d'un entretien dans la langue avec le jury, qui permet au candidat de faire preuve de sa compétence d'interaction orale. L'ensemble de l'épreuve se situe au niveau B2 du cadre européen commun de référence. Les candidats doivent indiquer au moment de leur inscription la langue étrangère choisie parmi les six langues suivantes : allemand, anglais, arabe, espagnol, italien et portugais. Durée de l'épreuve : 20 minutes incluant les 5 minutes de la présentation orale ; 30 minutes de préparation ; coefficient 1.</p>
--	--	---

<p><i>- Épreuve d'arts plastiques</i></p>	<p>Première partie : elle consiste en une réalisation plastique exploitant tout ou une partie des documents proposés par le jury, sans sujet ni consigne précise. La production plastique du candidat exploite tout ou partie d'un dossier documentaire proposé par le jury. Le candidat est invité à se saisir librement des documents fournis par le jury pour mettre en œuvre des opérations de sélection, de montage et de liaison au service d'intentions expressives.</p> <p>Deuxième partie : elle consiste en un entretien avec le jury. Cet entretien prend appui sur la réalisation plastique du candidat de manière à faire apparaître ses intérêts et ses connaissances d'ordre artistique et culturel ainsi que ses capacités à les réinvestir dans des situations éducatives.</p> <p>Durée de l'épreuve : 2 heures, vingt minutes (deux heures pour la réalisation plastique et vingt minutes pour l'entretien) ; coefficient : 2.</p>	
<p><i>Épreuve de musique</i></p>	<p>Cette épreuve comprend deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Première partie : expression musicale individuelle. - Deuxième partie : analyse de productions musicales mises en rapport avec des pratiques pédagogiques. <p>Durée de l'épreuve : 20 minutes ; préparation : cinquante minutes ; coefficient : 2</p>	

<p><u>Une épreuve d'éducation physique et sportive</u></p>	<p>Cette épreuve, qui permet d'apprécier les capacités et les aptitudes des candidats dans le domaine de l'éducation physique et sportive, comprend deux séquences :</p> <p>1. Une séquence d'activité physique, choisie par le candidat parmi les trois suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Course longue de deux mille mètres chronométrée. - Danse - Badminton <p>2. Une séquence d'entretien avec le jury, précédée d'un temps de préparation, et permettant au candidat de montrer qu'il a une bonne appréciation des approches didactiques et des démarches pédagogiques correspondant à l'éducation physique et sportive à l'école primaire, et d'indiquer ce qu'il retire de sa pratique personnelle pour lui-même et pour son enseignement.</p> <p>Cet entretien s'appuie sur des documents pédagogiques comportant quelques questions, que le jury remet au candidat avant la préparation..</p> <p>Durée de l'entretien : 20 minutes ; durée de la préparation : 30 minutes ; coefficient : 2.</p>	<p>L'épreuve se déroule en deux parties. Les candidats réalisent la prestation physique qu'ils ont choisie parmi les deux options suivantes : activité d'expression : danse ou course de 1500 mètres Elle est suivie d'un entretien avec le jury.</p> <p>1. Prestation physique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activité d'expression : danse. - Course de 1500 mètres. <p>2. Entretien avec le jury : l'entretien prend appui sur la prestation physique, dont il est un prolongement. Au cours de l'entretien, le candidat indique ce qu'il retire de sa pratique pour lui-même et pour son enseignement.</p> <p>Chaque partie entre pour la moitié dans la notation.</p> <p>Durée de l'entretien : 20 minutes, dont 1 minute d'exposé au candidat et 10 minutes de réponses à des questions ; préparation 5 minutes ; coefficient 1.</p>
--	--	--

<p>Epreuve facultative</p>		<p>Les candidats peuvent demander à subir une épreuve orale facultative portant soit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sur une langue à extension régionale délimitée dont la liste est arrêtée par chaque recteur parmi les langues suivantes : basque, breton, catalan, corse, créole, langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, occitan-langue d'oc ; - sur l'une des langues vivantes suivantes : allemand, anglais, espagnol, italien et portugais. <p>Les candidats doivent choisir au moment de leur inscription la langue à extension régionale délimitée ou la langue vivante étrangère dans laquelle ils désirent subir l'épreuve facultative. Lorsque l'épreuve porte sur une langue à extension régionale, elle consiste en un entretien en langue régionale avec un jury à partir d'un document sonore ou écrit authentique en langue régionale relatif à la culture ou à la langue concernée.</p> <p>Lorsque l'épreuve porte sur une langue vivante étrangère, elle est constituée par l'épreuve orale d'admission de langue vivante étrangère du concours. Dans ce cas, les candidats doivent s'inscrire dans une langue différente de celle choisie à l'épreuve d'admission de langue vivante étrangère.</p>
-----------------------------------	--	--

I.4 Les enseignants du primaire et la polyvalence

« un professeur polyvalent est un professeur qui enseigne plusieurs disciplines relevant de spécialités différentes ». (BAILLAT et al. 2001 : 36)

L'inspection générale a défini la polyvalence comme :

« la maîtrise par un maître unique des procédures d'enseignement et des techniques d'évaluation, telle qu'elle permet, conformément aux programmes de l'école primaire, la construction cohérente des compétences disciplinaires et transversales attendues des élèves ». (ibid.: 37)

B. JAY (2004) donne quelques définitions attachées à la notion de polyvalence :

- **Pluridisciplinarité** : la polyvalence entendue de cette manière suppose du PE la maîtrise de l'ensemble des disciplines. La pluridisciplinarité fait appel à plusieurs disciplines en tant que telles, donc à plusieurs spécialités.
- **Interdisciplinarité** : il ne s'agit plus ici de la juxtaposition de disciplines différentes mais d'une recherche de connexion entre les disciplines. La polyvalence entendue ainsi suppose la mise en cohérence des apprentissages, la possibilité de donner un sens global à l'acte d'apprendre ; elle ne réduit pas l'apprentissage à une mosaïque de savoirs fragmentaires.
- **Transdisciplinarité** : il s'agit de ce qui traverse l'ensemble des disciplines, donc des compétences transversales et méthodologiques.

Les enseignants du primaire se distinguent des autres enseignants par la polyvalence à travers l'enseignement du français, des mathématiques, l'histoire et la géographie, les sciences de la vie et de la terre, ...etc. Il est alors impossible d'exiger des enseignants une maîtrise parfaite de tous ces champs d'enseignement. Qu'en est-il de l'enseignement des langues à l'école primaire, discipline qui fait partie des enseignements de l'école primaire ? Le rapport des « groupes de pilotage » montre que cet enseignement est assuré par différents types de personnels. En effet, plusieurs situations variables existent :

« ...elle va de l'enseignant bilingue ou titulaire d'un diplôme universitaire en langue étrangère à l'enseignant qui ne possède que les compétences acquises lors de la préparation du baccalauréat...il y a parfois longtemps ». (CLAPERA 1999 : 4)

Le manque de professeurs des écoles maîtrisant les langues a amené à remplacer le maître « défaillant » (CLAPERA 1999 : 4) lors des séances de langues vivantes par d'autres types d'intervenants plus qualifiés. Par exemple, un autre maître de l'école qui aurait des compétences en langue et qu'il est bien placé pour dispenser cet enseignement puisqu'il connaît les pratiques d'enseignement à un jeune public, ou encore les enseignants du secondaire, qui ont des compétences linguistiques mais aucune connaissance de la pédagogie des jeunes enfants. Ils interviennent dans le cadre d'heures supplémentaires et ne sont pas du tout impliqués dans les projets de l'école primaire. Les assistants étrangers, qui possèdent indéniablement des compétences linguistiques et qui apportent des connaissances culturelles, mais qui n'ont aucune formation pour enseigner à des enfants. De plus, ils n'ont aucune connaissance du fonctionnement du système éducatif français.

I.5 Les différents intervenants en langue vivante à l'école primaire

Pour pallier le manque de professeurs des écoles formés pour enseigner les langues vivantes à l'école primaire, le recours à des intervenants extérieurs est devenu incontournable. Cet enseignement nécessite en effet des enseignants compétents dans le domaine des langues. D'ailleurs, lors de la mise en place de l'EILE en 1989, la circulaire du 6 mars précise que :

« la condition du succès de cette expérimentation est de confier cet enseignement à des personnels qualifiés sur les plans linguistique et pédagogique ». (M.E.N 1989a)

En effet, l'enseignement des langues était à l'époque confié à des maîtres volontaires spécialisés en langue, ou à des enseignants de langue du collège ou lycée, ou encore à des assistants étrangers. En effet, D'après FAVARD (1993 : 32), au moment de la mise en place de l'EILE, il n'y avait que 15% des maîtres compétents pour prendre en charge l'enseignement en langue.

Aussi, ces dernières années, l'appel à des intervenants extérieurs a été inévitable pour pouvoir mettre en place un enseignement des langues à l'école et pour faire face aux besoins dus à l'effectif des élèves qui devenait de plus en plus important. Ceci a entraîné une diversification des pratiques, méthodes et formes d'enseignement qui n'étaient pas toujours adaptées aux enfants (AZZAM-HANNACHI a).

Cependant, nous pensons qu'une bonne intégration des langues vivantes à l'école primaire a besoin d'être accompagnée par une formation en langues des professeurs qui interviennent dans cet enseignement. Comme l'écrit Annie SCOFFONI dans son rapport de 2002 sur la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école : « on se s'improvise pas professeur de langue, que l'on soit locuteur natif de cette langue ou bon pédagogue du premier degré. Si l'on veut que l'enseignement des langues vivantes commencé à l'école élémentaire soit efficace, il faut former tous les maîtres et les divers intervenants à la didactique et à la pédagogie de l'enseignement des langues vivantes et former les professeurs du second degré à la spécificité de l'enseignement dispensé à de jeunes enfants » (Cité in MONNANTEUIL 2004 : 41).

Parmi les différents intervenants qui ont participé à l'enseignement des langues à l'école primaire et qui ont comblé le manque de maîtres d'écoles qualifiés pour cet enseignement, figurent les locuteurs natifs et les enseignants du secondaire.

I.5.1 Locuteurs natifs

Les locuteurs natifs sont des spécialistes en langues et leurs compétences en langues n'ont jamais été remises en question. C'est justement pour cela qu'ils ont été choisis pour intervenir auprès des enfants. Ainsi, dans le cas d'assistants étrangers par exemple:

« il est inutile de noter que les enseignants qui ont pour langue maternelle ce qui représente pour les élèves une langue étrangère jouissent manifestement d'un avantage linguistique considérable ». (BLONDIN et al. 1998 : 57)

De plus ils sont aussi :

« ceux qui réussissent le mieux (...) en ce qui concerne le développement d'une bonne prononciation chez leurs élèves ». (ibid.)

Malgré toutes ces qualités des locuteurs natifs, ceux-ci ne sont pas des spécialistes de l'enseignement des langues à un jeune public puisqu'ils ne sont pas formés à enseigner à des enfants. Ainsi, leur enseignement et leurs méthodes sont souvent inadaptés au jeune public. De plus, du fait de leur statut, ces intervenants, qui ne sont présents qu'au moment de leurs cours à l'école, ne s'investissent pas dans les projets de la classe et de l'école et n'ont pas beaucoup de contacts avec le maître de la classe, ce qui est regrettable.

I.5.2 Enseignants du secondaire

Les enseignants du secondaire sont eux aussi des spécialistes en langue, mais ne sont pas des spécialistes de l'enseignement des langues à l'école primaire, car ils n'ont pas été formés à cela. Ils mettent souvent en place un enseignement à l'école primaire qui est similaire à celui du collège, c'est à dire approprié à des élèves plus âgés. A ce propos, il semblerait que beaucoup d'enseignants du secondaire ne tiennent pas compte des acquis des élèves qui arrivent au collège, ce qui ne favorise malheureusement pas la continuité entre l'école et le collège.

A cause de tous ces différents types d'intervenants, l'enseignement des langues à l'école primaire a toujours été comparé à un enseignement de « bricolage ». C'est pour cela qu'une formation en langue vivante est indispensable afin que les maîtres puissent assurer leur nouvelle mission d'enseignement avec succès. Ils sont les mieux placés pour dispenser cet enseignement. Et c'est vers l'IUFM qu'il faut se retourner pour former les futurs enseignants du premier degré. Mais la tâche n'est pas facile, puisqu'il faut former un public très hétérogène en tenant compte de la particularité du jeune public de l'école primaire. La formation des maîtres (formation linguistique et pédagogique) est donc considérée comme une priorité, elle doit « rendre les maîtres capables d'initier leurs élèves à une langue étrangère » (LE

BIHAN 1997 : 53). Selon LE BIHAN, il serait souhaitable qu'une épreuve de langue soit obligatoire au concours de recrutement des professeurs des écoles.

Chapitre II : Formation en langue vivante des enseignants du premier degré : une priorité pour l'avenir

Enseignement, sensibilisation, initiation expérimentation, généralisation ? Le ballet terminologique traduit, moins qu'une certitude, une question méthodologique : « Quelle compétence exiger des professeurs d'école ? » et son corollaire : « Comment, où, quand instituer et renforcer ladite compétence ? ». (GERBEAU 1996 : 3)

Notre conviction est que le maître de la classe est la personne la mieux placée pour assurer l'enseignement des langues étrangères aux enfants et cela à cause des spécificités de ce jeune public. En effet, la meilleure solution est que chaque maître prenne en charge ce type d'enseignement. Ainsi, la circulaire du 3 mai 1995 explique que :

« Dans une perspective de coordination avec l'ensemble des apprentissages du premier degré, les instituteurs et professeurs d'école sont les mieux placés pour assurer l'enseignement des langues ». (M.E.N1995b)

La circulaire de 1996 précise que:

« Au cours élémentaire, compte tenu du jeune âge des enfants, les maîtres du premier degré, instituteurs ou professeurs des écoles, sont les mieux placés pour dispenser cet enseignement dans le cadre de leur classe ou de l'école ». (M.E.N 1996)

C'est pour cela que la formation en langue vivante des maîtres constitue un objectif prioritaire afin que l'enseignement des langues se déroule dans les meilleures conditions.

II.1 Un objectif prioritaire

La formation des enseignants demeure la principale source de difficulté quant à la généralisation et à la diversification des langues à l'école primaire. Plusieurs

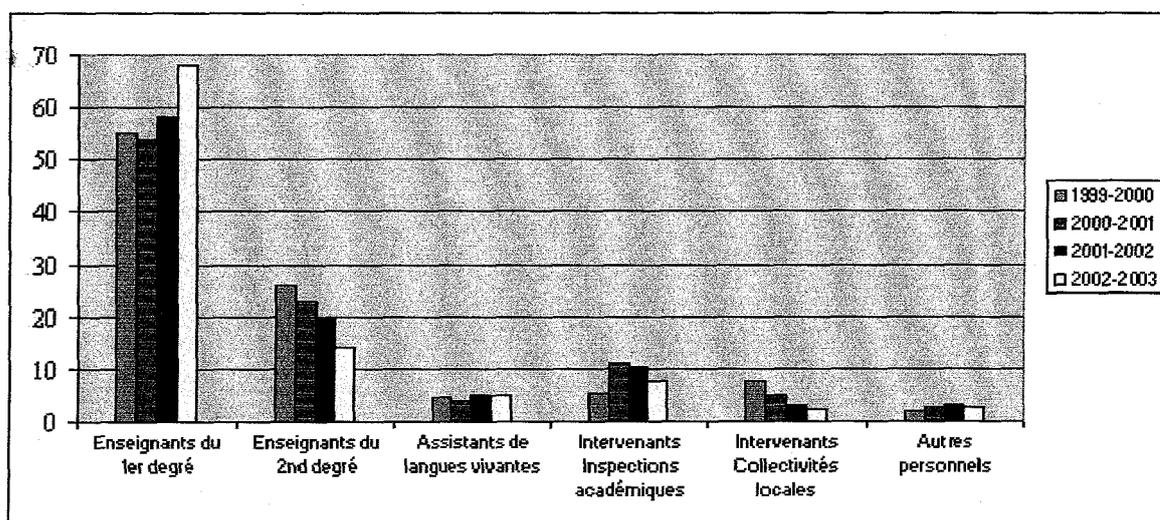
mesures ont été prises afin que les professeurs des écoles puissent assurer cette nouvelle mission d'enseigner les langues à l'école. Par exemple en 2002, les IUFM ont créé une formation optionnelle appelée « dominante langue vivante » afin de permettre aux stagiaires intéressés par les langues de se perfectionner dans une langue particulière dans la perspective de l'enseigner à l'école. Mais malheureusement le nombre de stagiaires choisissant cette option reste restreint par rapport aux besoins d'enseignants. Ainsi, en 2002 à l'IUFM de Bretagne, 87 stagiaires l'ont choisie, soit 18,5 % des effectifs) (LEGENDRE 2003). Pour l'année 2004-2005, 63 stagiaires ont choisi de passer l'option langue à l'IUFM de Nancy soit 31,82 % des effectifs. De plus, l'affectation d'assistants étrangers à l'IUFM a permis aussi de proposer des ateliers de conversation aux stagiaires pour améliorer leurs compétences aussi bien linguistiques que culturelles.

Enfin, plusieurs outils ont été mis à la disposition des maîtres, leur permettant d'avoir des ressources pédagogiques, par exemple le site Primlangues mis en place par le CIEP (Centre Internationale d'Etudes Pédagogiques). « Primlangues » constitue le site portail d'accompagnement des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Conçu comme une ressource pour accompagner le plan de généralisation des langues à l'école, le site a une vocation multiple d'information sur l'actualité des langues (textes officiels, programmes, publications...), de centre de documentation (proposition de séquences pédagogiques validées par les corps d'inspection...), et d'outil de dialogue et de questionnement (forum, foire aux questions). Sont proposés des outils pour l'évaluation, mais aussi un guide pour l'international, destiné à faciliter et encourager l'établissement de liens et de dialogues avec une classe étrangère et l'organisation d'échanges. Autant de ressources nécessaires à promouvoir et développer de façon plus active auprès des personnels concernés, pour enrichir l'enseignement des langues à l'école (LEGENDRE 2003).

D'après LEGENDRE le nombre de professeurs des écoles habilités à enseigner les langues à l'école est en progression comme le montre le graphe (figure 3). Par exemple en 2002, 68 % des personnels chargés de l'enseignement des langues sont des professeurs des écoles (soit 23 300 enseignants du 1^{er} degré du secteur public), contre 54 % en 2000. Mais la plupart des enseignants sont compétents en

anglais. Ce qui explique la prédominance de l'anglais à l'école. Mais d'un autre côté, il y a des professeurs des écoles compétents en italien, espagnol ou portugais, mais qui ne peuvent pas enseigner ces langues à l'école dès lors que le collège du secteur ne propose pas l'apprentissage de ces langues.

Figure 3 : ÉVOLUTION DE LA RÉPARTITION DES PERSONNELS DE 1999-2000 À 2002-2003 SECTEUR PUBLIC (EN %)



II.1.1 La formation en langues des professeurs des écoles dans les Instructions Officielles depuis 1990

La réussite de l'enseignement des langues à l'école primaire dépend essentiellement de la formation des professeurs des écoles qui assurent cet enseignement. Ainsi, la formation initiale et continue des PE est une priorité clairement exprimée dans les Instructions Officielles depuis la circulaire du 26 mars 1990, une année après la création des IUFM chargés de la formation des professeurs des écoles. Mais ce n'est qu'en 1995 qu'est annoncé une modification des formations à l'IUFM dans la circulaire du 3 mai, il est prévu :

L'« introduction à long terme d'une épreuve obligatoire de langue au concours de recrutement ». (M.E.N1995a)

La formation mise en place en 1995 consistait en une formation à l'utilisation de supports audiovisuels réalisés par le CRDP « Sans frontière ». En 1996, la circulaire du 9 mai annonce que la formation est toujours le « maillon faible du dispositif » (M.E.N 1996).

La circulaire du 24 avril 1997 précise que la formation constitue une des priorités nationales pour les trois prochaines années (1997-2000). Il s'agit donc d'actions prévues au niveau départemental et au niveau académique.

Au niveau départemental, les actions de formation mettent l'accent sur :

- l'utilisation des textes de références,
- la formation linguistique et culturelle,
- la formation pédagogique et didactique,
- la formation aux outils pédagogiques,
- la formation à l'utilisation pédagogique proposée à tous les enseignants volontaires (vidéocassette de la série Sans frontière). (M.E.N 1997)

En ce qui concerne le niveau académique, la formation concerne la formation des formateurs.

Malgré le plan de formation annoncé en 1997 pour trois ans, la circulaire du 11 mai 1998 annonce de nouveau la nécessité d'une formation linguistique, didactique et pédagogique pour les professeurs des écoles, mettant l'accent sur la langue orale.

Quelques années plus tard, J. LANG annonce dans son discours du 29 janvier 2001, que l'épreuve de langue sera obligatoire au concours de recrutement des professeurs des écoles à partir de l'année 2003 :

« Dès 2003, le recrutement des professeurs des écoles stagiaires supposera une compétence suffisante des candidats dans une langue vivante étrangère. Leur aptitude à utiliser une langue vivante pour la communication directe devra avoir été validée de façon spécifique ». (M.E.N 2001a)

Comme mentionné précédemment, il est prévu dans le Journal Officiel du 14 mai 2005 l'introduction d'une épreuve de langue vivante étrangère pour le concours 2005-2006.

Nous pouvons donc constater à travers la lecture des Instructions Officielles que la formation des enseignants est de plus en plus mise en avant. Cependant, J. ADEN, formatrice d'anglais à l'IUFM de Créteil se pose des questions sur les attentes institutionnelles à l'égard des enseignants du primaire en matière de langues vivantes, et se demande si elles sont bien réalistes. Ces attentes sont d'ordre linguistique (compétence orale dans la langue vivante) et didactique (compétences à transposer des savoirs et des savoir-faire). Ainsi :

« la formation en langue à l'IUFM est soumise à un périlleux exercice d'équilibre qui consiste à former des non-spécialistes en langue et en didactique de la langue ». (ADEN 2003 : 20)

II.1.2 Formation linguistique

KOSTER a mené plusieurs recherches sur la question des compétences nécessaires aux enseignants du primaire pour enseigner les langues. Il conclut que :

« (...) Ils n'ont pas besoin d'être de très bons locuteurs de la langue enseignée. Ce qui est beaucoup plus important est la façon d'enseigner, leur présentation du contenu à enseigner, en bref, leur compétence professionnelle. Il n'y a aucun doute possible que la compétence globale des instituteurs dans la classe est plus importante que leur compétence linguistique comme facteur pour le développement positif de l'intérêt des enfants et leur réussite dans une langue étrangère ». (KOSTER 1986 cité in O'NEIL 1993 : 133)

Mais même si l'enseignement des langues ne nécessite pas des enseignants d'avoir beaucoup de connaissances en langues, il est néanmoins nécessaire qu'ils aient un minimum pour pouvoir assurer cet enseignement. Comme le précise O'NEIL (1993) :

« quoiqu'il en soit, une formation en langue, ou en tout cas une remise à niveau des instituteurs, est évidemment indispensable ». (O'NEIL 1993 : 134)

En effet, pour la plupart des enseignants du premier degré leur formation en langue remonte au lycée, et souvent à plusieurs années. Il est ainsi compréhensible qu'ils demandent une formation avant de pratiquer l'enseignement d'une langue vivante.

II.1.3 Formation pédagogique

Les compétences linguistiques en langues étrangères à elles seules ne sont pas suffisantes pour dispenser un enseignement en langue de qualité. Il est nécessaire qu'elles soient accompagnées par des compétences en pédagogie et en didactique de l'enseignement des langues. BLONDIN et al recommandent que :

« Les enseignants devraient être formés dans les domaines suivants : compétences dans la langue cible ; description de cette langue, y compris par comparaison avec la langue maternelle (et/ou avec la langue principale de l'école) ; processus d'acquisition d'une première et d'une deuxième langues ; pédagogie de l'enseignement préprimaire et primaire et de l'enseignement des langues à ces niveaux. En fonction de l'expérience antérieure et des qualifications des individus, ces éléments seront peut-être déjà acquis, dans une mesure plus ou moins grande. En ce qui concerne les éléments qui n'auront pas encore été acquis, on serait mal avisé d'opter pour une préparation « allégée » de quelques heures seulement. Il faudra au contraire des cours substantiels ». (BLONDIN et al. 1998 : 74)

Il s'agit de préparer les enseignants en leur proposant une formation qui leur permettra de maîtriser la langue étrangère et leur montrera la façon de l'enseigner à un jeune public.

Mais les enseignants doivent prendre conscience que cette entreprise est de longue haleine et qu'elle relève de leur responsabilité (REGENT 1989 : 45). Ils devront comme le précise la circulaire du 9 mai 1996 développer et compléter leur formation en « formation autonome, à distance, sur / hors temps scolaire » (M.E.N 1996).

De plus, la formation devra intégrer le contenu culturel. En effet, les maîtres doivent également enseigner la culture, notion indissociable de celle de la langue. La demande de formation culturelle est souvent absente puisque la formation linguistique semble prioritaire pour combler les lacunes des maîtres.

Cependant, l'enseignant doit avoir assez de recul vis-à-vis des représentations qu'il peut avoir sur une langue ou sur un pays étranger ou encore sur les habitants de ce pays qui sont souvent véhiculées par la société. Il faut également que l'enseignant sache comment transmettre les informations à l'enfant, car l'enfant a lui aussi des représentations sur le pays étranger, qui peuvent occasionner des blocages. Malgré toutes les difficultés citées ici, les formations offertes aux maîtres sont principalement d'ordre linguistique (JOURNEE-BEHRA 2001).

