

# QUAND ET COMMENT DÉBUTER UNE LANGUE VIVANTE À L'ÉCOLE ?

Dominique Macaire, Université de Lorraine

*Avec la complicité de Daniel Gaonac'h, Université de Poitiers  
et de Séverine Behra, Université de Lorraine*

**A** partir de quand peut-on débiter une langue vivante à l'école ? Et comment le faire ? Voilà des questions qui ne laissent personne indifférent. Elles agitent les esprits, ceux des parents, des enseignants ; elles se discutent dans les couloirs de plusieurs ministères et institutions. Il s'agit d'un sujet complexe sur lequel la plupart d'entre nous avons un point de vue arrêté au gré de nos convictions.

Divers apports issus de la recherche peuvent éclairer ce questionnement et constituer des avancées, non pas toutes univoques et stabilisées, loin s'en faut. Elles restent sujettes à discussion, selon d'une part les contextes institutionnels, terreau de l'apprentissage, dans lesquelles se vivent et s'apprennent les langues, et d'autre part, les enjeux que l'on assigne à l'enseignement-apprentissage des langues dans un pays donné, en l'occurrence la France, et enfin, ce que l'on sait des acquisitions individuelles à un âge donné.

Au mois de mars 2019, le Cnesco a mandaté deux chercheurs pour piloter la Conférence de consensus consacrée aux langues vivantes<sup>1</sup> avec pour mission de faire le point sur les apports scientifiques au sujet des langues et de leur apprentissage scolaire. Ces auteurs ont également livré un « Rapport des présidents » sur l'enseignement et l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, considérant qu'il s'agissait là d'une question cruciale pour l'avenir de l'enseignement des langues en France. Ce rapport propose un point scientifique conséquent pour reconfigurer la question.

Aux débuts de l'apprentissage se joue en effet la réussite scolaire des élèves, mais pas à n'importe quelles conditions. Les langues peuvent « accrocher » les élèves pour leur éviter le décrochage. Nous aborderons ici certains progrès de la recherche récente, essentiels à nos yeux pour l'enseignement dit précoce, en espérant contribuer à la clarification de ce qui convoque tant d'émotions et d'inquiétudes, lorsqu'il s'agit des enfants.

---

1 - Conférence de consensus sur l'enseignement-apprentissage des langues vivantes : <<http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etranangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/>>. Le « Rapport des présidents » a alimenté les réflexions d'un Jury chargé de produire des recommandations pour les acteurs de l'école. On trouve sur le site du Cnesco les notes d'experts et rapports issus de la recherche sur les langues, leur enseignement et leur apprentissage en contexte scolaire.

# 1. DANS LA SOCIÉTÉ ON A BESOIN DES LANGUES

et à l'école, les enfants sont déjà des « plurilingues en herbe »<sup>2</sup>, alors emparons-nous de ce potentiel !

Au 21<sup>e</sup> siècle, la question des langues ne se pose pas pour nos enfants comme elle se posait pour nous lorsque nous étions enfants. On vit de nos jours dans un monde multilingue où la plupart des pays affichent plusieurs langues officielles, contrairement à la France, et où les contacts de langues sont bien plus fréquents qu'il y a siècle. Le monde s'est globalisé, renforcé par la diffusion rapide de l'information sur les réseaux sociaux et par de nouveaux circuits qu'utilisent les médias. Les langues circulent tout comme les biens et les individus, elles se mélangent. Diversité et mobilité se conjuguent désormais au quotidien. Cette diversité linguistique et culturelle rend de fait les langues en contact plus simples à apprendre, pour peu que l'on s'en empare comme d'une richesse que l'on accueille, et non que l'on en fasse une difficulté. Les entendre et les « voir » au quotidien constituent un atout pour les apprendre.



Le plurilinguisme est une réalité pour la plupart des individus dans le monde. Il convient de penser l'école contemporaine avec les éléments qu'elle porte et non avec le regard du 20<sup>ème</sup> siècle. Cette mutation est importante pour les langues vivantes et pour la réussite scolaire et personnelle des enfants du 21<sup>e</sup> siècle. À chaque époque correspond son étude de la question sous des auspices divers.

Aujourd'hui, on considère les sociétés dans le monde comme étant de la « superdiversité »<sup>3</sup>. La plupart d'entre elles sont multilingues. Force est de constater en France une rupture nette entre l'école et la société en matière de langues. Dans la société

civile, les langues sont nombreuses et variées, alors qu'à l'école les langues proposées aux apprenants sont limitées en nombre et rarement en relation avec celles de l'environnement des élèves. Et comme l'expliquent Behra et Macaire (2017)<sup>4</sup>, l'école doit et peut évoluer de ses « orientations jusqu'ici monolingues de la conception des langues vers des orientations plurilingues, tant dans le monde des échanges sociaux que dans la salle de classe »<sup>5</sup>. Une telle mutation est d'importance et nécessite une formation de tous les acteurs.

2 - Macaire, D. (2015). Hétérogénéité et plurilinguisme en herbe à l'école maternelle en France. In M. Lebreton (Ed.), *Didactique des langues et diversité - Mélanges offerts à Jacqueline Feuillet*. Paris : Editions Riveneuve, 109-135.

3 - Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters; Vertovec, S. (2007). Superdiversity and its Implications. *Journal of Ethnic and Racial Studies* 29 (6): 1024-1054.

4 - Behra, S. & Macaire, D. (2017). « Pisteurs de croyances : pratiques et formation initiale du premier degré », *Représentations et stéréotypes, Études en Didactique des Langues-EDL*, 28, 115-136.

5 - On se référera également à Bono & Melo-Pfeifer, 2011 ; Li, 2013 ; May, 2014.

**Donc...****Pas « une langue », mais « des langues » en premier**

Pour tous les apprentissages, l'École et en particulier l'école primaire, devrait partir des élèves et considérer leur hétérogénéité, y compris linguistique et culturelle.

Les inquiétudes ne sont pas les mêmes selon les langues que l'on parle et leurs statuts respectifs, par exemple si l'on est bilingue français-anglais ou bilingue français-roumain par exemple... Cet aspect essentiel du statut des langues sera développé au point suivant.

