

Françoise DELPY

LES LANGUES ÉTRANGÈRES DÈS L'ÉCOLE MATERNELLE ?

Résumé : Cette contribution tente de faire le point sur ce qu'il est possible de tirer des expériences antérieures relatives aux langues étrangères à l'école maternelle (Peut-on parler d'apprentissage ? Quels objectifs est-il raisonnable de se fixer ?) et sur ce qui se dégage de récentes recherches relatives au rôle de l'âge. C'est sur ce fond que sont ensuite présentées les conceptions et orientations repérables dans les programmes de 2002 ainsi que quelques pratiques enseignantes.

Mots clés : école maternelle, apprentissage précoce, langues étrangères (LE), facteur d'âge.

Les langues étrangères (LE¹) n'étant obligatoires qu'en cycle 3, elles sont la seule discipline de l'école primaire dans laquelle les nouveaux programmes de 2002 ne sont pas encore en vigueur. Et si un calendrier spécifique² prévoit cette entrée en vigueur à la rentrée 2005, avec l'introduction des LE en grande section de maternelle, les dernières déclarations ministérielles semblent avoir d'ores et déjà rendu ce calendrier caduc. Alors, pourquoi cette contribution ?

- Parce que réflexion et recherche ne sauraient raisonnablement évoluer au rythme des options ministérielles et courir notamment le risque de ne pouvoir répondre à temps à une éventuelle commande institutionnelle.

- Parce que selon la dernière *Note d'information* (01.18) du Ministère de l'Éducation nationale sur « L'enseignement des langues vivantes étrangères dans le premier degré », 21 194 élèves du secteur public et 27 508 du secteur privé suivaient en 1999-2000 un enseignement de LE au niveau préélémentaire, et que les collègues qui dispensent cet enseignement sont demandeurs de repères.

- Parce que cet enseignement, qui a souvent fait ses preuves à titre expérimental, ne peut convaincre au stade de sa généralisation que s'il s'émancipe des attentes exorbitantes précisément nées de ses succès antérieurs.

- Parce qu'enfin l'enjeu que représente l'introduction des LE en maternelle déborde de beaucoup l'objectif de maîtrise de LE à des fins de communication.

¹ Nous avons préféré ce sigle à « L2 » qui ne permet pas de distinguer langue étrangère et langue seconde.

² Cf. *B.O.* h.-s. n° 4 du 29 août 2002 p. 3.

LES EXPÉRIENCES

Des nombreuses expériences³ qui ont vu le jour à partir du milieu des années cinquante⁴, deux nous ont paru intéressantes à mentionner au regard des objectifs que nous nous sommes fixés.

La première est due à l'initiative d'Alice Delaunay, Inspectrice Générale de l'Instruction publique de 1964 à 1978. A l'époque de la réconciliation franco-allemande voulue par le général de Gaulle et le chancelier Adenauer, le jumelage Bordeaux-Munich servit de cadre à un échange qui débuta de façon officielle à la rentrée 1967-1968 : vingt institutrices françaises partirent en Bavière, le même nombre de jardinières d'enfants⁵ allemandes arriva dans l'académie de Bordeaux. « Un accroissement continu de 20 par an était prévu pour assurer le suivi et développement », a expliqué A. Delaunay (Gerbeau, 1996, 33). « Une « jardinière » étrangère, chargée de trois classes (donc deux heures par jour au minimum de « bain de langue »), participe à toutes les activités (dont la surveillance des entrées et des sorties, des récréations) et établit chaque soir son programme du lendemain en accord avec les institutrices responsables » (Gerbeau, 1996, 34).

Une circulaire ministérielle parue en mai 1973 et qui n'autorisait plus de développement que « vertical » mit fin à l'accroissement du nombre de ces classes maternelles, alors 800 environ selon A. Delaunay (Gerbeau, 1996, 35). C'est à l'incapacité de l'enseignement secondaire à gérer « l'arrivée massive [...] d'enfants parlant sans complexe une langue dont ils connaissaient très mal la grammaire » (Gerbeau, 1996, 35) qu'A. Delaunay attribue l'arrêt de l'expérience. (Le suivi à l'école élémentaire avait pu être assuré, les enfants « bilingues » avaient été regroupés dans les mêmes classes.).

