



COMMISSION EUROPÉENNE

Education et Culture
Culture et Communication
Politiques pour le multilinguisme

Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants

Les langues pour les enfants en Europe

Résultats de la recherche, bonne pratique et principes essentiels

Rapport final de l'étude du lot 1 d'EAC 89/04



Octobre 2006

**Peter Edelenbos
Richard Johnstone
Angelika Kubanek**

**Dédié à des hommes et femmes particulièrement engagés dans l'enseignement
précoce des langues étrangères**

Rita Balbi
Gudrun Balke
Claire Burstall
Michael Candelier
Helena Curtain
Peter Doyé
Alison Hurrell
Christiane Luc
Gerlinde Massoudi
Hans Eberhard Piepho
Gé Stoks
Traute Taeschner
Marianna Vilke

REMERCIEMENTS

Le présent rapport n'aurait pas été possible sans l'ample soutien de plusieurs importants collègues de différents pays européens qui, d'une manière ou d'une autre, s'occupent des conditions et du cadre de l'apprentissage précoce des langues étrangères et qui n'ont pas seulement mis à disposition leur savoir d'expert mais aussi leur temps précieux.

Nous remercions particulièrement un groupe de six chercheurs de renom pour leurs idées et l'important matériel mis à disposition, dont une grande partie avait été résumée par eux-mêmes et sur lequel est basé notre rapport.

Prof. Marina Bondi, Université de Modena et de Reggio Emilia

Prof. Jelena Mihaljevic Djigunovic, Université de Zagreb

Dr. John Harris, Trinity College, Dublin

Dr. Angela Hasselgreen, Institut universitaire de formation des maîtres, Bergen

Prof. Marianne Nikolov, Université de Pécs

Dr. Karmen Pižorn, Université de Ljubljana

De plus, nos remerciements s'adressent à quatre collègues formidables ainsi qu'à l'institut Goethe qui, grâce à ses nombreuses relations, nous a soutenus lors de l'acquisition d'informations et du développement d'idées relatives au « bon enseignement », permettant ainsi d'aboutir à un premier aperçu d'importants principes concernant l'apprentissage précoce.

Paed. Dr. Hana Andrášová, Université de Budweis

Prof. Anemone Geiger-Jaillet, IUFM Strasbourg / IUFM d'Alsace

Ewa Osiecka, Institut national de la formation continue des enseignants (CODN), Varsovie

Dr. Rainer Paul, Institut Goethe Budapest

Nous avons également eu la chance de profiter de la collaboration essentielle de quelques éminents experts qui nous ont aidés à élaborer des principes qui pourraient être valables pour l'apprentissage précoce des langues étrangères dans tous les pays européens.

Dr. Lid King, Coordinateur national de l'initiative pour l'apprentissage précoce des langues étrangères en Angleterre.

Prof. Hanna Komorowska, Université de Varsovie

Prof. Gerald Schlemminger, Université de Karlsruhe

Dolors Solé Vilanova, Directrice du centre d'information pour les langues vivantes, Catalogne, Espagne

Cette étude a été réalisée par trois partenaires dont l'Université Technique de Braunschweig avait la fonction de partie contractante de la Commission Européenne. Nous adressons tous nos remerciements à l'Université Technique de Braunschweig pour son soutien et son aide. Nous remercions particulièrement Michael Bacon, Ebru Eksen et Martina Bittner. Nous remercions également le Dr. Isabel Kobus et Thorsten Schumacher pour leur soutien.

Nous remercions l'Institut des Applications Informatiques dans le Bâtiment de l'Université Technique de Braunschweig ainsi que la Représentation permanente de la Basse-Saxe à Bruxelles pour la mise à disposition de bureaux avec vue, ce qui nous a beaucoup inspirés lors de la recherche de perspectives et lignes directrices.

Nous souhaitons aussi remercier la Commission Européenne (Direction générale de l'éducation et de la culture) d'avoir commandé cette étude, et Monsieur Pedro Chaves pour ses informations et conseils qui, peu de temps avant la fin de notre travail, nous ont beaucoup aidés.

Nous adressons tous nos remerciements à toutes les personnes mentionnées ci-dessus et à tous ceux qui ont généreusement répondu à notre demande d'informations en remplissant des questionnaires et formulaires et en participant à des discussions et entretiens informels. De même, nous assumons à titre d'auteur de ce rapport la responsabilité de son contenu et espérons qu'il sera d'intérêt pour un large lectorat en s'adressant non seulement à des personnes qui sont déjà intéressées par et engagées dans l'apprentissage précoce des langues étrangères mais aussi à ceux qui se sont spécialisés dans ce domaine, et qui sont à la recherche d'informations factuelles.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ ANALYTIQUE	ix
1. INTRODUCTION	1
1.1 Justification de la présente étude	1
1.2 Domaine d'étude	2
1.3 Recherche, bonne pratique et principes essentiels de l'apprentissage précoce	3
1.4 Sujets de l'étude	4
2. CONTEXTE	7
2.1 Faits généraux concernant l'apprentissage précoce des langues étrangères	7
2.2 Développements depuis l'étude de départ: Blondin et al. (1998)	12
2.3 Bonne pratique: utilisation d'un concept	18
2.4 Principes pédagogiques: un concept profond	26
3. MÉTHODE	32
3.1 Aperçu de la recherche	29
3.2 Développement de la description de la bonne pratique	33
3.3 Principes pédagogiques majeurs	35
4. RAPPORTS DE RECHERCHE DÉJÀ PUBLIÉS OU À PARAÎTRE PROCHAINEMENT	37
4.1 Introduction	37
4.2 Études des conditions cadres	38
4.3 Recherche relative aux processus d'apprentissage	48
4.4 Recherche relative aux comportements, à la motivation et à d'autres facteurs	64
4.5 Recherche sur l'évaluation des compétences	68
4.6 Recherche relative à la sensibilisation linguistique et interculturelle	72
4.7 La relation entre la recherche et les principes pédagogiques	77

5.	BONNE PRATIQUE: CONDITIONS ET PRODUITS	79
5.1	Création des conditions de bonne pratique	79
5.1.1	Information	79
5.1.2	Dispositions légales ou recommandations/directives	82
5.1.3	Aspects financiers	84
5.1.4	Surveillance	85
5.1.5	Mobilité et flexibilité	86
5.1.6	Influencer les conditions générales	90
5.2	Formation des enseignants	93
5.2.1	Formation initiale et continue	93
5.2.2	Internationalisation de la formation des enseignants	98
5.2.3	Réseaux d'enseignants pour les enseignants	99
5.3.	Enseignement	102
5.3.1	Supports imprimés pour les classes	102
5.3.2	Améliorer l'interaction en apportant des voix supplémentaires	108
5.3.3.	Enseigner dans des conditions moins favorables	109
5.3.4	Enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou des besoins spécifiques	109
5.4	Diffusion, incitations, qualité de l'impact	110
5.4.1	Prix et récompenses	110
5.4.2	Évènements spéciaux	111
5.5	De la bonne pratique aux indicateurs de qualité	112
6.	PRINCIPES PÉDAGOGIQUES	117
6.1	Inventaire des principes	117
6.2	Validation	121
6.3	Six catégories des principes	121
6.4	Les principes majeurs sous-jacents de l'apprentissage précoce des langues	129
6.4.1	Raisons et objectives de l'apprentissage précoce des langues	129
6.4.2	Les quatre catégories des principes finales et leur importance perçue	131
6.4.3	Vers les principes sous-jacents de l'enseignement précoce des langues	135
6.4.4	De l'importance des principes majeurs	137
6.5	Évaluations des conséquences des principes majeurs	139
6.5.1	L'intensité des implications	140
6.5.2	Implications and conséquences des principes majeurs	141
6.5.3	Exemple: implications du principe de la formation	

de l'oreille et son lien avec la bonne pratique et la recherche	145
7. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	147
7.1 Introduction	147
7.2 Recherche publiée	148
7.3 Bonne pratique	153
7.4 Principes	157
7.4.1 Principes au sens de « buts de » ou « raisons derrière »	157
7.4.2. Principes au sens de maximes pour l'action	158
7.5 Discussion et recommandations	160
RÉFÉRENCES	166
ANNEXE: The Questionnaire on Principles	190

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

1. **Le présent rapport découle de la soumission du lot 1 de la Commission Européenne (EAC 89/04, avril 2005)** concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues modernes pour de très jeunes enfants à travers l'Europe. Quatre thèmes principaux ont été abordés:
 - i) un aperçu de la recherche,
 - ii) une description concrète de la bonne pratique ;
 - iii) une description des principes pédagogiques principaux qui régissent l'enseignement et l'apprentissage des langues ;
 - iv) une évaluation des conséquences de ces principes pédagogiques.

2. **Le contexte de cette initiative est le *Plan d'action "Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique" (2003)*** et d'autres documents de la Commission Européenne qui recommandent fortement l'enseignement des langues aux jeunes enfants. Celui-ci permet non seulement de développer leurs compétences linguistiques, mais les aide aussi à acquérir une plus large notion de ce dont ils font partie, de leur citoyenneté et de leur communauté, ce qui leur permet d'avoir une compréhension plus claire de leurs opportunités, droits et responsabilités en tant que citoyens mobiles d'une Europe multilingue.

3. **L'accent principal est mis sur l'enseignement des langues pendant des périodes assez brèves d'enseignement par semaine** commençant à différents stades de l'enseignement maternel ou primaire. Simultanément, d'autres modèles de programmes linguistiques pour jeunes enfants sont pris en compte, tels que des initiatives visant à développer une conscience plus large des langues, des langages et cultures, et des initiatives intégrant l'immersion bilingue ou partielle par le biais d'une langue supplémentaire.

4. **Le rapport présente une sélection d'informations contextuelles clés concernant l'apprentissage précoce des langues en Europe.** Cela inclut des variables telles que la manière dont cette initiative est répandue, l'âge d'apprentissage officiel ou non officiel, l'ampleur où celui-ci commence, l'enseignement de deux langues étrangères, le nombre d'années consacrées à l'apprentissage précoce des langues, le taux de participation, le choix des langues, l'émergence de l'anglais comme langue prépondérante dans les choix, le profil des enseignants (par ex. professeurs de cours généraux ou spécialistes), l'implication des parents, les critiques. L'image qui ressort de tout cela est d'une très grande diversité si on considère l'Union Européenne dans son ensemble.

5. **Les informations concernant la recherche ont été recueillies** par le groupe de travail avec le soutien solide d'un petit groupe de chercheurs experts et expérimentés, venus de diverses parties de l'Europe, qui ont rencontré le groupe de travail et ont également préparé et présenté toute une série d'éléments sous forme de résumés ou de rapports de recherche considérés comme potentiellement utiles. On a constaté que certains domaines d'intérêt potentiel avaient été couverts, alors que d'autres l'avaient moins été, et on a, par conséquent, décidé d'étendre la recherche ailleurs dans le monde pour voir si cela allait donner une nouvelle vision des choses pouvant convenir au contexte européen.

Les informations de bonne pratique ont été basées sur une recherche préalable dans la littérature, ce qui a abouti à l'élaboration d'un questionnaire général et d'une fiche descriptive permettant de noter les exemples de bonne pratique. Avec le soutien des réseaux existants, les instruments ont été répartis entre les experts de chacun des états membres. Une fois l'information analysée, une réunion de validation, impliquant le groupe de travail et quatre experts, a été tenue.

Les informations sur les principes pédagogiques étaient présentées dans un classeur initial reprenant les données initiales sur la recherche et la bonne pratique. Les principes pédagogiques et la matière de l'apprentissage précoce sont difficiles à appréhender parce qu'ils sont représentés ou mis en évidence sous la forme d'une formule au début du programme. Par conséquent, la tâche consistait à les rendre explicites et à évaluer leur importance – quels sont les principes essentiels? Les informations sur les principes pédagogiques étaient présentées dans un classeur initial, constitué de documents didactiques et provenant de la recherche, et qui avaient été consultés d'emblée. S'y ajoutait l'identification des éléments provenant de documents de politique dans un certain nombre de pays différents, menant à un premier exposé des principes. Des experts en recherche et en bonne pratique ont été consultés, ainsi qu'une trentaine de spécialistes de l'éducation. Enfin, cinq spécialistes prédominants de l'éducation ont pris part à un séminaire de deux jours et ont participé à l'élaboration finale.

6. **Les messages clés de la recherche publiée sont :**

- i) l'avantage de commencer tôt;
- ii) la nécessité d'avoir un environnement favorable et une continuité d'une année à l'autre et jusque dans l'enseignement secondaire ;
- iii) la motivation initiale semble souvent être intrinsèque, avec quelques idées initiales concernant la manière dont on peut développer et étendre cette motivation ;
- iv) l'intérêt de tenir compte des langues auxquelles les enfants ont accès dans leur propre environnement ;
- v) on considère que, pour assimiler une langue, les enfants progressent en passant par une série de stades et ce, à des vitesses différentes ;
- vi) les caractéristiques clés des élèves, qui sont associées à des compétences définitives, semblent être la motivation et les aptitudes, ces dernières ne devant

- pas être considérées comme fixes, mais comme pouvant évoluer tout au long de l'enseignement primaire, notamment dans les domaines de la conscience métalinguistique et de la sensibilité aux sons ;
- vii) l'intérêt d'aider les enfants à progresser au-delà des idées toutes faites et quelques éléments initiaux sur comment réaliser cette aide ;
 - viii) l'importance de donner aux enfants un feedback qui peut être positif (encouragement) ou correctif, pour les aider à affiner leur système de langage sous-jacent ;
 - ix) l'intérêt d'introduire la lecture et l'écriture dès le début, plutôt que de se concentrer uniquement sur l'audition et l'expression orale ;
 - x) l'intérêt d'aider les enfants à penser de manière stratégique de façon à ce qu'ils puissent contrôler et ajuster leur apprentissage, la formation aux stratégies devant se faire de manière récurrente plutôt qu'une seule fois ;
 - xi) la valeur d'histoires, non seulement parce qu'elles font appel à l'imagination des enfants, mais aussi parce qu'elles leur permettent d'acquérir une structure de discours narratif ;
 - xii) la valeur potentielle d'un apprentissage par les technologies et leur utilisation, même si, à l'heure actuelle, il existe peu d'éléments à ce sujet;
 - xiii) l'importance de trouver des moyens pour contrer les effets négatifs d'un statut socio-économique peu élevé ;
 - xiv) les résultats d'apprentissage de la langue dépendent fortement du modèle particulier de programme d'éducation linguistique qui a été adopté ;
 - xv) il ressort clairement des éléments que, bien que séduisantes, les initiatives d'apprentissage précoce des langues en Europe ne peuvent pas s'imposer si elles restent entre les mains d'écoles et d'enseignants particuliers.

7. **Les résultats concernant la bonne pratique montrent clairement** qu'un grand nombre d'activités inestimables ont lieu en ce qui concerne i) la création des conditions nécessaires à une bonne pratique au niveau transnational, national, local et individuel ; ii) la préparation des étudiants et des enseignants à une bonne pratique lors de la formation des enseignants ; iii) l'encouragement et les exemples de bonne pratique en créant dans les écoles un environnement propice à la pratique des langues, grâce à toutes sortes de matériels et techniques didactiques ; iv) la transmission des idées de bonne pratique et d'enseignement des langues à un public plus vaste. Ceci inclut des idées pour actualiser l'apprentissage précoce des langues dans l'esprit du public et des politiques. Vu la grande diversité des éléments, il est clair qu'une bonne pratique ne constitue pas en soi une méthodologie conceptuelle, mais doit plutôt être considérée comme un répertoire de mesures dans lequel les enseignants peuvent puiser ce qui leur convient.

8. **Les principes pédagogiques reflètent les résultats quant à la bonne pratique et la recherche, mais ils reflètent également des valeurs philosophiques sous-jacentes** telles que la citoyenneté et le respect d'autrui. Parmi les interprétations des

principes pédagogiques mentionnés précédemment, deux se sont avérés utiles pour donner un sens aux résultats qui avaient été obtenus. Il s'agit : i) des principes pédagogiques dans le sens de 'buts de' ou 'raisons derrière' l'apprentissage précoce des langues, par exemple : « permettre de développer le potentiel multilingue de chaque enfant en activant les mécanismes d'acquisition du langage que les jeunes enfants possèdent encore » ; ii) des principes pédagogiques dans le sens de 'maximes pour l'action'. Ces maximes tendent à s'exprimer à un plus grand niveau d'abstraction que les idées plus spécifiques sur la bonne pratique et reflètent sans doute des hypothèses sous-jacentes, telles que «tenir compte des stratégies d'apprentissage et des styles d'apprentissage des enfants». Lorsque l'on parle des principes essentiels sous-tendant l'apprentissage précoce d'une langue, il faut garder à l'esprit que c'est toujours en fonction de la mesure dans laquelle le principe est en rapport avec l'apprentissage précoce d'une langue. Dans la majorité des cas, les principes essentiels sous-jacents ne sont pas différents de ceux de l'apprentissage d'une langue en général. En ce qui concerne les très jeunes élèves, il est très important qu'ils puissent apprendre avec leurs cinq sens. L'aspect multisensoriel de l'apprentissage des langues est important pour tous les élèves, même adultes, mais il ne l'est jamais autant que pour de tout jeunes élèves. L'apprentissage précoce doit se faire en mettant l'accent, notamment, sur une plus grande proportion d'apprentissage holistique ou d'apprentissage multisensoriel.

9. **Quatre modèles principaux de formation linguistique qui semblent fonctionner** : i) environ une heure par semaine d'apprentissage d'une langue déterminée, se basant principalement sur un livre de cours donné ou un autre matériel ; ii) comme pour i) mais avec un syllabus plus flexible basé notamment sur les rapports entre la langue moderne et d'autres aspects du programme, par exemple les sciences et la géographie, mais toujours pendant un laps de temps limité ; iii) un modèle de conscience de la langue, n'abordant pas la langue supplémentaire seule, mais donnant, au contraire, accès à toutes sortes de langues et de cultures, de manière à développer les qualités sous-jacentes telles que la conscience métalinguistique et la sensibilité interculturelle ; iv) des périodes de cours et une intensité accrues sous la forme d'une immersion bilingue ou partielle. Le modèle iv) atteint un niveau supérieur de compétences linguistiques, mais il peut difficilement être appliqué partout. Il est très souhaitable que l'on trouve des moyens pour pouvoir combiner les avantages uniques des modèles ii) et iii).
10. **Parmi l'analyse des recherches, de la bonne pratique et des principes, les caractéristiques positives suivantes** ressortent clairement : i) une énorme diversité d'activités valables ; ii) des éléments constants attestant que l'attitude et la motivation générales des élèves sont très positives ; iii) dans de nombreux cas, une implication conséquente dans l'apprentissage précoce des langues au niveau national ; iv) le rôle central de l'enseignant avec de nombreux exemples édifiants.
11. **Simultanément, un certain nombre de domaines ont été identifiés, dont le développement semble essentiel**, si l'on veut que la politique hautement

recommandable de l'apprentissage précoce des langues fonctionne de manière réellement efficace à un niveau général. Ces éléments sont : i) le besoin d'un meilleur équilibre entre la diversité et la cohérence, la diversité prédominant à l'heure actuelle ; ii) on ne dispose que de peu d'éléments quant à la nature précise et aux résultats éventuels des différents modèles de programmes d'enseignement des langues qui sont actuellement mis en œuvre, et il est tout aussi difficile de juger de leur efficacité et des améliorations ; iii) il y a très peu d'éléments solides sur la manière dont le développement de la langue intégré par l'enfant se déroule effectivement ; iv) il y a un grand besoin de plus de renseignements sur les processus réels d'enseignement et d'apprentissage, plutôt que simplement sur les tâches et activités de bonne pratique ; v) on a besoin de plus d'éléments pour déterminer comment les avantages de la « conscience linguistique » et de l'« apprentissage des langues » peuvent se combiner plutôt qu'être mis en compétition ; vi) le désir d'apprendre des enfants, par des contacts et une collaboration accrue, de façon à stimuler de nouvelles formes de motivation et, à partir de là, d'élever les seuils de compétence ; vii) le besoin de récolter plus de données sur la formation des enseignants, notamment au niveau de leur stage et d'assurer un soutien de manière à disposer d'une réserve suffisante d'enseignants adéquats ; viii) le besoin d'en savoir plus sur la motivation des enfants à apprendre et à utiliser des langues étrangères afin de trouver les moyens de développer cette motivation et de la diversifier tout au long de leur parcours à l'école primaire ; ix) le besoin de rendre public d'autres exemples de bonne pratique, en assurant la continuité entre l'enseignement primaire et le secondaire, de manière à élaborer une diversité de modèles pouvant s'appliquer avec succès dans des contextes différents.

1. INTRODUCTION

Compte tenu du fait qu'un grand nombre de programmes d'apprentissage précoce des langues vivantes ont été initiés il y a 15 ans, et que ces programmes ont pu être basés sur des expériences antérieures, on se demande pourquoi la mise en œuvre de ce que la politique éducative avait préconisé s'est fait attendre si longtemps. Brigitte Millet du Ministère français de l'Éducation nationale (IA-IPR) a porté un jugement subtil sur tous ceux qui se consacrent à ce domaine de recherche fascinant: « Certains diront que nous sommes encore loin du but. Mais que de chemin parcouru en un peu plus de dix ans ! Et que représentent dix ou quinze ans face à une telle mutation de l'école, face à cette décision historique [...] d'introduire l'enseignement des langues dès l'école primaire, c'est-à-dire pour tous. » (Discours pour le Salon de l'Éducation le 22 novembre 2003, cité d'après europschool.net).

1.1 Justification de la présente étude

Dans son plan d'action 2004-2006 : *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*, la Commission européenne a manifesté son intention de renforcer et d'élargir l'enseignement précoce d'une ou plusieurs langues vivantes ou de langues supplémentaires dans les États membres de l'Union européenne. Personne n'a mieux que Ján Figel', Commissaire en charge de l'éducation, de la formation, de la culture et du multilinguisme, justifié la raison d'être de l'apprentissage précoce des langues vivantes. Lors de la présentation du nouveau rapport Eurydice sur l'enseignement des langues vivantes (2005), il a déclaré: « *Dans une Europe multilingue et élargie, l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge est indispensable pour la découverte d'autres cultures et la préparation à la mobilité professionnelle* ». Le 22 novembre 2005, la Commission européenne présenta au Conseil, au Parlement européen, au Comité européen pour l'économie et les affaires sociales et au Comité des régions un rapport (numéro 596) traitant du multilinguisme. Ce document officiel souligne l'importance de l'enseignement précoce des langues étrangères. Il attire en outre l'attention sur le plan d'action 2004-2006 (Communication 449 de 2003 II.1.3) selon lequel l'enseignement précoce des langues n'offre d'avantages sensibles que si les enseignants ont été spécialement formés à enseigner les langues à de très jeunes enfants, si les classes sont suffisamment allégées en effectif pour permettre un apprentissage efficace, si du matériel pédagogique adéquat est disponible et si une part suffisante du programme d'études est consacrée aux langues. L'enthousiasme des enfants pour d'autres langues et cultures doit activement être encouragé et ne peut pas être laissé au hasard. Cette perspective est confirmée par plusieurs études (Blondin, et al. 1998; Edelenbos & de Jong, 2004), des études qui, en plus, mettent en évidence que beaucoup reste à faire pour que les avantages potentiels de l'apprentissage précoce des langues

étrangères dans tous les États membres de l'Union européenne puissent être transformés en bénéfices réels.

Le document de travail de la Commission concernant « les progrès vers les objectifs de Lisbonne dans l'éducation et la formation » (mars 2005) fournit un aperçu des stratégies et des étapes à entreprendre d'ici 2010, afin que le système d'enseignement et de formation européen devienne le meilleur du monde. Il contient également un chapitre traitant de l'enseignement des langues étrangères. Deux aspects du document de travail ont une importance immédiate pour l'étude qui découle de la soumission du lot 1 de la Commission européenne en avril 2005 (EAC 89/04,) : « Les principes pédagogiques majeurs dans le cadre de l'enseignement des langues à de très jeunes enfants ». La présente étude en est le résultat. Primo, il existe un grand public cible pour de telles connaissances sur les principes de base de l'apprentissage des langues étrangères, étant donné que l'actuel profil d'âge des enseignants indique que l'Europe entière devra recruter environ un million d'enseignants au cours de la prochaine décennie. Secundo, les actuelles statistiques sur l'éducation ne couvrent pas suffisamment l'organisation, les contenus éducatifs ou la bonne pratique. D'après le document de travail susmentionné, les indicateurs actuels (p.ex. nombre d'élèves par classe) ne traitent pas des aspects de base de l'apprentissage précoce des langues étrangères : l'apprentissage, les matériels et techniques didactiques ainsi que la qualité de l'enseignement

1.2 Domaine d'étude

L'enseignement des langues étrangères dès le plus jeune âge peut se faire sous de multiples formes. Dans la plupart des cas, la première langue apprise par les enfants est en même temps la langue officielle de leur pays. Une langue supplémentaire enseignée à l'école primaire est très probablement soit une deuxième langue officielle, soit une langue étrangère. Le terme 'première langue' est porteur de plusieurs significations, car la langue que beaucoup d'enfants parlent est une variante sociale, régionale ou culturelle de leur première langue et se distingue de la langue standard par une multitude de variantes. Globalement, on peut distinguer les langues suivantes (Johnstone, 2000, 188):

- la langue officielle du pays (il est possible qu'elle soit la langue de la majorité)
- une autre langue officielle du pays
- une langue d'origine qui n'est pas reconnue officiellement
- une nouvelle langue non autochtone d'une minorité qui n'est pas reconnue officiellement
- une langue étrangère

Cette définition possède sa logique subtile et intrinsèque tandis qu'elle exclut en même temps plusieurs types de langues. Elle rejette la conception unidimensionnelle de l'enseignement précoce des langues étrangères selon laquelle la plus grande attention est accordée aux langues étrangères telles que l'anglais, le français ou l'allemand. Au lieu de

cela, elle tente de fournir un élargissement de l'approche du sujet et des informations plus variées. Le terme collectif « langues » est choisi délibérément, car il comprend les langues régionales et celles parlées par des minorités et ainsi constitue un progrès par rapport au terme plus restrictif de « langues étrangères ». Ainsi, la présente étude est à même de prendre en compte les connaissances acquises dans le domaine de l'éducation bilingue – des offres de cours qui ont énormément augmenté au cours des deux dernières décennies et qui constituent une riche source d'informations non seulement pour les chercheurs mais aussi pour les enseignants de la pratique courante (Doyé, 1997; Peltzer-Karpf & Zangl, 1997). De plus, la présente étude peut se baser sur des expériences qui ont été faites dans l'enseignement d'une deuxième langue nationale officielle comme p.ex. l'enseignement de l'irlandais en Irlande (Harris & Murtagh, 1999).

Le choix d'un modèle précis de l'apprentissage précoce est déterminé par une combinaison des facteurs clés suivants : le « temps » disponible pour l'enseignement d'une langue, « l'intensité perçue ou vraiment réalisée », « les investissements matériels et financiers », « l'âge de l'enfant débutant », « le contexte social et géographique » ainsi que « la compétence linguistique de l'enseignant ».

La présente étude est concentrée sur l'enseignement précoce des langues (étrangères) en Europe ayant pour but de transmettre aux enfants un sentiment d'appartenance et un esprit communautaire et citoyen. Elle confirme ainsi le rôle que les langues jouent en faisant comprendre aux enfants les droits et responsabilités qu'ils devront assumer. « L'Europe » est une conception plus grande que chaque nation où résident les enfants et les langues sont un moyen qui les aide à franchir des frontières non seulement à l'intérieur de la Communauté européenne mais aussi hors de l'UE vers d'autres parties du continent européen.

1.3 Recherche, bonne pratique et principes essentiels de l'apprentissage précoce

Dans nombre de pays, il y a eu différentes initiatives visant à introduire des programmes d'enseignement précoce des langues : quelques-unes de ces initiatives étaient basées sur la pédagogie tandis que d'autres étaient motivées par l'hypothèse de l'âge optimal, par la recherche ou par la politique comme par exemple le programme d'échange d'éducateurs/éducatrices de jardins d'enfants entre l'Allemagne et la France. Toutes ces initiatives, quels que soient leurs motifs, ont certainement essayé d'utiliser des méthodes appropriées. Jadis, on considérait les laboratoires de langues comme moyen pour mémoriser la langue à long terme ; dans différents pays, les jeux et chansons ont toujours joué un rôle principal dans nombre d'approches. La conception selon laquelle l'enfant est guidé dans la zone du développement suivant avait une grande influence dans les méthodes régies par des publications russes dans le domaine de la psychologie. Quand en 1989, l'enseignement précoce des langues étrangères a connu un essor, il existait déjà une base solide de connaissances et d'expériences. Quelques principes universels, p. ex. l'emploi de méthodes adaptées à l'âge ont été adoptés par les nouveaux programmes d'études des années 1990,

et par la discussion pédagogique. D'autre part, au fur et à mesure de la diminution de l'âge des élèves débutants, on a créé de nouveaux principes pour distinguer l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires de ce qui avait précédé, à savoir l'enseignement des langues étrangères dans les établissements d'enseignement secondaire. Bien que ces principes semblent créer des concordances, il existait et il existe toujours des différences en ce qui concerne l'interprétation de termes apparemment identiques (Komorowska, 1997), et le poids attribué aux différentes approches et méthodes diffère d'un cas à l'autre. Par exemple, le principe d'un enseignement adapté à l'enfant est peut-être adopté dans un certain nombre de pays, mais son interprétation et les conséquences en résultant diffèrent l'une de l'autre. L'interprétation nationale ou régionale détermine en grande partie si le principe général d'une ouverture d'esprit envers d'autres cultures devrait être atteint par l'enseignement des langues étrangères, ou par un programme de renforcement de la sensibilisation linguistique. Ces deux exemples montrent que des principes constituent des points d'orientation fondamentaux pour toutes les personnes employées dans l'enseignement. Ils sont des 'maximes pour l'action' qui nécessitent, dans un cadre bien défini, une validité permanente pour chaque situation concrète. Grâce à leur nature générale, pure et originaire, ils peuvent être appliqués à une multitude de situations. La Direction Générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne a commandé une étude sur les principes pédagogiques majeurs de l'enseignement des langues à de très jeunes enfants. Il s'agissait de ne sous-estimer ni la multitude de l'enseignement précoce des langues étrangères en Europe, ni les différences sur le plan conceptuel, ce qui nécessitait de faire une description de la bonne pratique ainsi que de fournir un aperçu de la recherche dans le domaine de l'apprentissage précoce. Ces deux manières complémentaires de procéder visent à mieux rechercher, expliquer, comparer et décrire les principes pédagogiques dans leur contexte socioculturel déterminant. De plus, on peut considérer la vue d'ensemble de la recherche comme étant la mise à jour absolument nécessaire du rapport Blondin et al. de 1998. La description de la bonne pratique a pour but principal de démontrer qu'une description homogène et de qualité de plusieurs initiatives qui mènent à la bonne pratique peut aider tous les enseignants et chercheurs à comprendre que l'enseignement des langues à de très jeunes enfants est une très belle chose.

1.4 Sujets de l'étude

Les spécifications énumérées dans le lot 1 soumis par la Commission européenne (EAC 89/04), lot 1, avril 2005) concrétisent quatre thèmes principaux à aborder:

Élaboration d'un aperçu de la recherche

1. Aperçu de la recherche principale menée dans ce domaine en Europe et ailleurs depuis 1999

L'aperçu de la recherche principale réalisée est un travail préliminaire qui influence cette étude dans ses présentations d'une manière diversifiée. L'aperçu devait fournir une mise à

jour en ce qui concerne l'ensemble des connaissances existantes (des aperçus sont fournis par Driscoll & Frost 1999; Edelenbos, 2003; Johnstone, 2000, 2004; Kubanek-German, 2001 & 2003), et en plus traiter des recherches publiées depuis 1999 ainsi que de celles qui vont très bientôt être publiées. On peut donc parler d'une prolongation du rapport établi par Blondin et al. (1998). Enfin, l'aperçu devait mettre l'accent sur l'influence des résultats de recherche disponibles sur les principes régissant l'enseignement précoce des langues étrangères.

Description concrète de la bonne pratique

2. Description concrète assortie d'exemples de la bonne pratique dans a) l'organisation, b) la pratique dans les classes et c) la formation des enseignants

Cette spécification prescrit de rassembler, de catégoriser et de présenter des exemples de ce que les experts appellent la 'bonne pratique', même si ceux-ci n'ont pas encore été examinés par la recherche. Ceci peut également comprendre les recommandations officielles du pays en ce qui concerne la bonne pratique, c.-à-d. des propositions que les enseignants pourraient se sentir obligés de suivre.

Description des principes pédagogiques

3. Description des principes pédagogiques spécifiques qui régissent l'enseignement précoce des langues étrangères.

Cette partie de l'étude vise à recueillir aussi précisément que possible les principes pédagogiques régissant l'enseignement dans une langue étrangère ou dans une langue supplémentaire, et à faire comprendre son importance relative. Des principes, on en trouve dans les programmes scolaires européens mentionnés en bref ou même en détail et ils influencent souvent implicitement le comportement des enseignants. Il sera donc nécessaire de faire une étude quelques années après leur introduction pour savoir lesquels de ces principes ont vraiment été observés. De plus, il faudra interpréter leur importance concernant des facteurs sociaux, conditions cadres, facteurs individuels / relatifs aux groupes ainsi que leurs conséquences. Ces principes une fois identifiés devront être présentés à un grand public et leur existence ainsi que leur importance devront être validés. En fin de compte, ce processus devrait permettre la compréhension de ce qu'on peut appeler les 'principaux pédagogiques majeurs de l'apprentissage et de l'enseignement précoce des langues étrangères'. Les principes pédagogiques clés pourront être identifiés en se basant sur des recherches empiriques et sur des jugements professionnels sur la bonne pratique, et ils devraient être complétés par des descriptions des facteurs contextuels pertinents.

Évaluation des implications

4. Évaluation des implications des principes pour a) les organisations, b) la pratique dans les classes et c) la formation professionnelles initiale et continue des enseignants.

Après avoir identifié les principes majeurs, il convient d'esquisser, dans le paragraphe suivant de l'étude, les implications pour les responsables politiques, c'est-à-dire pour les autorités nationales de l'éducation, les écoles et les instituts universitaires de formation des maîtres. Ces implications peuvent être subdivisées en trois sous-catégories: les implications pour les organisations, la pratique dans les classes et la formation des enseignants.

2. CONTEXTE

Depuis le rapport de Blondin et al. (1998), l'enseignement précoce des langues étrangères a connu un développement croissant. De plus en plus, cet enseignement devient une normalité, et la plupart des parents ainsi que le public ne le considèrent ni comme une chose superflue ni comme un enseignement trop exigeant envers les enfants. D'un autre côté, on ne peut pas supposer que tous les enseignants travaillent avec le même enthousiasme et le même engagement que lors de l'introduction d'une matière nouvelle et passionnante, ce qui, apparemment, a souvent été le cas pendant les années 90. D'autres domaines deviennent importants, comme par exemple une nouvelle incitation au développement de la pensée scientifique ou à un enseignement des mathématiques qui répond aux différents styles d'apprentissage.

2.1 Faits généraux concernant l'apprentissage précoce des langues étrangères

En 2005, le nouveau rapport Eurydice sur l'enseignement des langues étrangères (chiffres clés), a été publié, regroupant les données de 30 pays. Eurydice offre une multitude d'informations détaillées et comparables sur l'acquisition des langues, en particulier sur l'apprentissage précoce des langues étrangères dans tous les États membres de la Union européenne. Ici, une synopsis de ce rapport fournit un aperçu de l'apprentissage précoce des langues en Europe. Des détails concernant l'enseignement dans la langue maternelle, dans d'autres langues officielles nationales et langues minoritaires ne seront pas traités dans ce chapitre. Pour ces descriptions importantes, il est conseillé de lire le rapport Eurydice : „Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe“, (en français : enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe) (2005)¹.

Diffusion

Selon la statistique la plus importante, au niveau primaire près de 50% des élèves apprennent au moins une langue étrangère, ce qui représente un accroissement par rapport à la situation à la fin des années 1990. Selon le rapport, cet accroissement s'explique par des réformes de l'éducation en Europe centrale et orientale, en Espagne, en Italie, au Danemark et en Islande. Une deuxième langue étrangère dans l'enseignement primaire est devenue obligatoire dans quatre pays (le Luxembourg, l'Estonie, la Suède et l'Islande). En 2003/2004, année au cours de laquelle la plupart des données ont été collectées, la majorité des États membres escomptaient que l'ensemble des enfants apprennent au moins une langue étrangère. En 2003/04 l'apprentissage précoce d'une langue étrangère était obligatoire pour

¹ 194.78.211.243/Doc_intermediaires/analys/en/teaching_foreign_languages.html

tous les élèves du primaire, les seules exceptions étant la Belgique (la communauté parlant le flamand en dehors de Bruxelles), la Grande Bretagne et la Bulgarie. La Bulgarie (2003/2004) et la communauté flamande en Belgique (2004/2005) ont récemment rendu obligatoire l'enseignement précoce des langues étrangères; en juin 2005, la législation portugaise stipulait que l'anglais n'était pas obligatoire au niveau primaire, actuellement cependant, on est en train de l'implanter.

Âge officiel du début d'apprentissage

Dans quelques pays, l'apprentissage de la première langue étrangère est obligatoire à partir de la première année scolaire, à savoir au Luxembourg, à Malte, en Norvège, en Belgique (communauté germanophone), en Allemagne (dans le Bade-Wurtemberg), en Italie et en Autriche. Dans certaines provinces autonomes espagnoles, l'âge du début d'apprentissage est encore plus précoce. Les écoles dans quelques provinces autonomes espagnoles, en Estonie, aux Pays-Bas, en Finlande et en Suède peuvent elles-mêmes fixer l'âge d'apprentissage. En Estonie, cette possibilité est limitée à l'âge compris entre 7 et 9 ans, en Suède à l'âge compris entre 7 et 10 ans.

Éducation préscolaire

Dans le rapport clé de 2005, une statistique sur l'année scolaire 2002/2003 montre que l'Espagne est le pays qui a déployé les plus gros efforts pour introduire une langue étrangère dès l'âge de la maternelle (à partir de 3 ans). En Belgique, dans la partie germanophone, un arrêté publié en septembre 2004 stipule que l'enseignement précoce des langues étrangères commence à partir de l'âge de 3 ans.

Deux langues dans l'éducation primaire

L'apprentissage de deux langues étrangères est obligatoire dans cinq États membres de l'UE (en Estonie, au Luxembourg, en Suède, en Islande et en Finlande) et en Finlande, les classes où l'enseignement s'effectue dans la deuxième langue officielle d'État sont considérées comme des classes de langue étrangère. Au Luxembourg, l'enseignement du français et de l'allemand commence à partir de la deuxième année scolaire; ces langues sont des langues officielles d'État, mais, dans le programme d'enseignement, elles sont qualifiées de « langues étrangères ».

Plus que le minimum nécessaire

En Pologne, des décrets relatifs aux écoles de 1999/2000 ont permis aux directeurs des écoles et aux autorités scolaires d'augmenter le minimum de cours hebdomadaires. En Finlande, les écoles sont tenues de proposer aux enfants de 10 à 11 ans une langue étrangère comme option obligatoire.

Nombre d'années obligatoires dans l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire

La tendance générale tend à l'apprentissage précoce ainsi qu'à offrir l'enseignement des langues étrangères pour plusieurs classes. Entre 1994 et 2003, la durée moyenne d'années scolaires avec au moins une langue étrangère comme matière obligatoire est passée de 8,4 à 9 années scolaires (p. 27, chiffres clés). Passant en revue une longue période (de 1972 à 2003), on constate que plusieurs États ont prolongé de deux ans, ou même de quatre ans ou plus, la durée de l'enseignement. Une prolongation de 4 ans ou plus (mesurée sur une période de 30 ans) a eu lieu en Espagne, en Italie, en Autriche, en Suède et en Norvège, et ceci grâce à l'abaissement de l'âge d'apprentissage. Dans les États d'Europe centrale et orientale, l'apprentissage précoce était déjà fréquent, surtout dans les pays baltes où l'apprentissage du russe était obligatoire pour les élèves tout petits, même si l'on ne le qualifiait pas de langue étrangère.

Participation à l'apprentissage précoce

Les données utilisées pour les statistiques pertinentes dans les chiffres clés sont issues d'une source publiée en 2004 (Eurostat, New Cronos, mai 2004, voir Chiffres clés, p. 39, graphique C1). Les données ont été collectées en 2001/2002, lorsque dans plusieurs États, 50% ou plus des enfants du primaire apprenaient au moins une langue étrangère. Au Luxembourg, 80% apprenaient deux langues étrangères ou plus. En Estonie, en Finlande, en Suède et en Islande, au moins 10% apprenaient deux langues étrangères ou plus, ce chiffre ne comprenant même pas ceux qui choisissaient les langues en option. Les trois enquêtes de 1997/1998, 1999/2000 et de 2001/2002 prouvent que le nombre d'élèves apprenant une langue étrangère a nettement augmenté dans plusieurs pays: en Europe centrale et orientale, au Danemark, en Espagne, en Italie et en Islande. La Roumanie est le seul État où l'on pouvait constater un léger recul. Toutefois, cette situation a changé, depuis que la Roumanie a adhéré aux objectifs de l'UE pour l'an 2010. Le pourcentage d'élèves apprenant au moins deux langues étrangères a augmenté en République Tchèque, en Estonie et au Luxembourg.

Choix des langues

Les données de 2001/2002 montrent clairement que l'anglais est la langue dominante dans l'enseignement primaire. Font exception la République Tchèque, les pays baltes, la Hongrie, la Pologne et la Slovaquie où l'allemand est la première langue étrangère. Au Luxembourg, c'est une langue officielle apprise par 99% des enfants. Le français est fortement représenté au Luxembourg (82%), dans la partie flamande de la Belgique où il est la langue étrangère la plus enseignée, et en Roumanie (26%).

Accroissement de l'anglais au niveau de l'apprentissage précoce

Entre 1998 et 2002, le nombre de jeunes élèves apprenant l'anglais a augmenté. En Espagne et en Autriche, leur proportion a de nouveau augmenté par rapport au niveau de 1999 (déjà assez élevé avec 70%) de respectivement 10% et 20%. En Italie, le nombre de ces jeunes élèves a augmenté de 30%, grâce à l'âge précoce du début d'apprentissage. Plusieurs États d'Europe centrale et orientale affichent également un accroissement de l'anglais : en Lituanie, en Pologne et en Bulgarie, le nombre de jeunes élèves apprenant l'anglais a doublé; en Slovaquie, où se trouvait le pourcentage le plus bas en 1999, le nombre a sextuplé.

Profil des enseignants de langue étrangère

En 2003/2004, à peu près la moitié des enseignants des écoles primaires dispensant l'enseignement de langue étaient des personnes non qualifiées pour l'enseignement d'une langue. Un résultat frappant en ce qui concerne les données de cette année : il n'y avait que peu d'obligations concrètes pour les futurs enseignants du primaire de poursuivre des études dans un pays étranger. Seuls les futurs enseignants de langue au Luxembourg étaient obligés d'étudier à l'étranger.

Processus d'enseignement

Lors de la recherche d'indicateurs pour les processus d'enseignement, les auteurs des données clés ont constaté une priorité relative attribuée aux quatre compétences majeures. Le rapport se sert des données de 2003/2004. Le terme de « quatre compétences » ne figure pas dans les programmes d'enseignement de trois États (la Grèce, l'Irlande et la Finlande). Dans d'autres pays, soit « écouter » et « parler », soit les quatre compétences sont prioritaires dans la même mesure. Le développement de la compétence « lire » est seulement mentionnée dans le programme d'enseignement de la Belgique francophone, des Pays-Bas et de la Roumanie. Une explication possible à cela pourrait être, en Belgique, la proximité linguistique entre le flamand et l'allemand, aux Pays-Bas le contact avec l'anglais, et en Roumanie la parenté linguistique entre le français et le roumain. La comparaison montre que 10 pays mettent davantage l'accent sur la compréhension et l'oral, tandis que 17 pays donnent la même priorité aux quatre compétences.

Durée de l'enseignement

Le minimum d'heures d'enseignement prévues pour l'apprentissage d'une langue étrangère dans le primaire n'a presque pas changé entre 1992 et 2002; les élèves du primaire étaient placés en situation d'exposition à une langue étrangère pendant 30 à 50 heures d'enseignement. En tout, il y avait peu d'écarts: les chiffres les plus bas ont été collectés en 2002 en Lituanie, les plus élevés à Malte où le nombre de cours d'exposition était de plus de 150 heures (il faut toutefois noter que l'anglais est une langue véhiculaire officielle à Malte).

Variabilité

La variabilité est une caractéristique majeure de la pratique de l'apprentissage précoce des langues. Beaucoup de problèmes attribués à l'APL sont liés à différentes conditions cadres telles que le nombre d'élèves, l'étendue de la formation continue, la disponibilité ou le manque de matériels d'enseignement appropriés, le temps mis à disposition pour l'enseignement et les compétences des enseignants en langues étrangères. Des facteurs sociaux jouent également un rôle, tels que l'ampleur du contact avec la langue étrangère en dehors de l'école, ce qui comprend également le contact avec des locuteurs natifs, la volonté politique et la mise à disposition de moyens budgétaires par l'État, le comportement de la société envers certains groupes parlant une autre langue et, bien sûr, des facteurs individuels / relatifs aux groupes tels que le sexe, le bagage social, l'ethnicité, les comportements, la motivation, la peur, les stratégies, le style cognitif et la première langue (langue de la majorité ou de la minorité – dans le dernier cas il arrive que la première langue étrangère soit la troisième langue apprise par l'enfant (L3)). La variation doit également être prise en compte lors de l'évaluation des résultats d'apprentissage, c.-à-d. pas seulement en ce qui concerne les connaissances en langue cible, mais aussi au niveau du développement de la personnalité de l'enfant (en matière cognitive, interculturelle, physique, au niveau des relations avec les autres etc.), la future formation de l'enfant et l'attachement de l'enfant à son chez-soi et à sa communauté locale.

Pression des parents

Il n'est pas faux de constater que la pression de la part des parents était utile lors de la propagation et de l'introduction accélérée de l'APL, et ceci beaucoup plus que pour la plupart des autres matières. Déjà au cours des années 1990, des parents ont demandé aux écoles maternelles de proposer un enseignement de langues vivantes. Des parents qui avaient payé les coûts pour l'enseignement d'une langue vivante, ont fini par faire du lobbying pour des programmes bilingues. Souvent, le résultat était qu'un tel enseignement fut introduit plus vite qu'on ne l'avait d'abord supposé, parce que les autorités ont réagi à la pression des parents. De même, le fait que les parents demandaient des attestations de notes externes a engendré un accroissement des examens. En 2000, environ 150 000 enfants ont passé l'examen « UCLES Test for young learners » (Cameron, 2003, 105).

Critiques

L'enseignement précoce des langues vivantes est aussi critiqué. Bien que le public préconise l'enseignement en langues étrangères (voir l'Eurobaromètre 243), on ne peut pas dire que l'esprit de la convention de Barcelone s'est imposé partout de la même façon. Ainsi, dans certains pays, des débats ont lieu pour savoir si la langue officielle nationale subit un dommage à cause de l'enseignement précoce des langues vivantes. Ce qui est sûr, c'est que si l'enseignement précoce d'une ou de plusieurs langues supplémentaires veut être couronné de succès sur tous les plans, les enseignants ont besoin d'être largement soutenus, pour élargir leurs connaissances, leur compréhension et leurs approches de l'enseignement.

2.2 Développements depuis l'étude de départ (1998)

Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German & Taeschner (1998) ont subdivisé leur aperçu des recherches en deux catégories principales. La première traitait des résultats de recherches se référant à des facteurs contextuels tels que la société, l'école, les enseignants et les différents types d'élèves. L'autre catégorie comprenait des recherches qui traitaient des résultats des enseignements de langues vivantes dispensés dans l'éducation préscolaire et primaire. Ces études examinaient la communication en langue, la conscience métalinguistique, la conscience culturelle, le développement de compétences métalinguistique, les comportements, la confiance en soi, la curiosité et l'intérêt, le statut perçu d'une langue et le choix des langues. Nous résumons ci-après les faits essentiels.

Facteurs relatifs à la société: exposition à la langue étrangère

Blondin et al. (1998) ont constaté que l'ampleur du contact avec la langue étrangère en dehors de l'école est susceptible de soutenir le développement linguistique des enfants, mais aussi de l'entraver. Le contact avec la langue étrangère en dehors de l'école est étroitement lié au rôle et au statut de la langue dans la communauté des élèves, dans le voisinage ou dans les médias. Deux types d'intervention possibles furent mentionnés : accroître le contact avec la langue étrangère choisie en dehors de l'école (surtout via les médias et de plus en plus via l'internet), ou prendre en considération le contact avec la langue déjà existant lors de la décision quant au choix des langues étrangères qui seront enseignées. Dans les deux cas, des étapes envisagées sont susceptibles de renforcer davantage la position dominante de certaines langues. C'est peut-être une platitude, mais entre-temps, ce pronostic a été rattrapé par la réalité depuis longtemps. Dans plusieurs pays, le contact avec la langue cible s'est accru, et l'utilisation de l'internet (surtout celle d'e-mails, de conférences et de sites web) joue un rôle important.

Facteurs relatifs à la société: rôle de l'infrastructure nationale et régionale

Dans le cadre du soutien de l'innovation et de la recherche associée, l'infrastructure nationale ou régionale peut jouer un rôle important (voir également Doyé & Hurrell, 1997). Autrefois, la qualité de l'infrastructure soutenant cet enseignement variait dans les différents pays, parce que ceux-ci se trouvaient à différents stades de développement en ce qui concerne l'introduction de l'apprentissage précoce: dans certains pays, elle était satisfaisante, dans d'autres cependant, elle était insuffisante ou même assez médiocre. Au cours de ces premières initiatives, la tendance à mettre à disposition une infrastructure suffisante ou même excellente durant la phase pilote s'est dessinée, tandis que lors de l'introduction générale sur le plan national, on a eu tendance à réduire le soutien au niveau de points cruciaux, voire même à changer les paramètres de base de l'infrastructure, et ce

en dépit du fait que durant la phase de l'introduction générale, l'intervention est essentielle et le besoin en moyens financiers adéquats très élevé.

Facteurs relatifs à la société: implication des parents

Aucune des études empiriques analysées dans le rapport de Blondin et al. (1998) traitait de 'l'implication des parents' et de son effet sur le domaine spécifique de l'enseignement des langues étrangères.

Des recherches pédagogiques plus étendues laissent croire que l'implication des parents est importante, surtout quand il s'agit de comprendre les objectifs de l'enseignement.

Facteurs relatifs à l'école: continuité

Le manque de continuité a un effet négatif sur la réussite à l'école. Malheureusement, aucune des études n'établit explicitement des variables découlant des politiques éducatives qui contribuent à une continuité accrue. Bien que le manque de continuité entre l'enseignement primaire et secondaire se manifeste partout en Europe sous différentes formes, Blondin et al. (1998) ont pu déceler cinq facteurs communs pour la plupart des situations: a) un décalage au niveau de la communication entre les corps enseignants (directeurs et enseignants) du primaire et du secondaire; b) un manque de coordination fine et de compatibilité des objectifs au cours des différentes étapes intermédiaires; c) des différences au niveau des méthodes, des sujets traités et des connaissances en linguistique; d) une répugnance des écoles secondaires à reconnaître les connaissances acquises au niveau primaire; et e) un dysfonctionnement au niveau de la formation des enseignants et un manque de possibilités de formation continue qui remédient aux problèmes énoncés. Bien que le manque de continuité soit un phénomène clairement identifié qui concerne les matières dans leur ensemble ou au moins, dans leur plus grand nombre, il est susceptible d'avoir une influence particulièrement négative sur le développement des connaissances de l'enfant en langue étrangère. Les résultats de la recherche, dans leur majorité, suggèrent que la compétence de l'enfant en matière de langue étrangère, qui est provisoire et augmente lentement, est fragile, et qu'il est difficile de la transférer d'un environnement bien connu à un nouvel environnement, inconnu et très différent. Blondin et al. (1998) sont arrivés à la conclusion que, dans chacun de ces domaines, une intervention effective était possible ou même extrêmement souhaitable.

Facteurs scolaires: facteur temps

La présente étude souligne clairement l'importance du temps disponible pour l'enseignement des langues étrangères. En fait, le « facteur temps » est, au niveau des classes, le facteur prédictif le plus significatif permettant d'expliquer les différences en matière de réussite de l'apprentissage de langues étrangères (Edelenbos et Johnstone, 1996). La présente situation est caractérisée par de grandes différences, tant sur le plan de la durée d'apprentissage hebdomadaire prévue pour l'enseignement des langues étrangères, de la fréquence et de la durée des cours, que sur celui de leur degré de répartition globale dans l'enseignement

préscolaire et primaire. Les occasions d'intervenir sont, quant au total de la durée d'enseignement, très limitées, car les emplois du temps des enfants sont remplis et toute augmentation en faveur de l'enseignement des langues étrangères se fait, selon l'opinion générale, au détriment des autres matières. Toute diminution du temps a une influence directe sur les quatre compétences écouter, parler, lire et écrire ; notre aperçu des recherches, cependant, suggère explicitement que la compétence 'parler' en souffre le plus (même dans les pays où, grâce aux différents médias, l'exposition des enfants à une langue étrangère en dehors de l'école est la plus élevée). Si on veut que les enfants apprennent à communiquer dans une langue étrangère de manière créative et courante, et ceci avec une exactitude et une ampleur raisonnable, il faudra y consacrer beaucoup de temps. Toutefois, quelques-unes des études empiriques analysées dans notre aperçu suggèrent, à notre avis, une autre manière de procéder, à savoir une exploitation plus effective du temps disponible. Une étude a montré que l'effet spécifique du facteur « temps d'apprentissage » était seulement clairement visible en combinaison avec d'autres facteurs contextuels liés à la qualité de l'enseignement. De plus, on a constaté que l'effet qui se manifestait grâce à une augmentation du temps prévu pour l'enseignement des langues étrangères s'affaiblissait à partir d'un certain nombre de cours, tandis que d'autres études laissent penser qu'une répartition du temps d'enseignement de telle sorte qu'il y ait des cours plus courts et plus fréquents aboutit à de meilleurs résultats.

1.1.1 Facteurs relatifs aux enseignants: maîtrise de la langue et connaissance d'approches didactiques

Les recherches empiriques révèlent plusieurs « facteurs enseignant » qui attestent de l'importance de la formation des enseignants en ce qui concerne,

- d'une part la maîtrise de la langue (en particulier de l'oral) et les connaissances du développement de l'enfant et
- d'autre part être conscient du fait que certaines approches didactiques aboutissent à de meilleurs résultats. La condition en est que les enseignants qui ont reçu une formation appropriée et un soutien correspondant sont à même de se préparer et de s'adapter à des changements, et de continuer l'innovation même dans les cas où les premiers succès d'une certaine approche s'affaiblissent, et de s'évaluer eux-mêmes.

Il faut souligner que les deux aspects suivants sont étroitement liés l'un à l'autre: les nouvelles approches méthodiques esquissées au chapitre 5 (et qui, en partie, faisaient l'objet de recherches), ont toutes rapport avec l'utilisation interactive de la langue entre enseignants et élèves. Celle-ci peut seulement fonctionner si l'enseignant sait s'exprimer suffisamment et couramment, tout en étant sûr de lui dans la langue cible. De plus, il est important, pour répondre aux différents besoins des enfants et à leurs différents intérêts, que l'enseignant sache se servir spontanément et de manière flexible d'un répertoire de différents sujets, au lieu de compter seulement sur la langue qu'il a appris plus ou moins par

cœur afin de pouvoir faire face à des situations habituelles ou prévisibles. Actuellement, la tendance est de confier l'enseignement des langues étrangères au niveau préscolaire et primaire à des enseignants du primaire. Beaucoup d'arguments favorisent un tel enseignement, et les résultats de la recherche soulignent l'efficacité de cette approche, dans la mesure où les enseignants sont préparés pour cette tâche particulière de façon appropriée. Contrairement à leurs collègues du secondaire, les enseignants du primaire ne sont pas, en règle générale, spécialisés dans une langue étrangère et son enseignement. Du coup, il y a, en ce qui concerne les enseignants du primaire, un grand besoin de formation continue, soit pour élargir leur première formation d'enseignant, soit pour élargir leurs connaissances en langue datant de leur propre scolarité. Actuellement, on est loin d'être en mesure de couvrir les besoins : dans la plupart des pays qui ont décidé d'introduire l'apprentissage précoce au niveau général, il y a peu de soutien pour former les enseignants en fonction d'une acquisition de compétences linguistiques suffisantes, ce qui étouffe dans l'œuf toute perspective de succès.

Blondin et al. (1998) ont constaté que, dans ce cas, il y a également un domaine où une intervention positive est possible, mais seulement si des moyens suffisants sont mis à disposition. Il faut souligner que l'embauche d'enseignants de langue étrangère qualifiés qui ont eu une formation pour l'enseignement dans le secondaire, ne dispense pas du tout de la nécessité de mesures de formation continue. Dans ce cas, il est important de former les enseignants à la pédagogie de l'enseignement préscolaire et primaire et à la didactique spécifique de l'enseignement précoce des langues étrangères.

Facteurs relatifs aux élèves : capacités et origine

Des recherches empiriques sur les facteurs relatifs aux élèves montrent que le niveau général de l'intelligence verbale/linguistique joue un certain rôle lors de l'apprentissage de langues étrangères, le niveau général de l'intelligence verbale/linguistique étant un terme collectif qui manque de cohérence dans la littérature existante. Dans les études empiriques, il s'agit souvent d'un classement de l'intelligence; parfois, il est également utilisé avec d'autres indicateurs psychométriques, ou pour décrire la performance des enfants (p.ex. élevée, moyenne, faible). Les valeurs concernant l'intelligence verbale et les performances lors de l'apprentissage d'une langue étrangère sont habituellement en corrélation positive les unes avec les autres. En dépit du fait que ces corrélations sont soumises à de grandes variations, on peut supposer que l'« aptitude linguistique générale » a une grande influence sur les résultats de l'enseignement des langues étrangères.

Il y a des études empiriques qui montrent qu'un faible bagage socio-économique mène à de moins bons résultats, tandis qu'une origine ethnique différente et le bilinguisme accompagnant ne présentent aucun inconvénient et sont en revanche susceptibles d'avoir une influence positive sur la réussite de l'apprentissage de l'enfant dans la langue étrangère.

Il y a aussi des indications sur un facteur relatif au sexe, et bien que celui-ci ne constitue aucune raison de se faire du souci, il peut être important, dans certaines situations, d'examiner les différences en matière de comportement et performance entre filles et

garçons. Dans le domaine de l'« aptitude linguistique générale » et du « bagage socio-économique », les problèmes sont plus profonds : les systèmes éducatifs devraient permettre à tous les enfants de recevoir une éducation suffisante et adéquate, en particulier en réduisant l'inégalité des chances.

Facteurs relatifs aux élèves : l'âge d'apprentissage optimal

Jusqu'ici, la recherche empirique n'a pas pu constater d'âge optimal pour commencer l'apprentissage de langues étrangères. Un apprentissage précoce a pour résultat une durée d'apprentissage prolongée et a le potentiel d'influencer le développement personnel des enfants à un stade où celui-ci est encore très intense. D'un autre côté, l'enseignement précoce des langues étrangères signifie également que la continuité d'une année scolaire à l'autre devient de plus en plus importante. L'apprentissage précoce de langues vivantes en tant que tel ne cause aucune différence substantielle. Les chances d'aboutir augmentent au lorsque l'apprentissage précoce est accompagné d'un l'enseignement de qualité dispensé par des enseignants qui ont acquis l'ensemble des connaissances et aptitudes nécessaires.

