

**Université Paris III – Sorbonne Nouvelle**

UFR Didactique du Français langue étrangère

**Mémoire présenté pour l'obtention du  
DESS Ingénierie de formation linguistique, diffusion des  
langues/cultures et francophonie(s)**

**par Véronique FONTAINE**

**LA FORMATION DES MAÎTRES  
FACE AU DÉFI PLURILINGUE  
ÉTUDE D'ADÉQUATION ET PROPOSITIONS  
POUR LA FORMATION INITIALE DES MAÎTRES DU PREMIER DEGRÉ**

**DIRECTEUR : Patrick CHARDENET**

Maître de conférences en sciences du langage

(Université de Franche Comté)

**JURY :**

-

**Danièle MOORE**

Maître de conférences HDR (Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3)

**Patrick CHARDENET**

Maître de conférences (Université de Franche Comté)

Année universitaire 2002-2003

**Université Paris III – Sorbonne Nouvelle**

UFR Didactique du Français langue étrangère

**Mémoire présenté pour l'obtention du  
DESS Ingénierie de formation linguistique, diffusion des  
langues/cultures et francophonie(s)**

**par Véronique FONTAINE**

**LA FORMATION DES MAÎTRES  
FACE AU DÉFI PLURILINGUE  
ÉTUDE D'ADÉQUATION ET PROPOSITIONS  
POUR LA FORMATION INITIALE DES MAÎTRES DU PREMIER DEGRÉ**

**DIRECTEUR : Patrick CHARDENET**

Maître de conférences en sciences du langage

(Université de Franche Comté)

**JURY :**

-

**Danièle MOORE**

Maître de conférences HDR (Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3)

**Patrick CHARDENET**

Maître de conférences (Université de Franche Comté)

Année universitaire 2002-2003

En mémoire de ma grand-mère,

Nonna,

Abuelita,

## REMERCIEMENTS :

Merci à Patrick Chardenet de m'avoir ouvert de nouvelles perspectives.

Merci à Danièle Moore de m'avoir permis de les mettre en mots.

Merci à Martine Kervran de me les avoir fait concrétiser.

Merci à eux trois d'avoir accepté de me suivre dans ce travail.

# SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b>	<b>4</b>
-----------------	----------

<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
---------------------	----------

<b><u>PREMIÈRE PARTIE : UNIFICATION NATIONALE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES DANS LE PREMIER DEGRÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS</u></b>	<b>7</b>
--	----------

<b>DEUXIÈME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL</b>	<b>30</b>
---	-----------

<b><u>TROISIÈME PARTIE : EXEMPLES ET PROPOSITIONS DE FORMATION</u></b>	<b>50</b>
--	-----------

<b>CONCLUSION</b>	<b>68</b>
-------------------	-----------

<b>BIBLIO-SITOGRAFIE</b>	<b>70</b>
--------------------------	-----------

<b>ANNEXES</b>	<b>73</b>
----------------	-----------

<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>77</b>
---------------------------	-----------



# INTRODUCTION

Sous l'influence des directives de l'Union Européenne<sup>[1]</sup> et des recommandations du Conseil de l'Europe<sup>[2]</sup>, les récents textes officiels, programmes des langues vivantes à l'école de février 2002 et les programmes d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire d'août 2002, semblent faire prendre au système éducatif français la voie du plurilinguisme. On peut cependant s'interroger sur l'adéquation entre ces discours officiels et la réalité de la politique éducative. En effet, la lecture des seuls textes officiels fait apparaître un écart entre les principes souscrits et la politique mise en place.

L'orientation monolingue et monoculturelle de la France en général et du système éducatif français en particulier est toujours de mise. C'est ainsi que l'on trouve, dès le préambule des derniers programmes, une phrase telle que :

*"Deux grands axes structurent l'enseignement primaire, la maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique. Transmettre la langue nationale est l'objectif fondamental. Se sentir chez soi dans la langue française est indispensable pour accéder à tous les savoirs. Tout au long de l'école primaire, cet impératif doit être la préoccupation permanente des enseignants"*<sup>[3]</sup>.

L'orientation politique générale est encore guidée par un idéal monolingue de l'enseignement qui place la langue française au-dessus de toutes les autres et qu'il est nécessaire de repenser. Il est possible, en effet, de valoriser le français sans pour autant exclure ou discriminer les autres langues.

---

<sup>1</sup> [1] Résolution du conseil du 31 mars 1995 concernant l'amélioration de la qualité et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs.

<sup>2</sup> [2] Recommandation n° R (98) 6 du comité des ministres aux États membres concernant les langues vivantes.

<sup>3</sup> [3] Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin Officiel du 14/02/02, p. 13.



La prise en compte du plurilinguisme et de la diversité linguistique implique des changements à différents niveaux. Si la rénovation des programmes d'enseignement en est un, il n'est pas suffisant. En effet, introduire les langues dans les programmes comme discipline nouvelle est une étape importante qui fait prendre conscience au maître que l'enseignement des langues fait dorénavant partie de ses missions, mais ceci implique que l'institution scolaire se donne les moyens de cette politique, à savoir proposer aux enseignants du premier degré une formation qui permette de relever ce défi du plurilinguisme.

La formation des enseignants dispensée dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (désormais IUFM) correspondant à l'introduction de cette nouvelle discipline dans le curriculum scolaire est, le plus souvent, optionnelle ou succincte. Les enjeux liés à l'introduction d'une didactique des langues et à la diversité linguistique n'y sont ni mesurés, ni perçus. De telles lacunes dans la formation des maîtres rendent difficiles l'optimisation et la concrétisation des principes du plurilinguisme dont se réclame apparemment l'État français.

Le travail qui suit sera une tentative de réponse au défi du plurilinguisme par la mise en place, au sein des IUFM, d'une formation initiale qui soit à la fois efficace et pertinente. Nous essayerons de voir comment, dans un contexte *a priori* peu ouvert à la diversité culturelle et linguistique, favoriser l'ouverture des enseignants à cette dimension.

Pour cela, nous allons examiner, dans une première partie, ce que l'institution a prévu pour l'enseignement des langues, nous étudierons quelle est la place des langues dans le système éducatif français à travers l'étude des différents discours politiques et de leurs corrélatifs, les textes officiels. Dans une seconde partie, nous analyserons les concepts et outils nécessaires à l'élaboration d'une formation reposant sur le plurilinguisme pour, dans un troisième temps, proposer le descriptif d'une telle formation.

# **PREMIÈRE PARTIE**

**Unification nationale et enseignement des langues  
dans le premier degré du système éducatif français**

# 1 Les langues et la politique

Avant d'aborder la question de la formation en langues des enseignants du premier degré, et afin d'en mieux cerner les problèmes et les enjeux, il est nécessaire de revenir sur les différentes options politiques adoptées par la France vis-à-vis des langues au cours de l'histoire. Nous commencerons donc ce travail par une étude du contexte politique, nous reviendrons rapidement sur quelques données historiques primordiales pour nous pencher ensuite de manière plus approfondie sur une période plus récente, celle couvrant les quinze dernières années.

## 1. 1.1 Du monolinguisme d'État au plurilinguisme des peuples

Trois textes ont contribué à inscrire fortement l'État français dans une logique monolingue<sup>[4]</sup> : l'ordonnance de Villers-Cotterêts, la loi révolutionnaire du 2 Thermidor de l'an II et l'article 2 de la Constitution de 1992 où le français figure comme "langue de la République". Ce monolinguisme, construit social, ne correspond pas pour autant à la situation sociolinguistique de la France.

### 1. 1.1.1 Un État, une nation, une langue

En 1539, sous le règne de François Ier, est signée l'ordonnance de Villers-Cotterêts. Deux de ses articles donnent une assise juridique à ce processus monolingue :

- ✓ ✓ **Article 110** : Afin qu'il n'y ait cause de douter sur l'intelligence des arrêts de justice, nous voulons et ordonnons qu'ils soient faits et

---

4

[4] Balibar, R. (1985) : *L'institution du français*, Paris, PUF.

écrits si clairement, qu'il n'y ait, ni puisse avoir, aucune ambiguïté ou incertitude, ni lieu à demander interprétation.

- ✓ ✓ **Article 111** : Et pour ce que telles choses sont souvent advenues sur l'intelligence des mots latins contenus dans lesdits arrêts, nous voulons dorénavant que tous arrêts, ensemble toutes autres procédures, soit de nos cours souveraines et autres subalternes et inférieures, soit de registres, enquêtes, contrats, commissions, sentences, testaments, et autres quelconques actes et exploits de justice, soient prononcés, enregistrés et délivrés aux parties, en langage maternel français et non autrement.

L'ordonnance de Villers-Cotterêts est un texte juridique contre la langue latine. À travers cette ordonnance, François Ier fixe une langue officielle en même temps qu'il affirme le pouvoir royal. En écartant le latin, il écarte de fait le pouvoir papal, mais il ne touche pas à la diversité des langues parlées sur son territoire. Il y a d'un côté, un roi, et de l'autre, des peuples avec des parlers divers.

Ce texte fondateur doit être rapproché du texte de Du Bellay : *Deffence et Illustration de la langue françoise* (1549). Le manifeste du groupe de "la Pléiade" proclame, exactement dix ans après l'ordonnance de Villers-Cotterêts, l'excellence et la prééminence du français en matière de poésie. On le voit, l'attachement résolu à la langue française répond à une exigence à la fois politique, juridique et littéraire, le français devient un construit social et un principe de gouvernement.

On retrouve cette étroite imbrication entre langue et politique au moment de la Révolution française. La période révolutionnaire affirme le lien déjà établi entre la France et la langue française, c'est à cette époque que "langue" et "nation" sont associées, pour la première fois. La langue est plus que jamais une affaire d'État.

Ainsi, la loi du 2 Thermidor, an deuxième de la République française, une et indivisible, stipule que : "nul acte public ne pourra, dans quelque partie que ce soit du territoire de la République, être écrit qu'en langue française". L'optique affichée ici est différente de celle de la monarchie de François Ier, il n'est plus question de laisser coexister sur une même république, "une et indivisible", divers parlers.

Ainsi, en juin 1794, l'abbé Grégoire publie son fameux *Rapport sur la*

*nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* dont le titre seul suffit à la compréhension du contenu. Il ne s'agit ni plus ni moins que d'éradiquer les langues régionales, signe de morcellement linguistique de l'État et de particularisme des individus. Et avant même le rapport de l'abbé Grégoire, un décret présenté en janvier 1794, par Bertrand Barère, membre du Comité de salut public, œuvrait dans ce même sens de la primauté du français, véhicule privilégié de valeurs républicaines, outil essentiel à la citoyenneté française, principe de cohésion sociale.

Avec ce décret sur *"les idiômes étrangers, et l'enseignement de la langue française"*<sup>[5]</sup>, s'effectue le passage de la politique linguistique à la politique linguistique éducative. Les articles I et II fixent les modalités d'établissement et de nomination "d'un instituteur de langue française dans chaque commune de campagne des départements dont les habitants parlent un idiome étranger". L'article IV, quant à lui, mentionne que *"Les instituteurs seront tenus d'enseigner tous les jours la langue française et la déclaration des droits de l'homme"*.

L'adoption de ce décret implique l'École dans la mise en œuvre de la politique linguistique, on peut alors parler de politique linguistique éducative. Cependant, édicter des textes de lois ne suffit pas pour conduire un peuple vers un idéal monolingue. Aussi, afin d'accélérer le processus visant au monolinguisme, devient-il nécessaire d'accompagner ces intentions par la mise en place d'une éducation du peuple à la langue française.

Ainsi, avec l'instauration de l'école obligatoire, publique et laïque sous la troisième République, commence l'ère de la généralisation de ce principe du monolinguisme. Le français est décrété "seul en usage dans l'école" en 1880. Les instructions en vigueur sous Jules Ferry obligent les enseignants à enseigner en français, seule langue nationale et officielle, face à un public dont la première langue de socialisation est souvent autre.

À ces premiers facteurs historiques, et pour mieux comprendre la situation actuelle, il faut sans doute ajouter une autre donnée : celle du fantasme de la langue universelle, véhicule de communication sans limites. La puissance de la France, de

Louis XIV à la Révolution, lui a permis de s'imposer comme langue des élites européennes et de la diplomatie. La signature, en 1714, du Traité de Rastadt qui établit l'emploi du français comme langue diplomatique, ainsi que titre d'un ouvrage d'Antoine Rivarol publié en 1780, *Discours sur l'universalité de la langue française*, corrobore ce propos.

En 1919, le traité de Versailles sera rédigé en français et en anglais, les deux versions faisant également autorité. C'est ainsi que le français ne sera plus la langue officielle de la diplomatie occidentale. Mais cette longue période, depuis le règne de Louis XIV jusqu'à l'époque plus récente de la fin de la première guerre mondiale, faisant de la langue française par excellence la langue des relations internationales, donc *a priori*, comprise du plus grand nombre, a probablement contribué elle aussi au maintien de la France dans une culture monolingue.

La France s'est inscrite historiquement dans un cadre linguistique officiel monolingue. L'histoire a fortement contribué à la construction de cet idéal monolingue qui place la langue française au-dessus de toutes les langues. Prendre en considération ces différents aspects de la politique linguistique française, c'est se doter d'éléments de compréhension quant au rapport qu'ont certains enseignants à l'égard de la langue française, leur langue, et à l'égard de la langue des autres. La devise "un État, une nation, une langue", n'est pas étrangère aux représentations, voire au rejet, que ce font les enseignants de la langue de l'autre (de l'autre langue). "*La politique linguistique suivie avec constance par les gouvernements successifs de la France est largement responsable de ce refoulement collectif.*"<sup>6[6]</sup>

Dans ce contexte, que deviennent les langues régionales et les langues introduites par l'immigration, quelle place leur est laissée dans ce monopole de la langue nationale et officielle ?

---

<sup>6</sup> [6] Laparra, M. (1993) : "Politiques linguistiques, école et intégration", dans *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, CRDP de Lorraine, p.57.

## 2. 1.1.2 Un État multilingue

Même si la France a adopté, au cours de son histoire, des politiques visant à imposer le monolinguisme, il n'en faudrait pas pour autant conclure que ce monolinguisme d'État serait synonyme de monolinguisme de sa population.

Pour éclairer ce propos, nous nous appuyerons sur une enquête, conçue avec le concours de l'INED<sup>7[7]</sup> et réalisée par l'INSEE<sup>8[8]</sup> à l'occasion du recensement de 1999<sup>9[9]</sup> qui porte sur les pratiques linguistiques des Français et qui a permis de dénombrer un nombre impressionnant de langues et parlers. Cette enquête révèle la richesse du patrimoine linguistique liée à la diversité des origines de sa population, mais outre l'aspect quantitatif des langues en présence sur le territoire français, elle apporte une seconde donnée d'importance quant à la situation sociolinguistique de la France : près d'un adulte sur quatre n'a pas le français pour langue maternelle. Cette enquête de l'INSEE vient corroborer une étude de Christine Deprez<sup>10[10]</sup> qui, en 1986-1987, montrait qu'un quart des enfants scolarisés sur Paris étaient bilingues. L'auteur disait qu'on pouvait être frappé par l'énorme diversité des langues et qu'on "*ne saurait trop insister sur l'énorme capital culturel qu'elle représenta à nos portes*"<sup>11[11]</sup> tout en soulignant que :

*"Dès qu'il rentre à l'école, l'enfant appartient à des réseaux sociaux nouveaux où se parle et s'apprécie la langue dominante. Dans ces réseaux, on n'attribue pas la même valeur à la langue de la famille que la famille elle-même."*<sup>12[12]</sup>

En effet, il y a certes une très forte présence de langues étrangères sur le territoire français, mais cette coexistence ne se fait pas sans heurts, les langues en présence sont le plus souvent en situation de diglossie. Il y aurait deux usages de la langue liés à des questions de valeurs et entraînant des jugements normatifs :

*"Il y aurait une langue riche, belle, claire [...] et une langue lourde,*

---

7 [7] INED : Institut National d'Études Démographiques

8 [8] INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques

9 [9] Clanché, F. (2002) : *Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique*, Insee Première n° 830, février 2002

10 [10] Deprez, C. (1994) : *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier/Érudif.

11 [11] *Idem*, p. 44.

12 [12] *Idem*, p. 77.

*inélégante, voire grossière et, entre autres éléments, tout à fait impropre à l'abstraction, façonnée qu'elle est par le contact avec les aspects ordinaires, triviaux et coutumiers, de l'existence quotidiennes."*<sup>13</sup><sup>[13]</sup>

La terminologie contrastée reprise ici n'est pas étrangère à celle en usage dans le corps enseignant. Les représentations que se font les enseignants de l'autre langue, leurs représentations sociales, sont le plus souvent discriminatoires.