C. O'Neil, quant à elle, dresse comme suit le bilan de l'expérience : « Expérience fort intéressante, mais qui posait beaucoup de problèmes : maîtrise insuffisante de leur langue maternelle dans le cas de certains enfants, continuité de cet enseignement dans les classes élémentaires, pour ne citer que les deux plus épineux. Elle a suscité beaucoup de controverses et a été en partie à l'origine du côté « rappel à l'ordre » d'une circulaire parue le 11 mai 1973. Cette circulaire visait à mettre de l'ordre dans un développement qui, faute de mise en place d'un plan d'ensemble réellement cohérent et assorti des moyens nécessaires, avait en effet tendance à être quelque peu anarchique » (C. O'Neil, 1993, 25). Les résultats de l'expérience ont toutefois été qualifiés de « spectaculaires » (Houlman, 1972, 63).

La seconde expérience que nous avons choisi de mentionner concerne également l'enseignement de l'allemand, mais se distingue en deux points de la première : elle est née dans une région où un fort substrat linguistique relaie le milieu scolaire, l'Alsace, et c'est une expérience qui perdure.

³ « Expérience » désigne ici tout dispositif d'introduction de LE non généralisé à l'ensemble du territoire national.

⁴ Cf. notamment : Gerbeau (1996, 19-53), Groux (1996, 129-182), Houlman (1972, 60-65), O'Neil (1993, 3-26).

⁵ L'équivalent de notre école maternelle n'existe pas dans le système scolaire allemand.

LES LANGUES ÉTRANGÈRES DÈS L'ÉCOLE MATERNELLE

Réintroduit dans l'académie de Strasbourg dès le début des années soixante-dix au cours moyen, étendu à partir de 1982 à tout le cycle 3, l'enseignement de l'allemand s'est ensuite progressivement développé au cycle 2 ; à partir de la rentrée 1991 sont apparues les « classes bilingues » où l'allemand était enseigné à raison de six heures par semaine puis, dès la rentrée suivante, les premières « classes bilingues paritaires » à treize heures furent implantées en maternelle. En 1993-1994 il y avait dans l'académie de Strasbourg 31 classes ou groupes bilingues à 13 heures dans les maternelles et deux classes (ou groupes) de GS-CP, ainsi que 48 classes maternelles à 6 heures (Gerbeau, 1996, 171-172). Les activités de la journée étaient réparties entre les deux langues, le principe « une langue – un enseignant » respecté.

Que nous apportent ces deux expériences et leur mise en regard ?

1°- Lorsqu'on passe du mode descriptif au programmatique — position selon nous souhaitable sur la question des apprentissages linguistiques en maternelle — « la langue est parlée, et non apprise » rapporte A. Delaunay (Gerbeau, 1996, 32). « La langue est vécue, utilisée, jamais enseignée », avait déjà rapporté H. Houlmann (1972, 61). « L'enseignement bilingue paritaire répartit l'utilisation des deux langues sur l'ensemble des activités à l'école maternelle », lit-on dans le *Guide de l'enseignement bilingue précoce à parité horaire* publié par l'Office Régional du Bilinguisme alsacien. D'autres citations du même type, relatives à des expériences en maternelle dont l'objectif n'était pas le bilinguisme pourraient être ajoutées.

2°- Les deux expériences tranchent sur l'enseignement de LE que la majorité d'entre nous connaissent par la durée hebdomadaire de l'« immersion » linguistique et par l'ampleur des moyens humains mis en œuvre : deux enseignants par classe dont un locuteur natif ayant reçu une formation pédagogique, une coopération quotidienne des deux enseignants... Un tel dispositif ne peut être généralisé.

3°- Ce qui oppose les deux expériences et explique en grande partie la poursuite de la seconde : l'existence, dans l'académie de Strasbourg, d'un substrat linguistique (allemand standard et allemand dialectal) et d'une continuité au collège et au lycée (sections européennes et sections trilingues), rend plus évidente encore l'impossibilité d'une généralisation. Et si de telles expériences ne sont pas transposables à l'échelle nationale, leur objectif, le bilinguisme, ne peut/doit pas l'être non plus.

Mais sans viser le bilinguisme, reste-t-il souhaitable de faire démarrer les LE dès la maternelle ?