Autres conclusions: la diversité effective

Il est regrettable qu'aucune étude empirique n'ait examiné les effets de l'introduction d'une langue précoce au cours de l'éducation préscolaire et primaire sur la diversité des langues offertes. Différents indicateurs laissent cependant supposer que ces effets sont de nature négative : dans la plupart des pays, les écoles primaires et préscolaires sont plus petites que les écoles secondaires, et l'introduction de l'enseignement des langues étrangères à ces niveaux peut mener à un choix réduit de langues étrangères. De plus, l'enseignement précoce des langues étrangères est susceptible de renforcer la position de la langue déjà dominante, et renforcer ainsi le déséquilibre.

Autres conclusions: le besoin de missions de recherche

Lorsqu'ils ont tenté de collecter des données empiriques fiables et suffisamment prouvées, Blondin et al. (1998) ont constaté qu'il y avait très peu de projets de recherche dans ce domaine et que ceux-ci variaient très peu en matière de résultats de l'apprentissage précoce ainsi qu'en matière de facteurs qui avaient éventuellement influencé ces résultats. L'ampleur des efforts de recherche ne correspond pas du tout au niveau de l'intérêt public et de l'intérêt des politiciens qui prennent les décisions sur le plan éducatif. Cela ne vaut pas seulement pour les évaluations, mais aussi pour les travaux de recherche qui traitent du processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue, ainsi que pour la recherche examinant de nouvelles approches didactiques naissantes.

Vu que beaucoup de questions concernant le rôle de certains facteurs contextuels sont restées sans réponse et que beaucoup d'autorités éducatives ont rencontré des difficultés à offrir les conditions de base pour un enseignement des langues étrangères réussi au niveau primaire, il faut éviter de compter sur une formule spécifique en offrant l'enseignement des

langues étrangères au niveau primaire. C'est le rôle de la recherche de promouvoir un esprit de réflexion critique qui remette en question les opinions dominantes. En même temps, il faut explorer des voies de recherche complémentaires, par exemple celles basées sur des analyses phénoménologiques et imaginatives ou sur des modèles de résolution de problèmes.

Autres conclusions: conditions matérielles et miracles

Les citoyens européens devraient être à même de comprendre des personnes parlant une langue différente de la leur. Dans certaines situations particulièrement favorables, les enfants sont capables d'apprendre à parler et comprendre une ou plusieurs langues : ceux qui grandissent dans des familles bilingues deviennent souvent presque des locuteurs natifs dans les deux langues, et les élèves fréquentant une école où une langue différente de leur langue maternelle est la langue principale de l'enseignement peuvent, sous certaines conditions, apprendre à parler couramment.

Toutefois, il est aussi important de permettre à la majorité bien plus importante des enfants qui grandissent dans des situations habituelles d'acquérir un niveau convenable de compétence dans une ou plusieurs langues étrangères. Bien que les études sur l'enseignement précoce des langues étrangères n'aient pas relevé d'effets négatifs sur les élèves, il est sans aucun doute vrai que des initiatives trop ambitieuses ou mal planifiées et insuffisamment dotées sont susceptibles de frustrer les parents, les enseignants et éventuellement les élèves. Ceci est en particulier le cas pour l'APL, étant donné que l'idée de l'apprentissage de langues étrangères est susceptible d'éveiller des attentes ambitieuses. Blondin et al. (1998) ont montré que le succès dépend d'une multitude de facteurs, et qu'on ne peut pas attendre de miracles.

2. 3 Bonne pratique: utilisation d'un concept

La question clé en matière d'enseignement précoce des langues étrangères est la suivante : comment créer, maintenir et améliorer la qualité ? La qualité naît de l'interaction de conditions extérieures positives, de l'enseignement et de l'examen des processus d'apprentissage linguistique des enfants. La situation actuelle de l'enseignement précoce des langues étrangères est toujours marquée par les changements intervenus au début des années 90 lorsque partout en Europe, on a fait de gros efforts dans ce domaine. La question concernant la qualité peut être subdivisée comme suit :

1. Le travail a-t-il été effectué de façon efficace ? (responsabilisation)
2. Quand la pratique est-elle « bonne » ? (processus interprétatifs et évaluatifs)
3. Quels sont les indicateurs de qualité? (points d'ancrage pour la description et la comparaison)
4. Comment peut-on parvenir à des améliorations ? (transposition de lignes directrices telles que le plan d'Action « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique » de l'UE)

1.1.2 Bonne pratique comme concept dynamique

La bonne pratique a lieu grâce à des circonstances sociales spécifiques. Les concepts sous-jacents sont intégrés sur le plan socioculturel à l'intérieur d'une société et au niveau international, et sont donc soumis à des changements. Des événements politiques ont une influence directe sur l'APL. Lorsque le choc causé par Spoutnik menait à une vague de soutien de l'APL aux États-Unis, ceci faisait partie d'un effort plus large pour améliorer le système éducatif et pour éviter de rester derrière l'Union Soviétique ; la concurrence entre les systèmes politiques a favorisé des changements. La chute du rideau de fer a changé le monde de l'enseignement des langues étrangères dans le primaire à deux égards. D'une part, ce petit domaine comptant une poignée d'enseignants et de décideurs engagés est vite devenu un sujet prioritaire dans la politique éducative de l'UE ; d'autre part, une nouvelle relance au niveau de la coopération européenne s'est opérée, avec un accent particulier sur l'enseignement des langues étrangères. Le grand nombre d'enfants concernés signifie que l'organisation est un facteur très important, mais celle-ci a lieu à un niveau qui est à peine perçu par les enseignants individuels qui veulent dispenser un bon enseignement. En plus de la prise en compte des changements politiques fondamentaux, il faut énumérer d'autres dynamiques :

- Les changements à l'intérieur d'une école par rapport aux changements à l'intérieur d'une région ou d'un pays, linéaires ou variés
- Les différents agents de changement et leurs rôles spécifiques
- La direction et le déroulement des changements: de haut en bas, par des initiatives au niveau des écoles, par des initiatives d'enseignants individuels, par des réseaux
- Le transfert géographique d'idées par des programmes d'échange, des conférences, des événements politiques (tels que la chute du rideau de fer qui a engendré un afflux de concepts d'Europe occidentale vers les anciens pays communistes)
- Les similarités entre les langues et les différences entre les concepts de bonne pratique et la qualité, ainsi que les similarités et les différences par rapport à l'enseignement d'autres matières.

Le processus d'enseignement ne peut pas toujours être planifié

Dans chaque scénario d'enseignement spécifique, qu'il s'agisse de la salle de classe ou d'une situation de rencontre lors des voyages scolaires ou des visites d'invités, la qualité est le résultat d'un processus de négociation compliqué. Un simple modèle de feedback est insuffisant, car il est basé sur l'idée que les objectifs d'apprentissage sont fixés et que les résultats pourront être mesurés d'après ces objectifs définis d'avance. On suppose qu'il existe une « institution apprenante » et la contrôlabilité des processus aboutissant à une bonne pratique. Les limites d'un tel modèle peuvent être démontrées à l'aide d'un seul exemple dérivé d'un programme de rencontre transnational pour élèves : les enseignants veulent que les élèves utilisent et pratiquent la langue voisine, cependant le désir de

communiquer amène les élèves à s'exprimer en anglais. Ce petit exemple montre qu'il y a beaucoup de situations dans lesquelles le processus d'apprentissage ne peut pas être planifié. Par conséquent, la divergence doit être prise en compte et intégrée dans le concept de « bon » valable pour la pratique établie ou émergente. Lors de l'évaluation de la qualité, il faut toujours prendre en considération que des réussites d'apprentissage ne peuvent pas être produites comme une tasse de thé ou un marteau dans une fabrique ; au contraire, la réussite d'apprentissage se crée grâce à la construction de significations par l'apprenant qui réorganise et augmente ses connaissances et la base de ses expériences (Lenk, 2001). On peut donc constater que les réussites d'apprentissage sont susceptibles de se créer sous toutes sortes de conditions, dans des situations mises à disposition dans le cadre du système éducatif, mais qu'elles ne vont pas apparaître inévitablement jusqu'à un niveau attendu. Bien sûr, on peut établir des lignes directrices portant sur la bonne pratique, et elles sont établies, mais il n'y a pas d'automatisme, et elles ne garantissent pas le succès.

La perspective de l'enfant par rapport à une perspective systémique

Le terme « bonne pratique » peut être reformulé en utilisant l'expression « approche centrée sur l'enfant ». Ce concept est cependant caractérisé par deux perspectives :

« Bon » apprentissage précoce du point de vue de l'enfant

Exemples d'aspects à prendre en considération :

Signification d'un cours ou d'un sujet pour l'enfant

Développement cohérent d'un contexte significatif dans les cours individuels et durant l'année scolaire

Contribution de chaque cours individuel à l'acquisition individuelle de la langue

Apprentissage de qualité pour l'enfant individuel avec ses points forts et faibles

« Bon » apprentissage précoce du point de vue du système éducatif

Exemples d'aspects à prendre en considération :

Volume de la formation initiale et continue des enseignants

Contenu de la formation initiale et continue des enseignants

Budget disponible (temps d'apprentissage, moyens financiers)

Motivation des enseignants

Assurance qualité

Surveillance et suivi du changement

Analyse sémantique et connotations

Le terme de bonne pratique est dérivé d'études sur la gestion d'entreprise où il désigne le déroulement sans problème et l'efficacité des procédés de travail et de production. Il est donc différent de la signification pédagogique de « bon », signification généralement attribuée à ce mot par un profane, un enseignant ou un élève : une bonne relation entre

enseignants et élèves, un enseignant qui sait bien expliquer, un enseignant dont les élèves ont de bonnes notes. Cette deuxième image de « bon » met l'enseignant et ses élèves en relief, tandis que la connotation des études de gestion d'entreprise désigne une organisation fonctionnant sans problème. « Bon » est un simple terme trompeur. Il s'agit d'un terme qui donne un jugement avec une dimension personnelle ainsi que professionnelle. Dans la multitude de documents examinés pour ce rapport figurent les expressions « qualité », « bon », « bonne pratique », « meilleure pratique », « pratique éducative efficace ». Il semble que le terme « bonne pratique/meilleure pratique » figure davantage dans les essais ayant une origine anglo-américaine, et qu'il soit plus ou moins courant dans les différents pays européens. La série de publications de l'UNESCO sur la pratique pédagogique utilise le terme « efficace ».

Les deux interprétations dominantes du terme « qualité » sont les suivantes :

- Qualité dans le sens d'une propriété: niveau descriptif
- Qualité dans le sens d'un jugement de valeur implicite

Le terme « meilleure pratique » a été trouvé dans deux contextes. Il est utilisé comparativement à « bonne pratique ». Dans la recherche éducative empirique, il peut avoir une signification spécifique : ainsi, dans une grande étude sur la réussite d'apprentissage, sont identifiées les meilleures classes, et ensuite on essaie de trouver de manière rétroactive les raisons de ce succès (qualités de l'enseignant, méthodes d'enseignement) (Helmke, 2003/05). Dans le domaine de l'enseignement précoce des langues étrangères, l'attribution du Label européen des langues à des projets préscolaires et primaires donnent l'impression que ces derniers représentent la pratique la plus exemplaire. C'est cependant trompeur, car le label est souvent décerné à des projets innovants, tandis que les classes et écoles qui, dans le cadre de la recherche sur l'efficacité, sont décrites comme étant celles dispensant le meilleur enseignement, se retrouvent à l'intérieur du courant majoritaire. Deuxièmement, dans le domaine de l'enseignement précoce des langues étrangères, le Label européen des langues est souvent décerné à des écoles situées dans des régions frontalières ou à celles qui bénéficient d'autres circonstances particulières.

Des concepts privés et officiels de bonne pratique sont entremêlés : il s'ensuit la nécessité pour chaque individu de récapituler la façon dont il est arrivé à ses jugements sur la bonne pratique. Nous avons fait une analyse herméneutique de littérature choisie sur l'apprentissage précoce des langues (programmes scolaires, documents de l'UE, articles de journaux); elle a relevé la variété de connotations, et elle met en évidence à quel point les opinions des enseignants sur l'enseignement, les opinions basées sur des expériences, les connaissances officielles, ce qui est considéré comme politiquement souhaitable, les conclusions académiques et la vision pédagogique convergent.

Connotations et leurs modèles argumentatifs

Du point de vue de l'enfant, il est opportun d'offrir une langue étrangère au niveau préscolaire ou primaire, car ceci est approprié sur le plan du développement : il est dans la nature de l'enfant d'être ouvert aux langues. Il s'agit d'une « fenêtre » neurobiologique dont

on doit profiter, car le potentiel pour l'apprentissage d'une langue étrangère à un jeune âge est le plus grand. De plus, les enfants ont droit à un enseignement qui les aide à profiter de leur potentiel individuel. Selon une autre perspective, l'attention doit être attirée sur les résultats d'apprentissage, c.-à-d. que les écoles/autorités scolaires sont obligées de rendre des comptes. Cette deuxième ligne de réflexion associe la qualité et la bonne pratique à l'utilisation réelle de la langue par les enfants dans des situations authentiques. Il y a, cependant, plusieurs réserves. Les descripteurs du niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues ne sont pas suffisamment détaillés pour les enfants; les pays ont différents standards qu'ils veulent appliquer pour l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire: peut-être ne veulent-ils pas fixer des objectifs à atteindre qui peuvent être vérifiés à l'aide de tests. En ce qui concerne le niveau d'enseignement, il faut prendre en compte la qualité émotionnelle du cours. Au niveau contextuel, la qualité de l'enseignement ainsi que les résultats de celui-ci dépendent de ce qui est prévu dans la formation des enseignants, du matériel et des structures de support. Si l'on attire l'attention sur les résultats (les résultats de test et les bulletins de notes), ceci peut mener à une industrie d'évaluation, à des parents qui envoient leurs enfants dans des écoles privées, et à un écart entre les pauvres et les riches. La question de savoir si les notes font partie d'une activité normale, si elles posent les jalons pour la future carrière professionnelle, si les inspecteurs d'école les utilisent pour améliorer le système scolaire etc., dépend de leur poids et de leur fonction. Une autre perspective consiste à considérer que l'APL est une valeur dans le cadre de l'éducation culturelle. Le contenu enseigné devrait aider les enfants à comprendre le monde, et également à élargir leurs connaissances et leur capacité d'apprendre. Des documents plus récents sont p.ex. les lignes directrices officielles de la France et du Portugal (2005). Les « Nürnbergger Empfehlungen » (recommandations de Nuremberg) de 1993 sont peut-être le document ayant l'influence la plus durable ; il s'agit d'un guide pour l'allemand langue étrangère au niveau primaire rédigé par des enseignants et des collaborateurs de l'Institut Goethe. Ce document est introduit par la question: « Quels sont les sujets d'importance pour les enfants ? », et il essaie de situer l'enseignement des langues étrangères autour de ces sujets. Les rapports de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe suivent pour des raisons compréhensibles le modèle « expansionniste ». L'Eurobaromètre (hiver 2005/2006) ainsi que le rapport d'Eurydice (Chiffres clés, 2005) posent la question implicite : Combien de locuteurs compétents supplémentaires parlant une langue étrangère y a-t-il ? Peut-on constater une expansion vers le bas (l'apprentissage précoce, début à l'âge préscolaire) ?

Les connaissances de base pour la bonne pratique

La bonne pratique dans le domaine de l'enseignement précoce des langues étrangères est discutée par plusieurs groupes sociaux: décideurs politiques, rédacteurs de programmes d'enseignement, auteurs de manuels scolaires, parents, enseignants, théoriciens de l'éducation, formateurs d'enseignants et leurs étudiants, chercheurs empiriques, journalistes, etc. Les enfants développent leurs propres idées concernant un « beau cours ». Des enfants

apprenant des langues apparaissent également dans des romans (p. ex. Hugo Hamiltorn, *The Speckled People*, London 2003; Maxine Hong Kingston, *The Woman Warrior*, 1976). Il y a donc une multitude d'idées implicites et explicites de ce que la bonne pratique est et devrait être. La discussion sur les différents types d'offres (allant de l'immersion à des cours de langue systématiques, à l'introduction ludique dans la langue étrangère et à la sensibilisation linguistique) en est un indicateur; d'autres indicateurs sont les discussions sur la valeur relative des différentes méthodes, la compétence linguistique des enseignants, la continuité et les relations entre les objectifs linguistiques et interculturels. En bref, il existe plusieurs manières d'identifier la « bonne pratique ». L'étude menée ici se réfère notamment à du matériel actuel. Face à l'immense quantité de sources possibles, il fallait se référer à des experts. Des exemples ont été collectés auprès des experts dans les différents pays couverts par l'étude. Les sources de connaissances possibles de la bonne pratique sont les suivantes:

1. Exemples collectés auprès de scientifiques de l'éducation qui connaissent parfaitement la situation dans leur pays.
2. Études de faisabilité et évaluation de programmes (a posteriori)
3. Observation directe d'enseignants modèle
4. Démocratie participative (voir Eurobaromètre Spécial, 243) : sondage parmi les citoyens sur les meilleures approches et les meilleurs lieux d'apprentissage
5. Tests de performance
6. Études à long terme, p.ex. sur l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire ou sur l'apprentissage interculturel au niveau primaire auprès des adolescents
7. Demandes de renseignements auprès des écoles, afin qu'elles rapportent ce qu'elles considèrent comme un bon enseignement
8. Demander à des enseignants individuels de rapporter leur meilleur cours d'APL
9. Promouvoir la bonne pratique en donnant des impulsions particulières, et évaluer leur efficacité
10. Sondage auprès des enfants après 1 ou 2 ans d'expérience de l'enseignement précoce des langues étrangères (quels sont les sujets qui les motivent, comment mémorisent-ils des contenus, comment concevraient-ils un livre de classe p. ex.)
11. Inviter des adolescents à avoir un regard rétrospectif sur leur scolarité primaire et noter leurs propositions d'amélioration
12. Portfolios
13. Changements en matière de paramètres matériels et examen des effets des changements
14. Recherche ethnographique
15. Études de cas, les conditions dans les grandes villes, ou la pratique exemplaire dans des régions très isolées p.ex.

Indicateurs de la qualité et de la bonne pratique issus de la recherche pédagogique

Des études pédagogiques (voir Helmke, 2003/2005) ont décelé plusieurs indicateurs de bonne pratique. Une liste d'indicateurs très influents est énumérée dans la série sur la pratique de l'enseignement de l'International Academy of Education, un institut travaillant pour l'UNESCO (Brophy, 2000, www.ibe.unesco.org)

1. Climat d'enseignement qui soutient l'apprentissage
2. Opportunités d'apprentissage
3. Adaptation des programmes scolaires
4. Établir des orientations d'apprentissage
5. Cohérence du contenu
6. Discours réfléchi dans l'enseignement
7. Activités de pratique et d'application
8. Soutien de l'engagement des élèves dans l'accomplissement de leurs tâches
9. Enseignement de stratégies d'apprentissage
10. Apprentissage coopératif
11. Évaluation orientée sur les objectifs
12. Attente en matière de résultats

Un autre modèle souvent cité est celui de Slavin (1997) : il énumère quatre facteurs importants :

1. Qualité de l'enseignement
2. Niveaux d'enseignement appropriés
3. Incitations à l'apprentissage
4. Temps

La gestion de la classe et le temps réellement utilisé pour la tâche d'apprentissage sont deux facteurs essentiels pour l'apprentissage guidé. Selon Kounin, il existe les indicateurs suivants d'une bonne gestion de la classe: « With-it-ness » (c.-à-d. être tout à fait présent dans la classe), chevauchements (c.-à-d. effectuer des activités de routine comme p. ex. l'utilisation de médias sans y prêter trop d'attention tout en continuant d'enseigner la matière), élan, fluidité, soutien de groupes individuels, transitions adroites d'une phase d'enseignement à l'autre et éviter une participation feinte.

Un modèle présenté par Helmke (2003/2005, p. 42) comprenant six « blocs d'explication » se réfère à un enseignement efficace au niveau de la classe :

1 Personnalité de l'enseignant	2 Enseignement comme processus	3 Dispositions individuelles des apprenants, cognitions, manière de comprendre, motivation, perception et interprétation des instructions
--------------------------------	--------------------------------	---

6 Contexte de classe, contexte éducatif	5 Effets de l'enseignement	4 Activités d'apprentissage (time on task et apprentissage hors du programme scolaire)

Les autres facteurs de soutien mentionnés dans la littérature spécialisée sont les suivants : la qualité du matériel d'enseignement, la compétence diagnostique, le soutien individuel, expliquer aux élèves pourquoi il faut apprendre une certaine matière, la perception de la qualité et des bons enseignants par les apprenants et les opinions des enseignants. La liste de ces facteurs de soutien pourrait être retenue dans un modèle « si/alors » : s'ils apparaissent, ou plus ils apparaissent, alors meilleures seront les réussites d'apprentissage. En somme, ces conditions représentent un état idéal.

2.4 Principes pédagogiques: un concept profond

Le contexte actuel de la politique linguistique de l'UE

L'appel d'offres EAC 89/04 demandait une étude sur « les principes pédagogiques majeurs dans le cadre de l'enseignement des langues à de très jeunes enfants ». La Commission européenne a intégré dans le plan d'action de 2004-2006 « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique » le concept d'un principe pédagogique. Le document de travail de la Commission « Progrès vers les objectifs de Lisbonne dans l'éducation et la formation (mars 2005) fixe la stratégie et les mesures à prendre jusqu'à 2010 pour faire des systèmes d'éducation et de formation européens les meilleurs au monde. Dans l'Eurobaromètre spécial 243 « Les Européens et leurs langues » publié en février 2006 (cf. également le rapport complet en anglais), on utilise dans le chapitre 3.1 le terme de « principe ». On a demandé aux citoyens s'ils approuvaient les cinq « principes clés » de la politique de l'UE en matière de langues. Dans le même chapitre, on a utilisé l'expression « idée sous-jacente » comme alternative pour « principe ». Les cinq principes sont les suivants :

- Les citoyens de l'UE devraient être capables de parler une langue en plus de leur langue maternelle
- Toutes les langues devraient être traitées de la même façon
- Chaque personne dans l'UE devrait être capable de parler une langue commune
- Les institutions de l'UE devraient fixer une seule langue pour leur communication
- Les citoyens de l'UE devraient être capables de parler deux langues en plus de leur langue maternelle

Les cinq principes reflètent l'orientation officielle aussi bien que les questions actuellement discutées au niveau de la politique linguistique. « Toutes les langues devraient être traitées de la même façon » est une ligne directrice de l'UE (la protection des langues parlées par les

minorités et des langues qui sont peu parlées), tandis que les quatre autres principes reflètent la discussion en cours. La formule M+2 (M= langue maternelle) est l'objectif souhaité, et les principes selon lesquels une ou deux langues devraient être enseignées, ont été mentionnées pour illustrer le degré d'acceptation pour l'option respective. Le degré d'acceptation publique peut avoir de l'influence sur les priorités au niveau de l'enseignement précoce des langues étrangères, si elles sont prises en compte par des décideurs politiques. Les autres principes se réfèrent à l'influence de l'anglais. Vu l'écho positif concernant la question de l'Eurobaromètre de savoir si l'enseignement devrait commencer à un jeune âge (voir le chapitre sur les origines), on peut penser que l'objectif des questions sur ces principes est de placer ce sujet sur un niveau d'abstraction plus élevé.

Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues modernes publié en 2000, le terme « principe » est mentionné dans le chapitre 1 (Political and Educational Policy Context), à savoir sous le point 1.2 : The language policy aims of the Council of Europe. Trois principes fondamentaux sont à la base du travail du Conseil de l'Europe:

- il faut protéger le patrimoine riche en matière de diversité linguistique et culturelle
- les citoyens parlant différentes langues maternelles seront seulement capables d'interagir les uns avec les autres par le biais de meilleures connaissances en langues vivantes européennes, afin d'arriver à une plus grande mobilité ; la diversité ne représente plus un obstacle, mais une source d'enrichissement et de compréhension réciproque
- la coopération des États membres au niveau européen renforce la coopération sur le plan politique

Explication du concept

Les principes pédagogiques sont des points d'orientation fondamentaux pour tous les professionnels de l'éducation. Il s'agit de « maximes pour l'action » qui nécessitent, dans un cadre bien défini, une validité permanente dans chaque situation concrète, qu'il s'agisse de la pratique pédagogique ou de la science de l'éducation en tant que type de pratique sociale. (Handbook on Educational Science, 2004, p. 122). Ils sont plus généraux que les principes didactiques qui sont orientés sur une action concrète et se réfèrent exclusivement à l'enseignement/l'apprentissage. Les principes didactiques semblent mettre à disposition, dans le domaine très complexe dans lequel les enseignants exercent, un nombre restreint de points d'orientation.

D'après Castilow (2004), une caractéristique importante des principes pédagogiques consiste dans le fait que ceux-ci sont originaires et authentiques, et pourvus d'énergie pédagogique. Grâce à leur nature générique, ils peuvent être appliqués à une multitude de circonstances. Exemple : *l'apprentissage est facilité si l'instruction démontre ce qu'il faut apprendre au lieu de dire seulement ce qu'il faut apprendre*. De plus, les principes pédagogiques sont très pragmatiques dans la mesure où ils synthétisent une multitude d'expériences d'enseignement pratiques, pour pouvoir être utilisés pour résoudre de nouveaux problèmes dans la pratique.

Grimmitt (2000) place le concept de principes pédagogiques à un niveau très abstrait, en les définissant comme des hypothèses valables ou comme des appréciations sur l'enseignement et l'apprentissage. Les principes pédagogiques encouragent les processus de la création de stratégies pédagogiques qui, à leur tour, déterminent la manière dont les élèves font face au sujet d'apprentissage, y réfléchissent et y réagissent. Dans le meilleur des cas, les principes pédagogiques devraient d'abord être conçus en des termes généraux, et seulement après en des termes se référant à un environnement d'apprentissage réel. Des stratégies pédagogiques sont donc des actions concrètes moyennant lesquelles les principes pédagogiques sont mis en œuvre et elles accomplissent des objectifs établis ou y contribuent. Les principes pédagogiques sont plus importants que les stratégies pédagogiques, car les principes peuvent être transférés et invitent les enseignants à inventer leurs propres stratégies pédagogiques pour les mettre en œuvre.

Confusion entre principes et objectifs

Depuis toujours, l'importance, les limites et les possibilités d'application de principes pédagogiques étaient un sujet majeur dans la théorie concernant les programmes d'enseignement et dans la philosophie pédagogique. Du coup, il n'est pas surprenant que la différence entre « principe pédagogique » et objectif éducatif ou objectif d'apprentissage ne soit pas toujours facile à discerner. En 1980, Landwehr a décelé les principes pédagogiques comme étant les objectifs les plus généraux, car les objectifs généraux revêtent la forme de principes pratiques. Sosniak (1994, réédition 2005, p. 1803) constate qu'il existe une confusion entre principes et objectifs. Il remarque que la popularité d'explications de base en matière de principes prend apparemment de plus en plus d'importance en tant qu'alternative par rapport à l'énumération d'objectifs dans les programmes éducatifs. Comme les termes « principe » et « objectifs » sont parfois utilisés comme s'ils étaient interchangeables, il semble judicieux de se pencher sur quelques objectifs éducatifs afin de mettre le concept de principes pédagogiques davantage en évidence. D'après Sosniak, les objectifs peuvent être saisis de deux façons différentes. Dans le premier cas il s'agit de combinaisons prédéfinies dont l'établissement demande beaucoup de temps. Dans une approche « naturaliste » de la planification des programmes éducatifs, elles seront cependant considérées comme rampe de lancement à partir de laquelle on progresse. L'utilisation la plus commune des objectifs formulés consciencieusement consiste à satisfaire les besoins de l'administration et de la bureaucratie, leur forme pouvant varier entre de longues listes et un petit nombre de principes convergents qui mettent l'accent sur les objectifs les plus importants. Des explications de base sur des principes peuvent rappeler aux éducateurs les valeurs qui sont ancrées dans les décisions en matière d'objectifs et d'activités. Un principe pédagogique a une dimension pragmatique (pratique) et une dimension normative (le faire correctement, le faire de telle sorte que la qualité soit assurée).

Dans la philosophie éducative, les principes pédagogiques sont évalués comme échelles de valeurs qui décrivent des normes et des idéaux (valeurs) pour les apprenants. Ils sont « indispensables » pour la pensée pédagogique. Comme les propositions formulées par les

philosophes éducatifs sont valables sur plusieurs générations, il est absolument nécessaire que les objectifs éducatifs soient rationnellement justifiés ou remis en question. Il existe cinq sortes de justifications: logiques, légales, empiriques, discursives et éthiques.

Souvent, les principes sont critiqués comme étant des formules vides ou des slogans. Bien que tous les manuels spécialisés dans la formation des enseignants à l'enseignement précoce des langues étrangères contiennent des chapitres sur les principes de l'enseignement pour les enfants, les auteurs précisent rarement l'origine des principes ou la manière dont ces derniers produisent leur efficacité : quand on entrait ce mot de recherche seul dans des banques de données importantes, il n'en résultait jamais plus de cent références. Les manuels utilisent les principes pédagogiques ou principes de bon l'enseignement comme des concepts de clarification (Helmke, 2003/05; Pienemann et al 2006; Nieweler ed., 2006).

Principes pédagogiques et changements en cours

Un principe pédagogique est fortement influencé par les circonstances nationales, culturelles et contextuelles (Sosniak 2005). Kubanek-German (2003a) constate que les principes pédagogiques changent dans le cadre d'un processus complexe d'innovation éducative permanente, processus qui est, pour sa part, déclenché par l'évolution de la société. Une telle évolution a lieu grâce à un échange d'idées démocratiques ou est imposée. Les justifications des principes pédagogiques changent au cours du temps. Lors de l'innovation, des principes pédagogiques sont peaufinés et sont adaptés sur la base d'expériences. Ceci se fait par la perception de ce qui est réalisable au quotidien et par l'influence du marché, par la concurrence entre les autorités, la recherche, l'influence des parents et grâce aux nouvelles évolutions de la société comme l'apprentissage assisté par ordinateur.

Un principe pédagogique s'exprime à différents niveaux, du niveau le plus abstrait jusqu'au micro-niveau des idées de chaque enseignant qui constituent la base de ses activités en classe planifiées et spontanées. Des auteurs classiques comme Humboldt, Dewey et Montessori ont formulé des principes pédagogiques occidentaux qui devançaient de loin leur époque et dont certains reflètent un consensus politique. Il existe par exemple un consensus politique qui veut maintenir la richesse culturelle de l'Europe, et qui est fixé dans la Charte européenne des langues régionales et parlées par des minorités. Dans l'Eurobaromètre spécial 243 mentionné plus haut, ceci est exprimé par le principe « Toutes les langues devraient être traitées de la même manière ». Le contenu de ce principe éthique de base et la façon dont celui-ci agit sur l'éducation, et dans ce cas sur l'enseignement au niveau primaire, évolue de haut en bas dans un dialogue entre experts et pédagogues. Le questionnaire de l'Eurobaromètre peut être considéré comme une validation démocratique parallèle par le moyen d'une participation directe.

Comment harmoniser les principes pédagogiques avec les apprenants

Les principes pédagogiques devraient s'orienter sur la personnalité des apprenants et selon leur façon de penser. À partir de cela, on obtient et développe des concepts didactiques et fournit aux enseignants un nombre limité de points d'orientation. L'étape suivante exige des

changements méthodiques ainsi que la prise en compte de résultats psycholinguistiques afin de rapprocher les principes des processus d'enseignement et d'apprentissage quotidiens. Les emplois du temps peuvent être déduits des principes généraux, cependant une contextualisation en est la condition. Deux exemples montrent de quelle façon un même principe peut mener à des cours différents. (Jinsong Zhang, 2005).

1.1.3 Principe	1.1.4 Cours à développer
1.1.5 Encourager un apprentissage actif.	1.1.6 1. Les élèves devraient présenter des projets
	1.1.7 2. Les élèves devraient interviewer des locuteurs de langue cible
	1.1.8
1.1.9 Faire comprendre aux élèves qu'on attend beaucoup d'eux	1.1.101. Donner des tâches exigeantes
	1.1.112. Louer le travail de qualité

http://kitkat.wvu.edu:8080/files/4296/Zhang_Jingsong_dissertation.pdf

Un principe (pédagogique) général est réduit à une simple instruction qui, pour sa part, a de l'influence sur la situation d'apprentissage en classe. Cependant, il faut prendre en considération qu'un principe isolé n'a jamais cette influence seule, mais que plusieurs principes réunis l'ont. Deuxièmement, des principes très généraux comme le postulat que l'« éducation devrait être adaptée à l'enfant » ont un impact *indirect* sur des sous-principes tels que « prendre en compte les différents styles d'apprentissage spécifiques en fonction de l'âge ». Des principes pédagogiques sont implicitement contenus dans des méthodes pour enfants et peuvent être identifiés grâce à une analyse de méthode. Généralement, on peut trouver dans les guides pédagogiques les idées principales et les convictions de l'auteur.

Principes pédagogiques et enseignants

Pendant leur formation, les futurs enseignants apprennent des principes, et cela aussi bien dans leur filière générale de pédagogie que dans les cours de didactique de l'enseignement des langues étrangères. Ils discutent des implications et apprennent à planifier une heure de cours de telle façon qu'ils utilisent les principes sur lesquels, dans leurs pays, l'enseignement des langues repose. De plus, ils observent des enseignants modèle et apprennent ce que mettre un principe en pratique signifie. En fonction de leur formation, des « principes » peuvent être explicites, ou discutés dans le cadre de la transformation en objectifs, méthodes et résultats psycholinguistiques. Par exemple, un cours pourrait traiter de la motivation et du principe « L'enseignement des langues devrait aussi bien motiver les enfants que maintenir leur motivation ». Dans ce cas, la motivation serait considérée d'un

point de vue psychologique; les recherches les plus récentes pourraient être présentées et on pourrait exiger des étudiants qu'ils conçoivent des plans d'enseignement concrets, dans lesquels la motivation des jeunes apprenants sera renforcée. Il faut noter que les enseignants ne sont pas forcément complètement conscients du fait qu'ils utilisent des principes, car le principe peut déjà être devenu l'opinion de l'enseignant, et même peut-être une profonde conviction implicite intérieure. Chaque fois qu'il y a quelque chose de nouveau, les principes deviennent un centre d'intérêt pour des enseignants en exercice. Par exemple, il peut arriver que des enseignants soient confrontés à de nouveaux programmes d'enseignement. Mais dans la routine de l'enseignement, les enseignants n'expriment pas forcément les principes d'après lesquels ils s'orientent ou les objectifs précis qu'ils voulaient atteindre lors d'un cours défini. Certains enseignants n'ont pas le temps de réfléchir sur des objectifs; pour d'autres, au contraire, ces objectifs sont tellement liés à leurs opinions sur certaines matières ou activités qu'ils ne sont plus visibles de l'extérieur (voir la recherche sur les convictions des enseignants, p. ex. Brophy et al, 1998; Woods 1996). Un principe pédagogique peut aussi avoir une influence directe au niveau des enseignants en exercice. Mais ces principes sont postulés à un niveau supérieur, c'est à dire que les enseignants ne les prennent pas constamment en compte lors de leurs décisions.

3. MÉTHODE

Les formes de l'apprentissage précoce des langues étrangères en Europe varient fortement, et les différences sur le plan conceptuel sont énormes. Le rapport sur les principes pédagogiques devient de plus en plus dense par la description de la bonne pratique et l'examen des résultats de recherches empiriques sur l'apprentissage précoce des langues étrangères. Chaque partie de la présente étude traite surtout d'un sujet particulier et peut être lu indépendamment du reste.

3.1 Aperçu de la recherche

Objectif

Le premier produit de la présente étude est un aperçu des recherches les plus importantes qui ont été publiées en Europe et ailleurs dans ce domaine. Cet aperçu des recherches est une condition de base et il a de l'influence sur l'étude de telle façon qu'elle enrichit le corpus des connaissances existantes. Nous avons choisi l'année 1999 comme point de départ afin de compléter et continuer l'étude sur les langues étrangères dans l'éducation primaire et préscolaire de Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German & Taeschner, publiée en 1998. De cette façon, la cohésion et la continuité, dans le domaine de la méta-analyse en matière de recherche, sont assurées. La présente étude met davantage l'accent sur la question de savoir si les résultats empiriques ont de l'influence sur les principes pédagogiques de l'apprentissage précoce, sur l'organisation de l'enseignement des langues étrangères, sur la pratique de l'enseignement et sur la formation des enseignants. Les rapports de recherche ont été entièrement analysés en poursuivant deux objectifs :

1. Collecter les résultats de la recherche sur l'apprentissage précoce, en particulier sur la bonne pratique, tels qu'ils existent à l'intérieur des États membres de l'UE et (dans la mesure où cela semblait approprié) ailleurs en matière de langues vivantes (la catégorie principale concerne l'enseignement au niveau préscolaire et primaire)
2. Rédiger un rapport consolidé qui rassemble les résultats clés et établit dans toute la mesure du possible un lien entre la bonne pratique et certains résultats tels que les acquisitions, la compétence et la motivation.

Différents types de recherche ont été collectés. Certaines études sont basées sur une approche positiviste, alors que d'autres procèdent plutôt d'une manière interprétative ou phénoménologique; quelques-unes sont quantitatives, d'autres qualitatives; il existe des études ethnographiques et des études qui choisissent un mélange de différentes approches; certaines études sont l'œuvre de groupes de projet expérimentés qui font de la recherche de grande envergure en fonction de la politique linguistique, tandis que d'autres sont des recherches locales (p. ex. une thèse de doctorat). L'étude de Blondin et al. (1998) apprécie cette diversité et a priori, aucune des approches n'a été préférée aux autres. Le présent

texte a analysé toute étude publiée, dans un premier temps de manière isolée et uniquement en fonction des contextes, objectifs, approches, résultats et recommandations spécifiques, puis en examinant comment elle s'adapte à l'image globale.

Procédure

Plusieurs activités ont été effectuées afin d'acquérir des publications, notamment les suivantes :

1. Identification de rapports de recherche de haute qualité publiés, de tous les États membres, des pays associés ou d'ailleurs, via des banques de données de renom telles que ERIC et PSYCHLIT.
2. Acquisition de rapports de recherche qui n'ont pas été rédigés en anglais, français ou allemand. Il s'agit souvent de publications qui, en raison de la langue dans laquelle elles sont rédigées, sont difficiles à obtenir ou à peine ouvertes au public international.
3. Synthétisation des publications de recherche pour obtenir des aperçus pratiques et scientifiques, conformément aux rapports annuels de Johnstone (2000 et suivants).

La recherche internationale a été rassemblée et traitée par trois directeurs de projet et par une équipe de six scientifiques expérimentés. La recherche nationale a été rassemblée, résumée et envoyée aux directeurs de projet par une personne de contact dans le pays membre respectif. Dès que les publications de recherche et résumés étaient disponibles, un groupe de travail de six scientifiques s'est réuni pour discuter des résultats. Un inventaire provisoire contenant des aperçus des études trouvées jusqu'à ce moment fut envoyé à tous les participants.

3.2 Développement de la description de la bonne pratique

Objectif

Les deux objectifs principaux de la description de la bonne pratique sont les suivants :
Premièrement, il s'agit de collecter et de catégoriser des exemples de ce que les experts considèrent être comme une bonne pratique, même si ceux-ci n'ont pas encore été étudiés empiriquement. Ces exemples peuvent aussi être les recommandations officielles d'un pays, les enseignants dans ces pays pouvant se sentir obligés de les respecter. De telles contributions sont appréciées et sont distinguées des opinions sur la bonne pratique obtenues directement par la voie de l'interrogation des enseignants en exercice.
Deuxièmement, il s'agit d'élaborer aussi bien les similarités d'opinions des différents États membres concernant la bonne pratique que les aspects spécifiques à une situation particulière (les deux observations étant toutes deux d'un grand intérêt).

Procédure

Le sous-chapitre sur le concept de bonne pratique et de qualité a été rédigé parallèlement à la recherche d'exemples et à leur classification. Une approche normative, c.-à-d. la

classification des exemples à l'aide de conditions de succès prédéterminées, était une option. Cette approche, cependant, aurait été inadéquate pour des raisons épistémologiques et éthiques: les auteurs seraient alors en position d'arbitre par rapport aux pays et aux initiatives qu'ils ne connaissent pas et qu'ils ne peuvent pas connaître de première main. De plus, une approche normative mènerait à un résultat déséquilibré, c.-à-d. que certaines positions seraient trop accentuées et certains pays ne seraient pas couverts du tout ou seulement dans une mesure limitée. Au lieu de cela, on a cherché à obtenir une image réaliste de l'APL via le principe de la triangulation (Guba, 1978), selon lequel différentes sources et perspectives sont combinées. La procédure comprenait donc plusieurs instruments et moments de réflexion, de la validation et une nouvelle collection de données. La première étape a consisté à effectuer une importante recherche de littérature, les informations collectées menant au développement de deux instruments : a) un questionnaire général, et b) un formulaire pour la description de la bonne pratique réalisée. Les résultats des questionnaires ont été discutés avec des experts dans le cadre d'une réunion de validation. En outre, des consultations informelles avec des experts de renom ont eu lieu dans toute l'Europe.

Le questionnaire et le formulaire pour la description ont été envoyés aux représentants nationaux de tous les Instituts Goethe en Europe ainsi qu'aux experts à l'intérieur du réseau des trois auteurs de l'étude. Pour l'élaboration du questionnaire général, on a utilisé des indicateurs de qualité trouvés dans la littérature spécialisée officielle et académique. Dans le formulaire pour la description envoyé aux informateurs, la partie destinée à la description était précédée d'une explication détaillée de ce qu'on pourrait entendre par bonne pratique. Le questionnaire général avait pour but d'acquérir des informations sur le statut quo au niveau des conditions cadres, des principes d'éducation et de l'évaluation, et il a été envoyé à un ou deux experts par pays. Leurs réponses étaient des descriptions de la situation actuelle. Les exemples reçus correspondaient au critère de la stabilité relative, c.-à-d. que les mesures ou initiatives décrites étaient approuvées par les enseignants en exercice. Les informations données par les informateurs concernaient souvent d'importants groupes d'enseignants. Les auteurs se servaient d'autres matériels et de la littérature secondaire auxquels ils avaient accès pour compléter les informations fournies par les personnes interrogées, de sorte que l'ensemble des données en résultant s'appliquent à un grand nombre d'enfants, d'enseignants et de groupes cibles.

3.3 Principes pédagogiques majeurs

1.1.12 Objectif

Le troisième produit de cette étude est une description des principes pédagogiques qui sont à la base de l'enseignement des langues pour de très jeunes apprenants. Les principes doivent être clairement identifiables, c.-à-d. qu'ils doivent être basés sur des recherches empiriques et sur des jugements professionnels portés sur la bonne pratique qui sont significatifs et accessibles aux enseignants en exercice. Le quatrième produit est une

discussion des implications des principes pédagogiques majeurs pour les décideurs tels que les autorités nationales, les écoles et les instituts universitaires de formation des maîtres.

Procédure

Une carte provisoire des principes pédagogiques et de tous les facteurs contextuels y étant associés a été élaborée en consultation avec des collègues chercheurs (cf. produit 1) et les institutions et experts sur le terrain (cf. produit 2). Ensuite, l'aperçu des principes pédagogiques a été élargi et affiné en se référant plus systématiquement à l'ensemble des principes de pays comme l'Allemagne, la Hollande, le Danemark, l'Écosse, l'Italie, la Grèce, la Hongrie et la Bulgarie. Le produit est un ensemble provisoire de principes pédagogiques. Cet ensemble comporte des principes politiques, socioculturels, psycholinguistiques, didactiques, méthodiques et pédagogiques. L'ensemble complet des principes a été soumis à deux groupes de travail pour en discuter. Le premier groupe composé de cinq partenaires de recherche et agences partenaires s'est réuni dans le cadre d'un séminaire de deux jours. L'ensemble des principes a été discuté avec cinq représentants par rapport aux descriptions de la bonne pratique. Le deuxième groupe était composé de pédagogues de renom et de représentants politiques en matière d'éducation venant de différentes villes, régions (locales et frontalières), des gouvernements nationaux et des organisations supranationales. En tout, 56 personnes ont été contactées et invitées à coopérer à ce projet.

On a envoyé au deuxième groupe un questionnaire dans lequel était intégré l'ensemble des principes pédagogiques. Pris dans son ensemble, ce questionnaire avait été conçu de telle façon qu'il y ait un mélange de données quantitatives et qualitatives. Les experts (de l'UE, l'EFTA, de Bulgarie et de Roumanie) n'auraient pas été capables de répondre aux questions sans avoir des informations contextuelles ; par conséquent, chaque principe a été illustré par des exemples et des sources. Le questionnaire est composé de cinq parties :

1. Trois questions essentielles sur le contexte professionnel de la personne interrogée: a) profession, b) domaine de responsabilité, et c) angle selon lequel la personne a répondu aux questions (pays, état, province, région, frontière, écoles sélectionnées ou projet pilote)
2. Trois questions sur a) les motifs pour l'introduction de l'enseignement précoce des langues étrangères, b) objectifs, et c) divergences entre le projet et la mise en œuvre finale
3. La sélection des principes majeurs de l'apprentissage précoce des langues étrangères dans le pays respectif de la personne interrogée (un maximum de 6-8), évaluation de l'importance des principes sélectionnés (échelle Likert)
4. Évaluation de ces 6-8 principes pour a) l'organisation, b) la pratique en classe, et c) la formation des enseignants
5. Évaluation de la manifestation concrète des principes, c.-à-d. répondre à la question de savoir si ces principes pédagogiques sont mis en œuvre au niveau des heures de cours

concrètes, de la gestion de la classe, des matériels didactiques, du temps devant être consacré à la formation des enseignants.

Pour le questionnaire complet, se référer à l'annexe. Les résultats du sondage ont été présentés sous forme de tableaux et graphiques au cours d'un séminaire de deux jours auquel ont pris part cinq pédagogues de langues étrangères.

4. RAPPORTS DE RECHERCHE DÉJÀ PUBLIÉS OU À PARAÎTRE PROCHAINEMENT

Il y a un accroissement réjouissant du nombre d'études d'Europe centrale et orientale indiquant un haut niveau de recherche en matière d'apprentissage précoce des langues vivantes. Les recherches européennes n'ont pas été les seules à être intégrées dans ce rapport, mais aussi, dans une plus grande mesure que chez Blondin et al. (1998), des recherches internationales réalisées aux États-Unis, à Hong Kong, à Taiwan et en Australie. La plupart des études ont été réalisées en Europe, et on ne prétend pas couvrir l'ensemble des recherches concernant l'apprentissage précoce des langues étrangères.

4.1 Introduction

Cette partie de l'étude couvre les études publiées sur l'apprentissage précoce des langues étrangères ou celles qui vont bientôt paraître. Le corpus exploité pour la présente étude est impressionnant. Comparé aux 41 études qui étaient au cœur du rapport de Blondin et al. (1998), le présent corpus comprend plus de 100 études. On a intégré, dans une plus grande mesure que c'était le cas dans le rapport de Blondin et al. (1998), des recherches qui vont au delà du cadre limité des langues modernes comme matière ou comme domaine curriculaire. Une plus grande attention a été donnée aux formes de l'apprentissage précoce qui comprennent une augmentation du temps (peut-être due à un début précoce) et une augmentation en matière d'intensité (l'apprentissage d'autres domaines curriculaires via le véhicule de la langue cible). La raison en est qu'il semble évident que les milieux de l'apprentissage précoce des langues étrangères ont adopté une forme plus ouverte et qu'on est en train d'essayer une plus grande variété de modèles. On ne prétend cependant pas traiter complètement 'l'immersion' ou 'l'immersion partielle'. On a choisi plusieurs projets pour illustrer ces domaines. La plus grande partie de la recherche dans le chapitre suivant traite des formes plus modestes, non intensives. Les rapports de recherche publiés peuvent être subdivisés en cinq catégories :

1. Exemples d'étude des conditions cadres (4.2)
2. Exemples d'étude des progrès d'apprentissage (4.3)
3. Exemples d'étude du comportement et de la motivation (4.4)
4. Exemples d'étude de l'évaluation des performances (4.5)
5. Exemples d'étude de la sensibilisation linguistique et interculturelle (4.6).

Il faut souligner que cette catégorisation n'est ni exclusive ni restreinte par des règles scientifiques strictes. En effet, la plupart des rapports de recherche traitent d'une manière ou d'une autre de trois ou même de plus de ces catégories.

4.2 Étude des conditions cadres

Quelques-unes des recherches dans le présent aperçu aident à clarifier (au moins en partie) l'influence de certains facteurs des conditions cadres. Cela concerne ce que les systèmes éducatifs ou les écoles apportent en matière de conditions cadres afin que de jeunes élèves

puissent apprendre une langue vivante. Les facteurs les plus usuels sont les suivants :

Condition cadre de l'âge d'apprentissage : des élèves qui débutent dans leur première année scolaire sont-ils favorisés par rapport à ceux qui débutent dans leur quatrième année?

Condition cadre de quantité et répartition du temps : quels sont les avantages (s'il y en a) si le temps consacré aux langues vivantes est augmenté d'une heure hebdomadaire à trois heures hebdomadaires p. ex.?

Condition cadre d'intensité : des avantages vis-à-vis des conditions cadres habituelles peuvent-ils être décelés si l'on exige p. ex. des élèves de ne pas apprendre seulement une langue supplémentaire mais aussi des contenus thématiques de la langue (ainsi l'intensité du processus sera accru)?

Condition cadre de continuité : si les écoles primaires et les écoles secondaires associées collaborent pour offrir aux enfants une continuité d'expérience lors du passage du primaire au secondaire (y compris l'offre de la même langue), peut-on alors constater des avantages vis-à-vis des systèmes n'offrant pas de telles catégories?

Condition cadre de développement national : dans certains pays, des initiatives de grande envergure ont été entreprises pour soutenir l'apprentissage précoce des langues étrangères. Quelques exemples seront mentionnés plus bas.

Condition cadre de développement transnational : certaines initiatives (y compris celles soutenues par la Commission européenne) ont couvert plusieurs pays, ce qui n'aurait pas été possible sans le support transnational.

Il faut cependant souligner que les rapports de recherche cités ci-après ne traitent pas nécessairement exclusivement des conditions cadres respectives. Dans la plupart des cas, ils s'intéressent également à d'autres facteurs. En outre, il faut remarquer que, bien sûr, ces facteurs sont présentés séparément mais apparaissent en commun ; ainsi, un début précoce mène très probablement à une augmentation du temps total consacré à l'apprentissage et peut entraîner une plus grande intensité au niveau de l'apprentissage et de l'utilisation.

Tableau 4.1.a Condition cadre de l'âge d'apprentissage

Garcia Mayo & G. Lecumberri	Publication standard importante sur l'âge et l'acquisition linguistique pour l'anglais langue étrangère
Garajova (2001)	Comparaison d'enfants après six ans d'enseignement primaire en allemand langue étrangère et d'enfants après quatre ans d'enseignement ayant commencé plus tard.
Bagaric (2003)	a comparé des enfants en Croatie apprenant l'allemand en 1 ^{er} année scolaire à des enfants qui débutent en 4 ^e année.
Lasabagaster & Doiz(2003)	a comparé trois différents groupes d'âge

d'apprentissage en Espagne

- Dlugosz (2000) Étude sur l'introduction de la lecture en langue étrangère en maternelle.
- Braccini & Gemignani (1995) a comparé des classes de niveaux 2, 3, 4 et 5 confiées au même enseignant en ce qui concerne les progrès à l'oral
- Bagaria (2002) Comparaison de la production orale chez les apprenants débutants en 1^{ère} et 2^{ème} année scolaire
- Garcia & Gallardo(2003) a comparé trois différents groupes d'âge en matière de perception phonétique et de production en anglais troisième langue
- Brumen (2001/2) a comparé de jeunes apprenants débutants (de 9-11 ans) à des apprenants débutants plus âgés (de 11-13 ans) qui apprennent l'allemand dans des écoles slovènes.
- Stotz & Meuter (2003) Le progrès d'élèves en Suisse au cours des trois premières années au niveau primaire en anglais enseigné pendant 20 minutes par jour a été suivi.
- Macht (2000) Étude réalisée en Rhénanie-Palatinat sur les effets du début de l'apprentissage de la deuxième langue étrangère une année après la première langue étrangère au lycée à l'âge de 10/11 ans, la langue suivante étant enseignée un an après.

Garcia Mayo & G. Lecumberri (2003) ont publié un ouvrage standard sur l'âge et l'apprentissage précoce. Ils constatent chez les apprenants débutants plus âgés une tendance à vouloir surpasser les plus jeunes apprenants débutants dans le domaine de la perception et production phonétique de même que dans le domaine de la parole aisée, de l'exactitude et de la complexité. Il n'est cependant pas évident que ces effets soient dus à l'âge d'apprentissage; ils peuvent également être influencés par la pratique de l'enseignement et par l'habilité linguistique, l'exactitude et par la motivation des enseignants. Garajova (2001) a découvert que les enfants du primaire en Slovaquie qui avait appris l'allemand comme langue étrangère durant six ans surpassaient ceux l'ayant apprise pendant quatre ans et ayant débuté plus tard. Dans un examen oral, les apprenants précoces avaient des résultats nettement meilleurs, de même lorsqu'ils répétaient des mots phonétiquement difficiles. Les résultats de Bagaric (2003) étaient semblables. Elle a comparé des enfants en Croatie apprenant l'allemand dès la 1^{ère} année scolaire à des enfants l'ayant commencé en 4^{ème} année scolaire, et a constaté que le début précoce aidait les enfants dans l'écriture. Lasabagaster & Doiz (2003) ont comparé trois différents groupes d'âge d'apprentissage en Espagne. Ils ont découvert que le groupe le plus âgé était meilleur quand il s'agissait d'éviter des fautes. Garcia & Gallardo (2003) ont comparé trois autres groupes d'âge d'apprentissage et ont découvert que le groupe le plus âgé avait de meilleurs résultats en matière de perception phonétique et de production orale en anglais troisième langue étrangère.

Dlugosz (2000) a constaté que l'introduction de la langue étrangère à la maternelle accélérât le processus de compréhension et de production orale de la langue étrangère, même si la lecture en langue maternelle débutait seulement. Braccini & Gemignani (1995) ont comparé des classes des niveaux scolaires 2, 3 4 et 5 qui avaient été confiées au même enseignant. Les progrès à l'oral ont été comparés. La progression la plus nette a été constatée aux niveaux 3-5. Il s'est avéré que de compétence à l'oral ne peut pas être prédite sur la base de la compréhension auditive. Bagaria a découvert (2002) que la production linguistique d'apprenants débutants en 1^{ère} année de primaire était supérieure à celle d'apprenants débutants en 2^{ème} année. Brumen (2001/2) a comparé de jeunes apprenants débutants (de 9-11 ans) à des apprenants débutants plus âgés (de 11-13 ans) qui apprenaient l'allemand dans des écoles slovènes.

Les apprenants débutants plus âgés étaient, dès le début, capables de former des phrases entières, alors que les plus jeunes apprenants utilisaient plutôt des mots isolés et de courts groupes de mots pour continuer leur conversation. Le plus jeune groupe parlait plus couramment et utilisait un vocabulaire plus riche. Les deux groupes faisaient des fautes semblables et aussi fréquemment. Le groupe plus âgé commençait à assimiler consciemment des structures et développait une relation critique et sélective vis-à-vis de l'apprentissage. Les plus jeunes apprenants apprenaient peu à peu à reconnaître l'ordre des systèmes linguistiques de leur première langue et dans les langues cibles. Stotz & Meuter (2003) ont analysé un enseignement quotidien de vingt minutes sous forme d'un apprentissage intégré bilingue du contenu et du langage. Il s'est avéré qu'un tel programme minimal d'immersion partielle ne répondait pas aux attentes des enseignants, parents et autorités.

L'étude longitudinale de Macht (2000) suivait des apprenants du lycée au niveau 5 (âgés de 10/11 ans) jusqu'au niveau 10 (n = 326: groupe expérimental; n = 322: groupe de contrôle) qui apprenaient trois langues étrangères dès l'âge de 10/11 ans (le déroulement traditionnel étant le suivant : tous les deux ans, une langue supplémentaire était apprise). Le groupe expérimental a commencé l'apprentissage de la deuxième langue étrangère dès la sixième année scolaire. Les langues examinées étaient l'anglais, le français et le latin. Des constellations variées ont été examinées. L'anglais deuxième langue étrangère à partir de la sixième année scolaire par rapport à l'anglais deuxième langue étrangère à partir de la septième année scolaire ; l'anglais deuxième langue étrangère à partir de la sixième année scolaire par rapport à l'anglais première langue étrangère. Le but de l'étude était d'identifier les conséquences de la concentration de l'enseignement des langues étrangères (c.-à-d. l'offre parallèle de deux langues étrangères dès la sixième année scolaire) ainsi que les conséquences négatives éventuelles pour les performances dans d'autres matières.

A la fin de l'année scolaire, des tests ont eu lieu qui comprenaient la production de textes, la compréhension à la lecture, la grammaire et le vocabulaire. Le groupe expérimental ayant l'anglais deuxième langue étrangère à partir de la sixième année scolaire a atteint le même niveau de performance après la dixième année scolaire que le groupe n'ayant appris l'anglais deuxième langue étrangère qu'à partir de la septième année scolaire. Les élèves apprenant

l'anglais comme deuxième langue étrangère à partir de la sixième année scolaire ont également été comparés à des élèves apprenant l'anglais à partir de la cinquième année scolaire. Les élèves de français qui apprenaient cette langue plus tôt que selon les programmes traditionnels avaient atteint, dans la neuvième année scolaire, un niveau que le groupe ne l'ayant commencé qu'à partir de la neuvième année scolaire n'a atteint qu'à la fin de la dixième année scolaire. Cette étude montre qu'on n'exige pas trop des élèves si une autre langue étrangère est déjà enseignée à partir de l'année suivante. De cette façon, il serait possible de consacrer plus de temps à l'apprentissage des langues étrangères entre 10 et 15 ans.

Tableau 4.1.b Conditions cadres : programmes intensifs

Bors (1999)	Les élèves suivant un programme intensif avaient de meilleurs résultats que ceux suivant des programmes plus conventionnels
Johnstone (1999)	Évaluation des deux premières années dans le cadre de la première initiative au Royaume-Uni en matière d'immersion précoce partielle dans une langue étrangère (dans ce cas le français) dans une école primaire située dans une région socialement défavorisée à de nombreux égards
Johnstone, Harlen, MacNeil, Stradling & Thorpe (1999)	Évaluation de la performance d'élèves suivant un enseignement au niveau primaire en gaélique écossais au lieu de l'anglais, sur la base de différents modèles (p.ex. immersion précoce totale, immersion précoce partielle, maintien de l'enseignement en langue maternelle)
Jäppinen (2005)	Des élèves en Finlande apprenant les sciences naturelles et les mathématiques en anglais, en français ou en suédois

Bors (1999) a découvert que de jeunes apprenants hongrois avaient de meilleurs résultats dans des programmes intensifs que dans des programmes conventionnels. Johnstone (1999) a fait une évaluation des deux premières années de la première initiative au Royaume-Uni concernant une immersion précoce partielle dans une école primaire située dans une région socialement défavorisée à de nombreux égards. L'attitude des élèves (âgés de 5 à 7 ans), de leurs parents et des enseignants étaient très positive. Contrairement au modèle conventionnel de la langue étrangère comme matière, le modèle d'immersion précoce donnait aux parents le sentiment d'être exceptionnels et aidait à éveiller leur ambition. Les élèves réussissaient bien à faire face aux informations rapides, étendues et fluides ainsi qu'à l'interaction avec les enseignants de langue maternelle dans des domaines tels que l'éducation physique et art & technologie, et ceci sans difficultés visibles ou incertitudes.