II.2 Domaines complémentaires de formation

Afin de donner une vision la plus exhaustive possible des besoins de formation, l'Inspection Générale de l'Education Nationale (2002) identifie d'autres champs complémentaires :

- mise en place et exploitation pédagogique d'une ouverture internationale et d'échanges avec des élèves parlant la langue enseignée ;
- gestion des activités communicatives : langue de la classe et langue utilisée par le maître pour les consignes, entretien de la motivation des élèves par le choix des centres d'intérêt, émulation entre les membres du groupe et variété raisonnable des activités qui doivent toujours faire sens ;
- maîtrise des techniques pédagogiques pour le développement de l'expression orale guidée et libre, pour l'intégration de l'apprentissage du lexique, la complexification des énoncés et la réaction aux erreurs des élèves ;
- utilisation des auxiliaires pédagogiques (magnétophone, vidéo, tableau, rétroprojecteur, TICE) et de la documentation pour se procurer des matériels adéquats, ou trouver des sites utiles et des ressources documentaires ;
- participation à l'élaboration d'un parcours de formation dans le domaine linguistique (autoformation, ressources multimédia, séjours linguistiques), dans le domaine didactique (lectures, conférences,

stages) et pédagogique (visites de classes de collègues, solliciter les conseils extérieurs). Cette attitude doit aider les maîtres à savoir identifier leurs besoins en formation et à ne pas hésiter à faire appel à une personne extérieure pour les y aider.

II.3 Formation des formateurs

Le problème de la formation des formateurs est très important dans le processus de formation des enseignants. Cependant, il y a très peu de références dans le domaine, alors que la réussite de la formation des enseignants est étroitement liée à la compétence et au professionnalisme de la personne qui conduit cette formation. Or à l'IUFM, il existe une diversité de formateurs qui viennent tous d'horizons différents puisqu'il n'existe pas de profil type de formateur d'enseignant, comme le précise WOODWARD :

« Many of us don't have any real training as teacher trainers. We just drift into it, or are invited in, or barge our way in ». (WOODWARD 1992 : 4)

De plus, le recrutement de ces formateurs ne s'effectue pas d'une manière clairement déterminée alors que :

« le recrutement des formateurs doit s'effectuer en fonction de critères précis (expérience, compétences, activités de recherches, initiatives dans leur travail, etc.) et selon des modalités parfaitement transparentes, ceci dans le but d'éviter que se développent des sentiments de méfiance ou d'injustice, engendrés par des procédés de cooptation parfois douteux ». (CASTELLOTTI et DE CARLO 1995 : 145)

Une des principales difficultés dans la formation des formateurs est donc la diversité de ces formateurs qui appartiennent à des catégories différentes. Certains viennent du secondaire, d'autres sont enseignants chercheurs, d'autres sont formateurs en service partagé ou encore maîtres formateurs du premier degré. Ceci engendre une grande hétérogénéité dans les représentations de ces personnes par rapport à leur formation et de l'intérêt qu'ils peuvent lui accorder. En d'autres termes :

« toute action de formation de formateurs devra trouver sa place dans un double champ : un champ de contraintes liées aux emplois du temps, aux charges de service, aux statuts, aux ressources disponibles et aux modes de fonctionnement spécifiques des instituts. Et dans un champ de

tensions, induites par la rencontre d'enjeux, d'attentes, de cultures, de motivations, d'engagements et de résistances très différentes et, parfois, contradictoires. Au demeurant, on ne saurait vouloir réduire toutes ces différences, certaines renvoyant en fait à des institutions, à des communautés d'appartenance et à leurs valeurs fondatrices qui doivent être respectées ». (CASPAR 2002)

Cette diversité est à l'évidence source d'une grande diversité de pratiques pédagogiques à l'IUFM. Il est donc important d'après P. CASPAR, de :

« concevoir leur formation, sur des pratiques d'analyse du travail et de ses évolutions, sur les leçons retirées d'expérimentations partagées, y compris avec les stagiaires, et sur la mise en regard de l'autonomie des formateurs et du travail collectif. Cela supposera également que l'on s'attache moins à l'atteinte d'objectifs précis et immédiats de formation qu'à la mise en œuvre de « parcours de professionnalisation » des formateurs, et à la création de dynamiques de développement de leurs compétences individuelles et collectives impliquant tous les acteurs ». (CASPAR 2002)

II.4 Synthèse

Ce chapitre a permis de rendre compte de l'importance d'une bonne formation en langue vivante des professeurs des écoles pour être en mesure d'enseigner les langues vivantes à l'école primaire.

L'étude des Instructions Officielles a montré que le manque de formation des enseignants du premier degré a toujours été un frein dans le développement de l'enseignement des langues à l'école primaire. Mais qu'en est-il en réalité sur le terrain ? Comment se déroule la formation en langue à l'IUFM ? Quelles sont les représentations des futurs professeurs des écoles par rapport aux langues vivantes et à leur enseignement à l'école ? Quelles sont les représentations des formateurs en langue vivante à l'IUFM ? Notre enquête se propose d'essayer de répondre à ces questions et de vérifier l'insuffisance de la formation en langue à travers le discours aussi bien des PE que des formateurs à l'IUFM. L'objectif est de pouvoir faire des propositions visant à améliorer la formation existante à l'IUFM.

Le chapitre suivant est centré sur la présentation, la mise en place et le déroulement de notre enquête. Nous avons utilisé trois sources d'informations pour recueillir des données concernant la formation en langue vivante des professeurs des écoles. Nous ferons ensuite part des résultats obtenus.

Chapitre III : Présentation de l'enquête

III.2 Méthodologie de la recherche

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de présenter la manière dont les étudiants en formation initiale à l'IUFM vivent l'apprentissage des langues vivantes, dans la perspective de les enseigner à l'école primaire dans le cadre de la polyvalence de leur métier. Il nous a paru intéressant de connaître la façon dont cet apprentissage est vécu, à travers la mise au jour de certaines représentations des étudiants de l'IUFM, qui souvent constituent un obstacle dans leur apprentissage. L'enseignement des langues vivantes fait désormais partie de la polyvalence de leur métier. Il est important de déterminer quelques actions susceptibles de faire évoluer ces représentations.

Nous avons ensuite souhaité mettre au jour les représentations des formateurs en langue vivante à l'IUFM concernant la formation en langue des futurs professeurs des écoles.

L'objectif de notre travail de recherche est de proposer quelques pistes en vue d'améliorer la formation en langue vivante des futurs professeurs des écoles. Pour ce faire, nous avons analysé trois sources de données :

- Enquête auprès des PE en formation initiale dans différents IUFM à partir d'un questionnaire.
- Enquête auprès des formateurs en langue vivante à l'IUFM à travers des entretiens avec 25 formateurs dans différents IUFM.
- Analyse des plans de formation en langue vivante de 11 IUFM pour l'année 2003-2004 et 2004-2005.

III.2 Enquête auprès des PE en formation initiale à l'IUFM : utilisation du questionnaire

Pour le recueil de données auprès des étudiants de l'IUFM, nous avons élaboré un questionnaire comprenant 27 questions (voir annexe 21). Avant la mise en place définitive de notre questionnaire destiné aux PE en formation initiale, nous l'avons d'abord testé en effectuant des entretiens avec six PE en formation à l'IUFM de Nancy, ce qui a permis de compléter nos catégories. Notre questionnaire est structuré en deux parties. La première partie s'intéresse à la formation antérieure des PE, études effectuées, niveau d'étude, et type d'enseignements suivis. La seconde partie vise essentiellement à nous renseigner sur la formation en langue vivante mise en place à l'IUFM, les attentes des étudiants en matière de formation et les éventuelles améliorations qui peuvent y être apportées. Le questionnaire visait, à faire émerger les représentations des futurs professeurs des écoles concernant la formation en langue vivante à l'IUFM. Cela constitue un élément très important à prendre en compte par les formateurs et les promoteurs du changement du système scolaire. En effet, la formation en langue vivante des enseignants pourrait contribuer à :

- Développer des représentations plus larges des langues, de leur apprentissage et de leur enseignement.
- Intégrer les langues dans le cadre plus global de la construction identitaire et citoyenne.
- Favoriser une approche réflexive (prise de recul).
- Etablir des réseaux pour travailler ensemble, des moyens de médiation qui ouvrent sur l'interculturel. (MACAIRE-MONTAGNE 2004)

De plus, le questionnaire visait à faire un état des lieux de la formation en langue vivante des PE à l'IUFM. L'objectif est de savoir quelles sont les attentes des étudiants en ce qui concerne la formation en langue vivante afin d'essayer d'élaborer des propositions qui puissent y répondre.

Le questionnaire a été distribué à des PE en formation initiale à l'IUFM. L'échantillon est composé de 238 PE en formation dans différents IUFM (Lorraine, Alsace, Orléans-Tours, Marseille, Grenoble, Créteil et Bretagne).

III.3 Enquête auprès des formateurs en langue vivante à l'IUFM : les entretiens

Nous avons effectué vingt cinq entretiens avec des formateurs en langue vivante dans différents IUFM. L'objectif de ces entretiens était d'avoir l'opinion des formateurs par rapport à la formation en langue vivante des professeurs des écoles et l'enseignement des langues à l'école primaire. La technique utilisée était celle de l'entretien semi-directif tel que le définissent QUIVY et VAN CAMPENHOUDT :

« ...il s'agit d'amener la personne interrogée à s'exprimer avec un grand degré de liberté suggérée par un nombre restreint de questions relativement larges... ». (QUIVY et VAN CAMPENHOUDT 1988: 176)

« ...le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewer. Mais il ne posera pas forcément les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. Autant que possible, il laissera venir l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient... ». (ibid.: 195)

Ces entretiens représentent une première approche du problème de la formation en langue vivante des enseignants du premier degré et ont pour objectif d'explicitier à travers le discours des formateurs sur le terrain, la formation mise en place à l'IUFM et les éventuelles solutions pour l'améliorer.

La première série de questions de notre guide d'entretien (voir annexe 22) se rapportait à la place des langues vivantes à l'école et à l'IUFM. La seconde série de questions concernait la formation linguistique des PE en formation initiale à l'IUFM, il s'agissait d'éclairer les méthodes utilisées dans cet enseignement et les principales difficultés que rencontrent les étudiants. La troisième série de questions abordait

l'organisation à l'IUFM notamment en terme de stage de formation et d'échanges avec l'étranger. La quatrième série de questions cherchait à identifier les principales compétences en langues vivantes que devraient acquérir les PE afin de pouvoir les enseigner à l'école. Enfin, la conclusion a pour but de formuler des propositions pour améliorer la formation en langue vivante des PE à l'IUFM.

Les vingt cinq entretiens ont été enregistrés puis transcrits (voir annexe 23), et quelques données para-linguistiques, telles que les pauses, ont été notées dans un souci de faciliter la lecture. Nous indiquerons les courtes pauses par un « / » et les longues pauses par un « // ». Les pauses nous ont servi à marquer la ponctuation. Nous avons conservé des traces de la langue orale, par exemple le prédicat raccourci « y a » pour « il y a ». Ce choix s'explique par le souci de respecter la parole de nos interlocuteurs, d'une part et d'autre part, laisser à certains propos leur force qui est marquée par la forme orale incomplète. Il nous semble important de transcrire les propos de nos interlocuteurs le plus près possible de la manière dont ils ont été énoncés dans l'interaction.

Une fois notre corpus constitué à partir des transcriptions effectuées, nous y avons appliqué une analyse de type thématique ou « logico-sémantique » (MUCCHIELLI 1974 : 53), c'est à dire sans catégories préalables, mais en constituant les catégories à partir du corpus. Cette méthode dite des « tas » (BARDIN 1977 : 121) est une approche inductive pour un opérateur isolé.

Cette analyse est définie par L. BARDIN :

« Elle est transversale, c'est à dire qu'elle découpe l'ensemble des entretiens par une grille de catégories projetée sur les contenus. On ne tient pas compte de la dynamique et de l'organisation, mais de la fréquence des thèmes relevés dans l'ensemble des discours considérés comme données, segmentables et comparables ». (BARDIN 1977 : 177)

L'analyse thématique nous permet de comparer les sens des différents discours des formateurs afin de mettre au jour les représentations véhiculées par ces discours. BLANCHET et GOTMAN la définissent comme ceci :

« l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème (...) l'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas de l'action ». (BLANCHET et GOTMAN 1992 : 98)

III.4 Analyse des plans de formation en langue vivante des PE à l'IUFM

Concernant les plans de formation en langues vivantes des PE à l'IUFM de l'année 2003-2004, nous avons eu beaucoup de mal à nous les procurer. Nous avons essayé de les trouver sur les sites Internet des IUFM, nous n'avons réussi à nous en procurer que six, puisque dans la plupart des cas sur les sites Internet, nous ne trouvions que le descriptif des matières aux programmes des PE, avec le nombre d'heures attribué à chaque matière. Nous avons ensuite demandé aux formateurs qui avaient accepté de participer à nos entretiens s'ils pouvaient nous aider à nous procurer ces plans. Tous ces formateurs nous ont répondu qu'ils ne savaient pas où trouver ces plans. Néanmoins, l'une des formatrices interrogées a accepté de nous donner le programme de langue qu'elle utilise avec ses stagiaires PE à l'IUFM de Nancy. Nous avons l'impression que les formateurs ne voulaient pas divulguer ce qui se faisait dans cette formation à l'IUFM. Comme dernier recours, nous avons décidé de contacter les directeurs des IUFM par courrier afin de leur demander s'ils pouvaient (eux ou bien les responsables des départements langues) nous transmettre par courrier les plans de formation en langue vivante des PE mis en place dans leurs IUFM. Sur les vingt courriers envoyés, nous n'avons reçu que trois réponses soit trois plans de la formation. En effet, sur les trente et un IUFM, nous avons en tout trouvé onze plans de formation qui ne sont pas toujours détaillés ni complets (voir annexe 24). Cela montre bien la difficulté d'enquêter sur la question de formation en langue vivante à l'IUFM.

Chapitre IV : Présentation des résultats

L'analyse des questionnaires permet de donner une indication sur comment les PE en formation initiale de notre échantillon considèrent la formation en langue vivante à l'IUFM et l'enseignement des langues à l'école primaire.

IV.1 Analyse des questionnaires

Nous avons choisi de présenter les résultats des questionnaires de façon linéaire. A partir des réponses, nous avons pu établir des catégories avec les différentes réponses possibles. Nous avons ensuite calculé le pourcentage équivalent à chaque réponse en fonction du nombre total des questionnaires.

Après avoir analysé les questionnaires, nous présentons nos résultats sous forme de tableaux récapitulatifs :

IV.1.1 Formation en langue vivante dans la formation universitaire antérieure

Oui	197	82,77%
Non	41	17,23%

Comme on peut le remarquer, à partir du tableau, la majorité des étudiants à l'IUFM ont eu une formation en langue vivante dans leur formation universitaire antérieure.

IV.1.2 Enseigner les langues à l'école primaire

Oui	225	94,54%
Non	8	3,36%
Obligé	4	1,68 %

Nous constatons que 94,54 % des étudiants de notre échantillon se déclarent disposés à enseigner les langues vivantes à l'école primaire, alors que 3,36 % seulement ne le souhaitent pas. Cependant, 1,68 % précisent qu'ils n'ont pas le choix et qu'ils sont désormais obligés d'assumer cet enseignement.

Nous pouvons donc en déduire que les représentations des futurs professeurs des écoles ont évolué puisqu'ils ne sont plus opposés à enseigner les langues. D'ailleurs, l'une des formatrices interviewées à l'IUFM de Nancy déclare :

« ce que je peux dire c'est qu'en tous cas depuis enfin moi ça fait un peu plus de dix ans que je suis à l'IUFM / entre le public que j'avais y a dix ans et le public actuel les représentations ont été complètement modifiées et ont évolué / maintenant c'est un fait accepté // effectivement les étudiants ne sont plus réticents à se lancer dans les langues même ceux qui détestaient ça au collège ou au lycée / ils ont bien compris qu'il fallait s'y mettre et acceptent de jouer le jeu ». **(Informateur E)**

Les étudiants acceptent donc de se mettre à l'apprentissage des langues vivantes, ils l'acceptent comme « domaine de polyvalence », les langues étant désormais une matière à part entière à l'école primaire.

IV.1.3 Formation en langue vivante à l'IUFM

Théorique	67	28,15%
Pratique	59	24,79%
Théorique et pratique	111	46,64%

46,64 % des étudiants déclarent que la formation en langue vivante à l'IUFM est aussi bien théorique que pratique, ce qui correspond au principe de l'alternance théorie-pratique dans la formation des professeurs des écoles.

IV.1.4 Importance de l'expérience

Indispensable	143	60,08%
Nécessaire	93	38,08%
Pas très utile	3	1,26%

Les résultats montrent bien que les étudiants accordent une grande importance à l'expérience dans le domaine de l'enseignement des langues : ils désirent faire un stage pratique dans une école primaire. Il est à noter que les PE en formation à l'IUFM n'ont pas toujours l'opportunité d'enseigner les langues vivantes dans le cadre de leur stage pratique dans les écoles. G. BAUMGRATZ-GANGL (1992 : 112) souligne clairement l'importance de l'expérience :

« Les expériences qui permettront de faire progresser et de stabiliser la personnalité ne pourront être menées que dans des situations réelles, qui seules permettent de confronter l'individu aux exigences et aux difficultés concrètes auxquelles l'enseignement doit le préparer ».

IV.1.5 Formation didactique

Très utile	194	81,51%
Utile	16	6,72%
Peu utile	28	11,76%

Nous constatons que la majorité des étudiants de l'échantillon accordent une importance considérable à la formation didactique dans leur formation en langue vivante à l'IUFM, ce qui est aussi mentionnée dans le discours de quelques formateurs interrogés. Cela révèle les représentations des étudiants et de certains formateurs quant à l'importance prioritaire du savoir-faire pédagogique au savoir linguistique.

IV.1.6 Que doit développer la formation en langue vivante à l'IUFM ?

La question a pour objectif de savoir quelles seraient les composantes d'une bonne formation en langue vivante à l'IUFM selon les PE en formation initiale.

Beaucoup d'activités ludiques	167	70,17%
Remise à niveau linguistique	95	39,92%
Envie d'enseigner les langues	101	42,44%
Des outils	161	67,65%
Le goût de parler la langue	102	42,86%
Objectif culturel	99	41,60%

D'après les résultats, nous constatons que les étudiants accordent beaucoup d'importance à l'aspect ludique dans leur formation en langue vivante à l'IUFM. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que l'enseignement des langues à l'école primaire doit avoir un caractère ludique étant donné la nature du public, à savoir les enfants. Pour les étudiants, la dimension « plaisir » est primordiale dans l'apprentissage d'une langue vivante. D'ailleurs plusieurs textes officiels soulignent l'importance de cette dimension. L'un des étudiants de notre échantillon s'explique :

« on a besoin de beaucoup d'activités ludiques contrairement aux méthodes déjà existantes ».

Souvent lors de discussions avec plusieurs étudiants à l'IUFM de Nancy à la fin de leur stage dans des écoles primaires, ils nous rapportent que les activités faites avec les élèves étaient ludiques, que les enfants se sont bien amusés, que « l'activité a bien marché ». Nous leur demandions si les élèves avaient appris, retenu des choses au-delà de l'amusement. Les étudiants sont restés plutôt muets à cette question. Il semblerait qu'ils aient des représentations parfois erronées sur ce qu'est réellement le sens de l'aspect ludique qui se limiterait selon eux à de l'amusement sans objectifs précis.

La majorité des étudiants (67,65%) pensent que la formation en langue vivante à l'IUFM doit développer des outils, qu'ils pourront ensuite utiliser sur le terrain avec leurs élèves. Ce qui révèle certaines représentations des étudiants de l'enseignement des langues à l'école primaire qui se limiterait à avoir « des recettes » ou des outils à mettre en place en classe.

Ils pensent aussi que la formation doit développer le goût de parler la langue et de l'enseigner, cela pour mettre l'accent sur l'aspect motivation que doit développer la formation en langue vivante à l'IUFM. A ce propos, l'un des étudiants de l'échantillon pense que la formation doit développer :

« l'envie d'enseigner la langue, le goût de parler la langue et pratiquer un enseignement qui sort des sentiers battus, un peu plus ludique et original ».

Les étudiants de notre échantillon privilégient aussi la dimension culturelle dans la formation en langue vivante. Cette dimension est de plus en plus mise en avant dans les Instructions Officielles (dans les objectifs de l'enseignement précoce des langues à l'école primaire). C'est un moyen de s'ouvrir vers le monde extérieur à travers la découverte de différentes cultures et traditions. Un des étudiants pense que la formation doit développer :

« l'envie de s'ouvrir à une autre culture puisqu'on s'attache trop souvent à avoir un objectif langagier et on oublie l'objectif culturel. Donc s'ouvrir sur un autre pays, une autre culture qui permettra d'avoir un regard sur sa propre culture et sur son propre langage ».

Cependant, 39,92% des étudiants de l'échantillon pensent que la formation en langue vivante doit inclure une partie de remise à niveau puisque tous n'ont pas fait une licence de langue.

IV.1.7 Amélioration de la formation en langue vivante à l'IUFM

Volet didactique	80	33,61%
Langue orale	94	39,50%
Volet didactique et langue orale	60	25,21%

39,50% des étudiants évoquent la nécessité d'améliorer la formation linguistique en insistant sur la langue orale. Cette inquiétude sur la qualité de l'oral et notamment sur l'accent et les aspects phonologiques est omniprésente. On peut l'interpréter par les représentations des étudiants par rapport à l'importance de la parfaite maîtrise de langue orale nécessaire avant de pouvoir l'enseigner. Alors que les locuteurs de la langue cible ne sont pas nécessairement des enseignants efficaces. Comme le mentionne LE BIHAN « la maîtrise de la L2 est presque toujours incomplète et perfectible (...) quelque soit le niveau d'intervention des enseignants ». SHARPE (1992) le confirme :

« Even specialist L2 teachers at secondary level and indeed higher education levels do not have native mastery ». (Cité in LE BIHAN : 265)

Il est vrai que l'enseignement des langues à l'école primaire accorde la priorité à la langue orale.

IV.1.8 Utilisation des outils multimédias en complément à la formation en langue vivante

Oui	156	65,55%
Non	72	30,25%

65,55% des étudiants de l'échantillon déclarent utiliser des outils multimédias en complément à leur formation en langue vivante à l'IUFM. Cela montre bien la prise en compte des étudiants de l'importance des multimédias pour améliorer leur niveau dans la langue étudiée. Nous pensons que les outils multimédias

constituent un élément facilitateur dans l'apprentissage des langues. A ce propos BARBOT et CAMATARRI (1999 : 65) pensent que :

« Les multimédias peuvent constituer des outils qui vont aider l'apprenant à effectuer des tâches qui le placent dans une relation nouvelle par rapport à l'enseignant. Le potentiel des TIC est surtout lié à leur flexibilité, à leur capacité de véhiculer de l'information de façon multimodale. Elles sont liées aussi à la fascination qu'elles exercent ».

Ces outils peuvent aussi faire évoluer les représentations des étudiants par rapport à l'apprentissage des langues, en offrant une variété de supports et de documents de travail à choisir selon son niveau et ses besoins.

IV.1.9 Formation idéale

Alternance théorie pratique	238	100%
Préparer des séances	141	59,24%
Construction d'outils	109	45,80%
Autoformation	31	13,03%
Etudier plusieurs langues	40	16,81%

Nous pouvons remarquer d'après les résultats que tous les étudiants insistent sur une alternance entre la formation théorique à l'IUFM et le terrain pour pouvoir expérimenter les outils et les séances préparés avec les formateurs. Certains étudiants de notre échantillon expliquent qu'ils souhaiteraient avoir :

« une formation où on nous proposerait de construire des outils, une progression et de nous expliquer comment les mettre en pratique ».

« préparer des séances avec un professeur et pouvoir ensuite tester ces séances sur le terrain, avoir vraiment un retour, pouvoir faire des bilans sur les cours et pouvoir donc évoluer et changer les séances, le cas échéant ».

L'autoformation est loin d'être la plus citée à seulement 13,03%, cela montre bien qu'il reste beaucoup à faire dans ce domaine, pour faire évoluer les

représentations des étudiants qui peuvent être « un frein à un changement de pratique pédagogique » (BAILLY et PONCET 1999). En effet, la plupart d'entre eux pensent que l'autoformation signifie travailler seuls, ce qui est contradictoire avec leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est alors important à l'enseignant d'expliquer aux étudiants que son rôle en tant que conseiller est primordial, cependant il est vrai aussi que tous les enseignants de l'IUFM ne sont pas familiers à la pratique de l'autoformation. C'est pourquoi il serait opportun qu'ils reçoivent une formation adéquate par exemple dans le cadre de la formation de formateurs.

Comme nous avons pu le remarquer précédemment, la majorité des étudiants de l'échantillon accordent de l'importance à la composante didactique dans leur formation en langue vivante à l'IUFM.

16,81% des étudiants évoquent le fait de vouloir étudier plusieurs langues, ce qui rejoint donc une approche d'éveil aux langues en vue d'une diversification des langues enseignées à l'école primaire. L'un des stagiaires déclare :

« moi je voudrais voir plusieurs langues, voir plusieurs façons d'enseigner ».

L'analyse des questionnaires nous a permis d'avoir des indications sur les aspects qui ont évolué ou non dans la formation en langue vivante des professeurs des écoles, ce qui permettra de dégager ensuite des orientations pour les formations futures.

IV.2 Compte rendu des entretiens

Dans la mesure où il s'agissait d'analyser des réponses à des questions ouvertes pour la plupart, nous avons défini un certain nombre de catégories thématiques à travers les réponses des formateurs repérées dans notre corpus. Notre choix des catégories s'est effectué à travers la lecture de notre corpus de transcription des entretiens. Nous avons retenu les thèmes les plus récurrents, d'une part, et d'autre

part, les thèmes que nous avons jugé importants à analyser dans le cadre de ce travail de recherches (comme par exemple les contradictions dans le discours de certains formateurs). Nous avons choisi de citer les extraits de discours de formateurs les plus parlants pour illustrer notre analyse. Les thèmes retenus sont :

- Enseignement des langues vivantes à l'école primaire.
- Formation en langue vivante nécessaire à tous les PE à l'IUFM.
- Contradictions dans le discours de certains formateurs.
- Discours positif de certains formateurs.
- Améliorations possibles à la formation en langue vivante des PE à l'IUFM.