Attitude paradoxale donc que celle d'un pays au riche patrimoine linguistique qui se dit et se vit comme monolingue. Pourtant, quelques lueurs d'espoir sont permises. En effet, si la France est longtemps restée sur ses positions monolingues, nous assistons depuis une quinzaine d'années à un changement dans les attitudes. Sous l'influence du Conseil de l'Europe, les décisions prises ces dernières années au niveau du ministère de l'Éducation nationale sont révélatrices de cette évolution. L'étude des différents discours politiques et textes officiels permettra d'en mieux percevoir les caractéristiques et enjeux.

## **2. 1.2 Des discours politiques aux textes officiels**

Nous avons étudié le processus historique menant au monolinguisme dans lequel la France était entrée, un processus conduit par la volonté de construction d'une identité citoyenne française, un processus visant, dans ce dessein, l'éradication des langues régionales du territoire. Cependant, à partir des années 1950, le contexte d'après seconde guerre mondiale va entraîner une modification des attitudes jusqu'alors adoptées ; c'est l'entrée dans une ère nouvelle, une ère qui favorisera la réintroduction des langues dans le système éducatif.

Avant d'analyser les différents contextes de l'enseignement des langues dans le premier degré, nous en définirons un élément pertinent, celui des différents axes que recouvre la pluralité linguistique et culturelle.

---

<sup>13</sup> <sup>[13]</sup> Poche, B. (2000). *Les langues minoritaires en Europe*, Grenoble, PUG, p. 46.



### 1. 1.2.1 Les trois axes de la pluralité linguistique

Dans une recherche datant de 1999, Cristina Allemann-Ghionda, Claire de Goumoëns et Christiane Perregaux<sup>14</sup>[14] définissent trois axes à la pluralité linguistique et culturelle. Ancrée dans la réalité suisse, cette étude est d'une portée qui va bien au-delà et les trois axes définis peuvent tout à fait s'employer pour d'autres contextes nationaux.

Même si la France n'est pas, contrairement à la Suisse, officiellement plurilingue, nous lui appliquerons ces trois axes que nous distinguerons de la manière suivante :

- ✓ ✓ l'axe intranational : celui de la pluralité découlant de la constitution même de la France, pays non-officiellement plurilingue mais riche de plusieurs langues régionales ;
- ✓ ✓ l'axe extranational : celui d'une pluralité apportée par les migrants ;
- ✓ ✓ l'axe international : celui d'une pluralité due à une nécessaire adaptation à la société qui appelle à la mobilité et au développement de nouvelles compétences plurilingues telles qu'elles ont pu être définies par le Conseil de l'Europe et sur lesquelles nous reviendrons.

Ces trois axes questionnent la société en général et le système éducatif en particulier. L'étude des différents dispositifs mis en place dans le système éducatif français montre que la pluralité n'est jamais envisagée dans sa globalité. Chacun des axes fait l'objet de textes officiels et donc de mise en place de dispositifs particuliers, mais il s'agit toujours de dispositifs fonctionnant en cloisonnement, sans qu'aucune cohérence ne soit jamais établie entre langues régionales, langues des migrants, langues secondes et étrangères, sans que jamais l'objet langue ne soit envisagé dans sa totalité.

---

<sup>14</sup> [14] Allemann-Ghionda, C. & de Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Editions Universitaires de Fribourg, Suisse, pages 1-6.

## 2. 1.2.2 Les langues régionales

En 1951, la loi dite "Deixonne"<sup>15</sup><sup>[15]</sup>, loi "*relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux*", est votée. Cette loi autorise les instituteurs à utiliser les parlers locaux et à consacrer une heure d'activités au parler local et à la littérature correspondante.

L'objectif de cette loi de réintégrer dans la pratique des écoles la diversité des langages et coutumes. Et pour ce faire, elle prévoit une formation spécifique dans les écoles normales. Elle repose sur les compétences linguistiques à faire acquérir aux futurs instituteurs qui doivent se "réapproprier" une langue régionale qu'ils ont le plus souvent perdue ou qui leur est totalement inconnue.

## 3. 1.2.3 Les langues vivantes étrangères

Louis Porcher et Dominique Groux, dans un court ouvrage consacré à l'apprentissage précoce des langues, indiquent que :

*"Les débuts de l'enseignement précoce des langues, à partir de 1945, correspondent à une volonté politique de rapprochement entre les peuples. L'enseignement de langue à de jeunes enfants dès la maternelle devait permettre une meilleure approche de la culture de l'autre et favoriser l'intercompréhension entre les êtres appartenant à des cultures différentes"*<sup>16</sup><sup>[16]</sup>.

Les finalités de ces échanges sont très proches de celles exprimées quelques années plus tard par le Conseil de l'Europe. Nous le verrons par la suite, elles sont également en adéquation avec le deuxième axe prioritaire des Instructions Officielles françaises : l'éducation à la citoyenneté.

---

<sup>15</sup> [15] Loi n° 51.46 du 11 janvier 1951 parue au Journal officiel du 11 janvier 1951.

<sup>16</sup> [16] Porcher, L., Groux, D. (1998) . *L'apprentissage précoce des langues*, Presses Universitaires de France, Que sais-je ? p. 50.

La réintroduction des langues à l'école, qu'elles soient régionales ou étrangères n'a pas été un processus strictement linéaire mais a plutôt connu quelques vicissitudes. Les différentes périodes rencontrées correspondent à des changements historiques de la construction de la société, elles sont aussi la preuve des difficultés, voire des réticences, à traiter de ce problème dans le système éducatif.

### *1. 1.2.3.1 Les expériences pionnières*

Les expériences pionnières d'initiation à une langue étrangère prennent forme après-guerre. En 1952, sous l'impulsion de l'association "un monde bilingue", un projet visant à initier des enfants de maternelle et de premières années du cycle primaire à la pratique d'une langue étrangère par des assistants étrangers, prend naissance. Ce projet a lieu dans le cadre de jumelage entre communes, un jumelage qui permet les échanges entre institutrices et assistantes maternelles.

La première de ces expériences a lieu entre les communes de Luchon dans les Pyrénées et Harrogate en Grande-Bretagne. Ce premier projet ne s'étale que sur une semaine, la "French week", mais donne lieu l'année suivante à la mise en place d'un mariage franco-américain entre Arles en Camargue et York en Pennsylvanie. L'anglais est alors enseigné dans plusieurs écoles par des assistants étrangers aidés dans leurs tâches par deux ou trois institutrices itinérantes. Ces échanges initialement fondés autour de l'anglais seront, à la faveur d'autres jumelages, élargis à l'allemand.

Ces expériences pionnières reposent sur une pédagogie de l'immersion, reposant elle-même sur les seules compétences des enseignants étrangers. Rien n'est proposé aux enseignants concernant la formation. Pourtant, cette simple différence établie entre maîtres titulaires de la classe et assistants natifs nous fait toucher du doigt un aspect essentiel de la formation, celui de la distinction entre compétences

linguistiques et compétences pédagogiques ; la première catégorie n'étant pas coutumière pour le maître et la seconde n'étant pas innée pour le locuteur natif.

L'après seconde guerre mondiale sera donc une période faste pour les langues. Les constructions politiques du XIXe siècle, celles appelées États-Nations connaissent une crise. Ces circonstances conduisent à modifier la manière dont la question des langues est comprise et donc à repenser la façon dont cette question sera mise en place au niveau des politiques publiques et plus particulièrement encore au niveau des politiques linguistiques éducatives.

La période d'après-guerre donne donc à nouveau droit de cité aux langues dans le système éducatif français et l'on assiste à une extension notable des classes concernées par des projets d'échanges. Malheureusement, une circulaire, datée du 11 mai 1973, met fin à cet essor. En obligeant les maîtres titulaires des classes à enseigner les langues vivantes, alors qu'ils n'y sont pas formés, et donc en l'interdisant de fait aux assistants étrangers, cette circulaire oblige les écoles à renoncer à cet enseignement. Preuve s'il en est de l'importance de la formation lorsque l'on traite de la question de l'enseignement des langues.

À partir de la fin des années 1980, vont se succéder une série de dispositifs, correspondant chacun à la période d'exercice du Ministre de l'Éducation nationale alors en place. Les ministres et donc les dispositifs se succèdent, mais la volonté politique de déclinaison nationale des principes européens demeure.

La reprise du processus, après quinze ans de silence, est à mettre en relation avec la construction de l'Europe. Le surmoi républicain jusqu'alors dominant se heurte à un nouveau concept : celui de citoyenneté européenne. Le lien entre langue et citoyenneté est très fort. De même que, sous la Révolution française, s'était construit le concept de citoyen autour de la langue française, c'est autour de la notion de plurilinguisme que celui de citoyen européen se bâtit. Le passage de l'une à l'autre de ces constructions oblige à un changement de préfixe, elle oblige à passer du monolinguisme au plurilinguisme. Ce changement de perspective n'est pas sans répercussions sur ce qui s'élaborera dans le système éducatif.

## 2. 1.2.3.2 1989-1992 : EPLV et EILE

En 1989, Lionel Jospin et son équipe décident l'instauration d'une expérimentation contrôlée de l'enseignement précoce d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire<sup>17[17]</sup>. La circulaire concernant l'Enseignement Précoce d'une Langue Vivante (désormais EPLV), datée du 6 mars 1989, prévoit une initiation de deux à trois heures par semaine destinée aux élèves du cours moyen. Cette expérimentation trouvera son écho dans la *loi d'orientation sur l'éducation* de 1989<sup>18[18]</sup>, première loi sur l'Éducation depuis la III<sup>ème</sup> République, dont le premier article stipule : "*La maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement.*"

En 1991, les EPLV deviennent "l'Enseignement d'Initiation à une Langue Étrangère" (désormais EILE)<sup>19[19]</sup>. Le débat entre "enseignement" et "sensibilisation" est tranché. Il s'agit de proposer aux élèves un véritable enseignement et pour distinguer cet enseignement de celui dispensé au collège, on parlera d'enseignement d'initiation.

S'il peut sembler être vain, le débat entre "enseignement" ou "sensibilisation" a le mérite de remettre le problème des langues sur le devant de la scène. Avec ces premières mesures, sont donc posées les premières pierres pour un véritable apprentissage. Mais bien que le problème soit soulevé, aucune mesure n'est encore prise concernant la formation de ceux qui devront dispenser cet enseignement.

---

<sup>17</sup> [17] Circulaire n° 89-065 du 06 mars 1989, BOEN n° 11 du 16 mars 1989, *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire*, p. 683.

<sup>18</sup> [18] Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989

<sup>19</sup> [19] Circulaire n° 91-246 du 06 septembre 1991, BOEN n° 32 du 19 septembre 1991, *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire*, p. 2201.

### 3. 1.2.3.3 1995 : ILV

En 1995, le Ministre de l'Éducation nationale François Bayrou propose son *Nouveau contrat pour l'école*. La mesure n°7 de ce contrat propose aux classes de CE1 une Initiation à une Langue Vivante (ILV)<sup>20[20]</sup> à raison d'un quart d'heure par semaine. Le point positif de cette réforme est qu'elle concerne tout élève de CE1, quelle que soit sa région ou son école. Elle avance également l'âge auquel les enfants seront sensibilisés puisque auparavant seuls les élèves de CM1 et CM2 étaient concernés. L'approche devient ainsi pyramidale. Sensibiliser les enfants plus tôt oblige à repenser ce qui est fait ensuite. D'une sensibilisation au CE1, on se dirige progressivement dans une problématique d'apprentissage pour le cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2).

C'est à cette époque que le Centre National de Documentation Pédagogique (désormais CNDP) édite et distribue les cassettes vidéo de la série "Sans Frontière". L'introduction de ces cassettes dans les classes de CE1, CE2 et CM1 a permis de constater que le paramètre décisif dans la pertinence de leur utilisation était la compétence du maître, sa formation à la pédagogie de l'enseignement des langues. Et c'est là que le bât blesse puisque la logique sous-jacente à ces cassettes était justement de se substituer à la compétence linguistique et pédagogique des maîtres, donc de se substituer à leur formation. Les maîtres n'étaient jamais trop souvent formés qu'à devenir de simples utilisateurs de cassettes, aucune réflexion sur l'objet langue et sur sa didactique n'était proposée. Or, ces cassettes, comme tout autre support pédagogique ne pouvaient être utilisées que par des maîtres aux compétences linguistiques et pédagogiques avérées.

### 4. 1.2.3.4 1998 : vers une généralisation progressive

---

<sup>20</sup> [20] Circulaire n° 95-103 du 03 mai 1995, BOEN n° 19 du 11 mai 1995, *Enseignement des langues vivantes – orientations pédagogiques et modalités de mise en œuvre*, p. 1649.

Sous le ministère de Claude Allègre, sont étudiées les modalités d'extension et de généralisation de l'enseignement des langues vivantes au cycle des apprentissages (cycle 3 du primaire). Des référentiels sont publiés<sup>21[21]</sup>. Il ne s'agit pas encore de véritables programmes et aucune progression n'y est inscrite puisque la discipline "langue vivante" n'existe pas encore en tant que telle. Il ne s'agit encore que de "dispositifs" ou orientations générales. Cependant, le passage d'expérimentations locales à une quasi-généralisation est bien en train de s'effectuer. La prochaine étape sera celle du changement de statut des langues étrangères à l'école.

#### 5. 1.2.3.5 Introduction d'une nouvelle discipline

Le tableau suivant montre que l'objectif affiché d'une généralisation de l'enseignement de langue pour les cours moyens est en voie de concrétisation.

Pourcentage de classes de cours moyen bénéficiant d'un enseignement de langue<sup>22[22]</sup>

	SECTEUR PUBLIC		SECTEUR PRIVÉ sous contrat	
	2000/2001	2001/2002	2000/2001	2001/2002
<b>CM2 homogènes et CM1-CM2</b>	96,1	97,1	86	88,9
<b>CM1 homogènes et CE2-CM1</b>	58,7	90,2	63	74,1
<b>Autres classes avec élèves de CM</b>	76,8	91,6	71,8	74
<b>TOTAL</b>	<b>80,2</b>	<b>93,9</b>	<b>76</b>	<b>81,8</b>

Source : enquête DESCO auprès des Inspections académiques.

Le 20 juin 2000, Jack Lang, alors Ministre de l'Éducation nationale annonce la mise en œuvre d'un plan ambitieux relatif à l'enseignement des langues vivantes dans le primaire. Dans les circulaires de rentrée concernant l'année scolaire 2001-2002, est prévue une continuité d'apprentissage de la langue apprise du cours moyen

<sup>21</sup> [21] Circulaire 99-176 du 04 novembre 1999, BOEN n° 40 du 11 novembre 1999, *Langues vivantes étrangères – orientations pédagogiques pour la mise en œuvre au CM1 et au CM2*, p. 11.

<sup>22</sup> [22] [www.eduscol.education.fr/DOO70/statistiques.html](http://www.eduscol.education.fr/DOO70/statistiques.html) (05.05.03)

à la sixième. Il s'agit donc bien de s'inscrire dans une logique d'apprentissage et les textes publiés en 2002 sont le résultat de décisions visant à sortir de façon définitive de l'expérimentation pour inscrire effectivement les langues vivantes parmi les disciplines de l'école. L'objectif clairement affiché de faire des langues vivantes étrangères une discipline à part entière doit alors passer par son inscription dans les programmes et par son évaluation. Ce sera chose faite le 14 février 2002, date de publication au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (désormais BOEN) des programmes des langues régionales et étrangères à l'école primaire.

Ces programmes sont directement inspirés des travaux du Conseil de l'Europe tant dans leurs principes que dans le choix des outils techniques ; y sont mentionnés le Portfolio et le Cadre européen commun de référence pour les langues. Ces programmes fournissent des objectifs en termes de compétences à faire acquérir aux élèves du cycle des approfondissements (cycle 3). Le contenu ne porte plus seulement sur l'aspect linguistique de la langue mais aussi sur les aspects culturels.

L'autre nouveauté de ces programmes est l'inscription de l'apprentissage sur la durée : l'enseignement est censé démarrer dès le début du cycle 2 c'est-à-dire dès la grande section de maternelle, soit vers les 5 ans. L'apprentissage d'une langue vivante remplit plusieurs missions. L'une d'entre elles consiste à donner aux élèves des compétences de communication, l'autre est celle de l'éducation à l'altérité. L'ouverture à l'altérité est un des objectifs importants inscrits au cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) : il s'agit de découvrir des modes de vie différents, d'autres cultures. Il s'agit de favoriser l'éducation à la citoyenneté par une valorisation de toutes les compétences linguistiques des élèves, compétences souvent ignorées par le système éducatif, en valorisant les connaissances pour d'autres langues : élément très voisin des objectifs d'une approche telle que celle de "l'éveil au langage" sur laquelle nous reviendrons, mais aussi élément d'importance concernant le deuxième axe de la pluralité linguistique et culturelle.

