



HAL
open science

L'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel : Le cas de l'Inde

Anjali Gangolli

► **To cite this version:**

Anjali Gangolli. L'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel : Le cas de l'Inde. Linguistique. Université Bourgogne Franche-Comté, 2017. Français. NNT : 2017UBFCC008 . tel-01801230

HAL Id: tel-01801230

<https://theses.hal.science/tel-01801230>

Submitted on 28 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université de Bourgogne – Franche-Comté
École doctorale LECLA (Lettres, Communications, Langues, Arts)

THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCES DU LANGAGE

**L'enseignement du français langue étrangère
aux enfants en milieu institutionnel :
Le cas de l'Inde**

Présentée par Mme Anjali GANGOLLI

Sous la direction du Professeur Serge BORG

Jury de soutenance :

M. Danh Thành DO-HURINVILLE, Professeur. Université de Franche-Comté (Président).

M. Damien CHABANAL, Maître de conférences – HDR. Université Clermont Auvergne (Rapporteur).

M. Philippe LANE, Professeur. Université de Rouen – Normandie (Rapporteur).

M. Serge BORG, Professeur. Université de Franche-Comté (Directeur).

21 juin 2017

Sommaire

	Page
Sommaire	2
Remerciements	10
Introduction	11
Partie I : Dispositif méthodologique de la recherche	14
Chapitre 1 : Problématique de la recherche	14
1.1 Le contexte indien : diversité et richesse linguistique	14
1.2 Le point de vue des instituts de langue	15
1.3 Le marché des langues	16
1.4 Le français en Inde	17
1.5 Les contraintes de notre contexte	18
1.6 Objet de la recherche	21
1.7 Objectifs	22
1.8 Questions de recherche	23
Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche	24
2.1 Une démarche qualitative	24
2.2 Les études de cas	26
2.3 Utilisation de questionnaires pour le recueil des données	26
2.4 Implication des enfants	27
2.5 Les observations de classe	28
2.6 Une recherche en salle de classe	29
2.7 Une dimension « recherche-action »	31
2.8 Description de la démarche	32
2.8.1 Recueil de données	32
2.8.2 Méthode d'analyse	34
Partie II : De la théorie aux pratiques...	36
Chapitre 1 : Réflexions terminologiques	36
1.1 Enseignement/apprentissage précoce, enseignement aux enfants/jeunes apprenants	36
1.2 Apprenant	38

1.3 Input et intake	38
1.4 Acquisition et apprentissage	39
Chapitre 2 : Le développement du langage chez l'enfant	41
2.1 Le développement du langage	41
2.2 Les étapes de l'acquisition du langage	46
2.3 L'enfant et la triple dimension du langage	49
2.4 Le développement des compétences langagières chez l'enfant : quelques repères	49
2.5 Les styles et les stratégies	51
2.6 La fonction métalinguistique	54
2.7 De l'acquisition en milieu naturel à l'apprentissage en milieu institutionnel	55
Chapitre 3 : L'acquisition-apprentissage précoce d'une deuxième langue	57
3.1 Les contextes de l'appropriation d'une deuxième langue chez les enfants	57
3.1.1 Le bilinguisme pendant la petite enfance	57
3.1.2 L'appropriation d'une deuxième langue en contexte bilingue ou en contexte d'immersion	58
3.1.3 L'acquisition d'une troisième langue	59
3.1.4 L'apprentissage d'une langue étrangère	60
3.2 Les différentes approches	61
3.2.1 Éveil aux langues	62
3.3 Les principes de base de l'enseignement des langues aux enfants	63
3.4 L'enseignement des langues étrangères et l'école primaire	63
3.4.1 L'enseignement des langues étrangères et les politiques éducatives des pays	64
3.5 Les contraintes des dispositifs d'enseignement des langues étrangères aux enfants	65
3.6 Les dispositifs et les pratiques en contexte d'enseignement des langues étrangères aux enfants	68
3.6.1 Le programme irlandais « Modern Languages at Primary School »	69
3.6.2 Les pratiques pédagogiques	70

3.6.3 Les principes pédagogiques de base	72
3.7 L'efficacité des programmes d'enseignement des langues étrangères aux enfants en termes de résultats d'apprentissage	72
3.7.1 Les résultats de l'apprentissage et les progrès	73
3.7.2 Les résultats de l'apprentissage et les variables relatives à l'apprenant	76
L'utilisation de stratégies	76
L'aptitude	77
La situation socio-économique	78
La motivation, les attitudes et l'anxiété	78
3.7.3 Les résultats de l'apprentissage et les enseignants	81
3.7.4 Des facteurs en dehors de l'école	82
3.8 Quels arguments pour un enseignement des langues étrangères aux enfants ?	83
3.8.1 Les spécificités de l'apprenant enfant	83
3.8.2 Le point de vue des parents	85
Chapitre 4 : Le profil du jeune apprenant	87
4.1 L'enfant, un être en devenir	88
4.1.1 L'enfant et le développement cognitif	88
4.1.2 L'enfant, un bouquet d'intelligences	91
4.1.3 L'enfant et les savoir-faire	93
4.1.4 L'enfant et les compétences de lecteur-scripteur	97
4.1.5 L'enfant et sa vision du monde	100
4.2 L'enfant et la motivation	101
4.3 L'enfant, un apprenant actif	105
4.4 L'enfant, un apprenant axé sur la communication	107
4.5 L'enfant, le plaisir et le jeu	109
4.6 L'enfant, un apprenant sans inhibition	111
4.7 L'enfant et les stratégies	113
4.7.1 Les stratégies de l'enfant	113
4.7.2 Les stratégies de communication chez les enfants	114
4.7.3 Enseigner les stratégies aux enfants	115
4.7.4 La négociation du sens en L2	115

4.7.5 Les stratégies de l'adulte	116
4.7.6 Les conséquences pour l'enseignement aux enfants	122
4.8 Plus on apprend jeune, mieux c'est ? La question de l'âge	123
4.8.1 L'âge optimum et la période critique	123
4.8.2 Plus on apprend jeune, mieux c'est ? Remise en question de la notion de période critique et des avantages des enfants dans l'apprentissage des langues	125
4.8.3 La phonologie	128
4.8.4 Le développement cognitif et l'apprentissage implicite/explicite	132
4.8.5 L'implication physique	134
4.8.6 La morphosyntaxe	135
4.8.7 La question de l'input	135
4.8.8 L'impact des changements affectifs	136
4.8.9 Conclusions	137
Chapitre 5 : L'enseignement du FLE aux enfants : principes et dispositifs	140
5.1 Les dispositifs d'enseignement du français aux enfants	140
5.2 Les différents types de dispositifs	141
5.3 Les objectifs généraux de l'enseignement du FLE aux enfants	142
5.3.1 Ouvrir l'enfant aux autres et au monde	142
5.3.2 Développer des compétences communicatives	143
5.3.3 Développer la conscience métalinguistique de l'enfant	144
5.4 Les grands principes de l'enseignement du FLE aux enfants	145
5.5 Les principes pédagogiques	146
5.5.1 Environnement	146
5.5.2 Motivation	148
5.5.3 Langue maternelle (L1) en classe de L2 ?	152
5.5.4 Langue orale/ écrite	164
5.5.5 Compréhension/ expression	165
5.5.6 Activité physique	202
5.5.7 Diversification	211
5.5.8 Correction	214

5.5.9 Métalangage	219
5.5.10 Évaluation	223
5.6 La salle de classe	232
5.6.1 Aménagement de la salle de classe	233
5.6.2 Affichage	234
5.6.3 Objets en classe	237
Chapitre 6 : Regards sur les pratiques de l'enseignement du FLE aux jeunes publics	239
6.1 Le jeu en classe de FLE	239
6.1.1 La triple dimension du jeu en classe de langue	240
6.1.2 La mise en œuvre d'un jeu efficace	241
6.1.3 Le lexique du jeu	245
6.2 La chanson en classe de FLE	246
6.2.1 La chanson comme objet familier	247
6.2.2 La chanson comme élément rassurant	247
6.2.3 La chanson comme objet culturel	247
6.2.4 La chanson comme outil de travail de groupe	248
6.2.5 La chanson comme élément libérateur	248
6.2.6 La chanson comme marqueur de rituel de classe	250
6.2.7 La chanson comme moment de plaisir	251
6.2.8 La chanson comme catalyseur de la créativité	251
6.2.9 La chanson comme stimulant de la mémoire	252
6.2.10 La chanson, ressource riche en éléments linguistiques	253
6.2.11 La chanson comme toile de fond	253
6.2.12 Les comptines et les jeux de doigts	254
6.3 Le théâtre en classe de FLE	257
6.3.1 Orchestre de sons	259
6.3.2 Le jeu des mimes	260
6.3.3 L'exploitation « théâtrale » d'une bande dessinée	261
6.3.4 Les jeux de rôles	262
6.3.5 Les marionnettes	264
6.3.6 La pièce de théâtre	265

6.4 Le livre en classe de FLE	265
6.4.1 Les méthodes	265
6.4.2 La littérature de jeunesse	277
6.5 L'enquête en classe de FLE	279
6.6 Les travaux manuels en classe de FLE	280
6.7 La sortie en classe de FLE	281
6.8 Le multimédia en classe de FLE	282
Partie III : Étude de cas	284
Étude de cas : French for Kids, Alliance Française de Bombay	284
Partie IV : Exploration des données et recommandations générales	317
Chapitre 1 : Résultats de l'enquête : parents et enfants indiens	317
Chapitre 2 : Observations : apprentissage et enseignement	324
2.1 Un espace plurilingue	324
2.2 Le rôle de l'anglais en classe	326
2.3 La communication en classe	333
2.4 La personnalité enfantine	334
2.5 L'entraide	338
2.6 L'influence des habitudes et du style d'apprentissage propres au système éducatif indien	341
2.7 Les Indiens et les symboles de la réussite	345
2.8 Le charme des chansons	346
2.9 La magie du jeu	350
2.10 Les déplacements	352
2.11 La fréquence : un grand défi	352
2.12 Une connaissance du monde en cours de développement	355
2.13 Capacité à observer la langue et à réfléchir sur son fonctionnement	357
2.14 La relation à la langue et à la culture françaises	363
2.15 Aspects interculturels	366
2.16 Le rythme du cours et les rituels	369
2.17 Le théâtre : un motivateur puissant	373
2.18 Le visuel : un outil important	379
2.19 Un environnement convivial et participatif	383

2.20 La compréhension de l'oral : une tâche ardue	386
2.21 Du matériel inspiré du monde des enfants	390
2.22 La dimension ludique	395
2.23 Aspects phonétiques	396
2.24 Apprentissage du lexique : similitude et fréquence	399
Chapitre 3 : Recommandations et propositions didactiques	401
3.1 Recommandations relatives à l'enseignement	401
3.1.1 Le déroulement de la séance	401
Le rituel d'ouverture	404
L'échauffement	405
Les séquences	407
La chanson	411
Le jeu	412
Le rituel de clôture	413
3.1.2 Donner des consignes claires et simples	414
3.1.3 Favoriser les interactions et varier la direction des échanges	415
3.1.4 Encourager l'entraide	415
3.1.5 Créer un espace francophone : le kit de survie	416
3.1.6 Créer un environnement convivial et participatif	417
3.1.7 Donner une dimension ludique aux activités	419
3.1.8 Travailler régulièrement la compréhension de l'oral	419
3.1.9 Proposer des activités théâtrales	420
3.1.10 Proposer des travaux manuels	424
3.1.11 Tirer profit des chansons	425
3.1.12 Intégrer le jeu aux activités	427
3.1.13 Favoriser l'autonomie : apprendre à apprendre	429
3.1.14 Communiquer avec les parents	429
3.1.15 Comblé le délai entre les cours	429
3.2 Recommandations relatives aux institutions	430
3.2.1 Développer une véritable offre de cours adaptée au public d'enfants	430
3.2.2 Augmenter la fréquence et la durée de l'exposition des enfants à la langue	431

3.2.3 Investir dans la formation des enseignants spécialisés	431
3.2.4 Mettre en place un dispositif de certification	431
Conclusion générale	433
Bibliographie	438
Sitographie	453
Annexes	456
Annexe 1 : Questionnaires	456
Annexe 2 : Fiche pédagogique : Le jeu de l'oie	459
Table des matières	461
Résumé / Abstract	469

Remerciements

Tout comme un fruit, dont l'existence dépend de la terre, du soleil et de la pluie, ce travail de thèse a été nourri et enrichi par les apports de plusieurs personnes, que je tiens à remercier très sincèrement ci-dessous :

M. Serge BORG, mon directeur de thèse, pour sa confiance, sa patience, son encouragement et ses précieux conseils ;

M. Danh Thành DO-HURINVILLE, M. Damien CHABANAL et M. Philippe LANE, de m'avoir fait l'honneur d'être membres du jury de soutenance ;

La direction de l'Alliance Française de Bombay et les directeurs pédagogiques, pour leur confiance et leur encouragement ;

Tous les apprenants-enfants, qui ont été une grande source d'inspiration, et leurs parents ;

Mes parents, mon frère et ma sœur, pour leur soutien constant et leur amour infini.

Introduction

Loin des yeux, loin du cœur...existerait-il des exceptions à ce proverbe ? Vraisemblablement, l'Inde et la France sont deux pays qui sont très éloignés l'un de l'autre, géographiquement et culturellement. Pourtant, en 2011, dans le cadre de notre métier d'enseignante de FLE, nous avons pris conscience, à notre grande surprise, de l'intérêt que les parents indiens portaient à la langue et à la culture de ce pays lointain.

A vrai dire, cette volonté des parents indiens à investir dans des cours de français pour leurs enfants a suscité notre curiosité. Nous avons commencé à nous poser des questions sur ce phénomène surprenant.

Premièrement, nous nous sommes intéressée aux représentations que se font les parents indiens de la langue française, par rapport aux autres langues étrangères. Pourquoi ont-ils choisi, dans un pays non francophone, de miser sur la langue française, lorsqu'ils auraient pu choisir une langue d'un pays voisin important, comme le mandarin, ou une langue du monde asiatique, comme le japonais ? Pourquoi pas une autre langue européenne, comme l'allemand ou l'espagnol ? Pourrait-il bien s'agir d'un phénomène de mode, d'une simple volonté d'offrir à leurs enfants un loisir « de luxe », tout comme les cours d'équitation ? Ou, au contraire, auraient-ils des projets à long terme autour du français ? La langue française, qu'incarne-t-elle pour ces parents ? Le prestige ? L'espoir ? La réussite ? La stimulation intellectuelle ? Le plaisir ?

Deuxièmement, nous nous sommes demandé ce qui pourrait motiver les parents indiens à vouloir inscrire leurs enfants dans des cours de français, en dehors de l'école. Pour les parents, cette décision implique d'une part, un engagement important en termes financiers, parce qu'ils doivent payer les frais de leur propre poche. D'autre part, cela nécessite un investissement en termes de temps, pour les enfants, qui, au bout d'une semaine chargée à l'école, consacrent leur samedi matin à l'apprentissage du français, ainsi que pour les parents, qui doivent souvent faire de longs trajets pour accompagner leurs enfants à l'institut de langue.

Troisièmement, nous nous sommes questionnée sur les représentations que se font les parents indiens de l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge. Pourquoi souhaitent-ils que leurs enfants débutent leur apprentissage du français dès l'âge de six, sept ou huit ans, lorsqu'ils auraient pu faire des études de français plus tard, à l'école secondaire ou à l'université ?

Quatrièmement, nous nous sommes intéressée aux enfants indiens et aux représentations qu'ils se font de la France, de la langue française et de leur apprentissage du français. Le français que représente-t-il aux yeux de ces enfants, dont la plupart n'ont pas encore eu l'occasion de se rendre en France ?

Cinquièmement, nous nous sommes questionnée sur le profil des jeunes apprenants indiens. Quelles sont les spécificités de ces enfants et quel impact ont-elles sur leur apprentissage du français ?

Enfin, et c'est peut-être la question la plus importante, nous nous sommes interrogée sur la démarche pédagogique à adopter pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux jeunes apprenants. En effet, en tant qu'enseignante de FLE depuis de nombreuses années, nous disposons d'une riche expérience dans l'enseignement du FLE aux adultes. Par contre, pour nous, l'enseignement du FLE aux enfants constituait un terrain encore inconnu. Quelles ressources et quelles activités faudrait-il proposer aux enfants afin d'optimiser leur apprentissage du FLE ? Comment faudrait-il organiser le déroulement d'une séance de deux heures pour que les enfants soient réceptifs et motivés ?

C'était avec toutes ces questions en tête que nous avons commencé à nous intéresser plus largement à l'enseignement des langues étrangères aux enfants. Nous avons souhaité contribuer à ce domaine de recherches en examinant le contexte de l'apprentissage du français langue étrangère en milieu institutionnel dans un pays qui se situe loin de l'aire francophone.

Pour ce faire, nous avons choisi de nous informer sur les recherches faites dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères aux enfants. Notre réflexion a été enrichie par nos expériences sur le terrain. Dans ce travail de thèse, nous présenterons

le fruit de nos recherches bibliographiques, de nos réflexions, de nos observations, de notre analyse et de nos expériences dans le domaine.

Dans la première partie de cette thèse, nous présenterons le dispositif méthodologique de notre travail de recherche. Cette première partie sera consacrée à la problématique et à la description de la recherche.

Dans la deuxième partie de la thèse, nous examinerons d'abord les recherches effectuées dans le domaine de l'acquisition-apprentissage des langues chez l'enfant. Nous nous pencherons ensuite sur les dispositifs et les principes de l'enseignement du français langue étrangère aux enfants, ainsi que sur les pratiques de cet enseignement.

Dans la troisième partie de la thèse, nous présenterons une étude de cas réalisée à Mumbai, en Inde. Il s'agit d'une expérience dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère aux enfants.

Enfin, dans la quatrième partie, nous ferons part de nos observations de cours et des conclusions que nous avons tirées sur la base de l'enquête menée auprès des enfants et des parents. Nous terminerons ce travail de thèse en puisant dans nos recherches pour faire des recommandations et des propositions didactiques pour l'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel.

Partie I
Dispositif méthodologique de la recherche
Chapitre 1
Problématique de la recherche

Dans cette première partie de la thèse, nous présenterons le dispositif méthodologique de notre travail de recherche. Dans ce chapitre, nous examinerons la problématique de la recherche. Pour ce faire, nous détaillerons le contexte de notre travail, les contraintes qu'il pose, et nos questions de recherche.

1.1 Le contexte indien : diversité et richesse linguistique

Qui dit Inde dit diversité, et cette diversité existe autant sur le plan culturel que linguistique. Une multitude de langues coexistent en Inde. La constitution indienne reconnaît vingt-deux langues officielles, mais le pays compte plus de huit cent cinquante langues non officielles. Selon le « People's Linguistic Survey of India » (2011), sur le plan de la diversité linguistique, L'Inde est quatre fois plus riche que l'Europe.