IV.2.1 Enseignement des langues à l'école primaire

L'enseignement des langues à l'école primaire a connu des difficultés notamment à cause des « changements permanents d'options pédagogiques » (M.E.N 2000 : 10). En effet, la multiplicité des textes ministériels concernant l'âge du début de cet enseignement, les classes concernées par cet enseignement ont entraîné une confusion concernant les directives à suivre par les enseignants. Les formateurs interrogés donnent leur avis par rapport à l'apprentissage précoce des langues et à sa place dans les Instructions Officielles, d'une part, et à la nature de l'enseignement à mettre en place à l'école primaire (éveil aux langues, apprentissage ludique), d'autre part.

IV.2.1.1 Apprentissage précoce des langues

Certains formateurs expriment clairement qu'il y a des avantages à apprendre les langues vivantes à l'école primaire. Plusieurs arguments en faveur de cet apprentissage sont donnés notamment son apport pour l'apprentissage de la langue maternelle :

A : « plus on met l'enfant tôt en présence d'une langue étrangère plus il a de chance d'apprendre et de reproduire des sons plus il est proche de l'âge d'acquisition de sa langue maternelle et plus ses dispositions sont optimales cette initiation est tout à fait opportune ». **(Informateur C)**

B : « ...pour l'espagnol qui est une langue latine et donc proche du français certains problèmes en français peuvent être facilités par la compréhension de l'espagnol notamment la concordance en genre et en nombre qui en français oralement n'est pas marquée tandis qu'en espagnol on l'entend tout de suite et la compréhension pour un élève qui apprend le français peut être facilitée par l'apprentissage de l'espagnol ». **(Informateur F)**

IV.2.1.2 Apprentissage précoce des langues dans les Instructions Officielles

Plusieurs des formateurs interviewés déclarent que les Instructions Officielles concernant l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire sont claires :

A : « les textes sont clairs en plus y a même des programmes détaillés maintenant comme le lexique ». **(Informateur G)**

B : « je trouve que les programmes sont faits de façon assez claire mais je sais que la plupart des enseignants ne regardent pas vraiment ces programmes ils continuent d'enseigner selon leurs propres conceptions de l'enseignement des langues ». **(Informateur I)**

Par ailleurs, d'autres formateurs semblent soutenir l'idée inverse en expliquant qu'elles sont une sorte de catalogue avec des détails qui ne sont pas toujours utiles :

A : « elles auraient peut être un défaut c'est à dire qu'elles ont tendance à être un peu catalogue je pense qu'elles pourraient être à travers quelques notions centrales plus faciles à lire au sens large par les enseignants là on a des catalogues de choses il faut faire ceci il faut faire cela et je pense qu'on a tendance à se noyer dans le détail plutôt que de leur donner une vue d'ensemble montrer comment toutes les choses se relient entre elles sous des différences de surface ». **(Informateur D)**

B : « y a beaucoup de choses c'est pour cela que moi quand je donne mes cours à l'IUFM je fais des tableaux pour en faciliter la lecture à mes étudiants stagiaires c'est à dire que tel que c'est c'est rébarbatif ». **(Informateur J)**

Une autre partie des formateurs pensent que les Instructions Officielles n'ont pas beaucoup évolué depuis 1991 :

A : « les instructions de 2002 comme celles de 99 n'ont pas énormément évolué par rapport à celles de 91 on est dans le même genre de situations y'a des choses qui se sont quand même précisées notamment la place de l'écrit ». **(Informateur A)**

B : « on peut dire que depuis 1991 y a un texte officiel qui a été publié en septembre 1991 à l'époque il s'agissait uniquement du CM2 voire du CM1 lorsque les ressources humaines le permettaient donc ce texte là est sans doute l'un des plus clairs en ce qui concerne l'initiation des langues à l'école primaire et on peut dire que les ministres successifs qu'il s'agisse de Lionel JOSPIN de Jack LANG ou de François BAYROU ou de Luc FERRY en fait ils ont repris dans une très large mesure chaque notion qui était abordée dans ce texte de 1991 / y a pas de doute en ce qui concerne les objectifs ni les supports ni les procédures (...) je pense que chacune des équipes ministérielles qui se sont succédées depuis 1989 a véritablement eu le sentiment de ramer dans la même direction ». **(Informateur C)**

En revanche, d'autres formateurs considèrent que les Instructions Officielles ont évolué ou même changé:

A : « elles sont très intéressantes ont beaucoup évolué / le site primlangues est une mine de renseignements très utiles et les enseignants se sentent plus encadrés. **(Informateur N)**

B : « j'ai remarqué moi depuis quelques années que j'interviens auprès des professeurs des écoles une évolution puisqu'on est passé d'une initiation à un véritable apprentissage avec évaluation ». **(Informateur Q)**

IV.2.1.3 Éveil aux langues à l'école primaire

En ce qui concerne le type d'enseignement à mettre en place à l'école primaire, voici quelques pistes évoquées par nos informateurs. L'une des formatrices interrogées préconise une approche prônant l'éveil aux langues à l'école primaire :

A : « où l'enfant rencontre une multiplicité de langues / une grande diversité de langues qui lui permet ensuite de choisir / plutôt que d'apprendre uniquement l'anglais par exemple // je trouve que l'apprentissage d'une langue à partir de l'âge de cinq ans comme il est prévu c'est très restrictif et que c'est trop ambitieux / et que ce n'est pas réaliste et que ça ne répond pas aux besoins des enfants ». **(Informateur I)**

Par un souci de diversité des langues à l'école, l'une des formatrices pense qu'on devrait proposer à l'IUFM un choix entre plusieurs langues aux PE en formation, pour elle :

B : « par exemple quand on parle portugais ou l'espagnol pourquoi être obligé de faire de l'anglais / par exemple apprendre à apprendre les langues oui / apprendre la didactique d'une langue quand on en possède une d'accord ». **(Informateur W)**

En d'autres termes les PE doivent avoir la possibilité de choisir la langue qu'ils veulent étudier plutôt que de se voir imposer une langue en particulier.

IV.2.1.4 Enseignement ludique préconisé à l'école primaire

Plusieurs formateurs interrogés insistent sur le fait que l'enseignement des langues à l'école primaire doit être ludique puisque c'est « primordial » dans ce type d'enseignement :

A : « l'aspect plaisir est primordial pour les enfants l'aspect ludique est primordial pour les enfants ». **(Informateur A)**

B : « c'est important à cause de la souplesse de l'enfant et ce qui est important est que ça prenne une forme ludique donc je travaille beaucoup sur plusieurs activités avec mes élèves on apprend des chansons des comptines et j'essaie de leur donner le plus d'idées possibles ». **(Informateur H)**

IV.2.2 Formation en langue vivante nécessaire pour tous les PE à l'IUFM

Tous les formateurs interrogés semblent s'accorder sur le fait qu'un enseignement en langue vivante doit être obligatoire pour tous les PE à l'IUFM. Voici deux citations de formateurs par rapport à cette question :

A : « à partir du moment où c'est maintenant une discipline obligatoire à l'école / c'est assez normal qu'effectivement tous les élèves professeurs des écoles reçoivent une formation dans ce domaine là au même titre que n'importe quelle autre discipline ». **(Informateur E)**

B : « c'est le seul moyen pour généraliser l'enseignement des langues à l'école primaire / moi de toutes façons je suis contre le fait qu'on ait des intervenants extérieurs qui ne soient pas des professeurs des écoles / et généralement les natifs ne sont pas formés / c'est très rare de trouver quelqu'un de formé et de compétent et de plus y avait aussi dans mon école des professeurs de collège ou de lycée qui ne connaissent rien à la psychologie des enfants ». **(Informateur J)**

IV.2.2.1 Formation linguistique des PE

Dans les réponses des formateurs, on retiendra l'accent mis sur la formation linguistique des PE. Ils considèrent que cette partie de la formation est importante pour le développement des compétences orales des PE dans la perspective d'enseigner les langues à l'école primaire.

IV.2.2.1.1 Importance de l'oral dans la formation

Il ressort du discours des formateurs interrogés que l'oral (aspects phonologiques, accent, intonation...) est la compétence la plus importante à acquérir pour les PE dans leur formation en langue vivante à l'IUFM :

A : « l'oral tout ce qui fait partie de l'oral bien sûr l'intonation la mélodie la phonologie tout cela fait partie du lot / maîtriser les structures suffisantes ». **(Informateur A)**

B : « je mettrais l'accent sur les qualités phonétiques et phonologiques avoir évidemment un bon accent mais moins que d'avoir un bon accent c'est savoir ce qu'est un bon accent pour être capable de repérer et de corriger discrètement ». **(Informateur D)**

C : « il serait souhaitable que les enfants aient de meilleures qualités phonatoires il faudrait donc que l'accent soit correct qu'ils aient une bonne musique de langue une bonne intonation ». **(Informateur G)**

D : « tout est important la prosodie le rythme la prononciation et la mélodie puisqu'elle n'est pas la même dans toutes les langues mais

également la correction de la langue la structure la syntaxe la richesse du lexique ». **(Informateur J)**

IV.2.2.1.2 Vision des formateurs par rapport à la compréhension orale et aux documents authentiques audio et vidéo

Nous avons remarqué que beaucoup de formateurs partagent l'idée que les documents authentiques audio ou vidéo sont des documents « particulièrement difficiles » à comprendre :

A : « un document authentique audio ou vidéo est quelque chose de particulièrement difficile pour l'enseignant en formation continue comme l'étudiant en formation initiale ». **(Informateur A)**

B : « un document audio ou vidéo est le plus dur à comprendre par rapport à un document textuel ». **(Informateur F)**

C : « l'écoute d'un document authentique en anglais est quelque chose de très dur ». **(Informateur K)**

D : « la compréhension orale...ça nécessite des années c'est la chose la plus difficile que l'on puisse faire en langue ». **(Informateur D)**

Cette vision des formateurs sur la compréhension orale doit certainement être transmise aux PE et ne fait qu'augmenter leur crainte par rapport à l'épreuve de compréhension orale au concours.

IV.2.2.1.3 Problèmes dans la formation des PE

Les IUFM sont en charge de la formation en langues des professeurs des écoles. Cette formation ne semble pas être suffisante d'après les formateurs interviewés. Plusieurs problèmes rencontrés dans cette formation sont signalés par nos informateurs.

IV.2.2.1.3.1 Attitude des PE en formation initiale à l'IUFM par rapport à la formation en langue vivante

Nous pouvons constater le choix de certains mots utilisés par les formateurs en langue vivante à l'IUFM pour décrire l'attitude, voire la détresse des étudiants par rapport à la formation en langue vivante mise en place à l'IUFM ; des mots peu encourageants. Voici quelques formulations utilisées par ces formateurs :

A : « les stagiaires sont catastrophés par le fossé qu'y a entre l'attente et leur niveau de langue / c'est normal c'est des gens qui n'ont pas pratiqué de langue pour certains pendant trois ou quatre ans / quand ils arrivent à l'IUFM (...) ils sont catastrophés ». **(Informateur A)**

Nous remarquons que le mot « catastrophés » est répété deux fois pour insister sur le malaise des étudiants.

B : « c'est la catastrophe ». **(Informateur B)**

Cet informateur utilise aussi le mot « catastrophe » pour parler des difficultés que rencontrent les étudiants pour s'exprimer en langue étrangère lorsqu'ils arrivent en première année à l'IUFM.

C : « les stagiaires sont tellement angoissés par rapport à leur propre pratique de la langue... ». **(Informateur K)**

IV.2.2.1.3.2 Niveau des PE en langue vivante à l'entrée à l'IUFM comme obstacle à la formation mise en place à l'IUFM

La plupart des formateurs interrogés affirment que les PE1 arrivent à l'IUFM avec un niveau faible en langue, puisque beaucoup d'entre eux n'ont pas étudié de langue étrangère depuis plusieurs années. Ces formateurs pensent que les étudiants devraient arriver en première année à l'IUFM avec des compétences en langues (AZZAM-HANNACHI a). Un des formateurs exprime sa conviction en disant :

A : « moi je pense comme vous le savez / dans l'idéal tous les étudiants qui rentrent en première année de formation de professeurs des écoles devraient avoir des compétences en langue / des compétences avérées et sanctionnées par un diplôme universitaire qui s'appelle le CLES ce n'est pas le cas à l'heure actuelle et je pense que c'est tout à fait dommage car les IUFM ne sont absolument pas équipés / ce n'est rien de plus que de l'entretien en langue pour permettre aux étudiants donc de première année et aux stagiaires de seconde année d'entretenir le niveau tel qu'il était à l'entrée à l'IUFM ». **(Informateur C)**

Le discours de ce formateur peut laisser perplexe. On peut y voir l'illustration de l'indispensable formation linguistique antérieure des stagiaires. Exiger cette maîtrise des langues avant l'entrée à l'IUFM peut constituer un élément dissuasif pour vouloir suivre la formation PE.

Ce formateur essaie en quelque sorte de se déresponsabiliser : si les PE n'ont pas eu une formation satisfaisante en langue dans leur parcours initial, ils ne peuvent pas réussir en langue à l'IUFM. En d'autres termes, l'efficacité de la formation à l'IUFM dépend d'une bonne formation antérieure en langue des étudiants.

Pour ce formateur la principale solution pour optimiser la formation en langue vivante mise en place à l'IUFM est que les étudiants arrivent à l'IUFM avec des « compétences avérées » en langue à travers l'obtention du CLES (Certificat de Compétence en Langues de l'Enseignement Supérieur). Le CLES est composé de 3 niveaux de compétences et ces niveaux correspondent aux niveaux B1, B2 et C1 définis par le Cadre européen des langues du Conseil de l'Europe. Il est à noter que les étudiants de l'IUFM ont la possibilité de passer le CLES en parallèle à leur formation. Mais, comment envisager la formation à l'IUFM si les étudiants doivent préalablement avoir de bonnes compétences en langues ? Est-ce que c'est le contenu de la formation à l'IUFM qui va changer ? Quels seraient alors le rôle et le but de la formation en langue vivante à l'IUFM ?

Un autre formateur pense que les étudiants doivent « se muscler » en langue. Cette métaphore est utilisée par ce formateur pour mettre l'accent sur la nécessité d'une formation en langue vivante pour les étudiants tout au long de leurs

études universitaires. Cette formation préalable leur permettra ensuite de « se muscler », c'est à dire de s'améliorer en langue au cours des années suivantes et notamment à l'IUFM. Il ajoute que :

B : « l'IUFM ne peut pas régler en fin de course ce qui n'a pas été fait avant ». **(Informateur D)**

IV.2.2.1.3.3 Expérience personnelle des PE comme source de difficultés dans leur formation à l'IUFM

L'expérience personnelle des étudiants et leurs représentations par rapport aux langues constituent un domaine de difficultés clairement identifié par beaucoup de formateurs interviewés. Ces formateurs emploient des expressions et des mots qui font référence aux insuffisances des étudiants et à la mauvaise image qu'ils ont d'eux-mêmes en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Voici quelques citations de formateurs utilisées pour justifier ce point de vue :

A : « les difficultés des stagiaires sont souvent liées à leurs représentations de la langue qu'ils ont acquise à juste titre des fois de manière erronée dans leur vécu antérieur au lycée ou au collège / ils se jugent par exemple pas bons ou nuls alors que certains ont des potentialités // même s'ils n'ont pas une langue précise je pense que beaucoup se sous-estiment et cette manière de se sous-estimer d'une certaine manière les inhibe et contribue à les enfoncer / je pense que c'est très psychologique ». **(Informateur D)**

B : « je pense que les difficultés des stagiaires sont souvent dues à leur expérience personnelle par rapport à la langue parce que souvent y a eu des blocages et c'est ce qui les gêne ». **(Informateur H)**

C : « le vécu d'apprentissage d'une langue étrangère est douloureux et rébarbatif le plus souvent ». **(Informateur M)**

Le choix des mots utilisés par notre informateur M, « douloureux » et « rébarbatif » est très révélateur du malaise des étudiants, ainsi que de leurs représentations, par rapport à l'apprentissage des langues vivantes, dues à leur expérience antérieure de cet apprentissage.

D : « les difficultés sont souvent liées à la mémoire qu'ils ont de l'apprentissage des langues / et d'avoir été de mauvais apprenants en langue alors comme moi je travaille sur l'anglais ils ont souvent le souvenir que c'était très difficile qu'ils n'arrivaient pas à comprendre et à prononcer ». **(Informateur W)**

Certains formateurs pensent que la meilleure des façons d'aider les étudiants à surmonter leurs difficultés est de les encourager, les aider à faire évoluer leurs représentations sur ce qu'est l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour redonner confiance aux étudiants, un de nos informateurs propose tout un travail :

C : « sur le corps la voix l'expression théâtrale quelques fois on introduit même des modules en français // on collabore avec d'autres collègues par exemple de français ou d'arts pour les faire travailler sur la confiance en soi et surtout afin de leur faire prendre conscience de ce que c'est que la communication / que ce n'est pas un code verbal seulement ». **(Informateur W)**

Dans cet esprit, J. ADEN, formatrice d'anglais à l'IUFM de Créteil, a expérimenté avec ses PE un module basé sur *Drama* (techniques dramatiques) qui a été très bénéfique dans la formation. Pour elle, l'objectif de *Drama* visait à :

« provoquer la déstabilisation nécessaire et inhérente à la transformation des représentations des stagiaires sur l'enseignement de l'anglais et de la nature de l'acte de communication ». (ADEN 2003 : 23)

J. ADEN décrit *Drama* comme un outil privilégié pour une approche active, culturellement marquée, orientée vers l'expérimentation et permettant un travail sur la perception et l'utilisation des sens au service du langage. Pour elle, ce module a aussi permis à certains étudiants de se débarrasser de leurs inhibitions, ce qui est très positif.

Le dispositif mis en place prend en considération l'hétérogénéité du groupe et les différents niveaux des étudiants, en permettant une individualisation des parcours. Les tâches et les productions attendues sont différentes, puisque les étudiants interviennent dans la mesure de leurs capacités (ADEN 2003).

IV.2.2.1.3.4 Manque de moyens

La plupart des formateurs évoquent le manque de moyens alloués aux langues à l'IUFM comme par exemple un laboratoire de langues (nous reviendrons sur ce point dans la partie consacrée au compte rendu de l'expérimentation de l'autoformation à l'IUFM), pour pouvoir offrir aux PE une formation plus satisfaisante afin qu'ils puissent enseigner ensuite les langues à l'école primaire :

A : « on en a pas les moyens / par exemple (...) on essaie d'installer à l'heure actuelle un petit labo de langues et ce sera tout si vous voulez on a une bibliothèque des assistants mais en dehors de ça on a pas d'heures on a pas de moyens donc c'était vraiment difficile pour nous de faire autre chose que de l'entretien ». **(Informateur C)**

B : « nous n'avons pas les moyens d'une remise à niveau en langue digne de ce nom nous leur donnons des pistes mais nous ne pouvons pas aller au-delà ». **(Informateur N)**

IV.2.2.1.3.5 Problèmes des assistants

La plupart des formateurs interrogés affirment que les assistants de langues affectés à l'IUFM ont un rôle important dans la formation en langue vivante des PE car ils font travailler les PE à l'oral et constituent ainsi des personnes ressources. Voici quelques citations de formateurs qui mettent en évidence l'importance des assistants :

A : « se sont des personnes qui interviennent en parallèle avec les formateurs pendant les cours et ça permet ainsi de dédoubler les groupes / se sont aussi des personnes qui proposent des ateliers de conversations ». **(Informateur C)**

B : « nous avons une lectrice d'origine américaine son rôle est largement un rôle linguistique elle les entraîne dans le domaine de la petite conversation spontanée / elle les entraîne aussi à quelques activités d'ordre pédagogique mais en anglais petit anglais simple mais efficace ». **(Informateur D)**

C : « c'est des personnes ressources peut être plus du côté culturel que linguistique / les étudiants ont toujours des tonnes de questions à poser

côté culturel // sinon ça nous permet de dédoubler les groupes et on en profite pour travailler l'expression orale ». **(Informateur E)**

Néanmoins, la plupart des formateurs évoquent le problème des assistants dans la formation des PE, puisque ces assistants partent tôt dans l'année, vers la fin du mois de mars, au moment où les PE1 ont en le plus besoin pour leur préparation au concours. Ainsi, d'après les formateurs, il faudrait que ces assistants soient présents plus longtemps dans l'année :

A : « le gros problème que l'on rencontre avec l'assistante c'est qu'elle est là jusqu'à fin mars / donc la préparation au concours continue jusqu'à fin mai et là il n'y a pas l'assistante / donc on a insuffisance de ce côté là et c'est important d'avoir des assistants qui sont là pour donner le modèle linguistique le plus précis possible ». **(Informateur A)**

B : « on a des assistants de langues qui nous permettent de dédoubler les groupes pendant une partie de l'année / mais malheureusement ils partent fin mars ». **(Informateur G)**

IV.2.2.1.3.6 Manque d'heures dans la formation en langue vivante des PE

La majorité des formateurs interviewés pensent que le nombre d'heures dans la formation en langues des PE est insuffisant et qu'il faudrait l'augmenter pour améliorer cette formation. Voici quelques citations de formateurs pour illustrer ce point (AZZAM-HANNACHI a):

A : « j'ai par exemple cette année un groupe que j'ai vu une fois dans la première semaine de septembre et une fois en décembre / j'ai fait six heures jusque là et je ne les reverrai pas avant le mois de mai / et donc trois séances ponctuelles comme ça sur toute une année on ne peut pas réellement faire du travail très suivi (...) // donc est ce qu'il vaut mieux faire une formation intensive ou extensive mais de cette manière là ça n'a aucun intérêt / alors bon vingt heures je ne sais pas si on peut dire que c'est réellement suffisant / alors si c'est vingt heures d'affilée on arrive quand même à faire quelque chose (...) ». **(Informateur E)**

Notre informateur E déplore non seulement le manque d'heures de cours mais aussi un problème de planning. Il préconise donc une formation intensive.

B : « pour les étudiants qui n'ont pas un niveau suffisamment avancé au départ il faudrait consacrer plus de temps. **(Informateur D)**

Nous constatons une sorte de déresponsabilisation de la part de certains formateurs par rapport à la formation en langue vivante des PE. Ils essayent de rejeter la responsabilité de l'insuffisance de la formation sur d'autres facteurs. Par exemple, comme nous l'avons signalé précédemment, certains évoquent la formation antérieure des PE, le manque de moyens, le manque d'heures, le problème de l'assistant. Nous pensons que cette déresponsabilisation peut être un frein à l'amélioration de la formation en langue vivante mise en place à l'IUFM.

IV.2.2.2 Formation pédagogique des PE

L'analyse de nos entretiens nous a permis de constater l'importance significative accordée à la langue, en valorisant sa composante orale, dans la formation des PE. On observe le manque de références à la formation pédagogique des PE dans le discours des formateurs interrogés (AZZAM-HANNACHI a). Cela peut s'expliquer par l'influence des représentations dominantes des formateurs quant au niveau de langue à atteindre par les PE.

Cependant, un de nos informateurs insiste sur l'importance de la formation pédagogique des PE, il explique que :

A : « les compétences pédagogiques sont aussi importantes que les compétences linguistiques // c'est à dire qu'on peut rattraper de faibles compétences linguistiques par de bonnes compétences pédagogiques / par exemple on peut utiliser des cassettes si on a pas une bonne prononciation ». **(Informateur I)**

IV.2.2.3 Importance de l'apport culturel dans la formation en langue vivante des PE à l'IUFM

Beaucoup de formateurs interrogés insistent sur l'importance de l'apport culturel dans la formation en langue vivante des PE à l'IUFM. Selon eux, la dimension

culturelle peut permettre de combler le manque de compétences linguistiques. Voici quelques citations de formateurs pour illustrer ce point:

A : « en se tournant du côté culturel en dehors des compétences pédagogiques de l'enseignant qui vont aussi combler une bonne part des lacunes linguistiques / on va dire mais effectivement c'est plus rassurant de traiter les aspects un peu culturels pour des gens qui ne sont pas très très à l'aise dans la langue ». **(Informateur E)**

B : « c'est vrai que dans la formation l'an prochain si je suis toujours là ce sera l'un de mes objectifs prioritaires / parce qu'on se rend compte qu'ils manquent de références culturelles ». **(Informateur F)**

Certains formateurs interviewés considèrent que la culture ne pose pas beaucoup de problèmes dans la formation en langue vivante des PE. D'après ces formateurs, les difficultés des PE ne sont pas liées à la culture. Un des formateurs qui soutient cette idée pense que :

A : « la quantité d'éléments culturels nécessaires est bien là mais n'est pas très fouillée donc ce n'est pas vraiment un gros problème / pour moi le principal problème c'est de prononcer l'anglais avec un accent qui soit acceptable ». **(Informateur A)**

Une des formatrices nous fait savoir que les difficultés que rencontrent les PE en formation en langue vivante à l'IUFM sont liées à la langue et pas vraiment à la culture. Mais la culture ne fait-elle pas partie de la langue ? Cette formatrice fait une distinction entre la culture et la langue, alors que pour comprendre un interlocuteur étranger n'avons nous pas besoin de connaître sa culture, pour comprendre certaines subtilités de la langue ?

En revanche, d'autres formateurs pensent que les difficultés de leurs PE dans l'apprentissage des langues à l'IUFM sont essentiellement liées à la culture. Une des formatrices attribue ces difficultés au fait que les PE ne soient jamais partis dans le pays où la langue cible est parlée: « peu sont finalement allés en pays anglophone ».

IV.2.2.4 Langue vivante : épreuve obligatoire au concours de recrutement des professeurs des écoles

En ce qui concerne l'épreuve obligatoire en langue vivante dans le concours de recrutement des professeurs des écoles, il y a des opinions divergentes parmi les formateurs.