Se former à « vivre avec la pluralité des langues » est un défi pour tous les enseignants, saisir les occasions de « les faire se rencontrer » en est un autre. Tout cela ne s'improvise pas, mais se construit. Cela se construit même sans connaître les langues que l'on rencontre, comme lorsqu'on est touriste dans un pays dont on ne maîtrise pas la langue. Ce n'est pas de la maîtrise mais de la rencontre qu'il s'agit aux débuts d'un apprentissage : rencontre de sons, de modes de vie, d'histoires, etc.

Pour ce faire, la formation des enseignants devrait les aider à se détacher d'une vision monobloc et cumulative des langues, passant de LV1 à LV2 puis à L3, etc. ou plus récemment de LVA à LVB et LVC. Ce faisant on peut en attendre qu'ils puissent se constituer une image davantage holistique des langues-cultures (en particulier toutes celles de la classe), de leurs rapports (ressemblances et différences) et de leurs relations tant culturelles que langagières. Pour l'allemand, *Anti-Bias/interkulturelle Erziehung* et *Mehrsprachigkeitsdidaktik* sont les mots-clés.

Toutes les occasions de rencontres pourraient ainsi être valorisées pour toutes les langues de l'environnement des élèves, à quelque âge que ce soit. Qui dit « rencontres » ne dit pas pour autant « communication » en termes d'échanges langagiers, mais contacts entre le soi et l'autre. Dans une telle vision du monde, on peut rencontrer dès l'école primaire des langues-cultures, sans pour autant chercher à maîtriser ces langues, sans même en avoir un niveau avéré. La rencontre se joue d'abord au niveau humain, pas linguistique, disons culturel. Pour ce qui est du niveau linguistique, le collègue s'en chargera plus tard.

« L'éducation aux langues et aux cultures » permet de développer des compétences pour apprendre les langues, pour repérer plus vite des caractéristiques de certaines langues nouvelles, bref de se doter d'une « compétence plurilingue », fort utile dans un monde où l'on ne sait pas trop encore aujourd'hui quelles langues seront nécessaires aux jeunes de demain. C'est plus qu'une « propédeutique » aux langues, plus encore qu'un simple « éveil aux langues et aux cultures »<sup>1</sup>. C'est une éducation qui renvoie aux valeurs que portent les sociétés, à l'entente entre elles. C'est une compétence transversale qui permet de vivre en société.

Alors pensons autrement pour être plus performants dans le monde de la superdiversité. Cela commence très jeune à l'école et c'est une chance pour tous les élèves.

1 - Le terme d'éveil aux langues et aux cultures est issu des travaux de Eric Hawkins. Il a ensuite été repris dans le projet Evlang de la Commission européenne (voir Candelier, M, dir. (2013).

## 2. EN FRANCE, TOUTES LES LANGUES N'ONT PAS LE MÊME STATUT. Cela gêne l'apprentissage de toutes les langues et pas seulement de celles à statut minoré.

Bien des langues coexistent en France, tant dans la société civile qu'à l'école. Or elles ne bénéficient pas toutes du même statut, ce qui constitue le premier gros souci de l'école.

Le français occupe une place bien particulière à l'école comme dans la société, une place prépondérante. Elle est la « langue de référence » de l'École en France<sup>6</sup>. Or cela joue d'une certaine manière au détriment des autres langues, comme si être « bon en français » se faisait indépendamment des autres langues existant dans le système cognitif d'un élève. Le français n'est pas dans un compartiment à part. Des études de type « éveil aux langues », « intercompréhension linguistique » et « éducation aux langues et aux cultures » ont montré depuis les années 1990 que des activités explicites de comparaison entre langues dont le français (morphologie ou syntaxe notamment, approches des langues romanes en étymologie, phonologie et accentuation, etc.) permettent de mieux appréhender certaines difficultés du français (un exemple flagrant est celui de la double négation en français), de les relativiser, voire de les surmonter. Prendre conscience des langues en présence dans son système propre permet de les accepter, de les faire vivre, de s'en servir aussi, et de leur donner une place dans la construction identitaire de chacun.

Pour sa part, l'anglais est un « must » pour tout élève d'aujourd'hui, si l'on en croit les parents d'élèves. Sous prétexte qu'il est l'une des langues les plus répandues au monde, et la langue des échanges touristiques et commerciaux, on l'enseigne de façon privilégiée par rapport à toutes les autres langues. Plus de 95% des cours de l'école élémentaire sont donnés en anglais, selon les chiffres de la DEEP ou ceux de l'Europe<sup>7</sup>. Il suffit d'entendre les médias parler de « l'anglais à l'école » et non « des langues à l'école » pour s'en convaincre. Les choix familiaux se portent sur la langue dite « utile ». Mais est-il utile de tous apprendre cette langue pour travailler demain ? Ou plus exactement, cet anglais de communication incontournable suffit-il ?

S'ajoutent à cela des idées reçues comme celle qui consiste à croire que l'anglais est une langue facile. Qui dit « répandue » ne veut nullement dire plus « facile à apprendre ». Loin s'en faut. La phonologie de l'anglais est un redoutable écueil pour qui n'est pas habitué à entendre des sons variés dans plusieurs langues, ou éloignés de la sienne, comme les diphtongues anglaises, à chanter et rythmer des comptines dans des langues diverses, etc.

La place qui resterait pour d'autres langues à l'école est de ce fait réduite à sa plus simple expression, que ce soient les « langues de la maison », ou les langues vivantes autres que

6 - Behra, S. & Macaire, D. (2012). « Quelle conscience linguistique portent les acteurs de l'École maternelle en France ? », Communication faite à l'occasion de : 11th Conference of the Association for Language Awareness, *Language Awareness for our Multicultural World*, Concordia University, Montréal, Canada, mercredi 11 Juillet 2012.

7 - Commission européenne (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

DEPP (2019). *Études et statistiques de la DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, chapitre 4.

l'anglais, les langues régionales ou encore les langues dites « mortes ». Ce faisant, l'école hiérarchise ses langues et handicape par là-même leur circulation naturelle et leur accès par les élèves.

De plus, travailler sur les langues, leurs comparaisons, leurs ressemblances et leurs différences permet de mieux y accéder et même de choisir celles que l'on a plus envie d'apprendre, sans pour autant négliger le potentiel de toutes celles qui coexistent dans la cour de récréation ou dans certaines activités d'éducation aux langues-cultures que peut proposer l'enseignant de la maternelle au lycée. Faire des langues un objet purement scolaire, une discipline, leur enlève de leur pouvoir d'action, notamment pour ce qui est de l'intérêt qui leur est porté. La place qui resterait pour d'autres langues à l'école est de ce fait réduite à sa plus simple expression, que ce soient les « langues de la maison »<sup>8</sup>, ou les langues vivantes autres que l'anglais, les langues régionales ou encore les langues dites « mortes ». Ce faisant, l'école hiérarchise ses langues et handicape par là-même leur circulation naturelle et leur accès par les élèves.

