

1.

ENSEIGNER UNE L2 À L'ÉCOLE : **de l'expérimentation à la mise en œuvre**

Enseigner une langue vivante étrangère dans le contexte institutionnel de l'école :

– devrait impliquer que l'on s'interroge sur **ce qui caractérise cette matière** et qu'on se penche sur les spécificités de cet objet-langue. Cet objet demande d'ailleurs à être examiné sous un angle particulier puisqu'il fait son entrée officielle à l'école primaire et donc, dans le monde de l'enfance ;

– suppose aussi que des **choix théoriques et institutionnels** viennent orienter l'action pédagogique. Des domaines de référence sont alors sollicités pour tenter de rendre la langue enseignable et apprenable. Ils sont d'ailleurs généralement sous-jacents – mais parfois explicites – dans les programmes et instructions qui ont jalonné l'histoire de la langue étrangère à l'école ;

– découle d'une application des programmes et instructions dans les **textes en vigueur**. Or, ceux-ci viennent de subir des modifications considérables qu'il importe donc de comprendre ;

- demande une articulation entre théorie et pratique pour envisager **comment enseigner une langue**, en fonction de quels principes et dans quels buts ;
- n'est envisageable que si la spécificité en construction de la matière est prise en compte dans la mise en œuvre, pour que les activités tiennent compte des **possibilités et des besoins du public**.

Ces questions seront abordées successivement dans la première partie :

- Chapitre 1. Pour mieux comprendre la « matière » L2
- Chapitre 2. Cadres institutionnels : une spécificité en construction
- Chapitre 3. Dernières orientations dans les textes en vigueur
- Chapitre 4. Enseigner une L2 : aspects didactiques
- Chapitre 5. La L2 à l'école : du contexte à la mise en œuvre

CHAPITRE I

POUR MIEUX COMPRENDRE LA « MATIÈRE » L2

- *Quels sont les éléments constitutifs de la matière L2 ?*
- *Comment intervient-elle dans la classe ?*
- *Pourquoi et dans quelle mesure doit-on lui accorder un traitement spécifique ?*
- *Quelles sont les attentes de l'institution, des parents, de la société ?*

Dans la première partie de ce chapitre nous adopterons une démarche comparatiste pour tenter de délimiter les traits principaux de la « matière » L2 dans le système scolaire.

- *Une langue est-elle constituée de savoirs ? Quels sont les domaines de référence ?*
- *Quelle est la place accordée à la communication ? À la réflexion sur la langue ? À la culture ?*

La seconde partie envisagera la question des savoirs mobilisés dans l'apprentissage

- *Faut-il apprendre une L2 le plus tôt possible ?*
- *Quels rapprochements opérer entre l'apprentissage de la L1 et de la L2 ?*
- *Quelles sont les différences entre l'adulte et l'enfant dans l'apprentissage de la L2 ?*

La troisième partie sera consacrée à l'apprentissage pour tenter de situer les points clés du débat sur le bien-fondé de l'apprentissage précoce d'une L2.

I. Aperçu du paysage disciplinaire

Si l'on admet que la langue est matière de toute matière, qu'elle est aussi objet d'amour (Hagège, 1996), il est aisé d'imaginer à quel point cette entrée disciplinaire est problématique. S'agissant d'une langue considérée comme « étrangère¹ », parfois d'ailleurs qualifiée de langue « vivante », par opposition aux langues dites « mortes » (expression qui ne convient cependant pas aux latinistes), la matière L2 peut dans un premier temps être envisagée comme un ensemble hétérogène et complexe. Nous nous limiterons ici à quelques traits disciplinaires spécifiques.

1. L'expression langue étrangère n'est d'ailleurs pas sans poser problème, une langue n'étant pas *étrangère* en soi. Il s'agit du positionnement d'un individu ou d'un groupe d'individus. Ainsi, les travaux de Dabène ont montré que certaines langues apparaissent plus étrangères que d'autres en fonction du sujet.

1.1. Des contours imprécis

La L2 est une discipline composite dont la définition varie en fonction du niveau d'intervention. Il s'agit de l'ensemble des disciplines : littérature, civilisation, linguistique, si l'on prend comme référence l'enseignement supérieur mais sur la palette de l'enseignement/apprentissage du secondaire, elle consiste en un assemblage de grammaire, de civilisation, de littérature et, dans l'enseignement élémentaire, en activités langagières de découverte. L'objet disciplinaire est probablement une des disciplines les plus hétérogènes qui soient, ce qui implique que les découpages et les programmations ne peuvent bien évidemment pas en traduire la complexité. Dans le cadre institutionnel, la L2 est un objet que les didacticiens qualifient parfois de « construit » parce qu'il est codifié dans les manuels, les grammaires et qu'il prend appui sur des programmes et sur des instructions officielles. Enfin, dans la salle de classe, c'est une langue dynamique et évolutive, que l'action volontariste de l'enseignant transforme et ajuste dans les échanges communicationnels. Il faut également garder à l'esprit que la transformation des langues en disciplines scolaires les place dans un nouvel univers catégoriel et qu'elle leur confère ainsi une dimension « éducative ». Dans ce cadre, la L2 est censée participer au développement de la formation intellectuelle, notamment dans sa composante culturelle, s'agissant de l'apprentissage de l'altérité et dans les possibilités conceptualisatrices qu'offre la réflexion sur la langue.