Etant donnée la richesse linguistique du pays, le monolinguisme est assez rare en Inde, où il est tout à fait courant de connaître au moins deux ou trois, voire quatre langues, même si le niveau de maîtrise de ces différentes langues peut varier. En effet, en Inde, dans les grandes villes en particulier, où coexistent les locuteurs de plusieurs communautés linguistiques, un enfant est exposé, dès sa naissance et tout au long de son enfance, à plusieurs langues différentes. D'une part, l'enfant entend et acquiert sa langue maternelle, parlée par les membres de sa famille. Il faudrait préciser que bon nombre d'enfants possèdent effectivement deux langues maternelles, celle de la mère et celle du père. De l'autre, il a des contacts fréquents avec d'autres langues régionales, celles du personnel de maison, des voisins et des enfants avec lesquels il joue, ce qui le pousse à acquérir, de façon naturelle, des compétences orales dans ces différentes langues. Enfin, lorsque l'enfant entre à l'école, il est amené à apprendre la langue de scolarisation (s'il ne la connaît pas encore), qui est dans la plupart des cas le hindi ou l'anglais (il s'agit des deux langues officielles de l'Union indienne).

Nous pourrions donc dire qu'un enfant qui a grandi dans un tel environnement plurilinguistique, lorsqu'il aborde l'apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu institutionnel, posséderait déjà un bagage linguistique assez lourd et une prédisposition au plurilinguisme.

Dans ce contexte déjà plurilinguistique, il est intéressant de noter l'intérêt de plus en plus grand que portent les Indiens en général, et les parents en particulier, à l'apprentissage des langues étrangères.

1.2 Le point de vue des instituts de langue

Dans le système éducatif en Inde, l'enseignement précoce des langues étrangères n'est pas encore développé. Par conséquent, les instituts de langue peuvent jouer un rôle très important dans ce domaine.

Pour les instituts de langue, tels que l'Alliance Française et Goethe Institut, dont le rôle est la promotion de la langue et de la culture étrangères, l'enseignement précoce des langues étrangères constitue un marché extrêmement prometteur. Etant donné que les enfants représentent environ 33% de la population de l'Inde, ils constituent un énorme public. Pour ces instituts, dont le succès dépend, comme pour toute entreprise, du nombre de clients et du volume de ventes (ici, le produit vendu étant les cours), il est indispensable d'identifier de nouveaux publics potentiels et d'adapter le produit pour répondre à leurs besoins.

Dans le cas des instituts de langue, l'enseignement précoce représente un double intérêt commercial. D'une part, cela leur permet de capter un marché important. D'autre part, en donnant à ces jeunes enfants et à leurs parents le goût pour la langue et la culture étrangères, l'institut fidélise ces clients. Ces derniers seront susceptibles plus tard, en tant qu'apprenant adulte, de revenir vers l'institut pour approfondir leurs études.

1.3 Le marché des langues

Afin de comprendre la place de la langue française dans le contexte de l'Inde, il nous semble intéressant d'évoquer la notion du « marché des langues ». Pour F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (2011), « il y a, dans chaque pays, et, bien entendu, sur la planète entière, une vaste bourse des langues, au fil de laquelle chaque langue, à un moment donné, possède une certaine cote, qui lui donne un prix. Certaines peuvent avoir une valeur d'échange haute, comme l'anglais actuellement, et, donc s'exportent largement... » et « le français est plutôt une langue qui s'exporte, bien qu'elle soit en reflux relatif. » (2011 : 129).

F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (2011) estiment que l'anglais a progressivement cessé d'être une langue étrangère pour devenir une espèce de lingua franca. Pour eux, « dans ces conditions, sa valeur relative baisse au sein du marché des langues. Connaître l'anglais ne constitue plus une distinction, une valeur ajoutée, puisque tout le monde ou presque, le pratique. » (2011 : 130). Ils estiment que ce qui forme une distinction, c'est la maîtrise d'une langue encore rare comme langue étrangère, comme, par exemple, le chinois en France. D'après F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (2011), « le capital langagier le plus efficient aujourd'hui, comme l'a bien montré plusieurs fois Louis-Jean Calvet, repose sur un pilier triple : une solide maîtrise de la langue maternelle, une langue étrangère de vaste extension (l'anglais), une langue 'modime' (de moindre diffusion). Les stratégies familiales et personnelles d'apprentissage devraient bien intégrer une telle analyse, pour conférer les chances sociales et professionnelles les plus grandes à leurs enfants. » (2011 : 130).

Pour J.-M. Dewaele (2005), « French is still the most widely studied foreign language in the UK and in many other countries around the globe. For those learners whose motivation is not purely instrumental, French is valued for its history, refinement, and civilisation. » (2005 : vii)

« Le français est encore la langue étrangère la plus étudiée au Royaume-Uni et dans plusieurs autres pays partout dans le monde. Pour les apprenants dont la motivation

n'est pas uniquement instrumentale, le français est valorisé pour son histoire, son raffinement, et sa civilisation. »

Quelle serait la « valeur d'échange » de la langue française dans le marché des langues dans un pays comme l'Inde, où, comme le notent F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (2011), l'anglais a progressivement cessé d'être une langue étrangère ?

1.4 Le français en Inde

Comme le remarque C. Jeannot (2012), le français en Inde « occupe une place un peu particulière qui le distingue d'autres langues telles que l'espagnol ou l'allemand. Deux raisons principales participent à cette situation. Tout d'abord, il existe des liens historiques forts entre certaines régions de l'Inde et la France. (...) La seconde raison pour laquelle le français occupe une place particulière en Inde tient à sa présence importante dans le système scolaire. En effet, le français est actuellement la première langue étrangère enseignée dans les établissements indiens. Il devance ainsi l'allemand, l'espagnol et les autres langues étrangères présentes dans le système éducatif indien. Des causes historiques permettent là encore d'expliquer cet état de fait. Selon Krishnan, le français tire sa place actuelle de l'héritage éducatif britannique. Ce sont les britanniques qui ont introduit cette langue européenne au premier rang des langues enseignées dans les établissements scolaires en Inde. » (2012 : 196).

Il importe de souligner toutefois que le français n'est pas enseigné dans tous les établissements scolaires. En effet, en Inde, il existe dans chaque état trois types d'écoles, qui suivent toutes le cursus de l'État : les écoles du gouvernement, les écoles privées subventionnées par le gouvernement et les écoles privées, destinées surtout aux classes moyennes urbaines. Partout dans le pays, les élèves de ces trois types d'écoles suivent jusqu'à la fin du secondaire un curriculum commun et ils doivent apprendre trois langues : l'anglais, le hindi et leur langue maternelle. Le français est proposé en tant que langue étrangère facultative dans certaines écoles privées.

Dans les grandes villes telles que Mumbai et Delhi, il existe également des écoles dites « internationales » qui suivent le programme IB (International Baccalaureate ou

Baccalauréat International) ainsi que des écoles telles que l'école américaine, où le français est enseigné en tant que langue étrangère facultative. Il faudrait toutefois préciser que les frais de scolarité dans ces établissements sont tellement prohibitifs que seuls les classes aisées et les expatriés peuvent y avoir accès.

En Inde, une très grande importance est accordée par les parents issus de la classe moyenne à l'éducation et au développement de compétences chez les enfants. Pour ces parents, éducation rime avec succès. Il suffit de noter que toute une « industrie » de formation destinée aux enfants (cours de soutien scolaire, cours particuliers, cours préparatoires, écoles de langues, écoles de musique, etc.) s'est développée en Inde, ce qui témoigne de la prise en compte de cette volonté des parents d'investir dans la formation de leurs enfants.

Enfin, pour les parents, l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait offrir aux enfants de meilleures perspectives dans le monde des études supérieures et du travail. Il s'agit ainsi d'un investissement pour leur avenir professionnel. De ce point de vue, en Inde, dans les métropoles, où les enfants de la classe moyenne ou aisée connaissent déjà l'anglais, le français jouit d'un statut privilégié. En outre, la présence en Inde des sociétés françaises (et francophones) ainsi que le développement d'autres métiers autour du français (notamment dans le tourisme, la diplomatie, les recherches et la traduction) ont favorisé un intérêt de plus en plus grand pour les cours de langue française. Il suffit de citer une statistique intéressante concernant le nombre d'étudiants inscrits à l'Alliance Française de Bombay : de 110 étudiants en 1952, presque 2000 en 1998, elle en compte actuellement environ 4000 et assure des cours dans 25 sociétés françaises et indiennes.

1.5 Les contraintes de notre contexte

Il convient toutefois de souligner certaines spécificités du contexte qui est le nôtre, celui de l'apprentissage/ l'enseignement du français en Inde.

Premièrement, dans toutes les situations d'apprentissage dans le cadre de ces recherches, il s'agit d'un public qui est anglophone, c'est-à-dire que tous les enfants, quelle que soit leur langue maternelle, parlent anglais. L'enseignante est elle aussi

anglophone, et les enfants le savent, parce que l'enseignante communique avec leurs parents ou d'autres personnes dans l'entourage en anglais. Le fait d'avoir dans la classe des enfants anglophones et un enseignant de français qui est également anglophone risque de nuire à la simulation efficace d'un environnement linguistique riche, proche de celui dans lequel le jeune enfant s'approprie une langue par imprégnation naturelle.

Deuxièmement, les cours dont il s'agit dans le cadre de ces recherches se déroulent hors (et très loin) de la France et hors de l'aire francophone. Les cours se situent donc dans un environnement où, en dehors de la classe, le français est très peu présent, voire complètement absent. Le « bain linguistique » n'y existe pas, contrairement aux situations d'apprentissage que l'on trouve en France ou dans des pays francophones, où la présence du français dans l'environnement quotidien de l'enfant joue un rôle très important dans l'apprentissage informel de la langue.

Dans notre cas précis, nous enseignons le français langue étrangère à Mumbai, où les enfants n'ont normalement aucune occasion de lire ou d'écouter le français en dehors de la classe. En effet, les apprenants adultes font face à la même contrainte, mais souvent, ils sont confrontés à la langue française en raison de leur travail (échanges avec des collègues ou documents professionnels pour ceux qui travaillent dans des établissements ou sociétés francophones, voyages d'affaires, rencontres virtuelles sur Internet, médias, etc.).

Troisièmement, les apprenants adultes qui s'inscrivent aux cours dans un institut de langue étrangère sont le plus souvent motivés par un besoin personnel, par exemple, un plus sur leur curriculum vitae ou un voyage imminent. La plupart d'entre eux sont donc à la recherche d'occasions de se confronter à la langue qu'ils apprennent et de la pratiquer le plus souvent possible. Nous avons pu constater cette volonté chez nos apprenants adultes qui viennent nous demander des conseils concernant les meilleurs sites pour l'apprentissage, les exercices en ligne, la possibilité de rencontrer des locuteurs natifs, les manifestations culturelles, etc. Par contre, les enfants n'ont

apparemment aucun besoin immédiat d'apprendre le français. Tout d'abord, ces enfants n'ont pas « choisi » de l'apprendre. De plus, le français est absent dans leur vie quotidienne. Il est donc peu probable que ces enfants recherchent des occasions hors de la classe de pratiquer la langue étrangère. Il existe bien entendu des solutions à leur proposer, mais celles-ci seront fort probablement à l'initiative de l'établissement, des enseignants ou des parents.

Enfin, dans notre contexte, le volume horaire de l'enseignement est très faible, par exemple, 12 heures d'apprentissage sur un semestre, réparties sur 6 semaines, à raison d'une séance par semaine. En effet, dans la métropole de Mumbai, où se situe notre travail de recherche, les distances sont grandes et les trajets sont souvent longs et fatigants. Il n'est donc pas facile pour les parents d'emmener leurs enfants à l'école de langue si celle-ci est située à l'autre bout de la ville. Dans notre cas précis, par exemple, l'école de langue est située au sud de la ville, tandis que certains enfants de la classe habitent en banlieue, au nord de la ville. Nous pouvons citer l'exemple d'une fille de 8 ans, qui habite en banlieue et qui, accompagnée de son père, doit faire un trajet d'une heure trente, en *rickshaw*, en train et en taxi, pour venir à l'Alliance Française.

En outre, il convient de signaler que les écoliers indiens ont des emplois du temps très chargés. Dans les écoles indiennes, la semaine scolaire comprend 5 jours pleins (du lundi au vendredi) et dans quelques écoles, les élèves doivent également assister à des activités le samedi. Il est donc difficile pour les enfants d'assister au cours de français en dehors de l'école pendant la semaine.

Dans ces circonstances, l'école de langue propose des cours de français qui ont lieu une fois par semaine. Par conséquent, les enfants ont une exposition très limitée et peu fréquente à la langue française. En outre, afin de rattraper le temps perdu, puisque les enfants n'ont qu'une séance par semaine, la séance dure deux heures. Il s'agit d'une durée longue pour un public d'enfants, par rapport à la durée des cours à l'école.

Il est donc clair que le contexte indien ainsi que les conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage posent un certain nombre de contraintes.

1.6 Objet de la recherche

Comme le remarque A. Pinter (2011), dans le domaine des recherches, il y a bien moins de recherches portant sur les contextes de langue étrangère que sur les contextes de langue seconde. Elle indique une raison qui pourrait expliquer ce déséquilibre : vu les circonstances particulières des contextes de langue étrangère, il est difficile de réaliser certains types de recherche. Selon A. Pinter (2011), il serait par exemple difficile de suivre les progrès des apprenants dans la négociation de leurs identités L2, étant donné que leur contact avec la L2 n'est que minimal. Elle signale qu'en général, les recherches menées en contexte de langue étrangère portent donc sur l'évaluation des compétences, du vocabulaire et de l'utilisation des stratégies.

De même, selon V. Murphy (2014), « FL instruction for young learners is a relatively under-researched area, though one that is increasingly important as more and more children are being taught a FL through primary school education and at younger ages. Much research across a range of different geopolitical settings still needs to be done here to get a more comprehensive understanding of the ways in which FL instruction in young learners can be best supported. » (2014 : 10).

« L'enseignement des LE (langues étrangères) aux jeunes apprenants est un domaine qui a fait l'objet de relativement peu de recherche, bien qu'il soit un domaine qui devient progressivement plus important au fur et à mesure que de plus en plus d'enfants apprennent une LE à l'école primaire et à des âges plus jeunes. Il faudrait encore faire plus de recherche dans divers contextes géopolitiques afin de mieux comprendre les moyens de soutenir l'enseignement des LE aux jeunes apprenants. »

Par conséquent, notre travail de recherche semble se situer dans un domaine qui a fait l'objet de relativement peu de recherche. En effet, lors de nos recherches bibliographiques, nous nous sommes rendu compte que notre contexte de recherche présente certaines spécificités (enseignement/apprentissage du français langue étrangère, public d'enfants, milieu institutionnel non scolaire, institut de langue, contexte non francophone, contexte indien) qui, à notre connaissance, n'ont pas encore fait l'objet de recherches. Par ailleurs, comme nous travaillons depuis quelques années dans ce domaine, ce travail de recherche nous a permis de mieux comprendre

les réalités de notre contexte, en adoptant une perspective de recherche-action. Dans ces circonstances, notre objectif a donc été de contribuer à la réflexion et à la recherche sur l'enseignement du français aux enfants en milieu institutionnel dans un contexte non francophone, en prenant l'exemple de l'Inde.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous visons à examiner les conséquences de notre contexte particulier, que nous venons de détailler, sur l'enseignement (et par conséquent, sur l'apprentissage) du français langue étrangère aux enfants.

Ce travail se propose de mener une réflexion autour des thèmes suivants :

- Dans un environnement où l'enfant n'a pratiquement pas besoin de communiquer en français, quelles seraient ses motivations pour s'approprier cette langue ?
- Dans un environnement où l'enfant n'a pratiquement pas besoin de communiquer en français, quelles seraient les motivations des parents pour investir pour que leur enfant apprenne le français en dehors de l'école ?
- Comment les enfants apprennent-ils le français langue étrangère dans le contexte indien, en milieu non francophone ?
- Comment enseigner le français langue étrangère aux enfants dans le contexte indien, en milieu non francophone ?

1.7 Objectifs

Nous nous sommes donné les objectifs suivants :

- étudier comment les enfants acquièrent et apprennent les langues
- examiner les arguments pour l'enseignement des langues étrangères aux enfants
- étudier les dispositifs d'enseignement des langues étrangères aux enfants
- étudier les principes et les pratiques de l'enseignement des langues étrangères aux enfants

- observer des enfants apprenant le français langue étrangère en milieu institutionnel dans un pays non francophone
- prendre conscience des représentations des parents et des enfants indiens concernant l'apprentissage du français langue étrangère
- proposer des mesures à mettre en œuvre pour un enseignement efficace du français langue étrangère en milieu institutionnel en Inde

1.8 Questions de recherche

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Quelles représentations les parents indiens ont-ils de la valeur du français pour leurs enfants, dans le contexte indien ?
- Quelles représentations les enfants indiens ont-ils de l'apprentissage du français, dans le contexte indien ?
- Comment les enfants apprennent-ils le français en milieu institutionnel dans un contexte non francophone ?
- Quelle démarche pédagogique faudrait-il adopter pour enseigner le français langue étrangère aux enfants dans le contexte indien, en milieu non francophone ?

Dans le chapitre suivant, nous présenterons notre méthodologie de recherche ainsi que les principes qui nous ont guidée dans notre démarche.

Partie I
Dispositif méthodologique de la recherche
Chapitre 2
Méthodologie de la recherche

Notre travail de recherche s'inspire des principes de la recherche qualitative, de la recherche en salle de classe et de la recherche-action.

2.1 Une démarche qualitative

D'après A. Mackey et S. Gass (2005), l'importance et l'utilité des méthodes de recherches qualitatives sont de plus en plus reconnues dans le domaine des recherches sur l'acquisition des langues secondes. Elles proposent une brève définition de la recherche qualitative :

« ...qualitative research can be taken to refer to research that is based on descriptive data that does not make (regular) use of statistical procedures. » (2005 : 162).

« ...la recherche qualitative pourrait signifier la recherche fondée sur des données descriptives qui ne recourent pas régulièrement aux méthodes statistiques. »

A. Mackey et S. Gass (2005) énumèrent d'autres caractéristiques des définitions plus détaillées de la recherche qualitative :

- Les chercheurs qualitatifs ont pour objectif de donner des descriptions riches et détaillées, au lieu de quantifier des données.
- Les chercheurs qualitatifs visent à étudier des individus et des événements dans leur environnement naturel, plutôt que dans un laboratoire ou un contexte artificiel.
- Les chercheurs qualitatifs ont tendance à travailler avec moins de participants et ils se préoccupent moins des questions de généralisabilité, par rapport aux chercheurs quantitatifs.

- Les chercheurs qualitatifs visent à interpréter des phénomènes d'une perspective émique (intérieure) en prenant en compte le sens que les membres du groupe étudié attribuent à ces phénomènes.
- Les chercheurs qualitatifs ont tendance à aborder le contexte de recherche dans le but d'observer tout ce qu'il présente et de laisser émerger d'autres questions.
- Certains chercheurs qualitatifs prennent des positions idéologiques.
- Les questions de recherche sont normalement générales et ouvertes, et les hypothèses de recherche peuvent être générées à l'issue de la recherche qualitative, plutôt que dans les phases initiales de l'étude. Comme le disent A. Mackey et S. Gass (2005), citant Brown (2003), « One of the great strengths often cited for qualitative research is its potential for forming new hypotheses. » (2005 : 164).