#### **4. 1.2.4 Les langues des migrants**



L'accélération des mouvements migratoires dans les années 1970 et la présence de nombreux élèves allophones dans les classes interrogent à nouveau le système éducatif français quant à la question de l'enseignement des langues. C'est ainsi que nous en arrivons aux dispositifs prenant en compte le deuxième axe de la pluralité linguistique et culturelle.

#### 1. 1.2.4.1 CLIN et CRI

Le deuxième axe, l'axe extranational, est celui qui interroge le plus le système éducatif. C'est sur ce point que les représentations des enseignants sont les plus fortement ancrées : la langue des migrants est source de problème, elle provoque des interférences négatives avec la langue française, elle est davantage pensée en termes de handicap plutôt qu'en termes de ressources.

Les circulaires portant, depuis le début des années soixante-dix, sur la scolarité des enfants primo-arrivants allophones répondent à un souci d'intégration rapide de ces derniers dans le cursus scolaire normal. Au regard de ce qui a été dit précédemment concernant l'idéal républicain, on peut dorénavant s'interroger sur ce mot "intégration".

Selon l'idéal républicain, l'État a la responsabilité de socialiser tous ses citoyens à la culture nationale dans laquelle les membres de tous les groupes socioculturels doivent se fondre en abandonnant leur spécificité. Ce à quoi conduit cet idéal républicain nous fait davantage penser à un procédé d'assimilation que d'intégration. Il serait préférable de prendre en compte ces spécificités pour favoriser un rapport harmonieux entre les différentes communautés linguistiques/culturelles.

La circulaire du 13 janvier 1970<sup>23</sup><sup>[23]</sup> est la première circulaire régissant l'enseignement à l'école élémentaire des enfants de migrants, mais il existe déjà, à cette date, des classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers. La

---

<sup>23</sup> [23] Circulaire n° 70-37 du 13 janvier 1970, BOEN n° 5 du 29 octobre 1970, *Classes expérimentales pour enfants étrangers*.

première d'entre elles avait été créée à Aubervilliers en 1965. Ce texte ne fait donc jamais qu'officialiser une situation créant *ex nihilo* dans les écoles des classes pour enfants étrangers. Mais, en légitimant ainsi l'existence de structures spécifiques pour la scolarisation des enfants étrangers, elle égratigne dès lors le principe républicain d'égalité scolaire. Cependant, en précisant que "ces classes ayant pour objectif une intégration rapide des enfants dans le milieu scolaire normal, aucun redoublement ne sera admis", cette circulaire tente de faire en sorte que cette marginalisation du cursus soit la plus brève possible.

Un dispositif souple est pour cette raison envisagé : les CLIN (classes d'initiation) qui scolarisent pour un an au plus les primo-arrivants coexistent avec des classes de CRI (cours de rattrapage intégrés), où les élèves sont placés dans les mêmes classes que "leurs camarades français" et ne sont regroupés que sept ou huit heures hebdomadaires pour un enseignement de la langue. Ce dispositif des CRI sur la scolarisation des enfants primo-arrivants non francophones, est une autre réponse au souci d'intégration rapide dans le cursus scolaire normal.

Le dernier texte en vigueur<sup>24</sup><sup>[24]</sup> ne change rien aux premiers objectifs affichés des CLIN, il tente simplement de les recentrer après la dérive des années 80 faisant de ces structures d'accueil pour allophones des structures pour enfants en difficulté, confondant CLIN et ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire).

La préoccupation pédagogique qui domine dans ces structures est celle des difficultés liées à l'apprentissage de la langue française, et à ce titre on parle aujourd'hui de la problématique du français langue seconde. La reconnaissance des acquis scolaires autres que linguistiques n'apparaît pas. Les outils d'évaluation initiale des compétences scolaires déjà acquises, dans d'autres disciplines, étant inexistant, il a été aisé de confondre maîtrise de la langue française, compétences et acquis scolaires. Les enseignants font de la maîtrise de la langue française un préalable à tout autre apprentissage.

Avec l'introduction de la discipline langue étrangère dans le primaire, le système nourrit une nouvelle contradiction. Bien que soucieux de maintenir une

---

<sup>24</sup> [24] Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002, BOEN n° 10 du 25 avril 2002, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degré.*

égalité entre les élèves, il les distingue en créant pour eux des parcours scolaires spécifiques. La place donnée à l'apprentissage d'une langue vivante autre que le français nous éclaire sur les présupposés pédagogiques. Partant du principe que l'acquisition d'une deuxième langue vivante étrangère constitue une difficulté supplémentaire pour ces élèves, ils ne bénéficient pas, la plupart du temps, de cet enseignement. L'enseignement d'une langue vivante est négligé dans les classes d'accueil. L'accent est mis sur l'apprentissage du français, les heures d'enseignement de la langue vivante étrangère sont remplacées par des heures de français. Apprendre simultanément une langue vivante étrangère en même temps que le français serait néfaste à l'intégration rapide des élèves.

On constate que la pratique du terrain est très éloignée de celle préconisée dans les textes officiels :

*"On veillera à dispenser aux élèves concernés, dès leur arrivée, un enseignement en langue vivante étrangère pour leur permettre de poursuivre une scolarité conforme à leurs aptitudes et à leur acquis. On encouragera la poursuite de leur première langue de scolarisation comme langue vivante I ou II en classe ordinaire, ou dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures d'origine."*<sup>25</sup>[25].

On ne doit retenir de ce conseil que la coordination "ou" qui, finalement, fait qu'on laisse à ces seules structures fonctionnant hors temps scolaire, le soin de cet enseignement.

#### 2. 1.2.4.2 Les ELCO

La note de service n° 83-165 du 13 avril 1983 prévoit la possibilité d'organiser pour les élèves étrangers scolarisés à l'école primaire et en collège un enseignement de langue et culture d'origine sous forme d'activités optionnelles. Sur la base d'accords de partenariat conclus entre la France et certains pays d'émigration, des

---

<sup>25</sup> [25] Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002, BOEN n° 10 du 25 avril 2002, *Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage*, p. 12

ressortissants de ces pays viennent donner un enseignement de langues et cultures d'origine dans certaines écoles, hors temps scolaire.

Les accords de coopération pour l'Enseignement de Langues et Cultures d'Origine (désormais ELCO) concernent l'Algérie, le Maroc, la Tunisie, l'Espagne, l'Italie, le Portugal, la Turquie et la République Fédérale de Yougoslavie. Les enseignants d'ELCO sont en détachement administratif et sont rémunérés par leur pays. Le financement est assuré par les pays étrangers en ce qui concerne les postes et les manuels dont se servent les enfants. Le fonctionnement quotidien est assuré par l'école d'implantation : les maîtres étrangers doivent avoir à leur disposition les mêmes moyens que leurs collègues français. Mais il est à noter que ces accords de coopération ne sont pas sans poser problèmes entre les deux administrations du fait du non-respect d'une clause de l'accord qui prévoyait le transfert progressif de la prise en charge des coûts d'enseignement par la France dans la mesure où se développait l'enseignement du français.

L'objectif principal des ELCO à leur création était de permettre aux élèves étrangers de mieux s'insérer dans le système éducatif du pays d'accueil, tout en maintenant des liens avec leurs racines et en préservant la possibilité d'un retour au pays. En effet, les premiers ELCO ont été mis en place dès 1973, pendant une période où l'immigration était considérée comme un moyen transitoire de trouver une main d'œuvre complémentaire et où le retour au pays d'origine était prévisible et devait en conséquence être préparé. Mais cette situation a changé ; la preuve en est que les effectifs des élèves fréquentant les ELCO sont en nette diminution. Le dispositif doit donc nécessairement évoluer.

La transformation progressive des ELCO en enseignements de langues vivantes offerts à tous les élèves, enseignement dispensé par les maîtres des programmes ELCO , permettrait une diversification des langues enseignées à l'école primaire.

Depuis 1989, la présence des langues dans les écoles est devenue de plus en plus significative. Mais, les objectifs ont évolué au cours du temps. Nous avons parlé d'enseignement, d'initiation, de sensibilisation et nous sommes arrivés à une

politique mettant davantage l'accent sur une logique d'apprentissage des langues vivantes.

La distinction faite entre les termes sensibilisation et apprentissage, et donc entre les deux approches, est un point qui, nous le verrons, pourrait sembler être un frein au module de formation qui sera proposé en dernière partie. Cependant, nous pouvons également voir dans cette "bataille" terminologique, l'intérêt croissant montré pour la question des langues, et surtout le besoin de la rendre crédible par l'utilisation d'un terme qui soit plus fort que "sensibilisation".

On peut également considérer qu'être exposé à une langue, c'est déjà commencer à l'apprendre, ce qui ferait du débat entre sensibilisation et apprentissage un faux débat. Cependant, de ce faux débat entre sensibilisation, optionnelle, et apprentissage, obligatoire puisque disciplinaire, surgit un vrai débat : celui de la question de la formation. Si celle-ci était facultative lorsque enseigner une langue à l'école était optionnel, elle devient obligatoire lorsque la discipline elle-même est imposée.

Mais avant de traiter à proprement parler du problème de la formation, il convient de s'intéresser au type de personnels concernés par cette formation. La partie qui suit abordera donc la question des ressources humaines.

## • 2 Langue et gestion des ressources humaines à l'école

Si l'on peut encore s'interroger sur la pluralité des langues dans le système éducatif, l'analyse qui précède prouve qu'en matière de dispositifs, la pluralité n'est pas à mettre en doute. Cette pluralité de dispositifs s'accompagne d'une diversité de catégories de personnels que nous allons nous attacher à décrire.

## **1. 2.1 La diversité des acteurs**

Si l'on espère voir, à terme, la majorité de l'enseignement des langues vivantes étrangères pris en charge par les enseignants du premier degré, ceci est encore loin d'être le cas et les différentes catégories d'acteurs chargés de l'apprentissage des langues sont là pour l'attester. Les ressources mobilisées pour mener à bien cet enseignement sont pléthoriques. Le tableau page suivante illustre la façon dont ce personnel est réparti.

Répartition en pourcentage des personnels chargés de l'enseignement  
des langues vivantes en cours moyen.<sup>26[26]</sup>

	SECTEUR PUBLIC		SECTEUR PRIVÉ sous contrat	
	2000/2001	2001/2002	2000/2001	2001/2002
Enseignants du 1 <sup>er</sup> degré	54,3	57,9	38,6	44,1
Enseignants du 2 <sup>nd</sup> degré	23	20	40,1	38,3
Intervenants extérieurs État	11,5	10,9		
Intervenants ext. Collec. Locales	4,6	3,4	4,5	3,9
Assistants de langues vivantes	4,1	5		
Autres personnels	2,5	2,9	16,8	13,7

Source : Enquête DESCO auprès des Inspections académiques.

Énumérons et décrivons maintenant ces différentes catégories de personnels.

### 1. 2.1.1 Les assistants étrangers

Il s'agit de la plus ancienne catégorie de personnels puisque, nous l'avons vu, le système éducatif français a fait appel à elle dès 1954 dans le cadre d'échanges d'enseignants. La présence de locuteurs natifs auprès des maîtres de classes et des élèves est positive sur plusieurs points : elle permet une authenticité et une qualité de la langue, une dimension internationale et culturelle.

Les assistants de langue font leur retour dans le premier degré à la rentrée 1998. Ils ne doivent pas se substituer au maître qui reste le responsable pédagogique de cet enseignement. Ils ne doivent donc pas intervenir seuls, ils sont toujours en présence de l'enseignant titulaire de la classe et les préparations de séquences pédagogiques doivent se faire conjointement. La durée de leur affectation (7 mois), la mobilité à laquelle ils sont assujettis (la plupart sont affectés sur plusieurs

écoles), leur affectation même (en zone rurale) conduiront à de nombreux désistements et à une utilisation incompatible avec l'obligation d'enseignement préconisée par les textes.

Afin de surmonter ces difficultés, le mode de recrutement de ces assistants étrangers a été révisé : ils sont dorénavant volontaires et affectés pour une durée de neuf mois, avec un statut moins précaire (droit à la sécurité sociale). D'autre part, la politique mise en place a fait en sorte que l'enseignant lui-même prodigue cet enseignement.

### **2. 2.1.2 Les intervenants extérieurs**

La première loi de décentralisation laissant la gestion des universités à l'État, celle des lycées aux régions, celle des collèges aux départements et enfin celles des écoles aux communes, a permis, dans un premier temps, le recrutement par les collectivités locales d'intervenants extérieurs pour enseigner les langues. Mais, l'enseignement des langues ayant pris un caractère obligatoire, celles-là se sont désengagées et ont laissé à l'État le soin de ce recrutement.

Le relais a donc été pris, des crédits pour des postes dits "fléchés" sont alloués aux Inspections académiques qui recrutent soit des locuteurs natifs installés en France, soit des Français ayant acquis des compétences en langue étrangère. On s'aperçoit, une fois encore, que le seul critère retenu est celui des compétences linguistiques.

### **3. 2.1.3 Les professeurs du secondaire**

Il a été proposé aux enseignants de langues du second degré d'effectuer des compléments de service, sur la base du volontariat, dans le primaire. Le recours à cette option a été bénéfique sur deux points : il a permis une meilleure continuité



des enseignements entre école et collège et favorisé la diversification des langues enseignées, les compléments de service ayant été proposés aux spécialistes des langues les moins enseignées. Cependant, une remise en cause des habituelles méthodes utilisées par ces enseignants était nécessaire pour prendre en compte la spécificité d'un jeune public et cela n'a pas toujours été le cas.

#### **4. 2.1.4 Les maîtres et professeurs des écoles**

Des enseignants du premier degré, volontaires, ont choisi d'enseigner une langue dans leur classe et parfois de décloisonner en ayant recours à des échanges de service avec un collègue, permettant ainsi à d'autres classes de bénéficier de cet enseignement. Dans certains endroits, des postes de maître itinérant enseignant exclusivement une langue ont été créés. Ces personnels doivent nécessairement être titulaires d'une habilitation.

La procédure d'habilitation a été créée en 1989, elle était alors locale mais elle a été renouvelée par un texte de novembre 2001 qui en fait un diplôme national. La procédure d'habilitation n'est pas une formation mais, essentiellement, la reconnaissance d'une compétence minimale en langue étrangère du maître, et le niveau requis est celui correspondant au niveau B2 du Cadre européen commun de référence. Cette recommandation d'un enseignement dispensé par un enseignant du premier degré est justifiée par le fait qu'elle permet d'installer une meilleure cohérence entre les différents apprentissages, celui de la langue et celui des autres disciplines. Mais, elle se justifie aussi par le fait qu'elle permet, même si elle est enseignée par différents professeurs, une approche pédagogique unifiée due à la formation, identique, reçue à l'IUFM.

Quelle que soit la catégorie des personnels recrutés, le recrutement s'opère toujours en fonction des compétences en langues, la diversité des personnels repose sur une base commune de compétence, celle de la compétence linguistique. Mais c'est justement parce qu'il y a des difficultés à trouver des enseignants possédant cette compétence en langue étrangère que cet enseignement connaît des difficultés dans sa généralisation.

De plus, la solution trouvée par l'institution pour remédier à ce problème de la compétence minimale en langue, à savoir l'exigence du Certificat en Langue de l'Enseignement Supérieur (désormais CLES) au moment du recrutement, du fait de la très forte résistance de certains des acteurs du monde éducatif, ne semble pas être en très bonne voie. De plus, par le recrutement de candidats déjà compétents, et en sachant que cette compétence est le plus souvent due à des parcours ou des situations personnelles, cette exigence est aussi une façon de ne pas s'engager dans la formation.

C'est la raison pour laquelle nous proposerons une formation axée essentiellement sur le développement de compétences pédagogiques propres à l'enseignement des langues aux enfants ainsi qu'à la démarche d'éveil au langage et non pas une formation en langues.

## **2. 2.2 La question de la formation**

Nous avons pu voir, à travers le portrait de ces différentes catégories de personnels que ce soit à travers l'exemple de la circulaire de 1973 ou à travers la mise en circulation des cassettes "Sans frontières", à quel point la question de la formation des maîtres était importante. Concernant l'enseignement précoce des langues, ces différents exemples pointaient les difficultés à surmonter, notamment en termes de qualification des personnels chargés de cet enseignement.

Les problèmes de formation des enseignants dans la langue étrangère et dans sa didactique est un problème récurrent auquel aucun ministère ne s'est réellement attaché. Dans le primaire, aucun des acteurs cités précédemment ne reçoit de formation spécifique, ou du moins cette formation n'est pas systématique et obligatoire pour tous. Lorsque cette question est traitée, elle l'est sur l'initiative personnelle d'un formateur sans que l'institution s'y soit investie.