De plus, travailler sur les langues, leurs comparaisons, leurs ressemblances et leurs différences permet de mieux y accéder et même de choisir celles que l'on a plus envie d'apprendre, sans pour autant négliger le potentiel de toutes celles qui coexistent dans la cour de récréation ou dans certaines activités d'éducation aux langues-cultures que peut proposer l'enseignant de la maternelle au lycée. Faire des langues un objet purement scolaire, une discipline, leur enlève de leur pouvoir d'action, notamment pour ce qui est de l'intérêt qui leur est porté.

**Donc...**

### **L'anglais et les autres langues, une complémentarité à inventer en fonction d'objectifs ciblés**

Ainsi, pour tous les apprentissages, à l'École, en particulier l'école primaire, devrait considérer « l'hétérogénéité des élèves »<sup>1</sup>, y compris linguistique et culturelle, donc la diversité et le pluriel. Elle ne peut faire l'économie d'une vision holistique des langues-cultures, de leurs rapports et de leurs relations, sans instaurer une quelconque hiérarchie entre elles. Toutes les occasions de rencontres devraient être valorisées pour toutes les langues de l'environnement des élèves, à quelque âge que ce soit. Qui dit « rencontre » ne dit pas pour autant que communication « linguistique ».

Contrairement à ce que l'on croit communément, l'anglais n'est pas plus « simple », mais plus « attendu socialement », ainsi il paraît plus facile. Ce propos n'est certes pas nouveau, mais il peine à se faire une place dans le panorama des choix de lan-

1 - Consulter également : Suchaut, B., (2008). Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique, en ligne, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00221374/document>

gues dans les écoles primaires en France.

L'école a du mal à connaître les « biographies langagières », celles-ci évoluent dans le temps, l'espace et les cultures. C'est au maître/à la maîtresse de connaître ses élèves et les indicateurs pertinents pour les aider à grandir au travers des langues qui structurent leur identité. Faire « l'arbre des langues » des élèves de sa classe est un exercice prometteur : plus on affiche de langues, plus on est fort ! Un dessin de cep de vigne fera l'affaire : les raisins sont les membres de la famille et leurs langues sont diversement colorées...

### 3. QUAND DES MYTHES EN PAGAILLE GÊNENT L'ANALYSE...

Reprenons donc cette question importante : À partir de quand débiter une langue vivante à l'école ? au vu des nombreux mythes qui existent sur les français et les langues<sup>9</sup>, comme le fait que « les Français ne seraient pas doués en langues », que « seule l'immersion ou les voyages linguistiques seraient des solutions pour bien apprendre les langues », que « l'allemand serait plus difficile que l'espagnol », ou que « le professeur natif serait meilleur pour enseigner une langue qu'un enseignant formé », que « l'on ne doit pas mélanger les langues et qu'il faut commencer par caler les fondamentaux en français »<sup>10</sup>. Toutes ces affirmations - et bien d'autres - sont des « croyances » dont il va falloir se débarrasser pour étudier sérieusement notre question. Croire, c'est penser que quelque chose est « vrai » parce que l'on y adhère, sans nécessairement en avoir une preuve, une confirmation ou une information fiable par des faits.

Les croyances ne rendent que très partiellement compte de ce que la science sait des élèves, de leurs acquisitions et de leurs apprentissages scolaires des langues. Elles handicapent notre perception et sont souvent le reflet de « peurs socialement partagées » face aux langues, ou d'habitudes de pensées, de coutumes pour ainsi dire. Ce n'est pas toujours la majorité des coutumes qui a raison.

**Donc ...**

**Méfions-nous des croyances !**

Elles comportent toujours une part de vérité, mais peuvent nous induire en erreur. Elles montrent un « moment », une étape de la connaissance. Et ce n'est pas parce que la majorité des gens les utilise qu'elles sont vraies. « Penser, c'est douter », écrivait le philosophe Alain. Douter, c'est questionner et remettre en questions. Les croyances sont des petites lumières qui engagent à la prudence.

Derrière les croyances, il y a une vision du monde. Tous ne partagent pas la même conviction. Evitons donc la crédulité et tâchons d'asseoir l'enseignement des langues sur des acquis les plus scientifiques possibles.

9 - On peut lire à ce sujet l'opuscule de Roussel, S. & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues. Mythes et réalités*. Paris : Retz.

10 - Voir les travaux d'Agnès Florin notamment. Florin, Agnès (1991): *Pratiques de langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris: PUF.

## 4. À QUOI ÇA SERT D'APPRENDRE LES LANGUES ?

**Se poser les questions des enjeux et du sens que l'on donne aux langues à chaque âge est une condition de départ pour un apprentissage scolaire réussi.**

Le point de départ de tout apprentissage est le sens qu'un élève lui donne : « au nom de quoi j'agis et qu'est-ce-que je vais apprendre ? » se demande-t-il plus ou moins consciemment. Chaque fois que l'on apprend quelque chose on se demande « Pourquoi ? » et « Pour quoi faire ? » Par exemple, chanter dans une chorale, c'est pour rencontrer des gens ? Pour voyager ? Pour découvrir de nouvelles mélodies ou de nouveaux textes ? Pour se faire plaisir ? ...

Apprendre une langue répond de la même manière à des « Pourquoi ? » et « Pour quoi faire ? ». C'est certes lié à des besoins (l'utile) et des désirs (l'agréable). Or, plus on est jeune, plus les besoins sont externes et se révèlent être ceux des parents voire de l'école, sauf à passer par des activités ludiques.

Dans une société des mobilités, communiquer est essentiel pour les adultes. Nombreux ainsi sont les parents qui projettent sur leur enfant l'idée que « communiquer » serait la raison principale d'apprendre une langue. Ceci étant, les plus jeunes ne cherchent pas prioritairement à communiquer dans une langue cible, mais à comprendre le monde qui les entoure et à y trouver leur place, ce que nous appelons « grandir ». Pour cela, ils se comprennent souvent entre eux par gestes, regards, corps et cœur... Ainsi les projets des adultes ne sont pas ceux des enfants. Chaque âge a son projet de vie dans lequel les langues peuvent trouver leur espace. Car les langues, c'est l'identité. Et se constituer une biographie langagière faite de plusieurs langues est un atout certain.