« L'un des points forts de la recherche qualitative qui est souvent cité est son potentiel de formulation de nouvelles hypothèses. »

Notre recherche se situe ainsi dans le domaine de la recherche qualitative. En effet, nous avons visé à observer et à décrire notre objet d'étude, même si nous avons choisi de quantifier certaines données, lorsque cela nous a semblé pertinent. Nous nous sommes donné pour objectif d'étudier des enfants et leur apprentissage dans leur environnement institutionnel naturel, c'est-à-dire dans leur salle de classe. A cette fin, nous avons choisi de travailler avec un nombre limité de participants, c'est-à-dire nos propres apprenants dans nos propres cours. Par ailleurs, nous avons essayé de comprendre et d'interpréter les données recueillies d'une perspective intérieure en nous intéressant aux perceptions des parents et des enfants indiens. Enfin, lorsque nous avons abordé le contexte de recherche, nous avons des questions de recherche générales et ouvertes, mais nos observations nous ont permis d'en laisser émerger d'autres.

2.2 Les études de cas

S. Ramirez (2010), citant Creswell (2003), indique que les études de cas peuvent étudier en détail des individus, des processus, des actions, des événements ou des programmes.

A. Mackey et S. Gass (2005) expliquent que si les ethnographies visent à décrire et interpréter le comportement culturel d'un groupe, les études de cas fournissent des descriptions détaillées d'apprenants particuliers (ou de classes particulières) dans leur environnement d'apprentissage. Elles rappellent que puisque les études de cas concernent des individus, qui n'ont pas été sélectionnés de façon aléatoire, toute généralisation concernant une plus grande population d'apprenants de langue seconde doit être faite avec grande prudence.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu étudier l'enseignement du français langue étrangère dans un contexte particulier, c'est-à-dire le contexte indien, en tenant compte des caractéristiques particulières du contexte indien et en nous intéressant aux spécificités et aux perspectives des enfants et des parents indiens. Nous avons donc choisi de faire une étude de cas, avec une dimension ethnographique.

Il convient de préciser que nous avons choisi de rendre compte d'une expérience qui s'est déroulée chez des enfants, en milieu institutionnel et en Inde (à Mumbai).

2.3 Utilisation de questionnaires pour le recueil de données

Z. Dörnyei et T. Taguchi (2010) évoquent les avantages d'utiliser des questionnaires dans les recherches sur l'acquisition des langues secondes ou étrangères. Le plus grand avantage est leur efficacité en termes de temps, d'efforts et de ressources financières du chercheur. Les questionnaires, lorsqu'ils sont utilisés auprès d'un groupe, permettent de recueillir une grande quantité de données. Si le questionnaire est bien construit, le traitement des données peut être rapide et relativement simple. Comme le disent Z. Dörnyei et T. Taguchi (2010), citant Gillham (2008), ces considérations coûts-avantages sont encore plus importantes pour ceux qui font des

recherches en travaillant à plein temps. Enfin, les questionnaires sont également polyvalents, c'est-à-dire qu'ils peuvent être utilisés auprès de différents publics, dans différentes situations et pour différents sujets.

Compte tenu de ces avantages et de nos contraintes en tant que chercheuse travaillant à plein temps comme professeur, nous avons choisi d'utiliser des questionnaires. Notre échantillon était nos propres apprenants, car comme l'expliquent Z. Dörnyei et T. Taguchi (2010), dans l'échantillonnage de commodité, le critère important est la convenance. L'échantillon est sélectionné si ses membres répondent à des critères pratiques, tels que la proximité géographique, la disponibilité ou l'accès.

« Captive audiences such as students in the researcher's own institution are prime examples of convenience samples. » (2010 : 61).

« Les publics captifs tels que les étudiants dans l'institut du chercheur sont de bons exemples d'échantillons de commodité. »

2.4 Implication des enfants

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'impliquer les enfants afin de mieux comprendre leurs perspectives, en utilisant des questionnaires simples.

Nous sommes ainsi d'accord avec A. Pinter (2011), qui cite J. Scott (2008) : « I argue that the best people to provide information on the child's perspective, actions and attitudes are the children themselves. Children provide reliable responses if questioned about events that are meaningful to their lives. » (2011 : 204).

« Je soutiens que ce sont les enfants eux-mêmes qui sont les mieux placés pour donner des informations sur les perspectives, les actions et les attitudes des enfants. Les enfants donnent des réponses fiables si les questions qu'on leur pose portent sur des événements qui sont importants dans leur vie. »

Dans les recherches portant sur les enfants, il est nécessaire de réfléchir aux questions et aux instructions qui seront posées ou données aux enfants, pour éviter des

incompréhensions. Les difficultés de langue qui peuvent survenir entre le chercheur et les enfants ne concernent pas que les cas où le chercheur utilise des mots que les enfants ne comprennent pas. A. Pinter (2011), citant Punch (2002) rappelle que « ...the language dilemma is mutual » (2011 : 214). Le dilemme de langue est mutuel parce que les enfants, même si leur vocabulaire est plus limité, peuvent utiliser des mots que les adultes ne comprennent pas. Punch (2002) précise toutefois que les chercheurs adultes sont en général plus conscients de leur utilisation de la langue avec les enfants parce qu'ils perçoivent que les enfants ont des difficultés de langue et qu'ils manquent de clarté.

A. Pinter (2011) évoque les difficultés éventuelles de l'utilisation de questionnaires auprès des enfants. Selon elle, lorsque les enfants sont amenés à suivre des instructions pour rédiger une réponse à une question ouverte, ou à cocher les réponses qui correspondent le plus à leurs opinions, ils ont du mal à comprendre les intentions qui sous-tendent les questions et à juger la quantité d'information qu'on leur demande. Citant Robinson (1986), elle rappelle que presque toutes les questions hypothétiques posent problème. A. Pinter (2011) préconise d'utiliser des éléments visuels pour adapter les questionnaires aux enfants (par exemple, des symboles tels que les smileys pour remplacer des réponses) et d'éviter les questions ouvertes nécessitant des réponses écrites longues. De plus, elle conseille au chercheur d'être présent lorsque les enfants remplissent le questionnaire, ce qui lui permettra de surveiller, d'identifier les problèmes éventuels et de les régler.

En rédigeant notre questionnaire-enfants, nous avons tenu compte de ces difficultés éventuelles, notamment en utilisant une langue très simple et en évitant les questions hypothétiques et les questions ouvertes nécessitant des réponses écrites longues. De plus, nous avons utilisé des éléments visuels pour adapter les questionnaires aux enfants. Enfin, nous étions présentes lorsque les enfants ont rempli les questionnaires.

2.5 Les observations de classe

Afin de réaliser notre étude de cas, nous avons effectué des observations participantes dans nos propres classes.

Selon A. Mackey et S. Gass (2005), les observations sont utiles en tant que technique de recherche car elles permettent au chercheur de recueillir des données précieuses sur le comportement des participants dans un contexte particulier. Le chercheur doit veiller à ce que sa présence n'influe pas sur le comportement des participants. L'observation participante, où le chercheur fait partie du groupe qu'il observe, est moins envahissante, mais ce double rôle peut s'avérer difficile, puisque le chercheur doit participer et observer en même temps.

Nous avons abordé le contexte avec l'objectif d'observer tout ce qui était observable : le comportement verbal, le comportement non-verbal, les interactions, les questions, les réponses, etc. Nous avons noté toutes nos observations dans un journal de bord.

A. Mackey et S. Gass (2005), citant Bailey (1990), définissent le carnet (ou journal) de bord dans le cadre des observations en salle de classe.

« ...a first person account of a language learning or teaching experience, documented through regular candid entries in a personal journal and then analyzed for recurrent patterns and salient events. » (2005 : 203).

« ...un compte-rendu, à la première personne, d'une expérience d'apprentissage ou d'enseignement de langue, décrite par le biais d'entrées régulières et franches dans un journal personnel, qui sont ensuite analysées afin d'y repérer des phénomènes récurrents et des événements saillants. »

2.6 Une recherche en salle de classe

Notre travail de recherche est centré à la fois sur la théorie et sur les pratiques de l'enseignement/apprentissage et se situe donc dans la salle de classe. Nous cherchons à observer et à décrire notre contexte afin de mieux comprendre les perceptions et les processus, au lieu de tester des hypothèses portant sur des relations de cause à effet.

Comme le remarquent D. Allwright et K. Bailey (1991), « in contrast with those who espouse the experimental method (and in some cases as a result of its apparent inapplicability in the classroom setting), other classroom researchers have taken a

non-interventionist stance. They have purposefully tried not to influence the normally occurring patterns of instruction and interaction, because they wished to describe and understand these processes rather than to test specific hypotheses about cause-and-effect relationships. This mode of research is often referred to as ‘naturalistic enquiry’. » (1991 : 41).

« contrairement à ceux qui adoptent la méthode expérimentale (et dans certains cas, en raison de son inapplicabilité apparente dans le contexte de la salle de classe), d’autres chercheurs en salle de classe ont adopté une position non-interventionniste. Ils ont volontairement essayé de ne pas influencer sur les modèles d’enseignement et d’interaction qui se produisent normalement, parce qu’ils ont voulu décrire et comprendre ces processus au lieu de tester des hypothèses spécifiques portant sur des relations de cause à effet. Ce mode de recherche est souvent désigné ‘une enquête naturaliste’. »

Pour J. Williams (2012), dans la recherche en classe, les chercheurs s’intéressent à ce que les contextes d’apprentissage révèlent sur les processus d’apprentissage de langues, mais ils veulent également savoir comment l’enseignement peut être amélioré. « Thus, classroom second language research is located at the nexus of theoretical and practical concerns. » (2012 : 541).

« Ainsi, la recherche sur l’acquisition des langues secondes en salle de classe se situe à la charnière des préoccupations théoriques et pratiques. »

J. Williams (2012) liste les caractéristiques suivantes des contextes dans lesquels la recherche en classe se fait : le but est éducatif ; un enseignant est présent ; plus d’un apprenant est présent.

Pour J. Williams (2012), « because classrooms are dynamic systems and language learning is a complex and non-linear process, short-term studies can offer only a limited perspective on the process and the impact that we, as researchers and teachers, can have on this process. » (2012 : 550).

« étant donné que les salles de classe sont des systèmes dynamiques et que l'apprentissage des langues est un processus complexe et non-linéaire, les études à court terme ne proposent qu'une perspective limitée du processus et de l'impact que nous, les chercheurs et les enseignants, pouvons avoir sur ce processus. »

2.7 Une dimension « recherche-action »

Ce travail de recherche nous a permis de réfléchir sur nos propres pratiques, car nous travaillons dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère. Nous avons également pour objectif de mieux comprendre notre contexte afin d'améliorer nos pratiques et de pouvoir mieux répondre aux besoins et aux attentes de nos apprenants.

A. Mackey et S. Gass (2005), citant Wallace (1998), définissent une recherche-action : « ...basically a way of reflecting on your teaching...by systematically collecting data on your everyday practice and analyzing it in order to come to some decisions about what your future practice should be. » (2005 : 216).

« ...principalement une manière de réfléchir sur votre enseignement...en recueillant systématiquement des données sur vos pratiques quotidiennes et en les analysant afin de parvenir à des décisions concernant ce que devraient être vos futures pratiques. »

Comme le disent A. Mackey et S. Gass (2005), le chercheur a pour but de mieux comprendre comment la deuxième langue est enseignée et apprise, tout en s'engageant à améliorer les conditions, l'efficacité et la facilité de l'apprentissage. L'action-recherche est souvent motivée par la curiosité de l'enseignant et sa volonté de comprendre sa classe.

« Teachers can bring a wealth of background knowledge and experience to the research process, offering a unique perspective on the dynamics of second language learning and teaching. » (2005 : 216).

« Les enseignants peuvent apporter au processus de recherche un fonds précieux de connaissances et d'expériences, proposant une perspective unique de la dynamique de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue seconde. »

Citant Crookes (1993), elles ajoutent : « Also, teachers may believe that others' research findings are not sufficiently related or applicable to their own unique teaching situations. » (2005 : 216).

« De plus, il est possible que les enseignants estiment que les résultats de recherche des autres ne sont pas suffisamment liés ou applicables à leur propres situations d'enseignement particulières. »

2.8 Description de la démarche

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons fait une revue de la littérature existante, en français et en anglais, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères. Pour cette recherche documentaire, nous avons consulté des ouvrages papier (livres, magazines, méthodes) ainsi que des ressources sur Internet. Afin de trouver les ressources pertinentes, nous avons utilisé des mots clés tels que enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères, français langue étrangère (FLE), enseignement/apprentissage des langues étrangères aux enfants/jeunes apprenants et enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'école primaire.

Sur le terrain, nous avons fait une étude de cas, afin de rendre compte des expériences de l'enseignement du français langue étrangère aux enfants en Inde. Il s'agit de l'enseignement du FLE dans un institut de langue, dans différents contextes, en ce qui concerne la tranche d'âge, le profil du public, le nombre d'enfants et le niveau.

2.8.1 Recueil de données

Dans ces différents contextes, nous avons effectué une observation participante sur le terrain, dans des cours de français langue étrangère dispensés aux enfants. Nous avons participé à ces cours, en tant qu'enseignante, car il s'agissait de nos propres classes.

Pour rendre compte de nos observations recueillies pendant le cours, nous avons tenu un journal de bord.

En outre, nous avons recueilli des données sur le contexte indien en utilisant des questionnaires auprès des parents et des enfants. Les questionnaires ont été conçus en tenant compte du public visé et des conseils évoqués plus haut. Les questionnaires-parents ont été distribués aux parents en version papier ou par courrier électronique. Les parents les ont remplis et ils nous les ont rendus en version papier ou par courrier électronique. Les questionnaires-enfants, rédigés en anglais, ont été distribués aux enfants en classe lors de la dernière séance du semestre. Nous leur avons présenté le questionnaire et leur avons expliqué les questions en les lisant à haute voix. Nous avons répondu aux demandes de précisions au besoin. Nous avons précisé aux enfants que le questionnaire était anonyme. Pendant que les enfants remplissaient le questionnaire, nous étions présentes dans la salle de classe pour aider les enfants qui en avait besoin. Nous avons recueilli ces données auprès de plusieurs groupes d'enfants/ parents, sur une période de trois ans entre juin 2012 et juin 2015. Au total, 50 enfants et 50 parents ont répondu aux questionnaires. Enfin, nous avons procédé à l'analyse des questionnaires.

Nous avons également constitué un corpus d'enregistrements de cours de FLE pour enfants. Pour ce faire, nous avons enregistré nos propres cours sur une période de huit mois, du mois d'octobre 2015 au mois de mai 2016. Nous avons ensuite réécouté et transcrit les enregistrements afin de pouvoir les analyser. Au total, nous avons enregistré 23 cours, représentant environ 46 heures d'enregistrements audio. Notre corpus comprend en plus 5 séquences filmées. Il s'agit de trois spectacles de fin de semestre présentés par les enfants dans le cadre du cours.

Notre corpus comprend donc :

- un journal de bord
- 50 questionnaires parents
- 50 questionnaires enfants
- 23 cours enregistrés (audio) représentant environ 46 heures d'enregistrement
- 23 transcriptions de cours enregistrés

- 5 séquences vidéo

Les deux questionnaires (parents et enfants) figurent en annexes. Les transcriptions des enregistrements de cours ainsi que les photos et les fichiers (audio et vidéo) étant volumineux, figurent sur la clé USB ci-jointe.

2.8.2 Méthode d'analyse

Après avoir constitué notre corpus d'enregistrements de cours, nous avons procédé à une analyse qualitative des données. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur la méthodologie de l'analyse de contenu. Tout d'abord, nous avons réécouté tous les enregistrements et nous avons relu toutes les transcriptions, en prenant des notes sur tout ce qui était observable : la parole des enfants et de l'enseignant, les langues utilisées, les interactions, le déroulement de la séance, les objectifs visés et les compétences travaillées, la géographie de la classe, les activités, le matériel, etc. Ce retour sur nos propres cours en tant qu'observatrice nous a permis de prendre du recul et de porter un regard externe sur les données. Ensuite, nous avons analysé les observations notées pour prendre conscience des thèmes (rôle de la L1, représentations sur la France, interactions, etc.) qui en émergeaient. Cela nous a permis de classer les phénomènes observés dans des catégories et de les interpréter.

En ce qui concerne les données recueillies auprès des enfants et des parents à l'aide des deux questionnaires (voir les annexes), nous avons complété notre démarche qualitative par une analyse quantitative lorsque cela nous a semblé pertinent. En effet, certaines données recueillies se prêtaient à un traitement quantitatif. Par exemple, pour les données chiffrées (telles que le nombre de langues que l'enfant parle) ainsi que pour les réponses aux questions fermées (oui ou non), nous avons quantifié les données et nous les avons présentées sous forme de graphique. Pour les autres données, recueillies à l'aide de questions ouvertes (des opinions, des justifications, etc.), nous nous sommes appuyée sur une analyse de contenu. Nous avons analysé ces données pour en dégager les thèmes récurrents. Cela nous a permis de classer et de quantifier les données, et d'enrichir cette analyse par des extraits des réponses qui permettent de mieux comprendre les représentations et les attitudes des parents et des enfants.

Notre analyse qualitative du corpus, complétée par une quantification de certaines données, nous a permis d'aboutir à des conclusions et de formuler des propositions didactiques concrètes, qui seront présentées dans la quatrième partie de cette thèse.

Partie II
De la théorie aux pratiques...
Chapitre 1
Réflexions terminologiques

Avant d'aborder les questions que nous nous sommes posées, il nous semble indispensable de préciser certaines terminologies de l'enseignement des langues étrangères aux enfants.

1.1 Enseignement/apprentissage précoce, enseignement aux enfants/jeunes apprenants

Dans le cadre de ce travail de recherche, les termes « enseignement précoce, apprentissage précoce, enseignement précoce des langues vivantes, enseignement précoce des langues étrangères, français précoce et enseigner le français langue étrangère/enseignement du français langue étrangère aux enfants/aux jeunes apprenants » seront employés. Pour nous, « précoce », « aux enfants » et « aux jeunes apprenants » auront la même signification.

Selon les dictionnaires, le mot « précoce » a un sens botanique : Mûr avant terme (en anglais, *early*), mais son second sens est : qui se développe plus tôt que prévu, par exemple, un enfant précoce. Les synonymes de ce mot sont : anticipé, avancé, hâtif et prématuré.

D'après le site Internet du CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), « précoce » signifie :

« PÉDAG. Scolarisation précoce. Scolarisation d'un enfant avant l'âge normal. La scolarisation précoce peut avoir pour beaucoup d'enfants des effets désastreux (Foulq. 1971).