LE FACTEUR ÂGE⁶

« Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr » dit un proverbe allemand⁷ : Ce qui n'est pas appris pendant l'enfance ne le sera plus ensuite. Certes documentée, l'idée selon laquelle seul le démarrage précoce de l'apprentissage

⁶ Cf. notamment : Bablon (2004, 40-54), Bongaerts (2003, 79-93), Gaonac'h (2002, 16-20), O'Neil (1993, 168-206), Singleton (2003, 3-12).

⁷ Mot à mot : « ce que le petit Hans n'apprend pas, Hans ne l'apprendra jamais plus ».

d'une LE permet d'atteindre un niveau de compétence comparable à celui d'un locuteur natif reste très répandue et continue d'informer nombre d'expériences voire de décisions institutionnelles. Où en est à ce sujet la recherche ?

Si aucun consensus clair ne se dégage sur la question du rôle de l'âge dans l'apprentissage d'une langue étrangère, peu de travaux ont d'ailleurs été consacrés à la comparaison des apprentissages précoces et tardifs d'une langue étrangère en milieu scolaire, la recherche nous fournit néanmoins quelques repères, quelques... garde-fous.

Des études empiriques ont montré que des débutants tardifs en LE pouvaient atteindre un niveau de compétence élevé, y compris sur le plan de la prononciation. Un apprentissage plus tardif se fait par d'autres mécanismes qu'un apprentissage précoce, il exige plus d'efforts conscients. Mais l'apprenant plus âgé avance plus vite, a une meilleure mémoire (certaines stratégies de mémorisation ne s'installent que vers 7-8 ans), des capacités métalinguistiques et de transfert que le débutant précoce ne possède pas encore. Voici comment F. Bablon (2001, 68) décrit les « inconvénients » de l'apprentissage précoce d'une LE : « Plus l'enfant est jeune, moins le niveau de conceptualisation est élevé. Cette évidence implique des capacités d'analyse réduites, même si elles existent. Le jeune enfant aura alors beaucoup plus de difficultés à segmenter, et donc à produire dans la langue étrangère, dans le laps de temps hebdomadaire très court où il sera exposé à cette langue uniquement à l'oral (bien entendu, il n'est pas question ici d'enseignement de l'écrit). » « La progression élaborée par l'enseignant doit tenir compte du « temps » nécessaire à l'enfant pour développer ses compétences : prendre le temps du repérage, prendre le temps de la mémorisation, de la consolidation (avec un rebrassage fréquent des notions abordées), de la qualité de la reproduction phonologique ». « Le dernier point à classer dans les inconvénients, directement lié au jeune âge des enfants d'école maternelle, concerne leur capacité réduite de concentration. Ce paramètre implique des stratégies didactiques spécifiques dans la mise en place des activités proposées. »

N'oublions pas non plus que certains phonèmes du français ne sont pas prononcés correctement par tous les enfants de maternelle, que, de façon plus générale, l'acquisition de la langue « maternelle » n'est pas terminée. « On ne devrait pas présenter en langue étrangère des éléments non encore acquis en langue maternelle, et ceci aussi bien sur le plan des acquisitions linguistiques que sur celui des autres acquisitions », recommande C. O'Neil (O'Neil, 1993, 196).

Mais ces constats ne condamnent en rien l'introduction d'une LE en maternelle, ils corroborent simplement l'affirmation des auteurs d'une étude sur l'enseignement présecondaire des langues dans l'Union Européenne : « Un démarrage précoce ne procure pas automatiquement des avantages importants » (Blondin, 1998, 63). Un démarrage des langues vivantes en maternelle ne peut être envisagé que si certaines conditions sont réunies : des objectifs réalistes, une exposition suffisante à la langue cible, suffisante en qualité et en quantité, une continuité des apprentissages, une méthodologie appropriée.

Méfions-nous par ailleurs des évaluations et des conclusions parfois hâtives qui en sont tirées dans un système scolaire où l'écrit occupe traditionnellement une place prépondérante et où toute performance en langue étrangère continue souvent, de façon quasi-automatique, d'être évaluée à l'aune d'un natif virtuel érigé en norme. Et que penser de l'argument récurrent d'une impossibilité à distinguer dans une classe les débutants précoces des débutants tardifs, quand le seul fait de les avoir réunis pourrait expliquer « des phénomènes de démotivation chez les débutants précoces » (Singleton, 2003, 8) ? Savons-nous vraiment évaluer les résultats de l'introduction précoce d'une LE en milieu scolaire ?