Également en Écosse, mais dans un environnement tout à fait différent, Johnstone, Harlen, MacNeil, Stradling & Thorpe (1999) ont examiné les performances d'élèves qui suivaient au niveau primaire un enseignement en gaélique écossais et non en anglais, et ceci sur la base d'une série de modèles (p.ex. l'immersion précoce totale, l'immersion précoce partielle et maintien de la langue maternelle). La grande majorité des élèves venaient de foyers et familles anglophones. Leurs performances en sciences naturelles, en mathématiques et en anglais ont été comparées aux performances des élèves qui fréquentaient les mêmes écoles primaires dans les mêmes académies et aussi sur le plan national, mais qui suivaient uniquement un enseignement en anglais. Somme toute, les résultats ont montré que les élèves qui suivaient l'enseignement en gaélique, donc dans leur langue seconde, n'étaient pas désavantagés par rapport à ceux qui suivaient uniquement l'enseignement dans leur première langue, l'anglais. A long terme, à la fin de leur scolarité primaire, les performances des élèves ayant suivi l'enseignement en gaélique étaient meilleures en mathématiques et en anglais. En Finlande, Jäppinen (2005) a examiné trois groupes d'âge (7-9, 10-12 et 13-15 ans), qui suivaient l'enseignement en mathématiques ou en sciences naturelles en langue anglaise, française ou suédoise. Les trois groupes étaient tous à même de suivre l'enseignement, le groupe le plus jeune, cependant, avait quelques difficultés au niveau de concepts scientifiques abstraits. Le deuxième groupe semblait être, sur le plan cognitif, plus en avance par rapport au groupe de comparaison qui suivait l'enseignement dans ces matières en langue finnoise. L'utilisation renforcée de la première langue des élèves dans d'autres domaines de leur programme d'enseignement était d'importance essentielle pour le succès de l'initiative concernant apprentissage intégré bilingue du contenu et du langage (CLIL).

Tableau 4.1.c Conditions cadres : continuité (ou son absence) lors du passage du niveau primaire au niveau secondaire

Nikolov (2001)	Analyse secondaire de données afin d'examiner les raisons d'échec chez des adultes
Vollmuth (2000)	Petite étude d'échantillons pour tracer les expériences d'élèves qui ont commencé l'apprentissage de l'anglais en primaire et qui ont maintenant terminé leur scolarité primaire
Schwob (2001)	Étude d'une approche selon laquelle les enseignants du primaire et du secondaire coopèrent (= partenariat) aux niveaux 3-6 de l'enseignement primaire
Bolster et al(2005)	Petite étude réalisée en Angleterre qui fait apparaître des problèmes de continuité
Chesterton et al. (2004)	Étude de grande envergure réalisée en Australie qui traite des problèmes de continuité

Nikolov (2001) a examiné les raisons de l'absence de réussite d'apprentissage des langues étrangères par des adultes. Une raison possible consistait dans le fait qu'ils avaient appris très tôt une langue vivante au niveau primaire, et qu'ils n'étaient pas à même, après le passage au niveau secondaire, de continuer l'apprentissage de cette langue apprise à l'école primaire, parce qu'ils devaient alors apprendre une autre langue étrangère. Les élèves dont Vollmuth (2000) a tracé la carrière scolaire avaient commencé l'apprentissage de l'anglais au niveau primaire, à l'époque de l'étude ils avaient cependant terminé l'école primaire. Les élèves jugeaient l'enseignement des langues plus difficile et également différent par rapport à celui du niveau primaire. Schwob (2001) a essayé une approche dans le cadre de laquelle des enseignants du niveau primaire et secondaire ont développé une image commune de l'enseignement de l'allemand au niveau primaire, afin d'atteindre plus de continuité. Les enseignants coopéraient aussi en dehors des cours à l'école. Les enfants aimaient suivre l'enseignement des enseignants du secondaire et les enseignants du primaire appréciaient d'être épaulés par les enseignants du secondaire. Le travail en équipe se déroulait de la manière suivante : pendant un cours par semaine, les deux professeurs travaillaient ensemble dans la classe. La présence de l'enseignant du secondaire a été ressentie comme précieuse et motivante et comme un facteur d'authenticité. Les observations et les interviews ont été effectuées en 1999/2000. 170 élèves du primaire étaient concernés. Dans le canton de Genève, 70,6% ont atteint le niveau de performance attendu au test d'allemand à la fin la sixième année du primaire ; parmi les enfants qui avaient été dans des classes avec les enseignants travaillant en équipe, 73,0% ont atteint ce niveau.

Dans une petite étude en Angleterre, Bolster, Balandier-Brown & Rea-Dickins (2005) ont constaté qu'un manque de coopération entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire était un obstacle à une continuité réussie dans l'enseignement des langues étrangères. Chesterton, Steigler-Peters, Moran et Piccioli (2004) rapportent quant à eux une grande initiative en Nouvelle Galles du Sud (Australie) traitant du problème de la continuité linguistique. Ceci s'est effectué par l'intermédiaire d'une multitude de mesures telles que la coopération étroite entre les écoles participant, l'élaboration d'un plan d'enseignement approuvé de 5 ans couvrant les dernières phases de l'enseignement primaire et les premières phases de l'enseignement secondaire, et la mise à disposition d'une quantité suffisante d'enseignants ayant reçu une formation adéquate.

Tableau 4.1.d Conditions cadres : besoins professionnels des enseignants

Raya & Hewitt (2001)	Sondage parmi des enseignants du primaire délivrant des enseignements en langue étrangère en Autriche, en Italie et en Espagne.
Bondi (2001)	Analyse d'un sondage international sur l'auto-perception de besoins chez les enseignants.
Franceschini & Ziegler (2005)	Étude sur l'enseignement des langues étrangères (français) à partir de la première année en Sarre.

Dupuis et al. (2003)

Sondage parmi 59 personnes interrogées dans toute l'Europe. Le but de ce sondage était d'établir un profil de travail exact des enseignants et de leurs besoins.

Sur la base d'un sondage effectué auprès des enseignants sur l'auto-perception de leurs besoins ainsi que sur des entretiens menés avec des enseignants et formateurs, Bondi (2001) propose un profil linguistique pour les enseignants du primaire. Ce sondage devait montrer une image globale d'un enseignant typique de langue vivante au niveau primaire, il énumère ses connaissances générales, ses connaissances de la langue et les caractéristiques spécifiques de sa formation, ainsi que des situations typiques d'application de la langue étrangère et les difficultés rencontrées. Le profil laisse supposer que les cours de langues pour enseignants du primaire ayant des classes d'apprenants précoces devraient être conçus comme des cours de langue spécialisés, adaptés aux besoins spécifiques des apprenants et basés plutôt sur la tâche que sur le contenu. Les compétences demandées à l'enseignant peuvent varier en fonction de la manière dont l'enseignement et l'apprentissage sont effectués dans la classe de primaire et peuvent donc comprendre aussi bien la compétence communicative que la conscience linguistique, mais les compétences devraient également comprendre le type de langue nécessaire pour un perfectionnement professionnel autonome. Raya & Hewitt (2001) ont examiné les connaissances d'enseignants dans la langue cible évaluées par eux-mêmes ; les résultats étaient semblables dans trois pays, le barème d'évaluation allant de moyen à avancé. On rapportait des difficultés semblables, p.ex. le fait qu'ils devaient faire face à une méthode d'apprentissage qui considérait la langue comme une sorte de code, et qui était surtout basée sur la lecture et l'écriture. Le besoin de formation continue le plus demandé visait les « techniques de motivation ». L'étude suggère que les programmes de formation d'enseignants devraient être moins prescriptifs mais plutôt basés sur la découverte ; des observations d'enseignement réciproques par les enseignants devraient être soutenues ; la formation continue professionnelle des enseignants devrait viser aussi bien une amélioration des connaissances en langue étrangère qu'un savoir et des compétences pédagogiques ; et enfin, tous les enseignants devraient y participer et non pas uniquement les plus motivés.

Sur la base des données d'une étude dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères (français) en Sarre à partir de la 1ère année scolaire, Franceschini & Ziegler (2e éd. 2005) présentent un manuel sur le sujet de l'acquisition d'une langue. Cette étude est unique en Allemagne puisqu'elle implique le lecteur dans le processus de recherche ; il apprend ce que sont des questions de recherche, et il apprend quel avantage la recherche peut avoir pour son propre travail. Les exemples ne proviennent pas d'une banque de données sur l'acquisition d'une langue pour chercheur mais d'un projet ancré dans la région. Ce fait rend plausibles les arguments de l'étude même pour les profanes parmi les lecteurs. Comme l'équipe de recherche poursuivait dès le début une approche de recherche dualiste, à savoir, d'un part, augmenter les connaissances académiques sur l'acquisition d'une langue, mais aussi, d'autre part, rendre service aux enseignants concernés, les données ont été collectées aussi bien en respectant un haut niveau de recherche qu'en tenant compte de la

perspective du profane. Dupuis, et al. (2003) ont constaté qu'un profil professionnel complet ne comprend pas seulement les activités des enseignants pendant les cours mais aussi des aspects tels que la satisfaction professionnelle, les données biographiques et les opinions des enseignants sur ce qui fait un bon enseignant.

Tableau 4.1.e Conditions cadres : apprentissage assisté par ordinateur

Waschk (2004)	a examiné la manière dont l'apprentissage assisté par ordinateur peut rendre possible des formes d'apprentissage ouvertes et peut soulager les enseignants d'une partie de leur responsabilité en tant que fournisseur de l'information, source de connaissances et tuteur.
Nutta et al. (2002)	Comparaison d'une approche conventionnelle basée sur des textes (groupe 1) et d'une approche multimédia basée sur l'ordinateur (groupe 2) dans les classes des niveaux 2-5.
Morris (2005)	Travail de groupe à l'aide de l'ordinateur concernant des apprenants d'espagnol en 5 ^{ème} année scolaire dans une école primaire américaine

Selon Waschk (2004), l'utilisation d'ouvrages de référence multimédia, de logiciels d'apprentissage et de séquences vidéo ou audio permet un plus grand niveau d'oral, ce qui constitue, d'après l'auteur, un principe de base de l'enseignement précoce des langues étrangères.

Nutta, Feyten, Norwood, Meros, Yoshi & Ducher (2002) ont comparé une approche conventionnelle basée sur des textes (groupe 1) à une approche multimédia basée sur l'ordinateur (groupe 2) dans des classes de niveaux 2-5 d'une école primaire aux Etats-Unis. Les deux groupes (on a tout particulièrement veillé à ce qu'ils soient similaires) considéraient leur expérience amusante et intéressante. Il n'apparaissait pas de différences nettes au niveau des performances. Néanmoins il y avait des différences qualitatives en matière des processus d'enseignement et d'apprentissage quotidiens en classe. Le groupe test était plus interactif, avait un plus grand accès à un feedback immédiat, sa prononciation était plus précise, sa lecture plus aisée, et il produisait des tournures linguistiques plus longues. L'étude suggère que des approches d'apprentissage basées sur l'ordinateur, dans la mesure où elles sont suffisamment réfléchies et mises en œuvre, peuvent aider de jeunes apprenants à intégrer leurs compétences linguistiques et à développer d'importantes stratégies d'autocontrôle.

Les personnes de l'étude de Morris (2005) étaient des apprenants en cinquième année scolaire dans une école primaire américaine, leur première langue était l'anglais. Un objectif de l'étude était de constater s'ils seraient à même d'effectuer avec succès un travail de groupe au cours duquel l'ordinateur servirait d'intermédiaire, avec un contrôle des fautes. En effet, ce fut le cas et les enfants ont été capables de déceler beaucoup de fautes de leurs

camarades de classe et de les corriger après.

Tableau 4.1.f Conditions cadres : initiatives nationales

Muijs et al. (2005)	Clarification et évaluation de différents modèles de conditions cadres sur le plan national
Driscoll et al. (2004)	Bilan national des conditions cadres réelles sur place, et élaboration de voies pour l'avenir
Harris & Conway (2002)	Bilan d'une initiative nationale importante concernant l'APL.

En Angleterre, l'apprentissage précoce des langues étrangères est introduite par l'intermédiaire d'une série de programmes modèles. L'étude de Muijs et al. (2005) a pour but de décrire et d'évaluer ces modèles initiés par différentes autorités compétentes. Les programmes peuvent différer sous plusieurs aspects, p. ex. en ce qui concerne l'âge d'apprentissage, la quantité de temps disponible, le niveau d'expérience des enseignants. En Angleterre, dans le cadre d'une grande étude (Discroll et al. 2004), les autorités compétentes, les écoles et les enseignants sont saisis afin de développer une évaluation de base des conditions cadres actuelles. Ceci comporte l'élaboration d'un aperçu énumérant quelles langues sont offertes par qui, ainsi que les ressources déployées pour les programmes de langue, et les problèmes de transition surgissant au cours du passage du niveau primaire au niveau secondaire. En outre, il existe 15 autres études détaillées qui ont été faites dans le cadre d'un grand sondage, et qui doivent traiter de l'enseignement exemplaire dans de différents environnements. Également en Angleterre, Powell et al. (2000) ont examiné un échantillon national d'autorités compétentes, d'écoles primaires, d'écoles secondaires et d'instituts universitaires de formation des maîtres. Ceci a été combiné avec 11 études de cas sur des écoles. Ainsi, un regard détaillé était possible sur la façon dont « les langues dans les écoles primaires » (en Angleterre Key Stage 2) s'associent, dans le contexte local réel, à l'enseignement des élèves au niveau secondaire (en Angleterre, Key Stages 3 et 4), et sur la question de savoir comment faire face à des problèmes concernant l'offre d'enseignants et la compétence des enseignants, dans le domaines de l'APL, par la formation initiale des enseignants.

En République d'Irlande, Harris et Conway (2002) ont fait une première évaluation du projet pilote national sur les langues vivantes au niveau primaire, qui avait été lancé en 1998, d'abord dans le cadre d'un petit échantillon d'écoles, et qui, au cours du développement du projet, est devenu plus important. À cela était liée une première étude systématique sur des questions essentielles, réalisée sur le plan national (p. ex. : Quelles sont les opinions des enseignants ? Quelles tâches les élèves semblent-ils capables d'accomplir ? Quelles est la nature des comportements et motivations des élèves ? Dans quelle mesure ces comportements et motivations sont-ils liés à leurs performances ?). À cela était lié un feedback indépendant, basé sur des recherches, pour tous les intéressés, p. ex. pour les

autorités nationales, les directeurs d'écoles, les enseignants, les parents.

Observations de la recherche relative à la bonne pratique

Le succès de l'enseignement et de l'apprentissage précoce des langues vivantes dépend beaucoup, s'il doit aller au-delà des écoles individuelles et des enseignants individuels engagés, de toute une série de conditions cadres, telles que celles esquissées dans ce chapitre. En vue des preuves que livrent le matériel collecté pour le présent chapitre, il faut constater que des apprenants précoces réussissent vraisemblablement beaucoup mieux si les conditions cadres suivantes sont remplies :

- âge d'apprentissage précoce
- intégration d'une quantité suffisante et d'une répartition adéquate du temps, d'une intensité et d'une continuité
- les enseignants reçoivent une bonne formation initiale puis sont soutenus sur le plan professionnel dans des domaines tels que la langue cible, la didactique de langue et l'évaluation des performances, la dimension interculturelle, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la sensibilisation linguistique et la création d'un environnement de soutien
- un apprentissage assisté par ordinateur adéquat est mis à la disposition des jeunes apprenants afin qu'ils puissent se servir d'une plus grande gamme d'informations, d'interaction et de feedback
- des autorités nationales et des organisations transnationales soutiennent l'apprentissage précoce des langues par des initiatives planifiées qui comprennent une recherche et un développement systématiques.

4.3 Recherche relative aux processus d'apprentissage

Ce sous-chapitre est celui qui se réfère le plus à l'enseignement et à l'apprentissage, et c'est le domaine dans lequel les enseignants et les apprenants peuvent exercer le plus facilement une influence. Tout d'abord, les processus d'écoute, de parole, de prononciation, de lecture et d'écriture seront traités. Puis seront décrites une série de stratégies d'apprentissage se déroulant à travers les processus mentionnés. Dans la discussion concernant l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture, aucune de ces compétences n'est considérée d'une manière isolée. Dans beaucoup de cas, il s'agit d'une combinaison de compétences.

Les tableaux 4.2.a à 4.2.e résument plusieurs études de recherche qui ont fourni des informations importantes sur les processus d'écoute, de parole, de prononciation, de lecture.

Tableau 4.2.a Processus d'écoute

Edelenbos (2001)	De jeunes enfants français dans la région du Nord Pas de Calais apprennent le hollandais dans la première année du primaire sans ou seulement avec peu de contact avec la langue cible en dehors de l'école
Peñate Cabrera & Bazo Martínez (2001)	des enfants en deuxième année dans une école primaire espagnole apprenant une langue étrangère
Huppertz (2004)	évaluation de la compréhension auditive en français à la maternelle, faite par des locuteurs natifs français / locuteurs parlant couramment
Hagen et al. (2004)	Le projet « être tout oreilles » qui vise à un développement de la capacité d'écoute enfantine comme compétence culturelle de base. 475 élèves au niveau primaire et secondaire y participaient, partiellement en dehors de l'école
Benvenuto & Lopriore (2000)	Projet national relatif à l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage de langues étrangères en Italie

Edelenbos (2001) a examiné ce que des enfants français dans la Région du Nord Pas-de-Calais avaient appris dans leurs cours de hollandais en première année scolaire. En dehors de l'école, ces enfants n'avaient que peu ou aucun contact du tout avec la langue cible. Ils étaient rapidement capables de comprendre des mots isolés, des questions ou de courtes phrases, et de réagir convenablement, les réponses étant souvent très courtes. Peñate (2001) a montré que des enfants espagnols dans leur deuxième année d'apprentissage d'une langue étrangère appréciaient le soutien utile de l'enseignant leur permettant de comprendre l'essentiel d'une histoire lors d'un devoir de compréhension. Huppertz (2004) a évalué la compréhension auditive en français d'enfants à la maternelle. Les évaluations ont été faites par des locuteurs externes parlant couramment le français. Les enfants (791) comprenaient des instructions de routine et réagissaient convenablement aux instructions.

Le projet « être tout oreilles » a été créé afin de soutenir la capacité d'écoute enfantine comme compétence culturelle de base. Hagen et al. (2004) a examiné 475 apprenants de niveau primaire et secondaire, partiellement en dehors de l'école. Une comparaison du groupe de contrôle avec le groupe de projet montre que les élèves impliqués dans le projet participaient plus activement lors des activités d'écoute telles que jouer des instruments de musique ou écouter de la musique. En outre, les enfants du projet présentaient un goût musical différencié et étaient plus sensibles aux sons dans la nature et aux bruits en classe. Quand on les interrogeait sur l'efficacité du programme, les élèves mentionnaient, entre autres, qu'ils comprenaient mieux l'enseignant (sa voix) et qu'ils avaient l'impression que d'autres enfants les laissaient plus souvent finir de parler, et ils mentionnaient une amélioration perçue du climat social. Les enseignants du projet rapportaient qu'ils veillaient davantage à créer des conditions favorables à la compréhension auditive dans leurs classes.

Benvenuto & Lopriore (2000) présentent les résultats du projet national d'évaluation réalisé en Italie en 1999. Ce projet visait à évaluer les compétences en anglais et en français de

2900 élèves du primaire (2500 pour l'anglais, 400 pour le français) parlant l'italien et ayant appris une langue étrangère pendant trois ans. L'échantillon a été prélevé via un échantillonnage régional et urbain sophistiqué afin d'obtenir une groupe représentatif d'enfants du primaire dans toute l'Italie. Benvenuto & Lopriore décrivent en détail l'élaboration des questionnaires pour enregistrer ce qui se passait en salle de classe. Les résultats fournissent un aperçu impressionnant des nombreuses variables qui déterminent l'enseignement des langues étrangères. Il existait des différences assez grandes entre les enseignants d'anglais et ceux de français en ce qui concerne la durée pendant laquelle ils utilisaient leur langue en salle de classe. Les enseignants de langue spécialisés semblaient se distinguer des enseignants de classe habituels.

Tableau 4.2.b **Processus de parole**

Bosisio (2005)	Étude du primaire avec un aperçu d'une série de stratégies communicatives dans la langue cible
Oliver & Mackey (2003)	Étude sur l'interaction enseignant-enfant dans l'enseignement de langue étrangère au niveau primaire aux États-Unis
Mackey & Oliver (2002)	Étude sur le feedback interactif par l'enseignant. Le modèle comprend un groupe test et un groupe de contrôle
Oliver (2002)	Comparaison de locuteurs natifs et de locuteurs non-natifs en matière de communication
Watanabe (1997)	Apprenants de japonais du primaire. Des interviews informelles permettent d'éveiller les capacités des élèves de la manière la plus complète.
Lugossy (2003)	Étude sur l'utilisation de la langue par des enseignants d'anglais non natifs et sur leur utilisation du hongrois comme première langue.

Bosisio (2005) donne un aperçu de la littérature spécialisée sur l'interlangage d'enfants sur le plan général et sur l'interlangage d'enfants de 3 à 5 ans en particulier, afin de fournir aux enseignants les connaissances de fond pertinentes et des outils méthodologiques particulièrement utiles. La plus grande attention est surtout accordée à l'observation de l'interaction en langue seconde afin d'évaluer le développement cognitif, émotionnel et socio-affectif des enfants. Le sujet de son analyse est l'interlangage d'apprenants, en particulier dans le cas d'une production spontanée, les données correspondantes étant collectées dans différentes écoles. Les données sont analysées en s'appuyant sur les stratégies de communication dont les enfants ont fait preuve, et qui vont de l'onomatopée jusqu'à l'intégration de significations en langue maternelle dans la morphologie de la langue étrangère. Les données permettent une analyse comparative de programmes d'immersion et de classes apprenant une langue étrangère basés sur le projet « Hocus et Lotus »

(Taeschner 2002). Les programmes d'immersion semblent élever les élèves à un plus haut niveau de compétence communicative, cependant, l'enseignement des langues étrangères basé sur un modèle semble mener à une production spontanée en dehors de l'enseignement des langues étrangères. Le résultat de l'étude est que de jeunes enfants qui suivent un enseignement selon le modèle d'histoires sont en mesure d'effectuer des productions spontanées en langue cible en dehors de leur salle de classe.

Aux Etats-Unis, Oliver & Mackey (2003) ont examiné des entretiens entre enseignant et enfant dans des classes d'anglais seconde langue. Il s'est avéré que le contexte de l'entretien influençait la disposition de l'enseignant à donner un feedback ainsi que, du côté de l'élève, la modification de ses propos originaux. Les enseignants ont tendance à corriger les fautes quand l'accent est mis sur la langue plutôt que sur le contenu et les apprenants ont plutôt tendance à rectifier leurs propos incorrects quand l'accent est mis sur la langue plutôt que sur le contenu. Mackey & Oliver (2002) ont constaté qu'un feedback interactif par l'enseignant (quand des enfants produisaient des propos incorrects) était plus utile aux enfants qu'une stratégie de non-rectification. Le groupe test (qui recevait un feedback interactif) faisait de plus grands progrès lors de la formulation de questions. Oliver (2002) a examiné des tandems de locuteurs natifs et de locuteurs non-natifs lors des tâches de communication. Les résultats suggéraient que les tandems ayant la compétence la plus faible dans la langue cible et n'étant pas locuteurs natifs du tout, avaient plutôt tendance à discuter sur la signification de leurs propos. Watanabe (1997) a constaté que, dans le cas d'apprenants de japonais du niveau primaire, des interviews informelles permettaient le plus d'éveiller les capacités des élèves ; de plus, des tâches ayant des sujets motivant pouvaient mener à une amélioration très sensible de la performance orale. Lugossy (2003) a découvert des différences importantes parmi des apprenants d'anglais n'étant pas locuteurs natifs en ce qui concerne l'utilisation du hongrois comme première langue. Apparemment, la première langue peut être utilisée comme une stratégie délibérée pour faciliter l'apprentissage dans la langue cible, et non pas uniquement comme un moyen rapide d'expliquer une signification.

Tableau 4.2.c Processus de prononciation

Mordellet-Roggenbuck (2002) Prononciation en français d'élèves germanophones du primaire de 8 à 10 ans

Mordellet-Roggenbuck (2002) traitait de la prononciation de débutants qui apprenaient le français dans leur troisième et quatrième année scolaire. Après une analyse des fautes phonétiques et une présentation de l'inventaire de phonèmes, une étude de cas complexe de cours dans une classe de troisième année est présentée. Le but de l'étude était d'examiner la communication entre les enseignants et les enfants et celle entre les enfants en ce qui concerne l'acquisition des bases de prononciation pour le français, et ceci dans la mesure du possible du point de vue des enfants et des enseignants, en utilisant un répertoire de

méthodes de recherche coordonné de manière très précise. Le terme « geste articulatoire » est employé, ce qui souligne l'aspect culturel de la prononciation. Résultats et propositions pour l'enseignement en classe :

- la prononciation des prénoms des enfants en français engendrait de fortes émotions. Rire est considéré comme un indicateur du fait que les enfants perçoivent la réalisation phonétique différente. Les enfants qui, très volontiers, interagissent avec la marionnette parlant français, sont moins surpris et hésitants quand leur prénom est utilisé dans la forme française
- Les stratégies d'écoute des débutants et leur perception devraient être prises en compte, les attentes acoustiques des apprenants devraient également être entraînées, ainsi que le mémoire musicale de la parole.

Dans cette étude, Mordellet-Roggenbuck (2002) propose une approche cognitive en matière de prononciation et de prosodie, un entraînement d'écoute pour découvrir le « paysage sonore » du français, et la prononciation comme un but d'enseignement séparé.

Tableau 4.2.d Processus de lecture

Lugossy & Nikolov (2003)	Étude sur l'efficacité de matériels de lecture authentiques, assistés par des images chez des enfants âgés de 7 à 10 ans.
Lugossy (sous presse)	Analyse des raisons pour lesquelles des enseignants de l'APL en Hongrie utilisent (ou pas) des histoires en classe.
Jelic (2002)	Étude complémentaire sur des apprenants de 14 ans en Croatie en huitième année d'enseignement du français.
Andrzejewska (2004)	Stratégies que des enfants de 7 à 9 ans apprenant l'allemand en Pologne utilisent lors de la lecture.
Dlugosz (2000)	Étude sur la lecture dans une langue étrangère en première année scolaire.

Lugossy & Nikolov (2003) ont examiné si des matériels de lecture authentiques assistés par des images dans un contexte dans lequel il n'existait que peu de contact avec la langue cible en dehors de l'enseignement, stimulent la motivation, le développement linguistique et la dynamique de groupe des élèves (de 7 à 10 ans). De même, l'enseignant en profitait, il devenait plus ouvert et il se servait de plus de matériels. Lugossy (sous presse) a analysé les raisons pour lesquelles des enseignants de l'APL en Hongrie utilisaient (ou pas) des histoires en classe. Plusieurs enseignants se montraient réticents en matière d'utilisation d'histoires comme partie du programme d'enseignement habituel, parce qu'ils craignaient qu'elles demandent trop de temps et dépassent les capacités de leurs élèves. En même temps, on s'intéressait à cette idée et la considérait digne d'être poursuivie. Jelic (2002) a effectué une

étude complémentaire parmi des apprenants croates âgés de 14 ans en huitième année d'enseignement du français. Lors de la lecture dans la langue cible, ils montraient moins d'initiative et moins de motivation que lors de la lecture dans leur langue maternelle. Ils croyaient que ce fait était dû à des textes peu intéressants et à des problèmes linguistiques qu'ils n'arrivaient pas à maîtriser. Andrezejewskia (2004) a examiné les stratégies de lecture d'enfants de 7 à 9 ans apprenant l'allemand en Pologne. La stratégie utilisée le plus souvent consistait à deviner, celle utilisée le moins souvent consistait à demander des informations à l'enseignant. Ils étaient conscients des différences entre l'anglais, l'allemand et le polonais (qui, pour la plupart, était la langue maternelle). Dlugosz (2000) a constaté que l'introduction de la lecture dans une langue étrangère à partir de la première année parallèlement au développement de la lecture dans la langue maternelle aidait les enfants à obtenir plus d'habileté en parlant la langue étrangère.

Tableau 4.2.e Processus d'écriture

Mertens (2003)	Étude sur des enfants en Allemagne apprenant le français à partir de la première année scolaire
Vickov (sous presse)	Enfants en Croatie apprenant l'anglais à partir de la première année scolaire
Kielhöfer (2004)	Étude sur les connaissances à l'oral et à l'écrit en français et en allemand dans une classe bilingue, dernière classe dans une école primaire berlinoise (12 ans)

Mertens (2003) a constaté que des élèves de la première année scolaire qui apprenaient le français en Allemagne tiraient profit du fait d'avoir été dès le début en contact avec le français écrit. Les résultats étaient, à son avis, meilleures par rapport à ceux basés sur des approches uniquement orales et ludiques. Vickov (sous presse) affirme que des enfants croates apprenant l'anglais à partir de la première année scolaire ne sont pas désavantagés en écrivant en croate, même s'ils sont familiarisés à l'écriture anglaise. Kielhöfer (2004) a examiné les connaissances à l'oral et à l'écrit dans une classe bilingue berlinoise à la fin de la scolarité au niveau primaire (12 ans), dans les deux langues, le français et l'allemand. En français écrit, les performances étaient les plus faibles (en comparaison avec l'allemand écrit, l'allemand oral et le français oral). 95% des élèves classés au niveau CALP (Cummins, 1979) étaient à même d'écrire des textes dans les deux langues. Les acronymes BICS et CALP représentent la différence entre « basic interpersonal communicative skills » (compétences de communication à l'oral) et « cognitive academic language proficiency » (compétence en matière d'utilisation de la langue apprise à l'école). La différenciation de Cummins devait appeler l'attention sur les périodes de temps très différentes dont les enfants d'immigrés ont normalement besoin pour apprendre à parler couramment leur langue seconde, comparé aux compétences académiques correspondant au niveau de classe dans cette langue.

Les tableaux 4.3.a à 4.3.e présentent une série de processus stratégiques et d'autres processus qui interfèrent avec les compétences linguistiques d'écoute, de parole, de lecture et d'écriture :

Tableau 4.3.a Auto-évaluation

Krajnovic & Digunovic (sous presse)	De jeunes apprenants des années scolaires 1-3 se montraient capables d'effectuer une auto-évaluation guidée, par un enseignement approprié
Tsagari (2005)	a examiné l'introduction de portfolios d'évaluation en s'appuyant sur de jeunes apprenants dans des écoles primaires grecques
Hasselgreen (2003)	Pour ce projet, le portfolio européen des langues a été adapté au contexte d'apprentissage du secondaire inférieur (encore école primaire en Norvège)

Krajnovic & Digunovic (sous presse) font état d'une étude selon laquelle des apprenants des années scolaires 1-3 se montrent capables d'effectuer une auto-évaluation. Leur image de soi et la capacité de contrôler d'éventuels résultats linguistiques représentent de nets avantages pour eux. Les preuves présentées par Tsagari (2005) suggèrent que cela peut être avantageux, pourvu que les enseignants soient bien formés et effectuent une recherche appliquée sur leurs pratiques d'évaluation.

Hasselgreen (2003) a cependant adapté le portfolio européen des langues au contexte d'apprentissage du secondaire inférieur (12 à 13 ans). L'affirmation générale de « can-do » a été modifiée en fonction de l'âge. La tâche consistait aussi à compléter le portfolio européen des langues de telle façon que des évaluations vraiment continues puissent être effectuées, tout en tenant compte d'autres questions : comment intégrer l'évaluation d'aspects linguistiques, comment une réflexion systématique sur la thématique d'apprentissage peut être atteinte, comment responsabiliser les élèves par rapport à leur apprentissage et comment impliquer les enseignants. L'élégance de l'étude réside essentiellement dans le fait que les questionnaires et formulaires ont été testés avec les élèves. Des affirmations de « can-do » sur l'interaction orale devaient être rendues compréhensibles aux élèves. Le sondage a examiné quand, comment et avec qui les élèves parlent anglais. La description des niveaux a été modifiée. 280 élèves ont rempli des questionnaires sur leur utilisation de l'anglais en se servant des catégories suivantes : 1) situation, 2) type de langue, 3) sujets récurrents, 4) fonction linguistique, 6) conditions influençant le parler, 6) degré de succès perçu. 28 affirmations de « can-do » se sont révélées appropriées pour les niveaux pour lesquels elles avaient été prévues. Durant le processus de modification, l'élaboration

d'affirmations de « can-do » qui comprennent le monde des enfants et expriment également le niveau voulu s'est avérée plus facile (Hasselgreen 2003, 19)

Tableau 4.3.b Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Coyle, Valcárel & Verdú (2001)	Le groupe de contrôle travaillait avec le manuel scolaire, tandis que le groupe test suivait une approche ouverte, basée sur des tâches
Kubanek-German (2003b)	Stratégies pour mémoriser le vocabulaire dans le cas d'enfants de neuf ans à la fin de leur quatrième année scolaire
Huszti (2005)	Sondage auprès de 35 enseignants de débutants précoces en Ukraine
Reichart-Wallrabenstein (2003)	Étude sur la manière dont des enfants de huit ans retrouvent la signification, s'ils sont confrontés à un texte avec images dans la langue cible.
Szulc-Kurpaska (2001)	identifie les résultats positifs d'entraînement à des stratégies chez des apprenants d'anglais langue étrangère de 9 à 10 ans, dans une étude à long terme de cinq ans à partir de la première année du primaire.
Mihaljevic Djigunovic (2001)	Étude sur des élèves de 6 à 9 ans et sur leurs stratégies pour expliquer comment ils enseigneraient quelques mots d'anglais à une poupée
Haudeck (1996)	Étude sur les différentes manières d'intérioriser des règles grammaticales
Baur (2006)	Étude sur la qualité de la mise en œuvre du curriculum
Gattullo (2001)	Étude sur le comportement de classe en 3 ^e année scolaire et sur le rôle du feedback correctif
Hatipoglu Kavanoz (2006)	4 enseignants ont été observés dans une école primaire privée et dans une école primaire générale à Istanbul, avec des réflexions préalables/ultérieures
Becker (1999)	Analyse de 224 enfants germanophones de la 4 ^e et 5 ^e année scolaire apprenant l'anglais comme première langue étrangère
Lyster (2004a et 2004b)	Importance de l'enseignement axé sur la forme, du feedback correctif et d'autres stratégies pour éviter l'effet de plateau dans le cadre du développement linguistique d'enfants en immersion
Rantz & Horan (2005)	Utilisation du portfolio des langues par des élèves du primaire apprenant une langue étrangère et son utilité pour la conscience culturelle

Coyle, Valcárel & Verdú (2001) ont comparé deux groupes (groupe test et groupe de contrôle) d'enfants de 8 ans apprenant l'anglais en Espagne. Le groupe de contrôle travaillait avec le manuel scolaire, tandis que le groupe test suivait une approche ouverte, basée sur des tâches. Six stratégies principales ont été décelées : l'activation des connaissances existantes, l'organisation de l'environnement d'apprentissage, la présentation de sujets / modèle de nouveaux contenus en langue étrangère, le soutien des apprenants / correction de l'utilisation de la langue, le soutien de l'interaction sociale et interactive, la création d'un environnement encourageant l'apprenant. Ces stratégies reflétaient le soutien que l'enseignant apportait au groupe test. Pour chacun de ces domaines stratégiques, une série de stratégies plus spécifiques sont identifiées et présentées à l'aide d'exemples, et ceci dans une approche surtout constructiviste, collaborative et basée sur le partenariat, pour laquelle le rôle de l'enseignant est décisif pour le développement des apprenants. Kubanek-German (2003b) a décelé des stratégies pour mémoriser du vocabulaire, chez des enfants de neuf ans à la fin de la 4e année scolaire. Elles comprenaient la TPR (total physical response), l'apprentissage par cœur classique, l'apprentissage orienté sur la forme, l'apprentissage associatif ainsi que l'apprentissage tel qu'il est enseigné à l'école, copier p. ex. L'étude suggère que les élèves en 4ème année scolaire sont capables de réfléchir sur leur apprentissage.

Huszti (2005) fait état d'un sondage auprès de 35 enseignants de l'APL en Ukraine. Un aspect particulièrement intéressant de l'étude concerne le contexte dans lequel le sondage a été réalisé : des écoles hongroises en Ukraine où la majorité des apprenants sont bilingues et veulent apprendre l'anglais. Huszti a examiné quelles sont les méthodes d'enseignement que ces enseignants utilisent le plus souvent dans leurs classe d'APL composées d'élèves de 10 à 14 ans, quels sont les problèmes auxquels ils doivent faire face, et comment ils pensent pouvoir les résoudre. Les tâches les plus fréquentes comprennent des traductions de l'anglais vers le hongrois, des exercices de vocabulaire et de la lecture à haute voix. Les problèmes des enseignants étaient liés au manque de matériels d'enseignement appropriés, au trop petit nombre d'heures hebdomadaires, au manque de classification selon groupes de niveau, et à une motivation trop faible. D'après eux, il devrait y avoir des améliorations dans ce domaine. Reichart-Wallrabenstein (2004) ont examiné des enfants de 8 ans au niveau primaire en Allemagne qui étaient à même de retrouver la signification quand ils étaient confrontés à un texte avec images dans la langue cible. Ils étaient capables de deviner la signification de mots anglais, français ou allemands et en plus ils étaient capables d'indiquer des raisons pour leurs classifications.

Szulc-Kurpaska (2001) a identifié des résultats positifs d'entraînement à des stratégies chez des apprenants d'anglais langue étrangère de 9 à 10 ans dans une étude à long terme de cinq ans à partir de la première année du primaire. Les apprenants les plus forts et les apprenants les plus faibles n'ont pas immédiatement profité de l'entraînement à des stratégies, les premiers effets ne se sont montrés qu'au bout d'environ six mois. De plus, l'effet s'est affaibli de plus en plus, en particulier parmi les élèves moins performants. Cela signifie que l'entraînement à des stratégies ne peut pas être conçu comme une offre unique

mais devrait être offert périodiquement. Mihaljevic Djigunovic (2001) a montré que des élèves de 6 à 9 ans étaient à même de développer plusieurs stratégies pour expliquer comment ils enseigneraient quelques mots d'anglais à une poupée. Haudeck (1996) a découvert que beaucoup d'apprenants avaient des difficultés à intérioriser des règles grammaticales, bien que celles-ci aient été enseignées. On examinait une série de stratégies possibles pour atteindre le même effet.

Baur (2006) a analysé la qualité de la mise en œuvre du curriculum obligatoire depuis 1995 pour l'allemand seconde langue dans le Tyrol du Sud. Il s'agit d'un programme d'enseignement très ouvert. L'étude entière contenait deux analyses. La première se composait de 32 interviews individuelles avec des enseignants ayant chacun 10 à 20 ans ou, en revanche, ayant moins de 8 ans d'expérience d'enseignement. La deuxième comprenait des discussions de groupe auxquelles participaient 110 enseignants du primaire et 65 enseignants du premier cycle. Il y avait des interrogations sur onze catégories : l'approche du programme d'enseignement en général, l'utilité de l'organisation des sujets du programme d'enseignement comme contenu pour les expériences des enfants, les fonctions linguistiques contenues, l'approche du curriculum en spirale par rapport aux convictions personnelles, la fonction d'ateliers didactiques et autres. L'analyse détaillée des réponses d'un échantillon aléatoire (20%) a suggéré qu'un tiers des enseignants utilisait régulièrement le curriculum. Les jeunes enseignants l'utilisaient davantage pour leur travail que les enseignants expérimentés. Un quart des interrogés croyaient que « l'utilisation du curriculum », comparé au travail avec un manuel scolaire, exigeait beaucoup de temps. Les enseignants expérimentés appréciaient l'ouverture du curriculum, les jeunes enseignants se sentaient peu sûrs. Les enseignants du primaire considéraient que le choix des situations de communication et d'impulsions pour des conversations étaient utiles. Les enseignants ne manifestaient que rarement un besoin de listes de vocabulaire et de description de sujets d'enseignement. Le manque de progression linéaire du curriculum était considéré par la moitié des répondants, surtout par les moins âgés, comme un désavantage. 40% des interrogés de l'échantillon déclaraient que « l'esprit » du curriculum était proche de leurs idées en matière d'acquisition d'une seconde langue. 30-40% déclaraient participer à des programmes d'échange de classe. La moitié des répondants étaient déçus des progrès linguistiques faibles des élèves impliqués dans des échanges, l'autre moitié considérait cette possibilité comme étant la seule authentique.

Gattullo (2001) décrit une ample étude sur l'enseignement d'anglais dans des écoles primaires italiennes. Les résultats montrent que des enseignants du primaire ayant adopté un style d'enseignement axé sur l'enseignant offrent plus de possibilités à leurs élèves de se consacrer à la correction des fautes, ce qui, d'autre part, mène plus vraisemblablement à une autocorrection. C'est surtout l'analyse des transcriptions qui soulignent que ces enseignants pouvaient se servir d'une plus grande gamme de feedbacks correctifs, parmi lesquels se trouvaient l'obtention de réponses, insister en vue d'une clarification, des aides métalinguistiques et la répétition de la faute. Le résultat suggère que les enseignants devraient être plus conscients de l'avantage des différents types de correction de fautes.

Hatipoğlu Kavanoz (2006) font état d'une étude clé effectuée pour le gouvernement turc. Le 7e Plan quinquennal du Ministère de l'éducation turc vise à réorganiser les méthodes d'enseignement, les programmes d'enseignement et la formation en se référant à des standards internationaux. Une prémisse de la nouvelle tendance consiste à impliquer les élèves davantage dans leur propre processus d'apprentissage et à respecter les différents besoins d'apprentissage. Des formes d'enseignement axées sur l'apprentissage ont été intégrées. Des renouvellements en matière d'enseignement de l'anglais au niveau primaire sont en cours. Le principe de base consiste en une concentration sur l'apprenant. La méthode traditionnelle, en revanche, consiste en un apprentissage par cœur et les enseignants sont considérés comme étant une source de savoir. Les thèmes les plus importants qui sont apparus lors de l'analyse des données démontraient des différences entre les enseignants des écoles privées et les enseignants des écoles publiques. Les enseignants des écoles publiques entendaient par concentration sur l'apprenant occuper les élèves avec des feuilles d'exercice de grammaire. Les enseignants des écoles privées, par contre, entendaient par cela un apprentissage par la pratique. La définition de la concentration sur l'apprenant était compatible avec la manière dont ils la mettaient en œuvre ; les uns distribuaient des feuilles avec des exercices que les élèves devaient faire, tandis que les enseignants des écoles privées utilisaient différentes méthodes d'enseignement.

Becker (1999) a examiné la manière dont des apprenants d'une autre langue utilisaient des signes prosodiques pour comprendre la construction syntactique, stratégie que des locuteurs natifs compétents utilisent dès leur plus jeune âge. De jeunes apprenants de langue étrangère sont-ils également à même d'utiliser de la prosodie pour comprendre la syntaxe de phrases qu'ils entendent ? Le problème de la recherche concernant cette question était de savoir si la musicalité des enfants influençait le degré avec lequel ils utilisaient des signes prosodiques. Becker constate que, dans les écoles expérimentales, la prosodie n'est que rarement enseignée pendant la phase d'apprentissage précoce ; on la considère plutôt comme une offre supplémentaire, mises à part les chansons et les rimes enfantines. Elle a découvert une différence entre les élèves de la quatrième année et ceux de la sixième année scolaire (ceux de la sixième année faisant partie du secondaire en Allemagne). Les plus jeunes enfants se référaient à des caractéristiques prosodiques pour expliquer s'ils avaient compris le contenu des phrases lues. Les enfants plus âgés se concentraient sur le contenu. Dans les interviews, les élèves affirmaient avoir à peine perçu la prosodie. L'utilisation de la prosodie semble être un processus implicite. L'autre conclusion de cette étude est que l'hypothèse selon laquelle une utilisation exagérée de caractéristiques prosodiques par l'enseignant est avantageuse pour tous les enfants devra être reconsidérée. Dans deux études liées l'une à l'autre, Lyster (2004a et 2004b) s'est intéressé aux possibilités d'aider des élèves en immersion à continuer leur développement linguistique au lieu de les laisser bloqués à un certain niveau d'apprentissage, ce qui a souvent été observé. Une étude sur des élèves de la 5^{ème} année scolaire (2004a) accordait une importance particulière au rôle de l'enseignement axé sur la forme, et au rôle de la correction des fautes. Ces deux stratégies

ont connu plus de succès que l'approche qui ne visait pas à enseigner des formes linguistiques. Selon une autre étude (2004b), il s'est avéré utile d'encourager les enfants à « percevoir » des caractéristiques particulières de la langue cible, de les aider à développer une conscience dans la langue cible et de leur faire faire des exercices dirigés avec feedback. En République d'Irlande, Rantz & Horan (2005) ont identifié une bonne utilisation du portfolio des langues par les élèves apprenant une langue étrangère au niveau primaire et dans le domaine de leur sensibilisation aux cultures étrangères, un effet particulier a été constaté.

Tableau 4.3.c Apprentissage social

Takahashi (1998)	De jeunes apprenants de japonais dans un programme au niveau primaire ont été observés durant trois années
Cekaitè & Aronsson (2005)	Enfants dans un jeu linguistique collaboratif
Xu et al. (2005)	Soutien réciproque en classe chez des enfants de CE2

Selon Takahashi (1998), le rôle essentiel de l'enseignant consiste à procurer un modèle d'usage social de la langue. En apprenant à partir de ce modèle, les élèves étaient de plus en plus à même de se soutenir réciproquement et de faire des progrès de manière plus dynamique, axée sur l'apprenant. Cekaitè & Aronsson (2005) ont travaillé en Suède avec des enfants de sept à dix ans dont la première langue n'était pas le suédois. Leur capacité de se servir du jeu linguistique collaboratif présentait un intérêt particulier. Ils étaient apparemment capables de produire spontanément un propre métalangage sans s'en rendre vraiment compte, et on a observé qu'ils apportaient pendant le jeu une attention spontanée considérable à des aspects formels de la langue tels que des formes de répétition et des variantes développées en commun. Xu, Gelper & Perkins (2005) ont examiné dans quelle mesure des élèves du primaire en 2^{ème} année scolaire aux Etats-Unis seraient à même de participer à ce qu'ils désignaient comme un « enseignement par les pairs au niveau de la classe ». Les enfants se trouvaient dans une classe mixte composée de locuteurs natifs et non-natifs anglophones. Des unités régulières de jeux coopératifs et des initiations et réponses réciproques ont été identifiées ; les chercheurs ont donc conclu que l'enseignement par les pairs au niveau de la classe avait considérablement aidé les enfants à développer leur comportement social.

Tableau 4.3.d Progression et talent linguistique

Pienemann, Kessler & Roos (2006)	Test sur l'avantage d'une théorie universelle sur l'acquisition d'une langue pour une meilleure compréhension et un meilleur diagnostic de phénomènes.
----------------------------------	--

Se basant sur un corpus d'échantillons de classes de débutants précoces, Pienemann, Kessler & Roos (2006) ont montré quels étaient les niveaux d'apprenants établis dans la théorie respective effectivement atteints par les apprenants saisis dans l'échantillon. On affirme qu'il serait possible, à l'aide de la théorie, d'établir des profils d'apprentissage qui influencent concrètement l'enseignement sur le plan didactique. Les auteurs ont examiné quels facteurs à la fin de la scolarité primaire permettaient aux apprenants d'acquérir une compétence linguistique, et quels facteurs font que le développement prend certaines voies descriptibles. Les auteurs partagent l'hypothèse selon laquelle tous les apprenants franchissent les mêmes étapes de développement dans exactement le même ordre, la variation et la vitesse d'apprentissage étant des facteurs individuels. La théorie de « processability » sous-jacente de l'apprentissage affirme que, dans le cas de l'anglais langue seconde, l'acquisition est semblable lorsque les langues maternelles sont différentes. Six étapes de développement ont été établies. L'enseignement ne peut pas forcer les apprenants à sauter une de ces étapes. Certaines mesures d'apprentissage telles que l'enseignement basé sur des tâches peuvent au mieux favoriser un passage accéléré à l'étape suivante. Dans chaque étape, on peut acquérir une structure didactique sous une forme simplifiée mais qui fonctionne toujours de manière communicative (he Jim) ou sous une forme standard (he is Jim). L'enseignement devrait insister sur la « bonne » forme. On peut diagnostiquer des apprenants individuels à l'aide du modèle des 6 étapes. La recherche de Paderborn a analysé la langue d'apprentissage située dans trois contextes (anglais normal au niveau primaire, immersion précoce en Allemagne et anglais en Suède). Presque tous les élèves ont atteint le niveau 2, alors que quelques enfants en immersion précoce en Allemagne ont atteint le niveau 5. Ce résultat n'est pas étonnant compte tenu du niveau d'informations élevé transmis à ces enfants. Dans l'approche d'immersion utilisée, on ne s'est servi d'aucune correction de fautes. Pienemann, Kessler & Roos (2006) plaident pour que la théorie universelle sur l'acquisition d'une langue soit prise en compte dans une plus large mesure que jusqu'à présent. Cette recherche souligne un thème majeur de la recherche sur l'acquisition de la langue seconde, à savoir la progression. Deux idées semblent être en concurrence l'une avec l'autre. D'un côté l'idée de la progression comme le fait de grimper sur une échelle, pas à pas, toujours plus haut, et en effet, le terme « languages ladder » est utilisé officiellement en Angleterre. La deuxième idée est dérivée de la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde qui a engendré toute une série de théories dont une est attribuée à Pienemann (voir ci-dessus). Aucune de ces théories ne professe la métaphore de « l'échelle ». Dans une étude critique sur la conception de « l'échelle », Mitchell affirme que l'apprentissage d'une langue seconde est un processus complexe et récursif présentant – comme elle l'exprime – de multiples relations, régressions et interactions entre les progrès en matière de compétence, de précision et de complexité linguistique. Une conception semblable est soutenue par Peltzer-Karpf & Zangl (1997) qui expliquent que les énoncés enfantins évoluent, partant de tournures linguistiques courtes pour arriver à des tournures

plus longues, mais qu'après ils franchissent une phase de « turbulence » durant laquelle le contrôle de la grammaire semble échouer, mais cependant finit par se stabiliser à nouveau. L'image « d'échelle » concernant la progression peut être utile quand il s'agit de donner aux enfants et aux enseignants le sentiment d'avancer dans la bonne direction, et elle peut aussi servir d'outil pour donner un feedback ou pour stimuler le débat. Les chercheurs et les formateurs des enseignants se retrouvent donc devant une tâche importante : ils doivent aider les enseignants pris par les tâches quotidiennes à comprendre les limites de la métaphore de « l'échelle », et à comprendre la complexité du processus d'acquisition d'une langue telle qu'il est démontré par la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde.

Kiss et Nikolov (2005) font état de la conception et de l'utilisation d'un test d'aptitude linguistique spécifique pour des élèves d'anglais de douze ans en Hongrie. En mettant les points acquis par les élèves en relation avec leur performance ultérieures en anglais, on a constaté que 22% des différences de performance étaient dues au talent et 8% à la motivation. Cela mène à la question décisive : comment peut-on soutenir et développer l'aptitude à l'apprentissage d'une langue supplémentaire pendant la période préscolaire et primaire d'un enfant, puisqu'il n'y a pas de raison de supposer qu'un tel talent puisse déjà être constaté à la naissance. Les qualités qu'on met habituellement en relation avec le talent comprennent la capacité de distinguer des sons semblables et différents, la capacité de reconnaître des modèles subliminaux et la capacité d'employer des règles pour former des phrases. Il semble donc important d'aider les enfants au cours de leur scolarité primaire à développer leur sensibilité aux sons et leur conscience métalinguistique.

Observations de la recherche se référant à la bonne pratique

- rôle essentiel de l'enseignant dans les domaines suivants : encouragement, informations, interaction, feedback, créer un climat de soutien de l'apprentissage et aider à apprendre;
- capacité des jeunes apprenants à profiter d'une introduction précoce à la lecture et à l'écriture dans la langue cible ;
- capacité des jeunes apprenants à développer des stratégies et à réfléchir dans la mesure où ils obtiennent des impulsions et instructions appropriées de la part de leur enseignant ;
- capacité des jeunes apprenants à intérioriser les structures de la langue cible de manière implicite et explicite dans la mesure où ils obtiennent des informations, de l'interaction et un soutien appropriés de la part leur enseignant ;
- nécessité de faire comprendre aux enseignants qu'une vraie progression dans une langue n'est pas basée sur le modèle de « l'échelle » mais qu'il s'agit plutôt d'un processus complexe et récursif, et nécessité de leur faire comprendre les stratégies aptes à soutenir le développement linguistique des enfants au lieu de les laisser à un certain niveau
- capacité des jeunes apprenants à enseigner et à apprendre réciproquement, surtout si leur enseignant leur a fait vivre ce modèle pendant un certain temps.

- avantages de l'entraînement à des stratégies pour les enseignants ainsi que pour les apprenants, pourvu qu'il se répète régulièrement et n'ait pas lieu qu'une seule fois
- capacité des jeunes apprenants à s'évaluer et se contrôler eux-mêmes dans la mesure où ils obtiennent dès le début un soutien et des instructions appropriées de la part de leur enseignant
- valeur des textes narratifs quand il s'agit d'aider les élèves à comprendre les structures de différents types de discours, et leur capacité à deviner les sens et à en tirer des conclusions
- avantages d'un enseignement intensifié quand il s'agit d'aider les enfants à développer et à appliquer certaines tâches
- valeur du feedback positif et négatif à condition que cela ne nuise pas à la confiance ou à l'estime de soi.
- valeur des questions et stimuli ouverts quand il s'agit d'encourager les enfants à être libres et créatifs dans leur utilisation de la langue étrangère.

4.4 Recherche relative aux comportements, à la motivation et à d'autres facteurs

L'étude de Blondin et al. de 1998 montrait clairement que l'avantage le plus significatif et le plus étendu de l'introduction d'une langue vivante à l'école primaire résidait dans les comportements positifs et la motivation que les enfants développaient et conservaient. Le sous-chapitre suivant sur les facteurs affectifs confirme que cet effet extrêmement positif continue d'être atteint mais suggère également que les enfants pourraient éventuellement apprendre à réfléchir sur leur comportement et sur leur motivation, y compris sur les types de motivation liées aux notions du moi ou de l'identité, ainsi que sur les stratégies d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre.

Tableau 4.4.a. Comportements, motivation et autres facteurs affectifs

Nikolov (2003)	Étude par questionnaire de 28 000 jeunes apprenants hongrois
Hardi (2004)	a étudié les caractéristiques de la motivation d'apprenants hongrois âgés de 9 à 14 ans en matière d'apprentissage d'une langue
Mihaljevic Djigunovic (1998)	Comportements, motivation, anxiété linguistique et attributions d'enfants croates apprenant une langue étrangère
Lamb (2004)	Motivation d'enfants indonésiens âgés de 12 à 13 ans apprenant l'anglais
Nikolov (1999a)	Trois cohortes d'enfants avec le même enseignant respectivement observés pendant une période de huit ans

Marschollek (2002)	Étude sur les deux dernières années d'enseignement primaire en Allemagne
Kennedy et al. (2000)	Étude des comportements des élèves dans une école primaire proposant des programmes de langue aux États-Unis
Wu (2003)	Enfants âgés de cinq ans apprenant l'anglais comme langue étrangère dans une école primaire de Hong Kong, dans un contexte monolingue cantonais
Austin (2003)	Étude de l'apprentissage des langues étrangères dans une école primaire française mettant l'accent sur les comportements des élèves

Nikolov (2003) a proposé un questionnaire à 28 000 jeunes apprenants hongrois. Elle a établi que les activités communicatives centrées sur la signification étaient les moins fréquentes dans toutes les catégories d'âge étudiées. Les enfants aimaient surtout regarder des vidéos, écouter des cassettes, travailler à deux ou en groupe et faire du théâtre. Ardi (2004) a étudié les caractéristiques de la motivation d'apprenants hongrois en matière d'apprentissage d'une langue à partir de deux cohortes d'enfants de 9 à 14 ans. La recherche était centrée sur les goûts/aversions dans l'apprentissage en classe, ainsi que sur le choix et l'apprentissage des langues. Les deux cohortes étaient extrêmement motivées mais chez les élèves ayant choisi l'anglais comme matière facultative, la motivation instrumentale dominait tandis que chez les jeunes apprenants dans des classes de langue étrangère obligatoire, la motivation liée au cours était prépondérante. Mihaljevic Djigunovic (1998) a étudié les comportements, la motivation et l'anxiété linguistique et les attributions d'enfants croates apprenant une langue étrangère (anglais, français, allemand ou italien). Lamb (2004) a étudié la motivation d'enfants indonésiens âgés de 12 à 13 ans apprenant l'anglais. Des niveaux de motivation très élevés ont été constatés mais les concepts traditionnels de motivation instrumentale et intégrative étaient pratiquement impossibles à distinguer. Il se peut que ce soit dû au fait que la motivation intégrative n'était pas considérée comme une intégration dans la culture anglophone mais comme une intégration dans une culture mondiale. Par conséquent, les individus semblaient aspirer à une identité « biculturelle » comprenant une version mondiale et une version locale du moi. Nikolov (1999a) a suivi trois cohortes d'enfants. Ils ont été étudiés pendant huit ans et ont suivi l'enseignement du même enseignant. Il s'est avéré que la motivation des apprenants pouvait être soutenue par des tâches intéressantes sur le plan intrinsèque et stimulantes sur le plan cognitif et que leurs comportements étaient façonnés par ce qui se passait en classe. Marschollek (2002) a constaté que les classes qu'il a étudiées conservaient leur motivation durant toute la scolarité primaire. Lorsqu'il y avait un déclin d'intérêt, il se manifestait chez les enfants qui n'avaient pas eu l'occasion de rencontrer des étrangers. Il s'est avéré que le contact avec des locuteurs natifs était le plus important facteur de motivation. L'intérêt porté à l'apprentissage d'une langue étrangère était par ailleurs fortement influencé par le contexte social et les parents. Les conséquences didactiques selon l'auteur sont les

suivantes : reconnaître toutes les formes de réussite chez les apprenants et leur donner l'occasion d'apprendre de façon autonome. Kennedy, Nelson, Odell & Austin (2000) ont découvert que les élèves d'une école primaire aux Etats-Unis suivant des programmes de langue avaient une attitude positive vis-à-vis de l'école, des difficultés perçues en matière d'acquisition de la langue, de leur désir d'apprendre une langue étrangère et qu'ils avaient des points de vue culturels positifs, une estime de soi et une confiance plus fortes que leurs camarades qui n'apprenaient pas une langue étrangère à ce stade. L'étude en déduit que l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire contribue à développer une motivation sur le plan de la participation, de la poursuite et de la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Wu (2003) a étudié des enfants de 5 ans apprenant l'anglais comme langue étrangère à l'école primaire à Hong Kong dans un contexte monolingue cantonais. L'étude était centrée sur la motivation intrinsèque et les activités de classe qui semblaient la soutenir, directement ou indirectement. Il s'agissait notamment d'un environnement d'apprentissage prévisible, de tâches moyennement difficiles mais stimulantes, d'un soutien didactique nécessaire, d'une évaluation mettant en avant les progrès personnels et de l'attribution de la réussite ou de l'échec à des variables que l'apprenant peut influencer. Ceci favorisait l'auto-perception de la compétence en langue cible. Par ailleurs, une certaine liberté dans le choix du contenu, de la méthode et des formes de mesure des résultats encourage le sentiment d'autonomie. La compétence perçue en langue cible et le sentiment d'autonomie semblent favoriser la motivation intrinsèque. Enfin, Austin (2003) a découvert que les comportements des élèves étaient extrêmement positifs. Leur acquisition linguistique à un stade précoce était limitée à des mots ou des formations synaptiques et formules. L'étude considère qu'il est juste de se montrer fier des performances des enfants même si leurs compétences semblent encore assez dispersées et décousues, de sorte qu'il est nécessaire de mener une réflexion plus approfondie sur la façon d'obtenir une compétence de base plus cohérente.

Tableau 4.4. b. Statut socio-économique

Nikolov (sous presse)	Étude par questionnaire de 28 000 jeunes apprenants hongrois
Edelenbos, van der Schoot & Verstralen (2000)	Évaluation nationale de l'anglais à l'issue de la scolarité primaire

Nikolov (sous presse) prétend que le statut socio-économique joue un rôle différencié selon le format dans lequel l'apprentissage précoce des langues se place. Dans les contextes où la langue étrangère représente un statut élevé et un privilège, le statut socio-économique peut exercer une influence importante sur l'apprentissage des enfants. L'inégalité des systèmes sociaux peut exacerber les différences entre les jeunes apprenants. Edebenbos, van der

Schoot & Verstralen (2000) montrent qu'il existe des différences de performances linguistiques entre les élèves évoluant dans un milieu socio-économique élevé et ceux provenant d'un milieu socio-économique modeste.