1.2. À la fois instrument et objet d'apprentissage

En cours de L2, l'objet-langue est en interaction directe avec la situation d'enseignement-apprentissage. Cette mise en relation lui octroie un double statut unique. On peut en effet considérer avec Girard (1995) que la langue vivante est la seule discipline scolaire qui soit à la fois son moyen et sa propre fin, l'instrument et l'objet de l'apprentissage. Un tel phénomène est bien connu par les enseignants de maternelle avec l'apprentissage du français. Cette constatation est lourde de conséquences car elle signifie que les objectifs pédagogiques doivent être poursuivis simultanément dans la classe de L2, quel que soit l'âge des apprenants : la langue n'est donc pas apprise puis utilisée ou encore utilisée puis apprise, la langue est apprise à travers son utilisation. En conséquence, les tâtonnements, les erreurs, font partie intégrante de l'apprentissage de la langue. Ce constat nous amène à une redéfinition du statut de l'erreur. L'enfant ne se contente, en effet, pas de répéter ce qu'il a entendu en *input*¹, il reconstruit le matériau langagier en fonction de règles intermédiaires. En français, un enfant dira volontiers **on mourrira jamais* (pour : *on ne mourra jamais*) ou **vous vous rencomptez* (pour : *vous vous rendez compte*). Ces exemples illustrent le phénomène de reconstruction à l'œuvre. Il ne s'agit pas de fautes mais d'erreurs qui témoignent du processus d'acquisition.

Les travaux sur l'analyse d'erreurs ont montré qu'on observait fréquemment le même type d'erreurs dans l'apprentissage d'une L2 : il s'agit d'erreurs d'apprentissage et non d'interférences avec la L1. Qualifiée parfois de stratégique ou de structurante (Petit, 1987), l'erreur est le signe que l'apprenant s'est engagé dans la formulation

1. *Input* désigne ici les données langagières soumises au traitement.

d'hypothèses sur la langue qui l'amèneront progressivement à une acquisition de la L2. Des chercheurs se sont penchés sur ce langage intermédiaire de l'apprenant, que l'on appelle alors l'*interlangue*, pour en examiner les caractéristiques. Le concept permet d'envisager l'apprentissage comme un continuum puisque l'interlangue évolue au cours de l'apprentissage en suivant une progression qui témoigne d'un certain nombre d'invariants, selon la langue apprise et selon le palier qui est atteint. La progression n'est donc jamais linéaire comme celle des manuels scolaires. D'autre part, l'apprenant est actif ; il émet une hypothèse, la teste, même s'il a des doutes (prise de risque). Dans cette perspective, l'erreur devient une étape voulue vers la connaissance, une composante constructive de l'apprentissage. Or, ce sont précisément ces erreurs stratégiques, dont on vient d'expliquer le bien-fondé, qui, à cause de leur régularité et de leur ténacité systématique, provoquent l'exaspération du professeur. Elles sont l'objet d'une chasse aux sorcières et découragent l'apprenant.

Revoir le statut de l'erreur en L2 est, par conséquent, nécessaire. Cela suppose :

- une correction, car elle est attendue par l'apprenant : elle lui permet de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses. Mais elle doit être revue avec bon sens et ressentie de manière positive ;
- des tâches d'enseignement-apprentissage qui comprennent des activités, et non de simples exercices répétitifs (parfois appelés *drills* pour faire référence aux théories béhavioristes qui les sous-tendent).

L'approche par tâches permet d'offrir un contexte pour la mise en place de stratégies d'apprentissage et d'évitement de l'erreur.

1.3. Une matière à comparaisons

Des attentes souvent excessives sont engendrées par un ensemble d'oppositions et de comparaisons liées à la nature de l'objet-langue dans son association avec sa fonction de discipline scolaire. Ces comparaisons interviennent :

- **Avec l'apprentissage en milieu naturel**

Lorsqu'on parle d'apprentissage « captif » ou institutionnel d'une L2, on oppose cet apprentissage dans le cadre scolaire avec un apprentissage en milieu « naturel » – on emploie d'ailleurs parfois dans ce cas le mot « acquisition » (par opposition avec l'apprentissage). Une telle distinction s'avère difficilement transposable aux autres disciplines scolaires. Ainsi, peut-on imaginer l'apprentissage en milieu « naturel » des mathématiques, de l'histoire ou de l'éducation physique ? On observe fréquemment que la confrontation de l'apprentissage institutionnel avec un apprentissage naturel est à l'origine de jugements souvent très sévères pour notre discipline¹. Bien que cette tendance ne soit pas nouvelle, elle est sans doute renforcée par le fait que l'évaluation des performances des élèves formés par l'école peut se faire instantanément par les