Pourtant, concernant la formation initiale, il est évident que les langues vivantes devenant une discipline à l'école élémentaire, il y a obligation pour le

système éducatif de donner une place plus importante à la formation linguistique et à la formation pédagogique pour l'ensemble des maîtres. C'est la tâche que les IUFM devront accomplir.

Notre analyse de la situation de l'enseignement des langues dans le premier degré du système éducatif français a conduit à différents constats concernant la formation des maîtres. Ces constats nous incitent à poursuivre la réflexion. C'est à partir de l'analyse de certains concepts, que nous aborderons en seconde partie, que pourront être proposées, dans la troisième partie, des pistes concrètes sur la façon dont pourrait être relevé le défi plurilingue.

# **DEUXIÈME PARTIE**

**Cadre conceptuel**

Nous avons vu que jusqu'à présent le Ministère de l'Éducation nationale s'intéressait essentiellement au problème de la compétence linguistique du futur maître. Une préoccupation légitimée par un rapport remis en 1998 à la Commission européenne intitulé *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire : quels résultats, à quelles conditions*<sup>27[27]</sup>? Cette étude fait le point sur les acquis des élèves mais surtout examine quels sont les facteurs susceptibles d'influencer ces acquis. C'est ainsi que l'on retiendra deux des facteurs liés à l'enseignant : celui de sa compétence linguistique et celui de son appartenance souhaitable au corps de professeurs du premier degré :

*"Les enfants obtenaient de meilleurs résultats lorsque le professeur avait suivi une formation de haut niveau dans la langue étrangère. [...] En France, les performances des enfants dans la langue étrangère étudiée en primaire avaient tendance à être meilleures lorsqu'ils avaient cours avec un instituteur du primaire, c'est-à-dire une personne habituée aux élèves et au programme de l'école primaire."*<sup>28[28]</sup>

C'est la raison pour laquelle les instances décisionnaires du système éducatif se sont essentiellement préoccupées de la formation en langues étrangères des enseignants et c'est uniquement dans cette direction que des mesures ont été prises. Ainsi, tout professeur des écoles recruté devait, pour la rentrée 2003, avoir obtenu préalablement une certification dans une langue vivante. Cette certification devait être validée par une attestation de niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) du Conseil de l'Europe. Cet objectif n'a pas été atteint puisque le concours 2003 n'a pas vu l'application de cette mesure. De plus, l'instauration d'un dispositif tel que le CLES qui devrait permettre de résoudre à terme ce problème de la compétence en langue des futurs professeurs, semble connaître une mise en place difficile. Mais quoi qu'il en soit, nous avons pu voir que l'obtention d'une telle qualification, bien qu'utile à la généralisation, ne résout en rien le problème de la diversité linguistique.

---

<sup>27</sup> [27] Blondin, C. et alii, (1998) : *Les langues primaires à l'école maternelle et primaire : quels résultats, à quelles conditions ?*, De Boeck Université, Bruxelles.

<sup>28</sup> [28] *Idem*, p. 56-57.

C'est pourquoi, nous faisons ici le choix délibéré de ne pas nous intéresser à la formation linguistique des futurs enseignants pour toucher au cœur du problème : une formation à la didactique des langues et au plurilinguisme. Il s'agirait d'intégrer dans le curriculum de formation existant, celui des IUFM, un module ne reposant non plus sur l'acquisition de seules compétences linguistiques mais sur la didactique des langues d'une part et sur le plurilinguisme d'autre part, deux notions essentielles au futur travail de construction curriculaire. Ainsi, après avoir défini plus précisément ce que nous entendons par "didactique des langues" et "didactique du plurilinguisme", reprenant ainsi le titre d'un recueil de textes en hommage à Louise Dabène<sup>29[29]</sup>, cette deuxième partie traitera des concepts à partir desquels pourra se construire notre formation.

## **1 1 Didactique des langues et plurilinguisme**

Notre propos sera ici, dans une optique d'adéquation avec l'institution, de faire en sorte que didactique des langues (désormais DDL) et plurilinguisme ne soient pas opposés, mais plutôt de trouver à les fédérer. Dans ce dessein, la consultation des Instructions Officielles, parce qu'elles font office de loi au sein de l'Éducation nationale, est une étape indispensable. L'analyse des derniers programmes montre que des ancrages sont possibles. Il s'agira donc de voir quels sont ces points d'ancrages, quelle articulation entre DDL et plurilinguisme est possible, quelles correspondances établir entre les axes directeurs de programmes officiels et ceux de l'éveil au langage.

Langue et culture sont étroitement liées, aussi, avant de définir respectivement la DDL et le concept de plurilinguisme, revenons sur un terme proche, celui de

---

<sup>29</sup> [29] Billiez, J. (Dir), (1998) : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble : CDL-Lidilem.

pluralité linguistique, et plus précisément sur les trois axes de la pluralité linguistique et culturelle (désormais PLC) définis précédemment.

### 3. 1.1 La pédagogie interculturelle

Les trois axes de la PLC, l'axe international, l'axe extranational et l'axe intranational, recouvrent trois dimensions aux implications pédagogiques et didactiques différentes. Ils ont, cependant, un point commun, celui d'interroger le rapport à l'autre, et font appel à un même concept de définition malaisée : celui de "pédagogie interculturelle", concept sur lequel nous proposons de nous arrêter.

Le préfixe "inter" met en relation deux ou plusieurs éléments. Pour Martine Abdallah-Preteille, l'objectif de la pédagogie interculturelle :

*"serait de saisir l'occasion offerte par l'évolution pluriculturelle de la société pour reconnaître la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, de toute éducation, et d'introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre, dans l'apprentissage. La reconnaissance d'autrui passe par l'acceptation de soi et réciproquement, encore faut-il que le Moi soit lui-même l'objet d'une véritable reconnaissance en tant qu'un parmi le multiple."*<sup>30[30]</sup>

L'analyse de l'évolution historique de cette notion permet un découpage en quatre paradigmes. Ce sont les quatre paradigmes de Cristina Allemann-Ghionda<sup>31[31]</sup> que nous reprenons ici. D'une part, ils permettent d'avoir une vision globale de ce qui a pu être fait dans ce domaine, et d'autre part ils permettent, lors de la construction de formation, d'éviter certains écueils :

- ✓ ✓ le paradigme du déficit : c'est l'option de l'assimilation, elle implique une pédagogie compensatoire, il s'agit de combler les supposés déficits linguistiques, sociaux et culturels de l'élève ;
- ✓ ✓ le paradigme de la différence : la différence culturelle est mise en

<sup>30</sup> [30] Abdallah-Preteille, M. (1986) : *Vers une pédagogie interculturelle*, INRP, Paris, p. 167.

<sup>31</sup> [31] Allemann-Ghionda, C. , Perregaux, C. , De Goumöens, C., *op.cit.*, pp. 13-14.

valeur, mais l'approche est stigmatisante, il s'agit de faire une pédagogie de l'exotisme ;

- ✓ ✓ le paradigme de l'égalité : la différence culturelle est une donnée négligeable, seules les différences socio-économiques importent ;
- ✓ ✓ le paradigme de la diversité : c'est une vision citoyenne du rapport à l'autre, le pluralisme et l'hétérogénéité sont vus comme des valeurs partagées, et acceptés.

Le développement de l'identité européenne, c'est-à-dire de la diversité dans l'unité, passe par la dimension interculturelle. Les formations à la pédagogie interculturelle qui ont pu être proposées aux enseignants ont été une première tentative de réponse à leurs interrogations conséquentes à l'accélération des mouvements migratoires, mais les représentations dualistes de l'altérité, type dominant / dominé, ont continué à subsister. De plus, l'écart entre le contenu de ces formations et les préoccupations des enseignants dans leur classe pour gérer l'hétérogénéité pose problème. La non-adéquation entre l'offre et la demande entraîne des difficultés à traiter ensuite de ces questions en classe.

Les formations à la pédagogie interculturelle sont lacunaires. Une des premières explications se trouve peut-être dans l'utilisation même de l'article défini et singulier "la" qui tendrait à laisser croire qu'il n'y a qu'un seul chemin possible. Une des raisons de l'échec de ces formations tient probablement aussi au fait qu'elles n'envisagent la diversité que sous un seul de ses aspects. La différence culturelle est surestimée, tandis que d'autres angles, comme celui de la diversité linguistique, sont négligés.

#### **4. 1.2 La didactique des langues**

On parle de "pédagogie interculturelle" et de "didactique des langues". Si la pédagogie est la plus ancienne et la plus courante dénomination désignant les relations entre un maître et des élèves (du grec *paidagôgia* : direction, éducation des



enfants), elle concerne plus particulièrement dans son acception contemporaine "les relations maîtres/élèves en vue de l'instruction ou de l'éducation"<sup>32[32]</sup>. Mais le terme de "pédagogie" a aussi une valeur dépréciative. En effet, elle est parfois considérée comme une sorte de psychologie appliquée, un art d'enseigner ne nécessitant pas de formation particulière puisque relevant du domaine de l'inné, du don. Le terme de didactique n'a pas, quant à lui, cette valeur discréditée.

Dans la Grèce antique, le *paidagogos* (pédagogue) était chargé d'accompagner l'enfant dans ses déplacements, de le suivre quotidiennement et d'une année sur l'autre et de le conduire au *didascalos* (didacticien), le maître faisant la classe.<sup>33[33]</sup> Le *paidagogos* étant souvent un esclave, la partie de l'enseignement noble était celle de la mise en contact avec la matière d'enseignement réservée au *didascalos*. Ce qui peut expliquer le discrédit que certains apportent à la pédagogie qui est dès l'origine centrée sur l'élève.

Henri Besse et Daniel Coste définissent respectivement la DDL comme un ensemble de discours :

- ✓ ✓ *"plus ou moins raisonnés, portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue, quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants"*<sup>34[34]</sup>.
- ✓ ✓ *"portant (directement ou indirectement) sur l'enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigner et à qui, en vue de quoi) et produits sur des supports généralement spécifiques (par exemple des revues s'adressant à des enseignants de langues), par des producteurs eux-mêmes le plus souvent professionnellement le plus particularisés (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs)."*<sup>35[35]</sup>

---

<sup>32</sup> [32] Galisson, R. et Coste, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, "F".

<sup>33</sup> [33] Prost, A., 1985, *Éloge des pédagogues*, Seuil / Points, p. 28.

<sup>34</sup> [34] Besse, H. ,(1989)., "De la relativité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues", dans Galisson, R. et Roulet, E., *Langue Française* n° 82, p. 29.

<sup>35</sup> [35] Coste, D. "Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXème siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations", dans Galisson R. et Roulet E, *op. cit.* , pp. 20-27.

Parler de DDL, implique l'existence de didactiques portant sur d'autres objets que les langues. Mais la DDL se fonde sur une particularité : celle de son mode d'appropriation. Contrairement aux autres didactiques, la DDL est en concurrence avec un mode d'appropriation naturel : l'acquisition.

*"Ce qui fonde la spécificité des langues par rapport aux matières scolaires-types, c'est qu'à côté de l'apprentissage scolaire, l'acquisition naturelle des langues (maternelles et même étrangères) se pratique de façon massive, alors qu'il n'y a pas d'exemples (signifiants) d'acquisition des mathématiques, de la physique, de la chimie."*<sup>36</sup>[36]

La didactique fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture, ces deux paramètres étant étroitement imbriqués. On peut définir l'objet de la DDL comme étant :

*"l'étude et les modalités d'enseignement et d'appropriation d'une langue étrangère en milieu non naturel. En d'autres termes, elle est l'objet d'un contrat qui lie pour un temps donné et en un lieu donné une partie guidant et une partie guidée en vue d'un transfert de compétences idiomatique-culturelles."*<sup>37</sup>[37]

De nouvelles perspectives s'ouvrent pour la DDL qui jusqu'alors cloisonnait de façon monolingvistique son objet. Patrick Chardenet, dans un article à paraître, dit de la DDL :

*"qu'elle doit avoir pour but de comprendre et de rendre intelligible à la fois le fonctionnement et le rôle de son objet langue dans la société humaine afin d'orienter les pratiques (politiques et pédagogiques) qui permettent l'appropriation des langues par les sujets quels qu'ils soient où qu'ils soient. [...] Le pluri- comme but, le multi- comme moyen, on aurait tout intérêt à faire de la DDL une discipline d'intégration des langues, une écodidactique capable autant de dire ce qui se passe quand on enseigne / apprend une langue que quand on passe d'une langue à*

---

<sup>36</sup> [36] Cicurel, F. (1988), "Didactique des langues et linguistique : propos pour une circularité", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 72, pp. 15-23.

<sup>37</sup> [37] Cuq, J.P.,(2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, p. 80

*une autre (ce qui est de toute façon toujours le cas en langue étrangère), quand on choisit ou lorsqu'on refuse une langue.*"<sup>38</sup>[38]

Toutes ces données et perspectives font de la DDL un objet particulier auquel il convient donc d'attribuer une formation particulière. La particularité de cette formation est renforcée ici par le fait que cet enseignement de langue se fait en présence d'un public spécifique puisque constitué de jeunes enfants, ce qui implique une méthodologie particulière. Deux grandes écoles se partagent le terrain de la méthodologie destinée à de jeunes enfants : l'enseignement précoce des langues vivantes et l'éveil au langage.

### **5. 1.3 L'enseignement précoce des langues vivantes**

En décidant de faire commencer l'apprentissage d'une langue dès l'enfance, espérant ainsi se rapprocher le plus possible des compétences du natif, le ministère a entrepris une démarche séduisante, mais qui ne manque pas de poser des problèmes didactiques particuliers. La décision d'apprendre une langue étant plus du ressort des parents ou de l'institution que du ressort de l'enfant, on peut d'ores et déjà s'interroger sur ses futures motivations et mobilisations.

#### **1. 1.3.1 Origine et méthodologie**

La problématique de l'enseignement précoce des langues vivantes est née dans le milieu des années 1970 avec l'apparition de la notion de besoin langagier qui introduit une approche diversifiée des publics.

---

<sup>38</sup> [38] Chardenet, P, 2003, (à paraître), "L'interlinguisme roman : didactique et politique linguistique", *Synergies Italie* n°1, publication du GERFLINT, Turin.

La dénomination "enseignement précoce" a suscité quelques débats dont la cause est à mettre au compte de la valeur de son adjectif. Précoce étant synonyme de prématuré, cela pouvait laisser croire qu'il y avait un âge déterminé pour apprendre les langues. Mais nous laisserons de côté ce débat pour n'entendre derrière cette appellation que l'idée d'un apprentissage des langues durant la scolarité du primaire.

Nous retiendrons des travaux sur l'enseignement précoce des langues vivantes l'aspect psycholinguistique, très fortement influencé par les théories constructivistes et socioconstructivistes de l'acquisition telles qu'elles ont été développées par Piaget<sup>39[39]</sup> pour la première et par Vygotski<sup>40[40]</sup> pour la seconde.

Des travaux reposant sur l'imagerie cérébrale et concernant les bases biologiques du langage et la plasticité neuronale ont établi des capacités linguistiques humaines très précoces et sophistiquées. C'est sur ce processus de développement neurophysiologique du cerveau, en d'autres termes, sur le concept de plasticité cérébrale, que les partisans de l'apprentissage précoce des langues vivantes se fondent essentiellement. La grande malléabilité cérébrale du jeune enfant favoriserait tout apprentissage en général et celui d'une langue étrangère en particulier.

Les travaux en neurosciences donnent un éclairage biologique à ce phénomène. Dans le processus de développement neurophysiologique, le cerveau croît, prend du volume et les relations neurologiques vont se multiplier en même temps que s'opère un phénomène de myélinisation, phénomène d'enrobage protéinique des cellules nerveuses permettant la conduction électrique, ce qui restreint la malléabilité.

Durant ses premières années, le cerveau de l'enfant a donc un caractère malléable et le filtre phonétique de la langue n'opère pas encore ; ce qui facilite la compréhension de la langue et l'acquisition d'une bonne prononciation. Troubetskoy parle à ce sujet de crible phonologique : "*Les sons de la langue*

---

<sup>39</sup> [39] Piaget, J. (1967) : *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris.

<sup>40</sup> [40] Vygotski, L.(1985) : *Pensée et langage*, Éditions Sociales, Paris.

*étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue.*"<sup>41</sup>[41]

En arrivant à maturité, le cerveau de l'enfant perd de sa plasticité, mais gagne en capacités analytiques. Il pourrait donc aborder l'apprentissage linguistique de façon réfléchie.

Enfin, l'enfant apprend et se structure autour du jeu et d'histoires fictionnelles qui sollicitent son imaginaire. Aussi, la dimension ludique sur laquelle repose l'enseignement des langues aux jeunes enfants est-elle tout à fait justifiée. Cette dimension est non seulement essentielle à la construction de l'enfant, mais le plaisir qu'elle induit est un facteur favorable à l'apprentissage puisqu'il est source de motivation (l'envie) et de mobilisation (l'investissement).