Les formateurs en faveur de l'épreuve de langue vivante au concours pensent qu'il serait nécessaire qu'elle devienne obligatoire pour tous les PE à l'IUFM, étant donné que les langues sont une matière à part entière à l'école primaire et que les futurs professeurs des écoles devront les enseigner. Ils pensent que cela augmenterait la motivation et l'implication des PE dans leur apprentissage de la langue vivante. Certains formateurs avancent les arguments suivants:

A : « il faut être clair pour que les gens se motivent / donc votre question concernant les étudiants de l'IUFM je suis sûr que le degré de motivation va monter à deux cent pour cent si l'épreuve est obligatoire au concours c'est normal / jusqu'à présent c'est une épreuve optionnelle ». **(Informateur A)**

B : « sur le fait qu'elle soit obligatoire ça me semble très bien comme le sont actuellement d'autres matières ». **(Informateur F)**

C : « c'est très bien parce que si c'est une discipline à part entière je ne vois pas pourquoi il n'y aurait pas une épreuve de langue // c'est donner un statut supplémentaire à une reconnaissance en l'introduisant dans le concours (...) oui c'est le seul moyen pour généraliser l'enseignement des langues à l'école primaire moi de toutes les façons je suis contre le fait qu'on ait des intervenants extérieurs qui ne soient pas des professeurs des écoles et généralement les natifs ne sont pas formés c'est très rare de trouver quelqu'un de formé et de compétent ». **(Informateur J)**

D : « il semble important de sanctionner les possibilités les capacités des étudiants dans la langue qu'ils souhaitent enseigner ». **(Informateur Q)**

Une autre partie des formateurs interrogés semblent assez réticents en ce qui concerne l'introduction d'une épreuve obligatoire de langue vivante au concours de recrutement des professeurs des écoles. Différentes raisons sont évoquées :

A : « si on veut avoir des candidats à l'IUFM je pense que c'est très risqué de la rendre obligatoire parce que cela va être dissuasif vu le niveau de certaines personnes // si les langues deviennent obligatoires ça peut être éliminatoire et est- ce qu'il faut éliminer quelqu'un qui a plein de qualités par ailleurs parce qu'il n'est pas bon en langue ». **(Informateur B)**

B : « sur la théorie je trouve que c'est une bonne chose parce qu'il faut que l'on ait des enseignants en langues dans l'enseignement élémentaire // d'un point de vue pratique je ne suis pas sûr que tous les étudiants auront pu précédemment acquérir un niveau de langue suffisant et que ça ne les mettra pas en difficulté ». **(Informateur D)**

C : « je dirais c'est très bien / mais d'un autre côté c'est peut être fermer des portes à des gens qui ont des capacités par ailleurs / ça peut être quelque chose qui peut gêner certains ». **(Informateur H)**

Par contre un des formateurs pense qu'il est important que l'épreuve de langue devienne obligatoire au concours de recrutement des professeurs des écoles, à condition de la revoir entièrement car le niveau exigé des PE est bien trop élevé.

IV.2.3 Contradictions dans le discours de certains formateurs

Nous remarquons des contradictions, au cours de nos entretiens avec certains formateurs, qui sont révélatrices de l'incertitude de ces formateurs par rapport à leur vision concernant les questions abordées.

Prenons l'exemple d'un formateur qui d'un côté explique que les PE qui arrivent en première année à l'IUFM sont « paniqués » parce qu'ils n'ont pas pratiqué la langue pendant trois ou quatre ans, et d'un autre côté il dit :

A : « lorsque je reçois des gens dans le cadre de la formation continue qui n'ont pas pratiqué la langue anglaise pendant 5 10 15 20 ans même 30 ans ils ont de grosses difficultés pour se réadapter / quoi que ce n'est pas forcément ceux qui n'ont pas pratiqué pendant 30 ans d'une façon sérieuse qui s'en tirent le moins bien ». **(Informateur A)**

Au cours du même entretien, nous constatons une autre contradiction mise en évidence par l'utilisation de certaines métaphores. D'un côté ce formateur pense

que les enseignants ont besoin d'avoir des compétences pour pouvoir enseigner les langues aux enfants, pour lui, l'enseignant :

« ... va pouvoir mitrailler sur des petits trucs très simples / seulement pour mitrailler il faut avoir une compétence linguistique qui permet de le faire / c'est pour ça que je suis convaincu qu'il y a un gros effort de formation à assurer auprès des enseignants »,

et puis d'un autre côté il explique que les enseignants auraient juste besoin de se contenter d'un « concret de classe » pour enseigner les langues, il ajoute :

« alors je comprends qu'institutionnellement on veut se garantir des gens qui ont une compétence linguistique suffisante / moi le premier je suis d'accord / mais compte tenu de l'aspect généralisation qu'on a mis en place à l'heure actuelle peut être faudrait-il accepter provisoirement de baisser le niveau d'habilitation plutôt que de mettre des grands mots ».
(Informateur A)

Ce formateur insiste dans un premier temps sur le fait que les professeurs des écoles doivent nécessairement avoir des compétences en langue pour pouvoir l'enseigner aux enfants. Ensuite, ce même formateur dit qu'il suffisait aux PE d'avoir un « concret de classe » pour pouvoir enseigner les langues à l'école primaire. C'est pour nous une sorte de dévalorisation de l'enseignement des langues à l'école primaire qui se limiterait donc selon ce formateur à « un concret de classe » qui signifie peut-être un vocabulaire limité, que les enseignants pourraient utiliser. Alors que l'enseignement des langues à l'école est bien plus compliqué sur le terrain. Il utilise aussi une autre métaphore pour insister sur la nécessité de la formation en langue vivante et la nécessité d'aider les futurs enseignants qui sont complètement « paniqués » par la nouvelle mission qu'ils auront à assumer :

C : « les enseignants étant démunis il allait falloir leur trouver des béquilles ». **(Informateur A)**

Nous constatons aussi quelques contradictions et quelques incertitudes dans le discours d'une formatrice sur les compétences nécessaires aux PE pour pouvoir enseigner les langues à l'école primaire :

E : « je me dis qu'il vaut peut être mieux être un peu imparfait au point de vue langue et avoir un bon contact // avoir de bonnes idées en didactique et en pédagogie plutôt que d'être parfait en langue / alors actuellement je me dis ça je vais peut être changer d'avis je me dis aujourd'hui / il vaut mieux être un bon enseignant au niveau contact et au niveau méthode et stratégie et avoir des imperfections en langues que le contraire ». (**Informateur B**)

Elle ajoute :

«...mais je pense à quelques unes qui ne sont pas brillantes en langue mais qui sont bien avec les enfants / je pense qu'elles feront du bon travail quand même / alors quand vous parlez bien allemand ou anglais les enfants vous imitent mal c'est évident / alors peut être que si vous êtes moyen les enfants vous imiteront mal aussi donc / mais si l'enseignant réussit à donner envie aux enfants c'est quand même c'est primordial // c'est mon point de vue du jour mais je ne vous garantis pas que dans six mois j'en serai encore là / on verra ».

Cette formatrice ne semble pas très sûre de ses positions en ce qui concerne les compétences nécessaires aux PE pour enseigner les langues.

L'un de nos informateurs affirme que les difficultés de ses PE à l'IUFM ne sont pas liées à la culture, puisque selon lui, « la plupart des documents sont compréhensibles à travers l'aspect linguistique uniquement » (**Informateur G**), et lorsque nous lui avons posé la question « comment pensez-vous aider vos stagiaires à surmonter ces difficultés », il nous répond « travailler sur des documents authentiques tout en apportant des informations culturelles et en variant le type de documents ». Nous trouvons qu'il y a ici aussi une sorte de contradiction dans le discours de ce formateur qui d'un côté pense que les stagiaires n'ont pas de difficultés liées à la culture et d'un autre côté, il propose d'apporter des informations culturelles pour aider les stagiaires à surmonter leurs difficultés.

IV.2.4 Quelques discours positifs des formateurs en langues à l'IUFM

Malgré le discours négatif de certains formateurs, d'autres ont un discours positif et une vision assez objective concernant la formation en langue vivante des PE. Prenons quelques exemples de formateurs. Une des formatrices explique que les représentations des étudiants en ce qui concerne les langues ont beaucoup évolué :

A : « entre le public que j'avais y a dix ans et le public actuel les représentations ont été complètement modifiées et ont évolué / maintenant c'est un fait accepté // effectivement les étudiants ne sont plus réticents à se lancer dans les langues même ceux qui détestaient ça au collège ou au lycée / ils ont bien compris qu'il fallait s'y mettre et acceptent de jouer le jeu (...) et bien souvent ils pensent que c'est une nouvelle chance pour eux que d'avoir une formation en langue à l'IUFM / une nouvelle chance pour eux de redémarrer dans les langues / donc de ce point de vue là on est vraiment contents / on a vraiment vu l'évolution des représentations (...) ils ont compris que être professeur des écoles c'est un métier de polyvalence / ils ne sont pas spécialistes de musique ni de maths et donc ils intègrent maintenant les langues comme domaine de polyvalence et non plus comme domaine de spécialité ». **(Informateur E)**

Elle ajoute que:

« bon c'est sûr qu'ils n'ont pas des moyens linguistiques forcément très développés mais c'est un peu notre rôle de leur apprendre que même si on a pas beaucoup de moyens linguistiques on peut quand même faire passer beaucoup de choses auprès des enfants ».

Le plus important aussi est que les étudiants soient :

« capables surtout de se servir de ressources en fait parce que si les compétences linguistiques de l'enseignant sont relativement faibles (...) c'est à dire que l'enseignant ne doit pas être le seul et unique modèle et peut être même pas le modèle du tout mais par contre il faudrait qu'il sache se servir de documents sonores qui pourraient être des modèles ».

D'autres formateurs pensent que pour améliorer la formation en langue vivante, il n'est pas indispensable d'avoir plus d'heures de formation :

B : « On peut toujours faire mieux si on rajoutait quelques heures au module de base se serait pas mal / mais j'imagine qu'un professeur de sciences dira la même chose (...) / on peut toujours faire mieux mais si on ne veut pas multiplier le nombre d'heures de ces PE qui ont en déjà pas mal ça peut aller ». **(Informateur B)**

E : « On pense trop souvent à la quantité mais pas assez à la qualité ». **(Informateur O)**

IV.2.5 Améliorations possibles à la formation en langue vivante des PE à l'IUFM

Les formateurs proposent différentes pistes susceptibles d'améliorer la formation à l'IUFM. Les pistes retenues sont :

- Séjours linguistiques
- Autoformation.

IV.2.5.1 Séjours linguistiques

En ce qui concerne les séjours linguistiques à l'étranger, beaucoup de formateurs pensent qu'ils sont importants dans la formation en langue vivante des PE à l'IUFM. Ils les recommandent comme moyen de perfectionner la maîtrise de la langue étrangère. L'une des formatrices interrogées pense d'ailleurs qu'il faudrait imposer un stage à l'étranger à tous les PE. Nous pensons qu'il serait plus convenable de proposer, aux étudiants intéressés par un stage linguistique, de partir à l'étranger. L'idée même d'imposer ce stage ne nous semble pas favorable pour les PE. D'après nos discussions avec plusieurs PE à l'IUFM, ils pensent souvent que les langues sont inutiles pour eux, n'étant pas des spécialistes en langues. Ils considèrent avoir beaucoup de travail dans d'autres matières qu'ils jugent plus importantes de part leur statut obligatoire au concours. Les langues ne semblent pas être une de leur priorité.

Pour illustrer nos propos par rapport à l'importance des séjours linguistiques, voici deux citations des formateurs interrogés :

A : « (...) le fait de séjourner trois semaines en Angleterre leur donne l'occasion de pratiquer la langue certains aussi reviennent avec des idées et des documents qui peuvent servir d'appui d'outils pédagogiques ». **(Informateur C)**

B : « l'idéal c'est qu'ils fassent un stage à l'étranger au moins un de trois semaines parce que même si ce n'est pas beaucoup quelqu'un qui séjourne pendant un certain moment dans un pays étranger peut avoir un petit déclic qu'on a jamais à l'école ». **(Informateur H)**

IV.2.5.2 Importance de l'autoformation dans la formation en langue vivante des PE

L'autoformation tient une place modeste dans la formation en langue vivante des PE. Cependant, certains formateurs pensent que, compte tenu des différents niveaux des PE qui arrivent en formation à l'IUFM, il serait opportun de leur proposer une formation à l'autonomie, dans le but d'améliorer leurs compétences en langue vivante. Elle est évoquée par certains formateurs, mais avec un souci d'une formation à l'autonomie. Une des formatrices interrogées avance l'argument que :

A : « ça ne suffit pas d'avoir un centre de langue pour qu'ils deviennent autonomes / il faut les former à l'autonomie et comment former des étudiants à l'autonomie qui préparent un concours / et qui sont complètement dans la rigidité de la préparation au concours et en deuxième année où ils sont évalués tout le temps / ils ont leurs stages à préparer mais à l'intérieur des heures de formation on peut très bien les emmener au centre de ressources et les former là ». **(Informateur I)**

IV.2.6 Conclusions sur la formation en langue vivante des PE à l'IUFM

La plupart des formateurs interviewés s'accordent pour dire que la formation en langue vivante existante actuellement à l'IUFM pour les PE est insuffisante pour qu'ils soient capables d'assurer un enseignement en langue vivante à l'école primaire. Diverses raisons sont évoquées dans le discours des formateurs :

- **Pas d'épreuve obligatoire de langue vivante au concours de recrutement des PE**

A : « une place de la langue qui n'est pas encore suffisante pour l'instant parce qu'elle n'est pas encore au concours dans les parties fixes quand ce sera là ça changera peut être (...) on a pas besoin de mettre la barre trop haut / par contre les contenus qui doivent être en dessous de la barre doivent être sérieusement possédés ». **(Informateur A)**

- **Faible niveau en langue vivante des étudiants à l'entrée à l'IUFM**

A : « non parce que le niveau dans leur immense majorité en langue à leur entrée à l'IUFM est assez souvent insuffisant (...) pour la plupart y a eu une sorte de trou une sorte de rupture après le bac // se sont des personnes qui nous arrivent après des années au minimum de trois ans sans langue / dans la mesure où nous nous ne sommes pas capables de faire autre chose que d'entretenir ». **(Informateur C)**

B : « pour les étudiants qui n'ont pas un niveau suffisamment avancé au départ qu'il faudrait consacrer plus de temps / ce n'est pas uniquement un problème d'heures mais c'est un problème de l'étaler sur des années et c'est pour cela que je pense que l'IUFM ne peut pas régler en fin de course ce qui n'a pas été fait avant / il peut donner une conscience de ce que c'est que la langue / de permettre à un étudiant d'être autonome et au cours des années à venir (...) / mais sur le ponctuel je pense que c'est beaucoup trop court ». **(Informateur D)**

- **Manque de stage à l'étranger**

A : « non elle est insuffisante // je pense que l'idéal c'est qu'ils fassent un stage à l'étranger au moins un de trois semaines ». **(Informateur H)**

B : « à l'IUFM d'Alsace le nombre d'heures est important / si cette formation s'accompagne d'un stage à l'étranger par exemple de six semaines à trois mois je pense que c'est tout à fait honnête et faisable ». **(Informateur I)**

- **Manque d'heures de formation**

A : « non à mon avis ce n'est pas suffisant par exemple les dominantes je ne les ai pas vu depuis le mois de février à cause des stages et des vacances / et je vais les avoir là en juin trois semaines / c'est insuffisant / il faudrait au moins soixante heures ». **(Informateur K)**

IV.3 Résultats de l'analyse des entretiens

De l'analyse des entretiens, il ressort que l'apprentissage précoce des langues est à privilégier à l'école primaire. En effet, L'apprentissage d'une langue vivante est bénéfique pour l'enfant puisqu'il lui permet de découvrir des différences et des similitudes entre cette langue et sa langue maternelle. Ce qui permettra à l'enfant de mieux comprendre le fonctionnement de sa langue maternelle.

On peut noter qu'il y a eu en France une évolution par rapport au type d'enseignement à mettre en place à l'école, puisqu'il s'agit désormais d'un véritable apprentissage au lieu de l'initiation prévue en 1989 sous le Ministre L. JOSPIN. Pour ce qui est des Instructions Officielles, les objectifs de cet enseignement sont clairs et bien définis et lisibles par les enseignants. Le contenu du programme est détaillé aussi. Cependant, en ce qui concerne le domaine culturel, il n'y a pas de définition claire dans les textes des objectifs culturels. Les fonctions langagières sont bien précisées. Elles sont ambitieuses et un peu irréalistes mais elles sont clairement formulées.

Concernant le type d'enseignement à mettre en place à l'école, nous pensons comme certains formateurs qu'une approche prônant l'éveil aux langues est à préconiser. Cette approche est tout à fait défendable mais n'a pas été le choix institutionnel. Plusieurs auteurs défendent d'ailleurs l'éveil aux langues notamment CANDELIER qui insiste sur les bénéfices d'une telle approche pour les enfants. Elle permettrait selon lui :

« - le développement de représentations et attitudes positives :

1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;

2) de motivation pour l'apprentissage des langues (développement des attitudes) ;

- le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistiques / méta communicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes) ». (CANDELIER 2000 : 11)

J. PANTHIER, de la division des langues vivantes au Conseil de l'Europe présente les avantages de l'éveil aux langues :

« Parmi les arguments en faveur de l'apprentissage de plus d'une langue étrangère ou seconde dès le plus jeune âge, il y en a un, à caractère anthropologique, qui semble peser plus que tout autre : l'apprentissage d'autres langues permet à l'enfant de garder l'ouverture d'esprit qu'il avait à la naissance. J'insiste bien sur l'apprentissage (ou l'initiation) de plusieurs langues, car l'expérience montre que l'apprentissage d'une seule langue tend à renforcer l'ethnocentrisme, alors que le contact avec plusieurs langues permet à l'enfant de se rendre compte, au fur et à mesure de son intégration dans sa communauté d'origine, que cette communauté a une façon de vivre et de voir le monde qui est certainement intéressante et bien, mais pas la seule possible ». (PANTHIER 2004 : 44)

De plus, l'aspect ludique est important dans l'enseignement des langues à l'école primaire. C'est pour cela que les professeurs des écoles sont les mieux placés pour assurer cet enseignement auprès des enfants, car ils ont été formés à enseigner à un jeune public et ont donc bien conscience de l'importance de la dimension « plaisir ». Tous les autres intervenants (professeurs du secondaire ou assistants étrangers) n'ont pas cette formation.

Concernant la formation en langue vivante à l'IUFM, l'idée que se font les formateurs sur les documents authentiques audio et vidéo est, selon nous, erronée. En effet, tout dépend du document, nous pouvons avoir un document audio ou vidéo qui nous serait compréhensible sans difficultés. En revanche, il est tout à fait possible d'avoir un document écrit dans un domaine qui ne nous est pas familier et qui nous est, par conséquent, incompréhensible. Donc, ces idées préconçues sur les documents authentiques audio et vidéo ne doivent pas être transmises aux PE, puisqu'ils risqueraient d'avoir des appréhensions vis-à-vis de ce type de documents qui engendreraient des blocages chez eux.

Nous remarquons à travers l'analyse des entretiens que certains formateurs essaient en quelque sorte de se déresponsabiliser : si les étudiants n'ont pas eu une formation satisfaisante en langue dans leur parcours initial, ils ne peuvent pas réussir leur apprentissage de langue à l'IUFM. Au contraire, tout dépend des

personnes, de leur motivation, du degré de leur investissement dans cette formation et de la façon dont est abordé l'enseignement des langues à l'IUFM.

On peut voir que l'aspect affectif est mis en avant par la plupart des formateurs. Il s'agit de l'importance des formateurs dans leur rôle de rassurer les étudiants qui manquent de confiance en eux-mêmes à leur entrée à l'IUFM, d'une part, et de motiver des étudiants à apprendre, d'autre part. Les étudiants sont un peu « paniqués », comme le souligne l'un de nos informateurs, par rapport à la formation en langues vivantes. Ils ont pour la plupart une mauvaise idée d'eux-mêmes en tant qu'apprenants de langues. Il faut donc les aider à faire évoluer leurs représentations en ce qui concerne l'apprentissage des langues vivantes. C'est pourquoi il serait intéressant de privilégier l'utilisation de techniques dramatiques dans la formation à l'IUFM. L'expérience menée par J. ADEN citée précédemment dans ce domaine montre que ces activités ont permis aux étudiants de « se débarrasser de leurs inhibitions » et de pouvoir ainsi progresser.

Peu de formateurs interrogés font référence à la formation pédagogique des PE. Cela peut se traduire par l'influence des représentations dominantes des formateurs concernant le bon niveau de maîtrise de la langue nécessaire aux PE. Alors qu'il est important pour les PE d'avoir une formation pédagogique qui leur permet de mieux comprendre ce qu'est apprendre une langue, ce qu'est enseigner une langue (apprendre à utiliser les supports, choisir les documents...etc.), et ce qu'est « apprendre à apprendre » (HOLEC 1990) une langue, à savoir aider les apprenants à devenir autonomes en se donnant des objectifs d'apprentissage, à organiser leur apprentissage et enfin savoir évaluer les résultats obtenus.

Concernant l'épreuve de langue, il est souhaitable comme l'indiquent une partie des formateurs interviewés qu'elle devienne obligatoire au concours de recrutement des professeurs des écoles, étant donné que les langues vivantes sont désormais obligatoires à l'école primaire.

L'analyse des entretiens montre que les formateurs privilégient la quantité à la qualité dans la formation en langue vivante à l'IUFM. Mais il ne suffit pas d'avoir plus d'heures de cours pour que la formation soit plus efficace. Il est plus important que la formation mise en place soit de qualité. En effet, certains PE1 à l'IUFM de Nancy nous ont confié que parfois au bout de trois heures de cours d'affilée, ils ont l'impression de n'avoir rien appris. En revanche, il leur arrivait d'apprendre beaucoup de choses lors d'un cours d'une heure seulement. Ainsi, tout dépend des contenus des cours. Donc, le manque d'heures n'est pas une raison qui justifierait le manque de qualité de la formation. Nous pensons que toutes les autres matières nécessiteraient également de plus d'heures, ce qui n'est pas possible étant donné le nombre élevé d'heures de formation globale que les étudiants ont en première année de formation à l'IUFM.

Pour ce qui concerne les solutions pour améliorer la formation, certains formateurs évoquent les séjours linguistiques qui doivent compléter la formation en langues. Ils sont importants pour le développement de l'aisance dans la langue apprise et aussi pour découvrir la culture de la langue cible. B.VISELTHIER pense qu'il est important que la formation des PE soit accompagnée d'un séjour linguistique puisque :

« une formation digne de ce nom doit inclure obligatoirement un séjour dans le pays dont on apprend la langue. Une immersion de trois mois en terre étrangère est idéale, car elle permet une exposition intense à la langue qui génère des progrès décisifs. Le stagiaire PE qui est capable de faire cours à de jeunes élèves étrangers dans leur langue maternelle revient en général avec un niveau de langue très satisfaisant ». (VISELTHIER 2003 : 37)

L'apport positif des séjours linguistiques est clairement indiqué par DABENE (1992) selon qui le :

« séjour à l'étranger agit comme déclencheur de renversements successifs au niveau des représentations de l'enseignant en formation. Les remises en question, les bouleversements touchent tous les domaines scolaires et extrascolaires, culturels et linguistiques ». (Cité in FOERSTER et SIMON 2003 : 204)

Pour DABENE le fait d'avoir une expérience dans le pays dont on apprend la langue a une influence positive dans l'évolution des représentations sur la langue et sa culture.

Certains formateurs affirment qu'il est possible d'aboutir à une formation qui soit suffisante pour enseigner les langues si l'effort est partagé entre les PE en formation et les formateurs. Il faudrait de l'investissement de la part du formateur et de la part des PE en cours combiné avec l'autoformation.

Il est donc nécessaire pour améliorer la formation en langue vivante des PE de mettre en place une formation à l'autonomie pour encourager les étudiants à s'autoformer en langues. Avoir une salle d'autoformation n'est pas suffisant pour que les PE deviennent autonomes, mais il y a toute une formation à l'autonomie à mettre en place pour encourager les PE à l'IUFM à s'autoformer en langue car il est vrai que les heures de cours en langue ne sont pas suffisantes pour combler certaines lacunes.

Il semble opportun de mettre en place une formation à l'autonomie pendant les heures de cours, car les PE en première année de formation à l'IUFM sont complètement pris par leur préparation au concours et ne peuvent donc pas consacrer du temps pour s'autoformer en langue. Il serait intéressant d'imaginer des activités de formation à l'autonomie. Cette formation permettrait aux PE de développer leur capacité d'apprentissage en langue et à aut DIRIGER leur apprentissage en fonction de leurs besoins. Nous pensons qu'une formation à l'autonomie est à privilégier à l'IUFM pendant les heures de cours de langue. Elle peut contribuer à faire évoluer les représentations des PE et donc contribuer à modifier les pratiques d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.

Dans cette optique, il est indispensable de former les PE à l'utilisation des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), d'ailleurs VISELTHIER pense à ce propos que :

« une formation en langues doit intégrer la familiarisation aux techniques de cours reposant sur les nouvelles technologies : utilisation judicieuse de cédéroms, recherche et consultation de sites linguistiques éducatifs avec analyse critique de ces derniers, recherche de documents étrangers en ligne susceptibles d'apporter l'authenticité immédiate à propos d'un thème choisi...à l'utilisation de la correspondance par courrier électronique d'une classe à l'autre... ». (VISELTHIER 2003 : 38)

L'usage des TIC peut être un apport non négligeable dans la formation en langue vivante. Il contribue à l'autonomisation de l'apprenant à travers l'utilisation des ressources se trouvant en ligne ou sur d'autres supports tels que les CD Rom ou les DVD. Il est en effet possible de faire des exercices d'entraînement et d'approfondissement à l'oral sur des documents authentiques variés. De plus, il est possible de travailler sur des CD Rom en fonction de son niveau (débutant, intermédiaire...). Les apprenants peuvent aussi avoir des échanges avec des locuteurs natifs de leur langue cible à travers la messagerie électronique ou les forums. Il faut néanmoins être conscient que les TIC n'entraînent pas nécessairement l'autonomisation des apprenants mais qu'elles peuvent y contribuer.

IV.4 Analyse des plans de formation

IV.4.1 Description des formations en langue vivante mises en place dans différents IUFM en fonction des critères retenus

Les informations importantes contenues dans les plans de formation des onze IUFM en question sont présentées sous forme de tableaux (voir annexe 25). Certaines lignes ne sont pas remplies, par manque d'indications dans les plans de formation associés. Les thèmes retenus sont :

- La culture dans la formation des PE.
- La compréhension orale dans la formation des PE.
- L'expression orale dans la formation des PE.
- La compréhension et expression écrites dans la formation des PE.