♦ Enseignement précoce des langues. Enseignement d'une langue vivante étrangère à de jeunes enfants (d'apr. D. D. L. 1976). »

En effet, comme le dit L. Dabène (1991), le mot « précoce » n'a de sens que sur le plan institutionnel : « cet enseignement n'est dit précoce que parce qu'il est mis en œuvre une ou deux années avant le moment où il commence habituellement, c'est-à-dire les débuts de l'enseignement secondaire, moment pris dès lors comme norme. Mais rien ne permet d'affirmer qu'il s'agisse d'une norme d'ordre psychologique ou didactique. Le mot est donc, dans une certaine mesure, arbitraire. » (1991 : 57).

Certains auteurs préfèrent parler de l'enseignement « aux enfants », mais ce mot donne lui aussi lieu à plusieurs interprétations possibles. C. O'Neil (1993) le précise très clairement dans l'introduction de son ouvrage : « ...le mot enfant...ce terme peut paraître assez vague. Nous entendons par là, tout enfant qui est traité comme un enfant par le système éducatif de son pays, c'est-à-dire tout enfant qui est encore dans l'enseignement pré-élémentaire ou élémentaire. » (1993 : 8).

Pour H. Vanthier (2009), « précoce » laisse supposer qu'il existerait un âge « normal » (l'entrée dans le secondaire). Elle remet en cause le terme « précoce » et affirme que « les enfants vont à l'école pour apprendre à vivre dans le monde qui les entoure. Parler une ou plusieurs langues étrangères fait désormais partie de ce 'vivre dans le monde'. » (2009 : 11). Elle préfère donc parler de l'enseignement – apprentissage du français aux enfants.

Dans le cadre de ce travail de recherche, afin d'éviter la question de norme ou d'âge « normal » qui dépend du contexte institutionnel, nous adopterons l'approche suivante. Nous partirons de la définition générale proposée par le CNTRL, selon laquelle l'enseignement (ou apprentissage) précoce signifie l'enseignement aux enfants, mais quand il s'agit d'une observation qui concerne un public précis (par exemple, une certaine tranche d'âge) ou un contexte particulier, nous le préciserons. Pour nous, « enfant » signifiera un enfant qui est dans l'enseignement et qui n'a pas encore atteint l'adolescence.

En outre, FLE désignera français langue étrangère, LE désignera langue étrangère, LVE désignera langue vivante étrangère, EPLV désignera enseignement précoce des langues vivantes, L1 désignera la première langue ou la langue maternelle et L2 désignera la langue cible.

1.2 Apprenant

Nous utiliserons également dans ce travail de recherche le terme « apprenant », car comme le disent F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (2011), « avec ce terme, l'accent est mis davantage sur le rôle actif de l'individu engagé dans un processus d'enseignement-apprentissage. Contrairement à une vision archaïque qui consiste à percevoir l'élève comme une page blanche, vierge, qu'un enseignant, omniscient, abreuve de ses savoirs, l'option privilégiée dans les méthodologies contemporaines consiste à concevoir l'apprenant comme l'acteur principal de la pièce qui se joue en classe de langue. » (2011 : 19).

1.3 Input et intake

Il nous semble important de préciser ce que signifieront ces deux notions dans le cadre de cette thèse. R. Rast (2008), citant Corder (1967), distingue entre l'input et l'intake, ou l'entrée et la saisie. « The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is 'what goes in' and not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake. » (2008 : 3).

« Le simple fait de présenter une forme linguistique particulière à un apprenant dans la salle de classe ne lui donne forcément pas le statut d'input, parce que l'input est 'ce qui rentre' et non pas ce qui est disponible et peut rentrer, et nous pouvons supposer raisonnablement que c'est l'apprenant qui contrôle cet input, ou plus précisément sa saisie (intake). »

Citant Hatch (1983), R. Rast (2008) ajoute que « (...) input is what the learner hears and attempts to process. That part that learners process only partially is still input, though traces of it may remain and help in building the internal representation of the language. The part the learner actually successfully and completely processed is a subset called intake. » (2008 : 3).

« (...) l'input est ce que l'apprenant entend et ce qu'il essaie de traiter. La partie que les apprenants ne traitent que partiellement est encore l'input, même si des traces de cette partie peuvent rester et aider dans le développement de la représentation interne de la langue. La partie que l'apprenant a effectivement et complètement traitée avec succès est un sous-ensemble qui s'appelle la saisie (intake). »

L'input signifiera donc les données fournies à l'apprenant, et l'intake signifiera la saisie, ou ce que l'apprenant saisit, traite et acquiert effectivement.

1.4 Acquisition et apprentissage

Il importe de distinguer entre l'acquisition et l'apprentissage, même si ces deux termes sont souvent employés de façon interchangeable dans l'enseignement des langues, pour parler de l'appropriation.

« Acquisition » désigne un processus naturel par lequel un apprenant s'approprie des connaissances ou une langue. Elle se fait de manière inconsciente et implicite par le seul bain linguistique en se focalisant sur le sens. Par opposition, l'apprentissage désigne un processus guidé, conscient et explicite, qui se fait en milieu institutionnel (scolaire ou professionnel) sous une forme artificielle. Il impliquerait une focalisation sur la forme. S. D. Krashen (1982b), oppose « acquisition », processus non conscient qui conduit à une connaissance implicite de la langue, à « apprentissage » (*learning*), processus conscient qui conduit à une connaissance explicite.

De même, citant Lightbown et Spada (1999), A. Pinter (2011) distingue entre « acquisition » et « apprentissage » d'une langue : « ...we *acquire* as we are exposed to samples of the second language which we understand. This happens in much the same way that children pick up their first language – with no conscious attention to language form. We *learn*, on the other hand, via a conscious process of study and attention to form and rule learning. » (2011 : 1).

« ...nous *acquérons* puisque nous sommes exposés aux échantillons de la langue seconde que nous comprenons. Cela se passe d'une manière largement semblable à celle dont les enfants s'approprient leur première langue – sans aucune attention

consciente à la forme de la langue. Nous *apprenons*, par contre, par le biais d'un processus conscient d'étude et d'attention à la forme et à l'apprentissage de règles. »

Sur la question de la distinction entre acquisition et apprentissage, C. Hélot (2002) précise que le terme acquisition fait référence au contexte informel de la langue première et au contexte moins informel de la langue seconde dans des écoles bilingues, tandis que le terme apprentissage fait référence au contexte formel, dans lequel la langue est enseignée en tant que matière. Elle rappelle toutefois :

« Obviously, in school, there is also learning of the L1 and acquisition of the FL, this is the reason why specialists of didactics in France prefer to use the generic term 'appropriation', to cover the various processes of language learning and acquisition from the linguistic, social, psychological, etc., point of view ». (2002 : 20).

« Evidemment, à l'école, il y a également l'apprentissage de la L1 et l'acquisition de la LE (langue étrangère), c'est pourquoi les spécialistes de didactique en France préfèrent utiliser le terme générique de 'appropriation', afin qu'il englobe les différents processus d'apprentissage et d'acquisition de langue du point de vue linguistique, social, psychologique, etc. ».

Dans la partie suivante de la thèse, nous examinerons la théorie et les pratiques de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Partie II
De la théorie aux pratiques...
Chapitre 2
Le développement du langage chez l'enfant

Dans ce chapitre, nous étudierons la relation qu'entretient l'enfant dès sa naissance avec le langage.

Il nous semble pertinent de partir d'un constat : le bébé, dès sa naissance, commence à communiquer avec ses parents ou les adultes qui l'entourent. Bien avant l'avènement du langage, le petit enfant apprend à envoyer des signaux à l'adulte, par les moyens qui lui sont propres : gazouillis, regards, mimiques, sourires, pleurs, cris, gestes et mouvements. Peu à peu, il apprend à communiquer dans une langue particulière, celle de son entourage.

Depuis les années 1970, les chercheurs s'intéressent fortement aux toutes premières étapes de cette acquisition du langage. Leurs travaux ont donné naissance à plusieurs courants théoriques du développement du langage, qui ont été en concurrence.

2.1 Le développement du langage

Dans le premier grand courant théorique, celui du behaviorisme, des chercheurs tels que Ivan Pavlov (1849 – 1936) et Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990) ont mis l'accent sur le rôle du conditionnement dans le comportement d'un individu, en insistant sur l'influence des récompenses et des punitions. Pour les béhavioristes, ce qui compte, ce sont les contingences de renforcement. Si une action de l'individu donne lieu à une conséquence bénéfique, cette dernière renforce positivement l'action, qui va donc s'installer durablement. Par contre, si une action donne lieu à une conséquence néfaste, elle est renforcée de façon négative et va disparaître du répertoire des actions de l'individu. Skinner a appliqué les théories behavioristes à l'acquisition du langage. Selon son approche dite comportementaliste (ou béhavioriste), l'enfant acquiert le langage dans une sorte de « bain de langage », par imitation, en écoutant et en reproduisant ce que dit l'adulte. Lorsque l'enfant

commence à reproduire des mots compréhensibles, ses tentatives sont renforcées positivement par ses parents ou l'adulte référent. Le modèle de Skinner repose donc sur l'imitation par l'enfant des modèles qui lui sont proposés dans son environnement, par une démarche d'essais, d'erreurs et de récompenses successives.

L'approche behavioriste a eu ses heures de gloire, mais elle a également fait l'objet de critiques pour sa vision réductrice du langage. Comme le dit C. Bolotte, professeur de philosophie à l'I.U.F.M. des Pays de la Loire, « c'est ne pas reconnaître la spécificité du langage, comme activité psychique complexe et le réduire à un simple comportement ; l'enfant, par ailleurs, ne sait pas qu'il apprend, par manque de détermination des compétences travaillées, des actes de langage en jeu ». H. Vanthier (2009) quant à elle remet en question la notion de l'acquisition dans le bain linguistique, en soulignant que « le trait d'humour du linguiste Alain Bentolila sur les risques de noyade dans le bain de langage montre à l'évidence les limites d'un apprentissage par imprégnation. » (2009 : 33).

Le deuxième grand courant que nous évoquerons ici concerne une approche innéiste ou maturationniste de l'acquisition du langage, postulée par le linguiste américain Noam Chomsky (né en 1928). Chomsky a radicalement remis en question la perspective behavioriste de l'acquisition du langage. Pour lui, l'acquisition du langage ne peut pas être réduite à un répertoire de réponses à des stimuli. En effet, un jeune enfant est capable, avant tout enseignement formel, de produire une phrase cohérente qu'il n'a jamais entendue auparavant. Chomsky a donc formulé, dans les années cinquante, une nouvelle approche selon laquelle le développement du langage est un processus programmé à partir d'un dispositif inné, suivant un ordre fixe. Chomsky postule qu'un enfant dispose de règles grammaticales innées et qu'il n'imit pas quand il apprend à parler. En effet, il apprend à parler en formulant des hypothèses sur les règles de grammaire, à partir d'un ensemble d'exemples entendus de façon régulière. L'enfant teste ensuite ces hypothèses en les utilisant. Chomsky a avancé l'idée d'une grammaire universelle : pour lui, les langues, bien que différentes, présentent des principes sous-jacents uniformes.

L'approche innéiste de Chomsky a été elle aussi vivement critiquée car elle a fait l'impasse sur le rôle des interactions dans le développement du langage. D'après C.

Bolotte, « il y a bien un ordre d'acquisition, un processus constant de développement, mais il se fait dans les échanges avec l'entourage, dans cette interaction ; le langage repose sur des dispositifs neurologiques innés, nécessitant une médiation culturelle et sociale ».

Le troisième courant sur lequel nous nous attarderons est issu des travaux du psychologue suisse Jean Piaget (1896 – 1980). Piaget s'est penché sur le développement cognitif des jeunes enfants. Selon l'approche piagétienne, dite constructiviste ou cognitiviste, le développement cognitif est le fruit d'interactions complexes entre la maturation du système nerveux et celle du langage. Cette maturation dépend des interactions sociales et physiques entre l'enfant et le monde qui l'entoure. Piaget postule que l'enfant construit ses premiers raisonnements en agissant sur son environnement. Ces structures cognitives (Piaget les appelle aussi des schèmes de pensée), qui sont au départ complètement différentes de celles de l'adulte, s'intériorisent progressivement pour devenir de plus en plus abstraites.

Piaget distingue quatre stades de développement où émergent des capacités cognitives particulières.

Au **stade sensorimoteur** (de la naissance à environ 2 ans), l'enfant découvre le monde qui l'entoure par le biais de ses mouvements et de ses sensations. Il palpe, lance ou met dans sa bouche chaque nouvel objet pour en comprendre les caractéristiques, suivant une démarche d'essais et d'erreurs. Au milieu de ce stade, il comprend que les objets continuent d'exister même quand ils ne sont plus dans son champ de vision.

Au **stade pré-opératoire** (2 ans à 6-7 ans), caractérisé par l'avènement du langage, l'enfant devient capable de penser en termes symboliques (se représenter les choses à partir de mots ou de symboles). Il développe des capacités telles que transformer, inventer, imiter et réaliser des actes fictifs. Par exemple, lors d'un jeu, une trousse peut devenir un téléphone. Pendant cette période, l'enfant saisit les notions de quantité et d'espace et la distinction passé/ présent/ futur, même s'il reste centré sur le présent. Selon Piaget, sa pensée est « égocentrique » en ce qu'il conçoit les situations uniquement de son propre point de vue, ignorant l'existence de l'autre. Vers la fin de

cette phase, l'enfant apprend à se décentrer de l' « ici » et du « maintenant », mais sa pensée concerne encore les choses concrètes, même si celles-ci sont éloignées dans l'espace et dans le temps.

Au **stade des opérations concrètes** (6-7 ans à 11-12 ans), l'enfant devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie. Il commence à s'ouvrir au monde extérieur et s'y intéresser, et à raisonner de manière concrète en empruntant à sa propre expérience du monde. A ce stade, il peut aborder, grâce à un certain degré d'abstraction, des disciplines telles que les mathématiques, où il peut résoudre des problèmes avec des nombres, coordonner des opérations dans le sens de la réversibilité, mais toujours concernant des phénomènes observables. La coopération, la décentration et la prise en compte de l'autre caractérisent ce stade.

Enfin, au cours du dernier stade, celui des **opérations formelles** (à partir de 11-12 ans), l'enfant développe les capacités à faire des raisonnements par hypothèses et déductions et à établir des relations abstraites. Ces capacités seraient généralement maîtrisées autour de l'âge de 15 ans. A la fin de ce stade, l'adolescent peut alors, comme l'adulte, utiliser une logique formelle et abstraite. Il peut également se mettre à réfléchir sur des probabilités et sur des questions morales comme la justice.

Selon Piaget, l'action et l'expérience du monde jouent un rôle prépondérant dans l'élaboration des processus cognitifs. L'enfant construit ses connaissances de son environnement en fonction non seulement de ses perceptions et des enseignements, mais aussi sur la base des expériences et des découvertes qu'il fait en agissant sur les objets.

La notion piagétienne des stades de développement fixes et séquentiels, à travers lesquels tous les enfants progressent a été l'objet de plusieurs critiques. Comme le dit H. Vanthier (2009), d'autres psychologues comme H. Wallon (1999) et J.-S. Bruner (1983) ont mis l'accent sur le rôle des influences sociales et environnementales. Selon H. Wallon, les facteurs biologiques, affectifs et sociaux sont nécessaires, complémentaires et inséparables du développement de l'enfant. L'enfant est en effet un être fondamentalement social, qui développe son intelligence à travers ses interactions avec les adultes qui l'entourent et le guident. En effet, tout enfant a

besoin, pour son développement affectif et intellectuel, d'une relation intime, chaleureuse et stimulante à son environnement. En l'absence de cette relation, l'enfant peut souffrir de problèmes de raisonnement, de motivation et d'attachement.

Pour H. Vanthier (2009), « l'expérience brute ne suffit pas au développement, elle doit être soumise à l'exercice de l'intelligence discursive, qui va permettre de nommer le monde et de sortir l'expérience de la subjectivité du moment. C'est elle la véritable source de la connaissance, puisqu'elle permet d'organiser, de différencier, de rompre avec la situation concrète. L'objet de connaissance doit être représenté, construit, interprété. Le langage étant le pivot de ce processus, il a donc un rôle modelant et structurant pour le cerveau. » (2009 : 20).

De même, pour le psychologue russe Lev Vygotsky (1896 – 1934), le développement d'un être humain est trop complexe pour être défini par des stades tels que proposés par Piaget. Vygotsky a accordé une importance beaucoup plus grande que Piaget aux influences sociales et environnementales sur le développement cognitif de l'enfant.

Si pour Piaget, le développement cognitif de l'être humain était un processus dont la motivation première provenait de l'intérieur de l'individu, Vygotsky considérait qu'il provenait plutôt de l'extérieur de l'individu. Ce contraste de points de vue est souligné si l'on oppose la conception piagétienne de l'enfant en tant que « petit scientifique » qui expérimente et explore le monde, à la conception vygotkienne, qui voit l'enfant comme un « petit apprenti » qui reçoit de ses professeurs le soutien dont il a besoin dans les situations d'apprentissage.

Enfin, le quatrième courant que nous aborderons s'inspire justement de cette conception vygotkienne de l'acquisition du langage. Le psychologue américain Jérôme Bruner (né en 1915), a rejeté le modèle innéiste chomskyen, mettant quant à lui l'accent sur le caractère social et interpersonnel du langage. Il a fondé son approche interactionniste sur la conception selon laquelle le langage est un outil social de communication qui sert à établir des relations entre les individus. Selon cette position, l'interaction entre l'enfant et un environnement stimulant et bienveillant est le moteur de l'acquisition du langage. L'enfant n'apprend pas tout seul à développer son langage, il le fait en interaction avec les adultes (ou les plus grands) qui

l'entourent, ses partenaires privilégiés dans son apprentissage. Bruner postule que l'enfant rend compte qu'il peut faire des choses avec le langage : demander, accepter, refuser, désigner. Pour H. Vanthier (2009), l'enfant « n'entre dans le langage que quand il comprend que le langage sert à faire, avec des mots, quelque chose qui a du sens et qui lui permet d'agir sur son environnement. » (2009 : 33).

H. Haefele et M. Weiss (2003) soulignent eux aussi le rôle de l'adulte dans le développement du langage chez le jeune enfant. Pour eux, « Le jeune enfant apprend à parler parce qu'il est plongé dans un monde de paroles. La langue est devant l'enfant et il doit la conquérir. Pour cela, il faut qu'il profite de la coopération bienveillante des adultes qui lui fournissent les ensembles linguistiques adaptés au moment où ils lui font défaut. Les mêmes ensembles doivent apparaître avec une certaine fréquence pour que l'enfant puisse se les approprier par une démarche d'essais et d'erreurs, l'adulte rectifiant les erreurs par la bonne forme. ... (En général, il stimule et aide l'enfant à se dépasser un peu, se situant donc dans la zone proximale de développement (Vygotsky). » (2003 : 34).