Selon D. Gaonac'h⁸, un démarrage précoce se révèle, à terme, plus efficace qu'un démarrage plus tardif. F. Bablon arrive au même constat : « L'enseignant doit se montrer patient et profiter pleinement des avantages de la précocité : l'enfant apprend moins vite que l'adulte, mais d'une manière plus durable si on lui donne réellement le temps. »

Le premier avantage d'un démarrage précoce en LE est le profil affectif des enfants : leur enthousiasme, leur curiosité, leur fréquent plaisir à parler facilitent le développement d'une attitude positive face à la nouvelle langue, à ceux qui la parlent, au(x) pays où elle est parlée – à condition bien sûr de mettre en œuvre une pédagogie adaptée, d'utiliser des supports et de proposer des activités appropriés. Il nous semble actuellement plus tangible de fonder le démarrage précoce d'une langue sur ces composantes affectives que sur l'hypothèse d'une « période critique »⁹. Aucun accord n'existe en effet ni sur les limites de cette période, située de plus en plus tôt dans la vie de l'enfant¹⁰, ni sur sa nature¹¹, ni même sur son rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère : selon T. Bongaerts par exemple, « le facteur de l'âge se confond avec d'autres facteurs comme la quantité et la qualité de « l'input », ou encore la fréquence d'utilisation de la L2 par rapport à celle de la L1, ou enfin l'état de développement du système de la L1 » (Singleton, 2003, 10).

Le second avantage d'un démarrage précoce en LE ressort de travaux qui « insistent sur les effets bénéfiques de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère sur le développement des compétences dans la langue maternelle, ou sur le développement des compétences linguistiques en général » (Gaonac'h, 2002, 19). Contrairement à ce qui a pu être repéré chez des enfants de 4 ans en situation de bilinguisme, il semble que les enfants du même âge (4-5 ans) exposés à une LE n'utilisent pas les mêmes stratégies qu'en langue maternelle. Par ailleurs, depuis

⁸ Lorsque nous faisons référence aux positions de D. Gaonac'h, c'est tantôt d'après l'article paru en janvier 2002 dans la revue *Sciences Humaines* et mentionné dans notre bibliographie, tantôt d'après une conférence prononcée le 26/10/02 à Caen, dans le cadre d'une Université d'automne.

⁹ Issue de l'éthologie, cette notion désigne la période pendant laquelle une plus grande sensibilité à certaines stimulations environnementales permet l'installation de certains comportements, la prononciation d'une langue étrangère par exemple.

¹⁰ L'oreille du bébé se structurerait à partir de 2 mois en fonction de la langue de l'entourage, et dès l'âge de 9-12 mois les enfants commenceraient à être sourds à certaines oppositions phonologiques n'existant pas dans la langue maternelle.

¹¹ Sans doute un déclin progressif.

plusieurs années, des travaux ont montré une corrélation entre performances en LE et en lecture (en langue maternelle), entre dyslexie et troubles dans l'apprentissage d'une LE. Il est en effet nécessaire, lors de la confrontation à l'écrit en langue maternelle comme en LE, de dissocier le matériau langue de la signification véhiculée, de se concentrer (provisoirement) sur la forme. Selon D. Gaonac'h, pour lequel beaucoup de stratégies métacognitives sont déjà en place chez le jeune enfant, la LE pourrait renforcer les compétences des élèves à l'écrit – à condition bien sûr de se donner pour objectif de faire prendre conscience de ce qu'est une langue, de son fonctionnement, etc.