- L'utilisation de documents authentiques dans la formation des PE.
- La formation didactique dans la formation des PE.
- L'autonomie dans la formation des PE.

IV.4.2 Synthèse et interprétation

Nous avons analysé les plans de formation en les comparant grâce à une grille sous forme de thèmes émergents de ces plans. La principale conclusion qui ressort de l'analyse des plans de formation des onze IUFM est la grande importance accordée à la langue orale dans la formation des PE. Nous pouvons remarquer une certaine similitude dans l'importance donnée à la compréhension et à l'expression orales aussi bien dans la formation des PE1 que dans la formation des PE2 dans les différents IUFM cités précédemment. Ces deux compétences sont considérées comme des objectifs prioritaires dans la formation. Ceci reflète le discours de certains formateurs interrogés.

Par contre, il y a moins, voire pas d'indications concernant la place accordée à la compréhension et l'expression écrites dans la formation des PE, comme nous le constatons dans la plupart des IUFM. Ceci paraît assez logique étant donné la priorité de l'oral sur l'écrit dans l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Néanmoins, la formation linguistique à l'IUFM de Bourgogne pour les PE1 propose une révision syntaxique et lexicale à travers des exercices lacunaires par exemple. En ce qui concerne l'IUFM d'Amiens, la formation des PE2 ayant choisi d'étudier l'espagnol met l'accent sur le développement de compétences en compréhension et expression écrites. Nous constatons d'après l'analyse des plans de formation que tous les IUFM, mis à part celui de Bourgogne, n'accordent aucune importance à la grammaire ni au lexique.

On remarque aussi une grande importance accordée à l'utilisation des documents authentiques dans la formation certainement à cause de la nature des épreuves du concours. Il est important de mentionner que dans notre système ce sont

« les concours qui pilotent la formation et déterminent les contenus en amont » (JANITZA 1995 : 7).

En ce qui concerne la place de la culture dans la formation des PE1 et des PE2, nous remarquons des différences dans l'importance accordée à ce volet dans la formation en fonction des IUFM. Par exemple, à l'IUFM de Lorraine, l'objectif de la formation linguistique est indissociable du culturel. Cet aspect de la formation est axé sur une information sur le ou les pays où la langue est parlée, telle que sa situation géographique et la vie quotidienne des habitants du pays de la langue étudiée à travers certains documents. Une des formatrices à l'IUFM de Nancy précise l'importance de la culture en parlant des difficultés de ses PE « bon c'est sûr qu'ils n'ont pas des moyens linguistiques forcément très développés mais c'est un peu notre rôle de leur apprendre que même si on pas beaucoup de moyens linguistiques on peut quand même faire passer beaucoup de choses auprès des enfants et même peut être en se tournant du côté culturel en dehors des compétences pédagogiques de l'enseignant qui vont aussi combler une bonne part des lacunes linguistiques on va dire mais effectivement c'est plus rassurant de traiter les aspects un peu culturels pour des gens qui ne sont pas très très à l'aise dans la langue ».

L'analyse des plans de formation montre également l'importance considérable accordée à la langue par rapport aux compétences professionnelles. Certains IUFM ne proposent pas de formation en didactique en PE1 par exemple. Par contre cette formation didactique a une grande importance dans la formation des PE à l'IUFM de Lorraine. En PE1 tous les étudiants doivent suivre une formation de base en didactique de 24 heures même ceux qui n'ont pas choisi l'option langue vivante au concours.

Nous constatons par contre peu d'indications concernant la place de l'autonomie dans la formation. Certains IUFM comme l'IUFM d'Alsace, Lorraine ou encore Champagne Ardenne ont des salles d'autoformation et des outils TIC, mais qui ne sont malheureusement que peu utilisés par les PE. C'est pour cela qu'à l'IUFM de Lorraine, il existe depuis 2001 un module d'autoformation au choix en PE2, qui

consiste en une élaboration d'un projet personnel avec l'aide d'un conseiller. Il est d'ailleurs regrettable d'après une formatrice d'Alsace de ne pas proposer une formation à l'autonomie aux PE puisqu'il ne suffit pas d'avoir une salle d'autoformation pour que les PE deviennent autonomes. A travers l'analyse des différents plans de formation, nous constatons également qu'il n'y a aucune indication sur l'accompagnement des nouveaux PE sur le terrain.

On peut remarquer aussi que certains IUFM ont réfléchi et se sont résolument engagés dans des échanges avec l'étranger. Malheureusement, il n'y a qu'un nombre restreint d'étudiants qui peuvent bénéficier de ces séjours.

On peut constater l'absence de références spécifiques aux liens de l'apprentissage des langues avec d'autres disciplines. Néanmoins, une formatrice de Créteil précédemment citée nous a parlé de sa collaboration avec des collègues d'autres matières dans le cadre de son cours de langue « quelquefois on introduit même des modules en français // on collabore entre les profs d'arts en français et puis nous pour les faire travailler sur la confiance en soi et surtout de leur faire prendre conscience de ce que c'est que la communication / que ce n'est pas un code verbal seulement, c'est autre chose », nous pensons que c'est une très bonne initiative qui pourrait avoir des effets positifs sur les PE.

Nous nous apercevons aussi (comme à travers nos entretiens avec les formateurs) que les PE n'ont pas toujours le choix de la langue à étudier, par exemple en Alsace, nous pouvons remarquer la prédominance de l'allemand par rapport aux autres langues.

IV.4.3 Deuxième enquête sur les plans de formation pour l'année 2004-2005

Au début de l'année 2005 nous avons voulu mener une autre enquête afin de voir comment les plans de formation ont évolué depuis l'année 2003-2004. Nous avons recherché les plans de formation en langue vivante pour les PE dans les 11 IUFM cités précédemment. Après consultation des plans de formation mis en place

pour l'année 2004-2005, nous avons constaté qu'ils n'ont été modifiés sur aucun aspect. Cependant, nous avons remarqué un changement dans le plan de formation de l'IUFM de Bretagne pour les PE2. Ce changement concerne l'introduction de l'autoformation accompagnée dans la formation et la participation dans le cadre d'un projet Tandem⁷ (BRAMMERTS 1997). Ce changement nous permet de voir un début de prise en compte de l'importance des pratiques pédagogiques visant l'autonomie de l'apprenant.

IV.5 Bilan et perspectives : propositions pour améliorer la formation existante

Nous avons pu noter dans les extraits d'entretiens cités précédemment, les différents avis des formateurs de l'IUFM par rapport à la formation en langue vivante des PE. La majorité pense que la formation dispensée pour le moment est insuffisante pour permettre aux futurs enseignants du premier degré d'enseigner les langues vivantes à l'école primaire.

A travers le discours des formateurs et PE, des formateurs, l'analyse des plans de formation, quelques propositions peuvent être formulées pour améliorer les dispositifs de formation existants:

- faire évoluer les représentations des PE en ce qui concerne l'apprentissage des langues vivantes,
- mettre l'accent sur l'enseignement de la langue orale,
- apporter des connaissances culturelles,
- évaluer en langue vivante à travers une épreuve obligatoire au concours,
- former les PE à l'autonomie pendant les heures de cours à l'IUFM,

⁷ Apprendre en tandem est un apprentissage à travers une communication authentique avec un locuteur natif, qui sert de modèle au partenaire, le corrige et peut le guider dans ses tentatives de s'exprimer. Comme les deux partenaires peuvent, du moins dans une certaine mesure, parler la langue de l'autre, ils ont plus de possibilités de s'aider mutuellement par des explications ou par des comparaisons par exemple. En outre, l'apprentissage en tandem étant toujours une communication entre personnes appartenant à différentes communautés de langues et de cultures, il facilite l'apprentissage interculturel.

- aménager l'emploi du temps de façon à ne pas avoir des séances trop dispersées dans l'année,
- créer une articulation entre ce qui se passe en heures de cours et ce qui se passe en autoformation,
- encourager les PE à faire des séjours linguistiques à l'étranger,
- intégrer l'apprentissage des langues vivantes à d'autres domaines tels que le théâtre.

Nous pensons que la solution la plus réaliste pour améliorer la formation en langue vivante des PE à l'IUFM est de leur proposer une formation à l'autoformation. Il nous semble important que les PE puissent suivre des parcours individualisés, étant donné la différence de leur niveau initial en langue.

La formation à l'autoformation permettra de faire évoluer les représentations des PE sur ce qu'est une langue et son apprentissage. Par exemple, aider les PE en formation à l'IUFM à dépasser la croyance selon laquelle « il y a une seule bonne façon d'apprendre une langue et que le professeur [ou le formateur] la connaît » (REGENT 1989 : 44). Enfin, à travers l'autoformation, les PE découvriront une autre manière d'apprendre les langues en progressant à leur rythme et selon leur niveau. Dans cet esprit, LE BIHAN (2004) pense que la méthodologie tandem peut aussi constituer une réponse aux besoins des professeurs des écoles en formation.

IV.6 Formation à l'autonomie

En nous inspirant de l'expérience de l'équipe du CRAPEL au sein de l'entreprise Renault en 1991 dans le cadre de la formation de son personnel (cadres moyens et supérieurs) en anglais, nous proposons une formation similaire dans le cadre de la formation des PE pour répondre à leurs besoins (AZZAM-HANNACHI b).

Le CRAPEL a mis en place une formation expérimentale à « l'Apprendre à apprendre » (GREMMO 1995a : 16) afin de répondre aux besoins du personnel de Renault. Cette formation avait pour objectif de « développer la capacité des apprenants

à apprendre sans enseignement » (ibid.), en mettant à disposition des apprenants divers supports disponibles dans un centre de ressources. La formation proposée était de 24h à raison de 3 heures par semaine pendant 8 semaines.

Les formateurs du CRAPEL ont décidé de commencer la formation en partant des représentations des apprenants pour ensuite leur fournir de nouvelles informations permettant de faire évoluer ces représentations.

La formation a proposé des activités en anglais suivies d'une discussion de 5 à 10 minutes avec un formateur. L'objectif des discussions était d'apporter des informations nouvelles aux apprenants. Pour avoir une idée plus claire des éléments abordés lors des discussions, on peut reprendre certaines phrases-clés citées par GREMMO :

- « - on n'écrit pas comme on parle,
- s'exprimer c'est savoir formuler différemment la même chose,
- en compréhension, on n'écoute pas tout, on écoute pour réaliser un objectif,
- la langue est aussi culture ». (GREMMO 1995a : 21)

Les discussions ont ainsi permis d'éclairer les apprenants sur certains aspects de l'apprentissage et de faire évoluer leurs représentations « très souvent erronées, mais de plus, elles constituent un grand frein pour la mise en place d'un apprentissage efficace » (ibid. : 22) en les remplaçant par d'autres plus appropriées. Si on prend à titre d'exemple la compréhension orale en langue étrangère, la plupart des apprenants pensent qu'elle est conditionnée par la compréhension totale de tous les mots du message. C'est un exemple d'une représentation erronée puisque tout dépend de l'objectif de l'activité de compréhension. Par exemple, une activité qui a comme objectif une compréhension globale du message ne nécessite pas une compréhension de tous les mots qui composent le message.

La formation proposée par l'équipe du CRAPEL visait aussi à montrer aux apprenants à travers certaines activités que l'apprentissage d'une langue n'était pas seulement basé sur la répétition, ni l'apprentissage par cœur de listes de mots comme ils pourraient peut être le penser mais que « c'est construire des règles » (ibid.: 24). Ainsi, dans ce cadre, les formateurs du CRAPEL ont proposé aux apprenants une activité sur une langue inconnue des apprenants qui est le swahili. Un corpus de formes verbales a été fourni avec leurs traductions en français. La tâche a consisté à faire repérer aux apprenants les radicaux sémantiques, pronoms personnels et désinences grammaticales. Le but de cette activité est de montrer que l'apprenant n'apprend pas seulement en imitant mais que :

« - l'apprenant doit s'engager dans un processus de découverte,

- il ne doit pas hésiter à faire des erreurs puisqu'elles lui sont utiles pour progresser ». (ibid.: 25)

Enfin l'expérience de Renault a permis de montrer selon GREMMO qu'il est possible de mettre en place une formation d'Apprendre à apprendre permettant le développement de capacités d'apprentissage des apprenants. Cependant, cette formation doit s'accompagner d'une structure de conseil dans le centre de ressources. Le rôle du conseiller est « avant tout un rôle interactif : il amène l'apprenant à savoir apprendre par une discussion dialectique » (ibid.: 32).

Il serait intéressant d'imaginer des activités de formation à l'autonomie à l'IUFM pour les futurs professeurs des écoles en nous inspirant de la formation mise en place par le CRAPEL chez Renault. Cette formation permettrait aux PE de développer leur capacité d'apprentissage en langue et d'autodiriger leur apprentissage en fonction de leurs besoins. Dans le chapitre qui va suivre, nous décrirons une expérience d'autoformation menée avec des étudiants PE1 à l'IUFM de Nancy en 2004-2005.

Chapitre V : Autoformation dans la formation à l'IUFM : compte rendu d'une expérimentation

Réfléchir, c'est former intellectuellement en faisant travailler son intelligence, c'est se former moralement en assumant la responsabilité de son apprentissage (PUREN 1990 : 65)

Nous avons choisi de nous intéresser à l'autoformation dans le cadre de la formation en langue vivante des futurs professeurs des écoles. Ce serait en effet une des solutions à envisager dans le cadre de l'amélioration de la formation à l'IUFM et cela en raison de l'hétérogénéité des niveaux des PE. B.VISELTHIER pense à ce propos qu'il :

« est évident que le temps imparti à la formation des stagiaires PE ne peut être dévolu qu'aux seules langues vivantes. Il faut donc déléguer un certain nombre de missions aux stagiaires eux-mêmes (...) Lorsque les stagiaires disposent d'un centre de ressources en langues, ce travail s'inscrit de manière évidente dans leur temps de présence à l'IUFM, où ils trouvent des conseillers pour les encadrer et les aider à remplir au mieux leur contrat. Il sera difficile dans les temps à venir de se passer de tels centres, qui constituent un pôle d'une très grande richesse à la fois pour le travail autonome, pour l'enseignement traditionnel et pour le *e-learning* ». (VISELTHIER 2003 : 39)

Ainsi, il nous semble important d'examiner les différentes phases nécessaires à un travail en autonomie :

- identifier les besoins des PE,
- déterminer des objectifs d'apprentissage à atteindre, notamment lors de séances de conseil avec un / une conseiller (e),
- choisir parmi les ressources proposées celles qui sont nécessaires pour leur travail,

- choisir des procédures de travail adaptées en fonction des besoins, objectifs et caractéristiques de chaque PE. Il est important que les PE dépassent et modifient leurs représentations sur ce qu'est apprendre une langue en effectuant des tâches différentes telle que l'écoute de documents authentiques,
- autoévaluer sa progression.

Dans le cadre de notre travail en tant que formatrice d'anglais à l'IUFM de Lorraine (site de Nancy) pour une durée d'un an, nous avons voulu mettre en place une expérimentation d'un travail d'autoformation avec un groupe de PE1 en vue de leur préparation à l'épreuve d'anglais au concours. La première année de formation à l'IUFM est consacrée à la préparation au concours. L'épreuve de langue vivante comprend une partie didactique et une partie linguistique. Dans ce contexte, le travail en autonomie peut constituer une alternative pour répondre aux besoins linguistiques des futurs professeurs des écoles (AZZAM-HANNACHI b).

Comme le mentionne S. BAILLY, l'autodirection en tant qu'innovation à l'IUFM de Lorraine ne peut que contribuer à l'évolution positive des pratiques d'enseignement d'une LCE (Langue et Culture Etrangère) à l'école primaire par l'évolution des représentations des enseignants. Les représentations, ensemble de constructions sociales, s'acquièrent. C'est pourquoi il est si important que les enseignants puissent « apprendre l'innovation en l'expérimentant », ce qui rappelle que « l'expérience individuelle est nécessaire pour compléter la transmission d'expérience, d'aussi bonne qualité soit-elle » (BAILLY 2004 : 58).

L'étude d'une expérimentation d'apprentissage autodirigé de l'anglais à l'IUFM de Nancy permettra de déterminer quelques pistes pour une adaptation pratique de cette méthode d'apprentissage qui pourrait être utilisée dans les formations futures et pourquoi pas dans d'autres IUFM.

V.1 Axes de travail

L'axe privilégié en autoformation pour les PE et particulièrement les PE1 pourrait être l'amélioration de leurs compétences en compréhension et expression orales. N'étant pas des spécialistes de la langue anglaise, il conviendrait donc de mettre à disposition des PE :

- des ressources et outils adaptés à leur niveau (souvent pas très élevé),
- mettre en œuvre des activités efficaces leur permettant de progresser et d'améliorer leurs compétences en anglais,
- un (e) conseiller (e) pour les aider dans leur choix.

V.2 Activités à proposer

- Travailler sur des cédéroms.
- Travailler sur des ressources en ligne.
- Ecouter des documents authentiques en ligne (BBC ...).
- Organiser des conversations avec un locuteur natif, en l'occurrence l'assistante à l'IUFM. Enregistrer ces conversations afin de permettre aux PE1 de pouvoir se réécouter entraînant de parler en anglais. Eventuellement demander à l'assistante de reformuler leurs propos afin de comparer les deux versions.

V.3 Première expérimentation

Parmi les propositions faites par les formateurs de l'IUFM pour améliorer et compléter la formation des PE, nous portons une attention toute particulière à l'autoformation qui nous semble être une solution tout à fait réaliste et réalisable.

En effet, étant nous même formatrice à l'IUFM, nous avons voulu tester un dispositif d'autoformation avec nos stagiaires PE1. C'était pour nous un moyen d'offrir aux PE1 d'expérimenter une autre façon d'apprendre une langue, une manière de reprendre confiance en eux, pour les moins sûrs d'entre eux.

Notre première expérimentation est modeste du point de vue quantitatif, puisqu'elle s'est déroulée avec un petit groupe de PE1, mais néanmoins intéressante. Elle cherche à percevoir les représentations des PE par rapport à l'autoformation.

V.3.1 Déroulement de l'expérimentation

Nous sommes intervenus entre autres dans le cadre du module de base intitulé « didactique de l'anglais » à l'IUFM. Ce module comprend 24 heures à raison de 3 heures de cours par semaine entre septembre et décembre 2004. L'objectif de ce module de base à orientation didactique est de donner aux PE1 une connaissance de la place des langues à l'école, des objectifs que l'enseignant y poursuit, des démarches conseillées et des outils les plus utilisés. Ce module vise également à donner aux PE1 le goût de la pratique d'une langue étrangère. De plus, ce module vise à faire découvrir aux PE1, par la réflexion et l'expérimentation, le rôle de « la culture langagière et de la culture d'apprentissage » (HOLEC 1996).

Nous avons décidé d'alterner les cours d'anglais avec les heures d'autoformation. Nous faisons une heure et demi de cours et une heure et demi était consacrée à l'autoformation en centre de ressources. Pendant l'heure de cours théorique, nous faisons du travail un peu abstrait sur ce qu'est apprendre une langue et apprendre à apprendre une langue, ce qu'est comprendre, ce qu'est parler (AZZAM-HANNACHI b). DICKINSON décrit l'apprendre à apprendre comme:

« Learning to learn how to learn (...) is a matter first of developing knowledge about learning processes- and about oneself as a learner, secondly of planning learning, and thirdly of discovering and then using appropriate and preferred strategies to achieve the objectives specified by the plans. Flavell (1979: 906) uses the term 'metacognition' to describe this ability ». (1987: 34)

Durant ce module qui s'est déroulé en grande partie en français, il y a eu dans un premier temps du travail « théorique » sur la langue. Quelques exemples abordés peuvent être cités dans le domaine de la culture langagière (AZZAM-HANNACHI b) :

1. Processus de compréhension orale

Nous avons essayé à travers diverses activités d'expliquer aux étudiants qu'on écoute un message pour atteindre un objectif et l'objectif détermine la manière d'écouter, qu'il existe plusieurs types d'écoute :

- Ecoute détaillée : par exemple, nous avons fait écouter un enregistrement dans un aéroport qui annonçait la porte où devaient se rendre les voyageurs pour l'embarquement. Dans ce cas, il est nécessaire de comprendre tous les détails pour retenir toutes les informations.
- Ecoute sélective : nous avons fait écouter un bulletin météo, dans ce cas il n'y a aucune raison d'avoir une écoute détaillée puisque l'objectif est généralement de savoir le temps qu'il fera dans sa région.
- Ecoute globale : à travers l'écoute d'un bulletin d'informations, les étudiants ont donné le sens global de ce qu'ils ont entendu, les événements du jour.
- Ecoute de veille : écoute non consciente, pas de compréhension véritable. En donnant aux stagiaires l'exemple d'écoute de la musique. Dans ce cas, on ne fait pas attention aux mots, mais on apprécie plus la voix et la beauté des sons.

2. Apprendre à prendre en compte en situation d'écoute :

- Les indices visuels : qui sont importants dans la compréhension d'un message. Nous avons demandé aux étudiants de visionner une vidéo en arabe et une autre en tchèque, deux langues inconnues des étudiants. Nous leur avons ensuite demandé d'essayer de deviner le sens de ce qu'ils avaient regardé et écouté. Ils ont tous trouvé le thème des deux enregistrements. Cette activité avait pour but de leur expliquer que même si la langue écoutée est inconnue, il est possible de comprendre le sujet ou le thème grâce aux indices visuels qui donnent un sens à l'écoute.
- Les indices sonores : en faisant écouter aux étudiants un extrait en français pratiquement incompréhensible. Néanmoins, ils ont quand même pu repérer à travers le ton et l'intonation la colère des personnes qui parlaient.
- Le contexte : nous avons montré aux étudiants une image d'un enfant qui dit « Nana » en précisant que c'est un anglais et demandé ensuite aux étudiants d'essayer de trouver ce que veut dire cet enfant. Certains

ont pensé que cet enfant appelait quelqu'un, d'autres qu'il voulait quelque chose, mais quoi ? En effet, sans le contexte, il est difficile d'imaginer ce que veut dire l'enfant. Mais après avoir donné le contexte (il est 4 heures de l'après-midi et l'enfant a faim), les étudiants ont dit « *Banana* ». Le contexte a donc permis de décider du mot qu'il fallait utiliser. Le but de cette activité est de montrer que le contexte permet de rendre moins ambigu un mot que l'on ne connaît pas ou que l'on n'a pas bien entendu.

3. Processus d'expression orale : en expliquant aux étudiants qu'il n'existe pas une seule façon ou un seul mot pour exprimer quelque chose. Par exemple, en anglais, il est possible d'utiliser plusieurs expressions pour remercier quelqu'un : *thank you, thank you so much, thank you very much, thanks...* etc.

4. Parler c'est toujours pour faire quelque chose : accomplir un acte de parole. Comme exemple, nous avons donné la phrase en anglais « *somebody's left the door open !* » (AZZAM-HANNACHI 2005 : 15) et ensuite demandé aux étudiants ce que pouvait signifier cette phrase. L'objectif était de leur faire comprendre que cette phrase pouvait correspondre à plusieurs actes de paroles :

- donner une information (*give information*),
- demander à quelqu'un de fermer la porte peut être par ce qu'il fait froid (*making a request*),
- avertir que la porte est ouverte et qu'il faut la fermer (*warning*)

Pendant la deuxième partie du cours, nous accompagnions les étudiants au centre de ressources en leur proposant divers supports pour travailler. Nous les prenions ensuite individuellement pour un entretien de conseil afin de savoir ce qu'ils ont fait lors de la séance précédente, les difficultés rencontrées, les supports utilisés et pour les conseiller sur ce qu'ils pourront faire aux prochaines séances. Il s'agissait pour nous d'aider les PE1 à améliorer leurs capacités en compréhension et en expression orales. Cette nouvelle forme de travail a été présentée comme un moyen de mieux progresser et réussir, c'est un moyen de faire découvrir aux PE1 comment apprendre par eux même en utilisant des outils et des supports variés. Nous avons conseillé aux étudiants de travailler à deux, rendre compte de ce qu'ils ont compris à

l'autre personne (AZZAM-HANNACHI b). DICKINSON pense qu'il est important d'encourager les étudiants à travailler à deux ou encore en groupe :

« Such well known activities as group and pair work, and the use of project work with its consequent focusing on interesting and meaningful (even maybe useful) content are all useful in giving the learner the opportunity to take greater responsibility for his own learning ». (1987: 132)

Dans la partie II et plus précisément dans II.2.2.2.1.3.4 un des formateurs interviewés évoque l'usage du laboratoire de langues dans la formation en langue vivante des PE. Ceci révèle les représentations de certains formateurs par rapport à l'apprentissage qui doit se faire par des exercices répétés afin de créer des automatismes de comportements. Ce qui rappelle le béhaviorisme de SKINNER selon qui l'apprentissage fonctionne selon le schémas « Stimuli », « Réponses ». Beaucoup pensent que le conditionnement n'est pas la meilleure méthode d'apprentissage puisque l'apprenant réussira à effectuer des tâches sans forcément comprendre ce qu'il fait. A la différence des laboratoires de langues, les centres de ressources mettent à disposition de l'apprenant des documents et supports afin qu'il construise son apprentissage, réfléchisse à ce qu'il fait à l'aide de l'enseignant. Les représentations sur l'apprentissage et l'enseignement se modifient puisque l'enseignant n'est plus responsable de la transmission des savoirs mais d'accompagner l'apprenant dans sa propre acquisition des savoirs.

Pendant les heures d'autoformation qui se déroulaient dans le centre de ressources nous ne tenions plus notre rôle de formatrice mais celui d'une conseillère à travers des entretiens de conseil. L'objectif de ces entretiens était de développer chez les PE1 leur capacité à autodiriger leur apprentissage en fonction de leurs besoins et de leurs envies. Dans ce contexte de l'autoformation « l'autonomie est un moyen et devient un objectif à vocation opérationnelle dans l'apprentissage » (BARRE 1993 : 45). Le rôle de l'enseignant a ainsi changé :

« the teacher has the role of “a resource person” (BENSON & VOLLER 1997: 9) organizing facilities and providing opportunities for learning. The teacher’s central role lies in awareness raising as regards language as a system, and the learning process itself, so that learners develop strategic competencies for learning. This is seen as the prerequisite to become capable of taking responsibility for their own learning ». (AZZAM-HANNACHI 2005: 13-14)

Après l’arrivée d’une assistante américaine à l’IUFM, une troisième partie a été introduite dans le cours dédiée à un atelier de conversation d’environ 45 minutes par semaine. Les étudiants pouvaient aussi participer aux ateliers de conversation proposés par l’assistante les mercredis après-midi.