2.2 Les étapes de l'acquisition du langage

Pour ce qui concerne les étapes de l'acquisition du langage, H. Vanthier (2009) distingue trois phases : la communication pré-linguistique, un premier langage d'action (le dire accompagnant le faire) et le langage d'évocation (le dire décroché du faire).

La communication pré-linguistique

Avant que l'enfant ne sache parler, il communique avec l'adulte référent (il s'agit le plus souvent de sa mère). Cette communication préverbale est ancrée dans des situations et mise en mots par l'adulte. H. Vanthier (2009), citant J. Bruner (1983), parle d'un « format d'interaction », qui se met en place au cours d'une action conjointe et qui permet de construire et interpréter l'intention de communication. Très souvent, cette communication a un caractère répétitif et se présente sous forme de jeu ritualisé (par exemple, bonjour/ au revoir). Le regard joue un rôle important dans cette interaction, parce que le captage du regard permet de désigner automatiquement un

« je » et un « tu ». Comme le dit H. Vanthier, « La communication est bien en place dès que l'enfant est capable de regarder sa mère, de regarder où elle regarde, d'avoir des échanges mimiques avec elle, de faire des gestes qui expriment ce qu'il veut. Au cours de la première année, les enfants apprennent ainsi à communiquer avec leur entourage, ils commencent à s'exprimer vocalement (vocalises, babils), puis par des approximations de mots (protolangage), avant les mots proprement dits. » (2009 : 34).

V. Boiron, de l'I.U.F.M. d'Aquitaine, cite quelques observations faites par Bruner concernant la communication entre l'enfant et son entourage. Elle note que les adultes parlent au bébé immédiatement et qu'ils lui prêtent la capacité de comprendre. L'enfant est ainsi considéré comme un partenaire de dialogue. Les adultes interprètent tous les signes que leur renvoie l'enfant (grimaces, rictus, sourires, pleurs, cris...). Nous pouvons donc remarquer que la communication se met en place bien avant le langage. V. Boiron note également l'utilisation du « mamanaï » (ou « *motherese* » en anglais), qui signifie le mode d'élocution particulier utilisé par un adulte s'adressant à un nourrisson. Le « mamanaï » est caractérisé par un débit ralenti et une prosodie modifiée. Il s'agit d'un mode d'accès à la compréhension et semble être universel.

Un premier langage d'action (le dire accompagne le faire)

Ce qui caractérise l'acquisition du langage à partir de la deuxième année, c'est son ancrage dans le vécu de l'enfant. Le développement du répertoire se fait d'abord lentement pour les cinquante premiers mots, mais on assiste par la suite à une « explosion verbale ». Le langage prend son sens parce qu'il est directement lié à ce que l'enfant perçoit ou à ce qu'il fait dans une situation donnée et correspond à quelque chose de visible, de manipulable, de montrable ou à un sentiment ressenti ou à une action en train de se réaliser.

Pour V. Boiron, l'enfant apprend à parler lors des rituels, tels que le passage aux toilettes, les repas, le coucher, et les jeux, qui constituent des moments de langage spécifiques ayant des scénarios langagiers qui accompagnent l'action. Il apprend également à parler lorsque l'adulte parle avec lui, en faisant quelque chose ensemble.

H. Vanthier (2009) note dans ce premier langage une « forte présence d'éléments déictiques » (souvent accompagnés de gestes de pointage) qui ne prennent leur sens que dans le cadre du contexte d'énonciation, tels que je, tu, celui-là, ici, etc. (2009 : 35).

Il est clair que le contexte de l'acquisition de la langue maternelle est très différent de celui de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignant de langue étrangère chez de jeunes enfants peut néanmoins tirer des leçons utiles des recherches faites sur l'acquisition du langage, notamment pour ce qui concerne les concepts tels que « action conjointe, attention conjointe, langage inscrit dans l'expérience, format d'interaction, situation et jeux ritualisés. » (2009 : 35).

Le langage d'évocation (le dire décroché du faire)

Vers quatre ans, l'enfant devient capable d'utiliser un langage qui n'est plus ancré dans la situation ou dans l'expérience qu'il est en train de vivre. Ce langage décontextualisé, lui permettant d'évoquer des situations et de raconter des expériences, donne accès à une compréhension du monde uniquement par les mots, en tout temps et en tout lieu.

C'est en effet dans cette phase que l'action de l'adulte (parent ou enseignant), sous forme de guidage, devient indispensable, parce que le langage d'évocation exige des capacités plus complexes : savoir utiliser un lexique de plus en plus abondant, savoir ordonner les événements dans l'espace et dans le temps et savoir structurer des énoncés plus longs et mieux articulés entre eux.

Comme le dit H. Vanthier (2009), « L'accès à ce langage est par conséquent fortement dépendant du développement sociocognitif de l'enfant puisque, pour parvenir à un langage décontextualisé précis, il faut à la fois être capable de décentration pour anticiper les besoins de l'interlocuteur (se le représenter comme différent de soi et n'ayant pas les mêmes connaissances préalables), être capable d'une mobilisation de sa mémoire pour reconstituer des enchaînements et pouvoir penser des relations de causalité. » (2009 : 35).

Selon H. Haefele et M. Weiss (2003), les situations que l'enfant doit gérer lui permettent de développer les différentes fonctions de la langue (description, narration, explication, argumentation, instruction, injonction et usages ludiques et poétiques). « Pour que l'enfant développe au maximum toutes ces fonctions du langage, il faut une vie assez riche de sollicitations variées mais régulières pour que la fréquence des rencontres linguistiques puisse jouer, il faut un adulte qui verbalise ou aide à verbaliser et qui fasse réutiliser les nouvelles acquisitions. » (2003 : 34).

Les contes racontés aux enfants et la lecture d'histoires par des adultes offrent une très bonne occasion de donner aux enfants un modèle de la langue du raconté.

2.3 L'enfant et la triple dimension du langage

Selon V. Boiron, de l'I.U.F.M. d'Aquitaine, le langage présente à l'enfant une triple dimension. Dans sa dimension sociale, le langage permet à l'enfant d'être immédiatement considéré comme un être de compréhension, un partenaire de dialogue, un membre d'un réseau de communication adulte-enfant. Dans sa dimension psychologique, le langage assure le développement de la personne (l'individu se construit comme un sujet semblable et différent). Enfin, le langage a une dimension cognitive : il donne accès aux connaissances. Il les organise, les hiérarchise, les construit en multiples réseaux mobilisables selon les situations. Les fonctions cognitives du langage sont fondamentales : construire le monde, évoquer l'absent, construire des significations, etc.

2.4 Le développement des compétences langagières chez l'enfant : quelques repères

Nous reproduisons ci-dessous un tableau cité par H. Vanthier (2009) (source : « Le langage au cœur des apprentissages », <http://www.bienlire.education.fr>). Ce tableau fournit quelques repères concernant l'évolution des savoir-faire langagiers chez le jeune enfant. Il convient de rappeler toutefois qu'il ne s'agit pas de jalons absolus : chaque enfant est différent et le développement de son langage dépend également de facteurs tels que les conditions dans lesquelles il grandit, la scolarité et la diversité des langues. (2009 : 36, 37).

Avant 1 an	<p>Autour de 6/8 mois, perte de la capacité à discriminer les contrastes phonémiques variés pour se centrer sur ceux de la langue maternelle</p> <p>Vers 6/9 mois, babillage avec d'abord production de syllabes simples répétées</p> <p>A partir de 7 mois environ, gestes de monstration appelés « déictiques » visant un référent</p> <p>Vers 8/9 mois, discrimination de mots</p> <p>Vers 11 mois, premiers mots</p>
1 an 18 mois	<p>Abondance de « protomots » : onomatopées telles que des bruits de chute, des cris d'animaux familiers</p> <p>Apparition de routines sociales telles que « awoi » pour « au revoir »</p> <p>Réactions adaptées à des consignes simples</p> <p>Environ 50 mots en production et de 100 à 150 mots en compréhension</p>
3 ans	<p>Période d'acquisition rapide dans laquelle les noms précèdent les autres catégories (verbes, adjectifs, adverbes)</p> <p>Entre 18 et 24 mois, combinaison de deux mots pour exprimer désir, possession, localisation, qualité des objets</p> <p>En moyenne, phrases de 3 mots à 3 ans</p> <p>Capacité à entrer dans de petits jeux, à écouter et à suivre de courtes histoires</p>
4 ans	<p>Vocabulaire de plus en plus abondant : prononciation parfois très approximative</p> <p>Combinaisons de mots dans des phrases simples : apparition dans les énoncés des catégories syntaxiques (pronoms sujets, déterminants, prépositions, début de la conjugaison)</p> <p>Maniement adapté du je</p> <p>Utilisation d'un vocabulaire traduisant émotions et sentiments</p> <p>Environ 1 500 mots et des phrases de 6 mots et plus</p>
5 ans	<p>Début des récits : histoires inventées, petits mensonges...</p> <p>Maniement adéquat des pronoms personnels, du nombre et du genre, des comparatifs ; usage de la négation</p> <p>Production de nombreuses questions</p> <p>Utilisation ludique du langage (comptines, jeux de rimes)</p> <p>Début de conscience phonologique : sensibilité aux syllabes</p>

	Intérêt pour l'écriture, production de lettres pour signifier quelque chose
6 ans	<p>Vocabulaire varié (extension des champs et variété des registres)</p> <p>Récits plus structurés ; expression de la succession des temps (sensibilité aux temps même si les formes sont encore erronées)</p> <p>Construction de scènes imaginaires (« on dirait que... » avec usage du conditionnel)</p> <p>Phrases complexes avec relatives, complétives, circonstancielle</p> <p>Usage correct du parce que</p> <p>Attitudes métalinguistiques : explication de mots possibles (début de l'activité de définition, questions sur la langue et son fonctionnement, consolidation de la conscience phonologique)</p> <p>Sensibilisation à l'humour, aux jeux de mots</p>

2.5 Les styles et les stratégies

Il serait irréaliste de penser que l'enfant apprend une langue en s'appropriant d'abord, petit à petit, tous les sons de la langue, ensuite les mots, puis les phrases, car, comme le dit W. O'Grady (2005), en réalité, les enfants commencent à utiliser des mots et à apprendre le sens des mots avant même de maîtriser tous les sons de la langue.

W. O'Grady (2005), citant Peters (1977), explique qu'il existe chez les enfants deux styles d'apprendre la langue. Le style analytique consiste à segmenter le discours jusqu'aux plus petites composantes, dès le début. Les enfants qui utilisent ce style produisent des énoncés courts (d'un mot) et bien articulés dans les premières phases de l'apprentissage. Ils aiment nommer les personnes (Maman, Papa) et les objets et ils emploient des mots simples pour exprimer leurs sentiments et leurs souhaits.

Par contre, d'autres enfants adoptent une approche bien différente, le style gestalt, qui consiste à mémoriser et à reproduire des morceaux de discours, qui sont souvent mal articulés et qui correspondent à des suites de mots dans le discours des adultes. W. O'Grady (2005) cite l'exemple de « donwanna » qui signifie « I don't want to » (2005 : 11).

Selon W. O'Grady (2005), le contraste entre le style analytique et le style gestalt peut être considéré comme un continuum et aucun enfant n'emploie l'un ou l'autre en exclusivité.

Pour ce qui concerne les stratégies que l'enfant met en œuvre pour segmenter le flot du discours, W. O'Grady (2005), citant Peters et Strömqvist (1996) évoque une stratégie centrée sur l'accentuation, qu'il compare à un spot (« spotlight strategy » 2005 :13). L'enfant fait attention aux syllabes accentuées ou aux schémas accentués.

D'après W. O'Grady (2005), qui cite Peters (1985) et Slobin (1985), l'enfant utilise également une stratégie d'appariement (« matching strategy » 2005 : 16) : lorsqu'un énoncé comporte une partie qui correspond à quelque chose que l'enfant connaît déjà, la partie qui y correspond constitue un mot et le reste constitue aussi un mot. Par exemple, si l'enfant a déjà appris le mot « chien » et plus tard, il entend « gros chien », prononcé sans pause (groschien), il reconnaît que « chien » constitue un mot (déjà connu) et que « gros » en est un autre. W. O'Grady (2005), citant Peters (1983) et Venditti, Jun et Bechman (1996) explique que cette stratégie peut parfois entraîner une segmentation excessive, citant l'exemple de « behave ». Un enfant qui connaît « Be good. » et entend plus tard « I want you to behave while I'm away. » conclut, à tort, que « have » est un mot qui signifie « good », ce qui pourrait l'amener à construire l'énoncé « I'm have. » pour signifier « I'm good. »

Pour ce qui concerne l'acquisition du lexique, les enfants font des progrès fulgurants, si bien que, comme le remarque W. O'Grady (2005), citant Bloom et Markson (1998), lorsqu'ils commencent l'école, ils ont déjà appris la signification de plus de dix mille mots, et continueront dans les années qui suivent à en apprendre chaque jour vingt de plus. Comment expliquer ces progrès impressionnants ?

Selon W. O'Grady (2005), la situation dans laquelle l'enfant entend le mot peut l'aider à en comprendre le sens. Citant Beals (1997), il donne l'exemple d'une étude centrée sur les conversations en famille lors des repas. Cette étude a révélé qu'environ deux tiers des mots inconnus que les enfants rencontrent se produisent dans des situations qui facilitent la compréhension de ces mots.

W. O'Grady (2005) énumère des stratégies que les enfants utilisent pour comprendre le sens des mots. Selon lui, ces stratégies peuvent être classées en 4 catégories : cognitives, sociales, linguistiques et organisationnelles.

Parmi les stratégies cognitives, W. O'Grady (2005) liste les trois hypothèses qui guident les enfants dans leur compréhension du sens. Citant Markman (1989), il explique que selon l'hypothèse de la totalité de l'objet (« Whole Object Assumption » 2005 : 53), un mot nouveau désigne un objet en entier. W. O'Grady (2005) cite l'exemple d'un adulte qui montre un mouton à son enfant en lui disant « mouton ». L'enfant fait l'hypothèse que le mot nouveau désigne l'animal en entier, non pas ses parties ou ses caractéristiques.

Citant Clark (1993), W. O'Grady (2005) définit l'hypothèse du type (« Type Assumption » 2005 : 53) et l'hypothèse du niveau de base (« Basic Level Assumption » 2005 : 53). Selon l'hypothèse du type, un mot nouveau désigne un type de choses, non pas une chose individuelle en particulier. Prenant appui sur l'exemple précédent, « mouton » désigne un type d'animal, non pas ce mouton en particulier. Selon l'hypothèse du niveau de base, un mot nouveau désigne des types d'objets qui ont des similitudes de base. Citant Rosch et al. (1976), il illustre cette hypothèse en disant que tous les objets que désigne « mouton » devraient avoir en commun des caractéristiques évidentes (par exemple, la taille et la forme) que d'autres objets n'ont pas.

Dans l'exemple du mouton, l'enfant apprend le mot nouveau grâce à l'adulte, qui lui montre du doigt le mouton en le nommant. Selon W. O'Grady (2005), pour profiter de ce type d'aide dans son acquisition du sens, il faut que l'enfant sache ce à quoi l'adulte fait référence quand il parle. La stratégie sociale consiste à penser comme le font les autres, afin de comprendre le sens d'un mot nouveau. W. O'Grady (2005) cite les études de Tomasello (2000), qui ont révélé que les enfants sont capables d'identifier, parmi plusieurs objets, celui que regarde le locuteur et celui dont il parle.

En utilisant la stratégie linguistique, l'enfant apprend des mots nouveaux en s'appuyant sur ce qu'il déjà appris dans sa langue. Citant Katz, Baker et Macnamara (1974), W. O'Grady (2005) décrit une étude qui a montré que les enfants sont

sensibles à des phénomènes linguistiques, tels que les articles indéfinis. Par exemple, dans une étude, des enfants de 17 mois étaient capables de remarquer l'absence ou la présence de l'article indéfini « a » (un/une) et ils ont compris que « a zav » désignait un type de poupée tandis que « Zav », sans article défini, désignait le nom d'une poupée en particulier.

Enfin, la stratégie organisationnelle, selon W. O'Grady, qui cite Markman (1989), concerne l'hypothèse de l'exclusivité mutuelle (« Mutual Exclusivity Assumption » 2005 : 58), selon laquelle chaque chose devrait avoir une seule « étiquette ». Les jeunes enfants évitent donc d'utiliser plus d'un seul nom pour désigner une seule chose. De plus, les enfants ont tendance à considérer que les mots nouveaux désignent des objets qui n'ont pas encore de nom. W. O'Grady donne l'exemple d'un enfant qui a appris le mot « triangle ». Si un adulte lui donne deux dessins, un triangle et un hexagone, en lui disant « Donne-moi l'hexagone, pas le triangle », l'enfant en déduit que l'objet qu'il ne sait pas encore nommer est l'hexagone.

2.6 La fonction métalinguistique

Le terme « méta » désigne la capacité à examiner, contrôler et expliciter ses propres connaissances au sujet d'un domaine.

Le jeune enfant commence très tôt dans son appropriation du langage à poser des questions sur le fonctionnement de la langue et à y réfléchir. Il demande par exemple, « Ça veut dire quoi ? » et « Comment ça s'appelle ? ».

Selon plusieurs auteurs, une activité métalinguistique existerait chez les enfants dès l'âge de 2 ans. Toutefois, ils distinguent les processus conscients de ceux qui sont plus intuitifs. H. Vanthier (2009) cite J. E. Gombert (1990), qui « attribue le terme d' 'épilinguistique' aux habiletés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais dont le caractère non-conscient semble établi. A l'inverse, l'activité 'métalinguistique' relève de représentations conscientes que l'on se fait d'un système linguistique. » (2009 : 38).

L'activité des jeunes enfants semble relever davantage de l'épilinguistique (intuitif) que du métalinguistique (conscient). Pour H. Vanthier (2009), pour ce qui concerne les jeunes enfants, les manipulations dans les jeux de rimes, les corrections et les commentaires qu'ils font spontanément montrent une activité sur le langage qui reste pourtant largement inconsciente. Lorsque l'enfant apprend à lire et à écrire, l'activité métalinguistique devient indispensable et donc consciente.

2.7 De l'acquisition en milieu naturel à l'apprentissage en milieu institutionnel

L'acquisition de la langue maternelle en milieu naturel est bien évidemment très différente de l'apprentissage d'une langue étrangère en situation institutionnelle ou scolaire. Il suffit de comparer le volume horaire consacré. Selon H. Vanthier (2009), qui cite M. Santacroce (1999), un enfant dispose de 91 000 heures, tout au long des cinq premières années de sa vie (avec une estimation minimaliste de cinq heures par jour d'exposition à la langue), pour acquérir sa langue maternelle. « Rien à voir donc avec les dosages souvent 'homéopathiques' que l'on trouve en classe de FLE enfants ! » (2009 : 39).

H. Vanthier (2009) signale que toutes les études sur le bilinguisme infantin soulignant la supériorité des apprentissages réalisés très tôt ont été réalisées en milieu naturel. Elle précise que ce qui caractérise le milieu naturel, c'est que les interactions langagières y sont très nombreuses et liées à des besoins réels de la communication infantine.