## **2. 1.3.2 Inconvénients**

Cependant, provoquer la rencontre entre l'enfant et la langue étrangère le plus tôt possible, aussi louable que soit cette volonté, n'est pas sans provoquer quelques problèmes. Si l'entreprise de généralisation de l'enseignement des langues vivantes dans le primaire est, nous l'avons vu en première partie, une réussite, il faut y mettre un bémol. En effet, généralisation ne signifie pas diversité et si la presque totalité des élèves de cours moyen bénéficient effectivement d'un enseignement de langue, cette presque totalité a pris l'anglais comme première langue d'apprentissage, par ailleurs langue pour laquelle les maîtres reçoivent majoritairement leur habilitation, ce qui constitue un cercle vicieux.

Il peut sembler dommage de ne pas profiter de la plasticité cérébrale ainsi que des possibilités phonétiques de l'enfant en réduisant son univers linguistique à une seule langue étrangère. De plus, poussé par une demande sociale très forte, l'objectif fixé d'un tel apprentissage n'est pas toujours bien dessiné. Parce que l'enfant va commencer tôt cet apprentissage, on espère qu'il atteindra des compétences

---

<sup>41</sup> [41] Troubetskoï, N. (1949) : *Principes de phonologie*, Klincksieck, Paris, p. 49.

linguistiques dignes de celles d'un natif. On attend de cet apprentissage qu'il conduise à un bilinguisme équilibré.

La DDL s'est construite sur le mode du cloisonnement faisant d'elle un isolat. La compétence de communication mise en avant dans la DDL représente un objectif final idéalisé inatteignable. Autant de points qui s'opposent à la conception de compétence plurilingue sur laquelle nous reviendrons. C'est donc sur cette idée de confrontation à une seule langue et sur celle des compétences à acquérir qu'il faut s'attarder.

## **6. 1.4 Le plurilinguisme**

La proximité des termes "multilingue" et "plurilingue" entraîne de fréquentes confusions qui requièrent d'être éclaircies. Adoptant la classification du CECRL, nous emploierons ici "multilingue" pour décrire la situation linguistique d'un État ou d'un continent, et "plurilingue" pour parler des compétences d'un individu et de sa capacité à apprendre plusieurs langues au cours de sa vie en transférant les compétences nécessaires à cet apprentissage de l'une à l'autre.

### **1. 1.4.1 La compétence plurilingue**

À l'initiative de la Suisse, s'est tenu à Rüşchlikon en novembre 1991 un colloque intergouvernemental dont le thème était "Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification". Suite à ce colloque, la division des langues vivantes du Conseil de l'Europe a analysé les différents systèmes éducatifs et s'est penchée sur les innovations à apporter à

l'enseignement des langues. Cela a donné naissance au CECRL, un outil de base qui fournit des repères communs aux différents systèmes quant aux objectifs, méthodes et qualifications dans l'apprentissage des langues. C'est un instrument de référence pour la coordination des politiques linguistiques, dont l'axiome de base, conforme à l'idée d'une construction d'une identité européenne, est de promouvoir le plurilinguisme. On retiendra le fait que la définition donnée par Coste, Moore et Zarate de la compétence plurilingue en 1997, est reprise dans le CECRL. On désigne donc par compétence plurilingue et pluriculturelle une :

*"compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné."*<sup>42</sup>[42]

Le CECRL met en avant l'aspect curriculaire de l'apprentissage de la langue. Cet apprentissage s'insère dans un curriculum sans cloisonnement, l'expérience d'autres langues/cultures est prise en compte. Autant de points qui nous conduisent à l'approche d'éveil au langage.

## **2. 1.4.2 L'éveil au langage**

L'éveil au langage est né, dans les années 1980, en Grande-Bretagne avec les travaux d'Eric Hawkins et c'est dans un article datant de 1989 que l'on en trouve la

---

<sup>42</sup> [42] Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 12.

Conseil de l'Europe ( 2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, p.129.

première occurrence en France.<sup>43[43]</sup> L'approche *Language Awareness* a donné lieu à diverses appellations, *Éveil aux Langues* (l'acronyme Evlang pour le projet européen Lingua), *Éveil au langage et Ouvertures aux Langues* (le sigle EOLE en Suisse), *Begegnung mit Sprachen* en Allemagne, *Educazione linguistica* en Italie. La richesse des appellations démontre l'intérêt suscité par cette approche. Mais, quelles que soient les appellations, elles reposent toutes sur les mêmes principes sur lesquels nous reviendrons après avoir donné une définition de cette approche:

*"Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise."*<sup>44[44]</sup>

L'approche d'éveil aux langues ne juxtapose pas les langues les unes aux autres dans des relations duelles, mais en remettant à l'honneur l'analyse contrastive, elle en offre une confrontation pacifique. Il s'agit de provoquer une décentration de l'élève par rapport à sa propre langue/culture ; l'élève peut ainsi mettre en évidence les modes de fonctionnement de ces langues, leurs ressemblances et leurs différences, sans qu'aucune hiérarchie ne soit établie. La décentration, que ce soit pour l'enseignement précoce des langues ou pour l'éveil au langage, est un enjeu fondamental qui permet, en provoquant un recul par rapport à soi-même, d'intégrer d'autres points de vue.

Le thème de travail est d'ordre sociolangagier, culturel (les salutations, les proverbes) ou linguistique (les emprunts, le pluriel, les déterminants). Les objectifs généraux d'une telle approche didactique visent la construction des attitudes et

---

<sup>43</sup> [43] Caporale, D. (1989) : *L'éveil aux langages : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues*, *Lidil*, n° 2, pp.128-141.

<sup>44</sup> [44] Candelier, M. (2001) : "Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire", dans *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Les actes de la DESCO, CNDP, p. 51.



aptitudes nécessaires au meilleur déroulement possible des apprentissages langagiers.

De même que pour l'enseignement précoce des langues, la démarche didactique de l'éveil au langage repose sur une orientation socioconstructiviste de l'enseignement/apprentissage qui rend l'élève acteur de ses apprentissages. L'accent est mis sur le caractère social de l'apprentissage, le rôle de l'enseignant est un rôle d'appui, il devient facilitateur d'apprentissage. Selon les principes de la pédagogie active, les activités se décomposent en trois phases :

- ✓ ✓ mise en situation : faire émerger les représentations et susciter l'intérêt ;
- ✓ ✓ situation-problème : émettre des hypothèses et développer des stratégies pour résoudre le problème;
- ✓ ✓ synthèse : expliciter, verbaliser pour mieux s'appropriier le concept.

Si nous avons fait le choix d'intégrer l'éveil au langage dans le futur module de formation, c'est qu'il a retenu notre attention pour plusieurs raisons, raisons qui ont pu déjà transparaître mais que nous reformulons ici :

- ✓ ✓ l'éveil au langage ne nécessite pas de compétences particulières en langue étrangère de la part de l'enseignant, ce qui permet à ceux qui n'ont ni l'habilitation, ni le CLES, de pouvoir s'investir ;
- ✓ ✓ l'éveil au langage permet d'aborder les trois axes à la pluralité ;
- ✓ ✓ l'éveil au langage assure, grâce au décloisonnement, une meilleure cohérence et cohésion entre les enseignements/apprentissages ;
- ✓ ✓ l'éveil au langage, parce qu'il met en contact l'enfant avec une grande diversité de langues/cultures, permet l'entrée dans un processus de décentration ;
- ✓ ✓ l'éveil au langage, parce qu'il met l'enfant en contact avec une grande diversité de langues/cultures, est une première réponse au défi du plurilinguisme.

Introduire l'enseignement d'une langue à l'école n'a pas permis de relever le défi du plurilinguisme puisque cet enseignement s'est porté de façon écrasante sur l'anglais. Cet état de fait s'explique aisément si l'on considère ce que cette langue

représente socialement pour les parents. Pour que ces représentations changent, pour que le plurilinguisme se mette à exister, il est donc nécessaire d'opérer un travail d'informations auprès de tous les acteurs sociaux, parmi lesquels les parents d'élèves. Introduire des activités d'éveil au langage à l'école devrait permettre d'aider à une prise de conscience par les élèves et, au-delà, par les parents, des enjeux du plurilinguisme, et peut-être d'aider à éclairer la demande vis-à-vis des langues.

Pour conclure sur les avantages de l'éveil au langage, nous nous reporterons aux Instructions Officielles qui ont fait de la maîtrise de la langue et de la citoyenneté leurs deux axes directeurs. La maîtrise de la langue a été remise au centre du nouveau dispositif avec l'espoir de combattre ainsi l'échec scolaire. L'éducation à la citoyenneté est devenue un thème récurrent à travers lequel on espère combattre les "incivilités", autrement dit : la violence à l'école. Ces deux axes, citoyenneté et maîtrise de la langue, sont des points d'ancrage évidents pour l'introduction d'une approche telle que celle de l'éveil au langage. Parce qu'elle fait réfléchir sur le fonctionnement de la langue (travail métalinguistique), parce qu'elle met sur un même plan différentes langues sans aucune hiérarchisation, parce qu'elle favorise une véritable décentration quant à ses propres pratiques langagières et donc culturelles, cette approche est tout à fait pertinente dans le cursus scolaire.

## • 2 Définition et exemples de curricula

Ce travail repose sur l'idée de construction d'une formation des enseignants dans le premier degré, qui contribuerait le plus efficacement possible à relever le défi du plurilinguisme. Comment construire et organiser une telle formation ? Les notions de syllabus et de curriculum, issues du modèle de la pédagogie par objectifs

et de l'ingénierie de la formation, permettront d'en mieux conceptualiser les procédures.

## **1. 2.1 Le Curriculum**

Dans la conception d'un programme de formation, il est nécessaire d'accomplir certaines étapes. Ces étapes, définition des objectifs, buts et finalités, essentielles dans une construction curriculaire, sont empruntées à ce qu'il est convenu d'appeler la pédagogie par objectifs. Le curriculum de formation se caractérise donc par une maquette qui se déroule selon un axe paradigmatique dont les étapes sont l'identification des finalités, buts et objectifs.

### **1. 2.1.1 Les finalités**

Elles sont un préalable primordial à toute construction de formation. Les finalités se définissent en rapport avec des valeurs. Daniel Hameline, dans ce qu'il est convenu d'appeler "la pédagogie par objectifs" propose de définir les finalités de la façon suivante :

*"Une finalité est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation."<sup>45</sup><sup>[45]</sup>*

### **2. 2.1.2 Finalités et système éducatif**

---

<sup>45</sup> <sup>[45]</sup> Hameline, D. (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, p. 97.

La formation des enseignants est un acte éducatif qui a ses valeurs par rapport à la société qui la constitue. Les propos de Philippe Perrenoud, quant aux finalités de l'école et à celles de la formation des enseignants et aux enjeux liés à ces finalités, sont particulièrement éclairants :

*"On ne peut former des enseignants sans faire de choix idéologiques. Selon le modèle de société et d'être humain que l'on défend, on n'assignera pas les mêmes finalités à l'école, donc on ne définira pas de la même façon le rôle des enseignants.*

*On peut éventuellement former des chimistes, des comptables ou des informaticiens en faisant abstraction des finalités des entreprises qui les emploieront. On peut se dire, un peu cyniquement, qu'un bon chimiste reste un bon chimiste, qu'il fabrique des médicaments ou de la drogue. Qu'un bon comptable saura indifféremment blanchir de l'argent sale ou accroître les ressources d'une organisation humanitaire. Qu'un bon informaticien pourra servir aussi efficacement la mafia ou la justice. On ne peut dissocier aussi facilement les finalités du système éducatif et les compétences requises des enseignants. On ne privilégie pas la même figure du professeur selon qu'on souhaite une école qui développe l'autonomie ou le conformisme, l'ouverture sur le monde ou le nationalisme, la tolérance ou le mépris des autres cultures, le goût du risque intellectuel ou la quête de certitudes, l'esprit de recherche ou le dogmatisme, le sens de la coopération ou celui de la compétition, la solidarité ou l'individualisme."<sup>46</sup>[46]*

Ainsi, si la formation professionnelle peut être conçue comme un simple apprentissage de techniques, la formation des enseignants ne saurait viser le simple transfert de recettes pédagogiques où le maître, détenteur du savoir, aurait pour seul rôle celui de transmettre ce savoir aux élèves, ignorants de tout.

---

<sup>46</sup> [46] Perrenoud, P. (2001) : *La formation des enseignants au 21<sup>e</sup> siècle*, [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001\\_21.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001_21.html) (05/05/03)

### 3. 2.1.3 Les buts

La finalité n'est pas descriptible en termes opérationnels, ce sont les objectifs qui le sont, permettant ainsi d'atteindre la finalité. Les finalités se traduisent en buts institutionnels puis en objectifs opérationnels. La "pédagogie par objectifs" établit donc une distinction entre trois termes utilisés le plus souvent comme synonymes : finalité, but et objectif. Les finalités s'expriment donc en terme de valeur et les buts définissent *"de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminée de formation."*<sup>47</sup>[47]

### 4. 2.1.4 Les objectifs

La dernière des étapes du curriculum, la détermination des objectifs, est tout aussi essentielle que celle déterminant les finalités. Les objectifs sont la concrétisation de la finalité, de la philosophie affichée, aussi est-il indispensable de veiller à leur cohérence par rapport à celle-ci.

L'objectif est *"un énoncé d'intentions pédagogiques décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage."*<sup>48</sup>[48]

### 5. 2.1.5 Le syllabus

Le syllabus est l'inventaire des contenus d'une formation, il constitue la matière à enseigner. Le syllabus se distingue du programme en ce qu'il différencie les items à enseigner des compétences à acquérir. En s'ancrant prioritairement sur

---

<sup>47</sup> [47] Hameline, D. , *op.cit.*, p. 98.

<sup>48</sup> [48] Hameline, D. , *op.cit.* , p. 98.

les objectifs et compétences plutôt que sur le contenu, le syllabus se centre davantage sur l'apprenant.

Organiser une formation implique donc d'identifier les compétences requises. Mais qu'entend-on par "compétence" ? "*Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.*"<sup>49</sup><sup>[49]</sup> En d'autres termes, on entend par compétence "*la mobilisation située de ressources cognitives guidant la décision et l'action.*"<sup>50</sup><sup>[50]</sup> Elles reposent sur un quadruple socle, celui des savoirs (connaissance), savoir-faire (aptitude), savoir-être (attitude) et savoir-apprendre (autonomisation).

L'établissement d'une liste de compétences, le référentiel, permet d'établir avec précision les éléments à enseigner qu'il va falloir ensuite décliner dans le temps : volume horaire global, durée des séances, rythme, périodicité.

Nous allons maintenant examiner, à titre d'exemple, comment cette hiérarchie (finalités, buts et objectifs) est exprimée dans les Instructions Officielles et dans le programme européen Evlang.

## 2. 2.2 Les Instructions Officielles

Les Instructions Officielles sont des textes de références, nationaux, au caractère législatif, auxquels chacun des acteurs du système éducatif est tenu de se conformer. Elles définissent les programmes d'enseignement. Les programmes ont pour ambition d'expliquer clairement les objectifs poursuivis, le contenu des apprentissages ainsi que les méthodes les mieux appropriées pour parvenir à ces objectifs.

---

<sup>49</sup> [49] Conseil de l'Europe, (2001) : *op.cit.*, p. 15.

<sup>50</sup> [50] Perrenoud, P. (2001) : *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*

[www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html), (12.06.03)

Ils sont accompagnés d'une liste détaillée de compétences attendues à la fin des trois cycles de l'école primaire. Ces compétences sont de l'ordre, d'une part des comportements ou des savoir-faire, d'autre part des connaissances.

Ainsi, concernant les langues vivantes étrangères et régionales, les programmes précisent :

- ✓ ✓ les compétences en compréhension et en expression : niveau A1 de l'échelle de niveaux en langues du CECRL ;
- ✓ ✓ le volume horaire : entre 1h et 2h hebdomadaires au cycle 2 ; entre 1h30 et 2h hebdomadaires au cycle 3 ;
- ✓ ✓ les contenus d'enseignement : série d'énoncés permettant de communiquer dans la langue, éléments de syntaxe et de morphologie, lexique, contenus culturels ;
- ✓ ✓ des recommandations sur les principes pédagogiques afin que cet enseignement soit structuré et cohérent.