1. cf. évaluation d'élèves de 15 ans dans 7 pays européens, où les Français sont les derniers de la classe européenne pour l'apprentissage des langues, d'après une enquête très controversée menée en 2002 (et publiée en 2005) par le réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs.

locuteurs natifs. Cette caractéristique est en tout cas particulière à notre discipline : rares sont, en effet, les comparaisons entre les performances d'un élève et d'un mathématicien, d'un historien ou d'un champion sportif. C'est là une dimension pragmatique explicable par une attente d'autant plus forte de la société qu'elle est ancrée dans un contexte socio-économique dans lequel la maîtrise d'une L2 est un gage de réussite¹. On peut signaler toutefois l'apport constructif de cette spécificité, dans la mesure où elle a joué un rôle important dans les évolutions de la réflexion didactique, s'agissant, en particulier, des objectifs d'apprentissage et de l'adaptation des méthodes et techniques aux apprenants. Il convient toutefois de modérer le propos en évoquant le danger d'une approche purement « instrumentaliste » de l'enseignement des L2.

- **Avec l'apprentissage de la L1**

Mettre sur le même plan la didactique du français langue de l'école (L1) et la didactique des langues étrangères relève de l'utopie. En effet, il est essentiel de tenir compte des divergences dans l'apprentissage et notamment du fait que tout ce qui est intuitif dans la langue maternelle doit être en même temps que pratiqué, décomposé linéairement en surface et en profondeur. Dès lors, s'il vise l'efficacité, l'enseignement-apprentissage de la L2 ne peut se contenter d'importer les méthodes employées pour L1, malgré les zones d'interaction, voire de complémentarité. Comme le montrent les travaux sur l'articulation entre L1 et L2 à l'école élémentaire (Ducancel, 1992 ; Ducancel et Simon, 2004 ; Delasalle, 2005) il y a tout un travail à faire pour construire une transversalité dans les apprentissages.

- **Avec l'apprentissage de la langue seconde**

Il s'agit de faire la part des choses entre la L2, langue étudiée en milieu scolaire parce qu'elle est inscrite au programme et la langue seconde, langue apprise par le migrant dans le pays d'accueil - parce que cela représente pour lui une nécessité. On observe, par exemple, que la motivation et l'exposition à la langue sont bien plus fortes dans le cas de la langue seconde. Face à l'abondante littérature anglo-saxonne qui fonde volontiers ses analyses et ses travaux sur l'apprentissage de la langue seconde, nous revendiquons un paysage disciplinaire spécifique à la L2.



Pour aller plus loin

Hagège, C., *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996.
 Petit, J., *Acquisition linguistique et interférences*, Paris, APLV, 1987.

1. L'entrée de la langue étrangère dans le socle commun des connaissances (avec les mathématiques et le français) traduit ce besoin social.

2. Quels savoirs dans le cours de langue ?

Parler de savoirs dans l'apprentissage d'une langue implique une position distanciée sur la pratique de cette langue. De plus, les savoirs à acquérir n'ont de sens que s'ils aident l'apprenant dans des situations où la langue sera utilisée. Parmi les questions qui se posent, se trouve ainsi soulevée celle de l'articulation entre les savoirs (qu'il reste à définir) et les savoir-faire.

2.1. Langue de communication et pratique sociale

La L2 réfère à une langue qui sert à la communication verbale entre interlocuteurs. Cette langue a donc une réalité extérieure au cadre scolaire. De plus, dans la communauté linguistique où elle intervient, son usage est codifié ; c'est là un savoir « laïc », censé vivre en dehors de l'école. Cette « multilocation institutionnelle des savoirs » (Chevallard, 1994) invite l'introduction de la notion de « pratique sociale », puisque toute pratique humaine est une pratique sociale, inscrite donc à l'intérieur d'une institution. D'autre part, l'objectif fondamental de l'enseignement des langues est que les apprenants pratiquent ces L2 dans les contextes sociaux où ils vont se trouver. L'enseignement-apprentissage d'une L2 ne se réfère pas uniquement à des transpositions de savoirs mais aussi à ce que Martinand (1986) qualifie de « pratiques sociales de référence ». L'accent est mis sur l'ensemble d'un secteur social, au-delà de l'individu et, de ce point de vue, il est nécessaire de reconsidérer la notion de savoir. Les questions peuvent alors être formulées ainsi : Qu'y a-t-il à savoir ? Quels sont les savoirs pertinents ? Ces interrogations concernent aussi bien les domaines scolaires qu'extrascolaires et supposent des « besoins en savoirs » propres à chacune des pratiques sociales.