Il nous semble donc pertinent de terminer ce chapitre en posant une question fondamentale, qui exige de mûres réflexions et à laquelle nous essaierons de répondre au cours des chapitres suivants. Nous venons d'examiner comment le bébé commence à communiquer dès sa naissance, développe progressivement ses compétences langagières pour arriver, à l'âge de 6 ans, à un niveau élevé de compétences (vocabulaire varié, discours plus structurés, phrases complexes, etc.). Or, notre préoccupation dans le cadre de la présente étude est bien l'enseignement (et l'apprentissage) du français en milieu institutionnel. Serait-il possible de faire entrer dans la salle de classe de FLE pour enfants tous les éléments favorables à l'acquisition du langage qui caractérisent la petite enfance, afin de rendre plus

« naturel » l'environnement de la salle de classe et de rendre plus « spontané » l'apprentissage du FLE ?

Partie II

De la théorie aux pratiques...

Chapitre 3

L'acquisition-apprentissage précoce d'une deuxième langue

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié la relation qu'entretient l'enfant dès sa naissance avec le langage. Dans ce chapitre, nous examinerons les différents contextes dans lesquels un enfant s'approprie une deuxième langue.

3.1 Les contextes de l'appropriation d'une deuxième langue chez les enfants

Les contextes dans lesquels les enfants acquièrent ou apprennent une deuxième (ou troisième) langue sont extrêmement variés.

A. Pinter (2011) énumère 3 contextes dans lesquels un enfant acquiert une deuxième langue : le bilinguisme pendant la petite enfance, l'acquisition d'une deuxième langue en contexte bilingue ou en contexte d'immersion et l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire.

3.1.1 Le bilinguisme pendant la petite enfance

Le premier contexte, celui du bilinguisme pendant la petite enfance, engloberait les enfants nés dans des familles où deux langues sont utilisées et entendues de façon équilibrée. A. Pinter (2011), citant S. Romaine (1995) cite des catégories des contextes bilingues :

- une personne-une langue, c'est-à-dire que les parents ont des langues maternelles différentes (dont une langue est la langue dominante de la société). Chaque parent utilise sa propre langue maternelle pour parler à son enfant.
- une langue non-dominante que l'enfant utilise à la maison avec ses deux parents et une langue dominante (qui est également la langue maternelle d'un de ses parents) que l'enfant utilise en dehors de la maison.

- les deux parents ont la même langue maternelle, une langue non-dominante, mais ils ont des compétences limitées dans la langue dominante de la société. C'est souvent le cas des familles nouvellement immigrées.
- Les parents ont des langues maternelles différentes qui sont différentes de la langue dominante de la société. Chaque parent parle sa propre langue à l'enfant et ce dernier apprend la troisième langue en dehors de la maison.
- Les parents ont la même langue maternelle, qui est la langue dominante de la société, mais l'un des deux décide d'utiliser une autre langue avec l'enfant.
- Les deux parents sont bilingues et la société où ils habitent fournit un contexte bilingue. Les parents mélangent les deux langues et ils font du « code-switching » (alternance des codes) en fonction du contexte des interactions.

3.1.2 L'appropriation d'une deuxième langue en contexte bilingue ou en contexte d'immersion

Selon A. Pinter (2011), d'autres contextes de bilinguisme chez le jeune enfant existent, comme ceux qui sont entraînés par l'immigration ou par la scolarisation. Pour ce qui concerne les processus d'acquisition d'une deuxième langue chez le jeune enfant, A. Pinter (2011), citant Tabors (1997), explique que le jeune enfant connaît une période de silence, suivie d'une période « télégraphique », après laquelle il commence à utiliser la langue de façon créative. Ce processus a été observé chez de jeunes enfants issus de groupes minoritaires dans des écoles maternelles anglophones aux États-Unis.

« Young children during the first few months in the new country simply continue to use their home language and then go through a non-verbal period or 'silent period' when they just listen actively but do not seem to talk much. Next, they will begin to use some formulaic language ('telegraphic period') and finally, they begin to produce language creatively. » (2011 : 75).

« Les jeunes enfants pendant leurs premiers mois dans le nouveau pays continuent tout simplement à utiliser leur langue natale et ils traversent ensuite une période non-verbale ou une période 'de silence' pendant laquelle ils écoutent activement mais ne parlent pas beaucoup. Puis, ils commencent à utiliser la langue de façon formulaïque

(‘la période télégraphique’) et enfin, ils commencent à utiliser la langue de façon créative. »

Les « programmes d’immersion » ont leurs origines au Canada. Pour ce qui concerne les contextes de type « immersion », A. Pinter (2011), citant R. Johnson et M. Swain (1997), en énumère les caractéristiques suivantes :

- La L2 sert toujours de langue d’enseignement.
- Le programme en immersion est parallèle au programme L1.
- La L1 bénéficie d’un soutien manifeste.
- Dans la communauté, les attitudes vis-à-vis des deux langues sont positives.
- Le dispositif vise le bilinguisme additif, avec une grande maîtrise des deux langues.
- L’utilisation de la L2 se limite en grande partie à la salle de classe.
- Au début, les enfants ont des compétences pareilles (et limitées) et les démarches pédagogiques, le matériel et le programme peuvent être adaptés aux besoins du public.
- Les enseignants sont bilingues et peuvent communiquer avec les apprenants en L1, au besoin.
- La culture en classe est celle de la communauté locale L1 plutôt que celle de la culture cible.

L’immersion peut être totale (l’ensemble du programme est enseigné en L2) ou partielle (certaines matières scolaires sont enseignées en L1).

3.1.3 L’acquisition d’une troisième langue

Dans plusieurs régions du monde, des situations de multilinguisme existent. Les enfants y apprennent une troisième langue. Par exemple, en Afrique ou en Inde, un enfant acquiert et parle sa langue maternelle chez lui, puis, à l’école, il apprend une langue régionale officielle, et enfin, à l’âge de dix ans, une langue internationale.

D’après A. Pinter (2011), les bilingues bénéficient de certains avantages par rapport aux monolingues dans l’apprentissage d’une troisième langue. Citant Cohen, Tucker et Lambert (1967), Davine, Tucker et Lambert (1971), Enomoto (1994), Edwards et

al. (1977) et Wightman (1981), A. Pinter (2011) précise que ces avantages concernent la discrimination perceptuelle et la compréhension de l'oral. Citant Klein (1995), elle ajoute que les bilingues ont également des avantages pour l'apprentissage lexical et syntaxique. De plus, citant Muñoz (2000) et Lasagabaster (2000), et prenant appui sur l'hypothèse d'interdépendance de Cummins (1981), selon laquelle une relation positive et significative existerait entre le développement en L1 et en L2, elle postule qu'une relation pareille pourrait tenir pour une troisième langue. L'étude menée par Muñoz (2000) chez des enfants (parlant catalan, espagnol et anglais) a confirmé qu'un haut niveau de compétence en L1 et en L2 serait en corrélation avec un haut niveau de compétence en L3.

De même, A. Pinter (2011), citant Nation et McLaughlin (1986), McLaughlin et Nayak (1989) et Nayak et al. (1990), souligne que les études menées ont trouvé que les multilingues ont plus de souplesse dans l'alternance des stratégies dans les tâches impliquant la découverte des règles, grâce à leurs expériences en tant qu'apprenants de langue. Citant Lasagabaster (1997), elle ajoute que les bilingues apprenant une troisième langue ont une conscience métalinguistique plus développée par rapport aux monolingues. Citant Möhle (1989) et Singleton (1987), elle rappelle que lorsque les langues ont des similitudes, des transferts ont lieu. Pour déterminer le transfert, le degré de similitude entre les langues semblerait plus important que le statut de la langue (L1 ou L2 de l'apprenant).

3.1.4 L'apprentissage d'une langue étrangère

Le troisième contexte de l'appropriation d'une deuxième langue chez l'enfant concerne les dispositifs d'enseignement des langues étrangères. Ces dispositifs ne visent ni le bilinguisme ni l'immersion, mais proposent aux apprenants une découverte (limitée) de la langue étrangère. Souvent, cet apprentissage commence lorsque l'enfant a 8 ou 9 ans. Ces contextes se caractérisent normalement par un faible volume horaire d'apprentissage et l'absence totale (ou presque totale) de la langue cible en dehors de la salle de classe.

Soulignant le contraste entre les contextes d'enseignement d'une langue étrangère et ceux d'enseignement d'une langue seconde, A. Pinter (2011) rappelle que dans le

cadre d'un enseignement d'une langue étrangère, le niveau d'input est faible (entre une et trois heures de cours par semaine), il n'y a pas de possibilités (ou il y en a très peu) d'utiliser la langue cible en dehors de la classe, et l'accent est mis sur la langue en tant que système formel et matière. Par contre, dans un contexte de langue seconde, le niveau d'input est (plus) élevé, il y a régulièrement des possibilités d'utilisation de la langue cible en dehors de la classe, et l'accent est mis sur les contenus, la langue cible étant intégrée au programme.

Selon A. Pinter (2011), les dispositifs d'enseignement des langues étrangères se donnent pour objectifs :

- de développer des compétences communicatives de base
- de développer la motivation en proposant une première découverte amusante de l'apprentissage de la langue
- d'encourager une première familiarisation avec une nouvelle culture
- de développer des compétences cognitives, métacognitives et métalinguistiques par le biais d'un premier contact avec une langue étrangère

3.2 Les différentes approches

Citant Edelenbos, Johnstone et Kubanek (2006), A. Pinter (2011) recense les quatre types d'enseignement d'une langue étrangère :

- i) environ une heure d'enseignement par semaine, généralement en utilisant un manuel et d'autres matériels ;
- ii) environ une heure d'enseignement par semaine, généralement en utilisant un manuel et d'autres matériels, mais avec plus de souplesse dans le programme d'enseignement
- iii) un éveil aux langues, proposant la découverte de plusieurs langues et cultures, afin de développer la conscience métalinguistique et la sensibilité interculturelle

- iv) un enseignement plus intense et au volume horaire plus élevé, sous forme d'enseignement bilingue ou immersion partielle.

Citant Edelenbos, Johnstone et Kubanek (2006), A. Pinter (2011) précise que si le quatrième modèle donne lieu aux meilleurs résultats (niveau de compétence en langue cible), il est peu probable qu'il puisse être mis en pratique. Il est donc souhaitable de trouver des moyens de combiner les avantages particuliers des modèles (ii) et (iii).

« Model (iv) yields the highest level of target language proficiency but it is unlikely to be generally applicable. It seems highly desirable that ways should be found of combining the unique advantages of models (ii) and (iii) in particular. » (2011 : 88).

« Le modèle (iv) produit le meilleur niveau de compétence en langue cible mais il est peu probable qu'il soit applicable de manière générale. Il serait fort souhaitable de trouver des moyens de combiner les atouts uniques des modèles (ii) et (iii) en particulier. »

3.2.1 Éveil aux langues

Le modèle d'éveil aux langues met l'accent sur des comparaisons entre la langue cible et la L1 des enfants. Son objectif principal est le développement chez l'enfant de la conscience des langues, plutôt que l'apprentissage d'une nouvelle langue. Young et Hélot (2003), citées par A. Pinter (2011), préconisent cette approche dans des contextes où plusieurs langues sont déjà présentes dans l'école (des langues minoritaires en Grande-Bretagne, par exemple).

C. Hélot et A. Young (2006) présentent un programme novateur d'éveil aux langues mis en place en Alsace, le « Didenheim School Project », qui avait pour but de mettre les enfants en contact avec d'autres langues et de sensibiliser les enfants à d'autres cultures, en leur proposant des activités pédagogiques et des exposés sur les fêtes, les traditions, la géographie, etc. Le programme avait également pour objectif de promouvoir la tolérance et l'ouverture à l'autre, face à la diversité linguistique et culturelle présente dans la classe.

3.3 Les principes de base de l'enseignement des langues aux enfants

P. Edelenbos et A. Kubanek (2009) énumèrent cinq principes qui sous-tendent l'apprentissage précoce des langues :

- i. plus de compréhension que de production ;
- ii. une motivation positive à apprendre ;
- iii. l'éducation de l'oreille ;
- iv. l'enseignement de la prononciation ;
- v. des explications et des entraînements pour le repérage des relations entre les phonèmes et les graphèmes de l'autre langue, également par rapport à la langue maternelle.

3.4 L'enseignement des langues étrangères et l'école primaire

L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire devient de plus en plus courant. J. Harris et D. O'Leary (2009), citant Nikolov et Mihaljević Djigunović (2006), parle de : « enormous worldwide increase in early foreign language instruction » (2009 : 12).

« augmentation mondiale énorme dans l'enseignement précoce des langues étrangères. »

De même, comme le remarque V. Murphy (2014), il paraît que partout dans le monde, des gouvernements introduisent l'enseignement des langues étrangères dans le programme du primaire ou baissent l'âge auquel cet enseignement débute. Elle ajoute, citant Johnstone (2009), que l'anglais est le premier choix dans plusieurs pays, et que la décision d'introduire l'enseignement de l'anglais aux jeunes apprenants constitue « ...a truly global phenomenon and possibly the world's biggest policy development in education .» (2014 : 131).

« ...un phénomène véritablement mondial et éventuellement le développement le plus grand au monde en matière de politique éducative. »

3.4.1 L'enseignement des langues étrangères et les politiques éducatives des pays

V. Murphy (2014) fait le point sur les politiques éducatives de différents pays du monde concernant l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. En Grande Bretagne, par exemple, le gouvernement a réformé le Programme National du primaire pour y réintroduire l'enseignement des langues étrangères avant l'an 2010, après une absence d'environ 30 ans. Citant Uysal et al. (2007), V. Murphy (2014), signale qu'en France, une politique introduite en 2002 permet l'introduction de l'apprentissage des langues étrangères à l'école maternelle à l'âge de 5 ans, ce qui a entraîné une augmentation de la proportion d'enfants qui apprennent une langue étrangère dans le cadre du programme primaire.

Citant Enever (2011), V. Murphy (2014) évoque des changements des politiques concernant l'âge de début obligatoire pour l'apprentissage des langues étrangères, précisant que 27 des pays membres de l'Union européenne ont baissé l'âge de début pour l'enseignement des langues étrangères, dont 13 pays stipulent un âge de début de 7 ans ou moins.

V. Murphy (2014), citant Enever (2011), évoque l'étude ELLiE (Early Language Learning in Europe), qui a examiné les politiques de l'enseignement des langues étrangères à l'école dans sept pays européens. L'étude a montré que dans les sept pays, le temps accordé à l'enseignement des langues étrangères à l'école allait d'un cours par semaine en première année à trois ou quatre cours par semaine, avec une augmentation du temps accordé selon l'année dans quelques pays (en Italie et en Suède).

V. Murphy (2014), citant Uysal, Plakans et Dembovskaya (2007), évoque une réforme importante de l'éducation primaire en Turquie, qui a mis en œuvre un enseignement de l'anglais langue étrangère obligatoire en quatrième année. Une deuxième langue étrangère facultative (le chinois, le français, l'allemand, le japonais, le russe ou l'espagnol) a été introduite en sixième année afin de promouvoir le multiculturalisme. En Lettonie, l'apprentissage des langues étrangères est tellement important que de nombreux enfants sont également exposés à une langue étrangère enseignée à l'école maternelle. Selon V. Murphy (2014), le choix de la langue

enseignée dépend en partie de la décision des parents et des enfants. Citant Enever (2007), V. Murphy (2014) appelle ce phénomène une parentocratie (« parentocracy » 2014 : 133), c'est-à-dire que les parents constituent une force motrice des politiques de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire.

V. Murphy (2014) parle aussi de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire en Asie. Au Vietnam, l'anglais a été introduit en 2011 en tant que matière obligatoire à partir de la troisième année (à l'âge de 9 ans), à raison de quatre cours de 40 minutes chacun par semaine. En Chine, l'anglais a été introduit en 2001 (en 2002 dans les zones rurales) en tant que matière obligatoire dans le programme primaire, à partir de l'âge de 6 ans. La politique est centrée sur la promotion de l'anglais mais elle a encouragé d'autres langues étrangères dans certaines écoles.

Citant Goto Butler (2007), V. Murphy (2014) indique qu'au Japon, le gouvernement a mis en œuvre en 2011 une proposition selon laquelle l'anglais est obligatoire pour tous les enfants en cinquième et sixième année de l'école primaire (âgés de 10 à 12 ans). La proposition stipule que l'anglais est considéré comme faisant partie des études générales intégrées, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune évaluation formelle des progrès en anglais L2 ni aucune note attribuée.

Il est donc évident que dans le monde entier, les gouvernements sont en train de mettre en œuvre des politiques favorisant l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. V. Murphy (2014), citant Enever et Moon (2010), liste les raisons possibles de ce phénomène. La première raison concerne la volonté de développer des compétences en langue étrangère (normalement en anglais) pour favoriser le développement économique et les affaires internationales. La deuxième raison est la volonté des parents. Enfin, d'autres raisons peuvent motiver ces politiques, telles que le respect du multiculturalisme et du multilinguisme.

3.5 Les contraintes des dispositifs d'enseignement des langues étrangères aux enfants

Il importe d'examiner les caractéristiques du contexte de l'enseignement des langues étrangères aux enfants, car celles-ci influent sur les résultats de l'apprentissage.

V. Murphy (2014) rappelle que « ...the context in which a child becomes bi- or multilingual can vary substantially, therefore, understanding L2 learning in children necessarily entails a better understanding of the effect of context on child L2 outcomes. » (2014 : 2).

« ...le contexte dans lequel un enfant devient bi- ou multilingue peut varier considérablement, donc, comprendre l'apprentissage de la L2 chez les enfants implique une meilleure compréhension de l'effet du contexte sur les résultats en L2 des enfants. »

Dans les contextes d'enseignement des langues étrangères aux enfants, certaines contraintes telles que le faible volume horaire de l'enseignement, l'absence de contact avec la langue en dehors de la classe, le niveau de formation des enseignants et le niveau de compétence en langue étrangère des enseignants peuvent influencer sur la quantité et la qualité de l'input que reçoivent les enfants en langue étrangère.

Selon A. Pinter (2011), dans les programmes d'enseignement des langues étrangères, les enfants n'ont pas suffisamment de contact avec la langue cible pour pouvoir participer à un échange ou s'exprimer spontanément. Ils apprennent souvent des chansons, des comptines, du vocabulaire de base et des dialogues qu'ils apprennent par cœur, mais ils progressent rarement au-delà de ce niveau. De plus, dans les écoles, il y a un manque de continuité entre l'école primaire et l'école secondaire, ce qui oblige parfois les enfants ayant appris la langue à l'école primaire à tout recommencer depuis le début à l'école secondaire, nuisant ainsi à leur motivation.