Ainsi, si l'on reprend sous forme de tableau ce qui est indiqué dans les programmes concernant les langues vivantes au cycle 2<sup>51[51]</sup> (grande section de maternelle, CP et CE1), le curriculum se décline de la façon suivante :

<b>BUTS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• • créer les bases des apprentissages linguistiques ;</li> <li>• • contribuer à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle.</li> </ul>
<b>OBJECTIFS GÉNÉRAUX</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• • 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 ;</li> <li>• • familiariser son oreille à des réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle ;</li> <li>• • lui faire acquérir les premières connaissances dans cette langue.</li> </ul>
<b>OBJECTIFS SPÉCIFIQUES</b>

<sup>51</sup> [51] Ministère de l'Éducation nationale, BOEN n° 1 du 14 février 2002, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, p. 56-57.

- • éduquer l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles ;
- • développer des attitudes d'écoute ;
- • acquérir des énoncés utiles à l'expression en classe dans une langue particulière ;
- • découvrir des faits culturels ;
- • se familiariser avec la diversité des cultures et des langues.

### **COMPÉTENCES**

En fin de cycle, l'enfant doit être 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.

### **3. 2.3 L'exemple d'Evlang**

L'approche Evlang a pour finalité de "*contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.*"<sup>52[52]</sup>

Les buts poursuivis par l'approche Evlang sont de trois ordres :

*"on attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions :*

- • *le développement de représentations et attitudes positives :*
  - ✓ ✓ *d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;*
  - ✓ ✓ *de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes) ;*

<sup>52</sup> [52] Candelier, M. (Dir., à paraître) : EVLANG – *L'éveil aux langues à l'école primaire, bilan d'une innovation européenne*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, p. 6.



- • *le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique / métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou les langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir-faire) ;*
- • *le développement d'une culture langagière (= savoirs relatifs aux langues) qui :*
  - ✓ ✓ *sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ;*
  - ✓ ✓ *constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.*<sup>53[53]</sup>

Ces finalités et buts sont accompagnés d'un référentiel d'objectifs<sup>54[54]</sup> correspondant à une approche par compétences.

Nous verrons en dernière partie comment, dans le cadre de la recherche Evlang, cette approche a été déclinée dans la formation des enseignants.

---

53 [53] *Ibidem.*

54 [54] Annexe numéro 1.

# **TROISIÈME PARTIE**

**Exemples et propositions de formation**

La partie précédente a mis en évidence les concepts essentiels à la construction d'une formation en langue. Ces derniers vont nous permettre, en troisième partie, d'ouvrir quelques pistes en vue d'une réalisation concrète de cette formation.

Nous nous attacherons donc, dans un premier temps, à décrire le cadre institutionnel à l'intérieur duquel s'insérera notre formation, les IUFM, pour revenir ensuite sur la formation proposée dans le cadre du projet européen Evlang et sur les enseignements que l'on peut en tirer. C'est ensuite que nous dégagerons quelques perspectives concrètes pour la formation des futurs professeurs des écoles.

## **2 1 Institutions et formation**

La généralisation de l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire a entraîné une hausse de la demande en personnel enseignant ayant une connaissance approfondie des langues et de leur enseignement à de jeunes enfants, et cette demande a fait surgir avec acuité le problème de la formation.

Pour comprendre comment le système de formation des enseignants répond à l'exigence de compétences nouvelles dans le domaine des langues étrangères, il est important de connaître le type d'institution ayant en charge la formation des enseignants.

### **4. 1.1 L'IUFM**

L'IUFM est une institution récente qui a succédé aux Écoles normales jusqu'alors chargées de la formation des maîtres. Revenons sur les raisons qui ont motivé sa création et sur ses nouveaux enjeux.

### **1. 1.1.1 Rappel historique**

Jusqu'à l'année scolaire 1990-1991, les enseignants du premier degré, alors appelés "instituteurs", titulaires, dans un premier temps, d'un brevet supérieur, puis d'un baccalauréat, puis d'un DEUG instituteur et enfin d'un DEUG ordinaire, sont formés au sein des Écoles normales. Implantée sous le règne de Louis-Philippe, cette institution presque deux fois centenaire a été un véhicule fondamental des valeurs républicaines.

À la fin des années 1980, le besoin d'enseignants dû à une crise des vocations se fait cruellement ressentir. Cet état de fait pousse les pouvoirs publics à revaloriser l'image du métier d'enseignant. L'augmentation du traitement des instituteurs d'une part, et de leur niveau de qualification d'autre part, sont les deux solutions trouvées à cette revalorisation. Comme c'est le cas dans le secondaire, la licence est désormais exigée pour devenir enseignant du premier degré, et un nouveau corps d'enseignant est alors créé : celui des "professeurs des écoles". En 1989, le rapport Bancel augure la future création des IUFM. Ce rapport formule des propositions pour créer une nouvelle dynamique de formation reposant sur l'articulation des connaissances pratiques et théoriques nécessaires à la structure de la formation, et définit les compétences professionnelles à acquérir. L'article 17 de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989<sup>55[55]</sup> constitue l'acte de naissance officiel des IUFM. En septembre 1991, les IUFM se substituent aux Écoles normales et, grande nouveauté et petite révolution, invitent les universitaires à s'intéresser à la formation des maîtres autrement que par la voie strictement disciplinaire.

### **2. 1.1.2 La formation des professeurs des écoles**

Le plan de rénovation de la formation des maîtres du 27 février 2001 donnera de nouvelles orientations à la formation des professeurs des écoles régie

---

<sup>55</sup> [55] Loi n°89-486 du 10 juillet 1989.

initialement par la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991.<sup>56[56]</sup> Cette circulaire repose sur des principes visant à faire de la formation des professeurs des écoles stagiaires (désormais PE2) :

- ✓ ✓ une formation professionnelle d'adultes à caractère universitaire où le stagiaire devient acteur à part entière de sa formation. Il agit, s'engage, s'investit et développe sa capacité de réflexion ;
- ✓ ✓ une formation fondée sur l'alternance entre stages en école et formation en IUFM. Les stages se déroulent sur une durée totale de neuf semaines répartie en trois périodes devant couvrir chacun des trois cycles de l'école primaire. Outre l'approfondissement des connaissances disciplinaires et des compétences en didactique des disciplines, la formation à l'IUFM doit être un moyen de préparer et d'exploiter les stages en proposant des moments d'analyse et de réflexion sur cette pratique professionnelle.

Parmi les principes directeurs du nouveau cahier des charges, nous retiendrons :

- ✓ ✓ l'introduction à une formation à une dominante pour les professeurs des écoles (arts, langues vivantes, Éducation Physique et Sportive) ;
- ✓ ✓ un renforcement des formations dans le domaine des langues vivantes et des langues régionales ;
- ✓ ✓ un renforcement de la formation à la maîtrise de la langue maternelle ;
- ✓ ✓ une plus grande insistance sur la formation pratique : allongement du stage en responsabilité passant de huit à neuf semaines ;
- ✓ ✓ une meilleure sensibilisation de tous les futurs enseignants aux problèmes posés par l'hétérogénéité des publics (incivilités, violence, adaptation et intégration scolaires, relations avec les parents) ;

---

<sup>56</sup> [56] Ministère de l'Éducation nationale, BOEN n° 27 du 11 juillet 1991, *Contenu et validation des formations organisées par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, p.1795.

- ✓ ✓ un encouragement à favoriser les conditions d'un réel travail en équipe.

La formation initiale en IUFM se déroule sur deux ans. La première année est sanctionnée par le concours de recrutement, et l'entrée en deuxième année nécessite donc la réussite à ce concours. Les étudiants changent alors de statut et deviennent PE2. C'est parce que cette première année de formation est davantage centrée sur la préparation au concours que sur une véritable professionnalisation que nous choisissons de proposer le module qui suivra pour la formation des PE2, pour lesquels cette deuxième année constitue une véritable entrée dans le métier d'enseignant.

La lecture de la circulaire du 4 avril 2002<sup>57[57]</sup>, actuellement en vigueur, permet d'établir un parallèle entre les deux axes des derniers programmes et le nouveau cahier des charges de la formation des maîtres, ce qui pourrait démontrer une certaine volonté de cohérence, au niveau des textes tout du moins.

Les points du cahier des charges de la formation en IUFM exposés ci-dessus sont extrêmement importants puisqu'ils permettent de déterminer si le projet entre en adéquation ou non avec ses axes directeurs. Nous y reviendrons donc, mais auparavant, nous allons examiner le dispositif de la formation qui a été proposée aux enseignants dans le cadre du projet européen Eulang duquel nous tirerons quelques enseignements pour le projet.

## **5. 1.2 La formation Eulang**

Les activités d'éveil au langage ont été conçues pour pouvoir être mises en œuvre par n'importe quel enseignant généraliste de l'école primaire, spécialiste ou non de la question des langues. La formation proposée repose essentiellement sur une appropriation et une utilisation efficace des supports didactiques. Les

---

<sup>57</sup> [57] Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 438-5 du 4 avril 2002, BOEN n° 15 du 11 avril 2002, *Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les IUFM*, p. 111.

enseignants qui sont entrés dans ce projet étaient titulaires de leur classe et enseignaient à des élèves âgés de 8 à 12 ans. Cette formation s'inscrivait donc dans le cadre de la formation continue, mais ses principes sont tout à fait applicables en formation initiale. De plus, les bénéfices attendus d'une telle formation seraient démultipliés si celle-ci s'intégrait dans le cadre de la formation initiale, le nombre d'enseignants concernés, et par conséquent le nombre d'élèves, se trouvant alors conséquemment augmentés.

### **1. 1.2.1 Les visées**

La formation vise non seulement, nous l'avons vu, à faire connaître l'approche Evlang auprès des enseignants et à les qualifier pour la mise en œuvre des activités propres à cette approche, mais au-delà, elle a une visée politique de promotion du plurilinguisme, les enseignants formés servant alors de relais à la diffusion de cette nouvelle idée d'éducation plurilingue.

La formation proposée s'articule autour de cinq objectifs, les trois premiers reposent sur le concept de "décentration" que nous avons déjà abordé mais sur lequel nous reviendrons, et les deux derniers, centrés sur l'enjeu que constituent les langues dans l'école en général. Ces cinq objectifs doivent conduire les enseignants à inscrire, et ensuite à défendre leur projet au niveau institutionnel. Il s'agit de :

- ✓ ✓ faire acquérir des comportements, savoirs et habiletés professionnelles en lien avec les visées de l'éveil aux langues ;
- ✓ ✓ engager l'enseignant dans une démarche critique quant à ses propres pratiques et convictions ;
- ✓ ✓ favoriser la construction d'une représentation individuelle et collective de l'éveil aux langues ;
- ✓ ✓ faire prendre en compte les enjeux institutionnels internes et externes ;
- ✓ ✓ favoriser la mise en réseau des expériences.

Les compétences des enseignants en matière d'éveil aux langues sont différentes de celles mises en avant en DDL en ce qu'elles "*ne portent pas sur des savoirs en langues mais des savoirs sur les langues.*"<sup>58[58]</sup> Il s'agit donc d'une réponse efficace aux objectifs que nous nous étions fixés.

Les compétences professionnelles des enseignants doivent s'articuler avec les compétences d'apprentissage transversales des élèves (observation/écoute, formulation d'hypothèses, recherche d'informations, comparaisons, réflexion méta cognitive et métalinguistique). Il s'agit donc pour les enseignants de :

- ✓ ✓ savoir organiser une situation d'apprentissage (situation-problème) en plaçant l'élève au cœur du dispositif et proposer des obstacles que les élèves peuvent identifier ;
- ✓ ✓ gérer la différence linguistique et culturelle ;
- ✓ ✓ gérer la différence des profils d'apprenants dans la classe ;
- ✓ ✓ construire un projet avec les partenaires éducatifs (parents et collègues) ;
- ✓ ✓ faire référence à des convictions reposant sur une éthique éducative.

## **2. 1.2.2 Le dispositif**

La formation mise en place dans la cadre du projet Evlang se déroule sur trois journées de six heures chacune, soit dix-huit heures de formation au total. La troisième journée de formation se déroule après un mois de pratique durant lequel les enseignants mettent en œuvre les activités d'éveil au langage en se basant sur les supports pédagogiques fournis et tiennent un journal de bord, élément indispensable à un futur bilan.

---

<sup>58</sup> [58] Candelier, M. (Dir., à paraître) : *op.cit.*, p. 178.



Les résultats obtenus malgré la brièveté de cette formation laissent présager de tous les bénéfices que l'on pourrait en tirer si elle s'insérait dans un cadre officiel, avec un nombre d'heures quelque peu plus conséquent. Prenant appui sur la formation Evlang décrite ci-dessus, nous pouvons décliner à présent notre projet qui, s'insérant quant à lui dans le cursus de la deuxième année d'IUFM, doit entrer en conformité avec ce cadre officiel.

## • 2 Propositions de module de formation

Dans le cadre du curriculum scolaire, différents *scenarii* sont possibles. À l'école primaire, une approche pyramidale combinant éveil au langage et enseignement précoce des langues est envisageable.<sup>59[59]</sup> Si cette combinaison est réalisable dans le curriculum scolaire, elle doit donc être prise en compte dans la formation à l'IUFM. La formation proposée prendra en donc en compte les deux approches, et les envisagera de façon complémentaire, l'axe fédérateur étant justement permis par la prise en compte du concept de décentration.

Un autre argument pour la prise en compte des deux approches dans la formation réside dans la spécificité même du professeur des écoles. En effet, celui-ci est doublement polyvalent : une polyvalence disciplinaire (le maître doit être capable d'enseigner toutes les disciplines de l'école primaire), et une polyvalence de service (le maître doit être apte à enseigner de la petite section de maternelle au cours moyen, en passant par les CLIN et les sections spécialisées).

La première partie de notre travail a mis en évidence le résultat de notre héritage historique faisant que le sentiment d'absolu que chacun est tenté de conférer à sa propre langue se trouvait, pour les Français, considérablement renforcé. Or, cette représentation de la langue maternelle ne favorise pas la décentration nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère. Il semble donc impératif de

---

<sup>59</sup> [59] Conseil de l'Europe, (2001) : *op.cit.*, pp. 131-132.

prendre en compte cette dimension dans la formation proposée aux futurs professeurs des écoles afin de permettre un changement de représentation :

*"Les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. [...] C'est justement à la fois parce que les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans les processus d'apprentissages linguistiques, et parce que ces représentations sont malléables, qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives."*<sup>60</sup>[60]

C'est donc autour de cet axe essentiel de la décentration que s'articule la formation que nous nous proposons de décrire plus amplement. Ce qui suit consiste à proposer quelques pistes concrètes pour travailler dans cette perspective de décentration essentielle à la réussite d'un projet de formation visant la promotion du plurilinguisme.

### **1. 2.1 Exposé des motifs**

L'objectif du service public de l'Éducation nationale est de mettre en œuvre une école de la réussite. La réussite d'un tel objectif passe évidemment par son intégration et son adaptation à de nouveaux contextes. En France, deux axes majeurs se présentent :

- ✓ ✓ l'élargissement de l'Europe et la facilité d'accès à l'étranger ;
- ✓ ✓ les enfants issus de l'immigration et la problématique du français langue seconde.

Ces deux axes font du thème des langues et du plurilinguisme un enjeu national, et la formation des enseignants à cette thématique est une des conditions de l'école de

---

<sup>60</sup> [60] Castellotti, V. et Moore, D. (2002) : "Représentations sociales des langues et enseignements" , étude de référence pour le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 9.

la réussite. Par ailleurs, l'inscription dans les textes officiels de cet enjeu démontre une certaine prise de conscience de cet enjeu, mais les recommandations affichées dans les textes officiels ne trouvent guère leur concrétisation sur le terrain. Il faut donc passer des intentions aux réalisations.

### **1. 2.1.1 En quoi le thème entre-t-il dans le cadre de la politique nationale de formation ?**

La formation proposée entre en adéquation avec les principaux axes de la référence officielle que constitue le *Plan de rénovation de la formation des enseignants* du 27 février 2001, qui inscrivait l'introduction des langues dans ses principes.

L'entrée officielle des langues étrangères dans les derniers programmes de l'école primaire implique une formation reposant sur l'acquisition de compétences disciplinaires, didactiques et transversales.

### **2. 2.1.2 En quoi répond-il aux objectifs des cahiers des charges pour la formation ?**

La circulaire *Principes de modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires*<sup>61[61]</sup> inscrit, depuis l'année scolaire 2002-2003, l'obligation, pour tous les IUFM d'organiser une formation à dominante d'une durée totale de cinquante heures.

L'objectif de cette dominante est de donner aux maîtres une compétence particulière, compétence qu'ils devront ensuite mettre au service d'une équipe

---

<sup>61</sup> [61] *op.cit.*

polyvalente. La dominante langue vivante se trouve parmi les dominantes possibles et fait de notre formation une formation entrant en cohérence avec le nouveau cahier des charges.