Les enfants communiquent de fait plus tardivement avec leurs pairs ou avec des adultes à l'école. Dans les apprentissages premiers, ils agissent et réagissent avant tout. Même la mémorisation se fait par la gestuelle. Plutôt que de motivation, nous parlerons chez l'élève « d'engagement dans la tâche », en relation avec son environnement. C'est dans l'histoire des premières émotions avec les langues que se joue pour partie l'appétence pour elles, mais également le dégoût de certaines. Choisissons-les donc bien ! Et engageons les parents à nous soutenir en reprenant certaines de ces émotions pour les rendre positives.

À l'école primaire, on peut développer un « sentiment de compétence » (Deci & Ryan, 1991<sup>11</sup>) ou « d'estime de soi » (Bressoux & Pansu, 2003<sup>12</sup>), que valide le groupe des pairs (les autres élèves) ou le maître. L'estime de soi s'avère être un déterminant important de la réussite ultérieure dans les apprentissages scolaires. C'est l'idée qu'un enfant se fait de ses compétences qui lui donne ses chances d'apprendre et d'y trouver du plaisir.

Plutôt que le « besoin » (différent d'un enfant à l'autre, et d'un âge à l'autre), on peut privilégier le « plaisir » d'apprendre une langue très jeune. Mais attention : le contexte émotionnel se traduit en positif ou en négatif, selon les élèves. Pour certains, le côté ludique d'une tâche est un « distracteur » : ces enfants dépensent une énergie cognitive importante pour réaliser la tâche au détriment des contenus à apprendre. Des résultats similaires sont du

11 - Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self : integration in personality. In R. Diestbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 38: Perspectives on motivation*, 237-288. Lincoln : University of Nebraska Press.

12 - Bressoux P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

reste obtenus par la recherche pour l'apprentissage de l'orthographe<sup>13</sup>.

Analysant le sentiment de plaisir/déplaisir dans les classes de langue, Dewaele et MacIntyre (2014) constatent que le pic d'anxiété des élèves se situe à l'adolescence<sup>14</sup>. Ce serait donc en amont de cet âge qu'il conviendrait de s'emparer de l'apprentissage des langues. Il n'est pas inutile de le rappeler.

Pour revenir à la variable émotionnelle dans l'apprentissage des langues, elle est également dépendante de l'action de l'enseignant, comme le développent les travaux de Puozzon-Capron (2009<sup>15</sup>).

### Donc...

#### **Développer la variable émotionnelle des langues permet de construire l'identité de chaque enfant / élève de façon plus harmonieuse**

Ainsi savoir « pourquoi » on apprend des langues est essentiel : que l'on apprenne pour faire plaisir à ses parents ou à son enseignant, pour avoir des récompenses ou des bonnes notes, pour s'amuser avec les autres élèves ou pour toute autre raison, cela donnera du sens à ce que l'on fait toute la journée à l'école et ces raisons, pour peu qu'elles soient explicites, constituent un facteur de réussite scolaire.

Un élève qui sait « pourquoi il est en classe » réussira mieux qu'un élève qui subit sa journée scolaire. Et un élève qui sait le dire sera davantage conscient de ses réussites.

Apprendre les langues en maternelle ou en primaire, au fond, ce n'est pas d'abord pour avoir de bons résultats scolaires, pas encore en tous cas. C'est pour s'amuser, pour faire des choses avec les autres élèves, et surtout pour « grandir ». Les élèves ne disent-ils pas qu'ils sont « cap ou pas cap<sup>1</sup> » de faire quelque chose ? « Grandir », c'est se mesurer à soi-même et aux autres et grandir « avec » les copains de la classe. Il y a un avant et un après des langues.

Avant donc de proposer des activités linguistiques, des listes de mots ou des expressions toutes faites, on fera vivre en classe aux élèves des situations chargées d'émotions, on leur fera prendre conscience de ce qui les forme, de ce que cela leur apporte, de ce qu'ils sont amenés à tester sur eux-mêmes.

Le continuum éducatif est favorable à l'accrochage scolaire et au respect des langues et de leur statut dans les lieux de l'institution scolaire et familiale.

1 - « Capable ou pas capable »

13 - Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J.-P. & Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? *L'Année Psychologique*, 110, 3-48.

14 - Dewaele J.-M. & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus ? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237-274.

15 - Puozzon-Capron, I. (2009). Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues. *Revue Sciences croisées*, 2009/6, 1-29.



## 5. LE PLUS PRÉCOCE EST-IL LE MEILLEUR ?

**Un débat qui fait rage mais qui dépend des conditions... de la mise en œuvre des apprentissages, pas de l'âge !**

À chaque âge, un élève a des raisons différentes d'apprendre une langue. C'est donc en fonction de cela, de la maturation des enfants et des centres d'intérêt des uns et des autres, des rencontres également, que se construit un apprentissage réussi. Aucune étude ne va dans le sens d'un « âge idéal ». Même si l'on constate qu'il existe une période critique liée à l'école vers 6-7 ans, reposant sur les travaux de nombreux auteurs, il existe bien un mythe du « le plus tôt possible, c'est le meilleur » (Pfenninger et Singleton, 2018<sup>16</sup>).

Or on ne peut comparer que ce qui est comparable. On ne comparera pas par exemple les acquisitions en milieu dit naturel avec celles effectuées en contexte scolaire. L'exposition aux langues y est fort différente en quantité et en nature, le type d'activités vécues avec les langues et les modes de groupements sociaux également (on choisit par exemple plus souvent ses partenaires dans un milieu dit « naturel » que scolaire). Les affects y jouent de façon diverse. Et comme exemple symbolique, on pense ici même aux acquisitions des bébés et des très jeunes enfants bilingues de moins de 3 ans dans une relation le plus souvent duale avec parents, frères et sœurs, fortement chargée d'affects, et dite « naturelle ». Ces acquisitions sont bien différentes de celles des enfants découvrant, en groupes, une langue à l'école maternelle, « guidés » par un enseignant.