A. Pinter (2011) évoque également la question de la formation des enseignants, en signalant que certaines écoles, surtout dans des régions éloignées, recrutent souvent des enseignants qui manquent de formation et/ ou de compétences satisfaisantes en langue cible. Elle cite les résultats intéressants d'une étude réalisée par Butler (2004) auprès des enseignants au primaire en Asie, portant sur leurs perceptions de leurs compétences dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère. Les résultats de l'étude ont indiqué que la plupart de ces enseignants au Japon, en Corée et à Taïwan s'estimaient insuffisamment préparés à l'enseignement de l'anglais langue étrangère

au primaire. Ils ressentent un besoin urgent d'améliorer leurs propres compétences en anglais, y compris l'aisance à l'oral et la prononciation.

De même, selon V. Murphy (2014), qui cite DeKeyser et al. (2010) et Muñoz (2006), « Young FL learners, for example, typically do not have a sufficient amount of input (being in an input-limited L2 environment) and they therefore may not have the opportunity to use their implicit learning mechanisms. Minority language learners, on the other hand, having had significantly more exposure to the L2, and who are learning their L2 in an input-rich environment, are more likely to be in a position to be able to invoke such mechanisms that could subsequently lead to better developed knowledge of L2. » (2014 : 6).

« Les jeunes apprenants de langue étrangère, par exemple, n'ont normalement pas suffisamment d'input (étant dans un environnement avec de l'input limité) et il se peut donc qu'ils n'aient pas l'occasion d'utiliser leurs mécanismes d'apprentissage implicites. Les apprenants appartenant à une minorité linguistique, par contre, ayant eu beaucoup plus d'exposition à la L2, et qui apprennent leur L2 dans un environnement riche en input, sont plus susceptibles d'être capables de faire appel aux mécanismes pouvant favoriser par la suite une maîtrise plus développée de la L2. »

Selon V. Murphy (2014), l'input dans les différents contextes dans lesquels les enfants apprennent une langue seconde varie considérablement. Par exemple, dans le cas du bilinguisme chez les jeunes enfants, ou des enfants qui parlent une langue minoritaire chez eux mais apprennent la langue majoritaire en dehors de chez eux (comme les enfants des immigrés ou des groupes linguistiques minoritaires) ou encore des enfants scolarisés dans des programmes d'immersion, les enfants reçoivent au moins une de leurs langues par le biais de « l'input » naturaliste. Les enfants en contexte d'immersion reçoivent la L2 en salle de classe, mais dans un environnement riche en « input ». Par contre, « Children who receive instruction in a foreign language, however, have far less naturalistic, authentic input and the significant majority of their experiences with the FL are through formal education. » (2014 : 10).

« Les enfants qui reçoivent un enseignement d'une langue étrangère, par contre, ont de l'input beaucoup moins naturaliste et moins authentique et la grande majorité de leurs expériences avec la LE se produisent à travers l'enseignement formel. »

Selon V. Murphy (2014), il paraît que les modèles les plus utilisés dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire sont ceux dans lesquels l'apprentissage de la langue étrangère se fait par le biais de thématiques très générales (couleurs, famille, loisirs) ou dans lesquels des activités d'apprentissage de la langue étrangère sont développées autour des thématiques étudiées dans d'autres matières.

V. Murphy (2014), qui cite Nikolov et Mihaljević Djigunović (2011), énumère les limites de ce type de modèles :

- la quantité d'input en langue étrangère (LE) et le temps imparti à l'enseignement de la LE
- la formation des enseignants (formation en enseignement des LE)
- les compétences en LE des enseignants

V. Murphy (2014), citant Lopriore et Krikhaar (2011), signale que les études de cas de l'étude ELLiE illustrent les conditions dans lesquelles les dispositifs d'enseignement des langues étrangères à l'école primaire auront plus de succès : les écoles et les parents soutiennent la politique LE ; il y a un soutien pour les enseignants ; des matériels de qualité sont disponibles ; et il y a suffisamment de possibilités d'utiliser la LE en dehors de la classe.

3.6 Les dispositifs et les pratiques en contexte d'enseignement des langues étrangères aux enfants

Il nous semble intéressant et utile de faire un tour d'horizon des recherches effectuées dans les contextes d'enseignement des langues étrangères aux enfants.

3.6.1 Le programme irlandais « Modern Languages at Primary School »

V. Murphy (2014) cite les travaux de Harris et O'Leary (2009) sur le programme « Modern Languages at Primary School » (2014 : 137), lancé en Irlande, en 1998. Comme le remarque V. Murphy (2014) :

« Ireland is an interesting context to examine, because Irish is a regional minority language and all children begin learning Irish when they start school. As a result, FL learning in Ireland constitutes a case of learning a third language ». (2014 : 137).

« L'Irlande est un contexte intéressant à examiner, car l'irlandais est une langue régionale minoritaire et tous les enfants commencent à apprendre l'irlandais quand ils commencent l'école. Du coup, l'apprentissage des LE (langues étrangères) en Irlande constitue un cas d'apprentissage d'une troisième langue. »

Cette remarque sur le contexte irlandais nous semble intéressante parce que le contexte de notre étude concerne également des enfants qui apprennent le français en tant que troisième langue. Nous y reviendrons dans les études de cas.

Le programme irlandais « Modern Languages at Primary School » introduit une heure et demie d'enseignement d'une langue européenne (le français, l'allemand, l'italien ou l'espagnol). J. Harris et D. O'Leary (2009) expliquent que les enseignants sont le plus souvent des spécialistes qui bénéficient d'une formation supplémentaire dans l'enseignement des langues étrangères. Les chercheurs ont trouvé que les activités de classe les plus appréciées des apprenants, selon les apprenants dans ce programme, étaient les jeux de langue, le rap, les chansons, les activités d'éveil aux langues, le sport ou les jeux d'action et le théâtre. Pourtant, ces activités n'étaient pas les plus fréquentes dans le programme. L'activité la plus fréquente était la répétition (par le groupe-classe) de phrases, ce qui était cependant l'activité la moins appréciée des apprenants. Comme le dit V. Murphy (2014), citant Enever et Watts (2009), cette observation souligne la question pertinente de l'alignement entre les activités de classe et les intérêts des apprenants.

3.6.2 Les pratiques pédagogiques

V. Murphy (2014), citant Garton, Copland et Burns (2011), remarque que :

« Despite the increase in FL instruction around the world, there is relatively little available research reporting on the pedagogical approaches taken by teachers of FLs. » (2014 : 138).

« Malgré l'augmentation de l'enseignement des LE (langues étrangères) partout dans le monde, il y a relativement peu de recherche disponible sur les approches pédagogiques utilisées par les enseignants des LE. »

V. Murphy (2014) cite l'étude de Campfield et Murphy (2013), effectuée auprès d'enfants polonais apprenant l'anglais langue étrangère. Les enfants ont été répartis de façon aléatoire en groupes : dans un groupe, des comptines ont été données aux enfants en mettant l'accent sur les courbes prosodiques et sur les rimes. L'autre groupe avait la même prose mais sans rime. L'étude a montré que les enfants du premier groupe (travaillant sur les courbes prosodiques) avaient une meilleure conscience métalinguistique de l'ordre des mots en anglais que les autres groupes. Ces résultats laissent suggérer que l'hypothèse du « bootstrapping » prosodique en L1 (2014 : 137), selon laquelle les enfants utiliseraient les courbes prosodiques de leur L1 dans leur acquisition de la L1 (pour segmenter la parole en unités grammaticales), serait pertinente pour l'apprentissage de la L2 chez les enfants.

V. Murphy (2014) cite également les travaux de Garton, Copland et Burns (2011), qui ont étudié les pratiques pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères aux jeunes apprenants. Ils ont utilisé différentes méthodes de recherche, dont des enquêtes sur les perceptions concernant les pratiques pédagogiques ainsi que des études de cas des pratiques de cinq enseignants dans différents continents (l'Afrique, l'Asie, l'Europe, l'Amérique latine et le Moyen-Orient) afin de comprendre les pratiques des enseignants dans différents contextes géographiques, éducatifs et sociopolitiques.

Les questionnaires remplis par les enseignants ont révélé que les activités pédagogiques les plus fréquentes étaient la répétition des phrases de l'enseignant, l'écoute (magnétophone/Cds), la lecture à voix haute par les apprenants, les jeux et les

chansons. Selon les chercheurs, l'utilisation fréquente de l'audio pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants dans ces contextes s'estimaient peu confiants quant à leurs compétences en anglais. Les chercheurs ont également noté l'absence de l'activité de la narration de contes, qui est pourtant considérée systématiquement une activité pédagogique efficace, selon Moon (2000) et Pinter (2006), cités par V. Murphy (2014).

Les chercheurs ont trouvé que la traduction était la seule activité qui était rarement utilisée. En effet, le rôle de la L1 dans la classe de langue étrangère fait l'objet de débats dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. A ce propos, V. Murphy (2014) cite Tian et Macaro (2012), qui ont montré, chez les apprenants adultes, que l'utilisation de la L1 pourrait avoir un effet facilitateur sur le développement du lexique en L2. Il est donc possible que l'utilisation de la L1 facilite l'apprentissage du lexique en L2 chez les enfants, mais cela reste à vérifier. Citant Macaro et Lee (2012), V. Murphy (2014) indique que les jeunes enfants ont tendance à ne pas préférer une classe « tout en L2 ».

V. Murphy (2014), citant Garton, Copland et Burns (2011), remarque que les enseignants observés dans le cadre de leur étude essayaient de proposer des activités communicatives pertinentes par rapport au contexte culturel particulier des apprenants (elle cite l'exemple de l'utilisation de chameaux dans un jeu en L2 à Abou Dhabi).

Parmi les obstacles, les chercheurs listent des classes aux effectifs surchargés et aux niveaux hétérogènes. Les enseignants avaient également du mal à favoriser une attitude positive et la motivation chez les apprenants vis-à-vis d'une langue qui n'était pas pertinente aux yeux de certains d'entre eux. Enfin, les enseignants s'inquiétaient de la question de l'enseignement de la grammaire en se demandant si (et comment) ils devaient enseigner de manière efficace des règles de grammaire explicites aux enfants. Les chercheurs notent qu'il n'y a aucun consensus sur ce problème dans la littérature sur les jeunes apprenants.

Pour ce qui concerne la généralisabilité de cette étude, il est intéressant de noter que selon V. Murphy (2014) :

« ...the significant majority of countries and cases thus far studied have introduced English as a FL and possibly one or two additional FLs. It is likely, therefore, that these results are relevant across a wide range of contexts. » (2014 : 139).

« ...la grande majorité des pays et des cas étudiés jusqu'à présent ont introduit l'anglais comme LE (langue étrangère) et éventuellement une ou deux LE de plus. Il est donc probable que ces résultats sont pertinents dans divers contextes. »

3.6.3 Les principes pédagogiques de base

V. Murphy (2014) cite l'étude d'Edelenbos, Johnstone et Kubanek (2006), portant sur les principes pédagogiques de base de l'enseignement des langues étrangères aux jeunes apprenants et examinant un large éventail d'aspects tels que l'âge, les programmes intensifs, la continuité au secondaire, les besoins des enseignants et l'utilisation des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). Les chercheurs ont examiné trois études portant sur l'usage des TICE dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. V. Murphy (2014) cite Waschk (2004), qui a montré que les enfants qui ont utilisé des logiciels tels que des séquences vidéo et/ ou audio avaient une meilleure expression orale. Cependant, Nutta et al. (2002), cités par V. Murphy (2014), n'ont trouvé aucun avantage dans les compétences. Ils ont toutefois noté qu'il y avait plus d'interactions dans la classe lorsque les enfants utilisaient le multimédia. Edelenbos et al. (2006) préconisent donc une utilisation judicieuse des TICE afin de favoriser un éventail plus large d'input et d'interactions.

3.7 L'efficacité des programmes d'enseignement des langues étrangères aux enfants en termes de résultats d'apprentissage

Après cette réflexion autour des dispositifs et des pratiques de l'enseignement des langues étrangères aux enfants, il nous semble utile de faire un tour d'horizon des recherches portant sur l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères. Pour évaluer son efficacité ou son impact, différents aspects des résultats de l'apprentissage peuvent être pris en compte. V. Murphy (2014) propose de considérer les compétences et les progrès en L2, la motivation et les attitudes vis-à-vis de la L2, les

caractéristiques de l'apprenant qui influent sur l'apprentissage de la L2, et l'impact de l'enseignant sur l'enseignement des langues étrangères.

Il est important de signaler, comme le fait V. Murphy (2014) que l'évaluation des jeunes apprenants des langues constitue un véritable défi, car cette évaluation doit prendre en compte la lenteur du développement de la L2 chez les enfants. Elle cite l'exemple donné par Enever (2011), de l'étude ELLiE, dans laquelle plusieurs enfants dans les différents pays, au bout de quatre ans d'apprentissage de la LE, ont atteint le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence ou CECR (donc le niveau débutant).

V. Murphy (2014) remarque qu'il y a actuellement très peu de tests standardisés de compétence linguistique pour les jeunes apprenants, et ceux qui existent ont tendance à être pertinents uniquement pour l'anglais. Par conséquent, les chercheurs utilisent soit des tests standardisés mis au point pour des locuteurs natifs, soit des tests qu'ils mettent au point eux-mêmes. Elle rappelle les inconvénients de ces deux approches : les tests standardisés, bien que plus fiables et plus valables, ne sont pas adaptés au développement lent de la L2 chez les enfants ; quant aux tests sur mesure, ils tiennent mieux compte des activités de classe mais ils sont moins fiables et moins valables.

3.7.1 Les résultats de l'apprentissage et les progrès

Comme le remarque V. Murphy (2014), les recherches sur l'enseignement des langues étrangères aux jeunes apprenants soulignent deux résultats principaux : d'une part, les jeunes apprenants peuvent apprendre et apprennent effectivement des caractéristiques formelles de la L2 ; d'autre part, ils progressent relativement lentement dans l'ensemble.

Dans le cadre de l'étude ELLiE, les compétences des enfants en production orale, en compréhension orale et en compréhension écrite ont été évaluées, en utilisant des tâches variées : s'exprimer spontanément dans des jeux de rôle (au restaurant, par exemple), comprendre des descriptions d'images et compléter les bulles d'une bande dessinée en choisissant parmi des propositions.

Les résultats de l'étude ELLiE ont révélé une nette évolution dans l'apprentissage de la L2 sur ces trois compétences sur les trois ans du projet. Les résultats étaient variables selon les pays et ces différences pourraient s'expliquer par d'autres facteurs tels que la motivation, l'enseignant, l'école, les parents et le soutien dont bénéficie la langue étrangère en dehors de l'école. Comme le dit V. Murphy (2014), « The role of the teacher is paramount here – the teacher is the focal individual who can bring together these complex and interacting variables to form a bridge between home factors, learner characteristics, and FL pedagogy. » (2014 : 144).

« Le rôle de l'enseignant est primordial ici – l'enseignant est la personne focale qui peut réunir ces variables qui sont complexes et en interaction, afin de créer un pont entre les facteurs liés à la maison, les caractéristiques de l'apprenant et la pédagogie des langues étrangères. »

De même, V. Murphy (2014) cite Harris et O'Leary (2009), qui ont trouvé que la plupart des enfants apprenant une langue étrangère dans le programme « Modern Languages at Primary School » en Irlande ont fait de grands progrès dans le développement de la compétence de compréhension orale et des compétences de base en communication orale.

Nikolov (2009), citée par V. Murphy (2014), note, dans le cadre d'une étude de l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand chez des enfants hongrois, qu'un rapport fort existe entre la compétence et la nature de l'enseignement. Elle soutient qu'une pédagogie fondée sur les méthodes de la grammaire-traduction et sur des exercices peut s'avérer démotivante pour les jeunes apprenants, et que les progrès lents que font les jeunes apprenants dans le développement de leur compétence en langue étrangère s'expliquent en partie par l'utilisation de ces activités pédagogiques peu motivantes.

V. Murphy (2014) cite Orosz (2009), dont l'étude porte sur l'apprentissage du lexique en anglais langue étrangère dans les écoles hongroises, chez des enfants de 9 à 12 ans recevant deux cours par semaine. En moyenne, les enfants ont appris environ six mots par heure de contact pendant les quatre premières années, mais l'assimilation du lexique a diminué dans la sixième année (Grade 6), jusqu'à 3,4 mots par heure de contact. De plus, la fréquence des mots a eu un impact important sur l'apprentissage

lexical : les mots plus fréquents ont été appris plus rapidement que les mots moins fréquents. Enfin, V. Murphy (2014) cite Szpotowicz (2009), qui soutient que la mesure dans laquelle un mot en langue étrangère peut être associé à un item lexical en L1 influe sur le développement de la langue étrangère chez les jeunes apprenants.

V. Murphy (2014), citant Goorhuis-Brouwer et de Bot (2010), discute des résultats d'une évaluation du programme d'immersion partielle en anglais, « Early English Language Teaching (EELT) » dans les écoles primaires néerlandaises. Chez toutes les cohortes examinées, y compris des enfants néerlandais et des enfants non-néerlandais de langue minoritaire, le programme EELT a eu un impact positif sur le développement des compétences en anglais. Même au bout de six mois d'exposition à l'anglais, ces enfants ont atteint un niveau moyen de compétence en anglais semblable à celui d'un locuteur natif de 2 ans. Par contre, comme dans les autres études, un degré important de variabilité existait entre les enfants et les écoles.

Les dispositifs d'enseignement des langues étrangères ont souvent pour objectif de promouvoir le multiculturalisme et de favoriser des attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage des langues. Pourtant, comme le note V. Murphy (2014), «...relatively few studies have attempted to actually examine the extent to which primary pupils develop intercultural sensitivity through participating in FL instruction » (2014 : 146).

« ...relativement peu d'études ont essayé d'examiner effectivement la mesure dans laquelle les élèves de l'école primaire développent une sensibilité interculturelle en participant à l'enseignement des langues étrangères. »

Elle cite une exception : Driscoll, Earl et Cable (2013) ont étudié les approches pédagogiques et les attitudes des enseignants et des enfants vis-à-vis de l'enseignement de la sensibilisation interculturelle, sur une période de trois ans dans quarante écoles primaires anglaises. Les chercheurs ont noté « ...an observable 'mismatch' between the stated importance of developing sensitivity towards other cultures in materials and curricular documents and the practice that Driscoll et al. observed. » (2014 : 146).

« ...un décalage perceptible entre l'importance évoquée dans les matériels et les documents pédagogiques de développer la sensibilité vis-à-vis d'autres cultures, et les pratiques observées par Driscoll et al. »

Par exemple, les apprenants estimaient qu'ils n'avaient pas suffisamment de temps pour explorer les éléments culturels particuliers qui les intéressaient. De plus, les activités de sensibilisation interculturelle observées manquaient de cohérence. Driscoll et al. préconisent donc une pédagogie qui tire parti de l'enthousiasme des enfants pour qu'ils puissent construire leur propre identité culturelle tout en développant leur appréciation du multiculturalisme.