V.3.2 Présentation du centre de ressources de l’IUFM de Nancy

Le centre de ressources de l’IUFM de Nancy a été mis en place en 1999-2000, il contient principalement des documents authentiques audio et vidéo, et permet l’accès à des chaînes de télévision étrangères (anglo-saxonnes et autres) ainsi qu’à Internet. Plusieurs logiciels d’apprentissage des langues sont aussi mis à la disposition des étudiants qui souhaitent travailler en autodirection pour atteindre les objectifs qu’ils se sont fixés en fonction de leurs besoins. Un formateur conseiller est présent afin d’aider les étudiants notamment à manipuler le matériel. Pour une présentation détaillée du centre d’autoformation de Nancy voir annexe 26.

De plus, il y a également des assistants étrangers qui proposent des ateliers de conversation aux PE, leur permettant ainsi de développer leurs compétences en compréhension et expression orales mais également culturelles. Ces assistants donnent l’occasion aux PE de pratiquer la langue et de pouvoir ensuite évaluer leur compétence de communication.

I.6.1 Etapes de l’expérimentation

Nous avons commencé notre expérimentation en faisant une analyse de besoins des PE1, procédure préliminaire à un travail autonome comme le précise SHEERIN (1997 : 63) *« before learners can engage meaningfully in self-access work*

there needs to be an initial analysis of needs so that short- and long term objectives can be set, a programme of work planned and suitable activities and materials selected ». Les PE1 concernés nous ont exprimé leurs besoins en anglais, nous avons effectué un entretien collectif dans un premier temps. Nous résumons les problèmes évoqués :

- Problèmes de vocabulaire : manque de vocabulaire qui freine l'expression orale

Suggestions : « vous pouvez par exemple commencer à repérer les tournures de phrases dans les documents sur lesquels vous aurez à travailler, vous pourrez les noter dans un carnet, mais ce qui est encore plus important c'est de pouvoir réutiliser et réemployer ces expressions. Parfois, il serait bien que vous preniez votre carnet de vocabulaire et de vous dire que vous allez produire du discours en utilisant votre vocabulaire de façon un peu arbitraire, ou par écrit si vous voulez dans un premier temps. En effet, pour pouvoir dire que ces tournures sont vraiment acquises, il faut passer par des phases d'utilisation de ces tournures, d'abord de façon un peu artificielle, il faut donc travailler dessus de façon un peu systématique. Utiliser est un bon moyen d'apprendre des mots ».

« Vous pouvez aussi de temps en temps réfléchir à ce que vous dites en français et essayez de voir comment ça pourrait se dire en anglais, ou comment un locuteur natif dirait cela en anglais. C'est bien de faire de temps en temps des retours en arrière. Essayez par exemple lorsque si vous êtes dans le bus d'imaginer la vie de quelqu'un en anglais, ça ramène plein d'idées ».

« Vous pouvez aussi trouver du vocabulaire lors de vos conversations avec l'assistante, on pourra éventuellement enregistrer les conversations afin de pouvoir vous réécouter pour pouvoir repérer les problèmes que vous avez eu ».

« Vous pouvez également trouver du vocabulaire à l'écrit, dans les revues par exemple. Vous pouvez utiliser les chansons pour acquérir du vocabulaire, vous laissez des blancs que vous complétez ensuite avec la transcription si jamais vous n'arrivez pas à reconnaître les mots qui vous manquent après plusieurs écoutes ».

« Essayez de transcrire des documents audio ou vidéo pour repérer du vocabulaire, transcrire et ensuite regarder l'original de la transcription pour comparer les deux versions ».

- La grammaire

« Repérez les points de grammaire qui vous posent problèmes et regardez dans différentes grammaires comment le problème est traité, choisissez la grammaire qui vous convient le mieux ».

« Regardez aussi dans le dictionnaire à travers les différents exemples ».

« La grammaire on en a surtout besoin pour l'expression orale et pas trop pour la compréhension orale ».

« A force aussi de repérer les problèmes on finit par trouver la règle de fonctionnement ».

- Problèmes en compréhension orale

« Ecouter sans la transcription peut être un bon exercice pour habituer l'oreille à essayer d'attraper les mots ».

« Il faut être confronté à des documents divers ».

« Vous pouvez regarder aussi des vidéos sans les sous-titres pour évaluer ce que vous comprenez ».

- Problèmes en expression orale

« Vous entraîner à parler tout seul, s'enregistrer, c'est un bon exercice, et ensuite travailler sur les problèmes que vous avez sur l'enregistrement ».

« S'entraîner aussi sur les choses que l'on aimerait pouvoir dire en anglais ».

V.3.4 Entretiens de conseil

Dans le cadre de l'expérimentation d'un apprentissage autonome à l'IUFM, nous proposons aux PE1 des entretiens de conseil individuels pour répondre à leurs besoins, essayer de les orienter afin qu'ils puissent prendre en charge leur apprentissage plus efficacement. GREMMO (1995b) pense que c'est le principe de discussion entre l'apprenant et le conseiller qui permettra à l'apprenant de faire évoluer ses savoirs et ses savoir-faire. Le conseiller va aider l'apprenant à définir des objectifs, déterminer des contenus, choisir des documents et des techniques, gérer son apprentissage, l'évaluer. Pour GREMMO cette discussion :

- amènera l'apprenant à expliciter les critères de décision qu'il utilise,
- permettra au conseiller d'apporter à l'apprenant des connaissances sur la langue, sur l'apprentissage...etc.

Les entretiens de conseil font partie intégrante d'un programme d'apprentissage en autonomie. De ce fait l'apprenant y participe pour :

- rendre compte de ce qui a été fait : objectifs réalisés, documents travaillés et techniques utilisées, temps passé, difficultés rencontrées ;
- préparer ce qui va être fait : changement ou maintien d'objectifs, choix de documents, prévision des techniques. (GREMMO 1995b : 36)

Quant au conseiller, cet entretien lui permettra d'évaluer les critères de décision de l'apprenant en lui apportant des éléments utiles. Mais la caractéristique de l'entretien de conseil c'est « la non prise de décision par le conseiller » (ibid.). Ce qui différencie le rôle du conseiller de celui de l'enseignant puisque « le conseiller n'est pas là pour faire apprendre, il est là pour aider à mieux apprendre » (ibid.). « Le conseiller apporte une expertise : il peut donc informer, argumenter, suggérer, mais en aucun cas il ne peut prendre de décisions (...). L'objectif central du conseiller est de faire évoluer les représentations et les techniques méthodologiques des apprenants » (ibid.: 37).

La prise en compte des représentations des apprenants est un élément central du conseil :

« It is the role of an advisor to listen to these beliefs and help the learner to deconstruct certain misrepresentations and rebuild new ones, when appropriate ». (MOZZON- MC PHERSON 1997: 99)

Nous avons constaté, lors des entretiens individuels de conseil que les PE1 rencontrent le plus de problèmes en ce qui concerne le vocabulaire aussi ont-ils du mal à comprendre les documents authentiques et ont des difficultés pour l'expression orale. Nous leur proposons des pistes de travail afin de résoudre leurs problèmes, mais en aucun cas nous leur imposons des pistes de travail. Prenons quelques exemples d'entretiens pour illustrer ce point :

Exemple 1

PE1 : moi j'ai un problème avec le vocabulaire je manque beaucoup de vocabulaire.

Conseillère : est-ce que quand vous écoutez un document vous repérez par exemple des mots ou des expressions qui vous semblent importantes.

PE1 : oui moi je garde plus les mots dont je pourrais avoir besoin et qu'on retrouve régulièrement.

Conseillère : est-ce que vous les notez, vous les mettez dans un carnet ?

PE1 : oui

Conseillère : si vous les notez dans un carnet et que vous ne les revoyez jamais vous risquez de les oublier. En fait, ce qu'il faudrait faire c'est essayer de les utiliser, un jour prenez votre carnet comme ça vous prenez un mot par exemple le mot *lend* c'est juste un exemple comme ça et essayez d'imaginer une situation où vous pouvez utiliser ce mot donc en essayant d'imaginer pas une seule phrase peut être deux ou un petit paragraphe ça restera forcément quoi, parce que si vous le laissez en tant que mot ou en tant qu'expression dans votre carnet ça ne ressortira pas en

situation naturelle. Vous aurez complètement oublié ce mot puisque vous ne vous êtes pas entraîné à l'utiliser dans les différents contextes. Dans les conversations avec l'assistante j'ai vu qu'elle vous donne aussi du vocabulaire, donc ce serait bien que ce vocabulaire vous le notiez et que vous l'utilisiez de temps à autre.

PE1 : souvent le problème c'est de les réutiliser parce que souvent y a des mots qu'elle nous donne et que je connais que j'ai déjà entendus donc quand elle les redit c'est vrai que je sais ce que ça veut dire, mais que j'aurais jamais pensé à ce mot si moi j'avais à le dire j'aurais jamais pensé à ce mot.

Conseillère : comme to *borrow* la dernière fois je suis sûre que tout le monde connaît ce mot mais voilà c'est pour ça que je vous ai dit si on laisse ça dans le carnet ça ressortira pas en situation naturelle, quand on vous dira le mot qu'il faut vous direz ah oui c'est vrai je connais ce mot. Donc essayez de repérer du vocabulaire pendant les séances de conversation avec l'assistante, essayez aussi comme je vous ai dit la dernière fois par exemple vous avez envie de dire quelque chose en anglais vous dites quelque chose en français et vous avez envie de dire ça en anglais, essayez de traduire ça en vous aidant du dictionnaire ça vous aidera. Par exemple, comment exprimer son désaccord en anglais son accord par exemple, ça peut vous être utile. Sinon dans les documents que vous écoutez est ce que vous transcrivez ou est-ce que vous regardez la transcription ?

PE1 : je fais plus attention à la compréhension globale, c'est plus ce que je recherche après c'est vrai que je ne cherche pas forcément une expression si je ne la comprends pas, je ne vais pas forcément faire l'effort et chercher.

Conseillère : comme je le disais tout à l'heure en cours si on a comme objectif une activité qui a comme objectif de comprendre une compréhension globale on ne fait pas attention aux mots, mais ce même texte vous pouvez l'utiliser pour une autre activité qui est acquérir du vocabulaire donc pour acquérir du vocabulaire ça vous mettra plus la pression, vous vous concentrez plus sur les mots donc tout dépend de ce que vous voulez faire avec le document, un document peut être utilisé pour faire plusieurs activités.

Vous pouvez utiliser les images pour acquérir du vocabulaire en les décrivant par exemple ou bien prendre un mot par exemple on a le mot *Cat* et on essaie d'imaginer tous les mots qui sont en relation avec le mot *Cat*, les parties du corps comment dire les griffes, la queue ça permet d'avoir du vocabulaire en relation avec un terme.

A l'écrit vous pouvez aussi trouver du vocabulaire que vous pouvez noter et essayez de l'utiliser ou essayez des fois de vous imaginer la vie de quelqu'un qui est dans le bus par exemple, ça ramène plein d'idées, plein d'expressions, ça vous incite à chercher.

Vous pouvez aussi utiliser les chansons si vous voulez par exemple acquérir du vocabulaire vous laissez des blancs sur la chanson et puis essayez de les compléter, ou bien vous essayez de la transcrire ça dépend de votre niveau, de la chanson, des difficultés ou vous pouvez aussi vous entraîner en chantant à améliorer votre débit ou essayez d'écouter sans la transcription ça vous permet d'attraper des mots de vous concentrer, plus d'habituer votre oreille.

Exemple 2

PE1 : en fait j'ai un problème de vocabulaire, je trouve que les textes sur Internet sur le site de la BBC sont plus intéressants on peut choisir par thèmes et ça permet de travailler plus de choses.

Conseillère : c'est important de travailler sur des textes variés ça vous permet d'acquérir plus de vocabulaire, sinon dans les textes que vous écoutez est ce que vous repérez par exemple des mots que vous écrivez, des expressions

PE1 : oui.

Conseillère : donc ça c'est important de repérer des mots, des tournures de phrases si on les met dans le carnet ça ne suffit pas, pour qu'ils soient parfaitement acquis il faudrait noter ces phrases et puis des fois ouvrir votre carnet et vous dire tiens je vais faire une phrase avec ce mot ou je vais exprimer mon accord par rapport à une idée précise ça vous entraînera, essayez donc d'utiliser de façon arbitraire

systematique le vocabulaire, vous parlez à vous-même, faites des phrases comme ça ça vous permettra d'acquérir ces mots et ces phrases d'une part.

Sinon avec les conversations avec l'assistante j'ai vu qu'elle vous note du vocabulaire c'est aussi une façon d'acquérir du vocabulaire, donc avec l'assistante vous faites aussi bien de l'expression orale, de la compréhension orale que de l'acquisition de vocabulaire.

Vous pouvez aussi trouver du vocabulaire à l'écrit, ça aussi c'est important ça vous permet de repérer plein de mots qu'on peut utiliser après.

Exemple 3

PE1: je suis beaucoup allée sur Internet sur les sites travailler la compréhension orale mais bon pas l'expression.

Conseillère : oui c'est pour ça que l'assistante est là, ce que vous pouvez aussi faire c'est vous entraîner à parler toute seule.

PE1: c'est ce que je fais même bon en voiture j'entends des trucs par exemple en français j'essaie de les traduire, de faire des phrases mais bon je ne peux pas me corriger.

Conseillère : c'est pour ça que je disais la dernière fois que ce serait bien de vous enregistrer en train de parler à la maison toute seule en anglais.

PE1: oui ça je peux le faire je vais sur un site où ils disent essayez par exemple de dire ce qu'un enfant aime manger donc je pourrais le faire à l'oral à ce moment là.

Conseillère : donc ça c'est bien par exemple essayez d'imaginer ce que les enfants aiment manger par exemple.

PE1: et si je m'enregistre vous pouvez me dire ce que vous en pensez.

Conseillère : oui on pourra voir ça ensemble ou voir avec l'assistante, essayez déjà vous de vous évaluer vous-même en réécoutant la cassette parce que sur

le coup bon et essayez de travailler sur l'enregistrement en vous disant et bien là c'est bien là c'est moins bien.

PE1: oui c'est vrai quand je parle je ne fais plus attention aux accords par exemple.

Conseillère : peut être en la réécoutant vous vous corrigerez vous direz et bien là j'aurais dû dire ça au lieu de ça et vous pouvez aussi avoir une évaluation positive, vous dire là c'est bien j'ai bien exprimé cette idée ne pas aller que dans le négatif.

Exemple 4

PE1: j'ai travaillé sur beaucoup de textes avec le support sur la BBC mais y avait des textes vraiment difficiles avec du vocabulaire que je ne comprenais pas toujours en fonction des thèmes et des personnes qui parlaient et que je ne comprenais pas forcément et après avoir lu le texte ça allait un peu mieux, et pendant les vacances j'avais regardé beaucoup de films et après j'ai repris un document que j'avais écouté avant les vacances et où je n'avais pratiquement rien compris et là j'ai compris pas mal de choses et j'étais vraiment contente, je travaille aussi sur des documents de préparation au concours.

Conseillère : c'est bien d'écouter des documents variés et pas forcément courts pour vos problèmes de vocabulaire, ce que je peux vous conseiller dans les documents que vous écoutez essayez de repérer les mots, les tournures de phrases que vous risquez de réutiliser par la suite, par exemple exprimer la comparaison.

PE1: comparer pour moi c'était *between*, pour moi c'était entre mais dans un texte c'était comparaison of *something with* et donc ça je ne connaissais pas

Conseillère : et donc là ça vous permet même d'acquérir des notions de grammaire parce que la grammaire vous n'allez pas de la page 1 à la page 200, c'est pas comme ça que ça marche, en écoutant vous essayez de repérer aussi les points de grammaire, vous repérez les mots les expressions vous les mettez dans votre carnet et des fois vous les regardez non pas pour les regarder mais pour essayer de produire du discours, de nouvelles phrases par exemple donc là ça vous permettra d'acquérir

vraiment ces expressions, donc essayez des fois de faire des phrases, de les réutiliser de façon arbitraire dans un premier temps.

Exemple 5

PE1 : moi à l'écoute en fait quand c'est trop rapide ou qu'y a trop de choses à noter en même temps je me focalise sur ce qu' y a à écrire et du coup je perds le fil.

Conseillère : vous pouvez repasser le document autant de fois que vous voulez, et puis vous n'êtes pas obligé de tout écrire. Vous pouvez déjà commencer par écouter le document en entier et sans arrêt, essayez de deviner ce que vous ne comprenez pas, ensuite essayez de couper le document en écoutant par tranche de quelques secondes, faites le point en essayant de noter en français ou en anglais ce que vous avez compris et ensuite continuez, essayez de vous poser après des questions sur le document du type qui ? quoi ? comment ? pourquoi faire? quand ? où ?

PE1 : si y a un thème qui me passionne pas et que je connais pas beaucoup de vocabulaire dessus forcément ça passe moins bien.

Conseillère : Vous n'avez pas besoin de connaître tous les mots pour comprendre, essayez de comprendre un document dans sa globalité, ce que développe quelqu'un par rapport à un thème précis.

PE1 : mais il faut quand même avoir matière à pouvoir, donc moi dès que j'entends quelque chose le temps que je le note, je ne peux pas faire deux choses à la fois, noter en anglais.

Conseillère : vous pouvez aussi noter en français ce que vous avez compris. Je reviens au vocabulaire, pour acquérir plus de vocabulaire ce serait bien de repérer dans les documents que vous écoutez du vocabulaire que vous pourriez réutiliser ensuite Ce qui serait bien c'est de le classer sous différentes catégories thématiques, par exemple quand j'ai besoin de parler de mon travail j'ai besoin de tel ou tel mot ou de telle ou telle expression, pour parler de ma maison, de mes hobbies, c'est des thèmes qui sont parlants pour vous, ce n'est pas la nature ou la campagne,

n'hésitez pas à mettre les mêmes mots dans les différentes catégories, parce que plus vous manipulez le vocabulaire plus vous l'organisez et plus vous aurez de chance de le retenir.

Vous pouvez aussi avoir des catégories avec des mots qui vous posent un peu problèmes, ceux qui se prononcent de la même manière ou des synonymes ou encore des opposés.

Ecrire le vocabulaire vous aide à le mémoriser, écrire toute la phrase c'est aussi intéressant puisque ça permet d'avoir son contexte, donc ça vous aide à mémoriser le vocabulaire.

Vous pouvez aussi faire des petits schémas visuels pour organiser votre vocabulaire.

PE1 : je suis sûre qu' y a plein de choses que je pourrais comprendre mais étant donné que c'est sur des documents authentiques qu'on travaille, j'ai un peu de mal, c'est pour ça qu'il faut que je m'entraîne plus.

Conseillère : oui, il faut aussi s'entraîner à écouter des documents longs, ils sont plus intéressants pour une écoute en continue, variés, vous pouvez aussi choisir des documents pris sur le vif ou présentant des difficultés sonores comme le bruit de rue ou de la musique, ça vous préparera à affronter des situations réelles. Si vous écoutez toujours des documents relativement faciles vous ne progressez pas.

PE1 : j'ai aussi un problème avec l'accent et la prononciation.

Conseillère : est-ce que vous vous êtes déjà enregistré entrain de parler en anglais ?

PE1 : non jamais.

Conseillère : c'est un bon exercice que je vous conseille de faire.

PE1: et après s'écouter pour savoir si je comprends ce que je dis ou...

Conseillère : pour essayer d'analyser ce que vous dites, parce que quand on s'enregistre on fait pas toujours attention à tout ce qu'on dit, donc réécoutez l'enregistrement plusieurs fois pour essayer de vous corriger vous-même, ce qui semble bien dans ce que vous avez dit, ce qui aurait pu être dit d'une meilleure façon.

Par exemple, le soir vous arrivez chez vous, essayez de raconter votre journée en vous enregistrant sur une cassette et ensuite retravaillez sur l'enregistrement pour l'améliorer si besoin. En vous racontant votre journée, ça vous permet déjà d'utiliser le passé et donc de faire un peu de grammaire mais liée à un besoin d'expression et ça je trouve que c'est intéressant, ça vous permet de réviser les temps. Cet exercice vous permet aussi de chercher le vocabulaire qui vous manque pour parler de votre journée. Vous pouvez aussi vous entraîner à parler sur les choses que vous souhaiteriez savoir dire en anglais.

V.4 Résultats de l'expérimentation

L'expérimentation menée à l'IUFM vise essentiellement à mieux comprendre le fonctionnement d'une innovation telle que l'autoformation, pour évaluer sa pertinence dans la formation des enseignants à travers les résultats obtenus.

A la fin de l'expérimentation de l'autoformation entreprise avec des PE1, nous leur avons proposé un questionnaire visant à décrire la façon dont ils ont travaillé, les problèmes rencontrés et les solutions choisies pour y remédier et leur degré de satisfaction par rapport à leur expérience. Enfin, l'objectif du questionnaire est de savoir comment les PE1 ont vécu l'expérience d'autoformation dans le cadre de leur apprentissage de l'anglais à l'IUFM (satisfaits ou non).

Les résultats de l'analyse des questionnaires montrent que les PE1 ont perçu positivement l'introduction de l'autoformation comme une « stratégie alternative » (DUDA 2001 : 13) dans leur formation en langue vivante à l'IUFM. Les PE1 ont apprécié la proposition de travailler en autoformation. Cette expérimentation a également permis de faire évoluer les représentations des PE1 par rapport à l'apprentissage, en leur faisant découvrir une nouvelle manière d'apprendre (AZZAM-HANNACHI b):

« ça m'a permis de découvrir les différents sites utilisables, d'apprendre à travailler par moi-même en choisissant les thèmes, les sujets et les supports en fonction de mes objectifs ». **(Etudiant A)**

« je suis assez satisfaite par cette expérience, je continuerai donc de la même manière tout au long de l'année, en ajoutant si possible la lecture de journaux anglais ou américains ». **(Etudiant B)**

« je suis contente de l'expérience, ça m'a permis de travailler sur des sujets variés et d'acquérir du vocabulaire, les séances avec l'assistante m'ont permis d'avoir l'occasion de parler à une native et de pouvoir discuter de faits culturels avec elle, mais il me reste beaucoup de travail en perspective ». **(Etudiant C)**

« l'expérience est intéressante mais je pense qu'il faudrait que ce soit systématique, que l'on poursuive aussi en dehors des cours ». **(Etudiant D)**

« l'autoformation m'a permis de découvrir le centre de langues et de pouvoir travailler sur différents documents et de dépasser certaines craintes puisqu'il y a des documents classés par niveaux. J'ai commencé par le niveau 1 et ensuite je suis passée au niveau 2. Il faudra que je travaille plus d'une fois par semaine au centre de langues pour pouvoir mieux progresser ». **(Etudiant E)**

CONCLUSION

Les constats qui ont surgi de cette recherche sont fragilisés à plus d'un titre pour diverses raisons. La première source de fragilité tient au fait que nous nous appuyons dans une grande mesure sur le discours des formateurs de l'IUFM. Une autre source de fragilité relève du fait que la recherche a une fonction descriptive pour une très grande part. Comme LE BIHAN nous pensons que « C'est le lot commun des études descriptives et qualitatives de ne pas apporter des réponses précises et définitives aux problèmes soulevés » (LE BIHAN 1999 : 47).

En dépit de toutes ces fragilisations, la recherche dresse quelques orientations qui peuvent engager l'avenir. A travers l'étude des Instructions Officielles, nous avons voulu caractériser la nature de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire et les méthodes préconisées dans le cadre d'une approche communicative. De plus, l'étude des Instructions Officielles, puis les résultats de l'analyse de nos données nous ont permis de constater les difficultés qu'a connu l'enseignement des langues vivantes à l'école à travers les années.

D'après les Instructions Officielles, nous avons constaté principalement une insuffisance dans la formation en langue vivante des maîtres du premier degré depuis la mise en place de l'EILE en 1989. En effet, la réussite de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire dépend largement de la formation mise en place à l'IUFM pour les futurs professeurs des écoles. L'analyse des entretiens montre que certains formateurs proposent des axes à exploiter pour améliorer cette formation.

L'étude des Instructions Officielles montre également la diversité des situations d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire qui dépendent des différentes orientations des décideurs politiques. Mais elle montre aussi la variété des solutions adoptées pour pallier le manque de maîtres compétents en langue vivante.

Notre recherche met en évidence l'importance de la prise en compte des représentations des apprenants dans la formation en langue vivante. Ainsi, nous avons remarqué à travers notre enquête auprès des formateurs le sentiment de frustration des étudiants à l'IUFM par rapport à l'apprentissage des langues, sentiment suscité par de mauvaises expériences passées. C'est pourquoi le travail des formateurs, pour faire évoluer ces représentations, peut s'avérer primordial pour la réussite de la formation. MACAIRE-MONTAGNE (2001) pense à ce propos qu' « une meilleure connaissance des représentations des langues et de leur apprentissage des enseignants polyvalents et généralistes du primaire, et des pratiques que ces représentations orientent, constitue un enjeu pour les formateurs et les promoteurs du système scolaire » (MACAIRE-MONTAGNE 2001 : 22). Selon l'enquête que nous avons effectuée à partir des questionnaires, la majorité des étudiants de l'IUFM acceptent l'apprentissage des langues vivantes comme domaine de polyvalence.

Nous avons aussi évoqué dans notre recherche certaines innovations, telle que l'introduction de l'autoformation dans l'apprentissage d'une langue vivante, qui peuvent se révéler comme des facilitateurs dans la formation en langue vivante permettant ainsi de combler certaines lacunes. Il apparaît que l'autoformation peut être une stratégie alternative pour améliorer la formation en langue vivante mise en place à l'IUFM pour les futurs professeurs des écoles. Selon notre expérimentation menée avec des PE1 à l'IUFM de Nancy, l'autoformation semble être perçue positivement et acceptée par les étudiants. Ils sont conscients qu'ils doivent compléter leur formation en « formation autonome », comme le précise la circulaire du 09 mai 1996 (M.E.N 1996).