On distinguera également les acquisitions de la langue dite « de la maison » (langue encore appelée à tort « langue maternelle ») de celles d'une « langue vivante cible ». On distinguera enfin les apprentissages des enfants de ceux des adolescents ou des adultes, dont les stratégies cognitives mobilisées sont fort différentes.

On fera également la différence entre les divers âges de l'apprentissage des langues. Les auteurs les plus significatifs du domaine ayant comparé des enfants et des adultes apprenant les langues (Larson-Hall par exemple, 2008<sup>17</sup>) montrent que les adultes ont un apprentissage davantage explicite, qui repose sur les acquis antérieurs d'autres langues, sur leur connaissance de la langue de scolarité, sur des routines scolaires pour résoudre des tâches, etc. Ils « gagnent » par rapport aux enfants dans les tout débuts des apprentissages, pas par la suite, où les enfants les rattrapent. Les enfants ont un apprentissage scolaire davantage implicite.

En tout état de cause, les enfants ne développent des apprentissages précoces avérés que lorsqu'ils ont un nombre d'heures important consacré aux langues (Geneese, 2014<sup>18</sup>).

---

16 - Pfenninger et Singleton, D. (2018). The "earlier=better" assumption through the ages: On the origin and history of a myth in SLA and its pedagogical consequences. Dans A. Ubermann & M. Dick-Bursztyn (dir.), *Language in the new millenium: Applied-linguistic and cognitive considerations* (pp. 41-61). Bern: Peter Lang.

17 - Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation, *Second Language Research*, 24, 35-63.

18 - Geneese, F. (2014). Is early second language learning really better? Evidence from research on students

Outre la durée d'exposition, Geneese inscrit les progrès dans un ensemble nécessairement plus vaste, accompagné d'un « curriculum et de méthodes efficaces et cohérentes ». La durée est évidemment un élément-clé de l'apprentissage et des progrès avérés en langues, mais celui-ci se combine cependant avec d'autres facteurs, comme la recherche l'a exploré depuis des années : on doit y ajouter la régularité des apprentissages et leur fréquence dans la semaine. Des séances brèves ont plus d'impact que de longues séquences, des séances régulières ont davantage d'effet que des séances éparses dans l'année. Pour les tout-petits, on peut même parler de rituels qui scandent les langues au fil des jours. Avoir une séance, même brève et ritualisée (une chanson par exemple) par jour, donne un statut aux langues dans la classe et permet de les asseoir dans un ensemble plus vaste d'apprentissages scolaires (écouter ce que l'on entend sur un CD, répondre aux stimuli de l'enseignant.e, repérer et répéter les bruits et les noms des animaux d'une histoire ou les actions des personnages et les associer à des cartes-images).

À l'âge du primaire, on peut faire feu de tout bois ! L'enseignant.e aime raconter des histoires ? Il/Elle lira alors une histoire dans une autre langue ou apportera un conte traditionnel comme *Le Petit Chaperon Rouge* ou *Boucle d'Or* dans plusieurs langues pour que l'on en compare les couvertures. Les enfants aiment se déguiser ? On inventera des sketches.



L'enseignant.e fait ramasser à l'automne des marrons et des feuilles mortes ? Les enfants peuvent y associer les chiffres et les couleurs et apprendre une comptine sur l'automne dans une autre langue que le français. On regarde un documentaire sur le Portugal parce que l'un des enfants a une famille portugaise ? Cela donne l'occasion d'un atelier de peinture pour décorer des carreaux de céramiques, comme des azulejos, et de découvrir les couleurs du pays, ses équipes de foot, ses plages, etc. C'est « l'occasion » qui pilote les contenus et donne du sens aux apprentissages. Dans l'expérience d'une langue, c'est l'émotion et la situation qui conduisent l'activité, pas le lexique ou la syntaxe en soi. Le sens que l'on confère à l'action et les relations que l'on établit entre les formes priment sur la forme en soi.

L'idée d'un « programme » pour les très jeunes enfants est peu pertinente, leurs acquisitions se font au gré de leurs aventures avec les langues. Les conseils d'activités, les ressources en revanche seraient davantage utiles aux enseignants. Ils pourraient y puiser en fonction de leur propre expérimentiel et de leurs savoirs « en » et « sur » les langues.

**Donc...**

**De la durée de l'exposition aux langues aux modalités favorables selon les périodes d'apprentissage scolaire d'une langue**

Autant la durée d'exposition est importante, autant la quantité et la fréquence de l'exposition à la langue dès le plus jeune âge à travers des contacts de diverses natures le sont également. L'école ne peut assurer des durées d'exposition à la langue suffisantes dans un apprentissage scolaire pour « fabriquer » un élève bilingue, même dans le cadre d'un dispositif immersif. Tout au plus pourrait-on envisager des DdNL<sup>1</sup>, qui, elles, sont des atouts, car on se décentre de l'objet d'apprentissage pour utiliser les langues comme un outil<sup>2</sup>. Comme le soulignent dans leur récent Rapport Gaonac'h et Macaire, « La seule exposition suffit-elle à déclencher des acquisitions ou faut-il au contraire concevoir une articulation entre l'exposition même massive, et une programmation didactique fondée sur une vision d'ensemble des apprentissages ? En d'autres termes, quels objectifs faut-il assigner, dans la conception d'ensemble d'un curriculum, à un enseignement précoce ? » (2019).

La perception des langues est à la fois catégorielle et culturelle. Il existe un consensus chez les adultes sur ce qui distingue un /b/ d'un /p/, et cette frontière est différente en français et en japonais par exemple, alors que les syllabes /ba/ et /pa/ ne diffèrent que fort peu entre ces langues. Et que penser des classes multiculturelles où les frontières entre les sons ne sont pas similaires pour tous les enfants ? Une approche linguistique de la langue cible ne peut plus se concevoir sans que l'approche culturelle la précède ou l'accompagne.

Le postulat naturaliste évoque un « âge critique » pour apprendre les langues de façon efficace, mais ne prend en compte ni le niveau de maîtrise de la langue L1 ni les conséquences de ces acquisitions en L1 quand il s'agit d'apprendre une L2. Or apprendre une L2 ne peut faire l'économie de ce que l'on sait sur l'acquisition de la L1, même si on sait que l'apprentissage ne se reproduit pas à l'identique entre L1 et L2. Ceci étant, c'est plutôt L2 qui sert de « matrice » à l'apprentissage des autres langues vivantes à l'école.