Des fragments de cette langue réelle ont fait leur entrée officielle dans la salle de classe dans les années 1980 avec l'introduction de l'objectif communicationnel dans les programmes d'enseignement. L'intégration de la dimension communicative dans l'enseignement implique que l'enseignant aide les élèves à devenir des acteurs efficaces dans les situations de communication, donc dans la vie — ou tout au moins dans une interprétation didactique de cette vie sociale. La langue est alors considérée comme un tout vivant, qui est à la fois porteur de sens et d'information. Dans cette perspective, les contenus linguistiques répondent aux besoins de la communication et représentent la trame sur laquelle, au fil de l'actualisation didactique, se tisse l'apprentissage de la langue. On peut en déduire qu'une description linguistique, qui se veut utile à l'apprentissage, doit étudier la langue en contexte et tenir compte à la fois de sa fonction de communication et de sa fonction de représentation.

2.2. Des savoirs dans la langue, des savoirs sur la langue

La perspective instrumentale ne peut suffire à la description de la L2 : une langue n'est jamais un simple outil de communication. La L2 étudiée est une langue, c'est-à-dire un système de signes propre à un groupe et lui permettant de communiquer — une langue parmi les autres langues. C'est aussi une réalisation concrète du langage : la faculté humaine générale de construire des messages en assemblant des signes.

Dès lors, au-delà de la diversité des langues, il y a des principes d'organisation communs qui touchent à l'humain. L'enseignement-apprentissage de la L2 est donc concerné par cette aptitude fondamentale, inscrite biologiquement dans la nature humaine, par ce véhicule qui permet de façon privilégiée l'accès au savoir. À la fois matière du discours et matière pour discourir du discours : cette double dimension du langage est essentielle pour l'apprentissage.

De plus, la L2, langue comme discipline scolaire est un objet capable de deux focalisations différentes (Dabène, 1995) : une focalisation interne, sur lui-même, c'est la perspective métalinguistique qui s'attache à la description du système (pour parler de la langue) et une focalisation externe, c'est la perspective instrumentale dans laquelle la langue est utilisée comme outil dans l'interaction ou dans la transmission de contenus qui ne sont pas linguistiques (pour parler dans la langue).

Cette double focalisation engendre, en conséquence, une complexification de l'identification des savoirs : ceux qui sont monopolisés pour comprendre et produire dans la L2, ceux pour comprendre le fonctionnement de la L2 ; les savoirs dans la langue et sur la langue.

Sur le plan communicatif, la langue vivante est une pratique, un savoir-faire et ne se limite pas à un savoir. Le savoir n'existe donc pas en tant que tel : la grammaire ne présente un intérêt que si elle est opératoire dans les savoir-faire langagiers.

Les rôles ainsi définis sont donc complémentaires : maîtriser une L2 requiert des compétences aussi bien dans les savoir-faire (les quatre savoir-faire langagiers de réception et de production¹) que dans les savoirs théoriques (les savoirs *sur*). En effet, pour atteindre une certaine efficacité intersubjective (pour que le message atteigne son but), une production, qu'elle soit écrite ou orale, doit être délivrée selon des « normes » (lexicales, syntaxiques, prosodiques pour l'oral, etc.).

En résumé, le recours aux savoirs sur la langue vise une amélioration des savoir-faire. C'est pourquoi, les stratégies de guidage et la planification didactique doivent tenir compte de ces deux composantes : la concomitance des deux aptitudes dans les interactions verbales demande, d'une part un entraînement intensif, et d'autre part, un positionnement métalinguistique qui s'appuie sur des bases utiles, c'est-à-dire fiables et réinvestissables (Bailly, 1997). Il est indispensable que le savoir sur la langue soit adapté aux besoins des apprenants et à leur capacité de compréhension. En conséquence, il y a une absolue nécessité à transposer les données sélectionnées dans le « savoir savant² », en tenant compte de la multiplicité des paramètres qui entrent en jeu.

-
1. Les savoir-faire auxquels on se réfère traditionnellement sont pour la réception : la compréhension de l'écrit et la compréhension de l'oral ; pour la production : la production écrite et la production orale. Les travaux du Conseil de l'Europe auxquels nous nous référerons ultérieurement ont affiné ce découpage en ajoutant l'interaction.
 2. Le « savoir savant » auquel nous nous référons est ici la linguistique qui nous donne une description de la langue sur laquelle on pourra s'appuyer pour comprendre comment les indices d'un énoncé traduisent des opérations plus profondes ; Il va de soi que ce « savoir savant » n'a pas sa place dans la salle de classe. Il sert de point d'appui pour une transposition didactique qui suppose des transformations considérables.