A l'issue d'une recherche menée en milieu institutionnel auprès d'enfants exposés dès l'âge de 4 ans à l'anglais à raison d'une heure par semaine, F. Bablon parvient sensiblement aux mêmes conclusions. Il se fonde sur l'analyse de textes portant sur la compréhension de métaphores, métaphores et LE ayant notamment en commun d'exposer l'enfant à un nouveau code et donc au caractère arbitraire et polysémique du langage. Voici comment F. Bablon résume les avantages d'un apprentissage précoce de LE : « La recherche décrite ci-dessus a montré que l'apprentissage précoce d'une langue étrangère en milieu institutionnel, même à raison d'une heure par semaine, a un effet positif sur le développement cognitif de l'enfant, celui-ci étant capable de résoudre précocement certaines tâches de type métalinguistique. [...] Grâce à la découverte d'un nouveau code linguistique, les activités métalinguistiques provoquées par un apprentissage précoce d'une langue vivante favorisent la prise de conscience de l'arbitrarité du langage et de l'intention du locuteur. Elles facilitent également le développement de capacités d'écoute et de recherche de sens » (Bablon, 2004, 53). Bien que la recherche, menée sur 4 années, ait « aussi montré que la précocité observée chez les enfants du groupe expérimental n'était que temporaire », l'auteur investit l'enseignement précoce d'une LE d'« un rôle de prévention », y voit le moyen de faire démarrer plus tôt, avant la découverte de l'écrit, les activités métalinguistiques, et donc de faire évoluer l'enseignement du français, grâce notamment à la possible comparaison de deux systèmes linguistiques.

Les derniers textes officiels vont-ils dans ce sens ?

LA SITUATION ACTUELLE

Dans les « nouveaux programmes » relatifs au cycle 1¹², à la fin du chapitre consacré au premier des cinq « domaines d'activités pour structurer les apprentissages » : « le langage », situé « au cœur des apprentissages », il n'est question que d'un « premier contact avec une langue étrangère ou régionale ». Mais comment convient-il de faire cohabiter l'expression de « premier contact » avec le terme omniprésent d'« apprentissage » ? « L'apprentissage d'une langue est commencé dès la

¹² La grande section de maternelle, considérée à la fois comme la dernière année du cycle 1 et la première année du cycle 2, est concernée en LE par deux textes officiels correspondant aux deux cycles. Nous avons surtout pris en compte le premier, plus adapté à une première année en LE.

LES LANGUES ÉTRANGÈRES DÈS L'ÉCOLE MATERNELLE

dernière année d'école maternelle. [...] les objectifs de cet apprentissage sont précisés dans le programme du cycle 2. La programmation des activités est effectuée avec les enseignants de l'école élémentaire [...] afin d'assurer la continuité des apprentissages », lit-on en introduction au sous-chapitre « Premier contact avec une langue étrangère ou régionale ».

L'ambiguïté n'est en rien levée si l'on compare la formulation des objectifs dans le texte destiné au cycle 1 :

- « éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles »,
- « acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés »,
- « familiarisation avec la diversité des cultures et des langues »,

avec celle figurant dans le texte destiné au cycle 2 : « le cycle des apprentissages fondamentaux, de la grande section de l'école maternelle à la fin du CE1, crée les bases des apprentissages linguistiques », plus encore : « le cycle des apprentissages fondamentaux est la première étape d'un parcours linguistique où l'élève est amené à acquérir des connaissances dans au moins deux langues vivantes autres que le français ».

Imaginons aussi l'inquiétude de collègues de maternelle découvrant la phrase relative à l'« acquisition des premiers énoncés » : « L'élève est conduit à pouvoir parler de lui-même ou de son environnement, à pouvoir entretenir quelques relations sociales simples et participer oralement à la vie de la classe ».

Pourquoi n'avoir pas par contre « privilégié » au cycle 1 le « développement de l'aptitude à l'écoute », lors de la lecture d'albums en langue étrangère par l'enseignant(e), l'assistant(e) ou un parent locuteur natif, par exemple ? D'autant que le premier objectif retenu pour le cycle 1 : « Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles » semble montrer que les auteurs ont été sensibles à l'argument du facteur âge, un choix explicité dans l'introduction aux programmes de l'école maternelle : « Profitant de la plasticité des compétences auditives du jeune enfant et de ses capacités expressives, l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales ».