Il semble d'après l'analyse des plans de formation que certains IUFM commencent à intégrer l'autonomie dans la formation en langue vivante des PE, comme c'est le cas par exemple à l'IUFM de Bretagne à travers l'introduction de la méthodologie Tandem (BRAMMERTS 1997) dans la formation des PE2 à partir de la rentrée 2004. « L'originalité de ce concept vient du fait que c'est à travers la communication dans la langue du partenaire, donc dans une langue parfaitement authentique, que les connaissances linguistiques et culturelles se construisent, se développent et/ ou se réactivent. Le stagiaire français est confronté à un autre stagiaire

ou locuteur et le tandem ainsi constitué mène son apprentissage réciproque en totale autonomie » (VISELTHIER 2003 : 37).

Les résultats de notre recherche permettent des constats qui peuvent s'avérer utiles dans l'avenir de la formation en langue vivante des futurs professeurs des écoles, qui constitue « un des facteurs cruciaux du changement » (BAILLY 2004 : 65). Il ressort de l'analyse des entretiens effectués avec des formateurs à l'IUFM que dans l'optique de la polyvalence des professeurs des écoles, beaucoup de formateurs préconisent une formation en langue vivante pour tous les PE. Nous pensons comme de nombreux formateurs qu'il convient d'introduire une épreuve obligatoire de langue vivante au concours de recrutement des professeurs des écoles. A cet effet, dans la loi d'orientation pour l'avenir de l'école de 2005, F. FILLON annonce que le concours de recrutement des professeurs des écoles comprendra une épreuve obligatoire orale de langue vivante pour la session 2006. Le bulletin officiel du 14 mai 2005 confirme l'introduction de cette épreuve et en précise les modalités, ce qui incitera les étudiants à s'investir davantage dans l'apprentissage des langues à l'IUFM. Il est tout de même regrettable que l'épreuve de langue s'appuiera désormais sur un texte écrit et non sur un document authentique audio ou vidéo comme c'était le cas jusqu'en 2005. Ceci semble un peu contradictoire avec la priorité de la langue orale par rapport à la langue écrite envisagée dans l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.

Il apparaît d'après notre expérimentation menée à l'IUFM de Nancy que l'autoformation peut constituer une solution pour répondre aux besoins des professeurs des écoles en formation. On peut espérer que cette pratique pédagogique permettra de faire évoluer les représentations des futurs professeurs des écoles par rapport à l'enseignement / apprentissage des langues vivantes et permettra aux PE de s'engager avec enthousiasme dans l'apprentissage des langues.

A travers notre recherche, nous avons essayé de présenter l'évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France en identifiant quelques freins et facilitateurs à son développement et à sa qualité. Le problème de la formation en langue des enseignants du premier degré a été notre principale préoccupation puisqu'il continue à nos jours d'être un obstacle dans l'évolution et la généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. C'est pour

cela que notre recherche a tenté à travers l'analyse de différentes sources d'informations de définir quelques orientations, en vue d'améliorer la formation en langue vivante des futurs professeurs des écoles.

BIBLIOGRAPHIE

ABRIC, Jean-Claude. (1994) *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.

ACCARDI, Jocelyne. (2003) « Le conte à l'école primaire en LVE », in *Les langues Modernes*, n° 3, pp. 38-46.

ADAMCZEWSKI, Georges., **CROS**, Françoise. (1996) « La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées », in *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 15-29.

ADEN, Joëlle. (2003) « Former des non-linguistes à enseigner une langue vivante dans le primaire : analyse d'un module basé sur Drama », in *Les langues Modernes*, n° 3, pp. 20-28.

ALBERO, Brigitte. (2000) *L'auto formation en contexte institutionnel*, Paris, L'Harmattan.

ALLES-JARDEL, Monique. (1997) « Psychologie du développement et de l'apprentissage pour l'enseignement présecondaire du français langue étrangère », in *L'enseignement précoce du français langue étrangère : bilan et perspectives*, Grenoble, publications du laboratoire LIDILEM.

ALTER, Marguerite (1997) « Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignant », in *Cahiers du CREN*, Nantes, CRDP.

ALTER, Norbert. (1990) *La gestion du désordre en entreprise*, Paris, L'Harmattan.

ALTER, Norbert. (2000) *L'innovation ordinaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

ARFOUILLOUX, Jean-Claude. (1975) *L'entretien avec l'enfant : l'approche de l'enfant à travers le dialogue, le jeu et le dessin*, Paris, Privat.

ASTOLFI, Jean-Pierre. (1993) « Comment les élèves apprennent-ils ? », in *Sciences Humaines*, pp. 26-29.

ATIENZA, José-luis. (1997) « Le jeu et le désir de langue : une perspective historique et culturelle », in **CALAQUE**, E. (Ed), *L'enseignement précoce du français langue étrangère : bilan et perspectives*, Publications du laboratoire LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III, pp. 38-49.

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

AZZAM-HANNACHI, Radia. (2005) « Integrating Self-directed Learning into the Training Curriculum of Primary School Teachers in France », in Actes du Colloque International: *4th International Conference on Technology in Teaching and Learning in Higher Education*, July 11-13, Beijing, Peking University & National-Louis University, pp. 13-17.

AZZAM-HANNACHI, Radia. (A paraître a) « Formation en langue vivante des futurs professeurs des écoles: perplexité dans le discours des formateurs en langue vivante à l'IUFM », in *Mélanges Pédagogiques*, n° 30, CRAPEL, Université Nancy 2.

AZZAM-HANNACHI, Radia. (A paraître b) « L'autoformation : une alternative dans la formation en langue vivante des professeurs des écoles », in actes du Symposium International : *Théorie et pratique de la formation en langues étrangères appliquées*, 04-06/05/05, Ankara, Université de Bilkent.

BABLON, Frédéric. (1997) « Une véritable matière d'éveil linguistique », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 352, pp.38-39.

BAILEY, Katherine M., **BERGTHOLD**, Bret., **BRAUNSTEIN**, Belinda., **JAGODZINKI FLEISCHMAN**, Natasha., **HOLBROOK**, Matthew P., **TUNAM**, Jennifer., **WAISSBLUTH**, Ximena., **ZAMB**, Leslie. (1996) « The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship" of observation », in **FREEMAN**, Donald., **RICHARDS**, Jack C. *Teacher learning in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 11-29.

BAILLAT, Gilles., **DEMOTIER**, Alain., **ESPINOZA**, Odile., **VINCENT**, Chantal et Jean. (2001) *Professeurs des écoles au XXI^e siècle*, Paris, Bordas.

BAILLY, Danielle. (1997) *Didactique de l'anglais : Objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris, Nathan.

BAILLY, Sophie., **PONCET**, Florence. (1999) « Enseigner l'anglais au CE2 : Pistes d'utilisation pour la vidéo Sans Frontière », in *Mélanges Pédagogiques* n° 24, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 7-43.

BAILLY, Sophie., **DUDA**, Richard. (2002) « Enseignement / apprentissage et représentations », in *Université d'été*, Institut Français de Marrakech, pp.2-8.

BAILLY, Sophie. (2004) « Enseigner et apprendre une langue étrangère à l'école élémentaire : accompagnement d'une innovation », in *Mélanges pédagogiques* n° 27, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 41-70.

BANCEL, Daniel. (1989) *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres : rapport au ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des sports*, Paris, MEN, 19 p. (<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/894185300.shtml>)

BANCEL, Daniel. (2004) « L'enseignement des langues vivantes : le rôle du niveau académique », in *Administration et Education*, n° 1, pp. 47-54.

BARBOT, Marie-José. (1997) « Stratégies des auto-apprenants et multimédias », in *Multimédia et français langue étrangère, Les cahiers de l'Asdifle*, n° 9, acte des 19^e et 20^e rencontres, janvier 1997, Paris, septembre 1997, Poitiers, pp. 48-60.

BARBOT, Marie-josé., **CAMATARRI**, Giovanni. (1999) *Autonomie et apprentissage dans la formation*, Paris, Presses Universitaires de France.

BARDIN, Laurence. (1977) *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.

BARRE, Annie. (1993) « Médias et autonomie dans l'apprentissage des langues », in *Les langues Modernes*, n° 1, pp. 43-55.

BARRENO, Isabelle., **CLEMENT**, Catherine. (2003) « L'enseignement des langues au Portugal », in *Revue Internationale d'Education*, n° 33, pp. 49-55.

BAUMARD, Maryline. (2005) « Entrer dans les langues ; le long chemin du discours à la méthode », in *Le Monde de l'Education*, n° 333, pp. 18-23.

BAUMGRATZ-GANGL, Gisela. (1992) *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette.

BEAUCAMP, Jacques. (2004) « L'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (cycle 3) : opportunité d'un début de conscientisation linguistique », *Thèse de doctorat*, Sciences de l'éducation, Université de Lille.

BENSON, Phil., **VOLLER**, Peter. (1997) « Introduction: autonomy and independence in language learning », in P. **BENSON** et P. **VOLLER** (eds.) *Autonomy & Independence in Language Learning*, London, Longman, pp. 1-12.

BERMEJO, Marie-Antoinette. (1993) *Come along kids: Teaching English to Primary Learners*, Toulouse, CNED Toulouse / CRDP Midi-Pyrénées.

BIDEAU, Jacqueline., **HOUDE**, Olivier., **PEDINIELLI**, Jean-Louis. (2001) *L'homme en développement*, Paris, Presses Universitaires de France.

BILLIEZ, Jacqueline. (1996) « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 104, pp. 401-410.

BLANCHET, Alain., **GOTMAN**, Anne. (1992) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Editions Nathan.

BLIN, François. (1998) « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 110, Didier Erudition.

BLONDIN, Christine., **CANDELIER**, Michel., **EDELENBS**, Peter., **JOHNSTONE**, Richard., **KUBANEK-GERMAN**, Angelika., **TAESCHNER**, Traute. (1998) *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, conditions et résultats*, Bruxelles, De Boeck Université.

BLOOR, Meriel. (1995) « The role of informal interaction in teaching English to young learners », in **BRUMFIT**, Christopher., **MOON**, Jayne., **TONGUE**, Ray K. (Eds) *Teaching English to Children From Practice to Principle*, 1995, Harlow, Longman, pp. 127-141.

BRAMMERTS, Helmut. (1997) *L'apprentissage en tandem*, <http://walras.u-strasbg.fr/crl/tandem.htm>.

BREWSTER, Jean., **ELLIS**, Gail., **GIRARD**, Denis (1992) *Bridging the Gap-Guide de l'anglais précoce*, Hardmonthworth, Penguin English.

BYRAM, Michel (ed) (2001) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*.

CAMPAU-LABAT, Béatrice. (2003) « Des efforts non récompensés », in *Revue Internationale d'Education*, n° 33, pp. 27-36.

CANDELIER, Michel. (2000) « L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle », in *Didactique des langues romanes*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, De Boeck Duclot.

CANDELIER, Michel. (2003) *Une autre voie pour les langues à l'école primaire : faire de la diversité un instrument d'éducation*, http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=13.

CARETTE, Emmanuelle. (2000) *Introduction de l'autonomie dans le système éducatif français : des réponses, des questions*, in *Mélanges Pédagogiques*, n° 25, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 185-195.

CARRIER, Jean-Pierre. (1998) soit « Les enjeux pour l'école », soit « S'informer et communiquer, vers l'éducation nouvelle », in *Multimédia, école et société*, n° 487, novembre.

CASPAR, Pierre. (2002) *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM, rapport de mission à Monsieur le Ministre de l'Education nationale*, http://www.vie-publique.fr/dossier_polpublic/enseignement_primaire/enseignant/caspar.pdf.

CASTELLOTTI, Véronique., **DE CARLO**, Maddalena. (1995) *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International.

CASTELLOTTI, Véronique (2002) « Représentations sociales des langues et enseignements », in *Guide de l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp.5-22.

CAULY, Olivier. (1995) *Comenius*, Paris, Editions du Félin.

CENTRE DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE. (2003) *Les avantages du jeu dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*, Limoges. (http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/cddp_eile/thema/reperes5.htm#A7).

CHAMBON, Jean-Louis., **DAVID**, Alix., **DEVEVEY**, Jean-Marie. (1982) *Les innovations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », n^o 2014.

CHARLIER, Evelyne. (1989) *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck.

CHATEAU, Jean. (1954) *L'enfant et le jeu*, Paris, Editions du Scarabée.

CHOMSKY, Noam. (1970) « Remarks on Nominalization », in **JACOBS**, Roderick A., **ROSENBAUM**, Peter S, *Readings in English Transformational Grammar*, Waltham, Mass, Ginn & company.

CLANET, Claude. (1996b) « Outils de recherche qualitative, outils de formation pour les instituteurs ?, in *Recherche(s) et formation des enseignants*, n^o 4, Toulouse, IUFM de Toulouse, pp. 745-754.

CLAPERA, Miguel. (1999) « L'enseignement des langues à l'école élémentaire », in *Echanger*, n^o 44, pp. 2-5.

COHEN, Rachel. (1992) *Quand l'ordinateur parle*. Paris, Presses Universitaires de France.

COK, Lucija (1997) « L'enseignement de la langue étrangère au niveau précoce est-il un processus intégré ou non-intégré » in **CALAQUE**, Elizabeth. (Ed), *L'enseignement précoce du français langue étrangère : bilan et perspectives*, Publications du laboratoire LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III, pp. 30-37.

COMBES-JONCHERAY, Marie-Françoise. (1999) *Les différences entre input et output chez les étudiants en anglais commercial des classes de BTS commerce international*, Thèse de doctorat, Université de Compiègne.

COMBLAIN, Annick., **RONDAL**, Jean Adolphe. (2001) *Apprendre les langues : où, quand, comment ?*, Liège, Mardaga.

COSTE, Daniel., **COURTILLON**, J., **FERENCZI**, V., **MARTINS-BALTAR**, M., **PAPO**, E., **ROULET**, E. (1976) *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle.

CROS, Françoise. (1993) *L'innovation à l'école : forces et illusion*, Paris, Presses universitaires de France.

CROS, Françoise. (1996) *La banque de données Nova, cadre conceptuel et guide d'utilisation*, Paris, INRP.

CROS, Françoise. (1998) *Dynamiques du changement en éducation et en formation*, Paris, INRP.

CROS, Françoise. (1999) « Autour des mots l'innovation en éducation et en formation dans tous les sens », in *Recherche et Formation*, n^o 31, pp. 127-136.

CROS, Françoise. (2001a) *Politiques de changement et pratiques de changement*, Paris, INRP.

CROS, Françoise. (2001b) « Peut-on former à l'innovation », in *Innovation, éducation et formation, Acte de l'université d'été 2001*, Université de Provence-Marseille, pp. 25-54.

CROS, Françoise., **ADAMCZEWSKI**, Georges. (1996) *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck Université.

CULLEN, Richard. (2002) « The use of lesson transcripts for developing teachers' classroom language », in **TRAPPES-LOMAX**, Hugh., **FERGUSON**, Gibson, *Language in Language Teacher Education*, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 219-235.

CURTAIN, Helena., **PESOLA**, Carol Ann Bjornstad. (1994) *Languages and Children: Making the Match*, New York, Longman.

DALGALIAN, Gilbert., **LIEUTAUD**, Simone., **WEISS**, François. (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE International.

DAM, Leni. (1990) « Developing awareness of learning in an autonomous language learning Context », in **DUDA**, R. & **RILEY**, P (Eds), *Learning Styles: proceedings of the 1st European Seminar*, CRAPEL, European Cultural Foundation, Nancy: 26-29 April 1987, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 189-198.

DEPREZ, Christine. (1994) *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier, Coll. Credif-essais.

DEVELAY, Michel. (1993) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur.

DEVELAY, Michel. (1994) *Peut-on former les enseignants*, Paris, ESF éditeur.

DHIMA, Bardhylka. (2004) *Pour un développement de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères dans un contexte institutionnel présecondaire*, Thèse de doctorat, Sciences du langage, Université de Toulouse II.

DICKINSON, Leslie. (1987) *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

DONALDSON, Margaret. (1978) *Children's Minds*, London, Harper Collins Publishers.

DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal. (2003) *Eveil et ouverture aux langues à l'école*, Thèse de doctorat, Sciences du langage, Université Stendhal, Grenoble III.

DUDA, Richard. (2001) « De l'enseignement à l'apprentissage : l'autodirection comme stratégie alternative pour les formateurs en langues », in *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*, Saint- Etienne, Publications de l'université de Saint-Etienne.

DUNN, Opal. (1983) *Beginning English with Young Children*, London, Macmillan Publishers.

DUPRIEZ, Vincent. (1998) « L'innovation pédagogique comme mode de régulation locale », in *Dynamiques du changement en éducation et en formation*, pp. 175-192.

DUQUETTE, Lise., **RENIE**, Delphine. (1998) « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement multimédia », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 110, Didier Erudition.

DURKHEIM, Emile. (1925) *Sociologie et philosophie*, Paris, Felix Alcan.

DUVERGER, Jean., **MAILLARD**, Jean-Pierre. (1996) *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Paris, Albin Michel.

ELLIS, Gail., **SINCLAIR**, Barbara. (1990) « Helping learners discover their learning styles », in **DUDA**, R. & **RILEY**, P (Eds), *Learning Styles: proceedings of the 1st European Seminar*, CRAPEL, European Cultural Foundation, Nancy: 26-29 April 1987, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 167-174.

ELLIS, Rod. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

FAVARD, Jean. (1993) « Initiation aux langues étrangères à l'école élémentaire : bilan des trois années de l'expérimentation nationale » *Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire*, Colloque de Clermont Ferrand, Actes du Colloque, CNDP/CRDP d'Auvergne.

FERRY, Gilles. (1983) *Trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Bordas.

FLAMENT, Claude. (1994) « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales », in **ABRIC**, Jean-Claude, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 37-58.

FLEITZ, Thierry. (2003) *Formation continue des enseignants d'éducation physique et sportive du second degré et processus d'innovation*, Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Lille.

FOERSTER, Cordula., **SIMON**, Diana Lee. (2003) « Eduquer par la pluralité linguistique et culturelle : un dispositif de contacts des langues et des cultures pour une formation professionnelle intellectuelle », in *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif*, LIDIL, Hors-série septembre 2003, Grenoble, Université Stendhal, pp. 201-214.

GANTIER, Hélène (1968) *L'enseignement d'une langue étrangère*, Paris, PUF.

GAONAC'H, Daniel. (1991) *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier.

GAONAC'H, Daniel. (1997) « Faut-il apprendre une langue étrangère le plus tôt possible ? Un point de vue de psycholinguiste », in *Les langues à l'école : un apprentissage ?*, Colloque IUFM, Dijon : 13-14 mars 1996, Dijon, CRDP de Bourgogne.

GAONAC'H, Daniel. (2002) « L'enseignement précoce des langues étrangères », in *Sciences Humaines*, n° 123, pp.16-20.

GARABEDIAN, Michèle. (1997) « Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l'école primaire : pourquoi ? Pour quoi faire ? », in *Les langues à l'école : un apprentissage ?*, Colloque IUFM, Dijon : 13-14 mars 1996, Dijon, CRDP de Bourgogne, pp.27-37.

GENELOT, Sophie. (1996) *L'enseignement des langues à l'école primaire : quels acquis pour quels effets au collège ? Eléments d'évaluation : le cas de l'anglais*, Dijon, Institut de recherche sur l'Economie de l'Education.

GERBEAU, Claudine. (1996) *Des langues vivantes à l'école primaire*, Paris, Nathan.

GERMAIN, Claude. (1993) *L'évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Nathan, CLE International.

GERMAIN, Claude. (1998) *les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.

GILLY, Michel. (1980) *Maître- Elève, rôles institutionnels et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France.

GIRARD, Denis. (1995) *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas.

GOULLIER, Francis. (2001) « L'hégémonie de l'anglais est un des points faibles du système », in *Education Infantine* n° 1027, pp. 61-65.

GREMMO, Marie-José. (1995a) « Former les apprenants à apprendre », in *Mélanges Pédagogiques*, n° 22, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 11-32.

GREMMO, Marie-José. (1995b) « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil », in *Mélanges Pédagogiques*, n° 22, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 33-61.

GREMMO, Marie-José., **RILEY**, Philip. (1997) « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », in *Mélanges Pédagogiques*, n° 23, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 81-107.

GREMMO, Marie-José. (2000a) *Acquisition des langues étrangères : implications conceptuelles et méthodologiques de l'autodirection de l'apprentissage*, Habilitation à diriger des recherches, Université Nancy 2.

GREMMO, Marie-José. (2000b) « Autodirection et innovation : raisons d'être d'un réseau européen », in », in *Mélanges Pédagogiques*, n° 25, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 13-27.

GROUX, Dominique. (1996) *L'enseignement précoce des langues : Des enjeux à la pratique*, Lyon, Chronique Sociale.

GROUX, Dominique., **PORCHER**, Louis. (1998) *L'apprentissage précoce des langues*, Paris, Presses Universitaires de France.

GROUX, Dominique. (2003) « Pour un apprentissage précoce des langues : le meilleur âge pour apprendre », in *Le Français dans le Monde*, n° 330, pp. 23-25.

HASSENFORDER, Jean. (1972) *L'innovation dans l'enseignement*, Tournai, Casterman poche.

HARAMBOURE, Françoise. (1998) « La prise de conscience des représentations : première étape d'un projet de formation des enseignants », in *ASp*, n° 19-22, pp.239-246.

HOLEC, Henry. (1995) « Apprentissage autodirigé », in *Mélanges Pédagogiques*, n° 22, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 3-4.

HOLEC, Henry. (1996) « L'apprentissage auto-dirigé considéré comme innovation », in *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

HOLEC, Henry. (1997) « De l'autonomisation considérée comme une innovation », in *Mélanges Pédagogiques*, n° 23, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 3-5.

HOLEC, Henry. (1998) « L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation », in *Le Français dans le Monde : Recherche et Applications*, n° spécial, pp.213-256.

HOLEC, Henry. (1999) « De l'apprentissage autodirigé considéré comme innovation », in *Mélanges Pédagogiques*, n° 24, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 91-110.

HOWATT, Anthony P.R. (1995) « Teaching languages to young learners: patterns of history », in **BRUMFIT**, Christopher., **MOON**, Jayne., **TONGUE**, Ray K. (Eds) *Teaching English to Children From Practice to Principle*, 1995, Harlow, Longman.

HYMES, Dell H. (1984) *Vers la compétence de communication*, (tradu. F. Mugler), Paris, Hatier-Crédif.

INSPECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2002) *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire*, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/lvprim.pdf>.

JANITZA, Jean. (1995) « La formation initiale des enseignants de langue en France. Quels acquis, quelles révolutions encore à venir ? », in *La Tribune Internationale des Langues Vivantes*, n° 18, novembre, pp. 4-8.

JAY, Bernard. (2004) *La polyvalence du professeur des écoles*, <http://perso.club-internet.fr/bjay/uedcours4.htm>.

JODELET, Denise. (1989) *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.

JODELET, Denise. (1993) « Les représentations sociales », in *Sciences Humaines*, n° 27, pp. 22-24.

JODELET, Denise. (1994) *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2^{ème} édition .

JOURNEE-BEHRA, Séverine. (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 doctorat, Sciences du langage, Université Nancy 2.

KELLY, Michael. (2003) « Vers un renouveau de l'enseignement des langues au Royaume-Uni », in *Revue Internationale d'Education*, n° 33, pp. 65-75.

KHAN, Julia. (1995) « Using games in teaching English to young learners », in **BRUMFIT**, Christopher., **MOON**, Jayne., **TONGUE**, Ray K. (Eds) *Teaching English to Children From Practice to Principle*, 1995, Harlow, Longman, pp. 142-157.

KHARMA, Nayef. (1977) « Motivation and the Young Foreign Language Learner », in *English Language Teaching*, n° 2, pp. 103-111.

KOHONEN, Viljo. (1987) « Towards experiential learning of elementary English », *Reports from the Department of Teacher Training in Tampere*, Finland, University of Tampere.

KOHONEN, Viljo. (1990) « Towards experiential learning in elementary foreign language education », in **DUDA**, R. & **RILEY**, P (Eds), *Learning Styles: proceedings of the 1st European Seminar*, CRAPEL, European Cultural Foundation, Nancy: 26-29 April 1987, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp.21-42.

KOHONEN, Viljo. (2002) « Student autonomy and the teacher' professional growth: fostering collegial culture in language teacher education », in *Towards Autonomy in Foreign Language Learning: Teacher, Learner, Educational System*, Dublin 21-23 mars 2002, pp. 1-15.

KRASHEN, Stephen., **SCARCELLA**, Robin C., **LONG**, Michael H. (1982) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, London, Newbury House Publishers, Inc.

KRASHEN, Stephen. (1985) *The Input Hypothesis: issues and implications*, New York, Longman.

LAMBERT, Michel. (2003) *Métacognition et cognition dans l'apprentissage de l'anglais à partir des congénères interlinguaux : étude de leurs relations dans un contexte spécifique*, Thèse de doctorat, Etudes anglophones, Université de la Rochelle.

LANCIEN, Thierry. (1998) *Le multimédia*, Paris, CLE International.

LANGOUET, Gabriel. (1985) *Suffit-il d'innover*, Paris, Presses Universitaires de France.

LARSEN-FREEMAN, Diane., **LONG**, Michael H. (1999) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman.

LE BIHAN, Jean-Claude. (1997) « La formation en langues des maîtres du premier degré : esquisse d'une problématique », in *Les langues Modernes*, n° 3, pp. 51-56.

LE BIHAN, Jean-Claude. (1999) *La formation en langues des maîtres du premier degré. Problèmes épistémologiques et pratiques : le cas de l'anglais*. Thèse de doctorat, Etudes anglaises, Université de Technologie de Compiègne.

LE BIHAN, Jean-Claude. (2004) « La méthodologie Tandem dans la formation des professeurs des écoles », in *Les langues Modernes*, n° 3, pp. 72-83.