Tableau 4.4. c. Sexe

Hajdu (2005)	Étude dans les grandes sections d'écoles primaires australiennes
Edelenbos, van der Schoot & Verstralen (2000)	Évaluation nationale de l'anglais à l'issue de la scolarité primaire

Les élèves filles en 8^{ème} année de scolarité en Australie manifestaient un intérêt plus élevé que les élèves garçons pour la communication et la rencontre de personnes d'autres cultures. Selon Edelenbos, van der Schoot & Verstralen (2000), les garçons ont cependant dépassé les filles à l'issue de la scolarité primaire néerlandaise (à l'âge de 12 ans).

Tableau 4.4. d. Influence de la langue d'origine minoritaire

Hull-Cortes (2002)	Dans la région de la baie de San Francisco, une étude a été menée sur les comportements d'élèves de différentes langues d'origine
--------------------	---

Hull-Cortes (2002) a découvert que les élèves de la 3^{ème} à la 8^{ème} année de scolarité dont la langue d'origine parlée à la maison n'était pas l'anglais manifestaient des comportements plus positifs envers les langues étrangères et qu'ils bénéficiaient d'un plus grand soutien parental que les élèves dont l'anglais était la langue maternelle. Il n'y avait pas de différence entre filles et garçons mais une nette différence entre les deux écoles étudiées.

Observations de la recherche relative à la bonne pratique

- Dans certains cas, les enfants semblent développer de nouvelles formes d'identité face à un monde en constante évolution (par ex : identité mondiale, identité nationale, identité locale, identité ethnique). La motivation linguistique peut jouer, dans ce cas, un rôle.
- En général, les jeunes enfants réagissent de façon très positive aux activités cognitives et aux matériaux intrinsèques.
- La motivation durant la phase d'apprentissage d'une langue vivante en tant que matière obligatoire peut être différente des formes de motivation ultérieures

(motivation instrumentale p. ex.) lorsque l'apprentissage de la langue est devenu facultatif au cours de la poursuite de la scolarité.

- L'initiation à une langue moderne en école primaire peut faciliter la coopération et la persévérance des élèves, contrairement aux enfants qui ne profitent pas de cet apprentissage.
- Un éventail d'activités scolaires étant liées de manière causale au développement d'une motivation intrinsèque chez les jeunes enfants a été identifié et se situe probablement entre le processus de l'autonomie perçue et de la performance perçue.
- L'entourage socioéconomique peut jouer, naturellement, un rôle négatif sur l'apprentissage d'une langue moderne en école primaire. Par conséquent, la bonne pratique doit s'efforcer de trouver une voie pour réduire, voire même éliminer cette influence.

4.5 Recherche sur l'évaluation des compétences

Les chapitres précédents mettent en évidence la diversité de l'enseignement précoce d'une langue étrangère dans les différents pays d'Europe. Ceci n'est, en aucun lieu, surprenant. En effet, vingt-cinq pays de l'Union Européenne et huit autres pays soulignent chacun leurs priorités, leurs points forts, et leur bonne pratique. Il faut, par conséquent, s'attendre à une diversité particulière des résultats fournis par les élèves. La description des compétences apprises ou acquises est basée sur une abondance d'évaluations des succès rencontrés dans toute l'Europe. Jusqu'en 1998, ce genre d'évaluations, (détaillées et associant la compétence linguistique à d'autres facteurs) n'ont eu lieu qu'en Suède (Balke, 1990), aux Pays-Bas (Vinjé, 1993) et en Ecosse (Low et al., 1995). Depuis 1998, un large spectre de pays européens a également effectué ce genre d'évaluations – l'Ecosse, l'Espagne, l'Italie, la Grèce et les Pays-Bas. La France et la Belgique ainsi que d'autres États suivront, certainement, cette voie dans les années à venir.

En outre, la **Suède** stoppera son système de classement national. Au cours d'une réforme de l'éducation, des tests nationaux ont été mis en place. Les enseignants et les écoles ont accès à une série de tests en anglais, avec des niveaux différents, ceux-ci n'étant pas obligatoires pour chaque école ni pour chaque enfant. Les écoles et les enseignants peuvent se baser sur ces tests conçus pour des élèves de primaire, mais ne sont pas contraints de les utiliser.

La mesure la plus utilisée dans l'évaluation des compétences, et ce depuis longtemps déjà, est celle des **Pays-Bas**. A la fin du cycle d'éducation primaire, le PPON (Programme de classement de l'éducation nationale hollandaise) mesure le niveau de compétence des élèves dans certaines matières. En 1991 et 1996, deux classements ont été effectués. Lors ce ceux-ci, deux analyses ont eu lieu pour différents sous-domaines de l'anglais : la compréhension orale, la lecture, la connaissance terminologique réceptive, l'utilisation d'un vocabulaire bilingue, le parler et la connaissance terminologique créative. L'évaluation du PPON (voir Vinjé, 1993 ; et Edenlenbos, van der Schoot & Verstralen, 2000) autorise deux sortes

d'interprétation. Primo, les résultats des enfants peuvent être évalués à partir d'un set de standards prédéfinis, se basant sur les objectifs à atteindre en anglais par les cohortes, en école primaire. Secundo, il s'agit de voir si le niveau général des élèves s'est amélioré ou empiré. Dans le domaine de la compréhension orale, Edenlenbos, van der Schoot & Verstralen (2000) conclurent que le niveau de maîtrise de la langue de la deuxième cohorte n'était pas moindre que celui de la première cohorte. Le niveau « suffisant » inférieur à la moyenne concernant la compréhension orale ne fut atteint que par 46% des élèves, alors qu'on espérait un taux de 70-75% de réussite. 90-95% des élèves aurait dû, en fait, atteindre une exigence minimale. En réalité, seuls 84% des élèves y sont parvenus. Cependant, comparativement à la première enquête, le niveau de compétence du parler ne s'est pas dégradé. Mais ça et là, on a pu constater que certains élèves ne réussissent pas à atteindre un niveau « suffisant ». L'analyse d'évaluation de Edenlenbos, van der Schoot & Verstralen (2000) montre clairement les énormes différences de compétences entre les élèves provenant d'un milieu privilégié et ceux provenant d'un milieu défavorisé. De nos jours, on constate distinctement que le facteur-temps joue un rôle significatif et permanent dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Malheureusement, ces deux tests nationaux ont livré des aperçus importants sur les possibilités mais plus encore sur les limites d'un enseignement et d'un apprentissage d'une langue étrangère au niveau du corps enseignant ainsi qu'au niveau des élèves.

En **Ecosse**, Mc Pake et al. (2003) font état d'un échantillon représentatif d'élèves en fin de classe 7 (dernière année d'école primaire, élèves entre 11 et 12 ans, après deux ans d'apprentissage d'une langue étrangère) et de ce que cet apprentissage leur a apporté au niveau du parler et de la compréhension orale ; ainsi que d'une deuxième classe d'élèves à l'issue du niveau secondaire 2 (entre 13 et 14 ans, après 4 ans d'apprentissage d'une langue étrangère) et de leurs compétences au niveau de la compréhension orale, du parler, de la lecture et de la rédaction. Le Scottish Executive Education Department se trouve à l'origine de cette étude. Il s'agissait, au niveau national, de mesurer, en fin d'enseignement primaire et en début d'enseignement secondaire, l'évolution des compétences linguistiques des élèves en français et en allemand. Le but étant d'éviter une évaluation individuelle des écoles afin de juger les élèves avec des moyens indépendants et externes, comme des locuteurs natifs (compréhension orale) et des sources écrites extérieures (lecture et rédaction). De cette façon, les compétences scolaires de ces deux niveaux sont reliés par le développement d'une représentation nationale, localisant exactement les points forts et les déficits actuels, pouvant servir ultérieurement d'orientation pour une future enquête nationale. Il faut également préciser si ces normes nationales, financées par une initiative nationale (écossaise) importante peuvent être consolidées ou non. Les résultats indiquent qu'à la fin de la septième classe, la majorité des élèves avait atteint un stade de compétence suffisamment solide pour se mesurer à une échelle nationale, et qu'à la fin de la deuxième année en enseignement secondaire, leurs compétences s'étaient encore accrues (prouvant qu'ils étaient en mesure d'approfondir leurs acquis de primaire). Les résultats montrent, par

ailleurs, que les tests, élaborés de la même manière pour les deux langues ont été nettement meilleurs en allemand qu'en français.

En **Slovénie**, le processus d'examen et de mesure des compétences en langues étrangères est réglementé par la législation en vigueur en matière d'éducation et il est en outre soumis à des modifications dictées par la compréhension actuelle de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue étrangère. Čagran & Brumen (2004) livrent un aperçu d'une recherche empirique sur les examens et l'évaluation de la connaissance d'une langue étrangère pour les élèves d'école primaire en Slovénie. Les données ont été prélevées par un questionnaire pendant l'année scolaire 2003/2004, et ceci par un groupe d'enseignants slovènes soigneusement désignés et destinés à l'enseignement des classes inférieures de primaire (non-random targeted sample). La pratique habituelle des contrôles et de la notation des élèves fut étudiée d'une part en fonction de la mise en place de ce procédé d'évaluation, et d'autre part grâce aux témoignages des enseignants eux-mêmes. Cette recherche montre clairement que les enseignants utilisent des tests traditionnels, élaborés par leurs soins, pour le contrôle des connaissances, et qu'ils emploient régulièrement l'interrogation orale; des formes plus modernes (authentiques) sont plutôt rares. Les enseignants approuvent que les élèves des petites classes soient évalués sur leurs connaissances, cela dit plutôt par des appréciations descriptives que par des notes.

L'apprentissage extrêmement nuancé des langues en **Espagne** est naturellement abordé à travers beaucoup d'études faites dans les régions autonomes. Elles utilisent des instruments identiques servant cependant à des fins différentes, comme l'étude des conséquences d'un début d'apprentissage dans la première classe (CP) par rapport à un début en troisième classe (CE2) (Iles Canaries) ; dans de vastes études sur l'efficacité de l'enseignement de l'anglais (Pays Basque) ; et en Catalogne pour une étude longitudinale d'un groupe d'élèves très restreint. Nous présentons ci-après les principaux résultats concernant la compréhension orale et la lecture.

Compréhension orale

Dans l'étude catalane (2001) dans le cadre d'une évaluation nationale espagnole de l'anglais en fin d'école primaire, les résultats pour la compréhension orale se situaient en moyenne à 71% de la valeur maximale estimée. Les enfants étaient en mesure de comprendre des mots identiques à ceux qu'ils avaient appris, d'identifier des mots dans un contexte, de reconnaître des formules quotidiennes et de déduire quelque chose à partir d'une situation. La même étude effectuée à Madrid (1999) ne donna que 68% pour la compréhension orale. Une étude partielle de l'évaluation nationale espagnole de l'anglais dans les Iles Canaries (1999), rapporta un résultat de 77% pour les débutants précoces contre 72% pour les débutants de CE2. En ce qui concerne la compréhension orale, on remarqua que 90% des élèves pouvaient suivre un texte écrit chronologiquement, suivre des instructions et accomplir une tâche qui leur avait été expliquée oralement. Une étude partielle de l'évaluation nationale espagnole de l'anglais au Pays Basque (1999) révéla un résultat de 80% en compréhension orale et que l'âge de début d'apprentissage ne jouait aucun rôle.

Lecture

Selon l'évaluation espagnole, l'étude partielle de Catalogne (1999) a atteint un résultat moyen de 51% en lecture. En fin de parcours primaire, les élèves étaient capables de saisir les faits dans un texte, d'en organiser les informations, d'identifier des éléments culturels et des mots-clés, de chercher des informations spécifiques. Les apprenants qui avaient commencé très tôt cet apprentissage, c'est-à-dire à l'âge de six ans, étaient de meilleurs lecteurs. Une attitude positive vis-à-vis de l'anglais entraîne également de meilleurs résultats. L'évaluation espagnole de l'étude partielle aux Iles Canaries (1999) dévoila que 90% des élèves en fin d'école primaire comprennent un texte et l'associent à des images ; par contre, seulement 50% peuvent y trouver des informations spécifiques. L'évaluation espagnole de l'étude partielle de Madrid (1999) livra un résultat moyen en lecture de 57%. Une compréhension globale ou spécifique était liée à l'intérêt de l'apprenant. L'évaluation espagnole de l'étude partielle du Pays Basque (1999) montra que le résultat moyen en lecture se situait à 65%, et que l'âge d'apprentissage ne jouait aucun rôle.

4.6 Recherche relative à la sensibilisation linguistique et interculturelle

Blondin et al. (1998) avaient identifié relativement peu d'études consacrées aux résultats de la sensibilisation linguistique et interculturelle. Or, ces deux composantes sont d'une importance vitale dans le cadre de l'apprentissage précoce des langues. Dans plusieurs pays européens, le projet « éveil aux langues » (Candelier, 2003) a suscité beaucoup d'attention. Deux évaluations du projet sont intégrées dans le tableau 4.5, l'une de nature qualitative (Tupin et al., 2001) et l'autre de nature quantitative (Genelot, 2001).

Tableau 4.5 Programmes de sensibilisation linguistique

Young & Helot (2003)	Étude d'initiatives de sensibilisation linguistique
Genelot (2001)	Évaluation quantitative du projet Eulang (Éveil aux Langues) qui s'est déroulé en France (y compris la Réunion), en Suisse, en Italie, en Espagne et en Autriche
Tupin et al. (2001)	Évaluation qualitative d'Eulang (voir plus haut)
Wenzel (2004)	a étudié l'émergence de la sensibilisation linguistique d'enfants allemands de niveau préscolaire apprenant le hollandais dans le contexte d'une nouvelle école maternelle bilingue située à proximité de la frontière hollandaise

Young et Helot (2003) remettent en question le postulat automatique selon lequel il faudrait enseigner une langue étrangère dès le plus jeune âge et favorisent plutôt un modèle de « sensibilisation linguistique » pour les premières années de l'enseignement primaire qui

s'appuie entre autres sur les différentes langues éventuellement parlées dans le voisinage de l'école et peut-être même par les élèves eux-mêmes. À l'heure actuelle, ils estiment que le bilinguisme et le biculturalisme de ces enfants risque d'être négligé et sous-évalué par leur système scolaire. Dans le cadre d'une initiative de « sensibilisation linguistique » spécifique, des liens plus étroits ont été tissés avec la communauté locale, les élèves se sentaient plus estimés et les enseignants ont acquis une meilleure compréhension des contextes culturels et linguistiques de leurs élèves. Genelot (2001) fait état d'une évaluation quantitative du projet Eklang (Éveil aux Langues) qui s'est déroulé en France (y compris la Réunion), en Suisse, en Italie, en Espagne et en Autriche et qui avait pour objet d'initier les apprenants à des aspects tels que la communication non verbale, le mode de fonctionnement de la langue, l'utilisation de la langue, la langue parlée et écrite, les variétés linguistiques, la diversité des langues et cultures ou la façon d'apprendre les langues. L'évaluation quantitative a établi une influence positive d'Eklang sur les aptitudes en termes de mémorisation et de discrimination auditive dans des langues non familières, ces effets ayant tendance à s'accroître dans le long terme plutôt qu'à court terme. Des avantages ont été perçus au niveau de l'écriture des enfants, et un effet positif a été enregistré sur le plan de la perception de la diversité linguistique et culturelle par les enfants et sur celui de leur ouverture à d'autres langues et cultures non familières. En France métropolitaine, les enfants étaient plus enclins à souhaiter apprendre d'autres langues, et en particulier les langues des communautés d'immigrés. En revanche, aucun impact n'a été relevé concernant les compétences des enfants dans les langues enseignées à l'école.

Tupin et al (2001) ont estimé, lors de l'évaluation qualitative d'Eklang, que certains éléments permettaient de constater que les enfants apprenaient à identifier les différences entre différentes langues, à remarquer que les langues empruntaient des mots les unes des autres, à comprendre comment profiter d'autres langues, comment écouter plus efficacement, à comprendre que tous les alphabets ne sont pas identiques, que le masculin et le féminin peuvent varier d'une langue à l'autre, à identifier les langues parlées par des membres de la famille élargie (grands-parents p. ex.) ou dans le voisinage et à accéder dans une certaine mesure à ces langues.

L'étude de Wenzel (2004) est unique en raison de la catégorie d'âge impliquée et du fait qu'il s'agit d'une langue relativement petite et peu répandue. Wenzel (2004) a étudié des procédures adaptées à l'âge permettant de saisir la sensibilisation linguistique de très jeunes enfants (âgés de 3 à 5 ans) dans un contexte d'immersion partielle en hollandais et en allemand. Des feuilles d'observation ont été utilisées (L1, L2, réactions dans le contexte bilingue, méta-commentaires), ainsi qu'un test de compréhension des mots avec des cartes illustrées et une évaluation de la compréhension intuitive de l'exactitude de phrases. Sur le modèle des recherches effectuées dans d'autres écoles maternelles bilingues, la compétence productive n'a pas été observée au-delà des lexèmes individuels et des phrases ritualisées. Au bout de 2 ans d'immersion partielle en école maternelle, les enfants allemands étaient en mesure d'identifier des mots hollandais courants et des mots inconnus présentant une grande similitude avec leur langue maternelle (cognats).

Tableau 4.6 Sensibilisation interculturelle

Löger, Wappelshammer, & Fiala (2005)	Évaluation de 80 écoles maternelles et 2 800 enfants de 3 à 6 ans ayant suivi des cours de tchèque ou de slovaque dispensés par des enseignants de langue maternelle
Brunzel (2002)	Analyse de la sensibilisation interculturelle acquise lors de l'apprentissage d'une langue étrangère en primaire
Likata (2003)	Étude des comportements des apprenants et des enseignants dans différents endroits géographiques, situation frontalière par rapport à une situation centrale
Francescini & Ehrhart (2002)	Étude d'enfants apprenant le français à partir du CP
Francescini, Müller & Dauster (2004)	Étude des impressions de parents dont les enfants ont choisi le français comme première langue à l'école secondaire
Abali (2000)	Étude de l'identité culturelle d'enfants de la troisième génération de travailleurs immigrés turcs et du rôle de la langue

Löger, Wappelshammer & Fiala (2005) font état de l'évaluation de 80 écoles maternelles et 2.800 enfants de 3 à 6 ans ayant suivi des cours de tchèque ou de slovaque dispensés par des enseignants de langue maternelle venant de l'autre côté de la frontière. Ces enseignants étaient qualifiés, certains étaient titulaires de diplômes universitaires. Chaque école maternelle avait droit à 1,6 à 2 heures de cours [remarque : cela signifie que si une école maternelle disposait de plusieurs groupes, le temps devait être divisé]. L'objectif de l'évaluation du programme était de déterminer quelle était la meilleure méthodologie, quelles étaient les convictions de tous les intéressés en matière de réussite, et de trouver des indicateurs de qualité. Les éducateurs de maternelle et les enseignants de langue maternelle estimaient que l'initiative dans son ensemble était bonne à très bonne. Ils ont observé les effets suivants chez les enfants : un certain progrès, une fierté manifeste et un effet sur l'enseignement linguistique en général. Les grands-parents étaient impliqués et se

souvenaient en partie de leurs biographies interculturelles propres. Les parents étaient partiellement favorables à l'initiative au départ tandis que d'autres auraient préféré l'anglais. Au bout d'un an, ils appréciaient plus ce programme de langues frontalières et leur utilité ; selon une estimation des éducateurs, l'approbation était passée de 0/1 à 5 (sur une échelle de 10), de sorte que l'on peut également considérer que ces programmes forment également les adultes. La réaction des enfants perçue par les éducateurs est passée de 2 au début du programme à 10 à la fin de l'année. Selon les éducateurs, les conditions de réussite les plus importantes sont les suivantes : suffisamment de temps, qualité professionnelle et échange avec les collègues. 75% d'entre eux estimaient que le programme devrait être poursuivi de manière illimitée. « Qualité professionnelle » signifie : préparer les écoles maternelles et leur permettre de participer, allouer au moins 30 minutes par semaine, prévoir du temps pour les discussions entre les éducateurs et des mesures de soutien, avoir le soutien des parents, les informer et les impliquer, en leur faisant raconter des histoires p. ex. Les frais de transport du personnel traversant la frontière devraient être remboursés au préalable de façon à ce qu'ils n'aient pas besoin de les avancer.

Brunzel (2002) a analysé la sensibilisation interculturelle acquise lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les connotations culturelles d'unités lexicales sont décrites. La recherche a été menée dans 4 classes et concernait le développement de connotations culturelles d'apprenants lors de l'apprentissage du vocabulaire qui étaient liées à la motivation, aux intérêts et à l'expérience des apprenants.

Likata (2003) décrit les limites de l'enseignement interculturel dans les classes de langues étrangères du primaire. Les enseignants ne sont pas suffisamment formés pour promouvoir réellement dans leur classe l'ouverture culturelle prônée par les programmes scolaires. L'étude était centrée sur les comportements des apprenants et des enseignants dans différents contextes géographiques, comparant des situations frontalières à des situations centrales. Son analyse des questionnaires des enseignants ne révèle aucune différence importante en Sarre (région frontalière) sur le plan de la réalisation de l'objectif d'apprentissage interculturel. En d'autres termes, la proximité de la frontière, en dépit de l'engagement des enseignants, n'a pas abouti pour le programme de la Sarre à des résultats supérieurs à ceux obtenus dans d'autres Länder allemands.

Abali (2000) a étudié, en utilisant des questionnaires, l'identité culturelle d'enfants de la troisième génération de travailleurs immigrés turcs. Il s'est avéré que l'identité de ces enfants changeait très lentement et que la langue jouait un rôle important dans ce processus.

Likata (2003) a distribué des questionnaires à des apprenants et enseignants de langues étrangères en primaire dans trois Länder allemands (Sarre, Bavière, Mecklembourg-Poméranie-occidentale) afin de connaître leurs comportements vis-à-vis de l'autre pays. Il s'est avéré que les apprenants de français présentaient un degré d'ethnocentrisme nettement moins élevé que les apprenants d'italien (les élèves apprenant le français venaient de la Sarre où les échanges sont fréquents, les élèves apprenant l'italien de Bavière où les échanges sont moins fréquents). Les apprenants dans des grandes classes se sont avérés

être nettement plus ouverts d'esprit que les élèves des petites classes. Les apprenants qui percevaient leurs parents et l'interaction qu'ils avaient avec eux comme positive présentaient des concepts de l'image de soi (se sentir accepté, compétences propres et comportements vis-à-vis des étrangers) nettement plus élevés que ceux qui n'avaient pas cette perception. Les apprenants qui percevaient un comportement parental positif (« inductif ») présentaient une propension à la violence nettement plus faible que ceux qui n'avaient pas cette perception de leurs parents. Le premier groupe avait un degré d'ouverture nettement plus élevé et leur degré d'ethnocentrisme était nettement plus faible. Leurs résultats étaient clairement meilleurs dans le domaine de la tolérance et de l'empathie. Ils avaient également des résultats clairement plus faibles sur les questions relatives aux préjugés.

Les élèves allemands présentaient des résultats plus élevés en matière de mesure de l'ethnocentrisme que les élèves non allemands. Ce dernier groupe a par ailleurs obtenu des résultats plus faibles sur les questions liées à l'estime de soi, la compétence propre et les relations avec les autres. Les élèves étrangers obtenaient des résultats plus élevés sur les questions analysant la propension à la violence. Les filles obtenaient des résultats nettement plus faibles que les garçons sur les questions mesurant l'ethnocentrisme. Elles présentaient en revanche des résultats nettement plus élevés dans le domaine de la tolérance et de l'empathie. Elles présentaient des résultats clairement plus faibles sur les questions mesurant les préjugés. Elles avaient des résultats nettement plus élevés que les garçons sur le plan de l'estime de soi perçue dans le cadre des rencontres interculturelles et elles étaient moins enclines à la violence.

Francescini & Ehrhart (2002) ont suivi des enfants dans leur apprentissage du français à partir du CP. L'une des dimensions analysées était la sensibilisation culturelle. Les élèves de CP et CE2 présentaient une compétence culturelle qui dépassait la simple « sensibilisation ». Ils appréciaient les enseignants venus de l'autre côté de la frontière lorsque cela se produisait.

Francescini, Müller & Dauster (2004) font état d'une étude dans le cadre de laquelle un questionnaire a été remis aux parents d'enfants au début de l'école secondaire (enfants de 10 à 11 ans). Parmi les parents qui ont indiqué dans le questionnaire qu'ils avaient choisi le français comme première langue à l'école secondaire, ils ont été peu nombreux à indiquer que les amitiés transfrontalières des enfants jouaient un rôle. Pour 74% d'entre eux, ce facteur ne jouait aucun rôle. Il se peut que cela soit dû au fait qu'en dépit de la proximité de la frontière, les enfants n'aient pas du tout ou peu de contacts avec des enfants de leur âge. Cependant, 67% ont indiqué que le français avait une utilité pratique lorsque l'on traversait la frontière.

4.7 La relation entre la recherche et les principes pédagogiques

L'aperçu de la recherche a été formulé avec beaucoup de précaution, manière de procéder nécessaire au vu de la grande diversité de la recherche et de ses résultats, et en particulier en raison de l'immense domaine dans lequel les études ont été collectées.

Les résultats du sous-chapitre sur les conditions cadres permettent de conclure que les apprenants réussissent en général beaucoup mieux s'ils commencent tôt l'apprentissage d'une langue étrangère. Il faut cependant prendre en compte le fait qu'un début précoce (« âge d'apprentissage ») apporte vraisemblablement une augmentation du « temps » disponible et donc une plus grande « intensité » d'apprentissage et d'application. En conséquence, les preuves ne sont pas absolument concluantes. Plusieurs études de recherche soutiennent le premier principe pédagogique important pour l'enseignement des langues étrangères : un début précoce mène à une augmentation du temps et de l'intensité, et donc, à l'issue de la formation formelle, à une meilleure performance dans la langue étrangère.

Des recherches dans le domaine des conditions cadres démontrent qu'il faut intégrer un certain nombre de conditions. Il faut mettre à disposition une quantité suffisante de temps, d'intensité et de continuité afin de créer un environnement permettant un enseignement précoce des langues étrangères couronné de succès. En effet, ces résultats correspondent à la conclusion de l'étude de Blondin et al. (1998). Ceci vaut également pour le résultat selon lequel les enseignants doivent avoir reçu une bonne formation et qu'ils ont besoin d'un soutien professionnel dans le domaine de la langue cible, de la didactique et de l'évaluation de la langue, de la conscience interculturelle, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, de la sensibilisation linguistique, et lors de la création d'un environnement de soutien de l'apprentissage. Ce résultat provisoire est essentiel et il est vraisemblablement la base de tous les principes pédagogiques. De plus, il devrait exister une plus grande compréhension générale de la manière dont la progression dans le développement de la (des) langue(s) supplémentaire(s) d'un enfant a vraiment lieu. La notion d'une ascension régulière des barreaux successifs d'une échelle peut être utile pour certains objectifs ; cependant, les recherches dans le domaine de l'acquisition d'une seconde langue ont montré que le processus est bien plus complexe, et si les enseignants (et les élèves eux-mêmes) doivent aider à diagnostiquer le développement linguistique des enfants, il est alors important de comprendre, au moins partiellement, les procédés complexes réels, les hauts et les bas, les complications du processus d'apprentissage.

Si l'apprentissage assisté par ordinateur est mis à disposition de manière convenable, une vaste gamme d'informations, d'interaction et de feedback sera possible. Ce résultat démontre peut-être un nouveau principe pédagogique, à savoir le fait que l'apprentissage assisté par ordinateur mènera à une augmentation en matière d'information, d'interaction et de feedback.

La recherche sur l'enseignement précoce des langues étrangères souligne clairement le rôle essentiel de l'enseignant : il encourage, donne des informations, crée des possibilités d'interaction et un environnement de soutien de l'apprentissage. Néanmoins, il n'existe que peu d'études qui révèlent clairement des principes essentiels pour les enseignants qui fonctionnent vraiment. Les jeunes apprenants profitent d'une introduction précoce à la lecture et à l'écriture dans la langue cible. De plus, des enfants sont à même de développer une capacité d'apprentissage stratégique et d'agir de façon réfléchie. Un principe important

pourrait être le suivant : l'enseignement précoce des langues étrangères devrait offrir la possibilité de développer une sensibilisation linguistique et des compétences métacognitives. De plus, les recherches sur le processus de l'apprentissage précoce des langues étrangères mettent en évidence la nécessité d'un entraînement à des stratégies qui devrait se répéter régulièrement, au lieu de n'avoir lieu qu'une seule fois. Un principe essentiel pourrait être : l'apprentissage de langues doit également impliquer l'apprentissage et l'entraînement régulier à des stratégies.

Plusieurs études ont démontré la valeur des histoires, celles-ci aident en effet les jeunes apprenants à comprendre les structures de certains types de discours et à développer la capacité de deviner le sens et de retrouver la signification à partir du contexte. La narration d'histoires fait partie d'un grand principe, à savoir le fait que l'apprentissage des langues devrait être personnalisé à l'aide de plusieurs médias, afin d'être vraiment efficace pour l'enfant.

Le feedback, qu'il soit négatif ou positif, est toujours utile. Les études de recherche sur l'enseignement efficace ont prouvé que le feedback positif appliqué concrètement produit la plus grande valeur. En aucun cas le feedback ne doit nuire à la confiance ou à l'estime de soi. Sans aucun doute, on peut constater qu'un principe important est que l'enseignement précoce des langues étrangères doit établir et intensifier une motivation positive.

Les études sur les comportements et la motivation ont révélé que l'enseignement précoce des langues étrangères est d'une grande importance. Dans certains cas, les enfants semblent établir de nouvelles formes d'identité. C'est justement dans le cadre de l'apprentissage précoce des langues étrangères que le principe de la tolérance envers les autres joue un rôle éminent, tout comme la familiarisation à d'autres systèmes de valeurs. Le présent aperçu de la recherche, mais aussi la méta-analyse de Curtain & Dahlberg (2004) a montré que l'apprentissage d'une langue vivante au niveau primaire favorise chez les élèves des qualités telles que la participation en classe et la persévérance, comparativement à des enfants qui ne reçoivent aucun enseignement en langues étrangères.

5. BONNE PRATIQUE : CONDITIONS ET PRODUITS

La bonne pratique est un thème complexe et dynamique qui ne peut être défini de manière rigide. Un simple exemple permet d'illustrer ce propos : il s'agit de l'initiative qui a consisté à prêter à des enseignants des sacs à dos comprenant un véritable matériel d'apprentissage des langues très actuel (matériel mobile, rapporté par le Goethe Institut de Paris). Une amélioration de ce type affecte directement l'enseignement. Mais elle stimule également la motivation des enseignants (aspect professionnalisation) et contribue à assurer le succès de l'enseignement. Tous les exemples présentés dans ce chapitre peuvent être considérés sous des angles différents.

Une étude de la bonne pratique d'enseignement primaire des langues de portée européenne, disposant par ailleurs d'un espace limité, ne peut fournir qu'un inventaire des types de bonne pratique. Les exemples ont été regroupés dans quatre catégories principales :

Création des conditions de bonne pratique (paragraphe 5.1)

Formation initiale et continue des enseignants (paragraphe 5.2)

Enseignement (paragraphe 5.3)

Diffusion (paragraphe 5.4)

Ce chapitre se termine par quelques indicateurs initiaux de bonne pratique découlant des descriptions pratiques disponibles et enrichis de recommandations transférables de rapports de recherche (paragraphe 5.5).

5.1 Création des conditions de bonne pratique

5.1.1 Information

Les mesures en vue d'améliorer la diffusion de l'information peuvent être examinées aux niveaux supranational et national. Certains développements au niveau européen sont présentés en premier. Des portails web (europa.eu.int) et des agences d'information plus classiques telles que Europe direct ou d'autres bureaux au sein de l'administration de l'éducation ou les départements de liaison européens font figure d'intermédiaires entre les citoyens et les institutions. Le **portail web européen consacré aux langues** mis en place fin 2005 (europa.eu/languages) a pour ambition de répondre aux questions concernant les langues et d'élargir l'intérêt dont elles font l'objet. Les textes d'introduction sont rédigés dans un style s'adressant personnellement au lecteur. Cette tentative de convivialité est en accord avec la politique de communication européenne. Le CELV [Centre Européen pour les Langues Vivantes] de Graz créé par le Conseil de l'Europe en 1994 (www.ecml.at) est un **centre d'information européen** spécifique.

Afin de fournir un accès complet et actuel aux informations relatives aux systèmes éducatifs en Europe, Eurydice (www.eurydice.org) a été créé. Sa base de données, **Eurybase**, fournit des informations plurilingues détaillées. En raison des changements permanents dans le domaine de l'apprentissage précoce des langues (APL), une base de données ne peut pas toujours donner un compte rendu complet de la situation la plus récente. L'**Eurobaromètre** (http://ec.europa.eu/public_opinion/) livre des statistiques en matière d'opinion publique sur de nombreux thèmes d'intérêt qui concernent les sociétés européennes. Un nouveau sondage sur les compétences linguistiques a été produit (Eurobaromètre 243, publié en février 2006, disponible en 19 langues [août 2006]). **Eurostat** (epp.eurostat.ec.europa.eu) présente également des statistiques sur l'apprentissage des langues étrangères. En 2005, un rapport statistique spécifique sur l'enseignement des langues en Europe, **Chiffres clés**, a été publié. Son objectif était d'obtenir un tableau des processus pédagogiques, en livrant notamment des statistiques sur l'importance relative accordée aux quatre compétences, le nombre de cours prévus au programme et les dispositions spéciales telles que le nombre d'élèves par classe (voir également le chapitre 2 du présent rapport). La Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, a demandé des **études clés** sur différents aspects de l'apprentissage des langues. L'une des études récentes est le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence* (2004). Les 40 compétences clés que les enseignants devraient avoir dans le cas idéal permettent en partie de définir les compétences qu'un enseignant de langue vivante du primaire devrait avoir. Les informations relatives aux **Labels européens des langues** permettent aux écoles dans toute l'Europe de consulter les informations sur les initiatives innovantes en la matière (<http://ec.europa.eu/education/language/label/index.cfm>). Le travail des **fondations et associations soutenant le multilinguisme et la tolérance** ne peut qu'être reconnu.

Les **revues** consacrées à l'apprentissage des langues étrangères constituent une source d'information classique. De nouvelles revues s'adressant aux enseignants de langues qui contiennent des informations sur les projets de recherche nationaux ont été créées, telles que *poliglota* en Pologne. Des revues s'adressant spécifiquement aux enseignants de jeunes apprenants ont été lancées. *Frühes Deutsch*, (créée sous le titre *Primar* en 1992), est diffusée dans tous les pays où l'allemand est enseigné dans le primaire comme langue étrangère ou seconde langue (www.goethe.de/dll/mat). D'autres revues rédigées par des associations d'enseignants de différentes langues publient le cas échéant des articles sur l'APL ou diffusent des informations ayant trait aux contextes nationaux et internationaux. Les revues d'enseignement primaire contiennent généralement des articles réguliers sur l'APL. En général, la **presse régionale et nationale de qualité** rend compte des nouvelles initiatives s'adressant aux jeunes apprenants. Les journaux britanniques, The Guardian par exemple, proposent des informations (en ligne) destinées à tous les enseignants de l'anglais, y compris sur l'enseignement de langue vivante primaire, sous forme de nouveaux articles de l'étranger par exemple (appuyer sur le bouton « TEFL » sur www.education.guardian.co.uk). L'intérêt croissant pour l'enseignement des langues vivantes combiné à d'autres matières

est évident lorsque l'on consulte le portail web Euroclac, réseau européen Classes Intégrant Langue et Contenu (www.euroclac.net).

Grâce à la diffusion des nouvelles technologies, l'accès à l'information est devenu beaucoup plus aisé pour les enseignants d'un pays particulier par rapport à l'époque où le rapport Blondin et al. a été publié (1998). Les pages web sont devenues une source d'information importante et un outil de participation démocratique. Les documents de travail des institutions et les projets de programmes sont publiés sur la toile en vue d'être commentés. En France, un site web très complet, primlangues, a été mis en place pour plusieurs langues ; il comprend des séquences pédagogiques, des documents légaux et des matériels classés en fonction du degré de difficulté (www.primlangues.education.fr).

Certains pays dont l'Autriche ont mis en place des centres (d'information) pour l'enseignement des langues étrangères (www.sprachen.ac.at). L'Allemagne dispose d'un centre de documentation consacré à la littérature didactique et de recherche sur les langues vivantes étrangères qui publie un service d'analyses, « IFS Bibliographie » (www.uni-marburg.de/ifs). Le CILT, Centre national des langues de Londres (www.cilt.org.uk) et le CILT écossais (SCILT) de Stirling (www.scilt.stir.ac.uk) diffusent des informations. En Angleterre, un centre consultatif national sur l'apprentissage précoce des langues a été mis en place à la fin du dernier millénaire (www.nacell.org). La Norvège a son Centre des langues étrangères dans l'enseignement (www.fremmedspraksenteret.no). En Irlande, un coordinateur national pour l'apprentissage précoce des langues vivantes a été désigné en 2001. (www.eckildare.ie). Les Pays-Bas disposent d'un petit centre de coordination, l'Agence d'action nationale Langues vivantes étrangères (www.nabmvt.nl).

Les **bulletins d'information pour directeurs d'école** (2004) ont constitué une initiative de petite ampleur néanmoins très utile du centre de coordination irlandais. Dans les pays de structure fédérale, les informations sur les programmes et les langues vivantes pour enfants sont dispensées par les ministères de l'éducation respectifs. Grâce à d'autres types de matériels d'information nationaux tels que **l'inventaire des formateurs d'enseignants** diffusé en Pologne par le Centre national de formation (www.codn.edu.pl), on espère inciter les enseignants à suivre des cours de formation interne grâce à une approche plus personnelle.

Les centres de ressources didactiques et les bibliothèques de langues à un niveau plus régional ont amélioré la possibilité des enseignants d'obtenir des informations pratiques et de consulter les matériels didactiques. Ainsi, 80 centres de ressources didactiques ont été mis en place en Hongrie en 2003 et 2004.

Les **Conférences nationales** permettent de présenter de nouvelles approches, de rassembler les différents groupes impliqués dans l'enseignement, d'associer la théorie et la pratique et de faire connaître les développements à l'étranger. En Pologne, des conférences de ce type ont eu lieu en 2002, 2003 et 2004 à titre d'initiatives pionnières, en Slovénie, une manifestation similaire s'est tenue en 2006.

5.1.2 Dispositions légales ou recommandations/directives

Le **Cadre européen commun de référence pour les langues**, qui se réfère également aux écoles primaires avec son niveau A1, a le caractère d'une recommandation mais c'est aussi un document clé qui a influencé les programmes de langue nationaux. D'une manière différente, les « Nürnbergger Empfehlungen » [Recommandations] rédigées par des enseignants d'allemand du primaire hautement qualifiés de nombreux pays européens en 1992-1993 et que l'on peut toujours consulter sur le site web du Goethe Institut ont influencé les programmes nationaux et régionaux d'enseignement de l'allemand, le contenu de la formation interne et des matériels écrits pour les enfants au niveau régional. Comparé à de tels documents, un **traité binational** tel que le traité d'amitié franco-allemand (1963) constitue bien sûr un exemple de document juridique, mais les enseignants ont également dû mettre en pratique les mesures éducatives prévues. Ce document a ouvert la voie à l'échange d'enseignants d'écoles maternelles. Il a été renouvelé en 2003 et de nouveaux objectifs ont été définis, notamment en vue d'améliorer le soutien du niveau maternel et primaire et de soutenir les pays méditerranéens et les nouveaux États membres de l'UE. Les textes ou règlements légaux se trouvent notamment sur les portails web des ministères, des Eurorégions ou d'autres organismes de soutien transfrontaliers.

De nombreux pays se sont dotés de nouvelles **lois scolaires** et on rédigé de **nouveaux programmes d'enseignement précoce des langues**. Ainsi, la République tchèque dispose d'une nouvelle loi depuis septembre 2004 ; à partir de 2007, un nouveau programme d'enseignement entrera en vigueur. En Hongrie, le « programme de langues mondiales » a été lancé en 2003 : il a pour objectif d'instaurer et de soutenir les changements à tous les niveaux. Le niveau de détail des programmes d'enseignement varie considérablement d'un pays européen à l'autre. Le débat concernant le statut de l'anglais en tant que langue d'apprentissage précoce est permanent.

Dans les zones frontalières, les **enfants de maternelle peuvent même traverser la frontière**. Des **agences binationales ou eurorégionales** spécifiques apportent leur soutien sur des questions juridiques, elles peuvent ainsi aider à remplir les formulaires de classes traversant la frontière pour rendre visite à une classe partenaire.

Les **règlements déterminant les droits linguistiques** ont pour fonction de protéger et de promouvoir les langues minoritaires. De nombreux pays ont fait de l'anglais la langue vivante primaire standard. D'autres pays permettent l'enseignement de plusieurs langues en primaire. Le Pays Basque, la Belgique, le Tyrol du Sud/Haut-Adige, l'Alsace et la Basse-Autriche constituent des exemples de situations linguistiques plus complexes. En Espagne par exemple, il existe cinq gouvernements autonomes et deux langues officielles dans l'éducation ; en pareil cas, une langue étrangère est une troisième langue, principalement l'anglais, bien qu'il ne s'agisse pas d'une obligation. De nombreux gouvernements autonomes ont tendance à introduire une seconde langue étrangère dans le primaire. Au Pays Basque, le projet plurilingue « Eleanitz » comprend le basque, l'espagnol, l'anglais et le français. Le basque et l'espagnol sont enseignés à un haut niveau à partir de 3 ans. L'anglais démarre à

partir de 4 ans. Le français à partir de 12 ans. Ce projet a débuté en 1991 avec 8 écoles et compte désormais 24 écoles (primaires et secondaires). Dans l'enseignement maternel, l'anglais est enseigné deux heures et demi par semaine, 3 heures dans le primaire. Le basque est la langue d'enseignement entre 3 et 10 ans et elle est enseignée trois heures par semaine en tant que matière à partir du CE2. L'espagnol est enseigné trois heures par semaine en tant que matière à partir de 8 ans. (www.ikastola.net)

L'âge d'apprentissage peut être fixé dans les documents juridiques tels que les programmes d'apprentissage. Certains pays autorisent une certaine souplesse sur ce plan ; d'autres ont prévu un âge d'apprentissage déterminé. En Espagne, tous les gouvernements autonomes ont promu et généralisé l'enseignement d'une langue étrangère à partir de six ans. La procédure de portfolios d'agrément n'est pas à proprement parler une mesure obligatoire mais il s'agit à la fois d'une mesure de « focalisation » et d'une forme de contrôle de qualité du Conseil de l'Europe. L'Espagne a mis en place une série continue de portfolios pour les tranches d'âge suivantes : 4 à 8 ans, 8 à 12 ans, 12 à 18 ans et plus de 16 ans. Des portfolios pour toutes les catégories d'âge existent également en Pologne. Bien que le Conseil de l'Europe ne dispose pas d'un pouvoir législatif, l'exemple de l'Espagne et de nombreux autres pays montre que les lignes directrices d'un organe européen comme le Conseil de l'Europe (www.coe.int/portfolio/) sont respectées et mises en pratique.

5.1.3 Aspects financiers

L'une des composantes de la priorité accordée à un domaine éducatif est **le budget dépensé pour la formation interne**. Le financement accordé pour **les centres d'apprentissage et stages avant l'emploi** est d'une importance similaire. Le troisième secteur concerne le budget disponible au niveau des écoles. Au Portugal, où l'APL a démarré en 2005/2006, le ministère de l'éducation a fixé dans un **règlement** le budget que chaque école devait recevoir afin de leur assurer une certaine sécurité. La façon dont les aspects financiers de l'APL ont été débattus (publiquement) et le degré de conscience des enseignants eux-mêmes quant aux questions budgétaires, mis à part leur contribution propre à la formation interne ou le coût des voyages des classes d'école, semblent varier d'un pays à l'autre.

Les études sur la composante économique de l'apprentissage des langues étrangères et de la compétence linguistique et sur les langues en tant que facteur économique n'entrent pas dans les limites du présent rapport. Seules quelques indications sont données. Dans un rapport national sur l'état de l'enseignement des langues étrangères aux Pays-Bas (Edelenbos & de Jong, 2004) des chiffres relatifs aux dépenses étaient fournis. En Grande-Bretagne, l'anglais fait partie de l'industrie exportatrice. En 2005, une étude portant sur les coûts de la mise en place d'une politique uniquement axée sur l'anglais par rapport à une approche plurilingue ou à l'esperanto commandée par le gouvernement français a été publiée par un économiste suisse (Grin, 2005).

L'argent des **fondations** soutient la mise en œuvre de l'APL. Ainsi, la fondation « Praktisches Lernen » (Munich) a financé les réunions de professionnels des langues primaires des ministères et universités pendant plusieurs années. (www.praktisches-lernen.de) La fondation Soros est active en Europe centrale (www.soros.org). En Hongrie, un programme spécial (« Aider les défavorisés ») a été mis en place en 2003 par le ministère de l'éducation qui a également inclus les initiatives de langues vivantes pour enfants. Les pays disposant d'une infrastructure moins développée obtiennent des sommes importantes des fonds européens, fondations et organismes tels que la Banque mondiale. Les **sommes allouées à la recherche** reçues via un financement externe dans ce domaine des lettres comparativement au financement de la recherche sur l'éducation en général et au financement des sciences pourraient faire l'objet d'une enquête. Au niveau des classes, l'un des aspects financiers concerne le fait que des « **remplaçants** » **doivent être financés** lorsque les titulaires de classe suivent une formation interne.

5.1.4 Surveillance

Classer les centres de langues en tant que centres d'innovation et créer un cadre institutionnel pour soutenir l'innovation au travers de tels centres, tel est l'exemple donné par le Centre de Langues Étrangères de Barcelone (créé en 1986). Il s'agit d'un centre de documentation, mais il est explicitement chargé de développer et de surveiller des innovations. Ainsi, en 2005, 208 enseignants ont été envoyés à l'étranger dans le cadre de programmes menés ou coorganisés par le Centre.

Offrir des structures pour la formation des enseignants constitue un aspect central de « l'organisation ». Des structures de formation interne stables sont mises en place et des cours spécifiques pour la formation des enseignants sont proposés afin d'améliorer la qualité et donc le profil de la profession, et notamment des enseignants du primaire. Des cadres pour la formation interne sont développés afin de rendre les mesures plus durables et d'en améliorer la qualité. Les exemples nationaux et régionaux sont présentés dans le paragraphe consacré à la formation des enseignants.

Les programmes d'enseignement continu s'attachent au problème de la continuité. Les « étapes clés » du programme d'enseignement national en Angleterre constituent un exemple de ce type. Alors que ces étapes se réfèrent à toutes les matières, le terme « échelle linguistique » a été inventé plus récemment pour indiquer la continuité de l'apprentissage des langues depuis la petite enfance jusqu'à l'adolescence (www.nacell.org; www.dfes.gov.uk). Savoir dans quelle mesure les métaphores linéaires d'étape ou d'échelle reflètent de manière adéquate les processus d'apprentissage réel des langues reste une question en suspens.

La planification soigneuse d'apprentissages plus précoces a pour objet d'éviter les problèmes lors des étapes de perfectionnement suivantes. En Norvège où les écoles sont désormais incitées à commercer plus tôt l'apprentissage des langues vivantes, 15 écoles qui s'étaient portées volontaires pour mettre en place des cours pilote ont été invitées à un séminaire de mise en route par le ministère et assistées par des experts internationaux (www.fremmedspraksenteret.no; www.utdanningsdirektoratet.no). Les écoles pilotes sont regroupées dans un réseau. En Angleterre, l'Initiative d'Apprentissage Précoce des Langues a été mise en place en 1999 et financée pendant 2 ans. Elle a été prolongée en raison des résultats positifs et d'un rapport sur le statut des langues vivantes présenté par la fondation Nuffield (2000), qui préconisait fortement une augmentation massive de l'APL. Une stratégie nationale a été développée pour les langues vivantes primaires.

La mise en place de réseaux de coordinateurs d'enseignants sur le plan régional représente une mesure permettant d'assurer la qualité dans toutes les zones géographiques.

La mise en place de réseaux de formation des enseignants au niveau national est dans la plupart des cas initiée par les autorités mais aussi soutenue par des agences telles que le British Council, le Goethe Institut, l'Institut Français, l'Instituto Cervantes, les Nordic Culture Centres notamment, ou par des associations d'enseignants d'une langue donnée. Ainsi en Pologne, les contacts chargés des initiatives de formation sont intégrés dans un réseau national (« Jeunes apprenants/Delfort ») coordonné par l'Institut de formation national de Varsovie (www.codn.edu.pl) et par le Goethe Institut de Varsovie. En République tchèque, les réseaux d'enseignants de l'allemand ont mis en place des listes de diffusion fréquemment consultées. Une association de formateurs d'enseignants a également été créée dans le pays (www.amate.cz). L'Association des professeurs d'anglais de la République tchèque a été créée en 1990 et compte actuellement environ 700 membres (www.atecr.cz).

5.1.5 Mobilité et flexibilité

Permettre la flexibilité n'est pas incompatible avec l'assurance de la qualité par la continuité. La Finlande par exemple est l'un des pays disposant d'un programme d'enseignement cadre très général. Cette conviction éducative d'établissement décentralisé des programmes d'enseignement n'est pas en soi une expression de bonne pratique. Mais si elle est en accord avec les principes éducatifs d'un pays et produit des résultats d'apprentissage acceptables ou élevés, on peut estimer qu'il s'agit d'une stratégie de système éducatif qui a fait ses preuves. L'Autriche est également un pays où le programme d'enseignement est plutôt général, de sorte que les écoles peuvent aussi proposer un contact avec deux langues vivantes ou augmenter légèrement le temps d'apprentissage. En République tchèque, à partir de 2007/2008, les écoles élaboreront leurs propres programmes en tenant compte du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Le Danemark et la Suède délèguent également la responsabilité des programmes aux écoles. Du point de vue d'un ministère national, la décentralisation peut signifier dans une large

mesure que les activités se déroulent à la base mais ne sont pas obligatoirement présentées aux autorités.

Créer et étendre les possibilités de rencontre est devenu une entreprise très populaire. Il existe des structures solides, tels que les échanges d'enseignants soutenus par les actions Comenius, mais dans ce domaine, les mesures flexibles semblent essentielles. L'intérêt et l'attrait des pays sélectionnés pour les échanges dépendent du contexte et de la région. En Alsace, 1% de l'enseignement de l'allemand est assuré par des enseignants allemands. Les visites d'étude Arion permettent à des enseignants expérimentés et à des personnes occupant des postes de responsabilité de rendre visite, dans des équipes composées d'un membre de chaque pays, à des écoles d'une région ou d'une ville d'un pays différent pendant une semaine. L'objectif de cette initiative Socrates décentralisée est de permettre à des pédagogues d'entrer en contact direct avec la bonne pratique dans un État membre, ce qui leur permet d'acquérir une perspective nouvelle sur leur propre contexte éducatif et de les inciter à en améliorer la qualité. Le second objectif porte sur l'accroissement de l'échange d'informations. Ces visites d'étude remontent à 1978. Les visites d'étude peuvent être consacrées à certains aspects de l'apprentissage des langues, y compris le niveau primaire (www.arion-visits.net). Pour les élèves, les voyages de classe sont organisés depuis des décennies. Dans les années 1990, les autorités de l'éducation ont progressivement pris des dispositions pour permettre aux enfants du primaire de traverser la frontière nationale dans le cadre d'un voyage de classe. En Bavière par exemple, la première classe de français d'élèves de 9 ans autorisée à passer une semaine à l'étranger en Alsace avec une classe partenaire a voyagé en 1992. Dans les zones frontalières, lorsque les contextes politiques s'y prêtent, les initiatives d'échange au niveau primaire existent depuis plus ou moins longtemps. Manifestement, les voyages à l'étranger sont plus simples lorsque l'on est proche d'une frontière, mais difficilement possibles pour les élèves européens apprenant l'anglais. En Espagne, les élèves de 11-12 ans en dernière année de primaire ont été intégrés pour la première fois en 2005 dans un programme d'immersion courte innovant entièrement financé : 1 200 élèves de toute l'Espagne ont profité pendant une ou deux semaines d'une immersion en anglais. Ils se sont retrouvés dans une école ou un camp en Espagne. Des enfants de 2 régions différentes ont été réunis. Dans de nombreux projets Comenius destinés au niveau primaire, il est suggéré d'intégrer à l'initiative des visites mutuelles, au moins sous forme virtuelle. Des camps d'été proposant une composante apprentissage d'une langue étrangère et une composante jeu, amusement et apprentissage interculturel existent pour les jeunes apprenants. En raison de l'espace limité, une seule initiative est mentionnée. Il s'agit d'une initiative hongroise remontant à 1989. Pendant dix jours, le camp se transforme en théâtre d'apprentissage : les quelque 80 participants par an découvrent alors des styles de vie, de communication et d'enseignement différents. Ce camp particulier est ouvert à diverses catégories d'âge, de sorte que les plus jeunes apprenants sont soutenus par les plus âgés. Le matériel linguistique est préparé à 8 niveaux. Les cours sont dispensés aux enfants par des enseignants de langue maternelle et les apprenants peuvent expérimenter une palette de méthodes assez étendue. (Babb & Horvathne, 2002).

Dans la zone frontalière entre le Luxembourg, l'Allemagne et la France se trouve la nouvelle « école grammaticale de Schengen » et à proximité se trouve une école secondaire à Perls. Les programmes sont échangés et partagés parallèlement à des programmes de rencontre intenses. De telles écoles de niveau secondaire ne peuvent être mises en place que parce que des élèves ont suivi un apprentissage intensif de la langue voisine au niveau primaire où des échanges courts ont préparé un climat propice servant de base aux écoles secondaires. Afin de poursuivre l'objectif de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe d'accroître les possibilités de rencontre, il est aussi possible de réunir les élèves dans la ville où ils habitent. Le camp d'été peut par exemple être installé dans un parc de la ville, ou dans le camp d'aventure anglais mis en place par les autorités. Ces initiatives publiques permettent aux enfants de familles défavorisées de participer. En Basse-Autriche, il est possible d'envoyer les enfants à l'étranger gratuitement pendant l'été.

Le soutien des initiatives transfrontalières au niveau communal peut exister depuis des décennies ou être un phénomène très récent. Dans ce cas, la flexibilité en tant que bonne pratique renvoie à des réactions rapides et appropriées à des changements politiques, économiques et culturels le long de la frontière. La Sarre et la vallée du Haut-Rhin dans le Bade-Wurtemberg peuvent être cités comme exemples d'initiatives de longue date le long d'une frontière, qui comme toutes les régions frontalières, ont réagi aux nouvelles opportunités. Après 1990, les initiatives ont été soutenues par les agences nouvellement créées dans les Eurorégions. Certaines ont démarré très peu de temps après la chute du rideau de fer, d'autres plus récemment, comme Pontes dans la zone frontalière Tchèque-Pologne-Allemagne. La tendance va vers des initiatives d'institutions initialement binationales qui deviennent trinationales ou intègrent au moins des activités trinationales dans leur programme. Ainsi, l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) compte de plus en plus d'initiatives trinationales. De même Tandem, centre de coordination germano-tchèque (www.tandem-org.de), coopère avec l'Office Germano-Polonais pour la Jeunesse (www.dpjw.org). L'un des produits récents de ces deux agences est un CD-Rom explicitement appelé « Trio linguale » (2004). Les organismes de promotion d'une langue et d'une culture spécifiques telles que le Goethe Institut, Europees Platform, Instituto Cervantes et l'Institut Français ont leur siège dans le pays dont c'est la langue maternelle mais elles se propagent en Europe et au-delà, suscitant l'intérêt par une approche régionale.

Des dispositions spécifiques pour les grandes villes ont été élaborées en raison de l'afflux élevé d'immigrants, c'est-à-dire de locuteurs d'autres langues. Les modèles visant à soutenir l'intégration par l'apprentissage précoce de la langue varient considérablement, conséquence des changements sur le plan de la démographie, de la politique et des politiques éducatives. Le modèle Foyer de Bruxelles (www.foyer.be) est présenté comme un exemple de bonne pratique. C'est un modèle dont l'objectif est le trilinguisme (langue maternelle, flamand et français). 30% des enfants seraient des enfants issus de l'immigration. Son histoire remonte à 1981. Il fait l'objet d'une évaluation externe permanente. Les enfants issus de l'immigration ciblés intégrés dans ce programme se retrouvent moins souvent dans l'enseignement secondaire professionnel (effet à long terme).

Un autre programme de Bruxelles est le STIMOB (stimulerend meertalig onderwijs in Brussels). C'est un programme intégrant contenu et langage en place depuis 2001. Dans toute la ville de Gdansk, il est possible de commencer une langue étrangère (en l'occurrence l'anglais) dès le cours préparatoire grâce au soutien financier de la ville également dans le domaine du développement du langage et de la formation méthodologique. Cette initiative se poursuivra jusqu'en 2020.

Les structures permettant d'utiliser les nouveaux médias sont une réaction aux changements technologiques, ils touchent tous les niveaux scolaires. Les réponses pédagogiques doivent s'adapter aux nouveaux développements et à l'évolution de la popularité de certains nouveaux médias. Ainsi, tous les enseignants connaissent les partenariats par e-mail, qu'ils utilisent ou non cette manière authentique de communiquer. Il existe de nombreux modèles de soutien pour les enseignants, des listes d'écoles intéressées aux guides pas à pas sur la façon de procéder. Deux initiatives de rencontres virtuelles ont été organisées au niveau supranational : Netdays et jumelage électronique. Netdays s'est déroulé pendant 8 années consécutives jusqu'en 2004. En 2004, cette initiative comptait 624 participants. L'objectif était de réunir des apprenants de différents pays via internet en leur donnant un travail à réaliser en une semaine, tel que la production d'un journal web, d'un film ou d'un rapport sur un projet d'étude. Les pays participants ont organisé des manifestations spéciales telles que des ateliers multimédia afin de réunir les équipes. Ces manifestations étaient ouvertes au public. Ainsi en Pologne en 2004, on trouvait des entrées numériques en 5 formats : film, galerie, BD, reportage et fiche, les plus jeunes participants étant âgés de 7 ans (www.netdayseurope.org). Des informations sur la façon de lancer des projets similaires sont désormais disponibles sur le portail web www.elearningeuropa.info. L'initiative appelée jumelage électronique est plus récente. Deux écoles ou plus travaillent sur un projet commun, des dialogues en direct, e-mails et forums peuvent être utilisés. L'objectif est l'éducation à la tolérance et l'incitation à l'apprentissage via des échanges authentiques. Il existe des kits de projet téléchargeables ; par ailleurs, les établissements d'éducation spéciale peuvent également y participer. L'initiative s'adresse aux apprenants à partir de la maternelle. En moins d'un an d'existence de cette initiative, 11 000 écoles primaires et secondaires se sont inscrites. En décembre 2006, 2 000 écoles avaient déjà participé à cette initiative (www.e-twinning.net). Dans un même pays, les agences officielles soutiennent et préparent des lignes directrices telles qu'en Belgique le Carnet de route pour élaborer un projet d'échange à distance. (Hubin, ed. 2006).

Le degré d'utilisation des TIC par les écoles dépend de leur reconnaissance et des nécessités locales, dans les régions rurales éloignées par exemple. L'argument souvent mis en avant par les enseignants du primaire selon lequel il faut consacrer du temps à l'interaction en face à face et au matériel pratique non virtuel, la compétence sociale étant plus importante que la compétence média, est compréhensible.