La durée de l'apprentissage des langues joue certes un rôle. Les apprentissages dans une langue étrangère unique sont essentiellement de l'ordre de la phonologie chez les très jeunes enfants, marginalement de l'ordre du lexique, et plus rarement de l'ordre de la syntaxe.

1 - DdNL : disciplines dites non linguistiques.

2 - Lire à ce sujet la Note d'expert de Carol, R. (2019). *À quelles conditions peut-on enseigner une autre matière dans une langue étrangère ?* Conférence de consensus sur les Langues Vivantes Étrangères, Avril 2019. Paris : Cnesco. Disponible en ligne : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408\\_CCLV\\_Note\\_experts-1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408_CCLV_Note_experts-1.pdf)

## 6. À quoi faut-il particulièrement prêter attention quand on enseigne les langues dès le plus jeune âge ? Y-a-t-il des priorités à prendre en compte pour être efficace ?

Partir des constats est utile mais non suffisant quand il s'agit des apprentissages précoces des enfants. On peut s'arrêter ici, par exemple, sur la question du lexique centrale. Le lexique concerne tous les types d'entités lexicales que peut rencontrer un locuteur dans ses usages. Le vocabulaire, pour sa part, c'est l'ensemble des mots que maîtrise un individu, tant en réception, qu'en production<sup>19</sup>. Il y a donc une différence entre lexique et vocabulaire. On apprend du lexique, on maîtrise le vocabulaire.

Ceci étant, le lexique se quantifie-t-il ? Le débat fait rage dans certaines écoles de langues sur le nombre de mots utiles pour un touriste, ou pour un employé face au public, etc. On peut certes « compter des mots », mais cela n'a rien à voir avec « apprendre les langues », donc notamment « accéder au lexique » que ce soit en L1 (la langue de la maison, la langue de l'école, selon les cas) ou en L2 (entendre ici une langue vivante à l'école).

En effet, les recherches du domaine montrent que le lexique, donc les unités lexicales, fonctionne comme un réseau organisé, une sorte de web sémantique (Polguère, 2014<sup>20</sup> ; Schur, 2007<sup>21</sup> ; Wilks et Meara, 2002<sup>22</sup>) et non comme des listes sur la base de parties distinctes les unes des autres.

Le passage d'une conception à une autre, est une révolution, car c'est un peu comme passer de la croyance que la terre est plate à la conviction qu'elle est ronde ou de la perception de tous les grains de sable sur la plage à l'image d'ensemble de la même plage aux divers moments du jour... Ce déplacement a des conséquences notables pour l'enseignement des langues, surtout dans un contexte d'enseignement de plusieurs langues et d'élèves eux-mêmes plurilingues.

Le constat partagé (voir le texte ministériel paru au BO du 28 mai 2019 sur les maternelles) que les élèves « manquent de vocabulaire » et la proposition faite aux enseignants de maternelle de leur « apprendre des listes de mots » (« quantifier » l'accès au langage) néglige les situations réelles d'usage de ces mots et des relations entre les mots<sup>23</sup> (le « qualifier »). Or ce sont ces situations mêmes qui leur permettent d'enrichir leur discours.

19- La distinction révèle un point de vue qui focalise soit sur l'outil, soit sur ses usagers. Voir Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. *Eduscol*, 1-4. En ligne : [www.eduscol.education.fr/vocabulaire](http://www.eduscol.education.fr/vocabulaire)

20 - Polguère, A. (2014). From Writing Dictionaries to Weaving Lexical Network. *International Journal of Lexicography*, 27(4), 396-418.

21 - Schur, E. (2007). Insights into the structure of L1 and L2. Vocabulary Networks: Intimations of Small Worlds. Dans Helmut Daller, James Milton et Jeannine Treffers-Daller (dir). *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 182-203.

22- Wilks, C. & Meara, P. (2002). Untangling Word Webs: Graph Theory and the Notion of Density in Second Language Word Association Networks, *Second Language Research*, 18(4), 302-324.

23 - Sur ce sujet, on consultera les travaux de Francis Grossmann, Anne-Marie Paveau, Sylvie Plane entre autres. Par exemple : Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149/150, 163-183.

C'est un peu comme les verbes irréguliers allemands que l'on a appris par cœur. On ajoute des séries au fur et à mesure de l'acquisition. La liste relève d'une connaissance de formes, d'un savoir quantifié, évaluable certes, mais ne rend pas la langue fonctionnelle pour autant et ne la relie pas au sens qu'elle porte. Cela ne suffit pas à utiliser ces mots à bon escient (contextualiser, trouver des synonymes/antonymes, identifier les structures de diverses langues, etc.), même si le « par cœur » et la liste ont du sens pour apprendre et sont des moments clés pour mesurer ce que l'on sait, pour réviser et avoir des notes ou encore pour conforter ses apprentissages, etc.

Ce changement de perspective amène à se poser la question des types d'activités et des outils pour enseigner le lexique en classe. De nouvelles approches didactiques sont nécessaires désormais. L'accès à des outils pensés dans cet esprit fait encore largement défaut, même si certains domaines ont été développés comme l'usage de la littérature jeunesse (Beck et al., 2013<sup>24</sup>) que des centres de ressources ont traité sous forme de valises pédagogiques pour les langues, ou que des sites proposent.

Quelques tendances se dégagent pour repenser l'enseignement du lexique : le travail sur corpus (sur des corpus numériques en particulier) et avec les dictionnaires, ou des corpus de presse, sur les interactions entre lexique et syntaxe, et sur la conceptualisation des propriétés qui régissent les usages des mots, ce qui permet de classer ce que l'on apprend et de le comprendre. Une évolution des manuels scolaires est sans doute encore à venir également.

Une autre priorité à souligner, hormis l'attention à porter au lexique, concerne l'oral des langues. On parle une langue avant de l'écrire. Mais alors, pourquoi apprendre à parler comme on écrit, et non comme on parle. Parmi des activités de fixation, un récent outil du MEN<sup>25</sup> propose un Kettenspiel en allemand (p.33). Il s'agit d'ajouter des éléments à une chaîne sur un champ lexical donné. L'exemple est « Ich esse gern Schokolade ». Un enfant dirait plutôt « Ich mag Schokolade ». La tournure « Ich esse gern » est peu représentative du discours usuel d'un enfant de cycle 2 ou 3 (les niveaux concernés par ce document).