LECLERCQ, Dieudonné. (1998), *Approche technologique de l'éducation et de la formation*, Liège, Université de Liège.

LEGENDRE, Jacques. (2003) *L'enseignement des langues étrangères en France*, <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0633.html#toc52>).

LEGENDRE, Jacques. (2003-2004) « Pour que vivent les langues... : l'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification », in *Les rapports du Sénat*, n° 63.

LESLE, François., **MACAREZ**, Nicolas. (1998) *Le multimédia*, Paris, Presses Universitaires de France.

LIGHTBOWN, Pasty., **SPADA**, Nina. (1993) *How languages are learned*, Oxford, Oxford University Press.

LITTLE, David., **SINGLETON**, David. (1990) « Cognitive style and learning approach », in **DUDA**, Richard. & **RILEY**, Philip (Eds), *Learning Styles: proceedings of the 1st European Seminar*, CRAPEL, European Cultural Foundation, Nancy: 26-29 April 1987, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 11-19.

LITTLE, David. (1999) « Learner autonomy is more than a western cultural construct », in **COTTERALL**, Sara., **CRABBE**, David, (Eds). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, Frankfurt, Peter Lang GmbH, pp. 11-18.

LUC, Christiane. (1991a) « Du rôle des finalités dans l'apprentissage des langues à l'école élémentaire », in *Les Langues Modernes*, n° 1, pp. 22-25.

LUC, Christiane. (1991b) « Une propédeutique à l'apprentissage d'une langue étrangère au cours moyen : problématique et présentation de la recherche INRP », *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Actes du colloque, juin 1990, Paris, INRP, pp. 85-91.

LUC, Christiane. (1997) « Enjeux et perspectives de recherches », in Haas G. (coord), *Les langues à l'école : un apprentissage ?*, Colloque IUFM de Dijon, CRDP de Bourgogne, pp. 39-52.

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

MACAIRE-MONTAGNE, Dominique. (2004) « Les langues vivantes à l'école primaire- où en sommes-nous ? », *Journée Primaire Oxford*, 05 juin, Paris.

MALHOMME, Catherine. (2001) Introduction de l'apprentissage autodirigé en langues dans l'enseignement secondaire : une innovation au collège, Mémoire de DEA, Sciences du langage, Université Nancy 2.

MARSOLLIER, Christophe. (1999) « Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant », in *Recherche et Formation*, n° 31, pp. 11-29.

MARTINEZ, Pierre (1996) *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? ».

MARTINEZ, Hélène (2001) « Autonomie : une question d'interdépendance entre apprenants et enseignants », in *Les langues Modernes*, pp. 26-33.

MATTHEY, Marinette. (1996) *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang S.A.

MATTHEY, Marinette. (1997) *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1972) Circulaire n° 72-1059, 14.09.1972, « Apprentissage précoce des langues vivantes à l'école maternelle et à élémentaire », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n° 34.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1973) Circulaire n°73-228, 11.05.1973, « Apprentissage précoce des langues vivantes à l'école maternelle et à l'école élémentaire », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n° 20, pp. 1648-50.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1989a) Circulaire n°89-065, 06.03.1989, « Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°11, pp. 942-44.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1989b) Circulaire n°89-141, 14.06.1989, « Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat) », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°14, pp. 1580-1581.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1990) Circulaire n^o90-070, 26.03.1990, « Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous-contrat) », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n^o14, 05.04.1990, pp. 942-44.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1991) Circulaire n^o91-246, 06.09.1991, «Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n^o32, 19.09.1991, pp. 2201-52.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1995a) Circulaire n^o95-103, 03.05.1995, «Enseignement des langues vivantes : orientations pédagogiques et modalités de mise en œuvre », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n^o19, 11.05.1995, pp. 1649-52.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1995b) Circulaire n^o95-104, 03.05.1995, « Enseignement des langues vivantes : organisation de l'année scolaire 1995-1996 », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n^o19, 11.05.1995, pp. 1652-71.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1996) Circulaire n^o96-131, 09.05.1996, « Enseignement des langues vivantes : organisation de l'année scolaire 1996-1997 », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n^o 20, 16.05.1996, pp. 1488-1507.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1997) Circulaire n^o97-102, 24.04.1997, « Enseignement des langues vivantes : organisation de l'année scolaire 1997-1998 », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n^o18, 01.05.1997, pp. 1297-1320.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1998a) Circulaire n^o98-105, 11.05.1998, « Enseignement des langues vivantes étrangères », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n^o22, 28.05.1998, pp. 1242-45.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1998b) Circulaire n^o98-135, 23.06.1998 « Enseignement des langues vivantes au CM2 à la rentrée 1998-orientations pédagogiques», *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n^o27, 02.07.1998, pp. 1486-1507.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1998c) *Langues vivantes et Technologies de l'Information et de la Communication*, http://pedagogie.ac-toulouse.fr/espagnol/htm/rincon/oficial/lv_tic/ig1098_hm..

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1999a) Circulaire n^o99-093, 17.06.1999 « Enseignement des langues vivantes étrangères », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n^o25, 24.06.1999, pp. 1183-90.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1999b) Circulaire n° 99-176, 04.11.1999, « Langues vivantes étrangères – Orientations pédagogiques pour la mise en œuvre au CM1 et au CM2 », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n° 40.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2000) Conférence de presse de Jack Lang, « L'école primaire », le 20 juin 2000, 10 p. (<http://www.education.gouv.fr>).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2001a) « L'application du plan langues vivantes à l'école primaire », Discours de Jack Lang, 29 Janvier 2001, 12 p. (<http://www.education.gouv.fr>).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2001b) Programmes de l'école primaire, « La consultation sur les horaires et les programmes de l'école primaire », 27.08.2001, (<http://www.eduscol.education.fr>).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2002a) « Programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements à l'école primaire », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, Hors série n° 4, 14.02.2002.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2002b) « Programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements à l'école primaire », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, 29.08.2002, (<http://www.eduscol.education.fr>).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2002c) « Concours externe de recrutement de professeurs des écoles », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, 05.05.02.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2003) « Programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements à l'école primaire », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, Hors série n° 2, 19.06.2003.

MONNANTEUIL, François. (2004) « Où en est l'organisation des langues vivantes en France », in *Administration et Education*, n° 1, pp. 39-46.

MOORE, Danièle. (2001) « Représentations, Attitudes et Apprentissage : Références et modèles », in *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier.

MOZZON- MC PHERSON, Marina (1997) « The language adviser: a new type of teacher? », in **LITTLE, D., VOSS, Bernd.** *Language Centres: Planning for the New Millennium*, Plymouth, Cercles, pp. 97-109.

MUCCHIELLI, Roger. (1974) *L'entretien en face à face dans la relation d'aide*, Paris, ESF.

NARCY, Jean-Paul. (1990) *Apprendre une langue étrangère*, Paris, Les Editions d'organisations.

- O'NEIL**, Charmian. (1993) *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hatier-Didier.
- ORSONI**, Marie-Agnès. (1998) « Les IUFM, entre enseignements et formation », in *Les professions de l'éducation et de la formation*, **BOURDONCLE**, Raymond, **CHANTRAINE-DEMAILLY**, Lise (Eds), Paris, Septentrion Presses Universitaires.
- PALIKARSKA**, Boyka. (2002) « Quelles modalités pour les partenariats internationaux en faveur des langues vivantes », in *L'enseignement des langues vivantes en Europe, Les Cahiers du CIEP*, Paris, Editions Didier. pp. 47-49.
- PANTHIER**, Johanna. (2004) *Pour l'avenir des Lorrains en Europe : opter pour la précocité de l'enseignement de l'allemand en laissant toute sa place à l'anglais*, Conseil Economique et Social de Lorraine.
- PASQUIER**, Nelly. (1993) *Jouer pour réussir*, Paris, Nathan.
- PIAGET**, Jean., **INHELDER**, Bärbel. (1998) *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PILHION**, Roger. (2003) « L'enseignement des langues vivantes à l'étranger. Enjeux et stratégies », in *Revue Internationale d'Education*, n^o 33, pp. 23-26.
- POTHIER**, Maguy. (1997) « Hypermédia et autonomie », in *Multimédia, réseaux et formation, Le Français dans le Monde*, numéro spécial.
- PUREN**, Christian. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- PY**, Bernard. (1990) « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in *Le Français dans le Monde*, n^o spécial février-mars.
- QUIVY**, Raymond, **VAN CAMPENHOUDT**, Luc. (1988) *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- REGENT**, Odile. (1989) « Apprendre à apprendre en grand groupe », in *Mélanges pédagogiques*, Recueil 1989, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 41-51.
- REZEAU**, Joseph. (2001) Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. *Thèse de doctorat*, Etudes anglaises, Université de Bordeaux.
- RILEY**, Philip. (1989a) « Learner's representations of language and language learning », in *Mélanges Pédagogiques*, Recueil 1989, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 65-72.
- RILEY**, Philip. (1989b) « 'There's nothing as practical as a good theory: research, teaching and learning functions of language centres' », in *Mélanges Pédagogiques*, Recueil 1989, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 72-87.

RILEY, Philip. (1997) « 'Bats' and 'balls': beliefs about talk and beliefs about language learning », *Mélanges Pédagogiques* n° 23, Université Nancy 2, CRAPEL, pp. 125-153.

RITCHIE, William C., **BHATIA**, TEJ K. (1999) *Handbook of Child Language Acquisition*, San Diego, Academic Press.

RIXON, Shelagh. (1995) « The role of fun and games activities in teaching young learners », in **BRUMFIT**, Christopher., **MOON**, Jayne., **TONGUE**, Ray K. (Eds) *Teaching English to Children From Practice to Principle*, 1995, Harlow, Longman, pp. 33-48.

ROBERT, André D., **TERRAL**, Hervé. (2000) *Les IUFM et la formation des enseignants -aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France.

SALLABERRY, Jean-Claude. (1996) *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan.

SCHNEUWLY, Bernard. (1990) *Textes de base en psychologie, Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux & Niestle.

SHEERIN, Susan. (1997) « An exploration of the relationship between self-access and independent learning », in P. **BENSON** et P. **VOLLER** (eds.) *Autonomy & Independence in Language Learning*, London, Longman, pp. 54-65.

SINGLETON, David. (1989) *Language Acquisition : The Age Factor*, Clevedon-Philadelphia, Multilingual Matters.

SINGLETON, David., **LENGYEL**, Zsolt. (1995) *The Age Factor in Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters LTD.

TARDIF, Jacques. (1992) *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques.

TOMA, Tony. (2000) « Fonctions didactiques et architecture d'un laboratoire de langue de type logiciel », in *La pratique didactique du multimédia, les Après-midi de LIDIL*, n° 10, Université Paul Sabatier.

THOMAS, R. Murray., **MICHEL**, Claudine. (1994) *Théorie du développement de l'enfant*, Bruxelles, De Boeck Université.

TREBBI, Turid. (2000) « Apprentissage autodirigé entre Erasme et la nouvelle technologie », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, pp. 113-120.

TRIM, John Leslie Melville. (1978) *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Strasbourg, Council of Europe.

TROCME-FABRE, Hélène. (1987) *J'apprends, donc je suis*, Paris, Les Editions d'Organisation.

- VALLERAND**, Robert., **THILL**, Edgar. (1993) *Introduction à la psychologie de la motivation*, Québec, Editions études vivantes.
- VAN EK**, J.A. (1976) *The Threshold level for Modern Language Learning in Schools*, Strasbourg, Publications du Conseil de l'Europe.
- VIAU**, Rolland. (1997) *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université.
- VISELTHIER**, Bernard. (2003) « Formation fourre-tout à la va-vite ou itinéraire de qualification : quel avenir pour la formation en langues des professeurs de l'école élémentaire », in *ELA*, n° 129, pp. 31-40.
- VOGEL**, Klaus. (1995) *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, PUM.
- VOLLER**, Peter. (1997) « Does the teacher have a role in autonomous language learning ? » in **BENSON**, PHIL., **VOLLER**, PETER (eds.) *Autonomy & Independence in Language Learning*, London, Longman, pp. 98-113.
- VYGOTSKY**, Lev Semenovitch. (1997) *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WALLON**, Henry. (1981) *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.
- WILKINS**, Davis Arthur. (1976) *National Syllabuses*, London, Oxford University Press.
- WITTORSKI**, Richard. (1998) « Production d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalisés enseignantes », in *Dynamiques du changement en éducation et en formation*, pp. 119-143.
- WOODWARD**, Tessa. (1992) *Ways of training, Recipes for teacher training*, London, Longman.
- YULE**, George. (1985) *The Study of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ZARATE**, Geneviève. (1986) *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

INDEX

A

ABRIC 155, 157, 302, 308
ACCARDI 63, 64, 302
ACTON 42
ADAMCZEWSKI...166,167,168, 176,
302, 307
ADEN 224, 252, 267, 302
AICKIN 73
ALBERO 177, 185, 302
ALLES-JARDEL 29, 40, 302
ALTER 167, 168, 169, 302
altérité 53, 125, 152
ARFOUILLOUX..... 59, 302
ASTOLFI..... 161, 302
ATIENZA..... 62, 302
AUDIN 57, 141, 147, 302
autodirection...176, 179, 180, 183,
184, 185, 186, 279, 285, 307, 309
autoévaluer 279
autoformation14, 16, 177, 182, 184,
193, 226, 241, 263, 269, 272, 274,
275, 277, 278, 279, 280, 281, 284,
285, 296, 297, 299, 300
autonomie...36, 137, 174, 181, 182,
184, 185, 186, 187, 189, 190, 192,
193, 197, 228, 263, 269, 271, 272,
274, 275, 277, 278, 279, 284, 288,
299, 304, 305, 308, 316

B

BABLON..... 150, 303
BAILEY 160, 303
BAILLAT..... 215, 303
BAILLY, D..... 32, 303
BAILLY, S159, 160, 242, 279, 300,
303
BANCEL 12, 197, 198, 303

BARBOT...182, 187, 188, 189, 190,
191, 192, 241, 304
BARDIN 233, 304
BARNETT 165
BARRE 193, 284, 304
BARRENO 92, 304
BAUMARD 141, 304
BAUMGRATZ-GANGL..... 237, 304
BEAUCAMP 101, 304
BENSON 175, 304, 317, 318
BERMEJO 60, 64, 150, 304
BETTELHEIN 63
BIDEAU 23, 24, 304
bilinguisme..... 40, 144
BILLIEZ 160, 304
BLANCHET 233, 234, 304
BLIN 186, 187, 304
BLONDIN 12, 31, 217, 225, 304
BLOOR..... 113, 305
BONARDI 158
BOUD 187
BRAMMERTS 274, 299, 305
BREWSTER 27, 28, 40, 100, 305
BYRAM..... 55, 305

C

CAMATARRI...182, 187, 188, 189,
190, 191, 241, 304
CAMPAU-LABAT..... 90, 91, 305
CANDELIER..... 53, 265, 304, 305
CARETTE...178, 182, 184, 185, 186,
305
CARRIER 192, 305
CASPAR..... 228, 305
CASTELLOTTI...158, 160, 161, 162,
227, 305
CAULY..... 69, 305
CHAMBON 166, 306
CHARLIER 162, 306
CHATEAU 59, 306

CHOMSKY 21, 22, 29, 33, 34, 35, 36, 306
 CLANET 162, 306
 CLAPERA 216, 306
 CLEMENT 92, 304
 COHEN 47, 48, 192, 306
 COK 60, 61, 306
 COMBES-JONCHERAY 33, 306
 COMBLAIN 27, 43, 73, 306
 COMENIUS 62, 68, 69, 70, 71, 72
 communication... 26, 27, 28, 29, 33, 37, 57, 59, 61, 62, 67, 68, 72, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 105, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 149, 150, 151, 152, 156, 157, 158, 159, 177, 179, 183, 190, 191, 192, 202, 211, 223, 252, 273, 274, 285, 299
 compétences... 12, 13, 28, 47, 54, 55, 60, 82, 83, 84, 85, 87, 91, 93, 94, 104, 106, 107, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 128, 134, 135, 136, 138, 147, 148, 149, 169, 170, 184, 197, 198, 199, 205, 215, 216, 217, 221, 224, 225, 227, 228, 233, 247, 249, 250, 255, 256, 259, 260, 261, 263, 271, 272, 280, 285, 305, 318
 COSTE 83, 306
 CROS 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 302, 306, 307
 CULLEN 114, 307
 culturel 10, 11, 25, 46, 58, 63, 81, 103, 119, 152, 156, 162, 201, 203, 204, 212, 226, 238, 239, 253, 255, 256, 265, 272, 311
 CUREAU 99
 CURTAIN 37, 38, 39, 59, 82, 307
 CYRULNIK 45

D

DABENE 268, 269
 DALGALIAN 77, 307
 DAM 185, 307
 DE CARLO 162, 227, 305
 DEPREZ 34, 307

DEVELAY 16, 307
 DHIMA 23, 24, 26, 307
 DICKINSON 180, 281, 284, 307
 documents authentiques... 79, 83, 120, 121, 122, 132, 139, 248, 260, 266, 270, 271, 279, 280, 285, 289, 295
 DOMPMARTIN-NORMAND 162, 307
 DONALDSON 40, 307
 DORTIER 39
 DUDA... 159, 189, 296, 303, 307, 308, 311, 312
 DUNN 58, 151, 308
 DUPRIEZ 170, 308
 DUQUETTE 192, 308
 DURKHEIM 156
 DUVERGER 145, 150, 308

E

ELLIS, G. 27, 176, 305, 308
 ELLIS, R. 31, 34, 308
 éveil aux langues... 105, 143, 242, 243, 245, 265, 266, 305

F

FATHMAN 50
 FAVARD 108, 109, 113, 216, 308
 FERGUSON 173, 307
 FERRY 13, 139, 141, 245, 308
 FLAMENT 157, 308
 FLEITZ 163, 164, 165, 168, 308
 FOERSTER 162, 268, 308
 FRANCOIS 28

G

GANTIER 32, 308
 GAONAC'H... 35, 36, 50, 51, 308, 309
 GARABEDIAN 45, 46, 47, 48, 309
 GENELOT 11, 51, 309
 GERBEAU 101, 220, 309
 GERMAIN 57, 67, 68, 74, 78, 79, 80, 309
 GILLY 16, 309
 GIRARD 27, 35, 68, 69, 71, 73, 87, 99, 100, 305, 309

GOTMAN..... 233, 234, 304
GOULLIER..... 148, 150, 151, 309
GREMMO161, 174, 175, 178, 179,
180, 181, 182, 183, 187, 188, 189,
275, 276, 277, 288, 309
GROUX...40, 49, 87, 100, 151, 184,
185, 310
GUIORA..... 42

H

habilitation..... 13, 121, 259
HARAMBOURE..... 161, 187, 310
HASSENFORDER..... 164, 310
HAVELOCK..... 165
HOLEC...172, 173, 174, 175, 176,
177, 178, 180, 181, 182, 184, 185,
189, 193, 267, 281, 310
HOWATT..... 97, 310
HUDELLOT 28
HYMES 80, 81

I

innovation...10, 15, 31, 47, 48, 54, 91,
98, 155, 163, 164, 165, 166, 167,
168, 169, 170, 171, 172, 173, 176,
177, 178, 190, 192, 279, 296, 302,
303, 306, 307, 308, 309, 310, 313

J

JANITZA..... 272, 310
JAY..... 215, 310
JODELET 155, 156, 157, 158, 311
JOHN LOCKE..... 44
JOURNEE-BEHRA...38, 39, 48, 72,
74, 108, 226, 311

K

KELLY..... 92, 311
KHAN..... 311
KHARMA 58, 311
KOHONEN 56, 57, 80, 81, 176, 311
KOSTER..... 224
KRASHEN 37, 38, 41, 42, 52, 311

L

LAMBERT, M...21, 26, 36, 39, 51,
53, 58, 59, 77, 84, 311
LANCIEN..... 191, 311
LANGOUET..... 163, 312
LARSEN-FREEMAN...31, 32, 34, 37,
312
LE BIHAN..... 36, 75, 219, 275
LEBRUN-GRANDIE 63
LECLERCQ..... 55, 312
LEGENDRE...117, 140, 147, 148,
151, 221, 312
LENNEBERG..... 43, 44
LESLE 191, 312
LIGHTBOWN 32, 34, 312
LITTLE 37, 161, 185, 312, 315
LONG 32, 52, 311, 312
LUC27, 41, 82, 85, 148, 149, 150, 312,
313
ludique...49, 64, 102, 104, 107, 113,
149, 238, 239, 243, 246, 266

M

M.E.N...45, 61, 62, 80, 81, 85, 100,
103, 104, 105, 106, 107, 110, 111,
112, 113, 115, 116, 117, 118, 121,
122, 123, 125, 127, 128, 136, 138,
143, 149, 152, 190, 200, 201, 203,
204, 205, 206, 216, 220, 223, 225,
243
MACAIRE..... 231, 313
MACAREZ..... 191, 312
MALHOMME 177, 313
MARSOLLIER..... 163, 168, 169, 313
MARTINEZ...73, 82, 83, 186, 187,
188, 189, 313
MARZANO 189
MATTHEY 35, 156, 313
métalinguistique..... 150
MONNANTEUIL..... 152, 217, 315
motivation...14, 37, 39, 41, 52, 54, 55,
56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 77, 113,
179, 189, 226, 239, 257, 265, 267,
318
MOZZON- MC PHERSON... 289, 315
MUCCHIELLI..... 233, 315

N

NARCY..... 36, 315

O

O'NEIL...40, 42, 43, 44, 45, 50, 56,
58, 86, 96, 98, 101, 224, 225, 316

P

PALIKARSKA..... 10, 316
PANTHIER 54, 266, 316
PAPERT 192
PASQUIER..... 60
PERRIN..... 59
PESOLA 37, 38, 39, 59, 82, 307
PIAGET 21, 22, 24, 27, 29, 62, 316
PILHION 89, 316
PONCET..... 160, 303
PORCHER..... 100, 184, 185, 310
POTHIER 193, 316
précoce...10, 14, 40, 41, 45, 47, 49, 50,
51, 52, 53, 64, 74, 88, 90, 93, 94, 98,
100, 101, 102, 105, 110, 143, 148,
239, 243, 244, 265, 302, 305, 306,
309, 310, 313
PUREN..... 67, 75, 76, 77, 278, 316
PY..... 36, 316

Q

QUIVY 232, 316

R

RAMON 63
REGENT 225, 275, 316
RENIE 192, 308
représentations...14, 15, 16, 23, 39, 86,
143, 148, 153, 154, 155, 156, 157,
158, 159, 160, 161, 162, 170, 173,
177, 178, 181, 185, 186, 187, 188,
189, 193, 194, 226, 227, 228, 230,
231, 233, 234, 236, 242, 251, 252,
255, 261, 265, 267, 268, 269, 274,
275, 276, 279, 281, 284, 288, 289,

296, 299, 300, 302, 303, 304, 308,
309, 310, 311, 315, 317

REZEAU..... 35, 316
RILEY175, 179, 180, 181, 182, 183,
189, 307, 308, 309, 311, 312, 316,
317
RITCHIE..... 33, 317
RIXON..... 60, 317
ROBERT..... 197, 317
ROBERTS 41, 42
RONDAL.... 27, 43, 45, 46, 47, 73, 306
ROUSSIAU 158

S

SALLABERRY 157, 158, 160, 317
SCHWARTZ 185
SCOFFONI 217
séjours à l'étranger 121
SHEERIN..... 285, 317
SIMON..... 162, 189, 268, 308
SINCLAIR..... 176, 308
SINGLETON33, 37, 49, 50, 51, 161,
312, 317
SKINNER..... 31, 33
SPADA 32, 34, 312

T

TARDIF 38, 39, 40, 189, 317
THILL..... 55, 318
THOMAS..... 22, 317
TIC177, 186, 189, 190, 241, 269, 270,
272
TITONE..... 47
TOMA..... 192, 317
TREBBI 177, 317
TRIM 83, 184
TROCME-FABRE..... 45, 317
TSUNODA 46

V

VALLERAND..... 55, 318
VAN CAMPENHOUDT 232, 316
VAN EK 82, 318
VIAU 55, 318

VISELTHIER...268, 269, 270, 278,
300, 318
VOGEL..... 46, 47, 56, 318
VOLLER..... 175, 193, 304, 317, 318
VYGOTSKY 25, 26, 27, 29, 45, 318

W

WALLON..... 24, 25, 29, 318
WILKINS 85, 318
WITTORSKI..... 170, 318

WOODWARD.....227, 318

Y

YULE..... 73, 318

Z

ZARATE..... 152, 318

TITRE

Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations et des enseignants du premier degré

RESUME

La présente thèse porte sur les représentations relatives aux langues des enseignants du premier degré. Elle explore également leur formation à l'IUFM considérant que ces enseignants sont des personnes clés dans la mise en place et la réussite de l'enseignement des langues à l'école primaire. En outre, elle révèle les problèmes rencontrés dans la mise en place et dans l'évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire à travers le temps. Elle soulève ainsi la question de la formation des enseignants du premier degré, appelés à acquérir de nouvelles compétences pour assurer leur mission d'enseignement des langues. Enfin, cette thèse apporte un éclairage sur la formation des enseignants du premier degré et contribue à formuler des propositions qui permettent de l'ajuster en lien avec l'enseignement des langues à l'école primaire.

MOTS-CLES : Formation des Enseignants, Langues Vivantes, Représentations, Ecole Primaire, Enseignement, Apprentissage

TITLE

The development of foreign language teaching in French primary schools: primary school teachers' training and beliefs

ABSTRACT

This thesis investigates the beliefs about languages of primary school teachers. Furthermore, it explores their language training at the Teacher Training College, on the assumption that these teachers play a key role in the implementation and success of language teaching in the primary school system. Moreover, it reveals the difficulties which seem to prevent the development of foreign language teaching in primary schools. Thus, it raises the question of teacher education insisting on the necessity of acquiring new skills to be able to teach efficiently a foreign language in primary schools. The study outlines ways to improve primary school teachers' foreign language education and puts forward some proposals designed to improve the current model of the primary school teachers education program.

KEY WORDS : Teacher Training, Foreign Languages, Beliefs, Primary School, Teaching, Learning