Les changements efficaces à petite échelle ont besoin d'une certaine période d'incubation avant de se révéler à un plus large public. Par conséquent, les tout premiers pas sont pratiquement invisibles. Il est possible qu'une grande part de ce qui est compris dans la

bonne pratique concerne des petites mesures au niveau de l'école qui ne sont jamais présentées et fonctionnent pendant des années. Elles constitueraient les véritables initiatives à la base. Les exemples suivants donnent une indication sur des mesures à petite échelle de cette nature. En Grèce, les cours parascolaires s'adressant aux enfants de maternelle et du primaire sont populaires. Ils ont souvent lieu le samedi. Pour l'allemand, le Goethe Institut de Thessalonique a créé le concept de « Aktive Pause » (récréation active) en 2004. Cela signifie que les enfants trouvent des matériels d'activité extérieure dans la cour qu'ils utilisent pendant les récréations. L'institution dit que les enfants citadins en particulier ont besoin de stimulants pour les jeux de mouvement en groupe, afin d'équilibrer l'apprentissage cognitif et leur accès limité à la nature. Ces activités ont aussi un effet positif sur la motivation pour l'apprentissage des langues et sur l'attention qui leur est portée. Les enfants savent que ces activités existent et ils sont demandeurs. Cette offre est unique comparativement aux autres écoles de langues. Dans le même Goethe Institut (c'est un exemple car des activités de ce type sont proposées dans de nombreux pays et pour de nombreuses langues), avant les vacances de pâques ou de Noël par exemple, des après-midi arts et activités manuelles sont proposées. Des équipes d'enfants sont constituées ; 120 à 150 enfants participent à ces activités. Par ailleurs, les parents et l'église protestante allemande apportent un large soutien. Cette offre s'adresse aux enfants parlant le grec, l'allemand ou une autre langue. Les enfants sont très motivés et se concentrent sur leur travail tout l'après-midi. Cette offre existe depuis le milieu des années quatre-vingt-dix et restera populaire car c'est une formidable plateforme de rencontre. Dans les écoles maternelles françaises, l'allemand ou une autre langue sont au centre des activités du programme de l'après-midi.

5.1.6 Influencer les conditions générales

Pour les très jeunes âgés de 3 à 7 ans, il existe une multitude d'activités dans le secteur public concernant les langues en maternelle (principalement l'anglais). Cependant, l'enseignement préscolaire et primaire public commence également à intégrer l'APL dans les programmes dans certains pays. Ainsi en Espagne, tous les gouvernements autonomes prônent un apprentissage préscolaire (à partir de 5 ans ou 4 ans parfois) en fixant des exigences. Dans une école de Bologne pour citer un exemple au niveau local, l'anglais est introduit sous forme d'activité basée sur la tâche en maternelle puis poursuivi sous forme d'activité axée sur la langue. Des classes pour la tranche d'âge des 5-7 ans ont été institutionnalisées. Le programme *Hocus-Lotus* en Italie cible les jeunes enfants via divers médias (www.hocus-lotus.edu). En Slovaquie, une nouvelle initiative destinée aux 3 ans et plus a été lancée au CEL de Kosice. Les parents sont impliqués, c'est pourquoi un nouveau projet a été baptisé « Maman, papa et moi ». Les tout-petits et leurs parents peuvent apprendre ensemble l'anglais, le français ou l'italien. (www.elc.sk)

Les programmes plurilingues sont souvent mis en place dans les régions où l'on parle plusieurs langues comme dans la vallée de Suse en Italie. Trois langues (français, italien et

anglais) sont enseignées parallèlement au même niveau depuis la maternelle jusqu'à la fin du primaire. Il y a 2 heures de français et 2 heures d'anglais par semaine. L'enseignement de type EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) est pratiqué en sciences et en géographie ; des manuels scolaires de très grande qualité ont été rédigés en anglais. Cette approche envisage l'intégration européenne par le biais de différentes langues et cultures. Dans le Tyrol du Sud/Haut-Adige, certaines classes ont la possibilité d'apprendre quatre langues: l'allemand, l'italien, le ladin et l'anglais ; un enseignement de type EMILE est utilisé pour différentes matières. Mais les programmes plurilingues sont également proposés pour répondre à l'intérêt manifesté par les parents ou aux besoins économiques perçus de la société. En Lituanie, une maternelle a initié en 2004 un groupe germano-lituanien et anglo-lituanien ayant une fonction de modèle dans le pays puisqu'il repose sur l'initiative d'un groupe de pression. Dans la ville de Magdeburg en Allemagne, une école primaire trilingue a vu le jour en 2005 ; elle propose une immersion en anglais à partir du CP et le français comme matière à partir du CE1. L'école ouvre à 6 h du matin et les enfants peuvent y rester jusqu'à 18 h. Le programme scolaire atteste du professionnalisme mis en œuvre dans la planification de ces nouvelles initiatives et repose sur l'expérience des questions organisationnelles. L'école dispose d'enseignants de langue maternelle anglaise et française et l'on a fait appel dès le début à des auxiliaires d'enseignement pour le l'anglais et le français. Sur leur site web, ils se réfèrent explicitement à la formule langue maternelle plus 2 de l'UE (www.stejh.de/Grundschule/). Mis à part ce type de mesures d'un caractère très spécifique, les écoles bilingues aux frontières ou dans les régions parlant un dialecte ou une langue moins répandue souhaitent également souvent ajouter l'anglais en troisième langue. En Saxe, quelques écoles proposent les 2 heures d'anglais obligatoires et le français, le tchèque ou le polonais 3 heures par semaine. L'enseignement trilingue se pratique dans certaines régions européennes. Beetsma a publié un livre sur l'enseignement primaire trilingue en Europe (2002; voir également : *International Journal of the Sociology of Language*, numéro 171 (2005) Trilingual education in Europe).

Augmenter la durée des cours de langue en primaire en abaissant l'âge d'apprentissage est considéré comme l'un des moyens de se rapprocher de l'objectif langue maternelle plus 2 langues étrangères de la Commission européenne. Très tôt, l'Autriche a abaissé l'âge au CP en prévoyant une leçon par semaine par petites unités intégrées. Abaisser l'âge est considéré comme une bonne pratique en Autriche qui adhère au principe « plus c'est tôt, mieux c'est ».

Élargir le choix de langues proposées dépend essentiellement des traditions politiques et culturelles et de la politique, tout comme des délimitations entre langue minoritaire, langue peu courante et langues étrangères. Une description précise nécessite de tenir compte dans chaque cas du statut des langues régionales, de la puissance des groupes de pression tels que les parents et de la position des partis politiques. Ainsi en Irlande, le gaélique est la langue officielle. Pour certains enfants irlandais, c'est toutefois une langue étrangère qui a besoin d'être enseignée avec les mêmes méthodes. Dans les régions

frontalières où les langues sont liées sur le plan linguistique, il est possible de tirer profit d'une telle proximité. Dans les régions où de nombreux groupes linguistiques cohabitent et se marient entre eux, la situation est encore différente. Les langues des communautés d'immigrés peuvent avoir le même statut officiel à l'école qu'une langue étrangère comme le français ou l'anglais. La pratique démocratique veut que l'on permette l'apprentissage des langues minoritaires. D'une autre côté, si une école opte pour l'anglais et présente d'autres langues entendues à l'école ou dans le voisinage dans le cadre d'une semaine de projet ou d'autres mesures à petite échelle, on peut pareillement parler de bonne pratique conformément à la politique européenne visant à créer un environnement favorable aux langues.

Les initiatives de type **EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère)** modifient le facteur de temps d'apprentissage en faisant de l'autre langue la langue d'instruction dans des modules ou matières du programme d'enseignement primaire général. EMILE est un terme générique aux nombreuses définitions. C'est un mot-clé de plus en plus répandu qui laisse place à des interprétations très larges ; il peut ainsi aussi bien désigner une séquence de 15 minutes sur les pommes dans un cours sur les fruits que l'enseignement de certains sujets dans une langue étrangère au cours de l'année ou encore l'enseignement d'une ou de plusieurs matières dans l'autre langue. Même si le terme EMILE n'est pas mentionné dans un programme, la combinaison de l'enseignement d'une langue étrangère et d'autres leçons ou activités le cas échéant, telles que des petits exercices de calcul, le sport, l'art et les travaux manuels ou la musique est préconisée dans l'APL depuis de nombreuses années. Prendre la décision de proposer une matière particulière uniquement dans la langue étrangère est un pas plus important qui dépend du degré de formation des enseignants et de la disponibilité du matériel. Si le terme EMILE désigne des programmes comportant au moins 50% d'apprentissage d'un sujet dans l'autre langue, le terme « immersion » est également utilisé. L'immersion est seulement esquissée dans cette étude puisqu'il était demandé aux auteurs de se concentrer sur les pratiques dominantes.

Des classes européennes/sections internationales dans les écoles ont été mises à l'essai dans les années 90 par les autorités dans plusieurs pays en vue de promouvoir les objectifs de l'Union européenne. Il peut s'agir de classes où 50% des enfants parlent la langue nationale et 50% une autre langue européenne et où la totalité du programme primaire est enseigné dans les deux langues selon un emploi du temps élaboré avec soin. Les enseignants parlent couramment la langue. L'école Europaschule de Berlin en est un exemple. Les premières classes ont démarré en 1992 dans plusieurs endroits de la ville. En 2006, 5 600 enfants étaient inscrits. 9 combinaisons linguistiques sont proposées, allemand/portugais, allemand/anglais, allemand/russe ou allemand/turc par exemple (www.berlin.de/sen/bildung/). À Wolfsburg / Allemagne, la première classe pilote allemand/italien a vu le jour en 1993; en 1997, l'école a été transformée en école publique à vocation générale et depuis 1999, elle est habilitée à proposer de telles classes de la 1^{ère} à la 10^{ème} année de scolarité ; depuis 2004, un programme est également proposé pour le second cycle du secondaire. La combinaison linguistique est le reflet de la situation

démographique puisque les Italiens ont été les premiers à venir à Wolfsburg en tant que main-d'œuvre étrangère pour Volkswagen. (www.home.wolfsburg.de/italges). Dans certains pays, les classes européennes sont appelées classes ou sections internationales. Ainsi, une nouvelle initiative concerne l'ouverture d'une section internationale de portugais à partir de septembre 2006 à la Cité scolaire internationale de Lyon. Elle s'adresse aux apprenants du primaire et du secondaire. Au niveau primaire (CP au CM2), 6 heures de portugais par semaine sont prévues dans cette section qui accueille des enfants parlant le français et le portugais. Plusieurs milliers de Portugais vivent à Lyon (www.cite-scolaire-internationale.org).

5.2 Formation des enseignants

5.2.1 Formation initiale et continue

Élargir et renouveler les modalités de formation des enseignants est un processus permanent des systèmes éducatifs. Les initiatives de formation initiale et de formation professionnelle continue informant les enseignants sur l'acquisition du langage, la méthodologie ou la dimension interculturelle pour ne citer que quelques domaines de compétences nécessaires sont devenues extrêmement répandues. Les instituts et universités de formation des enseignants sont des institutions académiques jouissant donc d'une liberté académique. Même si les ministères mettent en place des directives concernant le contenu des modules d'enseignement, il revient à l'université ou à l'institut de formation d'établir le programme des cours, d'intégrer les idées didactiques émergentes ou les résultats de la recherche, de faire la part entre pratique et théorie et de déterminer l'importance accordée aux disciplines académiques voisines telles que la linguistique, la psychologie, les lettres, la pédagogie et les civilisations. La répartition du contenu de la formation des enseignants entre les modules principalement axés sur la pratique et la pédagogie, la linguistique, les lettres et civilisations et la méthodologie a été un sujet de discussion très longuement débattu. Compte tenu de la liste des compétences spécifiées dans le Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères, une approche purement pratique ne semble pas appropriée. D'importants efforts ont été déployés par les nouveaux États membres dans les années 1990 pour réformer la formation des enseignants. Ainsi en Pologne, les premiers cours destinés aux enseignants d'APL ont été proposés dès 1995 au moment de la mise en place d'instituts de formation pédagogique spécialisés. La majorité d'entre eux proposent désormais des cours sur l'APL (30 à 60 heures). En République tchèque, il est possible d'étudier la matière « apprentissage d'une langue vivante aux enfants » dans le cadre de la formation des enseignants du primaire. Il existe également un cours de formation universitaire accrédité pour les enseignants de maternelle. En France, l'élément compétence en langue étrangère a été renforcé dans la formation des étudiants souhaitant devenir professeurs des écoles. À Chypre, un programme spécial pour les futurs enseignants du primaire sera mis en œuvre à partir de 2007.

Les comportements à l'égard de la nécessité d'une formation initiale spécifique pour l'APL varient beaucoup. Ainsi en Allemagne, des enseignants du secondaire se sont plaints du fait que les modules consacrés à l'apprentissage des langues durant les deux années de primaire étaient si restreints qu'il fallait reprendre dès le début la langue enseignée au niveau primaire. À l'opposé, selon une autre position, les enseignants d'APL devraient être plus qualifiés que les enseignants du secondaire en raison de la subtilité particulière des processus d'apprentissage des enfants qui nécessiterait un ajustement fin très minutieux du discours des enseignants (voir le modèle de formation des enseignants très réfléchi www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/default.asp) . **Le type d'enseignant** a souvent été un facteur de discussion. L'enseignant généraliste ayant la responsabilité d'une classe est le modèle favorisé dans la plupart des pays, avec l'option de professeurs du secondaire itinérants dans certains cas (cf. Driscoll & Frost 1999). En Italie, l'approche est différente puisque trois enseignants dont un spécialiste des langues sont chargés de l'enseignement dans deux classes.

La formation interne durable est une mesure susceptible de donner des résultats. En raison des changements d'effectifs également dus aux changements politiques, il n'est pas toujours possible de maintenir les mesures de formation interne au-delà de la période initiale financée. Néanmoins, « durabilité » signifie également qu'il convient d'améliorer la qualité du programme au fur et à mesure. L'initiative RALF du Goethe Institut de Budapest constitue un exemple en la matière. Le cours RALF est constitué de 205 séances, 135 en Hongrie et 75 en Allemagne. Entre 1997 et 2005, 300 participants de 200 écoles situées dans 150 villes et villages généralement petits ont été formés. Les concepteurs de ce modèle indiquent qu'ils ne connaissent pas d'autre exemple de modèle intégré dans le long terme aussi intense. Ce modèle a été adapté en Bulgarie, Serbie et Croatie et il est aussi actuellement utilisé pour former les enseignants de classes multiculturelles en Allemagne. Selon les organisateurs, ce type de formation des enseignants est plus durable que plusieurs cours internes de courte durée. Les groupes sont formés de manière autonome, des portfolios pour les enseignants sont utilisés (www.goethe.de/ralf). À Sofia où l'allemand est l'une des premières langues étrangères proposées, conformément au nouveau programme d'enseignement bulgare (une langue étrangère à partir du CE1), en 2006, 150 enseignants de tout le pays auront bénéficié d'une formation en allemand et 8 jeunes enseignants seront qualifiés en tant que formateurs. Les méthodes d'enseignement n'étaient pas habituelles dans l'ancien programme d'enseignement primaire bulgare (étapes d'apprentissage, cycle du matin/méthode de la démonstration). Par conséquent, la formation à l'allemand en tant que langue vivante a eu un effet sur les écoles en général puisque les enseignants participants disposaient d'un répertoire de méthodes plus étendu qu'il pouvaient utiliser dans d'autres matières dans leur classe, méthodes qu'ils ont communiquées à l'équipe d'enseignants du primaire de leur école. Les « didaktische Werkstätten [ateliers] », Tyrol du Sud, ont mis en pratique « l'approche herméneutique » dans les réunions de professeurs (Debiasi & Gasser, 2004). En Pologne, entre 1999 et 2003, des cours à l'attention des pédagogues spécialistes de la formation des enseignants (formation des formateurs) ont été mis en place, de sorte qu'il existe désormais un réseau de formateurs hautement qualifiés. 60 professeurs d'anglais et 30 professeurs d'allemand ont suivi un cours de 240 heures consacré à la méthodologie et à la théorie de l'APL jusqu'à l'âge de 12 ans. La campagne de recrutement en elle-même a sensibilisé les autorités universitaires et les autorités responsables de l'enseignement. L'intensité de la formation peut également être accrue en intégrant des aspects de l'enseignement de type EMILE dans les programmes de formation interne. Cette approche requiert un profil d'enseignant différent : une compétence linguistique axée sur le contenu et une méthodologie spécifique. L'Espagne par exemple propose un programme d'études intensives dans le pays d'origine et des séjours de 4 à 10 semaines en Grande-Bretagne.

Les cours de formation des enseignants accrédités constituent une autre mesure d'assurance de la qualité. Un nouveau cours de perfectionnement a démarré à l'automne 2005 à la PH de Aarau en Suisse. Il dure un an et comporte quatre modules : apprentissage de l'anglais aux enfants dans le contexte suisse; compétences ; apprentissage de l'anglais ; appréciation, évaluation et apprentissage interculturel.

Les portfolios pour les enseignants utilisés comme instruments dans la formation professionnelle continue incitent les enseignants à examiner en profondeur leur personnalité, leurs convictions et leur style d'enseignement. Ils font notamment partie intégrante des cours RALF.

Les cours améliorant l'utilisation professionnelle de la langue avec une composante culturelle et une pédagogie primaire spécifique en fonction du pays sont dispensés en France (Enseignement dans la langue régionale). Ils existent depuis 1989. L'une de leurs caractéristiques principales réside dans le fait que la langue à enseigner aux enfants, le langage narratif p. ex., est également expliquée et pratiquée avec les enseignants (parallélisation). Le cours modulaire *Fokus Grundschule* (2006) du Goethe Institut est la suite de *Lehrer erzählen*, cours bien accueilli assorti d'explications en quatre langues. Mais si une partie seulement des compétences linguistiques de l'enseignant telles que décrites par M. Bondi (2001) doit concerner l'objectif d'apprentissage des enseignants d'APL, être simplement en mesure de bien parler la langue n'est pas suffisant. Un module d'études littéraires peut être considéré comme étant superflu pour les enseignants d'APL. Toutefois, il est plus aisé de se faire un jugement bien fondé sur le contenu des manuels ou de sélectionner un livre d'histoires si l'on dispose de quelques connaissances acquises dans un cours de littérature. De même, l'importance de l'univers de la narration pour un enfant pourra être mieux compris par l'enseignant qui aura lu et analysé lui-même des histoires plutôt que d'avoir simplement entendu le formateur parler de la valeur de ces histoires.

Adapter le contenu aux différents besoins d'apprentissage améliore la qualité de l'enseignement. Cette adaptation requiert une attention spécifique lors de la formation, c'est-à-dire une connaissance de la psychologie et de l'acquisition de la seconde langue. Dans le cadre de la formation interne de qualité en Pologne par exemple, le matériel didactique et le matériel d'observation des classes a été développé en commun par le British Council et le Goethe Institut (CODN, 2003). Récemment, un matériel destiné à soutenir les enseignants en utilisant des données psycholinguistiques empiriques a été publié. En se basant sur la recherche sur le français à partir du CP en Sarre, l'équipe de recherche a conçu un manuel de formation comportant des exemples issus de contextes dans les classes que les enseignants connaissent bien et non d'exemples trouvés dans des bases de données anonymes. Les comportements correctifs, l'alternance de codes par les enseignants ou l'utilité d'une base de données sont expliqués à partir de données primaires issues du contexte familial des enseignants régionaux. (*Materialien für den Frühunterricht Französisch*, Saarbrücken, 2004). La vidéo « Faszination Sprachenlernen » (2002) développée sous la direction de A. Kubanek de la TU de Braunschweig comporte des exemples d'enseignement de trois langues et tente de présenter dans toute la mesure du possible des enfants particuliers afin de capter leur compréhension émergente. Un manuel et un CD-ROM comportant un support méthodologique (10 extraits vidéo de classes d'anglais et d'allemand avec des enfants de 6 à 8 ans) ont été distribués gratuitement en Hongrie. L'accent porte sur les tâches d'observation. Dans les pays où l'anglais est enseigné en première langue et l'allemand en seconde langue, la similitude entre ces deux langues est soulignée comme

moyen permettant de faciliter l'apprentissage de l'autre langue. Le matériel polonais « The singing class » est innovant car il ne contient pas uniquement des chansons pour jeunes enfants, l'enseignement dispensé dans la classe est en effet proposé sous forme de chansons suivant les types d'intonation (Zaránska, 2003). Enseigner des compétences interculturelles nécessite une sensibilité de la part des enseignants ainsi que des suggestions d'enseignement très élaborées. EMIL est un projet Comenius qui fournira des modules d'enseignement de sujets interculturels dans l'enseignement primaire (www.emil.ikk.lmu.de). Un portail web de Braunschweig (www.interkulturelleslernen.eu) utilise une approche très visuelle mais présente aussi à l'utilisateur une gamme d'outils pouvant être utilisés pour évaluer les progrès dans le domaine de l'apprentissage interculturel.

Une formation interne multimédia peut constituer une mesure de qualité : elle permet en effet aux enseignants qui ne sont pas en mesure de suivre des cours classiques d'accéder aux informations pédagogiques. Les CD-ROM contenant des séquences vidéo, les DVD et plus récemment les vidéo-transmissions en direct peuvent constituer des outils de valeur pour la formation des enseignants. Il y a quelques années, un CD-ROM comportant des petites séquences vidéo présentant des cours dans différents pays, ILIAD (2002), a été conçu. Même si les séquences sont courtes, ce type de matériel peut être à l'origine de discussions sur les habitudes culturelles, les modes d'enseignement, le rôle de la prononciation, les différences entre les langues. L'intention est de contribuer à étudier les différences culturelles en matière d'apprentissage et d'approche des sujets. Ce CD-ROM est excellent pour les autodidactes ou l'apprentissage autonome en équipes. Les cours de formation continue complets utilisant une approche d'apprentissage mixte sont plus sophistiqués et chers. Ils consistent en une utilisation étendue de ressources sur une plateforme web avec des séances en ligne animées par des professeurs complétées par des séances en face à face. Des stages dans la culture de la langue cible peuvent faire partie du cours. Ces cours peuvent déboucher sur un diplôme ou constituer un module dans un cycle d'études. C'est le cas de l'apprentissage à distance pour l'obtention d'un Master d'enseignement primaire de langues étrangères de l'université de Warwick et du cours E-lingo de la Pädagogische Hochschule de Fribourg-en-Brigau qui propose aux enseignants d'anglais et de français du primaire une qualification d'un an menant à un Master en éducation (www.e-lingo.edu.de). Autre cours de format mixte ou pour autodidactes, « Faszination Sprachenlernen » de Braunschweig, 2004, peut être utilisé dans le cadre de la formation avant l'emploi ou interne. Les coûts de production et de gestion d'un cours d'apprentissage mixte de qualité doivent être comparés aux coûts d'une approche classique dans le cadre de laquelle les fonds supplémentaires sont investis dans des visites d'études ou d'autres manières d'enrichir les études. Le Centre for Information on Language Teaching de Londres a édité un DVD d'apprentissage en 3 parties basé sur 3 vidéos précédentes (2005). Les exemples sont issus d'écoles diverses et présentent la bonne pratique ainsi que la planification d'un programme, son articulation et les conditions de réussite.

Familiariser les enseignants et les étudiants en formation initiale aux approches pédagogiques efficaces peut prendre différentes formes. Ainsi aux Pays-Bas, dans des

écoles près d'Amsterdam, les élèves enseignants en stage enseignent à des élèves du primaire. Ils préparent des leçons basées sur le modèle de rencontre linguistique, enseignent et évaluent les élèves tout en étant accompagnés par un maître assistant en formation des enseignants. L'approche « scénario » a été développée à Glasgow dans les années 1970 pour l'apprentissage dans la langue maternelle afin de réduire le caractère artificiel des situations d'apprentissage. Elle a été transférée à l'apprentissage des langues étrangères et est souvent mentionnée dans la formation des enseignants : un sujet scolaire est sélectionné puis divisé en épisodes. Au lieu de travailler de manière classique avec un manuel, les apprenants élaborent les épisodes en groupe avec des dialogues, etc. et acquièrent ainsi toutes les compétences nécessaires. Il est suggéré de commencer ce cours après une année de formation en langue étrangère. Des exemples de modules peuvent être consultés à l'adresse <http://creativdialogues.lernnetz.de>.

5.2.2 Internationalisation de la formation des enseignants

La formule du **double diplôme** résulte d'un effort afin d'aider les enseignants à élargir leur horizon culturel et pédagogique et de leur offrir plus de perspectives d'emploi. Dans les régions frontalières, la formation des enseignants prévoit des modalités permettant aux enseignants du primaire d'obtenir un double diplôme, comme le « cours européen de formation des enseignants » du Bade-Wurtemberg. Les dispositions légales pour les enseignants (reconnaissance des diplômes) sont progressivement modifiées de façon à ce qu'ils puissent enseigner dans un autre pays européen. Il existe de nouveaux programmes de Master, notamment un diplôme de Master proposé par sept instituts universitaires de formation des maîtres de la région du Rhin Supérieur de France, d'Allemagne et de Suisse. (www.colingua.com)

Des assistants linguistiques sont de plus en plus souvent envoyés dans les écoles primaires. Le rôle classique des assistants linguistiques a été élargi dans le cadre des assistants linguistiques Comenius qui partent à l'étranger pour une période de temps variable et peuvent choisir le pays qui leur convient dans toute l'Europe. Le flux d'assistants linguistiques dépend des demandes émanant des écoles au sein de l'UE. Désormais, les étudiants universitaires se portant candidats dans le cadre du programme d'assistant n'ont plus besoin d'être inscrits dans une filière de sciences humaines ou de langues. Les étudiants en formation initiale se destinant à une carrière d'enseignant sont incités à étudier à l'étranger ou à effectuer un stage à l'étranger, mais souvent, un tel séjour n'est pas obligatoire.

5.2.3 Réseaux d'enseignants pour les enseignants

Les réseaux constituent une mesure de consolidation mais la nature de leur dynamique fait qu'ils peuvent aussi s'effriter. En effet, des réseaux dynamiques nécessitent plus que le

simple envoi de bulletins d'information. Nous nous contenterons ici de citer quelques types de réseaux.

Les réseaux mis en place par les associations sont nombreux. Le nombre d'enseignants membres d'une association dépend de la tradition et des besoins. L'association de jeunes enseignants d'anglais IATEFL (www.iatefl.org) est un exemple de réseau très actif au sein d'une association. Les associations d'enseignants proposent quant à elles des activités en vue d'améliorer la pratique. L'entraide est une valeur primordiale. Le travail des associations d'enseignants peut être considéré comme un « capital social ». Il cumule lorsque les réseaux d'individus partagent des valeurs et des idées communes. « La coopération au sein des groupes et entre les groupes augmente. Les réseaux servant de ponts entre différents groupes sont considérés comme de puissants agents de bien-être social et de croissance économique créant un capital social relais »... Ils ne relient pas uniquement des individus partageant les mêmes intérêts, ils regroupent aussi des catégories ayant des activités similaires mais non identiques. Ce type d'institution maintient le lien avec les instances responsables de l'enseignement et participe à la réforme de l'enseignement ; ils offrent par exemple des cours de perfectionnement pour les enseignants et émettent leur point de vue dans le cadre de débats sur les changements éducatifs (cf. *Guardian Weekly*, 19 février, 2004, édition en ligne, rapport sur une étude de Catherine Walter, Institute of Education de 2004 sur le rôle des associations d'enseignants en Europe de l'est après la fin de l'ère communiste).

Les réseaux des régions frontalières représentent les intérêts politiques, culturels et économiques. Le long de la frontière entre l'Allemagne, la Pologne et la République tchèque, un réseau faisant partie de l'initiative Pontes de l'Eurorégion spécialement destiné aux enseignants de maternelle a été mis en place (www.pontes-pontes.de). Le réseau Languages and Borders (Langues et Frontières) mis en place par la Talenacademie de Maastricht vise à réunir les membres de régions frontalières à travers toute l'Europe et concerne également les jeunes apprenants (www.labsite.org).

Les réseaux mis en place par des groupes de pression et/ou parents ont eu une influence assez forte. Ainsi, le terme de « parentocratie » a été utilisé pour la Hongrie, (Enever, 2004). En Alsace, l'association ABCM promeut avec succès les classes bilingues (français et allemand) (www.chez.com/abcm). Dans le nord de l'Allemagne, le « Verein für Frühe Mehrsprachigkeit » qui compte parmi ses membres des écoles, des parents et des linguistes, soutient la mise en place d'écoles d'immersion. (www.fmks-online.de)

Les réseaux mis en place pour promouvoir ou perfectionner une certaine approche pédagogique ont une longue histoire. Ainsi en France, la pédagogie Freinet (www.freinet.org), dont l'origine remonte au mouvement de réforme pédagogique du début du 20^{ème} siècle, a été transposée à l'enseignement des langues étrangères dans le primaire dans les années 1990. Les enfants produisent des petits livres avec des textes qu'ils écrivent eux-mêmes, même s'ils sont débutants dans la langue étrangère. Le petit journal *Tracer* qui traite des innovations dans le domaine de l'apprentissage des langues contenait de nombreux articles sur la pédagogie Freinet. Il était édité jusqu'en 1999 par Gerald

Schlemminger (PH Karlsruhe). En Italie/Tyrol du Sud, les enseignants de maternelle et de primaire qui suivent l'approche herméneutique de l'apprentissage des langues étrangères coopèrent pour échanger leurs expériences. Les sujets de discussion portent sur les processus de compréhension de l'enseignement en classe ainsi que sur des questions pratiques (Debiasi & Gasser, 2004). Une initiative visant à promouvoir un apprentissage stimulant la mémoire à long terme par un esprit ouvert dans un corps détendu existe au Liechtenstein. (www.neueslernen.li)

Les réseaux financés par des sponsors sont assez rares. Néanmoins, un éditeur allemand finance depuis 1999 les réunions d'experts universitaires et des ministères de l'éducation réunis pour débattre de questions importantes concernant l'enseignement et l'apprentissage précoce des langues telles que les objectifs et les normes scolaires, réunions qui se traduisent par des publications destinées aux responsables politiques. (www.praktisches-lernen.de)

Les réseaux mis en place dans le cadre d'une innovation spécifique initiés par une université se trouvent notamment à l'université d'Amsterdam. Très tôt, ce projet a encouragé l'utilisation d'internet pour les projets d'échange scolaire. Il s'adresse également aux classes primaires. Les membres se rencontrent régulièrement. Ce réseau existe depuis longtemps. Sa 20^{ème} conférence s'est tenue en mars 2006. (www.europeanschoolsproject.org)

L'organisation autonome du perfectionnement professionnel des enseignants émerge dans différents contextes. En Turquie où il n'existe pas de formation publique à l'allemand au niveau primaire, les écoles organisent elles-mêmes leurs cours de perfectionnement pour les enseignants et paient les frais correspondants. 4 à 5 fois par an, des cours auxquels sont invités des experts venus d'Allemagne ou d'Autriche sont organisés. Une initiative à petite échelle a été mise en place par des enseignants de France, d'Allemagne et de Suisse à la frontière de ces trois pays. Ils organisent des rencontres informelles pour discuter de leur pratique pédagogique.

Les tandems d'enseignants sont des systèmes très autonomes. Ce type de « séminaire » a été conçu il y a longtemps par l'université de Bochum et a évolué pour devenir une approche internationale d'apprentissage des langues assez importante comprenant différentes sous-catégories (www.slf.ruhr-uni-bochum.de). Il existe ainsi des tandems d'enseignants du primaire entre la France et l'Allemagne : 20 enseignants allemands et 20 enseignants français apprennent ensemble en tandem et profitent de leurs expériences réciproques. Ils reçoivent des matériels et des conseils sur la façon d'organiser efficacement cette formation autonome ainsi que sur la façon d'utiliser les différences ou similarités interculturelles pour alimenter les conversations. Il convient également de mentionner les Stammtisch franco-allemands où les enseignants se rencontrent pour échanger des informations, tout cela se déroulant sans aucun financement.

Les coopérations entre enseignants en vue de créer des programmes scolaires peuvent voir le jour s'il n'existe pas d'initiative de l'État. Jusqu'à présent, il n'existe en Turquie aucun programme public d'enseignement de l'allemand en primaire. C'est la raison

pour laquelle les enseignants des 6 écoles allemandes privées d'Istanbul et de l'école allemande privée d'Izmir conçoivent ensemble depuis 1994 leur propre programme d'enseignement. Lorsque les écoles de République tchèque auront besoin d'élaborer leurs propres programmes scolaires, de tels dialogues auront également lieu.

5.3. Enseignement

La leçon individuelle représente pour les enfants le lieu de confrontation avec la langue vivante dans le cadre d'une rencontre personnelle unique. Cet enseignement et cet apprentissage quotidiens se déroulent presque entièrement sans observation, sans protocoles de cours envoyés aux autorités. Le présent rapport a dû recourir à des sources secondaires et à des détours pour se pencher sur les enseignants et l'enseignement. La qualité de l'enseignement dépend des conditions (cf. 5.1. et 5.2). Pour ce rapport, la bonne pratique dans les classes n'aurait vraisemblablement pas pu être recueillie par une observation directe ni même par une observation aléatoire, ni par des interviews ou questionnaires directs adressés aux enseignants. Étant donné que les enseignants à travers l'Europe basent leur enseignement sur des matériels pédagogiques, il a semblé qu'utiliser ce « matériel » pour examiner l'enseignement était une façon faisable et tangible de décrire en partie la bonne pratique. Les méthodologies, thèmes et étapes de base dans les classes peuvent ainsi ressortir. La présente étude n'examine pas les manuels commerciaux. Le manuel est probablement le principal support d'instruction. C'est un produit culturel ayant une fonction de guide pour les enfants puisqu'il crée une image de l'autre culture. Compte tenu de l'immense quantité de manuels, il n'a pas été possible de créer un outil analytique applicable à un échantillon représentatif de manuels. La diffusion des outils multimédia comme instruments essentiels à côté des manuels est irrégulière. Ainsi en République tchèque, les outils multimédia à l'école primaire sont pratiquement inexistantes. En France, ils ne sont pas beaucoup utilisés non plus.

5.3. 1 Supports imprimés pour les classes

Des matériels destinés à promouvoir la diversité linguistique ont été élaborés en Autriche au Centre de compétence linguistique national (www.sprachen.ac.at). Une collection date de 1995 (*Zoom*), une autre a vu le jour en 1998 (*Kiesel*). Elles s'adressent à des enfants âgés de 6 à 10 ans. Le matériel *Zoom* couvre 10 langues, c'est-à-dire toutes les langues autorisées dans le programme d'enseignement primaire, toutes les langues voisines et minoritaires ethniques et les langues des communautés d'immigrés importantes. Destiné à une utilisation en Allemagne, en Pologne et en République tchèque, un CD-ROM appelé « Trilinguale » a été édité par Tandem, le centre de coordination germano-tchèque de Pilzen/Regensburg et l'Office germano-polonais de la jeunesse de Varsovie/Potsdam. Il est

utile de manière très directe puisqu'il présente de nombreux jeux simples à utiliser dans des groupes qui ne comprennent pas la langue partenaire, ainsi qu'une « animation linguistique » : il s'agit de petites tâches souvent pleines d'esprit permettant d'accéder à la langue sans avoir besoin de suivre un cours (cf. www.tandem-org.de). Destiné à une utilisation aux Pays-Bas et en Allemagne, le matériel trilingue « Aktive Mehrsprachigkeit mit Jan Kiepenkerl » a été édité en 2005, sur papier et sous forme de site web comportant les fichiers audio des conversations (www.jan-kiepenkerl.de). L'un des éléments caractéristiques du site est que des marionnettes d'enfants sont photographiées dans des environnements naturels. « Événement zoom » est un projet permettant aux enfants de découvrir des mots dans la langue étrangère dans des rues en France (www.goethe.de/paris). En Lettonie, des jeux multilingues ont été créés avec des enfants. Ces jeux sensibilisent les enfants à la langue et à la culture de l'autre groupe linguistique dans le pays et offrent également un contexte européen plus large en désignant les choses en anglais et en allemand. Les cartes d'apprentissage sont produites par un éditeur professionnel et peuvent être utilisées en classe ou à la maison comme des jeux de cartes (informations disponibles auprès du Goethe Institut de Riga). Durant le principal programme d'éveil aux langues organisé par Michel Candelier, Evlang, les écoles participantes de nombreux pays ont apporté leur contribution par des suggestions lors de l'élaboration des fiches de travail et tâches pour les enfants. Le matériel *Kiesel* mentionné plus haut fait partie de ces produits.

Des efforts ont été déployés pour proposer des langues moins courantes. Ainsi, du matériel pour l'espagnol destiné à une utilisation en Pologne est distribué par le centre de formation national de Varsovie. Dans une étude pilote en Pologne/Gdansk, deux langues (anglais et allemand) sont proposées parallèlement dans une même classe dans les écoles primaires. Cette approche diffère des contextes d'immersion (comme pour le basque et l'espagnol au Pays Basque) car ces langues ne sont pas parlées dans l'environnement extérieur des enfants.

Des matériels élaborés sur la base d'une recherche préalable sont apparus en Tchécoslovaquie au milieu des années 90. L'élaboration du matériel pour l'allemand langue vivante dans l'enseignement primaire avait déjà débuté. La recherche des erreurs typiques faites par les apprenants et une analyse des besoins a précédé la rédaction du matériel produit dans le pays (cf. Maroušková & Eck 1999 et suivantes). Lorsque l'anglais a été introduit en Lettonie au milieu des années 90, les enseignants et les enfants ont été interrogés sur leur comportement à l'égard de l'apprentissage de l'anglais. Ces connaissances ont été prises en compte dans la composition d'un manuel élaboré pour l'environnement culturel concret. Dans une expérience pédagogique, des élèves apprenant avec ce matériel ont été comparés à des élèves utilisant des manuels édités à l'étranger. (Fedjukova, 1998). Sur la base des résultats de la recherche psycholinguistique, il est suggéré que les auteurs de manuels présentent les structures grammaticales en suivant une séquence particulière. « L'hypothèse de processabilité » à la base postule que les structures linguistiques sont apprises dans une séquence (Pienemann et al, 2006).

Il existe une abondance de **matériel rassemblé par les projets internationaux** tels que les projets Comenius. Dans le cadre du présent rapport, seuls quelques exemples de ce que les auteurs ont pu examiner peuvent être présentés. La collection European Picture Book sur internet par exemple est constituée d'histoires/contes de 15 pays avec des fiches de travail et des informations contextuelles intéressantes en anglais, français et allemand. Ce cours montre aux enseignants comment utiliser complètement les récits pour enfants, il est divisé en modules examinant le matériel d'un point de vue linguistique, littéraire et culturel. (www.ncrcl.ac.uk/eset/)

Le matériel ayant un attrait esthétique spécial/l'enseignement artistique et des langues a un effet particulier sur les enfants. On peut même dire que grâce à l'APL, les élèves voient globalement plus de beaux matériels pédagogiques qu'avant l'introduction de cette matière. Bien que la mise en page, le nombre de couleurs et la qualité du papier dépende des ressources financières disponibles, fait qui peut échapper aux « lecteurs » naïfs tels que les étudiants-enseignants au début de leurs études, l'imagination des illustrateurs est impressionnante et révèle une grande diversité de styles et une grande richesse d'approches esthétiques dans les différentes cultures à travers l'Europe. En France, les enseignants d'allemand peuvent commander la « boîte bleue » et la « boîte rouge » ; l'approche narrative d'un cours vidéo combiné au matériel culturel plaît aux classes du primaire tout comme aux assistants linguistiques et aux enseignants du secondaire. Ces boîtes sont énormément demandées. Doter un matériel linguistique d'une étiquette générale (boîte bleue p. ex.) lui donne à la fois un caractère magique et quotidien. La page www.literatuurgeschiedenis.nl montre comment une peinture célèbre peut être utilisée de manière créative pour expliquer le langage figuratif, en l'occurrence des proverbes. Il suffit en effet de cliquer sur le bouton « spreekwoorden » pour voir le tableau des proverbes du peintre Pieter Bruegel l'Ancien. Il est possible de cliquer sur les différents motifs pour voir apparaître le proverbe correspondant sous forme écrite en trois langues. Un CD-ROM complet sur le tableau (1998) est disponible à la Gemäldegalerie de Berlin.

En Hongrie, le projet de lecture pour le plaisir Baranya s'est déroulé de 1995 à 2004. Il a démarré avec 24 enseignants, 650 élèves et 20 écoles et visait à inciter les apprenants à lire des matériels authentiques et à développer une habitude de lecture durable. En 1996/1997 par exemple, 300 étudiants ont lu plus de 2 200 livres et communiqué dans 647 journaux. Au fil du temps, les enseignants ont utilisé de plus en plus de matériels authentiques et rapporté que l'estime de soi des apprenants augmentait, tout comme les relations entre enseignants et élèves. La majorité des écoles participant au projet étaient situées dans des zones défavorisées. Les auteurs ont reçu plusieurs exemples de matériel basé sur la musique. Ainsi, une brochure et un CD franco-allemand sur l'opéra *Così fan tutte* de Mozart, produit par deux instituts de formation des enseignants et l'Opéra national du Rhin a été édité en 2005. (www.crdp-strasbourg.fr). Une multitude de textes littéraires devant être utilisés à la frontière germano-alsacienne/Rhin Supérieur ont été rassemblés par Kliwer (2006, 2005). La disponibilité croissante des « gros livres », c'est-à-dire des livres de récits

de grand format traitant de nombreux domaines thématiques a amplement aidé les enseignants à présenter des histoires accessibles à toute la classe.

Certains éditeurs proposent déjà des **matériels pour les classes de maternelle**. Les écoles de langues privées pour enfants qui ont leur propres méthodes commercialisent généralement leur propre matériel. Nous présentons quelques exemples d'initiatives réalisées avec un financement public. *Hrátky s češtinou/ Wir spielen Tschechisch* est un nouveau matériel pour les enseignants de maternelle (www.pontes-pontes.de; www.goerlitz-eso.de). Dans *Dip, dip, dip* (Espagne, 2005), une approche basée sur le thème est utilisée pour les enfants à partir de 4 ans. Le site web www.europschool.net est le résultat d'un projet de coopération. Il s'adresse aux enseignants mais comprend aussi du matériel d'apprentissage autonome pour les enfants de maternelle et de primaire. Pour les enfants, les activités sont divisées en trois catégories d'âge : 2 à 6 ans, 6 à 8 ans, 8 à 11 ans. Une crèche ne placerait certainement pas de tout jeunes enfants de 2 ans devant un écran. Cette très jeune tranche d'âge montre toutefois que ces activités ne nécessitent pas une reconnaissance des mots. Ainsi, les enfants doivent par exemple faire glisser une forme dans un modèle donné. En comparant les activités proposées aux différentes catégories d'âge, les éducateurs peuvent être sensibilisés aux degrés de difficulté et aux perceptions de la difficulté des créateurs de matériels et mettre en perspective cette intuition par rapport à leurs propres concepts de progrès d'apprentissage.

Les matériels axés sur l'apprentissage interculturel sont très répandus, ils sont aussi extrêmement riches et inventifs. L'initiative Teddy auf Tour [Ours en voyage] pour l'allemand langue étrangère par exemple a connu un grand succès. Une boîte contenant un ours en peluche et des cadeaux d'une classe spécifique en Allemagne rend visite à une autre classe, et ainsi de suite. La documentation publiée en 2006 (www.goethe.de) nous informe que 112 écoles de nombreux pays y ont déjà participé. En France, afin de réduire les obstacles d'utilisation par les enseignants d'un bon matériel authentique et récent, un « matériel mobile » a été créé : Mobibib, Mobinet, Mobifilm pour les enfants de 8 à 14 ans apprenant l'allemand. Étant donné que le matériel est mobile, c'est-à-dire qu'il entre dans la classe sous forme de boîtes ou de sacs à dos, les enseignants n'ont pas besoin de faire la démarche de préparer des visites dans des bibliothèques, etc. La mallette pédagogique complète permet aux enseignants de l'utiliser pendant une longue période sans avoir beaucoup de préparation à effectuer. Le matériel authentique incite à émettre des hypothèses pendant l'observation, la lecture et l'écoute.

Le CD-ROM *Grenzenlos* (2004) est un cours d'allemand langue étrangère ou seconde langue pour jeunes débutants mettant en œuvre une méthode intuitive qui doit être utilisé par les classes parallèlement à un projet par courrier électronique. *Mediterrania* est un jeu par courrier électronique destiné aux pays du bassin méditerranéen. L'un des projets à long terme du réseau « European Schools Project » est appelé l'Image de l'Autre. Il a vu le jour au Danemark et convient également aux classes primaires (www.europeanschoolsproject.org/image/index.html). Une école de Naples rapporte que les enseignants créent une page d'accueil avec les enfants comprenant des jeux en ligne et des

voyages virtuels en Allemagne ; par ailleurs, de courtes séquences animées sont créées avec les apprenants. Les apprenants peuvent accéder au site depuis la maison. L'apprentissage autodirigé est encouragé, au même titre que l'apprentissage culturel. La Commission européenne a mis en place un site web principalement constitué de jeux s'adressant aux enfants de 10 à 14 ans (europa.eu.int/europago/). Dans la zone frontalière entre l'Allemagne et la France, le contenu sélectionné se réfère au même événement historique dans une perspective binationale (www.Oberrheinschulbuch.org).

Les manuels et le matériel d'accompagnement proposent une multitude de méthodes, de jeux et d'autres activités. Il est difficile de trouver un manuel d'enseignant pour l'apprentissage précoce des langues qui ne fasse pas usage du terme « holistique ». En revanche, le poids accordé aux objectifs linguistique, social, interculturel et de développement personnel varient. Des suggestions de pièces (de théâtre ou radiophoniques) peuvent accompagner un livre.

Matériel pour l'enseignement intégré d'un contenu et d'une langue. L'enseignement par immersion est un domaine bien étudié et une multitude de matériels a dû être produite ou adaptée, principalement par les écoles elles-mêmes car les contextes scolaires et régionaux des écoles d'immersion varient, de sorte qu'il ne suffit pas d'utiliser un livre d'histoire ou de sciences britanniques pour enseigner l'anglais à des enfants en Suisse par exemple. D'énormes efforts ont été déployés pour les matériels d'enseignement de type EMILE qui peut concerner uniquement l'enseignement d'aspects limités d'un sujet dans la langue cible. En Suisse (2006-2008), la collection Explorer est en cours d'édition, elle vise un apprentissage axé sur le contenu et sur la tâche pour le niveau primaire supérieur (élèves âgés de 10 à 13 ans). Elle ne suit pas uniquement le programme d'enseignement d'une matière et tient également compte des principes pédagogiques et méthodologiques. Il s'agit de créer des synergies transversales. Par conséquent, des spécialistes d'un grand nombre de domaines ont été consultés. L'approche est constructiviste, comme l'est l'approche dans les écoles primaires suisses en général : les élèves apprennent la langue en accomplissant des tâches ayant un résultat réel ici et maintenant, et non une langue destinée à être utilisée à un stade ultérieur. C'est le premier cours de ce type en Suisse.

Revue pour enfants. Les revues pour enfants accompagnant leur apprentissage de la langue existent sous des formes variées. L'une d'elles, destinée aux enfants apprenant le français, est appelée « Filou ». Elle est conçue par le Goethe Institut de Nancy et éditée par Jérôme Do. Bentzinger quatre fois par an. L'approche didactique des revues pour enfants consiste souvent à utiliser un mélange de langues, en l'occurrence l'allemand et le français. Cette revue spécifique n'hésite pas à intégrer des sujets traitant de l'histoire franco-allemande. Des revues électroniques peuvent être créées dans le cadre d'un jumelage électronique. Étant donné que l'âge d'apprentissage pour cette initiative est fixé au stade précoce de l'enseignement primaire, il est probable que des partenaires du primaire, et pas uniquement des écoles du secondaire, créeront une revue électronique.

Matériel d'évaluation pour les enseignants (et les enfants). Les opinions sur l'utilité et la nécessité de tests pour débutants sont diverses. Entretenir le plaisir et la

motivation peut paraître plus important que de vérifier le nombre de mots activement utilisés par les enfants après un à deux ans d'APL. Il convient de tenir compte du comportement des enseignants, des parents et de l'autorité responsable de l'enseignement. En ce qui concerne le comportement des enseignants à l'égard de l'évaluation, une étude « distille » 3 profils d'enseignants correspondant à 3 comportements à partir des données qualitatives sur les enseignants de ce projet : A) Les enseignants qui soutiennent l'évaluation qu'ils considèrent comme stimulante pour la classe. B) Les enseignants qui pensent que les évaluations et tests ne sont pas valables puisque ce qui compte, c'est la façon dont les enfants utilisent la langue dans des situations authentiques, lors de rencontres avec des locuteurs natifs ou au cours de voyages de classe. C) Les enseignants qui pensent que dans la phase pilote tout du moins, les tests ne devraient pas être utilisés (Kubanek, 2003b).

Le Portfolio européen des langues est une initiative déléguant la responsabilité de l'apprentissage également aux jeunes apprenants. En écrivant ce qu'ils sont capables de faire après une unité d'enseignement ou plus généralement après une certaine période de temps par rapport à leur compétence au début de l'apprentissage, ils sont censés développer une certaine fierté d'apprentissage indépendamment de leur compétence langagière personnelle et s'impliquer dans le processus d'apprentissage. Le Portfolio est la contrepartie subjective des notes et niveaux de l'enseignant. Le développement du Portfolio des langues est une initiative qui a été soutenue par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Après une phase pilote entre 1998 et 2000, il a été lancé à titre d'initiative paneuropéenne au cours de l'Année européenne des langues en 2001. Depuis 2000, il y a eu des procédures de validation et d'accréditation. (www.culture2.coe.int/portfolio). L'un des premiers tests commerciaux dans les années 1990 a été le test pour jeunes apprenants de Cambridge. (www.cambridgeesol.org/exams/yle). Différent des matériels développés pour répondre aux demandes scolaires d'un pays particulier, il est destiné à une utilisation internationale et fait donc abstraction de la culture. Pour l'allemand langue étrangère, le Goethe Institut a développé le test « Fit in Deutsch » (en Italie) utilisé avec succès dans différents pays (âge prévu : 12 ans) où l'allemand est proposé en primaire. De gros efforts ont été mis en œuvre pour créer une situation non angoissante. Au Norvège, pays où les tests étaient inconnus à l'école primaire, l'accent a été mis sur une approche multimédia ; les tests ainsi conçus ont été acceptés par les enseignants (Hasselgreen, 2000).

5.3.2 Améliorer l'interaction en apportant des voix supplémentaires

Assistants linguistiques Nous avons rapidement fait allusion aux assistants linguistiques un peu plus haut dans ce chapitre. Entre 1997 et 2004, 6 730 assistants ont été envoyés par le programme Comenius. Plus récemment, le pourcentage d'écoles primaires demandant un assistant a augmenté. Ainsi en Allemagne, ils représentent 50% du contingent total. Ici, le secteur primaire est traité prioritairement. Il existe également une demande croissante émanant d'écoles ayant des besoins éducatifs spéciaux. Dans une étude à petite échelle sur les assistants linguistiques effectuée par l'Islande pour la Commission européenne, des

questionnaires ont été envoyés à des enseignants hôtes et d'anciens assistants dans 5 pays. (www.ask.hi.is/ABB). Un guide de bonne pratique pour les écoles d'accueil et les assistants linguistiques a été présenté en 2002 par la Commission européenne, DG Education et Culture. Une version en couleurs de belle mise en page est disponible à titre de publication officielle de l'UE (assistantat linguistique Comenius, 2004). Elle comporte des chapitres pour les écoles et les assistants, un modèle d'accord entre l'assistant et l'école, et une multitude d'activités utiles que l'assistant pourrait réaliser en classe et en-dehors de la classe. Pour améliorer sa compétence d'enseignant, « l'observation au poste de travail » est l'une des activités suggérées. Le CILT de Londres a édité une brochure dans la collection des guides des pratiques d'excellence NACELL (Martin et al 2003). En France, le Centre international d'études pédagogiques a également édité un guide pour les assistants linguistiques d'anglais (version web, 2006). Il contient des « kits assistants », c'est-à-dire des activités liées à des fêtes et des suggestions sur la façon de travailler avec les CD.

« Expérience intensive – amener des visiteurs, sortir de l'établissement scolaire

Durant les fêtes des écoles, journées portes ouvertes et autres, il est normal de recevoir des invités d'autres cultures, en premier lieu les parents des enfants. Des semaines de projet faisant le lien entre la langue et la vie quotidienne et l'environnement de l'enfant sont proposées dans des programmes à travers toute l'Europe. Introduire des invités parlant la langue cible dans les cours normaux ne nécessite pas beaucoup d'organisation et motive énormément. La fréquence de ce type de situations dépendra de l'emplacement de l'école, de la composition linguistique des enfants et du personnel et des problèmes d'organisation rencontrés par les enseignants lorsqu'ils prévoient une telle visite. Un enseignant spécialisé qui va de classe en classe aura moins l'occasion de planifier une telle rencontre qu'un enseignant responsable d'une classe. Les enseignants savent que les enfants se souviennent très bien de ce type de situations, mais cela a aussi été analysé de manière empirique (Marschollek, 2002; Kubanek, 2003b).

5.3.3. Enseigner dans des conditions moins favorables

Bien qu'il y ait une abondance de matériels didactiques, leur accès est inégalement réparti au sein des pays et à l'échelle européenne.

L'apprentissage à distance permet aux apprenants de zones isolées de participer à l'enseignement. L'invention des petits « ordinateurs portables à 100 dollars » produits à partir de fin 2006 devrait offrir de plus grandes possibilités aux enfants, à condition que le système éducatif et les enseignants prônent l'utilisation des multimédias. Il est aisé d'attirer l'attention sur la richesse de matériels commerciaux très colorés. Néanmoins, dans certaines circonstances, il n'est pas possible d'utiliser ce type de produits. Une multitude d'objets accessibles à tous tels que des pierres, des morceaux de bois ou des boutons doivent aussi être utilisés. L'imagination des enfants s'éveille tout autant avec de tels objets. Comment exploiter au maximum les matériels disponibles, telle est la question à laquelle sont confrontés les enseignants travaillant dans des conditions difficiles. Les enseignants

bénéficiant de conditions favorables peuvent quant à eux examiner la manière d'exploiter au maximum ce dont ils disposent.

5.3.4 Enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou des besoins spécifiques

Étant donné que tous les enfants de l'Union européenne, indépendamment de leurs aptitudes et de leurs capacités, partagent le même droit de citoyenneté fondamentale, une approche globale de l'apprentissage précoce des langues devrait être adoptée. Cependant, il semble qu'il y ait un déficit dans ce domaine vital. Par conséquent, il est signalé à l'attention de la Commission européenne en tant que domaine de développement majeur de la recherche et des principes, mais aussi par le biais de la bonne pratique.

Néanmoins, ce sujet fait l'objet d'une certaine attention à l'heure actuelle, non seulement de la part des centres d'information nationaux p. ex. mais aussi d'individus engagés qui déploient de gros efforts. Le site web de Hilary McColl (<http://hilarymccoll.co.uk>) est un exemple de bonne pratique de cette nature ; il est consacré aux langues vivantes et à l'approche inclusive et comprend de petites sections consacrées à l'actualité, à des événements, à l'apprentissage et à l'enseignement et comprend des téléchargements, des ressources, relie communautés/citoyenneté, besoins spéciaux (dans le cas d'enfants autistes, dyslexiques ou malentendants), l'anglais langue seconde, des ateliers et des liens vers d'autres sites.

5.4 Diffusion, incitations, qualité de l'impact

La diffusion à un plus large public crée une certaine image de l'APL, elle permet d'éveiller l'intérêt, d'atteindre de nouvelles catégories d'apprenants et de promouvoir des positions politiques. On assure qu'un « tournant iconique » s'est produit dans les sociétés contemporaines : le public est désormais guidé par les images. Il est important d'examiner quelles images d'apprentissage précoce des langues sont créées dans le public et comment les procédures de diffusion utilisent la visualisation. Cette visualisation peut être examinée en même temps que d'autres mécanismes de sensibilisation et de compréhension de l'apprentissage précoce d'autres langues.

5.4.1 Prix et récompenses

L'un des instruments pour récompenser l'innovation au sein du système scolaire est le label européen des langues. Il est décerné depuis 1999 pour soutenir les projets innovants. Des établissements ou organismes d'éducation postulent et un jury (par pays) sélectionne. Il existe une liste de critères qualitatifs. L'initiative des Netdays de l'UE visait à promouvoir la coopération transnationale via les médias électroniques dans un contexte éducatif ; par exemple, des écoles de plusieurs pays rédigeaient un journal au cours d'une journée ou

d'une semaine. Des récompenses étaient décernées. Le prix Elton est décerné par le British Council à des matériels d'apprentissage de l'anglais exceptionnellement novateurs. Des concours organisés par les ministères peuvent être communiqués au niveau national, comme en Hongrie p. ex. ou par une autorité régionale de l'enseignement. En Hongrie, des concours de lecture pour enfants ont été organisés. Le prix BMW « Interkulturelles Lernen » est décerné depuis 1997 par un jury indépendant à un projet de recherche non publié consacré à la recherche sur l'apprentissage interculturel ainsi qu'à des initiatives de bonne pratique (www.bmwgroup.com/award-life-de/). Dans le cadre des événements spéciaux des Netdays, certains participants ont reçu des récompenses telles que des voyages dans des pays européens pour de jeunes reporters chargés de relater leur voyage sur le site web. Le nouveau programme de jumelage électronique décerne également des prix.

5.4.2 Événements spéciaux

Transformer les résultats de l'apprentissage en quelque chose de visuel : expositions L'une des manières classiques d'informer un public de collègues ou un public profane est d'organiser une exposition. Par conséquent, plusieurs exemples d'expositions ont été envoyés à titre de bonne pratique, et les descriptions des lauréats du label des langues font souvent mention d'expositions organisées par les écoles.

Faire la promotion de l'apprentissage des langues La campagne d'image en faveur de l'allemand liant langue et football, en proposant par exemple un cours où la langue du football est expliquée, constitue un exemple de la manière de contourner l'intérêt médiocre pour une langue vivante. En Europe, cette initiative a été prise par le Goethe Institut de Londres et elle s'adressait à des apprenants de tous âges. Des écoles primaires ont également commandé ce programme. La Commission européenne et le Conseil de l'Europe avaient initié l'année des langues (2001) et la journée européenne des langues est une initiative permanente. De nombreuses activités du niveau primaire étaient/sont incluses, et peuvent être rapportées par la presse locale. Ainsi, « Aller au marché » qui a démarré en 2004 en France est à la fois simple et efficace. Une classe se rend au marché et place des écriteaux en langues étrangères entre les fruits et légumes. Des conversations d'engagent entre les enfants et les acheteurs qui sont pris par surprise. Les visiteurs du marché les voient et réalisent que l'apprentissage d'une langue n'est pas si difficile que cela (www.goethe.de/paris). La « boîte jaune » distribuée par les Goethe Institute français contient du matériel pour une journée d'essai de l'allemand, elle comprend 14 sujets et tout le matériel de travaux appliqués.

Les concours pour enfants ont du succès. Ils peuvent consister à écrire des poèmes, illustrer des histoires ou choisir son mot préféré (cf. Limbach, 2005). En Hongrie, les concours à grande échelle sont prisés. Il convient de noter que cette rubrique ne concerne pas les concours d'entrée dans un programme ou une école. En France, 350 célébrités tels que des acteurs et des universitaires ont signé un appel soulignant l'importance de la connaissance de la langue maternelle plus 2 autres langues. Il a été publié dans la presse nationale. Pour

convaincre les apprenants qu'il n'est pas difficile d'apprendre une autre langue étrangère après l'anglais car il peut exister des similitudes surprenantes et des mots existant dans les deux langues, de grands posters illustrant ces paires de mots en anglais et en allemand ont été produits (Learn English Lern Deutsch). Ces posters peuvent être utilisés en classe mais aussi dans les couloirs des écoles de langues pour susciter l'intérêt. Des vidéos ou CD-ROM de promotion ont été produits pour divers contextes. Un CD-ROM récent, le projet MEMO, démontre comment l'apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue peut fonctionner.