En termes de réception de l'oral, on devrait guider les enfants vers l'acte d'« entendre » (hearing) et d'« écouter » (listening) pour « comprendre », comme dans la chanson The sounds of silence. On peut souligner ici l'atout du très jeune enfant : il dispose d'une oreille souple encore, non fossilisée dans la langue dominante de son environnement. Il accède assez justement à l'écoute et la reproduction d'autres sonorités des langues étrangères jusqu'à 7 ans environ. Profitons de ce qui est le plus aisé pour tous les enfants, sans discrimination, l'accès aux sons des langues. Apprendre à écouter, à répéter, et à mémoriser sont certes des actes essentiels mais non suffisants pour s'approprier la langue, quelle qu'elle soit, L1, L2 ou toute autre langue. Apprendre le « son d'une langue », c'est effectivement l'entendre pour reproduire ses sons. Mais c'est aussi « choisir » ceux-ci, les

24 - Beck, I., McKeown, M. & Kucan, L. (2013). *Bridging Words to Life. Robust Vocabulary Instructions* (2nd ed). New York: The Guilford Press.

25 - MEN (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes - Oser les langues vivantes étrangères à l'école*, en ligne sur [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr)

# VOYAGES LINGUISTIQUES ET D'ÉTUDES AU BORD DU RHIN



**DJH Go2City** est votre partenaire spécialisé dans les voyages en groupes. Nous connaissons les besoins des groupes adeptes de séjours urbains. En organisant les modalités de transport et de logement ainsi que les sorties culturelles et sportives, nous établissons avec vous un programme personnalisé riche en événements.



**DJH GO2CITY · TÉLÉPHONE: +49 (0) 221 778733-0 · E-MAIL: I**



Pour les  
voyages scolaires  
**2 PLACES  
GRATUITES**  
comprises!



**Bonn** Ancien siège du gouvernement, musées



**Duisburg** Culture et histoire de l'industrie



Jugendherberge  
**Bonn**



Jugendherberge  
**Du Landschaftspark**

Jugendherberge  
**Duisburg Sportpark**



∴ [INFO@DJH-GO2CITY.DE](mailto:INFO@DJH-GO2CITY.DE) · [INTERNET: WWW.DJH-GO2CITY.DE](http://WWW.DJH-GO2CITY.DE)

« comprendre ». C'est en réalité bien plus que de simples « sons », et « écouter » relève de plus qu'une simple compétence technique. Vivre la langue dans les émotions et les surprises de situations de vie, dans la découverte et l'expérimentation de la langue (et de la culture), c'est un moteur fort de l'engagement des élèves à la fois dans l'apprentissage et dans l'échange, parfois même dans la création de la langue.

On n'apprend pas avec plaisir et aisément en imitant et en répétant les lettres de l'alphabet, on le chante, on l'apprend sur l'air de Mozart ! On fait inventer des sons, des mots des animaux, etc. Tant qu'à jouer avec les lettres ou les sons, jouons avec les univers sonores accessibles aux élèves. Au plan didactique, il est pertinent de mettre les mots en lien entre eux et en scène. Et commençons jeune !

Si l'on reprend ce qui précède en le mettant en mots pour l'enseignement-apprentissage des langues dès le plus jeune âge, cela revient à dire que pour bien faire apprendre une langue, on pourrait tout d'abord proposer des situations orales ludiques de découverte du langage dès le plus jeune âge en partant d'un vécu. Faire chanter l'alphabet de Mozart peut être associé à une petite chorégraphie sur le rangement des élèves en file dans l'ordre des lettres de leur prénom. Expérimenter une langue le plus possible en lien avec soi est davantage constructif que la découvrir à l'extérieur de soi. L'expérimentation menée en maternelle avec la Valisette franco-allemande Tom et Lilou de l'OFAJ a montré que la relation aux marionnettes « humaines » constituait un début de relation et de désir de partage, d'échange et questionnait sur le quotidien des marionnettes, notamment lorsqu'elles étaient absentes de la classe. Une marionnette humaine n'est ni un « avatar d'un enfant », ni un « double », comme le propose le Guide ci-dessus cité. Dans ce cas précis, les marionnettes Tom et Lilou ont un impact plus grand sur les enfants de 3-5 ans que des peluches représentant des animaux<sup>26</sup>. Elles stimulent leur imaginaire.

Ces situations devraient intégrer des accents et des tessitures diverses, c'est à dire de la variation sonore. Il s'agirait d'écouter, d'entendre et de reconnaître, de classer, trier, pour mieux identifier les sons des langues en contexte, en action, en situation. Ici, on ne perd pas en route les élèves dont le français n'est pas la langue de la maison, car ils ont déjà des compétences de passage d'une langue à une autre. Par la suite, on pourrait proposer des prises de conscience de la spécificité de chacune des langues. L'ordre de ces deux aspects de l'acquisition importe particulièrement pour les plus jeunes. L'implicite préside aux apprentissages des langues, avant l'entrée en jeu de l'explicite.

De manière générale, les élèves débutants, surtout les plus jeunes, apprennent plus aisément la phonologie et la morphologie et ont davantage de mal à construire le code d'une langue, la syntaxe. D'autant que pour cela, un apprentissage explicite est nécessaire, davantage accessible aux élèves plus âgés. En 1981, Heilenman<sup>27</sup> montrait que les acquisitions morphémiques supposent simplement une « exposition linguistique » suf-

26 - Macaire, D. (2015). De l'appropriation de la Valisette franco-allemande : entre « méthode » et « ressource ». Dans Brougère, G., Kubanek, A., Macaire, D. & Putsche, J. (dir). *La Valisette franco-allemande. Quelle place pour la langue et la culture de l'autre au Kindergarten et à l'école maternelle ?* Texte de travail n°27, Berlin-Paris, Office franco-allemand pour la jeunesse. 15-95. Disponible en ligne : <https://www.ofaj.org/la-valisette-franco-allemande-quelle-place-pour-la-langue-et-la-culture-de-lautre-lecole-maternelle>

27 - Heilenman, L.K. (1981). Do morphemes mature ? The relationship between cognitive maturation and linguistic



fisante alors que les acquisitions syntaxiques, qui relèvent de la conscience des règles (repérage et acquisition explicite), nécessitent une maturation cognitive. Il y a donc bien des périodes plus ou moins propices à certains apprentissages.