Est-il enfin juste, dans le contexte d'un « premier contact » en maternelle, de mettre sur le même plan langues étrangères, régionales et d'origine ? Le rôle central du concret, du sensible, du vécu pour des enfants de cet âge nous incite à répondre par la négative. « Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. On peut présenter des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues, en particulier lors d'évènements festifs [...], et mémoriser les plus faciles. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée », lit-on d'ailleurs à la fin du texte pour le cycle 1 à propos de l'objectif de « familiarisation avec la diversité des cultures et des langues ». Un objectif qui va dans le sens d'un éveil aux langues, une option bien différente de celle de l'apprentissage d'une langue.

Le texte ministériel de 2002 qui, même s'il doit ne jamais être appliqué, caractérise un moment de la politique ministérielle en matière d'enseignement/appren-

tissage des LE, apparaît indécis sur les objectifs, sur les aptitudes des enfants et sur les critères de choix des LE.

Essentiellement en fonction des compétences et de la motivation des collègues, les LE continuent d'être présentes en maternelle : allemand, anglais, espagnol, italien... Leur enseignement dépend en général d'une possible continuité au CP et au CE1, et il est soumis à l'accord de l'IEN de la circonscription. Horaires et pratiques sont très variables et pas systématiquement recensés. Dans le cadre d'un groupe de travail mené en 2002-2003 à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais¹³, nous avons pu observer trois dispositifs, dans trois écoles différentes.

L'enseignement de LE était assuré dans les trois cas par une collègue de l'école, mais qui n'intervenait pas forcément ou pas uniquement dans sa classe. Les trois collègues, considérées par leurs pairs comme des enseignantes de maternelle chevronnées, présentaient des profils linguistiques contrastés : l'une était bilingue (français-italien), une autre était habilitée et très à l'aise en anglais, la troisième se déclarait insatisfaite, inquiète même de son « niveau » d'anglais et a exprimé le souhait d'une formation continue ne menant pas obligatoirement à l'habilitation.

Les niveaux concernés, la répartition des élèves, la fréquence et la durée des séances, les activités différaient aussi. Deux grandes sections faisaient de l'anglais, une moyenne-grande section et une petite section de l'italien. Une classe restait entière, toutes les autres étaient divisées en petits groupes (8 élèves environ). Dans une classe, la répartition en groupes avait été faite par la titulaire de la classe en fonction des compétences des enfants dans les activités autres que la LE ; les groupes étaient stables et le restaient pour les séances de LE, assurées par une collègue d'une autre classe. Dans les autres classes de l'étude, les enfants avaient été divisés en groupes par la collègue de LE qui faisait en sorte d'avoir dans chaque groupe au moins un élève parlant à la maison une langue autre que le français, l'arabe, en général ; ces enfants jouaient en effet quasiment tous un rôle moteur dans les séances de LE. Certains groupes ne fonctionnaient pas toute l'année afin de permettre à tous les enfants d'un même niveau de « passer ». Lorsque l'enseignement durait toute l'année, les séances étaient hebdomadaires, d'une durée de 15 à 20 minutes dans un cas, davantage dans les autres : pour une classe, la LE était la plupart du temps intégrée au chant, pour deux autres il s'agissait d'un moment vécu dans la langue (lecture d'albums, activités graphiques, mathématiques et plastiques, goûter, etc.). Dans un seul groupe les séances étaient structurées comme aux cycles 2 et 3 : salutations, petits échanges autour d'une fonction langagière, activité ludique et chant en rapport avec cette fonction. Les objectifs culturels étaient souvent, mais pas uniquement liés à l'actualité calendaire.

En dépit de cette grande variété, aucun constat de dysfonctionnement : motivation et plaisir étaient toujours au rendez-vous, les objectifs étaient (plus ou moins

¹³ GTT 02/22 : « Les langues à l'école maternelle ». Participantes : Martine Cotelte, Sandra Defamie, Maryline Demory, Christelle Mamouri, Corinne Raout – d'autres collègues se sont ponctuellement jointes au groupe. Un bilan a été établi et envoyé en juin 2003 à l'IUFM Direction, Service Recherche et Formation de Formateurs, sur support papier.