Susciter la compréhension du public Les initiatives visant à éveiller l'intérêt des Européens pour l'identité européenne, les initiatives en faveur de la tolérance ciblent principalement, en ce qui concerne les écoles, les enseignants et les écoles, mais le grand public est également au centre de l'intérêt. La journée européenne des langues par exemple est une initiative s'adressant aux deux catégories. La Commission européenne a publié (2005) une brochure intitulée « 50 manières de motiver l'apprentissage des langues ». Cette brochure décrit 50 initiatives issues de 20 pays. (version web: www.eurointeractions.com/projectlingo.htm)

Les textes traitant d'APL sont très divers sur le plan stylistique. Il existe des programmes d'enseignement et documents officiels de style aride, des manuels didactiques comportant une multitude de suggestions sur ce qui existe de mieux et ce qu'il faudrait faire, la recherche psycholinguistique et la recherche ancrée dans la pédagogie empirique. Le jargon y est omniprésent. Ce jargon est difficile à saisir par les lecteurs ayant la même langue maternelle que l'auteur, il l'est donc d'autant plus par ceux dont ce n'est pas la langue maternelle car les termes spécifiques utilisés ont différentes connotations.

Il existe depuis longtemps des guides s'adressant aux parents de familles bilingues. Néanmoins, les petits livres d'information sur l'APL traitant des attentes, du processus d'apprentissage et des résultats de l'apprentissage constituent un autre genre. Le livre broché « Fremdsprachenlernen mit Spaß » qui reprend des déclarations authentiques d'enfants dans un style plus anecdotique a été publié par Kubanek & Edelenbos (2001). En France, un guide pour parents bilingues a été publié par Geiger-Jaillet (2005). Pour les parents évoluant dans un environnement anglophone, de nombreux livres existent (cf. Baker, 2000). *Bringing it home* est un opuscule qui explique comment les parents peuvent soutenir l'apprentissage des langues de leurs enfants (Farren & Smith, 2003).

5.5 De la bonne pratique aux indicateurs de qualité

Examiner en profondeur le débat sur les jeunes apprenants afin d'évaluer la qualité, ou établir des indicateurs de qualité semblent être deux manières opposées d'appréhender la bonne pratique au métaniveau. Les deux sont justifiées. Déterminer si un cours de formation initiale d'enseignant ou la formation professionnelle continue sont modernes ou dépassés, utiliser des tests stricts ou des portfolios pour les enseignants pour évaluer le contenu, savoir si une zone scolaire est riche ou pauvre n'est pas la vraie question : des débats intenses sur les enfants, l'apprentissage, la qualité, le matériel, etc. peuvent être déclenchés en toute

circonstance. Une telle qualité de discussion et de réflexion apparaîtra aux étudiants ou enseignants présents dans le groupe d'apprentissage. Elle ne peut être ni prédite ni forcée, mais les enseignants et les étudiants en stage sont conscients de ces situations ou séances. À leur manière, les portfolios pour les enseignants comportant des questions telles que « Comment se fait-il que je préfère un élève à un autre ?/ Quelle partie d'une de mes leçons enregistrées sur cassette serais-je prêt à partager lors d'une séance sur l'observation d'une classe » peuvent déclencher des discussions. Les Werkstatt Dialogues de Bozen constituent un autre exemple ; de même, une autre approche pourrait consister à utiliser les données empiriques du contexte propre de l'enseignant comme point de départ dans les séminaires et ateliers. L'exercice « image du corps et de la langue » est une façon très visuelle de commencer la réflexion sur l'enseignement. Ici, des enseignants dessinent les contours d'une figure humaine et inscrivent où ils font l'expérience d'une certaine langue qu'ils connaissent : ainsi p. ex., la langue maternelle pourrait être placée dans la tête, le ventre, ou dans tout le corps. La langue qu'ils enseignent pourrait être placée près du cœur, de manière à indiquer qu'ils la parlent aisément et avec émotion, ou dans la tête, pour indiquer qu'ils la relient à des processus de planification. Les convictions des enseignants, les différences entre les langues, les aspects culturels, cognition ou émotion sont des sujets qui émergent après de telles activités. Ils enrichissent les sujets de discussion plus classiques tels que le contraste entre différentes cultures didactiques nationales ou transnationales. Manifestement, les sujets présentant un intérêt immédiat, tels que les nouveaux programmes d'étude ou les tests de connaissances nouvellement introduits, ou encore un nouveau programme scolaire, déclenchent un discours en profondeur parmi le personnel concerné. L'approche personnalisée à laquelle nous venons de faire allusion et l'approche par indicateur de qualité peuvent être considérées comme des pôles opposés mais elles sont néanmoins complémentaires. Le paragraphe suivant se penche sur les indicateurs. Il n'est pas possible de donner des indicateurs européens de réussite de l'APL. L'énumération suivante est extraite des commentaires d'informateurs en matière de bonne pratique et de commentaires d'évaluations de programmes.

Elle ne prétend pas offrir une liste d'indicateurs complète ou exclusive.

Indicateurs de qualité : niveau très général

1. Stabilité
2. Acceptation
3. Ouverture à de nouvelles impulsions

Indicateurs généraux

A . Société

- Les échanges entre les institutions, au sein du secteur éducatif et entre le secteur éducatif et d'autres secteurs, sont fréquents

- L'apprentissage des langues est un sujet de discussion public
- Il existe une corrélation entre l'appréciation élevée de l'apprentissage précoce des langues dans le public et le prestige des enseignants du primaire
- Les écoles sont incitées à suivre un principe global de tolérance et de dialogue interculturel malgré les conflits politiques et culturels de leur société

B . Conditions générales

- Les jeunes étudiants ayant suivi avec succès une formation initiale d'enseignant peuvent utiliser leurs compétences car ils trouvent un emploi
- Les enseignants sont d'âges divers ; dans les pays où la pyramide des âges est inversée, il y a néanmoins un équilibre entre enseignants jeunes et plus âgés
- Il existe des incitations pour retenir le personnel du système public même s'il existe un grand secteur privé attirant les enseignants
- Dans la formation professionnelle initiale et continue des enseignants, suffisamment de temps est consacré aux tâches d'observation et aux stages
- La presse et les politiciens locaux sont informés des nouvelles initiatives
- Il existe des échanges verticaux entre les écoles, de sorte que la continuité est possible
- Les conditions sont réunies pour des initiatives à long terme
- Il existe un « environnement favorable aux langues »
- Toutes les langues proposées dans une école sont visibles
- Le matériel d'autres cultures existe et est présenté
- Les visiteurs sont les bienvenus et peuvent être invités sans obstacle bureaucratique
- L'enseignement de la langue maternelle, de la langue parlée à la maison et de la langue vivante ne sont pas considérés comme concurrentiels
- Les budgets-temps consacrés à l'apprentissage sont suffisants
- Les activités suggérées peuvent être menées avec le moins de bureaucratie possible, et un soutien supplémentaire est apporté (exemple: jumelage électronique/kits pédagogiques)
- Des boîtes prêtes à l'emploi flexibles comportant du matériel peuvent être commandées pour soutenir les enseignants ayant un budget-temps serré
- Des écoles fonctionnant toute la journée et des plages d'activité souples l'après-midi permettent d'intégrer des sujets interculturels et européens
- Les maternelles et les écoles sont préparées et peuvent participer aux décisions
- Les parents soutiennent les efforts, ils sont informés et intégrés en tant que tuteurs ou conteurs d'histoires
- Les assistants linguistiques, lorsqu'ils sont présents, sont préparés et des tâches significatives leur sont confiées

C. Orientation des enfants comme signe de la qualité pédagogique

- Les éducateurs sont aptes à tolérer les dichotomies culturelles

- Les éducateurs ne considèrent pas les erreurs et les fautes comme une honte mais comme un stade de développement et ils encouragent l'apprentissage par un feedback correctif positif
- Les éducateurs rendent tangibles certains aspects des frontières (altérité et similarité) à un niveau plus général
- Les enfants manifestent du plaisir avant le début du cours
- Échange de lettres
- Les préjugés, lorsqu'ils se manifestent, sont traités par des images et des histoires
- Les éducateurs se comportent également en élèves, ils apprennent les formules de politesse, etc. de l'autre langue (lorsque des spécialistes sont invités)
- Les enseignants sont autorisés à remettre en question les méthodes dominantes, à s'écarter des thèmes standard/normalisés afin de promouvoir l'apprentissage individuel des enfants
- La créativité et les manières différentes d'apprendre des enfants sont considérées comme une opportunité et les enseignants sont aptes à intégrer ces cheminements scolaires
- Les traditions pédagogiques d'autres cultures ne sont pas exclues. Au contraire, les enseignants sont ouverts aux avantages que ces approches sont susceptibles d'apporter
- Les enseignants souhaitent développer leur « compétence de diagnostic »
- La valeur d'un bon matériel didactique est expliquée aux enfants et il est exploité au maximum

D. Développement langagier

- La langue atteint vraiment les enfants (niveau approprié)
- Un climat d'attention est maintenu, condition nécessaire au développement d'aptitudes d'écoute
- L'éducateur est un enseignant de langue maternelle (si l'enseignement est proche de la frontière) ou il profite au moins d'échanges réguliers
- L'acquisition langagière est encouragée, mais l'apprentissage explicite est également encouragé
- L'apprentissage est holistique
- « Denken mit der Hand » (penser avec les mains/pratique)
- La capacité de former des phrases est apprise
- Les jeux de mots créatifs sont encouragés
- Les procédés d'apprentissage individuels sont observés
- Les éducateurs observent à la fois l'enfant individuel et la classe
- Les enfants ne sont pas forcés de parler mais on ne les laisse pas non plus rester silencieux trop longtemps
- Les erreurs et fautes sont relevés et corrigés au moment opportun et de façon positive
- L'enseignant/éducateur responsable de la classe et le spécialiste linguistique coopèrent

- Les enseignants ont la possibilité de voir des exemples vidéo d'enseignement et des indications sur la manière de les interpréter leur sont données
- En micro-enseignement, les enseignants peuvent décider eux-mêmes quelle séquence de leur cours filmé ils souhaitent partager avec d'autres afin de débattre de points linguistiques
- Les enseignants sont incités à réfléchir sur leur enseignement (par des journaux ou du temps libre pour des échanges avec des collègues p. ex.)

E. Diffusion

- Les méthodes présentées aux enseignants d'APL dans la formation interne se répandent dans tout le programme d'enseignement primaire ; par conséquent, l'APL est un facteur de changement pour la pratique en général
- Les méthodes conçues pour l'apprentissage d'une langue étrangère sont évaluées et sont transférées dans les classes d'apprentissage d'une langue seconde et vice versa, le cas échéant
- Il existe des ouvrages de vulgarisation expliquant l'apprentissage des langues et d'autres phénomènes linguistiques
- Les sujets d'intérêt public particuliers (football p. ex.) sont repris pour attirer les apprenants.
- Les débats publics sur l'apprentissage des langues présentent différentes perspectives.

6. PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

Les principes pédagogiques sous-jacents de l'apprentissage des langues en Europe sont extrêmement divers quant à leur formulation. N'étant pas explicites, ils ne sont pas toujours reconnaissables, et encore moins comparables au travers des disciplines, pays ou situations. Ceci s'explique en partie par le fait qu'ils relèvent de la conviction des enseignants ou sont considérés comme admis. La présente étude avait pour objectif d'exposer les principes implicites afin de donner un espace à la réflexion. Par ailleurs, de nombreux éléments peuvent être subsumés dans un principe pédagogique. Ce qui peut être compris comme principe pédagogique pour l'APL trouve dans la plupart des cas son origine dans des motifs politiques, des constatations psycholinguistiques ou des approches méthodologiques et didactiques.

6.1 Inventaire des principes

Identifier le principe pédagogique essentiel qui régit l'apprentissage précoce des langues ne peut être qu'un processus cyclique d'identification graduelle de sources possibles, en concevant une grille permettant de les intégrer dans des catégories exclusives, de les rendre disponibles pour une validation et de les contextualiser. Par conséquent, nous avons considéré qu'il était profitable d'établir un inventaire de principes pour nourrir le débat actuel d'informations. Par ailleurs, nous considérons également qu'il était important d'obtenir des informations sur la pertinence de certaines questions pédagogiques. Les questions pédagogiques initiales formulées lors de la conception de cette étude (voir plus haut) consistaient en une collection de connaissances en matière d'apprentissage précoce qui ont ensuite été vérifiées. Les informateurs du Goethe Institut ainsi qu'un grand nombre d'autres informateurs nationaux qui ont fourni les informations en matière de bonne pratique ont été invités à juger si les vingt questions pédagogiques suivantes s'appliquaient à l'apprentissage précoce des langues. Pour chaque question pédagogique, ils ont jugé si elle était :

1. non pertinente dans le contexte national respectif ou non appliquée
2. accessoire
3. soutenue (thème de la formation avant l'emploi et interne, mentionnée dans les manuels des enseignants, acceptée par les enseignants, consensus implicite sur cette question p. ex.)
4. intégrée dans les textes officiels, programmes et descriptions de cours de formation des enseignants
5. essentielle pour l'apprentissage précoce des langues.

Le tableau 6.1 présente une synthèse des résultats.

Tableau 6.1 Pertinence des questions pédagogiques pour l'introduction de l'APL (N=43)

Questions pédagogiques	Pertinence				
	Non pertinente	Accessoire	Soutenue	Intégrée dans les textes officiels	Essentielle
1. Stimuler et encourager le plaisir des enfants à apprendre une langue	3.1%	9.4%	18.8%	28.1%	40.6%
2. Sensibiliser les enfants aux dimensions interculturelles	6.3%	15.6%	18.8%	37.5%	21.9%
3. Intégrer l'apprentissage des langues étrangères dans d'autres matières	18.8%	5.6%	37.5%	18.8%	9.4%
4. Promouvoir une communication de base	3.1%	37.5%	0.0%	31.3%	28.1%
5. Développer la compréhension par les enfants d'une communication authentique	3.1%	0.0%	43.8%	31.3%	21.9%
6. Économie dans laquelle les langues étrangères jouent un rôle vital	15.6%	18.8%	31.3%	18.8%	15.6%
7. Les enfants ont besoin d'être préparés à l'intégration européenne	6.3%	18.8%	12.5%	46.9%	15.6%
8. Réaliser l'introduction progressive des quatre compétences	9.4%	9.4%	31.3%	28.1%	21.9%
9. Établir un rapport adéquat entre apprentissage intuitif par l'expérience et apprentissage conceptuel analytique formel	12.9%	9.7%	35.5%	22.6%	19.4%
10. Augmenter les exigences cognitives et linguistiques posées aux enfants	6.3%	9.4%	34.4%	28.1%	21.9%
11. Mettre en œuvre des activités linguistiques spécifiques adaptées aux jeunes enfants en fonction des âges et stades respectifs	3.1%	0.0%	43.8%	28.1%	25.0%
12. Soutenir la motivation initiale propre aux très jeunes enfants	0.0%	9.4%	40.6%	15.6%	34.4%
13. Assurer la continuité d'une catégorie d'âge à l'autre	0.0%	18.8%	37.5%	21.9%	21.9%
14. Organiser des contacts avec des locuteurs natifs de la langue cible	6.5%	38.7%	38.7%	3.2%	12.9%
15. Exploiter les technologies de communication modernes	6.3%	9.4%	43.8%	28.1%	12.5%
16. Liens entre la langue cible et les langues que l'enfant maîtrise	9.4%	21.9%	43.8%	15.6%	9.4%
17. Faire progresser le système linguistique interne émergent	6.5%	41.9%	25.8%	19.4%	6.5%
18. Pourvoir au développement de l'éveil métalinguistique de l'enfant	6.5%	45.2%	22.6%	19.4%	6.5%
19. Asseoir leur identité interculturelle, sociale, affective, personnelle	3.2%	6.5%	32.3%	29.0%	29.0%
20. Adopter et maintenir une approche inclusive	9.7%	3.2%	45.2%	25.8%	16.1%

Cinq questions pédagogiques sont considérées comme ayant une grande pertinence pour l'APL: « stimuler et encourager le plaisir des enfants à apprendre une langue », « promouvoir une communication de base », « soutenir la motivation initiale propre aux très jeunes enfants » « asseoir leur identité interculturelle, sociale, affective, personnelle » et « mettre en œuvre des activités linguistiques spécifiques adaptées aux jeunes enfants en fonction des âges et stades respectifs ».

Organiser des contacts avec des locuteurs natifs ou parlant couramment la langue cible semble être une activité à même de soutenir au mieux l'APL, mais dans plusieurs pays, elle est accessoire. L'aspect qui consiste à faire progresser le système linguistique interne émergent semble également être une question accessoire dans un assez grand nombre de pays.

Les données recueillies sur plusieurs questions sont assez peu concluantes. Que penser de la question numéro 6, où l'on expose que les enfants ont besoin d'être préparés à une économie dans laquelle les langues étrangères jouent un rôle vital ? Plusieurs pays jugent ce point non pertinent ou accessoire ; d'autres déclarent que la question est intégrée dans les textes officiels. Il en va de même pour la question concernant l'établissement d'un rapport adéquat entre apprentissage intuitif par l'expérience et apprentissage conceptuel analytique formel. Une personne interrogée sur huit déclare qu'elle n'est pas pertinente, mais 35,7% assurent en revanche qu'elle soutient l'APL.

Les données ont ensuite été analysées indépendamment en fonction de deux procédés, en premier lieu une analyse qualitative du contenu et en second lieu une analyse des facteurs. Bien que ces deux techniques n'aient pas donné des résultats strictement identiques, suffisamment de signes étaient réunis pour conclure que cinq groupes d'aspects pertinents pour l'APL peuvent être rassemblés en une large conception préliminaire de principe :

1. Motifs politiques et économiques
2. Motifs socioculturels
3. Questions psycholinguistiques
4. Transformations méthodologiques et didactiques
5. Principes pédagogiques

Afin d'élargir la perspective et de trouver des justificatifs fondés de l'existence de motifs et principes, un modèle de grille a été conçu. Cette grille a permis d'élaborer un aperçu ou inventaire des principes possibles pour l'APL. La grille permet de rechercher l'origine des principes et de classer plusieurs sources similaires dans la catégorie correspondante de la grille. Le principe de cette grille est présenté ci-après.

Figure 6.1 Grille d’inventaire des motifs, concepts et principes

Abstraction					
Politique		-		Pratique	

O R I G I N E		Politique et économique	Socioculturel	Psycholinguistique	Méthodique - didactique	Pédagogique
	Normative					
	Dynamique supranationale et nationale					
	Besoins régionaux et locaux					
	Linguistique et profession d’enseignant					

Le processus de recherche a été mené sur une période de quatre mois (de décembre 2005 à mars 2006) et était composé de deux cycles. Ces cycles consistaient en des analyses documentaires et des analyses textuelles. Des documents officiels tels que programmes d’enseignement, manuels, compendiums, comptes-rendus, etc. (imprimés ou en ligne) ont été examinés en gardant en mémoire les mots-clés émanant des déclarations mentionnées dans le figure 6.1. Chaque fois qu’une citation pertinente ou liée à un principe d’APL était trouvée, elle était intégrée dans la grille et la base de données qui lui est annexée. À la fin de chaque cycle, une discussion était organisée entre les chercheurs et un expert externe. Si nécessaire, la grille était adaptée, les répétitions ou divergences supprimées, et des suggestions pour des recherches plus fines ou plus élaborées étaient faites. À la fin du second cycle, la première version d’une série de principes préliminaires a été établie.

6.2 Validation

Deux procédures de validation ont été appliquées. Dans un premier temps, les catégories de principes ont été étendues et affinées en se référant plus systématiquement aux catégories de principes de pays tels que l'Allemagne, la Hollande, le Danemark, l'Écosse, l'Italie, la Grèce, la Hongrie et la Bulgarie. Ces catégories de principes pédagogiques, raisons rationnelles et politiques en faveur de l'introduction d'une langue étrangère dans l'enseignement primaire et préscolaire étaient déjà disponibles grâce aux études menées par Edelenbos, Starren & Welsing (1999), Kubanek-German (2001 & 2003); Edelenbos (2004); Oxymoron Team (1998). Le résultat de cette première validation a été la version finale provisoire de catégories de principes. Cette grille était composée de principes politiques, socioculturels, psycholinguistiques, didactico-méthodologiques et pédagogiques. Dans un second temps, la grille complète a été présentée à un groupe d'experts qui soutenaient le projet en dispensant des conseils concernant la bonne pratique (Braunschweig, avril 2006). Les experts ont analysé les catégories de principes et défini trois modifications:

1. Les principes compris dans la catégorie des principes didactico-méthodologiques devaient être séparés en principes didactiques et principes méthodologiques afin d'obtenir des catégories plus précises.
2. Les principes compris dans la catégorie « didactico-méthodologique » étaient beaucoup trop étendus, certains n'ayant pas de rapport direct avec l'apprentissage (précoce) des langues.
3. Les principes des catégories « didactico-méthodologique » et « pédagogique » n'étaient pas suffisamment clairs en eux-mêmes, ce qui pouvait donner lieu à des incertitudes quant à la catégorie de principes à laquelle ils devraient appartenir.

6.3 Six catégories de principes

La grille générale consistait en six catégories liées à l'APL dans le secteur primaire et préscolaire :

1. Motifs politiques et économiques
2. Motifs socioculturels
3. Aspects psycholinguistiques
4. Concepts didactiques
5. Transformations méthodologiques
6. Principes pédagogiques

Le tableau 6.2 présente un aperçu des motifs politico-économiques qui peuvent être décelés pour l'introduction de l'apprentissage précoce des langues.

Tableau 6.2 Exposé général des motifs politico-économiques

Origine	Motifs politico-économiques
A. Dynamique supra nationale et nationale	PE.1 Citoyenneté européenne Il devient nécessaire de permettre à chacun, quel que soit le parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle.
	PE.2 Bonne citoyenneté
	PE.3 Apprentissage tout au long de la vie Les États membres doivent veiller en priorité à ce que les langues soient enseignées de manière effective dès l'école maternelle et primaire, niveau auquel se forment les principaux comportements à l'égard des autres langues et des autres cultures, et auquel sont inculquées les bases nécessaires pour l'apprentissage ultérieur des langues.
B. Besoins régionaux et locaux	PE. 4. Intégration culturelle
	PE. 5. Accès au marché du travail Les contacts économiques et sociaux au sein de l'Europe se sont renforcés depuis que les contrôles aux frontières ont disparu avec l'établissement du marché unique et de la libre circulation des citoyens, du capital, des biens et services ainsi que de la monnaie unique. Par conséquent, il est essentiel d'apprendre au moins une langue étrangère. Cela facilite en effet l'intégration culturelle et l'accès au marché du travail ainsi que la croissance économique.
C. Profession d'enseignant	PE.6 Orientation sur la tolérance / les valeurs Une Europe unie a besoin de citoyens tolérants et ouverts d'esprit. Par conséquent, de nombreux États ont introduit l'apprentissage précoce des langues.
	PE.7 Accroître le professionnalisme Pour répondre aux besoins d'apprentissage précoce des langues découlant des changements sociétaux, les enseignants doivent être bien formés.

Au niveau supranational, deux raisons majeures en faveur de l'introduction de l'APL prévalent : le désir d'éduquer les élèves à une citoyenneté européenne et le besoin d'un apprentissage tout au long de la vie. En 1995, le livre blanc (p. 32) fournissait

déjà plusieurs raisons explicites de se concentrer sur un vaste catalogue d'apprentissage des langues dans les écoles. L'une des déclarations les plus catégoriques indique : « Il devient nécessaire de permettre à chacun, quel que soit le parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle. »

Dans plusieurs pays, des débats ont eu lieu afin d'évaluer les implications politiques et surtout de débattre des conséquences financières d'une mise à jour du système éducatif. Cette position était encore très générale. La position suivante de la Commission européenne dans le processus de Lisbonne était beaucoup plus explicite : « Les États membres doivent veiller en priorité à ce que les langues soient enseignées de manière effective dès l'école maternelle et primaire, niveau auquel se forment les principaux comportements à l'égard des autres langues et des autres cultures, et auquel sont inculquées les bases nécessaires pour l'apprentissage ultérieur des langues. »

Le Conseil européen réuni à Barcelone a demandé « de poursuivre l'action ... visant à améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement généralisé d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge. »
http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Dans cette déclaration, le motif de bonne citoyenneté est toujours important mais un second aspect se dégage également, à savoir « les fondements pour l'apprentissage ultérieur des langues ». Dans cette perspective, l'apprentissage précoce des langues est considéré comme une préparation à l'apprentissage tout au long de la vie. L'accès au marché du travail et l'intégration culturelle sont deux motifs émanant principalement des institutions régionales. Au niveau de la profession d'enseignant, deux motifs sont également explicites : accroître le professionnalisme et une orientation sur la tolérance et les valeurs.

Les motifs socioculturels peuvent aussi être interprétés comme étant rationnels pour l'introduction de l'APL à l'école maternelle et primaire.

Tableau 6.3 Exposé général des motifs socioculturels

Origine	Motifs socioculturels
A. Dynamique supranationale et nationale	S.C. 1. Préparer à une communication internationale Il est extrêmement important d'accoutumer les enfants aux langues étrangères qui constituent un moyen de communication internationale significatif
B. Besoins régionaux et locaux	S.C. 2. Former une main-d'œuvre multilingue Encourager le développement d'une main-d'œuvre multilingue au sein de l'Eurorégion S.C. 3. Se concentrer sur la richesse sociale et culturelle pour s'opposer aux préjugés Il est important que les enfants apprennent d'autres langues, des langues émanant de la communauté, de leur propre patrimoine, du voisinage et de leur communauté pour pouvoir évoluer dans une Eurorégion de plus en plus multilingue. S.C. 4. Préparer à l'image de l'autre Dès le plus jeune âge, il convient de doter les enfants d'outils linguistiques afin de contribuer à leur donner une image plus réaliste des personnes vivant dans leur Eurorégion
C. Profession d'enseignant	S.C. 5. Concentration minimale sur la précision Dans l'apprentissage d'une langue étrangère à un jeune âge, les systèmes de la langue étrangère doivent être traités avec un niveau de précision minimale pour garantir une communication réussie

Parmi ces motifs socioculturels, trois se détachent plus particulièrement en raison de leur influence importante dans différents pays pour l'introduction de l'apprentissage précoce des langues (Kubanek, 2001 & 2003)

S.C. 3. Se concentrer sur la richesse sociale et culturelle / s'opposer aux préjugés

S.C. 4. Préparer à l'image de l'autre

S.C. 5. Concentration minimale sur la précision

Le motif socioculturel 'concentration minimale sur la précision' a été essentiel pour plusieurs pays au début des années quatre-vingt-dix lorsqu'ils ont préparé l'introduction de l'APL, notamment en Allemagne, en Hollande et au Danemark, et ce parce que l'on estimait que des caractéristiques telles que 'confiance', 'motivation' et peut-être 'fluidité' (de l'écoute) étaient plus importantes pour les enfants à ce stade.

Tableau 6.4 Exposé général des questions psycholinguistiques

Origine	Questions psycholinguistiques
A. Dynamique supranationale et nationale	<p>Psyl 1. Connaissance générale des systèmes linguistiques</p> <p>Un apprentissage précoce permet aux élèves d'apprendre qu'une autre langue est à l'origine des mots dans sa propre langue, anglicismes p.ex.</p>
B. Besoins régionaux et locaux	<p>Psyl 2. Connaissance des systèmes linguistiques par la proximité</p> <p>Il est possible d'utiliser la proximité linguistique des langues</p>
C. Profession d'enseignant	<p>Psyl 3. Apprentissage des langues lié à l'âge en utilisant des prédispositions physiques uniques</p> <p>L'apprentissage des langues dès le plus jeune âge permet de tirer profit de caractéristiques psychologiques et physiques de l'enfant liées à l'âge telles que la curiosité, le désir d'apprendre, le besoin de communiquer, la disposition et la capacité d'imiter et la capacité de produire de nouveaux sons.</p> <p>Psyl 4. Sensibilisation linguistique</p> <p>L'apprentissage des langues dès le plus jeune âge permet de développer une sensibilisation linguistique</p> <p>Psyl 5. Approfondir les liens entre L1 et L2</p> <p>L'apprentissage des langues dès le plus jeune âge permet d'établir des liens entre la langue cible et les langues déjà connues</p> <p>Psyl 6. Mécanisme d'acquisition du langage</p> <p>L'apprentissage des langues dès le plus jeune âge permet de faire progresser le système linguistique interne émergent de l'enfant</p> <p>Psyl 7. Éveil métalinguistique</p> <p>L'apprentissage des langues dès le plus jeune âge permet le développement de l'éveil métalinguistique de l'enfant</p>

Curtain et Dahlberg (2004) ont souligné que l'apprentissage précoce des langues devait se faire en fonction de l'âge et des dispositions de l'enfant. De manière tout à fait pertinente, la question de l'âge approprié et des dispositions de l'enfant a été soulevée.

Tableau 6.5 Exposé général des concepts didactiques

Origine	Concepts didactiques
A. Dynamique supranationale et nationale	CD. 1. Contextes signifiants et domaines thématiques Pour apprendre une langue étrangère dans un contexte signifiant, des domaines thématiques de l'environnement et de la culture des pairs de l'enfant doivent être intégrés
B. Besoins régionaux et locaux	
C. Profession d'enseignant	CD. 2. La compréhension précède la production Dans l'apprentissage précoce des langues, la compréhension précède la production CD. 3. Utilisation de matériels authentiques Pour l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, des matériels authentiques centrés sur l'enfant doivent être utilisés CD. 4. Personnalisation du contenu Pour l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, la personnalisation du contenu aide l'enfant à mieux appréhender la réalité CD. 5. Apprentissage axé sur les tâches Stimuler l'élève et lui donner la possibilité d'acquérir une expérience d'apprentissage dans l'utilisation quotidienne des choses. CD.6. Exploitation des TIC Dans l'apprentissage précoce des langues, l'utilisation des TIC soutient l'apprentissage CD. 7. Vitesse et stratégies d'apprentissage Dans l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, il convient de tenir compte des différences en matière de vitesse d'apprentissage de la langue, d'utilisation de stratégies et de capacités de compréhension

Le premier concept didactique opérationnel est celui des contextes signifiants et domaines thématiques. Ce concept didactique découle de conceptions précoces de l'approche communicative (Piepho, 1974, Widdowson, 1978). Par ailleurs, les deux concepts suivants sont très importants :

1. La compréhension précède la production

2. L'utilisation de matériels authentiques

Tableau 6.6 Exposé général des transformations méthodologiques

Origine	Transformations méthodologiques
A. Dynamique supra nationale et nationale	TM. 1. Intégration dans le fonctionnement quotidien de la classe Pour soutenir au mieux l'apprentissage, il est important d'intégrer la langue étrangère dans le fonctionnement quotidien de la classe et dans d'autres matières
B. Besoins régionaux et locaux	TM 2. Exploiter les possibilités de proximité d'une frontière Exploiter les possibilités d'une frontière pour des échanges ou visites TM 3. Maximiser l'exposition aux langues étrangères L'exposition aux langues étrangères à l'extérieur de la classe doit être maximisée
C. Profession d'enseignant	TM. 4. Approche visuelle Pour l'apprentissage précoce des langues, une approche visuelle est prépondérante TM. 5. Apprentissage holistique Les enfants peuvent profiter au mieux de l'APL si une véritable approche holistique, et non une approche purement additive, est adoptée TM. 6. Répétitivité Un enfant profitera d'autant plus si le sujet est fréquemment répété

Les documents traitant de l'apprentissage des langues dans les régions frontalières mettent en avant l'exploitation des possibilités offertes par la proximité de la frontière et la maximisation de l'exposition aux langues étrangères. L'apprentissage holistique, qui signifie que le concept de la langue et celui de l'apprenant dans son intégralité sont utilisés est une transformation méthodologique clé. L'élève apprend les significations dans un contexte signifiant et multisensoriel intégré.

Tableau 6.7 Exposé général des principes pédagogiques

Origine	Principes pédagogiques
A Dynamique supranationale et nationale	PP.1. Réflexion sur les autres langues Un apprentissage précoce permet aux élèves d'apprendre qu'une autre langue est à l'origine des mots dans sa propre langue, anglicismes p. ex.
B. Besoins régionaux et locaux	PP. 2. Fréquence élevée de l'exposition Pour l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, une fréquence élevée de l'exposition à la langue étrangère est souhaitable
C. Profession d'enseignant	PP.3 Encouragement de la tolérance et familiarisation à d'autres systèmes de valeurs L'Europe a besoin de citoyens ouverts et tolérants PP. 4 Compétence d'utilisation L'enfant devrait avant tout connaître et utiliser la langue étrangère comme moyen de communication PP. 5. Développement d'exigences cognitives et linguistiques Un apprentissage précoce contribue à augmenter les exigences cognitives, linguistiques et autres posées aux enfants PP. 6. Prise en compte des caractéristiques de l'apprenant Il est essentiel de prendre en compte les caractéristiques particulières de l'élève pour l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge PP. 7. Évaluation propre des progrès Un enfant est capable de tenir compte de ses progrès dans une langue étrangère et de les évaluer, même à un très jeune âge PP. 8. Une approche positive de l'apprentissage PP. 9 Travail intégré

Il est un principe pédagogique important, à savoir que les enfants ont de meilleurs résultats grâce à l'apprentissage précoce des langues qui a un effet positif sur l'apprentissage en général. Cette appréciation se trouve dans diverses publications aux Etats-Unis, où l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge a encore besoin d'être défendu (cf. Appleton Area School District, Wisconsin (2006) « World Language

brochure *Language learning: preparing all students for today's world* »). Le second principe pédagogique est une fréquence élevée de l'exposition. Dans les transformations méthodologiques, la maximisation de l'exposition à la langue étrangère a déjà été mentionnée. La différence entre ces deux concepts est que maximiser l'exposition signifie que les enfants sont exposés à la langue étrangère à l'extérieur de la classe tandis que la fréquence élevée de l'exposition renvoie à ce qui doit être réalisé dans la classe. Les autres principes pédagogiques sont des concepts de base : ainsi, la compétence d'utilisation signifie que l'enfant devrait connaître et utiliser en premier lieu la langue étrangère comme moyen de communication. Ce principe découle principalement de l'apprentissage communicatif de la langue. L'un des principes pédagogiques les plus importants est certainement que la base d'un apprentissage précoce des langues réussit est une approche positive de l'apprentissage. Parallèlement, l'encouragement de la tolérance à l'égard des autres et la familiarisation à d'autres systèmes de valeurs revêtent également une importance extrême.

6.4 Les principes majeurs sous-jacents de l'apprentissage précoce des langues

L'évaluation de l'importance et des implications des principes majeurs permet de mettre à la disposition des parties prenantes telles que les autorités nationales, les écoles ou les instituts de formation des enseignants des informations clés. Nous nous sommes adressés à 56 pédagogues de tous les pays de l'UE, de tous les pays de l'AELE, de Bulgarie et de Roumanie. Ils venaient de différents secteurs de travail tels que la formation des enseignants, la politique, la recherche ou le conseil. Le choix des pédagogues a été effectué par un processus d'itération. Les expériences passées ont permis de sélectionner un groupe de pédagogues hautement informés pour chaque pays ou région. Ils ont été invités à remplir un bref questionnaire. Avant de répondre aux questions liées aux conséquences, il leur était demandé d'évaluer l'importance de tous les principes des quatre catégories : didactique, méthodologique, psycholinguistique et pédagogique. Il leur a ensuite été demandé quels principes pouvaient être considérés comme ayant des conséquences sur l'organisation de l'APL, la pratique dans la classe et la formation des enseignants. Ceci a été fait pour révéler quelles conséquences tangibles et non visibles une mise en œuvre de ces principes pédagogiques pourraient avoir : par exemple le temps devant être alloué à l'enseignement, à la gestion de la classe, aux matériels didactiques ou le temps devant être consacré à la formation des enseignants.

6.4.1 Raisons et objectifs de l'apprentissage précoce des langues

Les raisons de l'introduction de l'apprentissage précoce des langues sont multiples. Ces raisons font apparaître la diversité unique de l'apprentissage des langues à travers l'Europe. Nous soumettons ci-dessous une sélection de raisons. L'analyse de ces raisons de l'introduction de l'apprentissage précoce des langues dans tous les pays européens nécessiterait d'examiner en profondeur l'histoire scolaire nationale, régionale et locale. À la lecture des différentes raisons, il convient de garder à l'esprit le fait que les pédagogues ont répondu à partir de différents contextes, de sorte que les raisons qu'ils ont fournies reposent sur des situations d'APL spécifiques (initiative de l'état, de la province, communale, frontalière, etc.).

Sélection d'exemples de raisons de l'introduction de l'apprentissage précoce des langues

- Développer le potentiel multilingue latent de chaque enfant concernant l'acquisition naturelle d'une autre langue le plus tôt possible ainsi qu'un meilleur abord de l'autre langue étrangère une fois que l'enfant commence à comprendre au moins l'une d'entre elles.
 - Améliorer les compétences en langues des étudiants qui pourront alors prendre part à des projets européens de mobilité, devenant ainsi des partenaires commerciaux égaux dans un environnement mondialisé.
 - Favoriser des comportements positifs à l'égard de l'apprentissage des langues.
 - Besoin d'améliorer le niveau de compétence communicative des étudiants dans notre système éducatif.
 - Sensibiliser dès le plus jeune âge à l'apprentissage des langues afin d'inciter les enfants à apprendre des langues étrangères.
 - Établir des liens entre l'apprentissage des langues au niveau du primaire et du secondaire.
 - Il existe déjà un système bilingue, ce qui facilite l'introduction d'une troisième langue considérée comme un nouveau défi.
 - Demande des parents souhaitant que leurs enfants apprennent des langues en maternelle.
-

Les raisons initiales de l'introduction de l'APL ont changé selon 38,9% des pédagogues. Les raisons d'ordre pédagogique sont toutefois sensiblement restées les mêmes. Dans

la plupart des cas, une loi ou un règlement nouveaux préconisant l'introduction d'une langue étrangère sont promulgués. Ils consistent très souvent à perfectionner les raisons initiales et à développer un programme d'enseignement correspondant. Comme le montre la liste ci-dessus, certaines des raisons pourraient faire figure d'objectifs. Ainsi, « améliorer les compétences en langues parce que les apprenants devront être mobiles en Europe ultérieurement » peut être traduite par l'objectif suivant : développer une compétence linguistique. Pareillement, l'une des raisons serait que l'enfant a un potentiel plurilingue latent. Reformulé comme objectif, cela devient : le potentiel plurilingue de l'enfant doit être développé. Dans le cas de la sensibilisation interculturelle, la relation entre principe et objectif est tout à fait évidente. La tolérance est une valeur qui peut être formulée comme un objectif : l'apprentissage précoce des langues devrait encourager la tolérance. Du point de vue de l'apprenant, l'objectif est la compétence dans un domaine particulier.

Les programmes d'enseignement, sur la base des principes et objectifs, formulent ensuite de manière plus ou moins détaillée leurs spécifications. Ainsi, que signifie l'objectif d'une « compétence communicative très basique » sur le plan de l'écoute, de la parole, de l'interaction, des structures grammaticales, du vocabulaire ? Que signifie-t-il en termes de niveau de compétence tel que le niveau A1 du CECR ? Quelles sont les compétences méthodologiques comprises ? Quelle est la période de temps requise pour atteindre un objectif, et comment l'évaluer ?

6.4.2 Les quatre catégories de principes finales et leur importance perçue

Les déclarations qu'il serait plus exact de qualifier de raisons ou motifs de l'apprentissage précoce des langues ont été délibérément écartées. Les manuels, programmes d'enseignement et articles didactiques ont servi de sources. Les pédagogues retenus ont noté l'importance des principes pour l'APL à l'aide de l'échelle de notation de 1 à 5 suivante :

1. signifiant « pas important »
2. signifiant « assez important »
3. signifiant « important »
4. signifiant « très important »
5. signifiant « de la plus haute importance »

Les personnes interrogées ont toujours tendance à éviter les notes extrêmes et à privilégier les notes autour de la moyenne théorique (en l'occurrence 3, c'est-à-dire « important »).

Les principes ayant une réelle importance pour l'APL devraient donc être notés au moins 4, soit « très important » ou « de la plus haute importance ». Dans les tableaux

suivants les questions, concepts, transformations ou principes ayant une appréciation moyenne supérieure à 4 sont présentés comme étant « importants ».

Tableau 6.8 Importance des questions psycholinguistiques

Questions psycholinguistiques classées par ordre d'importance, référence initiale entre parenthèses	Importance de la question (note moyenne, écart standard entre parenthèses)
1. L'APL devrait sensibiliser les élèves aux similitudes entre leur langue et celles des frontières proches (Psyl 2)	2.50 (1.2)
2. Il faudrait développer l'éveil métalinguistique (Psyl 7)	2.57 (1.1)
3. L'APL devrait utiliser et développer les liens entre L1 et L2 (Psyl 5)	3.10 (1.2)
4. L'APL doit fournir une connaissance générale des systèmes linguistiques (Psyl 1)	3.11 (1.4)
5. La sensibilisation linguistique est importante (Psyl 4)	3.35 (0.9)
Questions psycholinguistiques importantes	
6. L'APL devrait stimuler l'acquisition du langage (Psyl 6)	4.33 (0.9)
7. L'APL doit être lié à l'âge et utiliser les prédispositions physiques (Psyl 3)	4.52 (0.7)

C'est dans cette catégorie que se trouve la question qui enregistre la plus faible importance, à savoir que l'APL devrait sensibiliser les élèves aux similitudes entre leur langue et celles des frontières proches. La différence d'importance entre les différents principes psycholinguistiques est très claire. Les quatre premiers principes mentionnés dans le tableau 6.8 sont considérés comme n'ayant pratiquement aucune importance. Stimuler l'acquisition du langage et le fait que l'APL doit être lié à l'âge et utiliser les prédispositions physiques sont les deux questions psycholinguistiques les plus importantes pour l'APL.

Tableau 6.9 Importance des concepts didactiques

Concepts didactiques	Importance du concept (note moyenne, écart standard entre parenthèses)
1. Dans l'APL, l'utilisation d'ordinateurs devrait être entièrement exploitée (Did 6)	2.85 (1.2)
2. L'utilisation de matériels authentiques est importante (Did 3)	3.55 (1.2)
3. L'APL devrait être axé sur les tâches (Did 5)	3.57 (1.5)
4. Les sujets d'APL devraient être personnalisés (marionnettes, personnages narrateurs) (Did 4)	3.67 (1.2)
Concepts didactiques importants	
5. L'APL devrait tenir compte des stratégies d'apprentissage et des styles d'apprentissage (Did 7)	4.00 (0.9)
6. Dans l'APL, la compréhension précède la production (Did 2)	4.14 (1.0)
7. L'APL se produit dans des contextes signifiants et des domaines thématiques (Did 1)	4.86 (0.4)

Une fois encore, dans les concepts didactiques, il y a une nette distinction entre deux catégories de principes. La compréhension précède la production, tenir compte des stratégies d'apprentissage et des styles d'apprentissage et placer l'APL dans des contextes signifiants et des domaines thématiques sont considérés comme les trois concepts didactiques les plus importants. Les pédagogues sont unanimes sur l'importance du fait que l'APL devrait se produire dans des contextes signifiants et des domaines thématiques (l'écart standard n'est ici que de 0.4). Deux experts ont noté qu'ils faisaient la distinction entre contextes signifiants et domaines thématiques. Ils ont considéré que les contextes signifiants étaient plus importants que les domaines thématiques.

Tableau 6.10 **Importance des transformations méthodologiques**

Transformations méthodologiques	Importance (note moyenne, écart standard entre parenthèses)
1. Dans l'APL, les possibilités offertes par des frontières à proximité devraient être exploitées (Met 3)	3.05 (1.4)
2. Dans l'APL, les compétences sont formées par la répétition (Met 6)	3.14 (1.1)
3. L'APL devrait être intégré dans le fonctionnement quotidien de la classe (Met 1)	3.76 (1.2)
4. Dans l'APL, une exposition maximum à la langue étrangère est importante (Met 4)	3.95 (1.1)
Transformations méthodologiques importantes	
5. Dans l'APL, une approche visuelle et un apprentissage multisensoriel sont nécessaires (Met2)	4.38 (1.0)
6. Dans l'APL, l'apprentissage holistique est essentiel pour les enfants (Met 5)	4.52 (0.8)

Une exposition maximum à la langue étrangère est certainement importante pour l'APL, mais les deux transformations méthodologiques principales sont la présence d'une approche visuelle combinée à un apprentissage multisensoriel et le concept essentiel d'apprentissage holistique pour les enfants.

Tableau 6.11 **Importance des principes pédagogiques**

Principes pédagogiques	Importance (note moyenne, écart standard entre parenthèses)
1. L'APL se fie à l'aptitude des élèves d'évaluer eux-mêmes	

	leurs progrès (Ped 8)	3.05 (1.3)
2.	L'APL devrait donner aux élèves l'opportunité de réfléchir à d'autres langues (Ped 2)	3.19 (1.3)
3.	L'APL soutient le développement de l'enfant vers des tâches cognitives et linguistiques plus exigeantes (Ped 6)	3.55 (1.4)
4.	L'APL devrait être intégré (Ped 9)	3.81 (1.4)
5.	L'APL devrait se concentrer sur la compétence d'utilisation (Ped 5)	3.85 (0.8)

Principes pédagogiques importants

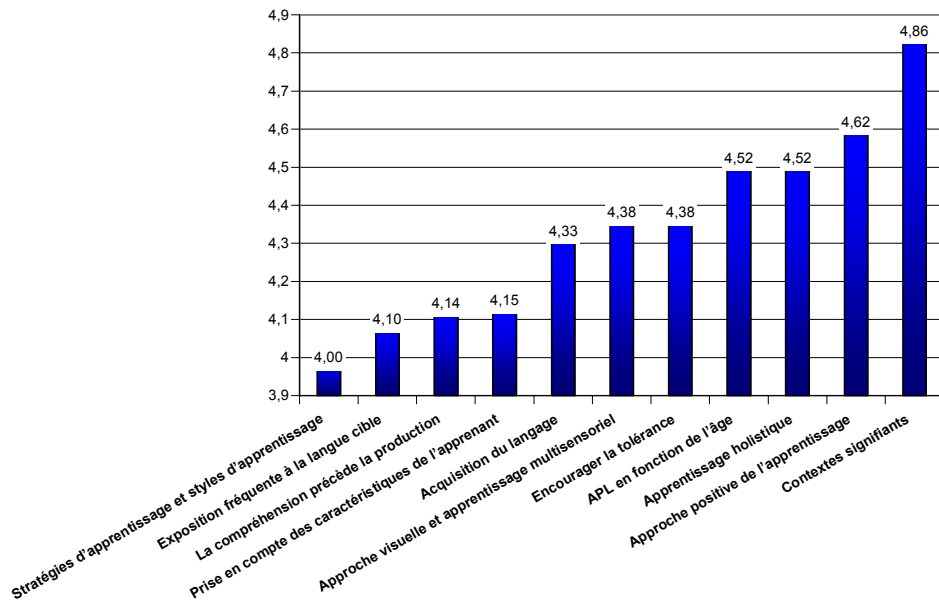
6.	L'APL doit s'efforcer d'offrir une exposition fréquente à la langue cible (Ped 3)	4.10 (1.2)
7.	Dans l'APL, la totalité des caractéristiques de l'apprenant devrait être prise en compte (Ped 7)	4.15 (1.0)
8.	L'APL devrait encourager la tolérance à l'égard des autres et familiariser à d'autres systèmes de valeurs (Ped 1)	4.38 (0.8)
9.	La base d'un APL réussi est une approche positive de l'apprentissage (Ped 4)	4.62 (0.7)

Dans la catégorie des « véritables » principes pédagogiques, quatre principes sont considérés comme étant importants. La notion d'exposition fréquente à la langue cible, la prise en compte de la totalité des caractéristiques de l'apprenant, l'encouragement de la tolérance à l'égard des autres et la familiarisation à d'autres systèmes de valeurs sont des principes pédagogiques importants. Le principe pédagogique le plus soutenu dans cette catégorie est qu'il faut créer une approche positive de l'apprentissage.

6.4.3 Vers les principes sous-jacents de l'apprentissage précoce des langues

Dans chaque catégorie de principes, une distinction a pu être faite entre les principes, questions, concepts et transformations réellement importants et les autres. Le graphique 6.1 présente une vue générale des principes que les experts ont évalué comme étant réellement importants.

Graphique 6.1 Les plus importants principes sou-jacents de l' APL



Quatre principes atteignant une note moyenne à peine supérieure à quatre ont été estimés importants. Il s'agit des principes suivants :

- L'APL devrait tenir compte des stratégies d'apprentissage et des styles d'apprentissage (didactique 7)
- Dans l'APL, la compréhension précède la production (didactique 2)
- Exposition fréquente à la langue étrangère (pédagogique 3)
- Dans l'APL, la totalité des caractéristiques de l'apprenant devrait être prise en compte (pédagogique 7)

Néanmoins, quelle que soit leur importance, d'autres principes ont été jugés plus importants. Le concept d'acquisition du langage (psycholinguistique 6), une approche visuelle et un apprentissage multisensoriel (méthodologique 2) et encourager la tolérance à l'égard des autres et familiariser à d'autres systèmes de valeurs (pédagogique 1) semblent revêtir une bien plus grande importance pour l'APL. Les quatre principes majeurs semblent être :

- L'APL doit être lié à l'âge et utiliser pleinement les prédispositions physiques des enfants (psycholinguistique 3)
- Apprentissage holistique (méthodologique 5)

- Offrir des contextes signifiants et des domaines thématiques adéquats (didactique 1)
- Une approche positive de l'apprentissage des langues étrangères (pédagogique 4).

On pourrait avancer l'argument qu'il existe des différences de perception concernant l'importance de la plupart des principes susmentionnés. C'est pourquoi nous avons comparé les valeurs moyennes des pédagogues répondant au questionnaire pour un pays, une province, une initiative locale ou d'autres situations. L'analyse univariée de la variance montre qu'il n'y a pas de différence significative concernant les valeurs moyennes des quatre groupes de pédagogues. On peut donc affirmer provisoirement que les plus importants principes sous-jacents de l'APL s'appliquent à une grande diversité de contextes dans lesquels l'APL est mis en œuvre.

6.4.4 De l'importance des principes majeurs

Les résultats des évaluations des pédagogues ont été présentés à un groupe d'experts choisi lors d'un séminaire de deux jours à Bruxelles. Ces experts ont trouvé la classification des motifs, questions, concepts, transformations et principes trop rigide. Il a été suggéré que l'inventaire et les évaluations des pédagogues avaient rempli leur objectif. Afin d'aboutir à des principes majeurs plus contextualisés, les grandes lignes d'une classification plus axée sur la spécificité de l'APL et moins sur les concepts a été suggérée.

Des principes tous liés à la personnalité de l'enfant et à son fonctionnement cognitif peuvent être identifiés. Ils comprennent en particulier les principes désormais regroupés à la rubrique des principes pédagogiques comme « une approche positive de l'apprentissage des langues étrangères » par exemple. La seconde catégorie de principes concerne plutôt ceux de nature très générale et porte généralement sur l'apprentissage. Ils sont pratiquement identiques aux principes didactiques de la classification initiale. L'apprentissage dans un contexte signifiant et une action et un apprentissage liés à l'âge sont des exemples de ces « principes (d'apprentissage) ». La troisième catégorie concerne les principes liés à l'apprentissage des langues. Bon nombre de principes méthodologiques et psycholinguistiques relèvent de cette catégorie. Selon les experts, il convient de se pencher sur le rapport entre fluidité et précision linguistique. En raison des différentes tranches d'âge concernées par cette étude, il convient d'intégrer à ces principes la prépondérance des compétences apprises ou acquises. La quatrième et dernière catégorie de principes est la clé de l'apprentissage d'une langue étrangère aux tout-petits. Il s'agit de la catégorie des principes les plus basiques directement liés à l'apprentissage et à l'enseignement précoce des langues. L'exposé général suivant présente les principes majeurs

essentiels liés à l'APL ou ceux qui représentent l'essence même de l'APL. Nous différencions ci-après les principes majeurs de l'APL.

Sélection de principes liés à l'apprentissage précoce des langues

1. Principes clairement liés à la personnalité de l'enfant et à son fonctionnement cognitif: **orientation pédagogique cognitive**. Ces principes majeurs sont:
 - L'exposition fréquente à la langue étrangère
 - La prise en compte de la totalité des caractéristiques de l'apprenant
 - l'encouragement de la tolérance à l'égard des autres et la familiarisation à d'autres systèmes de valeurs
 2. Principes généraux liés à l'apprentissage: **concepts didactiques et instruction**. Ces principes majeurs sont:
 - La prise en compte des stratégies et des styles d'apprentissage des enfants
 - La mise en œuvre de contextes signifiants et de domaines thématiques adéquats
 - La compréhension précède la production
 3. Principes liés à l'apprentissage des langues: **questions psycholinguistiques et transformations méthodologiques**. Ces principes majeurs sont:
 - L'apprentissage holistique des langues
 - Une approche visuelle et un apprentissage multisensoriel
 - Un apprentissage lié à l'âge utilisant pleinement les prédispositions physiques de l'enfant
-

Sélection de principes spécifiques de l'apprentissage précoce des langues

4. Les principes spécifiques pour l'apprentissage précoce des langues sont:
 - La compréhension doit primer sur la production
 - Une motivation positive à l'égard de l'apprentissage
 - La formation de l'oreille
 - La formation de la prononciation
 - La compréhension des rapports entre phonétique et graphèmes dans la langue étrangère et s'y exercer
-

Ces principes ne présentent pas de caractéristiques ou qualités absolues. Il ne faut donc pas perdre de vue le fait que lorsque nous faisons allusion aux principes majeurs

sous-jacents de l'APL, nous cherchons toujours à déterminer dans quelle mesure un principe est lié à l'APL. Les principes sous-jacents de l'APL sont parfois différents des principes généraux d'apprentissage des langues, mais dans la plupart des cas, ils ne le sont pas. Pour les apprenants très jeunes, il est sans doute très important d'apprendre avec tous les sens. Dans l'apprentissage des langues pour tous les apprenants, y compris les adultes, l'aspect multisensoriel est important, mais il ne l'est pas autant que pour les tout-petits. Par le passé, l'apprentissage précoce des langues était intégré avant le début traditionnel de l'apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, les principes (pour lesquels ces quatre catégories ont été définies) assurent également la continuité. L'apprentissage précoce des langues est mû par une plus grande prise en compte de l'apprentissage holistique ou de l'apprentissage multisensoriel notamment : ils permettent en effet un développement très progressif de l'apprentissage des langues et assurent la continuité.

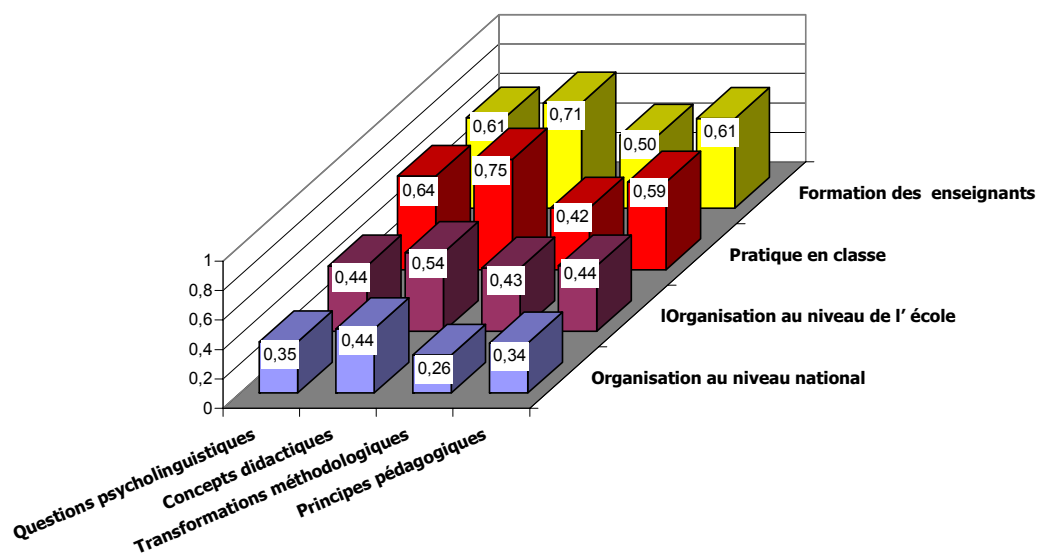
6.5 Évaluation des conséquences des principes majeurs

Les principes de l'APL peuvent avoir des implications à différents niveaux des organismes d'enseignement, au sein des institutions telles que les centres de formation des enseignants, et pour différentes catégories de professionnels (formateurs, concepteurs et enseignants). Il a été demandé aux pédagogues si chacun des principes avait ou non des implications au niveau de l'organisation de l'APL (au niveau national et de l'école), au niveau de la classe et à celui de la formation des enseignants. Les données sont traitées et présentées en trois étapes. Dans un premier temps, les résultats globaux sont présentés en utilisant un indicateur de l'intensité des implications. Dans un second temps, une description plus détaillée des principes liés à l'APL ou des principes spécifiques de l'APL en Europe est livrée. Dans un troisième temps, une étude de cas concernant les différents aspects des implications est établie pour l'un des principes majeurs les plus importants uniquement liés à l'APL.

6.5.1 L'intensité des implications

Afin de pouvoir appréhender l'intensité des implications des principes, un indicateur a été créé. Cet indicateur représente le niveau d'impact. Par conséquent, l'indicateur 0 signifie que tous les pédagogues ont estimé que le principe correspondant n'avait absolument aucune implication, tandis que l'indicateur 1 représente des implications perçues par tous les pédagogues. Le graphique 6.2 représente l'intensité des implications des quatre catégories de principes pour l'organisation de l'APL, à savoir le niveau national, l'organisation scolaire, la pratique en classe et la formation des enseignants.

Graphique 6.2 Implications des principes pour l'organisation de l'APL au niveau national, au niveau de l'école, dans la pratique en classe et dans la formation des enseignants



Les questions psycholinguistiques, les concepts didactiques, les transformations méthodologiques et les principes pédagogiques semblent avoir le plus fort impact sur la pratique en classe et sur la formation des enseignants. Les plus faibles implications se trouvent au niveau de l'organisation nationale de l'APL. Ce n'est pas une surprise. Cependant, les implications des (nouveaux) principes didactiques sur l'organisation nationale ont été évaluées à 0,44. Les questions psycholinguistiques, les concepts didactiques, les transformations méthodologiques et les principes pédagogiques ont tous pratiquement le même impact sur l'organisation au niveau de l'école. Pour la pratique en classe, les concepts didactiques se détachent. C'est ici que l'indicateur atteint son niveau le plus élevé (0,75). Les questions psycholinguistiques ont également un impact net sur la pratique en classe (0,64). Les indicateurs des implications sur la formation des enseignants sont légèrement plus faibles. Pour la formation des enseignants, ce sont encore les concepts didactiques et les questions psycholinguistiques, ainsi que les principes pédagogiques, qui ont les implications les plus fortes.

6.5.2 Implications et conséquences des principes majeurs

Au paragraphe 6.4, les principes importants et les principes liés à l'APL ou spécifiques de l'APL en Europe étaient identifiés. L'aperçu suivant présente le pourcentage de pédagogues qui perçoivent les implications des principes majeurs comme étant spécifiques ou liées à l'APL.