« Comprendre » avant de « produire » s'avère alors important pour tous les élèves qui demandent à comprendre le monde dans lequel ils vivent pour y grandir. C'est en s'appuyant sur des énoncés et des mots et non sur des phonèmes que l'on apprend les rudiments d'une langue. Dans les comptines par exemple, reviennent des sons de manière répétitive. Cela rend l'élève sensible à ces sons. Et aux rythmes des énoncés reproduits. Associer sons et image de mots permet d'ancrer et de mémoriser les mots comme le sens, de se créer son monde de représentations mentales, d'aimer jouer avec certains mots, moins avec d'autres, de les retrouver dans d'autres univers (à la maison, au centre de loisirs, par exemple). On peut recomposer dans l'ordre chronologique une histoire connue avec des dessins isolés, fabriquer à plusieurs une histoire en se plaçant debout dans le bon ordre avec des panneaux qui la racontent en épisodes. On peut pointer des énoncés entendus sur des posters, on peut jouer à la « Maison des sons » (retrouver et discriminer pour mieux apprendre des sons éloignés de ceux de la langue dite source). De telles activités fonctionnent sur un mode ludique, de connivence entre les enfants. De plus le modèle phonologique n'est pas celui de l'enseignant mais de la ressource sonore utilisée.

« Comprendre avant de produire » ne veut pas dire « ne pas parler », cela veut juste dire mettre l'accent sur des ensembles en réseaux de sens, comme des comptines ou des chansons, des petits énoncés ritualisés dont on saisit le sens global, quelques éléments, le refrain par exemple, tout comme on le fait lors qu'on écoute une chanson à la radio... Et ce que l'enfant retient et mémorise relève de ce qu'il se choisit inconsciemment, de ce qui jaillit et saille, et non de ce qu'on « voudrait » ou « devrait » lui enseigner.

Penser les langues dans une « approche davantage culturelle » et non culturaliste, comme le suggèrent Gaonac'h et Macaire (2019)<sup>28</sup>, pour qui le rapport à l'écrit, la précision de l'orthographe ou la réalisation orale d'énoncés diffèrent, selon que l'on privilégie l'échange spontané ou l'apprentissage selon une norme linguistique donnée. De fait, dans certaines cultures, dont celle de l'école en France, la relation à la norme s'avère particulièrement importante, plus que dans d'autres cultures. Par exemple, la justesse de l'écrit diffère selon les cultures, les mots sont eux-mêmes variables, etc.

Selon Behra et Macaire<sup>29</sup>, on identifie 4 piliers de l'apprentissage des langues chez les jeunes enfants : la forme, le sens, les usages et les tâches. On veillera à alterner les priorités et à les articuler entre elles.

Pour que l'enseignant soit sensibilisé à ce fait, il faudrait que la formation initiale pointe certains aspects culturels de l'enseignement d'une langue et se pratique dans une ap-

---

development in children and adults. *Langague Learning*, 31, 51-65.

28- Gaonac'h, D. & Macaire, D. (2019). *Les langues vivantes dès le plus jeune âge*, Rapport Scientifique, Conférence de consensus sur les Langues Vivantes Étrangères, Avril 2019. Paris : Cnesco. Disponible en ligne : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409\\_Gaonach-Macaire.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Gaonach-Macaire.pdf)

29 -Behra, S. & Macaire, D. (2018). Quelques enjeux du plurilinguisme à l'école primaire : vers une formation des enseignants davantage inclusive. Dans : Komur-Thillo, Greta & Djordjevic, Sladjana (dir), *L'école, ses enfants et ses langues*. Paris, Orizons, série Sciences du langage, coll. Universités, 125-145.

proche davantage pluricatégorielle, avec des éducateurs, des orthophonistes, des spécialistes d'enfants dont le français n'est pas la langue de la maison, voire des parents d'élèves (Behra, 2019<sup>30</sup>).

### Donc...

« Comprendre » une langue avant de la « produire » prend sens pour les élèves. La langue est ici comprise comme un ensemble, un réseau de sens et de sons qui en sont la manifestation sensible et culturelle.

On profite de la plasticité de l'oreille des enfants pour développer et entretenir des sons variés, ceux d'une ou de plusieurs langues étant ici considérés comme également importants pour un entraînement à l'ouverture aux sons. Cette ouverture comporte des aspects ludiques éloignés d'une dimension disciplinaire (la phonologie) mais demandent aux enseignants des compétences pour la mise en œuvre d'activités ciblées ou des ressources pour ce faire.

Enfin, comme on l'a vu pour le lexique, on retiendra ici que les savoirs en langues ne se construisent pas seulement au moyen de niveaux (ceux du CECRL, et donc A1 pour le primaire), mais aussi par des expériences, des émotions et des ressentis qu'il est plus ardu d'évaluer, car ils relèvent d'attitudes, comme l'engagement, l'intérêt, la mise en action, la participation ou l'initiative.

De telles compétences aident à faire son métier d'élève, à entrer en classe comme citoyen, à reconnaître des règles du jeu et des valeurs que l'école peut et doit assumer. Elles sont également favorables à la découverte de soi, à sa propre construction.

## CONCLUSION

Tout ceci étant posé, on peut voir que rien n'est simple et qu'enseigner les langues est un acte complexe qui demande une formation adaptée. La France a pris un certain retard dans la mise en place des langues dans le primaire et de ce fait dans la formation des enseignants. Ce n'est pas en augmentant la formation mais en la rendant plus pertinente, davantage pluricatégorielle et transversale, en intégrant les apports de diverses disciplines relues par la didactique des langues que l'on progressera. Pour ce faire, en amont, la prise de conscience de la diversité des biographies langagières des acteurs - tant enseignants qu'élèves - s'avère incontournable pour placer les langues dans un contexte non pas de cumul mais d'articulation (en tensions) entre elles, telle qu'une approche « d'éducation aux langues et aux cultures » l'impose dès le plus jeune âge, et pas que ... Une conception plus compréhensive et actuelle de la didactique des langues nécessite une reconfiguration de certaines notions-clés, comme celle d'interculturel, de compétence, d'oral-écrit et de les articuler avec celle de langues à l'école et de plurilinguisme.

30 Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences pour enseigner les langues à l'école primaire ? Note d'expert, Conférence de consensus sur les Langues Vivantes Étrangères, Avril 2019. Paris : Cnesco.

Disponible en ligne : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408\\_CCLV\\_Note\\_experts-1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408_CCLV_Note_experts-1.pdf)