vite) atteints, les enfants chantaient, disaient, faisaient, construisaient du sens donc. Les questions régulièrement soulevées au sein du groupe de travail à propos de la compréhension auditive (Jusqu'où peut et doit-on aller ?), de l'usage du français (Dans quelle mesure peut et doit-il être utilisé ?) et des limites de la production orale (même question que pour la compréhension auditive), n'avaient jamais pour origine un problème rencontré avec les enfants : elle révélaient plutôt une honorable crainte de « mal faire » par ignorance du dogme. Les trois collègues avaient accepté de participer au groupe de travail pour rompre leur solitude pédagogique et didactique en LE, pour échanger avec d'autres collègues de maternelle ayant comme elles introduit dans leur école une langue autre que le français. Bien que très critiqués à l'égard des ouvrages dont le titre affiche le projet d'établir le profil de « l' »enfant de grande section, de 5 ans, etc., elle auraient cependant aimé que le groupe leur fournît quelques certitudes. Une seule s'est imposée : Une production orale en LE ne peut être en maternelle que très restreinte et nécessite un groupe lui aussi très restreint. Sinon, les observations de vidéogrammes et les discussions qui les ont suivies n'ont fait que confirmer pour les moments de/en LE ce que les trois collègues savaient et mettaient en pratique depuis longtemps dans les autres domaines : chaque enfant évolue à son rythme, la souplesse doit être la règle. En LE comme dans les autres activités le maître observe l'enfant, son évolution, stimule, crée des situations dans lesquelles l'enfant pourra à la fois expérimenter et faire fonctionner ses capacités.

Le groupe de travail s'est au fond rallié à la justesse de l'Instruction du 8 octobre 1999 (*B.O.* n° 8 du 21 octobre de la même année), qui voit dans l'école maternelle « l'école de tous les possibles » et affirme « les langages » comme la « priorité de l'école maternelle ». Dans ce texte, le paragraphe consacré aux LE est intégré à la partie relative au « langage oral, pivot des apprentissages à l'école maternelle » : « L'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur de l'apprentissage précoce des langues étrangères. Elle le fait à sa manière, en familiarisant les enfants avec l'écoute d'autres sonorités ». Familiariser « les enfants à l'écoute d'autres sonorités », « stimuler une ouverture et une curiosité qui confortent les apprentissages présents et favoriseront les apprentissages ultérieurs », « valoriser [...] les langues d'origine de parents venus d'ailleurs » — bien mieux qu'une généralisation de l'enseignement d'une langue étrangère à la grande section — de tels objectifs ne peuvent qu'inciter un nombre croissant de collègues à faire entrer les LE à l'école maternelle.

Françoise DELPY

IUFM Nord — Pas-de-Calais.

Abstract : This article, which raises the issue of starting a foreign language at nursery level, is aimed at considering the assessments that can be made from past experiments (Can we (really) speak of a learning process ? What objectives can reasonably be set up ?) and the findings that result from recent researches concerned with the age factor. Taking this into

account, we then present the conceptions and the orientations as they are stated in the 2002 French National Curriculum as well as a few examples of teaching practice.

Key words : nursery schools, teaching a foreign language to younger children, the age factor.

Bibliographie

- Bablon F. (2004) *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette.
- Blondin C. et al. (1998) *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Bongaerts T. (2003) « Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue » — *Aile* 18 (79-98).
- Calaque E. (éd.) (1997) *L'enseignement précoce du français langue étrangère*. Grenoble : Publication du LIDILEM.
- Candelier M. (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Ducancel G. (coord.) (1992) « Langues Vivantes et Français à l'École » — *Repères* 6.
- Ducancel G. et Simon D.-L. (coord.) (2004) « Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? » — *Repères* 29.
- Gaonac'h D. (2002) « L'enseignement précoce des langues étrangères » — *Sciences Humaines* 123 (16-20).
- Gerbeau C. (coord.) (1996) *Des langues vivantes à l'école primaire*. Paris : Nathan.
- Groux D. (1996) *L'enseignement précoce des langues*. Lyon : *Chronique Sociale*.
- Houlmann H. (1972) *Les langues vivantes*. Paris : Casteman.
- O'Neil C. (1993) *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier-Didier.
- Rosenberger S. (1998) *De l'acquisition de L1 à l'apprentissage de L2 : élaboration d'un cadre théorique pour l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire*. Coll. Thèse à la carte, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Rosenberger S. (coord.) (2001) « Dossier : Les langues vivantes » — *Éducation Enfantine* 6 (60-71).