### **3. 2.1.3 Comment le projet se situe-t-il par rapport aux autres formations (thème, équipe, complémentarité) ?**

Dans le domaine pédagogique, les modalités d'organisation ont des conséquences sur l'efficacité de la formation. S'interroger sur le statut à donner à cette formation, c'est se demander quel type d'approche, spécifique ou transversale, envisager pour une meilleure efficacité de la formation. Est-il préférable d'envisager une approche spécifique, c'est-à-dire avec des créneaux horaires propres, ou vaut-il mieux préférer une approche transversale, c'est-à-dire une approche à travers chacun des autres modules de formation ?

Les deux approches ont leurs avantages et inconvénients. En inscrivant la formation dans le cadre institutionnel de la dominante, nous faisons le choix d'une approche spécifique qui en permet donc son officialisation. Mais l'impact de l'approche spécifique a des limites : celle du manque de cohésion. L'approche transversale permet quant à elle cette cohésion qui peut laisser augurer d'une plus grande efficacité, mais elle est difficile à réaliser, elle nécessite un travail de collaboration entre chacun des acteurs mettant en œuvre la formation.

Cependant, les thèmes, sous-jacents à la formation, maîtrise de la langue et citoyenneté, sont communs à chacune des disciplines. Il en est de même pour ce qui est du pivot de la formation, à savoir la décentration, ainsi que de l'approche préconisée, à savoir l'approche socio-constructiviste. C'est pourquoi il pourrait être judicieux de procéder à un décroisement de l'équipe de formateurs de l'IUFM.

En combinant ainsi approche spécifique et approche transversale, nous répondrions aux autres objectifs du cahier des charges de la deuxième année de formation à l'IUFM dont les mots clefs sont collaboration entre les équipes de

formateurs, décloisonnement des disciplines, diversification des dispositifs de formation.

## **2. 2.2 Description du projet**

Le curriculum de formation décrit ci-dessous se présente comme une tentative de concrétisation des principes souscrits par la prise en compte d'éléments permettant une qualification pédagogique pour un enseignement ouvert à la dimension du plurilinguisme.

### **1. 2.2.1 Intitulé du projet**

- ◆ ◆ **Titre du projet** : les langues à l'école primaire
- ◆ ◆ **Thème essentiel** : plurilinguisme

### **2. 2.2.2 Le public**

Ce module s'adresse à tous les PE2 qui ont fait le choix, dans le cadre de leur formation initiale, de s'inscrire dans la dominante langue vivante. Mais il peut tout à fait s'envisager en stage de formation continue dans le cadre du plan départemental de formation (PDF).

### **3. 2.2.3 Les visées**

La formation présentée ici ne présente pas d'originalité par rapport au projet Evlang quant à ses finalités, elle a évidemment une visée politique de promotion du plurilinguisme. Pour cela, elle vise, tout comme Evlang, à faire connaître et valoriser les enjeux du plurilinguisme et à qualifier les enseignants pour la mise en œuvre d'une éducation plurilingue.

Le concept de décentration d'une part et l'articulation théorie/pratique d'autre part, seront les deux objectifs généraux guidant cette formation.

#### *1. 2.2.3.1 Travailler les représentations : la décentration*

Il est nécessaire que la pluralité culturelle présente dans les classes ouvre la voie à une meilleure considération de la pluralité linguistique, probable source de changements dans les représentations des futurs enseignants. La formation doit donc engager les étudiants dans une perspective de changement d'attitudes, elle doit permettre un réel déplacement des représentations chez les enseignants et une aide véritable au changement de pratiques.

#### *2. 2.2.3.2 Penser l'articulation théorie/pratique*

La troisième question pédagogique concerne l'articulation entre théorie et pratique, motif de refonte des Écoles normales en IUFM et mots-clés du cahier des charges de la formation. La position adoptée ici est que la formation des enseignants exige une appropriation personnelle d'un savoir théorique qui le rend autonome, critique et capable de se débrouiller dans tous les systèmes éducatifs :

*"La simple acquisition de connaissances n'est pas formation. Elle est plutôt instruction, somme d'informations ou encore encyclopédisme. En plus des connaissances nécessaires, la formation implique le*

*développement d'habiletés et d'attitudes ainsi que l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie.*<sup>62[62]</sup>

La seule réalité tangible du PE2, c'est sa confrontation avec la pratique, la seule clé possible dont il dispose est donc d'analyser ses pratiques, de poursuivre la réflexion sur son action. En matière d'analyse de pratiques, il semble judicieux de demander aux PE2, lors de leurs stages d'établir un journal de bord, ou cahier d'étonnement, dans lequel il peut consigner des données, des observations sur lesquelles il sera possible de revenir. En quelque sorte, le cahier d'étonnement permet d'avoir un retour sur expérience, il permet d'accompagner le stagiaire dans son processus de déconstruction, reconstruction.

En termes de contenu, la formation repose dans un premier temps sur une approche magistrale visant à proposer une "culture générale" sensibilisant les étudiants aux problématiques actuelles de la DDL et du plurilinguisme, et les dotant d'outils théoriques. Cette approche théorique est complétée par une analyse et une construction de documents et supports didactiques. Dans un troisième temps, l'approche favorisera le questionnement personnel et collectif à partir des situations rencontrées en stage, situations qui permettent de susciter la recherche, le cheminement.

#### **4. 2.2.4 Le contenu, les compétences visées**

Le principe de décentration doit être le fil directeur de la formation, de même qu'il devra être celui guidant le stagiaire dans sa pratique professionnelle. Cette formation s'attachera, tout en maintenant ce principe, à développer des compétences au niveau de la programmation de l'enseignement, des moyens, de la méthodologie, de l'autoformation et du travail d'équipe.

---

<sup>62</sup> [62] Legendre, R. (1988) : article "Formation", *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Larousse.

1. 2.2.4.1 *Programmation :*

- ✓ ✓ organiser son enseignement en prenant en compte les recommandations des Instructions Officielles ;
- ✓ ✓ intégrer dans cette organisation, de façon systématique, les trois axes à la PLC (prise en compte du plurilinguisme de la classe) ;
- ✓ ✓ appliquer le principe de décentration quelle que soit la discipline, envisager les différentes perspectives possibles.

2. 2.2.4.2 *Moyens :*

- ✓ ✓ avoir une analyse critiques des manuels utilisés ;
- ✓ ✓ choisir et construire ses supports pédagogiques.

3. 2.2.4.3 *Méthodologie :*

- ✓ ✓ mettre en place une pédagogie interactionniste et active ;
- ✓ ✓ considérer les langues de première socialisation comme un atout et non comme un handicap ;
- ✓ ✓ rendre la pluralité linguistique apparente en explorant les différentes situations sociolinguistiques de la classe, de l'école, du quartier ;
- ✓ ✓ exploiter l'apprentissage d'une langue étrangère à partir de la non-connaissance de celle-ci pour tous.

4. 2.2.4.4 *Autoformation :*



- ✓ ✓ autoanalyser son travail (fiche d'étonnement) ;
- ✓ ✓ prendre du recul.

5. 2.2.4.5 *Équipe éducative :*

- ✓ ✓ collaboration de toute l'équipe, travail en commun ;
- ✓ ✓ valoriser, promouvoir un projet lié au plurilinguisme.

**5. 2.2.5 Tableaux synoptiques de la formation**

Les tableaux ci-dessous permettent une vision d'ensemble des objectifs et contenus de la formation.

<b>PLURALITÉ LINGUISTIQUE et CULTURELLE</b>	
<b>OBJECTIF GÉNÉRAL</b>	
<b>DÉCENTRATION</b>	
<b>OBJECTIFS</b>	<b>CONTENU</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• • développer une sensibilité à la diversité linguistique et culturelle ;</li> <li>• • questionner le statut des langues ;</li> <li>• • reconnaître la classe comme plurilingue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• • s'interroger sur sa propre histoire migratoire, remonter à minimum trois générations, comprendre le pourquoi de ces déplacements migratoires, les langues rencontrées, les positions sociales ;</li> <li>• • brain-storming visant à faire émerger les représentations (écouter différentes langues et noter cinq adjectifs pour chacune d'entre elle) ;</li> <li>• • repérer les différents emplois linguistiques : quelles sont les langues valorisées ? Pourquoi, à quel moment, dans quelle situation sont-elles utilisées ?</li> </ul>
---	--

# DIDACTIQUE DES LANGUES et PLURILINGUISME

## OBJECTIF GÉNÉRAL

**Acquérir des savoirs et compétences pour la mise en œuvre d'activités propres à la DDL et au plurilinguisme**

OBJECTIFS	CONTENU
<ul style="list-style-type: none"><li>• • engager une réflexion sur les spécificités de l'enseignement des langues aux enfants, les différentes options méthodologiques et leurs effets sur les apprentissages ;</li><li>• • réfléchir sur l'harmonisation entre la didactique de la langue de l'école et plurilinguisme ;</li><li>• • faire prendre conscience du rôle positif que l'appui sur la langue de l'école et/ou langue maternelle peut offrir sur l'apprentissage d'autres langues ;</li><li>• • prise de conscience des transferts mutuels qui s'opèrent dans la construction des savoirs.</li></ul>	<p><b><u>Théorie et épistémologie :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• • mise au point terminologique : enseignement/apprentissage/acquisition ; langue première/langue seconde/langue étrangère ;</li><li>• • dimensions psychologiques et sociales de l'apprentissage des langues étrangères ;</li><li>• • théories de l'apprentissage et appropriation des langues étrangères : behaviorisme, constructivisme et socio-constructivisme ;</li><li>• • les erreurs et l'interlangue ;</li><li>• • les différentes méthodes et leurs principales caractéristiques ;</li><li>• • apprentissage des langues aux enfants ;</li><li>• • spécificité de la didactique des langues : le rapport langue/culture ;</li><li>• • plurilinguisme et compétence plurilingue : aspect conceptuel ;</li><li>• • finalités et enjeux du plurilinguisme.</li></ul> <p><b><u>Méthodologie et pratique :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• • les Instructions Officielles : les différents appuis ;</li><li>• • découverte et analyse de divers supports centrés sur les apprentissages enfantins ;</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• • outils et pratiques d'enseignements pour la gestion du plurilinguisme ;</li><li>• • l'approche par compétences : Portfolio et Cadre commun européen de référence ;</li><li>• • construction de matériels/supports didactiques.</li></ul>
--	--

### • 3 Optimisation : piste à envisager

Après avoir exposé notre projet et avant de conclure, nous souhaiterions ouvrir deux pistes qui permettraient d'optimiser toute formation. La première concerne le rôle de la recherche et la seconde n'est pas sans lien avec un point déjà abordé, celui de l'autoformation.

### **1. 3.1 Le rôle de la recherche**

Un des enjeux de cette formation serait de définir une articulation entre recherche et formateurs. Le rôle de la recherche dans les instituts de formation, n'est pas sans rapport avec le point que nous avons souligné concernant l'articulation théorie/pratique. Envisager une collaboration entre formateurs et universitaires, c'est tenter de trouver un équilibre entre recherche et constructions d'outils didactiques :

*"Des apports réguliers et actualisés de la recherche sont indispensables pour l'efficacité de la formation qui tient compte des plans d'enseignements de l'école, des curricula des disciplines et des réalités scolaires que les enseignants rencontrent. Ce processus ne peut se nourrir exclusivement des sollicitations impressionnistes du terrain. La recherche s'impose afin d'explicitier et de comprendre l'implicite qui gouverne encore souverainement le monde scolaire."*<sup>63</sup><sup>[63]</sup>

### **2. 3.2 La mise en ligne de la formation**

Nous avons vu que "collaboration" était un mot-clef du cahier des charges. La formation proposée s'inscrit dans le cadre d'une dominante, c'est-à-dire que seule les étudiants ayant fait le choix de cette dominante pourront en bénéficier. Mettre en ligne cette formation en permettrait la mutualisation, elle la rendrait également accessible aux enseignants déjà en poste, elle démultiplierait ainsi les possibles effets sur la promotion du plurilinguisme.

Mais la mise en réseau de la formation ne permet pas seulement une mutualisation des connaissances. Il s'agit également pour l'enseignant d'acquérir l'autonomie qui lui permettra de s'autoformer tout au long de la vie, d'évoluer tout au long de sa carrière en s'adaptant aux transformations et en ayant une vision globale des évolutions afin de pouvoir y prendre part plutôt que de les subir.

---

<sup>63</sup> <sup>[63]</sup> Allemann-Ghionda, C. & de Goumôens, C. & Perregaux, C. *op.cit.*, p.140.



# CONCLUSION

Cette étude d'adéquation s'est arrêtée aux derniers textes en vigueur concernant l'enseignement des langues, ceux élaborés sous le ministère Jack Lang. Il convient donc de mentionner la position de son successeur : Luc Ferry.

Entré en fonction en mai 2002, Luc Ferry, ancien directeur du Comité National des Programmes, a présidé à la conception de ces programmes. Pour y avoir pris part, il en connaît parfaitement les principaux axes. Aussi, ses premières interventions semblaient-elles aller dans le sens du maintien des anciennes priorités. Il affirmait :

*"Personne plus que moi n'a souhaité l'introduction de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. L'enseignement précoce des langues constitue un enjeu à la fois pédagogique et démocratique. Il répond à une demande forte et légitime des familles. Nous connaissons les difficultés que nous allons rencontrer mais l'importance du défi à relever imposait des choix volontaristes."*<sup>64</sup><sup>[64]</sup>

Ces premiers propos encourageants ont très rapidement été tempérés par les déclarations suivantes :

*"Au primaire, l'objectif en matière d'apprentissage des langues vivantes demeure. Mais il faut arrêter les affichages irréalistes : les situations sont très différentes selon les académies. [...] Il faut donc de la souplesse dans l'application, quitte à ce que cette généralisation en CE2 se mette en place sur deux ans."*<sup>65</sup><sup>[65]</sup>

Il semble donc bien que des glissements de priorités aient eu lieu. La remise en cause du calendrier annoncé en juin 2000, qui repousse à 2004 l'apprentissage d'une

---

<sup>64</sup> [64] Conférence de presse du 23 mai 2002.

<sup>65</sup> [65] Interview au journal *Le Monde* du 24 mai 2002.

langue étrangère aux seuls cours moyens de première et deuxième années, rend à nouveau cet apprentissage optionnel pour tous les autres niveaux.

Malgré des recommandations officielles pour un enseignement à la pluralité des langues, les lieux où se concrétise cette politique restent rares. Nous l'avons vu, entre les discours officiels promouvant le plurilinguisme et la réalité scolaire qui fonctionne selon un mode monolingue, l'écart est grand. Le rôle des instances de la politique éducative doit donc davantage se faire sentir, les déclarations de principe doivent entrer en cohérence avec les plans de formation proposés. Il faut passer des intentions à la réalisation.

C'est pourquoi il est fondamental que le projet de formation proposé ici, projet essentiellement pédagogique, prenne appui sur des acteurs lui permettant une inscription officielle dans chaque IUFM. Ce projet aura besoin de soutiens institutionnels pour pouvoir se développer. Prévoir une commission de coordination des secteurs langues composée de responsables des langues, au sein de la Conférence des directeurs d'IUFM, serait un moyen de faire connaître les enjeux du plurilinguisme et l'intérêt d'une telle approche dans la formation. Ce serait aussi un instrument de conseil auprès des directions qui pourraient ainsi mieux défendre le projet auprès du ministère de l'Éducation nationale.

Pour finir sur les mots de Louis Porcher :

*"Ce que l'on doit dire , me semble-t-il pour une conclusion ouverte, c'est que le plurilinguisme est, pour répéter Socrate, "une belle espérance" et que, dans ces conditions, il est évidemment impératif de continuer."*<sup>66</sup><sup>[66]</sup>

---

<sup>66</sup> <sup>[66]</sup> Porcher, L. (2003): *Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives.*, Le Français dans le monde, numéro spécial, juillet 2003, p. 95.



# BIBLIO-SITOGRAFIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986) : *Vers une pédagogie interculturelle*, INRP, Paris.

ALLEMANN-GHIONDA, C. & PERREGAUX, C. & DE GOUMÖENS, C. (1999) : *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Editions Universitaires de Fribourg, Suisse.

BALIBAR, R. (1985) : *L'institution du français*, PUF, Paris.

BILLIEZ, J. (Dir., 1998) : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, CDL-Lidilem, Grenoble.

BLONDIN, C. & CANDELIER, M. & EDELENBOS, P. & JOHNSTONE, R. & KUBANEK-GERMAN, A. & TAESCHNER, T. (1998) : *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?*, De Boeck, Bruxelles.

CANDELIER, M. (1998) : "L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen EVLANG", in Jacqueline Billiez (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, CDL-Lidilem, Grenoble, p. 299-308.