Tableau 6.12 Implications des principes majeurs, en pourcentage de pédagogues estimant que ces principes ont des implications

Principes	Implications sur le plan de:			
	L'organisation Niveau national	À l'école	Pratique en classe	Formation enseignants
Principes d'orientation pédagogique cognitive:				
• Exposition fréquente à la langue étrangère	40.0%	47.4%	78.9%	70.0%
• Prise en compte de la totalité des caractéristiques de l'apprenant	45.0%	47.4%	57.9%	65.0%
• Encouragement de la tolérance à l'égard des autres et familiarisation à d'autres systèmes de valeurs	60.0%	68.4%	68.4%	75.0%
Principes généraux liés à l'apprentissage				
• Prise en compte des stratégies et des styles d'apprentissage des enfants	38.1%	40.0%	70.0%	81.0%
• Mise en œuvre de contextes signifiants				

et de domaines thématiques adéquats	57.1%	80.0%	85.0%	81.0%
• La compréhension précède la production	61.9%	75.0%	94.7%	85.7%

Principes liés à l'apprentissage des langues

• Apprentissage holistique des langues	20.0%	36.8%	73.7%	40.0%
• Approche visuelle et apprentissage multisensoriel	25.0%	47.4%	94.7%	75.0%
• Lié à l'âge en utilisant pleinement les prédispositions physiques de l'enfant	61.9%	70.0%	100%	81.0%

Principes spécifiques de l'apprentissage précoce des langues

• Motivation positive à l'égard de l'apprentissage	50.0%	57.9%	84.2%
	80.0%		

Les principes liés à l'APL ou spécifiques de l'APL en Europe semblent avoir les plus fortes implications sur la formation des enseignants et, dans une mesure légèrement moindre, sur la pratique en classe. Il y a peu de différence entre ces principes importants concernant les implications au niveau des différents aspects. Le concept d'apprentissage holistique constitue bien entendu une exception à cet égard. Il semble que les experts considèrent que l'apprentissage holistique est déjà enseigné dans les centres de formation des enseignants ou qu'il n'est pas transférable/apprenable dans ces institutions.

Parmi les principes ayant une orientation pédagogique cognitive, l'encouragement de la tolérance à l'égard des autres est particulièrement important et a des implications au niveau de l'école, et encore plus au niveau de la classe. Pour les principes généraux liés à l'apprentissage, les implications les plus fortes se trouvent dans la pratique en classe et la formation des enseignants. Une fois encore, la « mise en œuvre de contextes signifiants et de domaines thématiques adéquats » est l'un des principes majeurs les plus importants ayant des implications considérables au niveau de l'école. Les principes liés à l'apprentissage des langues ont les plus fortes implications sur la pratique quotidienne en classe. L'approche visuelle et l'apprentissage multisensoriel, tout comme l'apprentissage lié à l'âge en utilisant pleinement les prédispositions physiques de l'enfant, sont presque unanimement considérés comme ayant de fortes implications sur la pratique en classe. Le seul principe qui est uniquement lié à l'apprentissage précoce des langues a de fortes implications sur la pratique en classe et la formation des enseignants.

Le principe « d'apprentissage des langues lié à l'âge en utilisant les prédispositions physiques uniques » peut être qualifié d'universel car c'est un principe auquel adhèrent aussi bien les enseignants que les experts pédagogiques. Dans l'APL, le concept de programme d'enseignement implique qu'il faut avancer progressivement sur une voie de plus en plus complexe au fur et à mesure que l'enfant grandit et traverse les différents niveaux d'un programme. Lorsque l'APL commence en cours préparatoire ou

à la maternelle, le contenu et les méthodes, portfolios, évaluations sont en partie différents de ce qui est proposé si l'âge d'apprentissage commence à 8 ans par exemple. Par conséquent, on peut dire de manière très générale que l'APL se fait en fonction de l'âge et que la pratique tient compte de l'âge comme principe de base. Dans la pratique, le facteur âge est pris en compte dans les matériels didactiques. Le site français officiel « primlangues » propose des matériels didactiques selon 3 niveaux de difficulté, de sorte que l'enseignant peut choisir ce qui convient à ses élèves. Des portfolios ont été élaborés pour différentes tranches d'âge. Dans certains cas, en Lettonie p. ex., l'attrait et la compréhensibilité des matériels didactiques ont été étudiés avant la conception de nouveaux matériels. Les manuels sont alors généralement testés dans quelques classes pour s'assurer de l'attrait et de la clarté des exercices proposés. Les tests pour enfants reflètent les niveaux de développement de l'APL. En Hongrie, l'utilisation de matériels de lecture spécifiques dans des zones défavorisées a été présentée. Les guides destinés à un plus large public, les parents de familles bilingues notamment, expliquent le processus d'acquisition et d'apprentissage des langues, aidant ainsi les parents à réagir de manière appropriée à leur enfant (bilingue) en fonction de son âge.

Selon les experts, le principe d'encouragement de l'acquisition langagière a un impact précis sur le travail quotidien en classe. L'objectif de l'APL est d'aider les enfants à acquérir des éléments linguistiques de base. Il s'agit d'utiliser la langue, c'est-à-dire de l'écouter, de la parler, de la lire et de l'écrire dans le cadre d'activités adaptées à l'enfant. En ce sens, le chapitre consacré à la « bonne pratique » atteste que l'APL est soutenu. Les manuels scolaires et d'autres matériels sont remplis d'exercices, tâches, jeux, chansons, histoires. Il existe une multitude de méthodes, et les exemples de l'étude présentent une variété, un charme et une créativité considérables.

Selon tous les experts, le principe de présentation de l'APL dans des contextes signifiants et des domaines thématiques a un impact sur la formation de enseignants. L'approche correspondante semble jouir d'une reconnaissance large mais non universelle dans les écoles.

La plupart des experts estime que ce principe de stimulation des stratégies d'apprentissage de la langue n'a pas vraiment d'impact national sur les questions organisationnelles. On pourrait donc estimer que l'objectif déclaré, dans le programme d'enseignement par exemple (qui préconise un apprentissage en fonction de l'âge) ne cadre pas avec la pratique réelle. Étant donné que nous n'avons pas testé la qualité des différents manuels scolaires, nous ne pouvons dire s'ils contiennent généralement des sections traitant des stratégies d'apprentissage ; ceci s'applique aussi bien aux livres destinés aux enfants qu'aux manuels pour enseignants. Le portfolio des langues peut être considéré comme un outil grâce auquel les enfants peuvent être amenés à examiner la façon dont ils apprennent, le vocabulaire p. ex.

L'apprentissage holistique semble ne devenir véritablement réel que dans la salle de classe. Il peut donc être enseigné à l'université ou dans les centres de formation comme concept, mais il aura besoin du cours en classe pour être effectif. C'est un principe lié à l'enseignant et à l'élève individuels qui n'a donc pas d'effet perçu sur l'organisation nationale. Dans les exemples envoyés concernant le travail en classe, il semble que la mise en œuvre soit innovante, attrayante et que l'utilisation soit réussie. Si la réussite signifie que ces méthodes plaisent aux enfants et leur permettent d'apprendre, c'est qu'elles ne sont certainement pas unilatérales. Certains exemples envoyés concernant la formation continue des enseignants font référence à une intensité de discussion et d'apprentissage particulières.

Selon la perception des experts, le principe qui consiste à encourager la tolérance et à familiariser à différents systèmes de valeurs est un principe de valeur qui a un impact sur la formation des enseignants, la classe et l'école dans la même mesure, et au niveau national. Une organisation nationale peut signifier que les programmes d'enseignement prévoient du temps pouvant être consacré à la discussion de ce type de sujets ou pour les échanges et contacts par e-mails. Elle indique également que des mesures ont été prises, telles que le recours à des assistants linguistiques ou l'échange d'enseignants. Les textes supranationaux cités dans l'étude, les programmes d'enseignement et le matériel didactique indiquent que ce sujet est largement présent. Il reviendra à la recherche de déterminer la façon dont il est traité, si ces leçons interculturelles portent leurs fruits et comment ce succès est mesuré. La question de savoir s'il est possible de poursuivre ce principe au même niveau d'intensité que les principes linguistiques, compte-tenu du fait que l'objectif est une compétence de base permettant une utilisation effective de la langue, devra aussi être débattue.

Le principe d'approche positive de l'apprentissage est de nature universelle. Dans les centres de formation pédagogique et universités, les futurs enseignants sont familiarisés à une multitude de techniques permettant d'encourager la motivation. Ils sont informés de la curiosité des enfants et de leur envie de découverte. Les manuels d'enseignement et matériels supplémentaires, les manuels de formation livrent une abondante quantité d'idées sur la façon de motiver les apprenants et d'entretenir leur motivation. On peut supposer que les exemples envoyés concernant le travail de classe ont été choisis parce qu'ils plaisaient aux enfants. La question de savoir dans quelle mesure la motivation soutenue des enfants dépend de la compétence linguistique des enseignants et de leur capacité à élaborer des cours passionnants (selon la recherche empirique sur l'efficacité des cours) est un sujet de discussion ancien. La motivation peut aussi découler de la fierté de l'enfant qui est en mesure de comprendre l'essentiel, de chanter une chanson par cœur, de jouer un rôle ou de communiquer.

6.5.3 Exemple : implications du principe de la formation de l'oreille et son lien avec la bonne pratique et la recherche

Les implications d'une question sont souvent interprétées comme signifiant un changement, changement au niveau de la formation des enseignants, de l'enseignement en classe et de l'organisation p. ex. Nous avons pris comme exemple le principe de la formation de l'oreille. Cette question a été particulièrement évoquée lors du séminaire final de deux jours avec d'éminents pédagogues. Avant tout, intégrer le principe de « formation de l'oreille » nécessite une modification du contenu du programme de formation initiale. Il n'est pas nécessaire de prévoir du temps supplémentaire puisqu'il suffit de déplacer les dominantes de la formation. La seconde implication est qu'un cours de formation des formateurs devrait être dispensé afin de définir clairement ce concept. Les enseignants devraient repenser les techniques qu'ils transmettent aux étudiants pour amener les enfants à travailler la prosodie, l'intonation, les sensibiliser aux sons et à l'écoute en général. Afin de donner aux formateurs des enseignants et aux étudiants une réelle maîtrise du matériel, ils devraient établir un lien entre ces modifications et les documents et méthodes qui existent déjà. La réorganisation des matériels existants serait une procédure nécessaire. Les manuels scolaires devraient être examinés et l'attention des éditeurs attirée sur ce sujet. Une adaptation du matériel d'enseignement, des programmes d'enseignement et des plans de cours est nécessaire.

Outre ces ressources, cette modification de la dominante de formation nécessiterait la création d'un matériel grâce auquel l'application de ce principe particulier (en l'occurrence la formation de l'oreille) est traduite dans des exercices d'observation en classe, et il faudrait définir les caractéristiques et produits de l'apprenant permettant d'attester qu'il est capable de bien écouter (comportement observable). Parallèlement aux listes de contrôle d'observation, il serait important de présenter visuellement l'approche pédagogique (en l'occurrence les activités destinées à former l'oreille et les réactions des enfants). Ainsi, une vidéo assortie de commentaires sur les moments critiques pourrait soutenir le micro-enseignement et la compréhension des enseignants sur cette compétence particulière. En matière de bonne pratique, la revue *Frühes Deutsch* par exemple a publié un numéro appelé « Hören » (écouter) (3/2004), qui présente le contexte théorique et des projets imaginatifs pour améliorer l'attention en général, ainsi que des activités spécifiques pour améliorer la prosodie et la prononciation. Dans l'introduction, il est signalé que de nombreux professeurs de langues et programmes d'enseignement partent de l'hypothèse que les enfants écoutent bien, ce qui n'est pas toujours le cas. Avec la prédominance accordée au concept de méthodes naturelles d'apprentissage des langues, la présentation des sons de la nouvelle langue aux débutants autrefois pratiquée semble avoir été quelque peu négligée. Lier principe et recherche sur la question signifie consulter les enquêtes sur

les études axées sur l'écoute, la phonétique, la prosodie et tenir compte de leurs résultats et recommandations le cas échéant. Deux articles sont cités dans la bibliographie sur la recherche pour montrer comment cette dernière peut être utilisée pour élaborer un principe. Dans Becker (1999), 224 enfants de CM1 et de 6^{ème} (9 ans et 11/12 ans) qui apprenaient l'anglais en première langue ont été étudiés. La question était de savoir comment les élèves apprenant une langue étrangère utilisent les caractéristiques prosodiques d'une langue pour soutenir leur apprentissage de la grammaire, et si leur musicalité influençait leur degré d'utilisation de la prosodie. L'auteure a réalisé quatre expériences. Dans un premier temps, elle a noté que la prosodie n'est pratiquement pas utilisée dans l'enseignement aux débutants et qu'elle est plutôt considérée comme un perfectionnement destiné aux stades ultérieurs. Dans l'APL, seuls les rythmes et les chansons sont enseignés. Le résultat de l'expérience était que les élèves de CM1 répétaient les phrases selon la prosodie, alors que les élèves plus âgés faisaient plus attention à la signification. Le conseil de l'auteure sur la base de ce résultat empirique est que la capacité d'utiliser la prosodie pourrait être exploitée dans l'APL. Elle a également constaté que la présomption générale selon laquelle tous les élèves du primaire profitent d'effets exagérés et d'une accentuation excessive devait être révisée. Comme l'ont montré les expériences empiriques, les enfants ne disposant pas d'une grande musicalité, ce qui peut être déterminé par des tests, sont défavorisés lorsque l'enseignement accentue fortement les éléments musicaux de la langue. Lorsque les mêmes phrases sont présentées à ces enfants de façon monotone, ils ont de meilleurs résultats aux tests.

Une autre étude mettant en œuvre des méthodes ethnographiques a été menée sur des débutants en français lors des premières leçons d'une classe de CE2 (Mordellet-Roggenbuck, 2002). Elle décrit en détail comment les enfants réagissent lorsqu'ils entendent un nouveau nom français, comment ils réagissent à la voix de l'enseignant etc. Elle conclue par des suggestions détaillées concernant la formation des enseignants. Manifestement, ces deux études ont été menées dans un contexte spécifique. Néanmoins, certaines méthodes ou suggestions pourraient être transposées dans d'autres contextes. Compte-tenu de la recherche qui indique que le manque de sensibilisation phonétique serait l'une des causes de la dyslexie et des programmes d'exercices qui ont été conçus, un autre domaine de mise en pratique de ce principe pourrait être exploité.

7. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Les trois chapitres précédents comprenaient un compte-rendu de la recherche récente (chapitre 4), une description de la bonne pratique (chapitre 5) et un rapport sur la recherche factuelle des principes majeurs sous-jacents de l'apprentissage précoce des langues (chapitre 6). Ces données fournissent une multitude de possibilités pour l'élaboration de conclusions et recommandations.

7.1 Introduction

Le rapport précédent sur l'apprentissage précoce des langues à travers l'Union européenne (Blondin, et al., 1998) était uniquement axé sur la recherche publiée. Ce nouveau rapport présente trois perspectives : celle de la recherche, de la « bonne pratique » et des principes sous-jacents. La présente étude représente la première tentative de fournir un aperçu général des réalités basé sur des témoignages qui ne repose pas sur un examen pays par pays. C'est également l'une des premières études à examiner les principes pédagogiques de l'apprentissage précoce des langues de manière globale et sur la base de témoignages.

Chacune des trois perspectives de l'apprentissage précoce des langues a sa propre logique, ses propres procédures de travail et le style textuel des documents correspondants. En raison de l'immense diversité des mesures et pratiques sur le terrain, il n'est pas possible de présenter un tableau entièrement exhaustif. Néanmoins, certains liens peuvent être établis entre ces trois perspectives, dont nous pouvons livrer deux ou trois exemples. Dans l'apprentissage précoce des langues, la recherche porte parfois sur des questions et hypothèses qui, si elles sont suivies et si des réponses sont apportées, sont susceptible d'aider le travail en classe. Dans cette mesure, il s'agit d'une recherche appliquée. Dans le cas des évaluations de programmes, le lien entre pratique et bonne pratique est évident. Les évaluations nationales peuvent offrir un tableau des réussites et lacunes et contribuer à réorienter la politique. En ce qui concerne le lien entre principes et bonne pratique, on peut considérer que les principes sont à l'origine des développements en pratique. Dans cette mesure, les évaluations de programmes peuvent fournir la preuve indirecte de l'adhésion suscitée par des principes. Ainsi, le principe qui consiste à « donner aux enfants l'occasion de parler » peut être identifié au moyen d'une liste de contrôle, d'une observation vidéo, ou par un autre moyen. La narration, qui était déjà considérée dans les années 1990 comme une bonne pratique, semble être un exemple où les recommandations (principes), la pratique actuelle et la connaissance de la recherche indiquent la même direction. Dans le même temps, il est aussi possible que

des principes découlent de tentatives initiales de la pratique car ceux qui se lancent dans une nouvelle approche ne connaissent pas toujours clairement au départ les principes sur lesquels cette approche pourrait reposer. Les nouveaux principes au sens de nouveaux « buts de » ou « raisons derrière » ou encore « maximes pour l'action » peuvent en effet émerger de la pratique, en particulier quand celle-ci a été évaluée avec soin.

La présente étude ne prétend pas livrer de critère de mesure et ne doit pas être considérée ainsi mais plutôt comme une structure permettant de contribuer à stimuler la réflexion en fonction du contexte personnel, local, régional ou national de chacun.

7.2 Recherche publiée

Comme le suggérait déjà l'étude de Blondin et al. (1998), le principal avantage de l'apprentissage précoce des langues réside dans le développement de comportements positifs et d'une motivation plus forte. Dans le même temps cependant, la recherche publiée depuis lors permet d'ajouter d'autres éléments importants pour compléter ce tableau. Aucune des recherches étudiées ne livre de justifications universelles permettant de déduire directement des pratiques spécifiques souhaitables. Ce n'est pas la faute des chercheurs ; la raison est plutôt à chercher du côté de la nature de la recherche dans notre domaine extrêmement diversifié, complexe, changeant et parfois controversé qui ne peut être aussi dirigée et scientifique que ne l'est la recherche dans différents autres domaines de l'investigation humaine.

Principaux résultats

1. Un âge précoce peut offrir de considérables avantages pour les enfants en stimulant les mécanismes d'acquisition naturels de la langue, en augmentant la durée totale de l'apprentissage et en leur donnant une expérience linguistique et interculturelle qui peut avoir une influence formative bénéfique sur leur développement cognitif, social, culturel, acoustique, linguistique et personnel (y compris des qualités de persévérance et de participation) et sur leur amour-propre.
2. Cependant, un âge précoce ne garantit rien à lui seul ; il doit être accompagné au minimum d'un bon enseignement, d'un environnement de soutien et d'une continuité d'une année sur l'autre pour accompagner de façon homogène les enfants de la maternelle au primaire puis à l'enseignement secondaire.
3. La recherche livre quelques éléments prouvant que la motivation n'est pas uniquement éveillée par l'amusement et le jeu mais aussi par des défis intellectuels et des sentiments de satisfaction liés à la réussite personnelle.

4. Les enfants semblent passer naturellement par certains stades de développement dans leur langue cible, processus qui semble être guidé en partie par des mécanismes internes propres à tous les enfants ; certaines études semblent également indiquer que tous les enfants passent par ces stades dans le même ordre mais qu'il existe des différences considérables concernant la vitesse à laquelle ils y parviennent².

5. Deux des caractéristiques personnelles de l'apprenant qui semblent le plus fortement associées à une compétence dans la langue cible sont la « motivation » et « l'aptitude ». Vers l'âge de douze ans, « l'aptitude » semble être responsable d'une différence de résultat importante. Par conséquent, il est absolument essentiel de comprendre que « l'aptitude » n'est pas quelque chose qui est fixé à la naissance. C'est en effet une qualité qui peut être développée et renforcée au cours de la scolarité dans le primaire. C'est pourquoi dans les premiers stades de la scolarité dans le primaire, les résultats suggèrent qu'il est utile de ne pas se concentrer exclusivement sur des activités d'amusement uniquement axées sur l'utilisation de la langue mais de les accompagner d'activités permettant aux enfants d'assimiler des concepts signifiants sur la langue (leur procurant ainsi une métalangue afin d'ajuster leur apprentissage et leur utilisation de la langue) et d'améliorer leur sensibilité à la tonalité et aux modèles de base, autant de facteurs qui semblent liés à l'aptitude d'apprentissage d'une langue.

6. Si la confiance est une qualité importante à encourager, il convient de conserver également à l'esprit l'un des messages essentiels de l'étude Blondin (1998), à savoir que de nombreux enfants (même lorsqu'ils se trouvent dans un environnement d'immersion) ne semblent pas être en mesure de dépasser le stade de production d'énoncés type largement appris par cœur. Pour les aider à acquérir une maîtrise plus souple de leurs langues cibles, il est utile d'alterner dès le plus jeune âge les activités d'oral axées sur l'expression libre et fluide et celles plus axées sur la précision de la forme et de la signification, mais aussi entre des activités nécessitant des réactions spontanées et celles pouvant être prévues et préparées.

7. Comme tous les apprenants, les enfants profitent amplement de réactions appropriées qui les aident à contrôler leurs progrès. Ces réactions peuvent être positives (afin de les encourager) mais aussi négatives si elles sont formulées de manière constructive (ce qui les aide à identifier puis à corriger des erreurs de grammaire p. ex.), à condition de ne pas miner leur confiance ou leur estime

² Cette progression naturelle ne semble pas être homogène et unidirectionnelle (vers le haut p. ex.), elle semble au contraire présenter des périodes de stagnation (effet de plateau ou fossilisation) et des périodes de confusion, ce qui ne correspond pas aux notions de progression des livres de cours, plans de cours ou cadres transnationaux.

personnelle. Ces réactions ne doivent pas obligatoirement prendre la forme d'une instruction didactique des enseignants, elles peuvent aussi se présenter au cours de processus dans lesquels les enfants sont encouragés à se concentrer sur la forme linguistique et sur la signification, à « remarquer » eux-mêmes certaines caractéristiques des langues qu'ils rencontrent, et à évaluer leur production et celle de leurs camarades. Dans leurs jeux spontanés, les jeunes enfants peuvent parfois s'adonner à des activités qui semblent se concentrer sur des formes linguistiques (y compris les rectifications personnelles ou par d'autres) ainsi que sur les significations et la communication, et cette capacité spontanée peut être poursuivie en classe.

8. Il semblerait que les jeunes enfants profitent de diverses manières d'une première expérience de la langue qui ne se limite pas à « écouter », « parler » ou « faire » mais comprend également une initiation progressive et systématique à la lecture et à l'écriture dès le plus jeune âge. La lecture et l'écriture devraient dans le cas idéal s'inscrire dans une approche scolaire plus large de l'alphabétisation et peuvent également être axées tant sur les langues communautaires locales que sur la langue spécifique apprise par les enfants.

9. Il est profitable pour les enfants de tout niveau (à partir de la maternelle) d'être encouragés à réfléchir sur leur apprentissage. Ce qui comprend une réflexion sur la façon d'apprendre les uns des autres et de se soutenir, mais aussi sur la façon d'apprendre de leurs professeurs ou d'autres, ou encore sur la façon d'apprendre des choses pour eux-mêmes. Il n'est pas inutile que les enseignants aident leurs élèves à documenter, partager, évaluer, compléter et affiner leur façon d'apprendre non seulement les langues mais aussi d'autres matières scolaires. Dans cette mesure, une approche de type portfolio peut être extrêmement utile, à condition que les enseignants prennent le temps d'en expliquer l'objectif aux enfants. Les portfolios représentent surtout un outil permettant aux enfants de réfléchir sur les stratégies qu'ils utilisent et sur ce qu'ils pourraient faire pour que ces stratégies fonctionnent bien. Les enseignants ont sans aucun doute un rôle important à jouer pour aider les enfants à recueillir et à partager leurs stratégies, et cette approche sera probablement supérieure à une approche consistant uniquement à enseigner des stratégies à partir d'une liste de contrôle donnée. Une fois que les stratégies des élèves ont été recueillies, partagées, discutées et affinées, la recherche suggère qu'il est utile de les réexaminer et de les affiner encore plutôt que de ne les traiter qu'une seule fois.

10. Les histoires jouent un rôle important dans l'apprentissage des langues chez les enfants, non seulement parce que les enfants s'intéressent naturellement aux histoires et qu'elles font appel à leur imagination, mais aussi parce qu'elles comprennent une structure narrative qui peut être utile pour l'apprentissage plus

général. Il semblerait qu'un apprentissage qui ne se concentre pas uniquement sur la microstructure des formes grammaticales mais aussi sur la macrostructure du discours, y compris le discours narratif, soit profitable. Il aide en effet les enfants à savoir comment commencer une histoire, planter le décor, relier les éléments entre eux dans une séquence intentionnelle, s'éloigner de façon à communiquer la signification de l'histoire à ceux qui ne la connaissent pas, s'écarter du scénario puis y revenir et enfin conclure le récit. La généralisabilité des fonctions narratives de cette nature est considérable. De la même façon, il est important pour les enfants de réfléchir à la structure d'autres formes de discours telles que les conversations qui les habituent à prendre la parole à tour de rôle, aux conventions en matière de politesse, d'approbation, de désapprobation, d'intervention, de changement de sujet et de clôture négociée du sujet.

11. Jusqu'à présent, aucune preuve concluante ne permet de préconiser un enseignement médiatisé pour les enfants, ce domaine semblant plutôt applicable aux élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et aux étudiants. Néanmoins, certains résultats de recherche suggèrent désormais que les enfants peuvent profiter d'expériences adéquates de l'utilisation de ce support. Il s'agira probablement alors d'une forme d'apprentissage « mixte » qui intégrera un enseignement médiatisé et l'enseignement en classe ainsi que d'autres formes plutôt qu'un apprentissage plus isolé et autonome. Les avantages semblent initialement se situer dans une multitude de domaines en fonction des objectifs de l'initiative particulière ; ils concernent notamment l'éloquence, l'interaction, le feedback, la prononciation, la lecture, une production élargie, une sensibilisation interculturelle et métalinguistique et le développement de stratégies. Le bénéfice sera probablement optimisé si les élèves et leurs professeurs peuvent « virtuellement » entrer en contact « au-delà des frontières », ce qui pourra contribuer non seulement à améliorer la compétence linguistique des élèves mais aussi à développer leurs compétences sociales et interculturelles ainsi que leur conscience d'une citoyenneté et d'une identité européenne.

12. Certaines études ont montré que le statut socio-économique pouvait avoir une influence négative sur l'apprentissage précoce d'une langue vivante à l'école primaire. Le terme « socio-économique » peut en réalité subsumer diverses caractéristiques contextuelles non seulement de nature financière mais également susceptibles de refléter la culture locale, l'ethnicité, la première langue ou le dialecte, l'emploi, l'influence des pairs, la famille et d'autres appartenances. Il est extrêmement important que les enfants ne soient pas « pénalisés » dans leur scolarisation précoce parce qu'ils présentent ce type de caractéristiques. Dans une Europe fondée sur l'égalité des droits et les avantages de la citoyenneté, il est essentiel que tous les enfants, et non pas uniquement une minorité privilégiée,

aient la possibilité de développer dans les meilleures conditions leurs possibilités innées en matière d'acquisition langagière.

13. Les résultats linguistiques des enfants pouvant raisonnablement être escomptés à l'issue de leur scolarité dans le primaire dépendent fortement des modèles particuliers³ de programmes d'enseignement des langues adoptés. Les résultats varieront considérablement entre (par exemple) i) l'enseignement d'une langue cible spécifique pendant environ une heure par semaine à partir de points de départ divers de l'enseignement scolaire primaire de l'élève principalement basé sur un travail à partir de manuels ou plans de cours donnés, ii) même chose que le modèle i), mise à part une approche plus souple et centrée sur l'apprenant où l'on s'efforce d'adapter l'apprentissage des langues aux intérêts et situations personnels des élèves, et à l'apprentissage d'autres aspects, comme les sciences ou la géographie, iii) un modèle qui privilégie au moins initialement la « sensibilisation linguistique et interculturelle » plutôt que l'enseignement d'une langue spécifique, et iv) des formes d'enseignement bilingue comprenant une immersion partielle ou totale dans lesquelles les facteurs de « temps » et « d'intensité » sont considérablement augmentés. La recherche nous dit clairement que le modèle iv) produit les plus hauts niveaux de compétence dans la langue cible, mais il est peu probable qu'il soit universellement applicable. Les modèles i), ii) et iv) offrent tous le grand avantage potentiel d'activer les mécanismes d'acquisition langagière que les jeunes enfants possèdent en les incitant à faire face à une nouvelle langue spécifique, mais si l'un de ces modèles est adopté, la recherche suggère qu'il est profitable d'y intégrer des éléments du modèle iii) afin d'aider les enfants à développer une sensibilisation métalinguistique et interculturelle.

14. Toutes les recherches suggèrent que l'apprentissage précoce des langues ne peut réussir à un niveau général à travers l'Union Européenne ou au niveau de n'importe quel État membre sans un soutien important au niveau de la formation des enseignants avant l'emploi et d'un perfectionnement professionnel continu des enseignants, mais aussi au niveau des structures et initiatives nationales et transnationales.

³ Si la « compétence » dans la langue cible (ainsi que les avantages cognitifs et interculturels qui en découlent) est l'objectif principal, l'une ou l'autre forme du modèle iv) semble être la meilleure option puisqu'il maximise les facteurs clés de « temps » et « d'intensité » (la plus forte intensité se trouvant chez les enfants qui ne doivent pas uniquement apprendre la langue cible mais aussi des matières essentielles par l'intermédiaire de la langue cible).

7.3 Bonne pratique

Une grande diversité d'activités inestimables s'est mise en place à travers l'Europe à différents niveaux, attestant du dévouement d'un grand nombre de professionnels et de l'importance accordée au thème de l'apprentissage précoce des langues. À partir d'exemples livrés par des experts disposant d'informations de première main sur des initiatives spécifiques, un paysage de l'enseignement primaire des langues a été esquissé. Ce tour d'horizon est divisé en quatre parties : création des conditions de bonne pratique, formation des enseignants, enseignement/salle de classe. Ces parties comprennent également des subdivisions.

Nous suggérons d'effectuer la lecture de ce tour d'horizon à deux niveaux: a) en tant que recueil d'exemples de bonne pratique, chacun étant situé dans un contexte linguistique unique et b) à un niveau transversal plus abstrait et donc non spécifique sur le plan de la langue. Cette seconde approche permet de compenser en partie le fait que les langues européennes n'aient pas pu être toutes évoquées. Les deux principaux critères donnés aux informateurs qui ont cherché les exemples à présenter pour leur pays étaient la stabilité et l'acceptation. Ces critères étaient très larges et destinés à éloigner les informateurs d'initiatives uniques ou très nouvelles. Certaines initiatives récentes ont toutefois été ajoutées au matériel reçu afin de mettre en lumière la dynamique en cours.

Les résumés envoyés aux auteurs ont fait apparaître la variété des interprétations de la bonne pratique. Certains collaborateurs ont envoyé des exemples correspondant à la politique de l'UE (enseignement de type EMILE, multilinguisme p. ex.), d'autres des exemples de mise en place de structures, et d'autres enfin des matériels plus destinés à être directement utilisés en classe qui allègent un peu la charge de travail des enseignants. Certains informateurs ont principalement présenté des initiatives à grande échelle. L'étude de Blondin et al. (1998) énumérait les conditions minimum pour assurer la réussite. De la même façon, de nombreuses descriptions concernent la création au cours de ces dernières années des conditions pour un enseignement et un apprentissage réussis.

Un choix de méthodes possibles pour recueillir les informations sur la bonne pratique perçue a été présenté dans les chapitres d'introduction à la présente étude. Il a été nécessaire d'avoir recours à une recherche documentaire et à une approche basée sur la consultation d'experts compte tenu des contraintes de temps et de budget. L'avantage de cette méthode est que les exemples donnés pour illustrer la bonne pratique correspondent à ce que des pédagogues très expérimentés considèrent comme étant digne de figurer dans un rapport de cette nature puisqu'ils remplissent les critères de stabilité et/ou d'acceptation. Par conséquent, les exemples rapportés ne constituent pas un catalogue de « ce qui devrait être », d'opinions sur la qualité mais

témoignent de ce qui a bien fonctionné ou a été perçu comme tel dans un contexte particulier.

Il n'existe pas de méthode systématique pour parvenir à la bonne pratique, que ce soit au niveau de l'organisation, de la formation des enseignants ou de la classe. Par conséquent, ni les exemples ni cette partie des conclusions ne doivent être interprétés quantitativement ou à partir de la perspective du « il suffit de pour ». La motivation et la réussite de l'apprentissage des enfants ne peuvent être prédites en cochant 10 au lieu de 7 indicateurs de qualité dans une liste de contrôle. Il n'est pas non plus possible de prévoir la bonne pratique de manière unidirectionnelle en déclarant que le succès est garanti si les conditions x , y et z sont remplies. La création, voire même l'amélioration de la bonne pratique est un processus dans le long terme qui passe par les négociations et les interprétations faisant intervenir une interaction de facteurs.

Quatre domaines de bonne pratique ont été distingués pour la classification : conditions, formation des enseignants, enseignement et diffusion. Les conditions comprennent la mise à disposition d'informations, les dispositions légales et/ou recommandations ou directives transnationales ou nationales, la gestion financière et les aménagements organisationnels, avec une prédominance d'exemples de bonne pratique dans cette dernière catégorie. Dans le domaine de la formation des enseignants (avant l'emploi et dans le cadre du perfectionnement professionnel continu), des exemples d'internationalisation ont été présentés ainsi que plusieurs types de changements organisationnels considérés comme fonctionnant bien par les experts consultés. En ce qui concerne l'enseignement, la majorité des exemples se concentre sur le matériel didactique mais l'aspect interculturel est également ressorti au premier plan, assorti d'un petit paragraphe sur l'enseignement dans des conditions moins favorables. La diffusion d'images de l'APL et l'information destinée à un plus large public étaient les thèmes de la quatrième section. Le chapitre se terminait par une liste provisoire d'indicateurs de qualité.

Les exemples présentés par les informateurs étaient dans une large mesure concentrés sur le tangible. La bonne pratique au niveau organisationnel a été présentée sous de nombreuses facettes, comme le montre la longueur du paragraphe correspondant au chapitre 5. Le second élément tangible est le matériel didactique destiné aux enfants. Une fois encore, la grande variété est documentée au paragraphe « enseignement ». Comparativement, peu de choses ont été rapportées sur la façon dont une étude spécifique comportant des recommandations est perçue sur le plan de sa contribution à l'amélioration de la pratique. Il est clair que même si les résultats de la recherche sont largement rendus publics comme dans le cas des études d'évaluation nationales, l'effet de tels résultats n'est pas immédiat. Néanmoins, il semble que les discours de la recherche et le discours de la pratique soient perçus comme des événements très distincts. Le besoin actuellement exprimé d'améliorer la compétence diagnostique peut conduire à une intensification du dialogue avec les chercheurs. Quelques exemples sur

la façon dont des transcriptions et vidéos issues de l'environnement réel des enseignants peuvent contribuer à clarifier la compréhension des enseignants sur l'apprentissage des langues ont été mentionnés.

Par ailleurs, les approches d'autres disciplines peuvent aussi contribuer à affiner les connaissances et élargir l'horizon pour la pratique. Ainsi, l'effet de la narration pourra être mieux compris des enseignants s'ils connaissent la perspective d'études littéraires. Du côté des sciences, les Universités pour les enfants permettent d'apprendre des formes de visualisation. Des expériences prisées, dans le domaine de l'acoustique ou des animations vocales sur ordinateur notamment peuvent aussi être mises en œuvre pour expliquer concrètement le principe d'APL « formation de l'oreille » quand il est prévu de souligner ce dernier. Si apprendre en-dehors de sa propre discipline peut paraître difficile, un regard nouveau peut être utile.

Les manuels commerciaux n'ont pas été pris en compte dans l'étude, mais il convient néanmoins de mentionner le rôle des auteurs de manuels. Les points de vue sur un bon enseignement en APL présentés par les pédagogues de langues étrangères dans les universités et centres de formation, ainsi que les résultats de la recherche sont dans une certaine mesure glanés par les auteurs de manuels qui sont par ailleurs liés par les exigences fixées par les programmes d'enseignement spécifiques. On pourrait dire que les manuels reflètent l'influence d'une théorie de l'éducation et de la recherche et qu'ils fonctionnent en tant que facteurs de changement. Le portfolio européen pour les langues a été largement recommandé et par conséquent, les éditeurs de manuels ajoutent ce matériel à leurs livres. Le débat pédagogique autour du rendement scolaire a directement influencé l'APL puisque les éditeurs de manuels produisent du matériel d'évaluation supplémentaire dans les pays où ce type de matériel n'était pas habituel. S'il est bien évident que les maisons d'édition ont besoin de réussir sur le plan commercial, elles ont aussi une grande responsabilité, notamment lorsqu'elles conçoivent les manuels pour enseignants ou sélectionnent le contenu culturel. Il est utile d'avancer néanmoins que quelle que soit la qualité d'un manuel, il est peu probable qu'une approche axée sur l'apprenant fonctionne avec de jeunes enfants si elle s'appuie uniquement sur un manuel. Selon les informations fournies, la bonne pratique en matière d'enseignement d'une langue seconde à de jeunes enfants semble requérir une approche plus souple afin de répondre dans une mesure plus ou moins grande à chaque environnement individuel de l'enfant, aux intérêts et besoins, et afin d'exploiter les possibilités imprévisibles lorsqu'elles se présentent. Ceci a des implications considérables sur le rôle de l'enseignant concernant, notamment, sa confiance dans sa propre capacité de s'écarter de la « sécurité » relative des éléments linguistiques structurés en séquences dans le livre de cours spécifique.

Il est prouvé que le fait d'amener des visiteurs et d'offrir des expériences culturelles intenses motive et aiguise chez les enfants une volonté de communiquer différente des

cours quotidiens. Les possibilités de rencontres authentiques devraient être étendues. Même s'il existe des agences qui proposent leur aide, il semble qu'il y ait des barrières : peut-être en raison du temps supplémentaire requis pour la préparation, peut-être parce que le fait de traverser une frontière est devenu trop banal en apparence pour susciter l'intérêt, peut-être parce que la région frontalière n'est pas considérée comme attrayante comparativement à une grande ville bien située. Il faudrait trouver des solutions permettant de faciliter les rencontres et visites d'hôtes pour les enseignants. Ces solutions pourraient notamment consister en un soutien financier ad hoc pour engager un remplaçant, un futur enseignant ou un « animateur » ou acteur lorsque la classe fait une excursion d'une journée. L'éventail de visiteurs dans les classes peut être élargi, à un technicien d'un autre pays travaillant provisoirement dans la même entreprise qu'un parent d'élève par exemple, ou en invitant des acteurs ou chanteurs de la langue cible se trouvant dans la ville. Le soin d'organiser ce type d'opportunités ne devrait pas être laissé au seul enseignant responsable de la classe.

En outre, le fait de traverser les frontières peut être envisagé au sens « virtuel », par l'utilisation des nouvelles technologies qui permettent de faire communiquer entre eux les élèves et leurs enseignants de deux pays ou plus à différentes fins, y compris la réalisation de projets communs. Le travail sur un projet est un élément caractéristique majeur de l'enseignement primaire, et un travail sur un projet interculturel et virtuel bilingue ou multilingue recèle de nombreuses possibilités. La « virtualité » est un domaine où peu de données ont été recueillies pour la présente étude mais qui devra certainement être développé. Les avantages potentiels en termes de compétence de l'enfant dans la langue cible, mais aussi en termes de sensibilisation sociale et interculturelle sont considérables. Les avantages pour les enseignants pourraient être tout aussi importants puisque leurs partenaires enseignants « virtuels » pourraient se révéler être une source de conseil et d'aide inestimable permettant de soutenir le perfectionnement linguistique et interculturel propre de l'enseignant.

Si des mesures telles que celles préconisées ci-dessus sont prises, la bonne pratique pourrait représenter de manière exemplaire d'importants principes de l'enseignement précoce des langues tels que le « respect d'autrui », la « tolérance à l'égard des différences culturelles » ou le « traitement explicite des préjugés ». Accroître l'interculturalité signifie également faciliter les courtes visites d'enseignants du primaire dans une école étrangère. Bien qu'il existe des structures européennes officielles qui fonctionnent bien, d'autres mesures pourraient peut-être être prises au niveau national et à d'autres niveaux pour les compléter. La majorité des enseignants du primaire sont des femmes qui peuvent avoir des enfants en bas âge : des solutions pourraient être trouvées pour s'occuper de leurs enfants dans le cadre de tels projets de voyage.

7.4 Principes

Afin de dégager des principes validés d'apprentissage précoce des langues, un processus itératif sophistiqué a été adopté en collaboration avec un éventail d'experts de terrain ; il a permis une première formulation de principes qui a ensuite été progressivement développée puis affinée. Sur les quatre interprétations possibles du terme « principe », deux ont été retenues comme étant les plus associables à la présente étude : les principes au sens de « buts de » ou « raisons derrière » et les principes au sens de « maximes pour l'action ».

7.4.1 Principes au sens de « buts de » ou « raisons derrière »

Le chapitre consacré aux principes présentait plusieurs énoncés en accord avec la notion de principe en tant que « but de » ou « raison derrière ». Les principes suivants ont été dégagés à partir des documents officiels :

- Développer le plus tôt possible le potentiel multilingue latent de chaque enfant en matière d'acquisition naturelle d'une autre langue
- Améliorer les compétences langagières des étudiants qui pourront alors prendre part à des projets européens de mobilité, devenant ainsi des partenaires commerciaux égaux dans un environnement mondialisé
- Favoriser des comportements positifs à l'égard de l'apprentissage des langues
- Améliorer le niveau de compétence communicative des étudiants dans notre système éducatif
- Sensibiliser dès le plus jeune âge à l'apprentissage des langues afin d'inciter les enfants à apprendre des langues étrangères
- Établir des liens entre l'apprentissage des langues au niveau du primaire et du secondaire
- Établir un degré de compétence et de sensibilisation suffisant dans deux langues afin de faciliter l'apprentissage d'une troisième langue considérée comme un nouveau défi.
- Répondre aux demandes de parents souhaitant que leurs enfants apprennent des langues en maternelle.

7.4.2 Principes au sens de maximes pour l'action

En outre, un certain nombre de principes pouvant être considérés comme des maximes pour l'action a été identifié. Ils sont situés à un niveau plus général que la plupart des mesures considérées comme adaptées à la bonne pratique et traduisent dans une certaine mesure les hypothèses à la base des actions recommandées. Ces hypothèses peuvent être de nature didactico-pédagogique ou plus orientées sur l'acquisition ou l'apprentissage, ou encore de nature plus philosophique. Quelques-unes de ces maximes pour l'action sont :

- Stimuler et encourager le plaisir des enfants à apprendre une langue seconde
- Promouvoir une compétence communicative de base
- Développer et soutenir la motivation initiale propre aux enfants
- Mettre en œuvre des activités linguistiques spécifiques adaptées aux enfants en fonction des âges et stades respectifs
- Offrir des contextes signifiants et des domaines thématiques adéquats
- Assurer que la compréhension précède la production
- Adopter un apprentissage holistique des langues
- Adopter une approche visuelle et un apprentissage multisensoriel
- Former l'oreille et former la prononciation
- Aider les élèves à comprendre le lien entre les systèmes oraux et écrits des langues qu'ils connaissent et qu'ils apprennent

Il convient de souligner que les deux interprétations des principes susmentionnés ne représentent pas l'opinion finale, personnelle et entièrement considérée des auteurs mais reflètent le processus itératif essentiel mis en place, y compris la consultation d'un groupe d'experts éminents. Il est difficile de savoir en revanche dans quelle mesure la majorité des enseignants a explicitement compris et accepté ces principes. Il apparaît très probable que dans de nombreux cas, ils ont été compris plus implicitement qu'explicitement.

Nous sommes parvenus au cours de cette étude à établir un aperçu des principes majeurs importants liés à l'APL ou spécifiques de l'APL.

- Principes clairement liés à la personnalité de l'enfant et à son fonctionnement cognitif : orientation pédagogique cognitive. Ces principes majeurs sont :
 - L'exposition fréquente à la langue étrangère
 - La prise en compte de la totalité des caractéristiques de l'apprenant
 - L'encouragement de la tolérance à l'égard des autres et la familiarisation à d'autres systèmes de valeurs

- Principes généraux liés à l'apprentissage : concepts didactiques et instruction. Ces principes majeurs sont :
 - La prise en compte des stratégies et des styles d'apprentissage des enfants
 - La mise en œuvre de contextes signifiants et de domaines thématiques adéquats
 - La compréhension précède la production
- Principes liés à l'apprentissage des langues : questions psycholinguistiques et transformations méthodologiques. Ces principes majeurs sont :
 - L'apprentissage holistique des langues
 - Une approche visuelle et un apprentissage multisensoriel
 - Un apprentissage lié à l'âge utilisant pleinement les prédispositions physiques de l'enfant
- Les principes spécifiques de l'apprentissage précoce des langues sont :
 - La compréhension doit primer sur la production
 - Une motivation positive à l'égard de l'apprentissage
 - La formation de l'oreille
 - La formation de la prononciation
 - L'extension et la formation de la relation entre phonétique et graphèmes dans la langue étrangère

Si nous avons été satisfaits de constater une augmentation considérable des études publiées depuis celle de Blondin et al. (1998), la recherche publiée livre relativement peu d'informations sur la manière dont les principes susmentionnés sont compris, acceptés ou mis en œuvre. Il est probable qu'avant que cela ne soit le cas, bon nombre de discussions et d'élaborations seront nécessaires, impliquant les principales parties prenantes de l'apprentissage précoce des langues telles que les autorités transnationales et nationales, enseignants, formateurs des enseignants, conseillers, inspecteurs, directeurs d'écoles, sans oublier les élèves eux-mêmes ainsi que leurs parents. Grâce au processus de consultation engagé avec les experts, le chapitre traitant des principes fournit quelques suggestions sur la façon dont les différentes parties prenantes peuvent être actives dans le cadre de la transposition de certains principes. En raison de la diversité des conditions générales qui existent dans un même pays et d'un pays à l'autre, il ne peut toutefois s'agir que de suggestions.

L'objectif était de présenter de manière explicite une liste préliminaire de principes avec le soutien d'éminents professionnels qui ont contribué à leur formulation, d'engager le processus d'interprétation de ces principes afin de les soumettre à des discussions et élaborations ultérieures.

7.5 Discussion et recommandations

Les résultats issus des rapports de recherche d'une part et de la collaboration avec les professionnels experts concernant la bonne pratique et les principes de l'APL d'autre part font ressortir quatre caractéristiques positives de l'APL tel qu'il est pratiqué actuellement à travers l'Europe :

1. Il existe une immense variété d'activités intéressantes à tous les niveaux (du niveau transnational au niveau individuel) qui attestent positivement du grand nombre d'enseignants individuels, groupes, organisations ou structures soutenant d'une manière ou d'une autre l'apprentissage précoce des langues ; il existe de nombreux exemples d'engagement et d'initiatives à grande échelle.
2. Les résultats de la recherche continuent de montrer (cf. Blondin (1998)) que les comportements et motivations des élèves sont généralement très positifs grâce à leur expérience de l'apprentissage précoce des langues, phénomène qui se poursuit pendant une grande partie, voire même la totalité de leur scolarité primaire.
3. Il est évident que dans plusieurs États membres, mais aussi au niveau transnational, des investissements importants ont été faits pour promouvoir l'apprentissage précoce des langues, afin de traiter efficacement les facteurs conditionnels clés tels que la dotation en enseignants, la formation initiale et le perfectionnement professionnel continu, le soutien concernant les matériels, réseaux, la recherche en matière d'innovation et la recherche associée. Dans la plupart des cas, cet investissement est envisagé positivement et considéré comme faisant partie d'une stratégie de développement durable à long terme qui permettra aux écoles et aux enseignants de s'engager à long terme contrairement aux planifications à court terme.
4. Il est également évident que les enseignants jouent un rôle central dans le succès des initiatives d'apprentissage précoce des langues. L'enseignant est en effet celui qui fournit les ressources en langue cible et qui facilite l'interaction en langue cible ; c'est aussi la personne qui aide les élèves à acquérir des connaissances métalinguistiques ou interculturelles et qui aide les élèves à faire le lien entre leur langue cible et le programme d'enseignement primaire général. Étant donné que dans de nombreux cas, ces enseignants ne sont pas des spécialistes linguistiques externes mais sont également responsables de l'enseignement de la plus grande partie ou de la totalité du programme d'enseignement général et qu'ils ne sont pas obligatoirement hautement qualifiés dans la langue cible, leur rôle est difficile.

Néanmoins, des domaines d'amélioration possible ont été identifiés.

Gestion des connaissances

Recommandation 1 : Il faudrait examiner comment soutenir au mieux la collecte, la coordination et la diffusion des informations et expériences clés se rapportant à la recherche, à la bonne pratique et aux principes d'apprentissage précoce des langues

Le manque de coordination en matière d'informations est sérieux ; cette coordination devrait non seulement combiner recherche, bonne pratique et principes mais le faire de manière récurrente et mettre à disposition les informations ainsi collectées. Les discours de la recherche et de la bonne pratique ainsi que les images qui en ressortent semblent à l'heure actuelle très différents les uns des autres. Le manque d'infrastructures aux niveaux transnational et national qui permettraient aux chercheurs et aux collègues plus engagés dans l'apprentissage et la formation des enseignants d'être régulièrement en contact se fait également ressentir. Les suggestions suivantes, si elles sont en partie ou totalement mises en œuvre, pourraient permettre d'améliorer la situation:

1. soutien d'un réseau européen de 5 ans engagé dans la recherche et le développement de l'APL afin de faciliter les contacts parmi les acteurs impliqués
2. soutien d'une conférence annuelle ou périodique sur la recherche et la bonne pratique en matière d'APL qui réunirait les formateurs des enseignants, les responsables politiques, les enseignants et les chercheurs
3. parrainage d'un programme de recherche et développement dans des domaines clés de l'APL

Recommandation 2 : Afin de fournir aux parties prenantes et au grand public des informations systématiques et avérées se rapportant à une « vue d'ensemble » de l'apprentissage et de l'enseignement précoce des langues au niveau européen et national, il conviendrait d'envisager un programme d'études transnational majeur de domaines essentiels de l'APL traitant de questions telles que les relations entre conditions générales, connaissances des enseignants, caractéristiques et perceptions des enseignants, ressources linguistiques et de contenu, comportement et instruction en classe, processus et résultats cognitifs et affectifs (stratégies, compétences, sensibilisation linguistique, attitudes et identité).

Les meilleures recherches examinent généralement certains aspects spécifiques tels que l'aptitude, la motivation, les stratégies, mais une recherche et un développement intégrés offrant une « vue d'ensemble » sur la façon dont les principaux facteurs de succès de l'apprentissage précoce des langues exercent une influence réciproque font défaut. Une telle recherche pourrait aboutir à l'élaboration de différents pôles de bonne pratique. Il existe peu d'informations sur certains sujets clés pouvant être considérés comme essentiels pour la réussite de l'APL. Il s'agit notamment de l'introduction précoce de la lecture et de l'écriture dans la première langue, la langue parlée à la maison et la langue cible seconde de l'enfant, du développement d'un discours sur les langues et cultures communautaires locales, de l'intégration de la langue cible dans les matières du programme d'enseignement général de l'école primaire telles que les sciences, l'histoire, la géographie, l'éducation physique, l'art et le dessin, de la direction de la classe dans la langue cible, de l'apport d'un feedback correctif par les enseignants ainsi que par les élèves (qui se corrigent eux-mêmes ou sont corrigés par leurs camarades), d'exemples d'élèves s'efforçant de produire des idées spontanées qu'ils ont développées eux-mêmes plutôt que des idées toutes faites, de l'enseignement d'une langue seconde aux enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou des besoins spécifiques (domaine d'une importance essentielle qui semble néanmoins avoir été plus ou moins négligé par la recherche et la bonne pratique).

Recommandation 3 : Les autorités responsables de l' éducation devraient examiner comment obtenir, via des réseaux d'enseignants, chercheurs, formateurs des enseignants et conseillers, des descriptions détaillées des processus se déroulant dans le cadre de la bonne pratique

Le besoin d'identifier, de décrire et de définir ce qu'est la bonne pratique est manifeste : quels sont ses préalables, quels sont ses résultats, comment la mise en place concrète de la bonne pratique peut être réalisée ? À cet effet, il sera nécessaire de disposer de matériels d'observation des classes supplémentaires, idéalement sous forme d'enregistrements vidéo, qui devront être utilisés dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants. Il faudra développer plus d'indicateurs de bonne pratique. Nous avons besoin de plus de recherche et de débats sur la manière dont la qualité en tant que processus en cours dans la classe est le résultat de l'application de principes, des conditions matérielles, d'un profil d'enseignant spécifique, du soutien de la société et/ou d'autres facteurs. Nous avons besoin d'un bien plus grand nombre de recherches sur les actions à petite échelle sur le sujet, y compris sur l'utilisation de portfolios, journaux d'apprenants et d'enseignants et la production de matériel vidéo d'illustration comprenant des interviews avec les élèves afin d'assurer que leurs points de vue sont représentés.

Résultats

Recommandation 4 : Il faudrait établir quels sont les principaux modèles d'apprentissage précoce des langues et quels résultats ils engendrent

Il n'existe pas d'informations précises permettant d'établir le rapport entre différents modèles proposés pour l'APL et les résultats de ces modèles. En revanche, le Canada a développé un certain nombre de modèles d'enseignement par immersion et de français en tant que matière ; grâce à la recherche intégrée, la bonne pratique et la réflexion sur les principes menées pendant de nombreuses années, il est possible de prévoir les types de résultat qu'un modèle spécifique produira. Les informations de ce type sont extrêmement utiles pour les parents, la direction des écoles et les décideurs clés à travers l'Union européenne. Or, il existe une incertitude considérable quant aux modèles d'enseignement précoce des langues mis en œuvre. Par ailleurs, il semblerait qu'il y ait une grande diversité de modèles, et peut-être un manque de cohérence. Une plus grande clarté concernant les résultats typiques de certains programmes permettrait également d'intégrer des descripteurs pour les premiers stades du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Recommandation 5 : Les progrès des enfants dans l'APL et le développement de leur motivation devraient être plus amplement étudiés. Cela pourrait comprendre une recherche d'idées sur la façon de recueillir et d'analyser les données. Les enseignants et formateurs des enseignants devraient examiner comment suivre au mieux les progrès en langues de certains individus ou groupes avec lesquels ils sont en contact

Il existe toujours très peu d'informations concernant les progrès d'apprentissage des enfants dans leur langue cible. Il semble acquis néanmoins que l'image de progrès ressortant de la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde, qui comprend des phases de stagnation, de régression et de « turbulence » n'est pas la même que l'image de progrès intégrée dans les livres de cours de langue, lignes directrices sur les plans de cours ou cadres nationaux, à savoir celle d'une ascension régulière des barreaux successifs d'une échelle.

L'observation des classes d'école primaire montre que les jeunes enfants sont en général très motivés par leur apprentissage d'une autre langue. Néanmoins, peu d'éléments sont connus ou diffusés concernant la façon dont la motivation des enfants progresse et change au fur et à mesure qu'ils avancent dans l'enseignement primaire. Il semble établi que leur motivation est initialement intrinsèque et liée à des activités

agréables en classe et qu'avec un bon enseignement, elle devient une motivation intrinsèque au travers du défi intellectuel et du sentiment de réussite. Mais l'on sait peu de choses sur la façon dont les bons enseignants soutiennent une telle croissance de la motivation de leurs élèves, et encore moins sur le moment et la manière dont d'autres formes de motivation se « déclenchent ». Ces connaissances sont importantes car elles sont susceptibles de modifier positivement les modèles permettant d'assurer la continuité et de susciter l'intérêt dans l'apprentissage d'autres langues, ainsi que les convictions des enseignants sur l'apprentissage des langues.

Formation des enseignants

Recommandation 6 : Il devrait y avoir plus de discussions parmi les formateurs des enseignants et les autorités sur la manière dont la bonne pratique est liée à un profil d'enseignant

Un travail a été entrepris afin de dresser un profil d'enseignant l'APL⁴. Des déclarations plus précises devront être faites afin de discuter sur la façon dont des facteurs liés à l'enseignant tels que ceux spécifiés ci-après contribuent à la réussite : créer une atmosphère détendue, agréable, axée sur le travail et sur la tâche dans laquelle la langue étrangère est utilisée systématiquement (ou presque), utiliser un haut niveau de fluidité, avoir une grande confiance dans ses propres compétences d'enseignant, encourager les élèves à participer aux dialogues, soutenir le développement de stratégies d'apprentissage adéquates (en fonction de l'âge, du stade de développement et des objectifs d'apprentissage), fixer des objectifs clairs et faisables, aider les enfants à faire leur travail, fixer un temps maximum pour effectuer les devoirs, prévoir suffisamment de temps pour la pratique, encourager la réflexion, encourager l'assimilation du sujet (c'est-à-dire la langue interne des enfants). La discussion pourra éventuellement comprendre un rééquilibrage des principes actuels de l'APL tels qu'ils ont été enregistrés dans ce rapport.

Recommandation 7 : Il faudrait examiner comment vérifier et améliorer les conditions générales et formations proposées dans le domaine de l'apprentissage précoce dans l'enseignement initial des enseignants

Dans le cadre de la présente étude, relativement peu d'informations sont ressorties sur la formation initiale des enseignants en matière d'apprentissage précoce des langues (comparativement à la grande quantité d'informations sur la formation continue). Par conséquent, il faudrait examiner et renforcer la formation des enseignants avant

⁴ Cf. le remarquable travail du Prof. Marina Bondi

l'emploi, par une diffusion de cet enseignement au plus grand nombre d'enseignants en stage avant l'emploi, par une définition des compétences devant être acquises à l'issue de la période de stage avant l'emploi et par une intégration de périodes adaptées de séjours à l'étranger et de possibilités d'obtention d'un diplôme d'une institution de formation des enseignants partenaire dans le pays de la langue cible.

RÉFÉRENCES

Publications éditées par la Commission européenne et le Conseil de l'Europe, publications mentionnées aux chapitres 1 et 2.

- 1) *Eurydice* (2005). Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Brüssel. [= Key Data]
- 2) *Commission of the European Communities* (2005). Commission Staff Working Paper 22 March. Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. SEC 2005, 419.
- 3) *European Commission* (2006). Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243. (Wave 64.3) February 2006.
- 4) *Commission of the European Communities* (2005). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A new framework strategy for multilingualism. (22 November) = COM (2005) 596.
(http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf)
- 5) *Council of Europe* (2001). A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. English version: Cambridge: University Press.
- 6) *Commission of the European Communities* (2003). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006 = COM (2003) 449.
(http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf)
- 7) *European Commission* (1995). White paper. Teaching and Learning. Towards the learning society. Brussels.

Publications mentionnées aux chapitres 1, 2 et 3 et publications de recherche citées au chapitre 4.

- Abali, Ü. (2000). Kulturelle Identität und Sprache - Türkische Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Eine empirische Untersuchung. *Deutsch lernen*, 25, 310 - 331.
- Andrzejewska, E. (2004). Lernstrategien bei der Aneignung von deutscher Lexik im frühen Schulalter. *Frühes Deutsch*, 2, 8-11.
- Apeltauer, E. (Hrsg.), Glumpler, E. (Hrsg.) & Luchtenberg, S. (Hrsg.). (1998). *Erziehung für Babylon*. Serie: Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. 22. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Appel, J. (2003). Berufliches Lernen für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht. *Englisch*, 38 1, 23 - 28.
- Arendt, M. (2003). Unterricht 1970 - Unterricht 2002. Zwei repräsentative Englischstunden im Vergleich. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50 3, 287 - 294.
- Assessment of Achievement Programme: *Report of the First Survey of Modern Languages (French and German) 2001*.
<http://www.scotland.gov.uk/library2/doc15/ewc-00.asp>
- Avaluació a L'Educació Primària (1999). Informes d'Avaluació 5. Consell Superior d'Avaluació del Departament d'Educació de Catalunya (2001). Assessment report of the Primary Education (1999)*. Catalanian Assessment Board of the Education System: Barcelona
- Bagaric, V. (2003). Language competence of young learners of German as a foreign language, *Dijete i jezik danas: Dijete i učenje hrvatskog jezika; Dijete i učenje stranoga jezika* (eds. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera, 205-216.
- Balke, G. (1990). Engelska i Arskurs 5: Resultat fran insamlingen inom den nationeella utvärderingen av grundskolan. NUengelska 3. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogic.
- Baur, S. (Hrsg.) (1997). *Brücken schlagen. Creare ponti. Crié liams. Partnerschaften zwischen Klassen mit verschiedener Unterrichtssprache*. Bozen: Pädagogisches Institut.
- Baur, S. (2006). Forschungsprojekt Curreval. [Research project Curreval]. In : Civegna, Klaus (ed.). *Curreval. Ein Curriculum auf dem Prüfstand. Zehn Jahre des Curriculums für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache in Südtirol* [Curreval. A curriculum assessed. 10 years of the curriculum for German as a second language in Südtirol], Klagenfurt: Drava, 17-133.
- Becker, M. (1999). *Ist am Anfang wirklich nur das Wort?* Aachen: Shaker Verlag
- Belke, G. (2001). Probleme der Koordination des muttersprachlichen und zweit- bzw. fremdsprachlichen Deutschunterrichts in mehrsprachigen Grundschulklassen. In:

- Materialien Deutsch als Fremdsprache*. 58, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), 54 - 74.
- Benvenuto, G. & Lopriore, L. (2000). *La valutazione delle competenze in lingua straniera nella scuola elementare. Rapporto di ricerca*. [Foreign Language Assessment at Primary Level. Research Report]. Rome: Italian Ministry of Education.
- Besters-Dilger, J. de Cillia, R., Krumm, H.J., Rindler Schjerve, R. (Hrsg.) & Roßkogler, G. (2003). *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Multilingualism in the enlarged European Union. Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie*. Klagenfurt: Celovec Drava.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P. Johnstone, R., Kubanek-German A. & Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A review of Recent Research within the European Union*. CILT: London. [German version: Cornelsen Verlag, French Version: De Boeck]
- Bolster, A., C. Balandier-Brown & P. Rea-Dickins. (2004). Young learners of modern foreign languages and their transition to the secondary phase: a lost opportunity? *Language Learning Journal*, 30, 35-41.
- Bondi, M. (2001). Towards a language profile for the FL primary teacher. In M. Jimenez Raya et al. (eds.). *Effective foreign language teaching at the primary level*. Berlin: Lang, 39 – 50.
- Bors L., Nikolov M., Pércsich R. & Szabó G. (1999). A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. [An assessment of 8th-Graders' proficiency in Pécs] *Magyar Pedagógia*, 99(3), 289-306.
- Bors, L., Lugossy, R. & Nikolov, M. (2001). Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. [Comprehensive assessment of English language teaching in Pécs primary schools] *Iskolakultúra*, 11(4), 73-88.
- Bosisio, C. (2005). L'interlingua di bambini: esempi e applicazioni. In: Cambiaghi, B. & C. Bosisio (eds.) *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Atti del convegno del Centro di Linguistica dell'Università Cattolica, Brescia, 24-25 ottobre 2003. RILA - Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 2005/ 1, 205 - 236.
- Braccini, F. & Ch. Gemignani (1995). La verifica della qualità dell'apprendimento della lingua straniera nella scuola elementare. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 27 /1995/ 1 - 2, 207 – 243.
- Bronckart, J.P. (1995) (Hrsg.). *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. 1995, 61. Psychologie des discours et didactique des textes. Neuchâtel: Institut de linguistique de l'Université.
- Brophy, J. et al. (1998). *Expectations in the classroom*. Greenwich, Conn.: Jai Press.
- Brown, H.D. (2001). (2nd ed.) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- Brown, H.D. (2000). (4th ed.) *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman.

- Brown, H.D. (1994). (3rd ed.) *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents.
- Brumen, M. (2001/2002). The Analysis of the Development of Language and of Morphological and Syntactic Errors in Younger and Older beginner learners of German. Analiza razvoja govornih spretnosti in the pri tem pojavljajočih se oblikoslovno-skladenjskih nepravilnosti pri mlajših in starejših začetnikih učenja nemškega jezika. *Jez. slovst. (Tisk. izd.)*, Vol. 47, No. 5/6, 201-210.
- Brunzel, P. (2002). *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. [The topic of culture and interculturality: Study on the development of cultural connotations in the teaching of French at the lower secondary level.] Tübingen: Narr.
- Brusch, W. & Heimer, D. (2000). The power of reading: Extensives Lesen und kreatives Schreiben mit Hilfe der Bücherkiste. *Englisch*, 35 2, 48 - 57.
- Buttaroni, S. (2002). Frühe Mehrsprachigkeit: Nur eine L2-Kompetenzfrage?. *Interkulturell*, 1 - 2, 95 - 103.
- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel.
- Byram, M., Johnstone, R., Neuner, G., Trim, J. & Zarate, G. (1996). *European perspectives on modern language learning. Contributions to the modern languages projects of the Council of Europe*. Council of Europe Workshops 1990-1996. *Language Teaching*, 29 4, 226 - 230.
- Čagran, B. & M. Brumen (2004). Examination and Assessment in Foreign Language Classes of Lower grades of Primary School. [Preverjanje in ocenjevanje pri pouku tujega jezika na razredni stopnji osnovne šole.] *Sodob. pedagog.*, 2004, Volume 55, No. 4, pp. 124-146.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal* 57/2, 105 – 112.
- Canagarajah, A. S. 1999. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford University Press.
- Candelier M. (ed.) (2003), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Brussels: De Boeck & Larcier.
- Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56 4, 389 - 396.
- Carless, D. R. (1998). A case study of curriculum implementation in Hong Kong. *System*, 26 3, 353 - 368.
- Carless, D. R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31 4, 485 - 500.

- CEDAR [Centre for Educational Development, Appraisal and Research] (2005). Evaluation of the Key Stage 2 Language Learning Pathfinders. Warwick [Research Brief No RB 692, DfES].
- Cekaite, A. & K. Aronson. (2005). Language play: a collaborative resource in children's L2 learning. *Applied Linguistics*, 36, 2, 169-91.
- Chesterton, P., Steigler-Peters, S., Moran, W. & Piccioli, M. (2004). Developing sustainable language learning pathway: an Australian initiative. *Language, Culture and Curriculum*, 17, 1, 48 - 57.
- Christ, H. (2003). Fremdsprachen in der Grundschule. Ein eigenständiges Projekt im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens. *Französisch heute*, 34 2, 118 - 126.
- Christ, H. (2005). Schreiben für andere: Eine Fallstudie im Rahmen des Lernens in zwei Sprachen. In: Burwitz-Melzer, E. & Solmecke, G. (eds.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen , 53 - 63.
- Corsetti, R., Pinto, M.A., & Tolomeo, M. (2004). Regularizing the regular. The phenomenon of overregularization in Esperanto-speaking children. *Language Problems & Language Planning*, 28 3, 261 - 282.
- Courcy, M. de., Burston, M. & Warren, J. (1999). Interlanguage development in the first three years of French bilingual program. *Babel*, 34 2, 14 - 19, 38.
- Coyle, Y., Valcárcel, M. & M. Verdù (2001). Teaching Strategies in primary FL. In Raya, M. Jiménez et al, 141-161.
- Coyle, Y. et al. (2002). *Teaching English to children – Interactivity and Teaching Strategies in the primary fl classroom*. Frankfurt: Lang.
- Csapó, B. & Nikolov, M. (submitted for publication) The Contribution of Cognitive Factors to the Development of Foreign Language Skills.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*, 89 1, 19 - 36.
- Curtain, H. & Dahlberg, C.-A. (3rd ed. 2005). *Languages and children – making the match: New languages for young learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Damanakis, M. (2005). European and intercultural dimension in Greek education. In: *European Educational Research Journal*, 4, 1, 79-88.
- Dauster, J. (2004). Bilingualer Unterricht an verschiedenen Schulformen und seine Akzeptanz bei Schülern und Eltern. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 57 3, 156 - 167.
- De Leeuw, H. (1995). *Englisch in der Grundschule. Was sagen Schüler dazu? Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 42 4, 353 – 363.
- Dlugosz, D.W. (2000). Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners. *ELT Journal*, 54 3, 284 - 290.

- Doyé, P. (2004). "Gibt es wissenschaftlich begründete Gütekriterien für den Sprachunterricht?" *Neusprachliche Mitteilungen, Heft 3, 130-135*.
- Doyé, P. & A. Hurrell (eds.) (1997). *Foreign Language Learning in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)*. Education Committee. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe Publishing: Strasbourg.
- Driscoll, P. & D. Frost (eds) (1999). *The teaching of modern foreign languages in the primary school*. London: Routledge.
- Driscoll, P., Jones, J. & Macrory, G. (2004). The provision of foreign language learning for pupils at key stage 2. London: Department for Education and Skills. Research report 572.
- Dupuis, V. et al. (2003). Facing the future – language educators across Europe. Council of Europe. Strasbourg.
- Dvorakova, K. (2005). Distinctive features of the Waldorf approach to teaching foreign languages at lower primary level. *Proceedings from the Eighth Conference on British, American and Canadian Studies*. Brno: Masarykova univerzita.
- Dyers, C. (2004). Ten years of democracy: attitudes and identity among some South African school children. *Per Linguam, 20* 1, 22 - 35.
- Edelenbos, P. (2001). *Ah, bon, goooooed, n'est-ce pas?*. Rendement van Nederlands als vreemde taal in Nord-Pas de Calais. Extern onderzoek in opdracht van de Nederlandse Taalunie. [Achievements in Dutch as a foreign language in Nord-Pas de Calais]. Maastricht: Talenacademie Nederland.
- Edelenbos, P. (2003). *Vreemde talen op de basisschool*. [Foreign languages in the Primary] Europees Platform: Alkmaar.
- Edelenbos, P. (2005). *Foreign Language Assessment Cultures: Policies and Practices in European Union Countries*. Study on behalf of the Dutch Ministry of Education, Science and Culture. Groningen: E²LS.
- Edelenbos, P. & J.H.A.L. de Jong (red.) (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: een situatieschets. Studie in opdracht van het Nationaal Actie Bureau Moderne Vreemde Talen*. (Teaching Foreign Languages in The Netherlands: a situational sketch) Enschede: NaB-MVT.
- Edelenbos, P. & Kubanek-German, A. (2004). Fremdsprachen-Frühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa. *Frühes Deutsch, 12*, 4 - 6, 38.
- Edelenbos, P., Schoot, F. & H. Verstralen, (2000). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2. Periodieke Peiling van het OnderwijsNiveau*, Rapport 17. [Achievements for English at the end of the primary] Arnhem: CITO.
- Edmondson, W. (2005). Language Aptitude, First Language Acquisition, and Early Second Language Learning: A Preliminary Study. In: Burwitz-Melzer, E., Solmecke, G. (Hrsg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen , 64 - 73.

- Egli, M. (1995). Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule: Schriftspracherwerb bei zweisprachigen Kindern in der deutschen Schweiz - eine Vorstudie. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 62, 233 - 260.
- Ellis, R. & Heimbach, R. (1997). Bugs and birds: children's acquisition of second language vocabulary through interaction. *System*, 25 2, 247 - 259.
- Evaluación de la Anticipación del Inglés al Primer Ciclo de la Educación Primaria (Study of the effectiveness of the advancement of the teaching of English to 6 and 7 year-olds) (2003)* Published ed by the Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias
- Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primaria 1999. Informe final. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (1999). Evaluation of the 6th Year of Primary Education 1999. Basque Institute for Evaluation and Research on Education.*
- Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primària 1999. Informe final. Instituto Nacional de calidad y evaluación Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Study of the effectiveness of teaching of English at the end of Primary Education 1999. Final report. National Board for Quality and Evaluation. Ministry of Education. Spain.*
- Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primaria 1999. Informe final. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Evaluation of the 6th Year of Primary Education 1999. Basque Institute for Evaluation and Research on Education.*
- Felberbauer, M. (1997). Young learners' teaching after a decade of increased activity world-wide: fruitful variety or frightful inconsistency? Young learners keynote talk. *English Language Teaching News*, 31, 111 – 112.
- Francescini, R. & Ehrhart, S. (2002). *Effizienz des Frühunterrichts: begleitende Forschung im Rahmen der Fremdsprachenreformen*. Universität Saarbrücken, Lehrstuhl für Romanistik.
- Francescini, R. & W. Klein (eds.) (2003). Was ist einfache Sprache? [What is simple language?] *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 131.
- Francescini, R., Müller, A. & Dauster, J. (2004). Untersuchung der Sprachwahl beim Übergang aus dem Modellversuch Frühfranzösisch auf weiterführende Schulen. Bericht an das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft im Saarland. Internal.
- Francescini, R. & Ziegler, G. (2005). Materialien für den Frühunterricht Französisch. Saarbrücken. Institut für Romanistik der Universität. [Material for early teaching of French]
- Freudenstein, R. (2003). Eine Lehre aus PISA. *Fremdsprachen Frühbeginn*, 3, 13 - 15.

- Fukkink, R. G., Hulstijn, J., & Simis, A. (2005). Does Training in Second-Language Word Recognition Skills Affect Reading Comprehension? An Experimental Study. *The Modern Language Journal*, 89 1, 54 - 75.
- Garajová, K. (2001). *Fremdsprachen im Primarschulbereich*. Marburg: Tectum.
- García Mayo, M. P. & García Lecumberri, M. L. (eds). (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- García Lecumberri, M.L. & Gallardo, F. (2003). Phonetic perception and production examined. In: García Mayo, M. P. & García Lecumberri, M. L. (eds). (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*, 122 – 145. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Gattullo, F. (2000). Formative Assessment in ELT Primary (elementary) Classrooms: an Italian case study. *Language Testing* 17, 278-288.
- Genelot, S. & Tupin, F. (2001). *Evaluation des pratiques pédagogiques: les atouts d'une approche méthodologique plurielle. Le cas du programme Evlang*. [Communication au quatrième congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation. Lille, 5 – 8 septembre.
- Gerngroß, G. & Puchta, H. (2000). Frühbeginn Englischunterricht - lernpsychologische Befunde aus der Aktionsforschung. *Fremdsprachenunterricht* 44 (53) 4, 269 - 272.
- Gerngross, G. (2004). Bedürfnisse der Fortbildung. Eine explorative Studie. *Primary English*, 2, 1, 37 - 39.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H-J. (2002). Anforderungen an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder. Stellungnahme zur "Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase" (Berlin, Oktober 2001). *Interkulturell*, 1 - 2, 75 - 83.
- Grießhaber, W. (2001). *Erst- und zweitsprachliche Textproduktion nach Bildvorlage*. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. 58, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) , 102 - 114.
- Grimmitt, M.H. (ed) (2000). *Pedagogies of Religious Education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in religious education*. Great Wakering, Essex: McCrimmons Publishing.
- Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique. Report commissioned by the Haut Conseil de l'évaluation de l'école*. Paris.
- Guba, M. (1978). *Evaluation of Educational Programs*. New York: Harper Row.
- Haim, O, Strauss, S, & D. Ravid. (2004). Relations between EFL teachers formal knowledge of grammar and their in-action mental models of children's minds and learning. *Teaching and teacher education* 20, 861-880.
- Hagen, M., Hemmer-Schanze, C., Huber, L. & Kahlert, J. (2004). "GanzOhrSein" in Schule und Unterricht. *Frühes Deutsch*, 1 3, 5 - 10.

- Hajdu, J. (2005). Year 8 Attitudes to Language Learning. A Focus on Boys. (2005). *Babel*, 39, 3, 17 - 24, 38.
- Hamilton, H. (2003). *The speckled people*. London: Harper Collins.
- Hardi, J. (2004). Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. [The attitude and motivation of primary school children for learning English as a foreign language] *Magyar Pedagógia*, 104(2), 225-242.
- Harley, B. (ed.) (1995). *Lexical issues in language learning*. Ann Arbor, Amsterdam: Benjamins.
- Harris, J. & Conway, M. (2002). *Modern Languages in Irish Primary Schools: An Evaluation of the National Pilot Projects*. Dublin: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Harris, J. and Murtagh, L. (1999) *Teaching and learning Irish in primary school*. Dublin: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Hasselgreen, A. (2003). *Bergen 'Can do' project*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing. (PDF version, downloaded June 25, 2006.
- Hatipoğlu Kavanoz, S. (2006). An exploratory study of English language teachers' beliefs, assumptions, and knowledge about learner-centredness. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 5, 2, article 1.
- Haudeck, H. (1996). Bewußtmachung von Lernstrategien an Beispielen zur Negation und Interrogation. *Fremdsprachenunterricht*, 40 (49) 6, 419 - 425.
- Hawkins, E. (ed.) (1996). *30 years of language teaching*. London: CILT.
- Helbig, B. (2001). *Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten*. Hochschulschriftenvermerk: Bochum, Univ., Diss., 1999. Serie: Forum Sprachlehrforschung. 3. Tübingen: Stauffenburg.
- Hendriks, H. (2000). The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L1 and L2 French. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 3, 369 - 397.
- Hermann, E. (1996). L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ai bambini italiani e tedeschi. *Italienisch*, 21 2 (42), 68 - 71.
- Hill, K. (2003). Assessment in transition. *Babel*, 38 1, 19 - 24.
- Hollebrandse, B. (2004). Topichood and quantification in L1 Dutch. *IRAL*, 42 2, 203 - 215.
- Hong Kingston, M. (1976). *The woman warrior*. New York: Knopf.
<http://ccastillow.blogspot.com/2004/11/pedagogical-principles-pure-powerful.htm>
- Hull Cortés, K. (2002). Youth and the study of foreign language: An investigation of attitudes. *Foreign Language Annals*, 35 3, 320 - 332.
- Huppertz, N. (2004). Französisch im Kindergarten. In Kubanek, A. & Edelenbos, P. (2004). *Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe*. Donauwörth: Auer, 75-80.
- Huszti, I. (2005). English language teaching in the upper primary classes of Transcarpathian Hungarian schools: problems and solutions. In I. Huszti and N.

- Koljadzsin (Eds.) *Nyelv és oktatás a 21. század elején*. [Language and education at the beginning of the 21st century] (pp.182-186). Ungvár: PoliPrint.
- Hüttis-Graff, P. (1997). Schriftorientierung im Unterricht. Rechtschreiblernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. *Die Grundschulzeitschrift*, 11 107, 48 - 53.
- Jäppinen, A-K. (2005). Thinking and content-learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19, 2, 148-69.
- Jelic, A. (2002). On learners' reading habits in the foreign language, *Dijete i jezik danas: Dijete i učenje hrvatskog jezika; Dijete i učenje stranoga jezika* (eds. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera, pp. 164-176.
- Johnstone, R. (2000). Early language learning. In. Byram, M. (Ed). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 188 – 193. Routledge: London and New York.
- Johnstone, R. (2001). Research on language teaching and learning: 2000. *Language Teaching*, 34 3, 143 - 165.
- Johnstone, R. (2002). Research on language teaching and learning: 2001. *Language Teaching*, 35 3, 157 - 181.
- Johnstone, R. (2003). Reviews research on languages teaching, learning and policy published in 2002. *Language Teaching*, 36 3, 165 - 189.
- Johnstone, R. (1999). *Education through immersion in a second or additional language at school: evidence from international research*. Stirling: Scottish CILT.
<http://www.scilt.stir.ac.uk/pubs.htm#067>
- Johnstone, R. (2003a). *Early Partial Immersion in French at Walker Road Primary School, Aberdeen. The First Two Years: 2000/1 and 2001/2*
[.http://www.scotland.gov.uk/library5/education/aerwrp-00.asp](http://www.scotland.gov.uk/library5/education/aerwrp-00.asp)
- Johnstone, R. (2003b). *Evaluation Report: Early Partial Immersion in French at Walker Road Primary School Aberdeen. The first Two Years: 2000/1 and 2001/2*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Johnstone, R. Harlen, W., MacNeil, M., Stradling, R.& Thorpe, G. (1999). *The attainments of students receiving Gaelic-medium primary education in Scotland*. Scottish CILT for SEED.
- Kahl, P. W. (1996). Englisch in der Grundschule - und wie geht es weiter?. *Englisch*, 31 4, 126 - 130.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50 3, 187 - 198.
- Kennedy, T. J., Nelson, J. K., Odell, M. R. L. & Austin, L. K. (2000). The FLES attitudinal inventory. *Foreign Language Annals*, 33 3, 278 - 289.

- Kielhöfer, B. (2004). Strukturen und Entwicklungen bilingualer Sprachfähigkeiten in der zweisprachigen Grundschule - eine Evaluation an der Berliner Europa-Schule Judith Kerr. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 573, 168 - 176.
- Kiss, C. & M. Nikolov. (2005) Developing, piloting and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, 55, 1, 99-150.
- Komorowska, H. (1997). Organisation, Integration and Continuity. In: P. Doyé and A. Hurrell (Eds.). *Foreign language learning in primary schools*. Strasbourg: Council of Europe, 51-62.
- Kondo-Brown, K. (2004). Investigating Interviewer-Candidate Interactions During Oral Interviews for Child L2 Learners. *Foreign Language Annals*, 37. 4, 602 - 615.
- Kubanek-German, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe - trends and issues. *Language Teaching*, 31 4, 193 - 205.
- Kubanek-German, A. (2001). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1: Ideengeschichte*. [child-oriented early languages teaching: a history of ideas]. Münster: Waxmann.
- Kubanek-German, A. (2003 a). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Didaktik der Gegenwart*. Münster: Waxmann.
- Kubanek-German, A. (2003 b). *Frühes Intensiviertes Fremdsprachenlernen. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprojekts des Kultusministeriums des Freistaates Sachsen*. [An intensified programme for teaching modern languages to children by the Saxon Ministry of Education. Research report.] Braunschweig/Dresden.
- Kunz, K. & Kunz, P. (2000). Anglizismen und das Grundschulkind. *Grundschulunterricht*, 47, 7 - 8.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32 1, 3 - 19.
- Lan, R. & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*, 41 4, 339 - 379.
- Learning second national languages. A research report*. (1995) Serie: Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften. 8. Scandinavian University Studies in the Humanities and Social Sciences. Frankfurt: Lang.
- Likata, T. (2003). *Interkulturelle Bildung und Erziehung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Begründung – Konzepte – Bewährung*. Diss. Passau. Online Dissertation: Url : <http://www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte42/>
- Löger, B., Wappelshammer, E. & A. Fiala. (2005). *Interkulturelle Bildung für Kinder – spielerisches Erlernen von Slowakisch und Tschechisch in den Kindergärten der Grenzregionen. Evaluation des Projekts Interreg III A Österreich – Slowakei*. [Intercultural education for children – playful approach to the learning of Slovakian and Czech in the kindergardens of the border regions. Evaluation of the project Interreg III A Austria - Slovakia]. St. Pölten: Niederösterreichische Landesakademie-Soziales und Gesundheit.

- Low, L., et al. (1995). *Foreign languages in primary schools: evaluation of the Scottish pilot projects 1993-1995: final report*. Stirling: Scottish CILT, University Of Stirling.
- Luchtenberg, S. (1999). Lehrerkompetenzen für die Vielfalt im Deutschunterricht der Grundschule. *Deutsch lernen*, 24 3, 273 - 302.
- Lück, G. (2002). Mit naturwissenschaftlichem Experimentieren zum Zweitspracherwerb. *Primar*, 11 32, 41 - 44.
- Lugossy, R. & Nikolov, M. (2003). Real books in real schools: using authentic reading materials with young EFL learners. *Novelty*, 10(1), 66-75.
- Lugossy, R. (2003). Code-switching in the young learner classroom. In József Andor, József, Horváth and Marianne Nikolov (Eds.), *Studies in English Theoretical and Applied Linguistics*, Pécs: Lingua Franca Csoport, 300 – 309.
- Lugossy, R. (2003). The Real Book Project: using authentic reading materials with young EFL learners. In E. Petrovic, D. Smajic, V. Bagaric, M. Radisic (Eds.), *Dijete I Jezik Danas*: Osijek. 191- 203.
- Lugossy, R.. (forthcoming). Teachers' attitudes to using stories in the EFL class.
- Lyster, R. (2004a). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R. (2004b). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14, 3, 321-41.
- Macht, K. (2000). Lässt sich die 2. Fremdsprache vorverlegen? Ergebnisse eines Schulversuchs in Rheinland-Pfalz. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 53 3, 130 - 138.
- Mackey, A. & Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30 4, 459 - 477.
- Mackey, A. & Silver, R. E. (2005). Interactional tasks and English L2 learning by immigrant children in Singapore. *System*, 33 2, 239 - 260.
- Mantero, M. (2005). Language, Education, and Success: A View of Emerging Beliefs and Strategies in the Southeastern United States. *TESL-EJ*, 9 /2005 /1, 1 - 15. Online-Publikation: <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej33/a2.pdf>.
- Manz, S., Haunss, J. & Werlen, E. (2003). Konzeption des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule und erste Zwischenergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung. *Lehren und Lernen*, 29 9, 10 - 26, 30.
- Marschollek, A. (2002). Kognitive und affektive Flexibilität durch fremde Sprachen. Eine empirische Untersuchung in der Primarstufe. Münster: Lit.
- Martin, C. (Ed.). (2000). *An analysis of national and international research on the provision of modern foreign languages in primary schools*. Report for the Qualifications and Curriculum Authority. London: QCA.
- Mckay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge Language Assessment Series. Cambridge: Cambridge University Press.

- Krajnovic, M. & Mihaljevic Djigunovic, J, (in press). Razvoj samovrednovanje jezične kompetencije u dječjoj dobi (The development of children's self-assessment of linguistic competence), *Dijete i jezik danas*, (ed. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strassmayera u Osijeku.
- Krajnovic, M. (2001). Uloga priče u razvijanju i mjerenju jezične i komunikacijske kompetencije kod učenika engleskog jezika mlađe školske dobi (*The role of stroytelling in the development and measurement of linguistic and communicative competence in young EFL learners*). Unpublished MA thesis. Zagreb: University of Zagreb.
- Mertens, J. (2002). Schrift im Französischunterricht in der Grundschule: Lernhemmnis oder Lernhilfe?. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 55 3, 141 - 149.
- Mertens, J. (2003). Rhythm, rhymes and rules. Vom Nutzen der Schrift (nicht nur) beim frühen Englischlernen. *Fremdsprachenunterricht*, 47 (56) 3, 168 - 173.
- Mihaljevic Djigunovic, J. & Geld, R. (in press). Mjesto i uloga engleskog jezika u zivotu cetverogodisnjeg hrvatskog djeteta (Place and role of English in the life of a four-year old Croatian Child), *Dijete i jezik*, (ed. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strassmayera u Osijeku.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (1998) *Uloga afektivnih faktora u ucenju stranoga jezika* (Role of affective factors in FL learning), Zagreb: Filozofski fakultet Sveucilista u Zagrebu.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (2001). Do young learners know how to learn a foreign language? *Children and Foreign Languages III*, (ed. Vrhovac, Y.), Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Philosophy, 57-71.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (2002) Učenje stranoga jezika u ranoj skolskoj dobi – jucer, danas i sutra (FL Learning at an Early School Age – Past, Present and Future), *Dijete i jezik danas: Dijete i ucenje hrvatskog jezika; Dijete i ucenje stranoga jezika* (eds. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera, pp 148-155.
- Mitchell, R. (2003). Rethinking the concept of progression in the national curriculum for modern foreign languages: a research perspective. *Language Learning Journal*. Winter, 2003
- Mordellet-Roggenbuck, I. (2002). *Die Aussprache des Französischen bei 8-10jährigen deutschen Grundschulern, am Beispiel einer 3. Klasse*. Aachen: Shaker. [French pronunciation and prosody of 8- to 10-year-old German-speaking primary school pupils, the example of a third-grade class.]
- Morris, F. (2005). Child-to-child interaction and corrective feedback in a computer mediated L2 class. *Language Learning & Technology*, 9, 1, 29-45.
- Müller-Lancé, J. (Hrsg.), Riehl, C. M. (Hrsg.) (2002). *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Une tête - plusieurs langues: coexistence, interaction et enseignement*. Aachen: Shaker.

- Muijs, D. et al. (2005) *Evaluation of the key stage 2 language learning pathfinders*. University of Warwick. [also : research brief No RB 692 www.dfes.gov.uk/languages/].
- Nieweler, A. (ed.) (2006). *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett.
- Nikolov, M. & Józsa, K. (2003). *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. [Students' levels of performances in 6th and 8th Grades in the academic year of 2002-2003]. Budapest: OKÉV.
- Nikolov, M. (1999). Natural Born Speakers of English: Code Switching in Pair- and Group-work in Hungarian Primary Schools. In: S. Rixon (ed.) *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. (72-88) London: Longman.
- Nikolov, M. (1999a). Why do you learn English? - Because the teacher is short. A Study of Hungarian Children's Foreign Language Learning Motivation. *Language Teaching Research*, 3,1, 33-56.
- Nikolov, M. (1999b). Hungarian Children's Learning Strategies. *Strani Jezici*, 28(3-4), 225-233.
- Nikolov, M. (2000). Negotiated Classroom Work with Hungarian Children. In Breen, M. & Littlejohn, A. (eds.) *Classroom Decision-making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*, 83-94. Cambridge: CUP.
- Nikolov, M. (2001). A Study of Unsuccessful Language Learners. In: Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (eds.) *Motivation and Second Language Acquisition*, 149-170. Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Nikolov, M. (2002). *Issues in English Language Education*. Bern: Peter Lang AG.
- Nikolov, M. (2006). [Test-taking Strategies of 12- and 13-year-old Hungarian Learners of EFL: Why Whales Have Migraines](#). *Language Learning*, 1, 1-51.
- Nikolov, M. (in press) Social and classroom dimensions of young learners' foreign language learning.
- Nuernberger Empfehlungen 2nd edition, 1997.
<http://www.goethe.de/z/50/pub/nuernb/deindex.htm>
- Nutta, J. et. al. (2002). Exploring new frontiers: What do computers contribute to teaching foreign languages in elementary school? *Foreign Language Annals*, 35, 3, 293 - 306.
- Oliver, R. & Mackey, A. (2003). Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *The Modern Language Journal*, 87, 4, 519 - 533.
- Oliver, R. (1998). Negotiation of meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, 82, 3, 372 - 386.
- Oliver, R. (2002). The patterns of negotiation for meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, 86, 1, 97 - 111.

- Ostermann, T. & Chlosta, C. (2004). Empirische Grundlagen der Sprachförderung - Ergebnisse einer Erhebung zur Mehrsprachigkeit an Essener Grundschulen. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache. 73, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF)*, 113 - 129.
- Oxymoron Team (1998). *Same differences: intercultural learning and early foreign language teaching*, eds. G. Barzano & J. Jones, with P. Spallanzani. Bergamo: Grafital.
- Pelz, M. (1999). *Sprachbegegnung und Begegnungssprache. Zur experimentellen Überprüfung des Sprach- und Begegnungsprogramms ‚Lerne die Sprache des Nachbarn.‘* Frankfurt: Diesterweg.
- Peltzer-Karpf, A. & R. Zangl (1997). *Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Langzeitstudie*. Vienna; Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten., Abteilung 1/1.
- Peltzer-Karpf, A. & R. Zangl (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs*.
- Peñate Cabrera, M. & Bazo Martínez, P. (2001). The effects of repetition, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation. *ELT Journal*, 55 3, 281 - 288.
- Philip, W. & Botschuijver, S. (2004). Discourse integration and indefinite subjects in child English. *IRAL*, 42 2, 189 - 201.
- Pienemann, M., Kessler, J.-U. & E. Roos. (2006). *Englischerwerb in der Grundschule*. [The acquisition of English in primary school]. Stuttgart: UTB.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. [Communicative competence as main aim in the teaching of English]. Dornberg-Frickenhofen: Frankonius.
- Piepho, H-E. (1998). Wie lerne ich am besten? Fremdbewertung und Selbsteinschätzung im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 2, 27 - 31.
- Pizorn, K. (2002). Are speaking examinations in primary school during regular English lessons feasible?. In: Phillips, T. (Ed.). *English language assessment in the Central European context : proceedings of the meeting 4th - 7th March 2002*. p. 29-34. Bratislava: British Council.
- Pizorn, K. (2001). Overview of the study. In Alderson, J. C. & K. Pizorn (Eds.) *The language assistant scheme in Slovenia : a baseline study*, p. 23 - 40. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia.
- Pontecorvo, C. & R. Di Eduardo (1995). La segmentazione grafica della scrittura di una storia conosciuta. Uno studio descrittivo su 450 testi di bambini dai 6 agli 8 anni. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 27 1 - 2, 165 - 194.
- Powell, B., Wray, D., Rixon, S., Medwell, J., Barnes, A. & Hunt, M. (2000). Analysis and evaluation of the current situation relating to the teaching of MFL at KS 2 in England. London: Qualifications and Curriculum Authority.

- Pretorius, E. J. & M. Machet (2004). The socio-educational context of literacy accomplishment in disadvantaged schools: Lessons for reading in the early primary school years. *Journal for Language Teaching - Tydskrif vir Taalonderrig*, 38, 1, 45 - 62.
- Prochazka, A. (2001). Language teaching across the primary curriculum - ein europäisches Kooperationsprojekt. *Grundschulunterricht*, 48 Sonderheft Fremdsprachen, 14 - 19.
- Rantz, F. & P. Horan. (2005). Exploring intercultural awareness in the primary modern languages classroom: the potential of the new model of European Language Portfolio developed by the Irish modern languages in primary schools initiative. *Language & Intercultural Communication*, 5, 3&4, 209-21.
- Ramsden, P. (1996). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Raya, M. Jiménez et al. (eds.) (2001). *Effective foreign language teaching at the primary level*. Berlin: Lang.
- Raya, M. Jiménez & E. Hewitt (2001). Primary teachers' perceptions of their own professional needs. In: Raya, M. Jiménez et al. (eds.), *Effective foreign language teaching at the primary level*. 93-123. Berlin: Lang.
- Reichart-Wallrabenstein, M. (2004). *Kinder und Schrift im Englischunterricht der Grundschule. Eine theorie- und empiriegeleitete Studie zur Diskussion um die Integration von Schriftlichkeit*. www.dissertationen.de Nr 894.
- Rixon, (ed.) (2003). *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. London: Longman.
- Rosenbusch, M. H., Kemis, M. & Kerry Moran, K. J. (2000). Changing practice: Impact of a national institute on foreign language teacher preparation for the K-6 level of instruction. *Foreign Language Annals*, 33 3, 305 - 319.
- Rühlemann, C. (2003). Sharing the power: classroom research into learner and teacher co-evaluation of writing. *Englisch*, 38 4, 136 - 144.
- Samo, R. (2000). *Razvijanje vjestine citanja u ranom ucenju engleskog kao stranog jezika* (The Development of Reading Skills in the Early Learning of English as a Foreign Language). Unpublished MA thesis, Zagreb: University of Zagreb.
- Samo, R. (2001). The development of strategic readers, *Children and Foreign Languages III* (ed. Vrhovac, Y), Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb, 139-143.
- Samo, R. (2002). Conceptual knowledge of the L1 and L2 reading: A case study, *Dijete i jezik danas: Dijete i ucenje hrvatskog jezika; Dijete i ucenje stranoga jezika* (eds. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera, pp. 156-163.
- Samo, R. (2003). Strategijsko ponasanje citatelja: rezultati jednog istrazivanja (Strategic Reading Behaviour: Research Results), *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici* (eds. Diana Stolac, Nada Ivanetić i Boris Pritchard), Rijeka-Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 709-714.

- Schiffler, L. (2003). Interhemisphärisches Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Bericht über einen Unterrichtsversuch zum Vokabellernen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50 1, 82 - 89.
- Schweigkofler, A. & I. Girotto (2005). "Von der Erzieherin zur Zweitspracherzieherin: Ausbildung und didaktische Werkstätten." *Frühes Deutsch*, 4, 49-55.
- Schwob, I. (2001). L'expérience de l'enseignement de l'allemand en partenariat à l'école primaire à Genève. In: *Notes d'information du SRED* (Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique de l'Etat de Genève. Nr 8.
- Schulz, W. & M. Treder (1985). Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts. In: Otto, G. & Schulz, W. (eds.) *Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts*. Stuttgart: Klett-Cotta, 121 - 130. [= Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Band 4].
- Scottish Executive Education Department (2003). Assessment of Achievement programme. Report of the first survey of Modern Languages (French and German). Web publication 2003 [website of SCILT]. Written by J. McPake et al.
- Szulc-Kurpaska, M. (2001). *Foreign Language Acquisition in the Primary School. Teaching and Strategy Training*. Krakow: Publisher Oficyna Wydawnicza ATUT
- Seebauer, R. (1996). "Englisch auf der Grundstufe I. Einige Anmerkungen zur affektiven Befindlichkeit der Kinder in einem Wiener Schulversuch. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 49 3, 176 - 179.
- Seebauer, R. (1996). Einige Befunde zur Lautimitation und Lautdiskrimination im Kontext des Wiener Schulversuchs "Englisch auf der Grundstufe I". *Erziehung und Unterricht*, 146 2, 78 - 85
- Seebauer, R. (1996). Fremdsprachliche Kompetenzen und Handlungskompetenzen von Grundschullehrern. Empirische Evidenz und Neuorientierung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43 1, 81 - 89.
- Seyler, S. (Hrsg.) (2001). Dokumentation des Schulversuchs "Englisch ab Klasse 1". Gladenbach.
- Sharpe, K. (2001). *The early language learning initiative. Report on Phase 1: 1999-2001*. London: CILT.
- Slavin, R.E. (1997). *Educational Psychology*. 5th edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Smedley, L. & Gofton, D. (1999). The immersion experience. An Australian-Canadian perspective. *Babel*, 34 2, 20 - 24.
- Sosniak, L.A. Educational Objectives: Use in curriculum development. In: T. Husén & T.N. Postlethwaite(eds.): *International encyclopedia of education*. Vol 3, 2nd ed. 1994, 1801 - 1804. Oxford: Pergamon
- Steinig, W. (2005). ZHP - Zweisprachige Hörverständnis-Prüfung. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, 38 - 39, 44 - 59.
- Stenzel, A. (1997). *Die Entwicklung der syntaktischen Kategorien Nomen und Verb bei ein- und zweisprachigen Kindern*. Tübingen: Narr.

- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, C., Reutener, H. & Serra, C. (1999). *Französisch - Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Serie: Nationales Forschungsprogramm. 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Zürich: Rüegger.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape, C., Reutener, H. & Serra Oesch, C. (1996). Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 64, 9 - 33.
- Stilwell Peccei, J. (1999). *Child language. Second edition*. London: Routledge.
- Stotz, D. & Meuter, T. (2003). Embedded English: Integrating content and language learning in a Swiss primary school project. *bulletin vals-asla*, 77, 83 - 101.
- Sygmund, D. (2001). Electronic media and their impact on teaching: student responses to multi-media work, and the changing role of the teacher. *English Language Teaching News*, 44, 41 - 46.
- Taavitsainen, I. and Pahta, P. (2005). English in Finland: globalisation, language awareness and questions of identity. *European Educational Research Journal* 4, 1, 79- 88.
- Taeschner, T. *The Magic Teacher*. Learning a foreign language at nursery school – results from the project. CILT: London.
- Takahashi, E. (1998). Language development in social interaction: A longitudinal study of a Japanese FLES program from a Vygotskyan approach. *Foreign Language Annals*, 31 3, 392 - 406.
- Tanner, C. (1997). The Scots. Intensive language learning in the primary classroom. *Babel*, 32 1, 28 - 31, 35.
- The English-Speaking Union* (2002). *Why languages matter*. Symposium 6 March. London. www.esu.org
- Tisdell, M. (1999). German language production in young learners taught science and social science through partial immersion German. *Babel*, 34 2, 26 - 30, 36, 38.
- Traoré, S. (2000). Die kritische Periode beim Erlernen einer fremden Sprache. Alte Fragen und neue Antworten. *Deutsch als Fremdsprache*, 37 4, 234 - 239.
- Tsagari, C. (2005) Portfolio assessment with young EFL learners in Greek state schools. In Pavlou P. and Smith, K. (eds) *Serving TEA to Young Learners: Proceedings of the Conference on Testing Young Learners organized by the University of Cyprus, IATEFL and CyTEA*. Israel: ORANIM - Academic College of Education. pp. 74-90.
- Tschirner, E. (2004). Breadth of vocabulary and advanced English study: An empirical investigation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 1, 19 Online-Publikation: <http://e-lt.nus.edu.sg/v1n12004/tschirner.htm>+
- Uhl Chamot, A. (1995). The teacher's voice. Action research in your classroom. *ERIC/CLL News Bulletin*, 18 2, 1, 5 - 8.
- Uiterwijk, H. & Vallen, T. (2005). Linguistic sources of item bias for second generation immigrants in Dutch tests. *Language Testing*, 22 2, 211 - 234.

- Vatter, J. (2003). Bewährte didaktische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. FF - *Fremdsprachen Frühbeginn*, 1, 10 - 13.
- Vickov, G. (in press) Pisanje na engleskom u prvom razredu osnovne škole (Writing skills in English in the first Grade of primary school), *Strani jezici*.
- Vilke, M, & Mihaljevic Djigunovic, J. (2003). Mali učenik i velika 'teacherica' (Little pupil - big teacher), *Dijete i jezik danas*, (ed. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strassmayera u Osijeku, 121-126.
- Vinje, M.P. (1993). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool*. (Assessment of English at the end of the Primary). Arnhem: CITO.
- Vollmuth, I. (2000). Was sagen die Kinder dazu? Fremdsprachenfrühbeginn im Rückblick. *Fremdsprachen-Frühbeginn*, 2, 17 – 20.
- Vollmuth, I. (2005). Frühbeginn in der Evaluation. Eine Schülerbefragung. *Primary English*, 3 1, 36 - 38.
- Vollmuth, Isabel (2004). *Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse*. [English in the primary school. The views on early learning expressed in teacher handbooks. A didactic-methodical analysis. Heidelberg: Winter.
- Vrhovac, Y. (2001). *Children and Foreign Languages III*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Wagner, K. R. (2003). Wie viel sprechen Kinder täglich? Zur Bedeutung von Kontaktzeiten für das Sprachenlernen. *Primary English*, 1 3, 4 - 5.
- Waschk, K. (2004). Lernverhalten von Kindern im offenen Fremdsprachenunterricht mit Multimedia und Lernsoftware. *Frühes Deutsch*, issue 2, 21 - 23.
- Watanabe T. (1997). Interviews with Japanese FLES students: Descriptive analysis. *Foreign Language Annals*, 30 1, 98 - 110.
- Wenzel, V. (2004). Hollaendisch? – nee, Nederlands! Oder: Sprachbewusstsein im bilingualen Kindergarten [Dutch? – No, Nederlands! Or: language awareness in a bilingual kindergarten] *Frühes Deutsch*, 2, 29-33.
- White, L. (1998). Second language acquisition and Binding Principle B: child/adult differences. *Second Language Research*, 14 4, 425 - 439.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83 2, 193 - 201.
- Wode, H. (2002). Fremdsprachen ab Kindergarten: Ein Modell in der Erprobung (Teil 2). *Fremdsprachen Frühbeginn*, 2, 25 - 28.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition*. Cambridge: University Press.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment. *System*, 31 4, 501 - 517.

- Xu, Y., J. Gelfer & P. Perkins. (2005). Using peer-tutoring to increase social interactions in early schooling. *TESOL Quarterly*, 39, 1, 83-106.
- Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T. & Oxford, R. L. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *IRAL*, 41 4, 381 - 409.
- Young, A. & Helot, C. (2003). Language awareness and/or language learning in French primary schools. *Language Awareness*, 12, 3&4, 234-246.
- Zangl, R. & Peltzer-Karpf, A. (1998). *Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Ziegler, G. & Dauster, J. (2004). Frühfranzösisch im Saarland ab Klassenstufe 1 - Perspektiven der wissenschaftlichen Begleitung. *Frühes Deutsch*, 1 2, 24 - 28.

Références citées au chapitre 5 sur la bonne pratique et au chapitre 6 sur les principes pédagogiques

- Babb, C. & Horvathne, C. (2002). *Modern English Teacher* (11, issue 2) [Report about an English summer camp in Hungary] , 76-79.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beetsma, D. (ed.). (2002). *Trilingual primary education in Europe: an inventory of the provisions for trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Akademie/Mercator Education.
- Bondi, M. (2001). Towards a language profile for the FL primary teacher. In M. Jimenez Raya et al. (eds.). *Effective foreign language teaching at the primary level*. Berlin: Lang, 39 – 50.
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Brussels/Geneva: International Academy of Education/International Bureau of Education. [www.ibe.unesco.org. print from PDF-file]
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the Expansion in teaching children. *ELT journal* 57,2, 105 – 111.
- Centre for Information on Language Teaching* (2005): *Making it happen, making it work and making it better*. London. [DVD]
- Centre International d'études pédagogiques/CIEP* (2006). *Mallette pédagogique pour les assistants d'anglais à l'école primaire*. [pedagogical kit for English teaching assistants in the primary school.] [print from PDF file]
- CODN: *Teaching English to young learners. Observation tasks*. Warsaw 2003.
- European Commission, Education and Culture (2002). *Comenius language assistantships. A good practice guide for host schools and language assistants*. Luxemburg: Office for Official Publications of the EU [print from PDF file].
- Driscoll, P. (ed.) (1999). *Teaching modern foreign languages in the primary school*. Andover: Taylor & Francis.
- Edelenbos, P. & Johnstone, R.M. (eds.) (1996). *Researching languages in primary school. Some European perspectives*. CILT: London.
- Edelenbos, P. & Kubanek, A. (2004). "Teacher assessment: the concept of `diagnostic competence` ." *Language Testing* 21(2004), 259-283.
- Edelenbos, P. & J.H.A.L. de Jong (red.) (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: een situatieschets*. Studie in opdracht van het Nationaal Actie Bureau Moderne Vreemde Talen. (Teaching Foreign Languages in The Netherlands: a situational sketch) Enschede: NaB-MVT.

- Enever, J. (2004). Europeanisation or globalisation in early start EFL trends across Europe? In Gnutzmann, C. & Intemann, F. (eds). *The globalisation of English and the English language classroom*. Tübingen: Narr, 177-191.
- European Commission, Directorate General for Education and Culture* (ed.). (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A frame of Reference*. Written by Kelly, M. & Grenfell, M. . Brussels.
- Eurydice* (2005). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*. [Key data on teaching languages at school in Europe]. Brüssel.
- European Commission, Directorate General Education and Culture (ed.). (2004). *50 ways to motivate language learners*. Written and laid out under a public services contract.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur* (2004). *Durchführung des Arbeitsprogramms Allgemeine und berufliche Bildung 2010*. Arbeitsgruppe Sprachen. Zwischenbericht Dezember 2004. [EXP LG/13/2004].
- European Commission* (ed.). (2006). *Europeans and their languages*. Special Eurobarometer 243. [February]
- Europäische Kommission* (2006). *Weissbuch über eine europäische Kommunikationspolitik*. Komm (2006) 35 endgültig.
- Farren, A. & Smith, R. (2003). *Bringing it home*. London: CILT.
- Francescini, R. & Ziegler, G. (2005). *Materialien für den Frühunterricht Französisch*. Saarbrücken. Institut für Romanistik der Universität. [Material for early teaching of French]
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir*. Paris: L'Harmattan.
- Goethe Institut* (1993). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. München. [Nuremberg Recommendations for early foreign language learning]
- Goethe Institut* (2006). *Teddy auf Tour*. Dokumentation eines Projektes zum interkulturellen Lernen im Rahmen des frühen Sprachunterrichts, konzipiert von G. Gappa. München. [Documentation of a project for intercultural learning within early languages learning]
- Goethe Institut* (2006). *Fokus Grundschule*. München: Goethe Institut.
- Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris. [Rapport n° 19]
- Hasselgreen, A. (2000). *The assessment of the English ability of young learners in Norwegian schools: an innovative approach*. *Language Testing* 17/2.
- Helmke, A. (2003, 4th print 2005). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. [Quality of teaching. Recording, assessing, improving]. Seelze: Kallmeyer.
- Howard, E.R. et al. (2005). *Guiding principles for dual language education*. Draft March 2005. Washington/ DC: Center for Applied Linguistics [printed from PDF file] (<http://www.cal.org/twi/guidingprinciples.htm>)

- Hubin, J.-P. (ed.). (2006). *Carnet de route belge*. Brussels: Ministère de la Communauté française, March 2006. [Guide for virtual exchange projects. adapted from an original version by Micheline Maurice, CIEP, France.]
- ILIAD [International Languages Inservice at a Distance] (2002). CD Rom. Open University London/Centre for Educational software. Project coordinator A Swarbrick.
- Interkantonale Lehrmittelzentrale* (2006-2008). Explorers. Zürich.
- International Journal of the Sociology of Language*, issue 171 (2005), *Trilingual education in Europe*.
- Judd, E., Tan, L. & Walberg, H.J. (2001). Teaching additional languages. International Academy of Education/International Bureau of Education. Brussels/Geneva. [www.ibe.unesco.org]
- Kliwer, A. (2006). Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze zum Elsass. Hohengehren 2006. [Interregionality. Teaching literature at the border to the Alsace region]
- Kliwer, A. (2005). Unterricht entgrenzen – interregionale Ansätze in der Pfalz und im Elsaß. Landau: Knecht. [removing borders in teaching – interregional approaches in the Palatine and the Alsace]
- Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem, Regensburg/Pilsen & Deutsch-Polnisches Jugendwerk Warschau/Potsdam* (2004). Trio linguale. Deutsch-tschechisch-polnische Sprachanimation für Jugendbegegnungen [Trio linguale. German-Czech-Polish language animation for youth encounters] CD-Rom.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Huntington, N.Y.: Krieger.
- Kubanek, A. & P. Edelenbos (2001). *Fremdsprachenlernen mit Spaß. Wie Eltern ihre Kinder fördern können*. Herder: Freiburg. [Enjoying foreign language learning. How parents can support their children]
- Kubanek, A. (red.) (2002). *Faszination Sprachenlernen*. Video. Dresden: Saxon Ministry of Education. [The fascination of learning languages]
- Learn English Lern Deutsch* (2004). [six posters with 288 identical or similar words in German and English.] München: Goethe-Verlag GmbH.
- Legendre, J. (red.) (2003). *L'enseignement des langues étrangères en France*. Senat - Rapport d'information n°63 fait au nom de la commission des affaires culturelles. Paris. [Foreign language teaching in France. Report of the Senate. Printed from PDF document]
- Lenk, C. (2001). Qualitätssicherung durch gemeinsame Fachlichkeit. Anregungen zur Qualitätsdiskussion in der internationalen Jugendarbeit. In: Tandem (ed.). (2001). *Trilaterale Fachtagung: Qualitätsmerkmale in der internationalen Jugendbegegnung* [trilateral conference: quality criteria in international youth

- encounters] 26.-28.11.2001, Evangelische Akademie Lutherstadt Wittenberg, 69-85. www.tandem-org.de [Ensuring quality via common professionalism. Suggestions for the quality debate in international youth encounters]
- Limbach, J. (ed.). (2005). Das schönste deutsche Wort. München: Goethe Institut/Hueber. [The most beautiful German word].
- Maroušková, M & Eck, V. (1999-2001). Němčina pro 4 and 6 (1999), pro 5 and 7, 2000, pro 8 and 9 2001. Prague: Fortuna. [German for classes 4ff].
- Martin, C. & A. Farren (2004). Working together. London: CILT Publications [Young Pathfinder Series].
- Martin, C. et al. (2003). The foreign language assistant in the primary school. NACELL guide.
- Mertens, J. (2006). 'Denn sie sollen wissen, was sie tun...'. Berufsfeldorientierung als Leitgedanke einer wissenschaftlichen Fremdsprachenlehrausbildung. In Schlüter, N. (ed.). Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Berlin: Cornelsen, 196-205. [They ought to know what they are doing - Orientation towards the professional field as guiding principle of an academic training of modern language teachers. In Schlüter, N. (ed.) Progress in early foreign language learning.]
- Ministério da Educação* (2005). Inglês no 1º ciclo de ensino basico 2005/06. Lisboa. [English in the first cycle of primary education 2005/06. Printed from PDF-file]
- Nuffield Foundation (2000). Languages : The next generation. London.
- Rolff, H-G. (2001) Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen. In: Weinert, F. (ed.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, 337 – 352. [What is the use of comparative assessments for the pedagogical work in schools? In Weinert, F. (ed) Assessments of achievement in schools]
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung* (2003). Grenzenlos. CD-Rom, webportal and teacher book. Commissioned by BMW Group Munich. [Part of the LIFE project material] www.grenzenlos-life.de [Without borders]
- Van Oijen, P. (2003). A brief outline of early foreign language teaching provisions in Europe. European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems. Den Haag: Ministry of Education, Culture and Science.
- Walberg, H. & Paik, S.J. (2000). Effective educational practices. Brussels/Geneva: International Academy of Education/International Bureau of Education. [www.ibe.unesco.org]
- www.education.fr Lettre flash, 20th October 2005.
- www.pze.at/memo Memo Project - Entwicklung mehrsprachiger Module [development of multilingual modules]
- Zarańska, J. (2003). The Singing Class. CODN, Warsaw.

Appendix: The Questionnaire on Principles

Introduction

This questionnaire is comprised primarily of multiple-choice questions. Please tick (using an **X** or **O**) the answers you believe to be most appropriate. The terminology used is broad, so as to account for the diversity of European educational systems and the differences in principles underlying Early Foreign Language Learning (EFL). Examples and sources can be found in the attachments.

Professional Background

1. What is your profession? _____

2. What are your main responsibilities with regard to Early Foreign Language Learning? [*Please tick more than one box if applicable*]

<input type="checkbox"/> teacher training	<input type="checkbox"/> research
<input type="checkbox"/> curriculum development	<input type="checkbox"/> advising schools
<input type="checkbox"/> policy making	<input type="checkbox"/> in-service training
<input type="checkbox"/> teaching foreign languages	<input type="checkbox"/> other, namely _____

3. The context for Early Foreign Language Learning (EFL) is important. [*Please indicate which context applies to the answers you will provide*]

<input type="checkbox"/> for your country
<input type="checkbox"/> for a province, a certain region _____
<input type="checkbox"/> for the border region _____
<input type="checkbox"/> for a specific project _____
<input type="checkbox"/> other, namely _____

4. What is the age range of pupils in your situation?

Children between .. years and .. years old

Rationale and Aims

5. What were, at the onset, the main reasons for introducing EFL in pre-primary or primary education?

6. Do the main reasons for EFL in 2006 differ from those stated originally?

no

yes, if yes in what way?

7. What were the primary aims of EFL upon its introduction?

1. _____

2. _____

3. _____

8. Do the primary aims of EFL in 2006 differ from those stated originally?

no

yes, if yes in what way?

The Main Principles Underlying EFLL

9. EFLL is guided by principles. An inventory has been made of principles listed in official documents (curricula, guideline, etc.) and handbooks. Those that are relevant to ELL have been divided into the four groups below. Please rate the importance of the following principles for EFLL.

Please use a scale from 1 - 5 when assessing the importance of each principle.

1. means 'not important'
2. means 'somewhat important'
3. means 'important'
4. means 'very important'
5. means 'of the utmost importance'

Psycholinguistic Principles	Importance 1-5	Didactical Principles	Importance 1-5
EFLL must provide general insight into language systems		EFLL happens in meaningful contexts and thematic areas	
EFLL should make pupils aware of similarities between their language and those from nearby borders		In EFLL comprehension precedes production	
EFLL must be age related, using physical predispositions		Use of authentic materials is important	
Language awareness is important		The topics of EFLL should be personalized (handheld puppets, narrator figures)	
EFLL should make use of and develop relations between L1 and L2		EFLL should be task oriented	
EFLL should stimulate language acquisition		In EFLL use of computers should be fully exploited	
Meta linguistic awareness should be developed		EFLL should take into account learning strategies and learning styles	

Methodical Principles	Importance 1 - 5	Pedagogical Principles	Importance 1-5
EFLL should be embedded in day-to-day classroom management		EFLL should encourage tolerance towards others and provide familiarity with different sets of values	
In EFLL a visual approach and multisensory learning are required		EFLL should offer opportunities for reflection on other languages	
In EFLL the opportunities provided by national or nearby borders should be exploited		EFLL must strive for frequent exposure to the target language	
In EFLL a maximum exposure to the foreign language is important		The basis for successful EFLL is a positive approach to learning	
In EFLL holistic learning is central for children		EFLL should focus on usage competence	
In EFLL skills are trained through repetition		EFLL supports the child's development towards more demanding cognitive and linguistic tasks	
		In EFLL the full range of learner characteristics should be accounted for	
		EFLL relies upon pupils gaining the ability to assess their own progress	
		EFLL should be integrative	

Attachments I.1 to I.4. contain overviews of all principles, including their sources, examples and origins.

10. Which psycholinguistic principles had implications for the organization, classroom practice or teacher training? "Implication for the organization" is characterised as the starting age, number of lessons, programmes for language awareness, etc.

Psycholinguistic Principles*	Implications for:			
	Organization Nation-wide	At school	Classroom Practice	Teacher Training
General insight in language systems	[]	[]	[]	[]
Use of similarities of languages near the border	[]	[]	[]	[]
Age related language learning using unique physical predispositions	[]	[]	[]	[]
Language awareness	[]	[]	[]	[]
Developing relations between L1 and L2	[]	[]	[]	[]
Stimulating language acquisition	[]	[]	[]	[]
Developing meta linguistic awareness	[]	[]	[]	[]

* the list is the same as in question 9, here some abbreviations are used

11 Have these psycholinguistic principles influenced the amount of teaching time, classroom management, teaching materials or teacher training in EFLL?

[] no

[] if yes, could you please explain how these psycholinguistic principles have influenced the amount of teaching time, classroom management, teaching materials or teacher training?

12. Which didactical principles have had implications for the organization, classroom practice or teacher training. "Implication for the organization" is characterised as the starting age, number of lessons, programmes for language awareness, etc.

Didactical Principles*	Implications for:			
	Organization Nation-wide	At school	Classroom Practice	Teacher Training
EFL in meaningful contexts and thematic areas	[]	[]	[]	[]
Comprehension precedes production	[]	[]	[]	[]
Use of authentic materials	[]	[]	[]	[]
Content of EFL should be personalised	[]	[]	[]	[]
EFL should be task oriented	[]	[]	[]	[]
Full use of computers	[]	[]	[]	[]
Taking into account learning strategies	[]	[]	[]	[]

* the list is the same as in question 9, here some abbreviations are used

13 Have these didactical principles influenced the amount of teaching time, classroom management, teaching materials or teacher training in EFL?

[] no

[] yes, could you please explain how these didactical principles have influenced the amount of teaching time, classroom management, teaching materials or teacher training?

14. Which methodical principles have had implications for the organization, classroom practice or teacher training? "Implication for the organization" is characterised as the starting age, number of lessons, programmes for language awareness, etc.

Methodical Principles*	Implications for:			
	Organization		Classroom	Teacher
	Nation-wide	At school	Practice	Training
Embedding EFLL in day-to-day classroom management	[]	[]	[]	[]
Visual approach to support multi sensory learning	[]	[]	[]	[]
Exploiting the opportunities of the border region	[]	[]	[]	[]
Maximize exposure to the foreign language	[]	[]	[]	[]
Repetition	[]	[]	[]	[]

* the list is the same as in question 9, here some abbreviations are used

15. Have these methodical principles influenced the amount of teaching time, classroom management, teaching materials or teacher training in EFLL?

no

yes, could you please explain how these methodical principles have influenced the amount of teaching time, classroom management, teaching materials or teacher training?

16. Which pedagogical principles have had implications for the organization, classroom practice or teacher training? "Implication for the organization" is characterised as the starting age, number of lessons, programmes for language awareness, etc.

Pedagogical Principles*	Implications for:			
	Organization		Classroom	Teacher
	Nation-wide	At school	Practice	Training
EFL should encourage tolerance towards others and should provide a familiarity with different sets of values	[]	[]	[]	[]
Opportunities for reflections on other languages	[]	[]	[]	[]
Frequent exposure to the target language	[]	[]	[]	[]
EFL originates from and builds on a positive approach to learning	[]	[]	[]	[]
Focus on usage competence	[]	[]	[]	[]
Support for the development towards cognitive and linguistic demands	[]	[]	[]	[]
Accounting for the full range of learner characteristics	[]	[]	[]	[]
Skill to assess one's own progress	[]	[]	[]	[]
Support for integrative work	[]	[]	[]	[]

* the list is the same as in question 9, here some abbreviations are used

17. Have these pedagogical principles influenced the amount of teaching time, classroom management, teaching materials or teacher training in EFL?

[] no

[] yes, could you please explain how these pedagogical principles have influenced the amount of teaching time, classroom management, teaching materials or teacher training?

18. Which principles are most important now, with regards to improving pupil performance? [*if appropriate, please copy principles from the pages above*]

1.

2.

3.