CANDELIER, M. (Dir., à paraître) : *EVLANG – L'éveil aux langues à l'école primaire, bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

CAPORALE, D. (1989) : *L'éveil aux langages : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues*, *Lidil*, n° 2, pp.128-141.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002) : "Représentations sociales des langues et enseignements" , étude de référence pour le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

CHARDENET, P. (2003, à paraître) : "L'interlinguisme roman : didactique et politique linguistique", *Synergies Italie* n°1, publication du GERFLINT, Turin.

CICUREL, F. (1988) : "Didactique des langues et linguistique : propos pour une circularité", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 72, pp. 15-23.

CLANCHÉ, F. (2002) : *Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique*, Insee Première n° 830, février 2002.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

COSTE, D. (1995) : "Éveil, veille, vigilance", dans Moore, D. (Ed.), *L'éveil au langage, Notions en Question n° 1*, Paris: Crédif/Lidilem & Didier Erudition, p. 5-23.

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CUQ, J.P. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

DABÈNE, L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, "F".

GALISSION, R. et COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, "F".

HAMELINE, D. (1979) : *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.

HAWKINS, E. (1990) : "Awareness of language in the curriculum (réflexion sur le langage dans le programme scolaire)", dans Luc, C., *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris, INRP.

HERMANN-BRENNECKE, G. (1995) : "Plusieurs langues ou une seule langue à l'école primaire ? Vers une flexibilité cognitive et affective", dans Moore, D. (Ed.), *L'éveil au langage, Notions en question n° 1*, p. 103-128. Paris : Crédif/Lidilem & Didier Erudition.

LAPARRA, M. (1993) : "Politiques linguistiques, école et intégration", dans *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, CRDP de Lorraine, p. 55-64.

LEGENDRE, R. (1988) : article "Formation", *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Larousse.

MACAIRE, D. (1998) : "L'éveil aux langues à l'école primaire en contexte européen : Éléments de réflexion pour la formation des enseignants", dans Billiez, J. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-Lidilem, 341-353.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Classes expérimentales pour enfants étrangers*, circulaire n° 70-37 du 13 janvier 1970, BOEN n° 5 du 29 octobre 1970.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Contenu et validation des formations organisées par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, BOEN n° 27 du 11 juillet 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BOEN spécial n° 1 du 14 février 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les IUFM*, circulaire n° 438-5 du 4 avril 2002, BOEN n° 15 du 11 avril 2002.

MOORE, D. (1993) : "Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage", *Études de Linguistique Appliquée*, 97-106.

MOORE, D. (Ed., 1995) : *L'éveil au langage, Notions en questions*, Rencontre en didactique des langues, Paris : Didier, N°1.

PERREGAUX, C. (1998) : "Esquisse d'un nouveau monde", dans Billiez, J. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble , CDL-Lidilem, 291-299.

PERRENOUD, P. (2001, a) : *La formation des enseignants au 21<sup>e</sup> siècle*, [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001\\_21.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001_21.html)

PERRENOUD, P. (2001, b) : *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*  
[www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html)

PIAGET, J. (1967) : *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris.

PORCHER, L., GROUX, D. (1998) : *L'apprentissage précoce des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?

PORCHER, L. (2003) : *Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives*, Le Français dans le monde, numéro spécial, juillet 2003.

PROST, A. (1985) : *Éloge des pédagogues*, Seuil / Points.

TROUBETSKOY, N. (1949) : *Principes de phonologie*, Klincksieck, Paris.

VYGOTSKI, L. (1985) : *Pensée et langage*, Éditions Sociales, Paris.



# ANNEXES

## **ANNEXE 1**

Référentiel d'objectifs du programme Eulang 74

## **ANNEXE 2**

Résumé de la formation Eulang 75

## **ANNEXE 3**

Valeur moyenne recommandée des enseignements en IUFM 76

## **ANNEXE 1 - RÉFÉRENTIEL D'OBJECTIFS** **DU PROGRAMME EVLANG (extraits)**

### **Compétence à apprendre les langues :**

- Sav-gén-1** **Savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances.**
- Sav-int-1** Savoir que les langues n'utilisent pas le même nombre de mots pour exprimer la même notion.
- Sav-int-2** Savoir que l'ordre des éléments peut être différent d'une langue à l'autre, sans que cela modifie les relations qui existent entre ces éléments (ordre des éléments de la proposition, des éléments du groupe nominal ...).
- ...
- Sav-int-6** Savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique propre qui détermine l'ensemble des réalisations sonores dans cette langue.
- ...
- Sav-gén-2** **Savoir que toute langue est soumise à la variation, en fonction de l'origine géographique et sociale des locuteurs et des registres correspondant aux situations d'emploi.**
- Sav-gén-3** **Connaître certaines particularités des instruments et processus d'apprentissage des langues.**

### **Compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle :**

- Sav-gén-4** **Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde, et que bien souvent il y a plusieurs langues dans un même pays ou la même langue dans plusieurs pays.**
- Sav-int-11** Savoir qu'il ne faut pas confondre langue et pays : une même langue peut être la langue de plusieurs pays, et il peut y avoir plusieurs langues dans un même pays.
- Sav-gén-5** **Savoir que les langues - et les cultures - sont des mondes non-clos, partageant / échangeant des éléments en fonction de leur genèse historique ou des contacts que les populations ont pu entretenir.**
- Sav-int-12** Savoir que les langues peuvent être regroupées en "familles", chaque famille étant constituée de langues provenant de l'évolution d'une même langue d'origine.
- Sav-int-13** Savoir que les langues peuvent avoir recours à l'emprunt d'éléments lexicaux à d'autres langues.
- Sav-int-14** Savoir que les langues romanes, germaniques et slaves font partie d'une famille plus large, celle des "langues indo-européennes", qui se trouvent en Europe, au Moyen-Orient et en Inde.
- Sav-int-15** Savoir qu'il existe dans le monde de nombreuses autres familles de langues que la famille indo-européenne.
- Sav-int-16** Savoir que certains peuples qui semblent pourtant très éloignés de nous (par leur situation géographique, leur façon de vivre ...) ont pourtant une langue de la même famille que la nôtre.
- Sav-int-17** Savoir que beaucoup de spécialistes font aujourd'hui l'hypothèse d'une langue d'origine unique, dont seraient issues toutes les familles de langues (et donc toutes les langues) de l'humanité.
- Sav-int-18** Savoir que certaines langues dont le statut est aujourd'hui communément déprécié ont fourni à la/les langue(s) de l'école des éléments lexicaux qu'elle(s) lui a/ont empruntés.

**Sav-int-19** Savoir que les partages ou échanges d'éléments entre langues sont reliés à des phénomènes culturels (historiques ou contemporains).

## **ANNEXE 2 -TABLEAU RÉCAPITULATIF DE LA FORMATION EVLANG**

<b>Contenus de formation</b>	<b>Type de tâches</b>
<b>Jour 1 et Jour 2</b>	
<p>Les représentations à l'œuvre :</p> <p>1- 1- les langues et l'enseignant</p> <p>2- 2- les langues et la société</p> <p>3- 3- les langues et l'école</p> <p>(on reviendra sur ces trois points qui serviront de fil rouge au long de la formation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ ◆ Echange en groupe sur un champ de représentations</li> <li>◆ ◆ Négociation collective: clarification des affirmations et prise de conscience de l'implicite</li> </ul>
<p>Situation de motivation et de découverte :</p> <p>Vivre un support Evlang, sa démarche, ses points de vigilance, en particulier le questionnement des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ ◆ Expérimentation à dimension transversale (plusieurs disciplines scolaires et plusieurs compétences professionnelles sont convoquées/sollicitées en même temps)</li> <li>◆ ◆ Négociation collective</li> </ul>
<p>Démarche de réflexion professionnelle :</p> <p>Repérage du fonctionnement et de la pédagogie d'un support</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ ◆ Observation et analyse</li> <li>◆ ◆ Négociation pour aboutir à un consensus collectif minimal</li> </ul>
<p>Mise en mots :</p> <p>Les objectifs d'Evlang par l'exemple, les domaines que couvre le programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ ◆ Observation et d'analyse</li> <li>◆ ◆ Négociation collective</li> <li>◆ ◆ Vérification par les documents du programme Evlang</li> </ul>
<p>Réflexion sur les missions de l'école :</p> <p>Quels liens avec les textes officiels, les instructions ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ ◆ Analyse</li> <li>◆ ◆ Négociation collective</li> </ul>
<p><b>3. 3.3 Transversalité et polyvalence</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ ◆ Production en groupes</li> <li>◆ ◆ Négociation collective (échange et validation)</li> </ul>
<p>Situation de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- - production de pistes d'activités d'éveil</li> <li>- - adaptation de supports existants</li> <li>- - choix de prolongements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ ◆ Production en groupes</li> <li>◆ ◆ Négociation collective</li> <li>◆ ◆ Rédaction</li> </ul>
<p><b>4. 3.4 Traces et outils de l'élève</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• • Analyse et appropriation selon le contexte scolaire</li> </ul>
<p>Projet d'expérimentation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- - Présentation du programme et de son évaluation</li> <li>- - Construction d'un projet pour l'école</li> <li>- - Communication avec les partenaires (parents, pairs)</li> </ul>	



**J3 (un mois après le début de l'expérimentation)**

**5. 3.5 Retour sur les pratiques :**

- - Echanges d'expériences
- - Analyse de pratiques

Ajustements et recentrages éventuels :

- - Présentation d'un nouveau support (exemple pour mettre en lumière les questionnements)
- - Informations sur le suivi des classes expérimentales
- - Communication avec les pairs et les familles (éthique de l'enseignement), essentiellement en cas de problèmes soulevés par le démarrage du programme Evlang
- - Apports d'informations/ de ressources à la demande (en sciences du langage, sur les langues rencontrées)

*Bilan du stage de formation*

**ANNEXE 3 - VALEUR MOYENNE RECOMMANDÉE**  
**DES ENSEIGNEMENTS EN IUFM**

-

Enseigner la langue française à l'école primaire : <ul style="list-style-type: none"> <li>• didactique et pédagogie de l'expression orale, de la langue écrite ;</li> <li>• enseignement de la langue à travers toutes les disciplines de l'école.</li> </ul>	Environ 100 h (dont au moins 20 h d'analyses de pratiques professionnelles)
Enseigner les mathématiques à l'école primaire.	Environ 50 h (dont au moins 10 h d'analyses de pratiques professionnelles)
Aborder les autres disciplines de l'école primaire (notamment les disciplines non choisies au concours) dans le cadre d'une formation à la polyvalence et en s'appuyant sur les 3 cycles de l'école primaire.	100 h
Acquérir obligatoirement une dominante de formation : à travers les stages , le mémoire professionnel, des compléments de formation (disciplinaire, didactique, pédagogique...).	50 h
Analyser les pratiques professionnelles, préparer et exploiter, les stages, présenter la méthodologie du mémoire professionnel.	75 h
Connaître l'école et ses valeurs (éléments de philosophie) : la déontologie du métier et du service public, philosophie de la laïcité, l'histoire du fait religieux, la responsabilité morale, civile et pénale de l'enseignant.	30 h
Apprendre à maîtriser "les outils" de l'enseignant (le corps, la voix et les outils technologiques).	15 h
Apprendre à connaître des réalités scolaires particulières : l'école maternelle, la prise en charge de la diversité intégrant les questions de l'adaptation et de l'intégration scolaire et la situation des enfants intellectuellement précoces, l'enseignement en réseau d'éducation prioritaire.	30 h

# TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : UNIFICATION NATIONALE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES DANS LE PREMIER DEGRÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS</b>	<b>7</b>
<b>1 - LES LANGUES ET LA POLITIQUE</b>	<b>8</b>
<b>1.1 DU MONOLINGUISME D'ÉTAT AU PLURILINGUISME DES PEUPLES</b>	<b>8</b>
1.1.1 UN ÉTAT, UNE NATION, UNE LANGUE	8
1.1.2 UN ÉTAT MULTILINGUE	11
<b>1.2 DES DISCOURS POLITIQUES AUX TEXTES OFFICIELS</b>	<b>13</b>
1.2.1 LES TROIS AXES À LA PLURALITÉ LINGUISTIQUE	13
1.2.2 LES LANGUES RÉGIONALES	14
1.2.3 LES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES	15
1.2.3.1 Les expériences pionnières	15
1.2.3.2 1989-1992 : EPLV et EILE	17
1.2.3.3 1995 : ILV	18
1.2.3.4 1998 : vers une généralisation progressive	19
1.2.3.5 Introduction d'une nouvelle discipline	19
1.2.4 LES LANGUES DES MIGRANTS	21
1.2.4.1 CLIN et CRI	21
1.2.4.2 Les ELCO	23
<b>2 - LANGUE ET GESTION DES RESSOURCES HUMAINES À L'ÉCOLE</b>	<b>25</b>
<b>2.1 LA DIVERSITÉ DES ACTEURS</b>	<b>25</b>
2.1.1 LES ASSISTANTS ÉTRANGERS	26
2.1.2 LES INTERVENANTS EXTÉRIEURS	27
2.1.3 LES PROFESSEURS DU SECONDAIRE	27
2.1.4 LES MAÎTRES ET PROFESSEURS DES ÉCOLES	28
<b>2.2 LA QUESTION DE LA FORMATION</b>	<b>29</b>

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL** **30**

---

**1 - DIDACTIQUE DES LANGUES ET PLURILINGUISME** **32**

---

<b>1.1</b>	<b>LA PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE</b>	<b>33</b>
<b>1.2</b>	<b>LA DIDACTIQUE DES LANGUES</b>	<b>34</b>
<b>1.3</b>	<b>L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE DES LANGUES VIVANTES</b>	<b>37</b>
1.3.1	ORIGINE ET MÉTHODOLOGIE	37
1.3.2	INCONVÉNIENTS	38
<b>1.4</b>	<b>LE PLURILINGUISME</b>	<b>39</b>
1.4.1	LA COMPÉTENCE PLURILINGUE	40
1.4.2	L'ÉVEIL AU LANGAGE	41

**2 - DÉFINITION ET EXEMPLES DE CURRICULA** **43**

---

<b>2.1</b>	<b>LE CURRICULUM</b>	<b>44</b>
2.1.1	LES FINALITÉS	44
2.1.2	FINALITÉS ET SYSTÈME ÉDUCATIF	44
2.1.3	LES BUTS	45
2.1.4	LES OBJECTIFS	46
2.1.5	LE SYLLABUS	46
<b>2.2</b>	<b>LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES</b>	<b>47</b>
<b>2.3</b>	<b>L'EXEMPLE D'EVLANG</b>	<b>49</b>

**TROISIÈME PARTIE : EXEMPLES ET PROPOSITIONS DE FORMATION** **50**

---

**1 - INSTITUTIONS ET FORMATION** **51**

---

<b>1.1</b>	<b>L'IUFM</b>	<b>51</b>
1.1.1	RAPPEL HISTORIQUE	52
1.1.2	LA FORMATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES	52
<b>1.2</b>	<b>LA FORMATION EVLANG</b>	<b>54</b>
1.2.1	LES VISÉES	55
1.2.2	LE DISPOSITIF	56

**2 - PROPOSITIONS DE MODULE DE FORMATION** **56**

---

<b>2.1</b>	<b>EXPOSÉ DES MOTIFS</b>	<b>58</b>
2.1.1	EN QUOI LE THÈME ENTRE-T-IL DANS LE CADRE DE LA POLITIQUE NATIONALE DE FORMATION ?	58
2.1.2	EN QUOI RÉPOND-IL AUX OBJECTIFS DES CAHIERS DES CHARGES POUR LA FORMATION ?	59

2.1.3	COMMENT LE PROJET SE SITUE-T-IL PAR RAPPORT AUX AUTRES FORMATIONS (THÈME, ÉQUIPE, COMPLÉMENTARITÉ) ?	59
<b>2.2</b>	<b>DESCRIPTION DU PROJET</b>	<b>60</b>
2.2.1	INTITULÉ DU PROJET	60
2.2.2	LE PUBLIC	60
2.2.3	LES VISÉES	61
2.2.3.1	Travailler les représentations : la décentration	61
2.2.3.2	Penser l'articulation théorie/pratique	61
2.2.4	LE CONTENU, LES COMPÉTENCES VISÉES	62
2.2.4.1	Programmation :	63
2.2.4.2	Moyens :	63
2.2.4.3	Méthodologie :	63
2.2.4.4	Autoformation :	63
2.2.4.5	Équipe éducative :	64
2.2.5	TABLEAUX SYNOPTIQUES DE LA FORMATION	64
<b>3 - OPTIMISATION : PISTE À ENVISAGER</b>		<b>66</b>
3.1	LE RÔLE DE LA RECHERCHE	66
3.2	LA MISE EN LIGNE DE LA FORMATION	66
<b>CONCLUSION</b>		<b>68</b>
<b>BIBLIO-SITOGRAFIE</b>		<b>70</b>
<b>ANNEXES</b>		<b>73</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>		<b>77</b>