3.7.2 Les résultats de l'apprentissage et les variables relatives à l'apprenant

Il serait utile d'examiner la mesure dans laquelle les caractéristiques individuelles de l'apprenant, telles que l'utilisation de stratégies, la mémoire et la capacité de raisonnement, peuvent influencer sur les résultats de l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'utilisation de stratégies

V. Murphy (2014) cite l'étude de Šamo (2009), qui porte sur l'utilisation de stratégies de lecture dans l'apprentissage des langues étrangères, chez des jeunes apprenants (de 13 à 14 ans) à l'école primaire en Croatie, avec une comparaison de cette utilisation entre les apprenants dits forts et les apprenants dits faibles. Selon V. Murphy (2014), qui cite Šamo (2009), les lecteurs dits bons utilisaient un éventail plus large de stratégies de lecture en L2 et ils les utilisaient plus fréquemment par rapport aux lecteurs dits faibles. Cette étude montre donc que l'âge ne constitue qu'une variable parmi d'autres qui influent sur les résultats de l'apprentissage des langues étrangères. De même, d'après V. Murphy (2014), qui cite Lan et Oxford (2003), bien que l'utilisation de stratégies chez les jeunes apprenants d'anglais langue étrangère à Taïwan soit liée à la compétence, le sexe et la mesure dans laquelle l'apprenant apprécie l'apprentissage de l'anglais langue étrangère constituent des facteurs atténuants. Par ailleurs, V. Murphy (2014) cite Macaro et Mutton (2009), qui affirment que l'enseignement des stratégies peut avoir des effets bénéfiques sur

l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire. Dans leur étude, un groupe d'enfants a reçu des matériels de lecture dans lesquels des mots en français avaient été insérés dans le texte en anglais. Ces enfants ont été encouragés, grâce à l'enseignement des stratégies, à inférer le sens de ces mots. Les chercheurs ont trouvé que ces enfants avaient de meilleurs résultats en compréhension écrite par rapport aux autres groupes.

L'aptitude

Dans le domaine cognitif, M. Nikolov (2009) souligne que peu de recherches ont examiné l'aptitude des jeunes apprenants à apprendre des langues. Elle cite toutefois deux études, celle de Kiss et Nikolov (2005) et celle de Csapó et Nikolov (2009), qui ont examiné comment les aptitudes des jeunes apprenants hongrois contribuent à leur réussite dans l'apprentissage des langues. Dans la première, 22 pour cent de la variation des performances en anglais s'expliquait par les aptitudes des enfants. Dans la seconde, les résultats des jeunes apprenants dans un test de raisonnement inductif ont prédit une grande partie de la variance de leurs résultats dans les tâches de lecture.

Pour ce qui concerne l'aptitude, V. Murphy (2014), citant Alexiou (2009), évoque les résultats d'une étude portant sur la relation entre les compétences cognitives (l'aptitude) et la réussite dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère chez des enfants grecs de 5 à 9 ans. Les chercheurs ont utilisé des tests de mémoire et des tests d'aptitude analytique (apprentissage inductif, tâches de perception visuelle, capacité de raisonnement et aptitude spatiale). La maîtrise du vocabulaire en compréhension et en production a été évaluée et utilisée comme mesure de résultats pour l'étude. L'étude a montré une corrélation positive entre les mesures d'aptitude et les mesures de maîtrise du vocabulaire en compréhension et en production des enfants. Pour V. Murphy (2014), « Developing an understanding of children's learning styles (i.e. aptitude) is beneficial for teachers and curriculum developers alike to meet the needs of their pupils. » (2014 : 151).

« Développer une compréhension des styles d'apprentissage (c'est-à-dire de l'aptitude) des enfants est utile aux enseignants comme aux concepteurs de programmes afin qu'ils répondent aux besoins de leurs élèves. »

La situation socio-économique

Pour ce qui concerne la situation socio-économique, M. Nikolov (2009) cite des études telles que celle de Csapó et Nikolov (2009), réalisées auprès d'apprenants hongrois, qui ont établi des relations significatives entre la situation socio-économique des apprenants et leurs compétences linguistiques, leurs projets d'apprentissage de langues, et leur motivation. Dans une étude en Grèce portant sur les relations entre la situation socio-économique des jeunes apprenants de langue et leur développement linguistique en anglais, M. Mattheoudakis et T. Alexiou (2009) ont trouvé que la situation socio-économique a un impact important sur le niveau et les progrès en anglais des jeunes apprenants grecs, mais qu'aucune relation n'existe pour leur motivation à apprendre la langue.

La motivation, les attitudes et l'anxiété

Nous ferons le point ci-dessous des résultats des recherches faites sur la motivation dans des programmes d'enseignement des langues étrangères aux enfants, mais la notion de motivation sera reprise et développée davantage dans le chapitre suivant.

Selon J. Mihaljević Djigunović (2009), les premières études sur la motivation des jeunes apprenants de langues étrangères ont utilisé des concepts et des instruments mis au point pour des adultes, tels que des questionnaires portant sur la motivation intégrative ou instrumentale. Ces études n'ont pas pu expliquer la motivation des jeunes apprenants de langues étrangères, car elles impliquaient des dimensions motivationnelles qui n'étaient pas pertinentes à ces jeunes apprenants.

Pour J. Mihaljević Djigunović (2009), d'autres études centrées sur l'environnement immédiat de l'apprentissage des langues ont permis de mieux comprendre la motivation des jeunes apprenants. Elle cite des études telles que celles de Chambers (2000) et de Mihaljević Djigunović (1993, 1995) dans lesquelles les chercheurs ont utilisé des outils (entretiens semi-directifs, des questionnaires et des questions ouvertes) adaptés au niveau cognitif des enfants et portant sur l'environnement d'apprentissage. Les études ont révélé que l'enseignant et les activités d'apprentissage

constituaient des facteurs importants pouvant mieux expliquer la motivation des jeunes apprenants. Citant Nikolov (2002), J. Mihaljević Djigunović (2009) signale que suivant le contexte social, aucune orientation intégrative ou instrumentale n'a été trouvée dans les réponses des jeunes apprenants jusqu'à l'âge d'environ 11 ans.

J. Mihaljević Djigunović (2009), citant Dickinson (1995), souligne que certains chercheurs estiment que les enfants manquent de motivation intrinsèque à apprendre une langue étrangère, qu'ils doivent être obligés en leur donnant des incitations extrinsèques et qu'ils peuvent développer la motivation intrinsèque après avoir atteint une certaine maîtrise de la langue étrangère. Toutefois, J. Mihaljević Djigunović (2009) cite Wu (2003), qui a trouvé que l'environnement immédiat d'apprentissage peut favoriser le développement de la motivation intrinsèque des jeunes apprenants, également chez les débutants. Pour elle, la compétence perçue et l'autonomie perçue sont importantes dans ce développement. D'une part, la compétence perçue est améliorée par des tâches raisonnablement complexes, du soutien pédagogique, du feedback mettant l'accent sur les progrès et un environnement d'apprentissage prévisible. D'autre part, l'autonomie perçue est améliorée par l'enseignement des stratégies d'apprentissage et par une liberté dans le choix des contenus, des méthodes et des résultats de l'apprentissage.

En ce qui concerne la relation entre la motivation et l'âge des jeunes apprenants, J. Mihaljević Djigunović (2009) précise que les résultats des études sont mitigés. Elle cite des chercheurs tels que Chambers (2000) et Nikolov (1999) qui soutiennent que les attitudes initiales des plus jeunes apprenants sont plus positives que celles des débutants plus âgés mais que celles-ci deviennent moins positives dans le temps ; d'autres chercheurs comme Cenoz (2003) selon lesquels les attitudes positives initiales sont maintenues pendant de longues périodes ; d'autres comme Lasagabaster (2003) qui n'ont trouvé aucune différence importante liée à l'âge dans les attitudes des jeunes apprenants de langues étrangères et enfin ; ceux comme Julkunen et Borzova (1996) qui ont trouvé des résultats contrastés.

Concernant la relation entre la motivation des jeunes apprenants et leurs résultats dans l'apprentissage de la langue étrangère, J. Mihaljević Djigunović (2009) explique que la recherche établit une relation significative entre ces deux variables. Elle cite, par

exemple, l'étude de Harris et Conway (2002), dans laquelle plus les jeunes apprenants irlandais de français, d'allemand et d'italien étaient motivés, plus ils réussissaient dans leur apprentissage de la langue étrangère.

V. Murphy (2014), citant Mihaljević Djigunović et Lopriore (2011), indique que les apprenants dans le programme ELLiE ayant des attitudes positives avaient une meilleure diversité lexicale dans les tâches de production orale. De même, les apprenants qui préféraient les activités de lecture et d'expression orale avaient de meilleurs résultats en compréhension orale. Il est donc clair que les attitudes des apprenants sont liées à leurs résultats.

J. Harris et D. O'Leary (2009) et J. Enever (2009) présentent d'autres études qui ont eu des résultats semblables. Selon J. Harris et D. O'Leary (2009), dans le programme « Modern Languages at Primary School », la grande majorité des enfants ont développé des attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage de la langue étrangère et du pays européen où cette langue est parlée. De même, d'après J. Enever (2009), les enfants participant au programme d'enseignement des langues étrangères au sud de l'Angleterre ont indiqué des attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage de la langue étrangère, même si les filles avaient plus constamment des attitudes positives par rapport aux garçons. Toutefois, compte tenu des réponses plutôt négatives (« It's boring (French) » par exemple) données par certains garçons dans cette étude, J. Enever (2009) signale qu'on ne peut pas prétendre que les jeunes apprenants de langue, et les garçons en particulier, auront forcément une opinion positive sur l'apprentissage des langues étrangères (en Angleterre).

La motivation des enfants pour l'apprentissage des langues étrangères peut également dépendre de la langue particulière qu'ils apprennent. V. Murphy (2014) cite l'exemple des travaux de Csizér et Kormos (2009), qui ont montré que les enfants hongrois apprenant l'anglais avaient des attitudes plus positives vis-à-vis de l'apprentissage de la langue étrangère et des niveaux de confiance plus élevés, par rapport aux enfants hongrois apprenant l'allemand.

Les conditions dans lesquelles les enfants apprennent la langue étrangère peuvent aussi influencer sur leur motivation et sur leurs attitudes. V. Murphy (2014), citant

Mihaljević Djigunović (2009), décrit les résultats d'une étude en Croatie qui a fait des comparaisons entre des enfants apprenant une langue étrangère (l'anglais) dans des conditions favorables, et des enfants apprenant une langue étrangère (l'anglais) dans des conditions moins favorables. D'une part, parmi les conditions dites favorables figuraient le temps accordé à l'enseignement et la fréquence des cours (par exemple, un cours de 45 minutes, cinq fois par semaine en première année), des enseignants formés, une pédagogie adaptée (contes, apprentissage des contenus, Réponse Physique Totale) et un effectif de 15 enfants au maximum. D'autre part, dans le groupe apprenant l'anglais dans des conditions moins favorables, les cours étaient moins fréquents (par exemple, deux fois par semaine), les enfants étaient plus nombreux (jusqu'à 32 enfants dans une classe) et les enseignants avaient reçu une formation minimale. L'étude a montré que les enfants dans le groupe ayant des conditions moins favorables étaient moins susceptibles de dire que l'anglais était leur matière préférée à l'école et ils appréciaient moins les activités en classe, par rapport aux enfants dans les conditions favorables. Ils étaient moins compétents en anglais, ils avaient moins de confiance pour l'apprentissage de l'anglais, ils avaient moins de connaissances sur la culture et sur les locuteurs anglais, et ils bénéficiaient de moins de soutien de leurs parents, par rapport aux enfants dans les conditions favorables. Ces résultats soulignent l'importance des conditions de l'enseignement à l'école primaire.

3.7.3 Les résultats de l'apprentissage et les enseignants

Comme le remarque V. Murphy (2014), l'enseignant figure parmi les variables les plus importantes de l'enseignement des langues étrangères. Elle note qu'un enseignant des langues étrangères au primaire fait face à des attentes particulières : il devrait maîtriser la L1 des enfants ainsi que la L2, les contenus et le programme, tout en étant expert dans l'enseignement aux jeunes apprenants et dans l'enseignement des langues en particulier. Citant Nikolov et Mihaljević Djigunović (2011), elle signale qu'en réalité, les enseignants ne peuvent pas souvent répondre à ces attentes.

V. Murphy (2014), citant Tragant Mestres et Lundberg (2011), évoque l'étude ELLiE, qui a étudié la relation entre l'enseignant et les classes (de langue étrangère) réussies. Les classes réussies avaient en commun certaines caractéristiques : l'enseignant

appréciait la langue étrangère et l'enseignement, il aimait la langue étrangère, et il croyait que l'apprentissage de la langue étrangère était bénéfique pour les enfants. Les enseignants réussis étaient capables de créer et de soutenir des rapports positifs avec les enfants.

V. Murphy (2014) cite également Edelenbos et al. (2006) et Emery (2012), qui ont soulevé la question de la formation des enseignants, de leurs besoins et des difficultés qu'ils rencontrent. Par exemple, l'étude d'Emery a examiné la formation et les besoins des enseignants d'anglais langue étrangère en contexte d'enseignement aux enfants dans 89 pays. Cette étude a révélé une variation considérable entre les différents contextes, en soulignant les difficultés de certains enseignants : le sureffectif des classes et le manque de formation. V. Murphy (2014) liste quelques recommandations faites par Emery (2012) : réduire les effectifs, proposer des formations aux enseignants, améliorer leur satisfaction professionnelle et proposer des possibilités de promotion.

3.7.4 Des facteurs en dehors de l'école

La dernière variable examinée par V. Murphy (2014) est la mesure dans laquelle le contexte en dehors de l'école soutient l'apprentissage de la langue étrangère. Elle cite par exemple les remarques de Lindgren et Muñoz (2013) portant sur l'étude ELLiE. Les parents, les enseignants et les enfants ont souligné l'impact positif de l'exposition à la langue étrangère en dehors de l'école (des émissions télévisées et des films sous-titrés notamment) sur leur apprentissage en classe. Par ailleurs, le soutien des parents constitue une variable très importante : le niveau d'éducation des parents et leur rapport personnel avec la langue étrangère ont un impact positif sur les compétences en langue étrangère des enfants. « Where there is no exposure to the FL outside the classroom, schools can effectively compensate by providing much higher levels of contact with the FL through the school. » (2014 : 154).

« Quand il n'y a aucune exposition à la LE (langue étrangère) en dehors de l'école, les écoles peuvent compenser effectivement ce manque en fournissant des niveaux beaucoup plus élevés de contact avec la LE par le biais de l'école. »

3.8 Quels arguments pour un enseignement des langues étrangères aux enfants ?

Nous réfléchissons enfin à la question des avantages, s'il y en a, d'enseigner ou d'apprendre une langue étrangère à l'école primaire ou pendant l'enfance.

Lorsque nous plaidons en faveur d'un enseignement des langues étrangères aux enfants, la question fondamentale qui se pose est la suivante : pourquoi commencer l'enseignement avant le moment normal, c'est-à-dire le moment généralement prévu dans le système éducatif pour celui-ci ? Il nous semble important de répondre à cette question en prenant en compte d'un côté les spécificités du public concerné (l'enfant) et d'un autre côté le point de vue des parents.

3.8.1 Les spécificités de l'apprenant enfant

Grâce à certaines caractéristiques des enfants, telles que leur curiosité naturelle et leur mode d'expression qui est à la fois verbal et non verbal, ils sont très réceptifs à une nouvelle langue. Ce qui joue un rôle très important chez l'enfant, c'est la souplesse des organes phonatoires et la meilleure perception auditive dont dispose l'enfant. Son oreille est plus sensible aux différents sons d'une langue et il est donc capable de les distinguer et de les reproduire sans difficulté. De plus, l'apprentissage se fait plus naturellement à cet âge (à travers l'observation, l'écoute et l'imitation, sans recours aux règles de syntaxe ou de grammaire) et favorise le développement cognitif de l'enfant.

J.-M. Morlat (2008) se pose la question de l'intérêt de l'apprentissage précoce : « Pourquoi enseigner les langues le plus tôt possible ? Quels sont donc les avantages à commencer l'enseignement d'une langue de manière 'précoce' ? On peut considérer les recherches récentes des psycho-linguistes : les travaux des quinze dernières années montrent que, dès la naissance, l'oreille et le cerveau humains ont la faculté de percevoir et traiter des distinctions très fines entre les phonèmes appartenant aux langues maternelles. Cette sensibilité aux contrastes phonétiques s'amenuise progressivement au profit des seuls phonèmes de la langue de l'environnement. La plasticité du cerveau du jeune enfant est telle qu'il apprendra les langues, et beaucoup d'autres choses d'ailleurs, avec une facilité interdite à l'adulte ; ce fait est reconnu et à

prendre en compte, à l'avenir, si l'on veut donner à l'enseignement des langues étrangères sa juste place dans nos écoles primaires. »

R. Cohen (1991) justifie l'importance de cet apprentissage dès l'école maternelle. Pour elle, le potentiel de l'enfant est énorme à cet âge. « Il est capable d'apprendre beaucoup de choses à travers ce qu'il vit, ce qu'il fait dans cette langue, et parce que les activités proposées répondent à ses besoins. Ses organes phonatoires sont tellement souples que très vite il est capable de répéter sans difficulté et de parler avec l'accent souhaité. Il apprend cette langue étrangère non pour elle-même, mais parce qu'elle lui sert à faire des choses qu'il aime, qui l'intéressent, avec les autres, avec l'enseignant. » (1991 : 52).

Comme le dit R. Cohen (1991), l'enfant apprend la langue non pour elle-même, mais pour en faire des utilisations concrètes : jouer, échanger, découvrir le monde qui l'entoure. A cet âge, l'enfant apprend la langue étrangère de façon plus naturelle par rapport aux adultes. Il suffit de penser à notre propre expérience, en tant qu'adulte, de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour un adulte, la nouvelle langue est souvent appréhendée comme un ensemble de mots et de phrases, régi par des règles (compliquées !) de morphosyntaxe. L'adulte essaie sans cesse de comparer ce nouveau système à celui de sa langue maternelle et à trouver des similitudes, qui le réconfortent. Ce va-et-vient perpétuel entre sa langue maternelle et la langue étrangère qui se passe implicitement dans la tête devient plus visible à l'enseignant grâce aux questions posées ou aux commentaires faits par l'apprenant (par exemple, nos apprenants adultes nous demandent souvent l'équivalent en anglais de l'imparfait ou du subjonctif). De manière générale, ils cherchent à établir des parallèles et des règles explicites pour comprendre le fonctionnement de la langue avant de l'utiliser concrètement ou en situation. Contrairement aux adultes, les enfants, d'après notre expérience, sont capables d'apprendre une nouvelle langue de façon plus naturelle (et ce, non seulement en situation scolaire). Ils apprennent beaucoup en observant, en écoutant et surtout en imitant, non seulement le verbal, mais aussi le para verbal et le non verbal. Par rapport aux adultes, ils posent très peu de questions sur le fonctionnement de la langue et ne se soucient pas de rapprochements ou de règles de syntaxe ou de grammaire.

Nous reviendrons sur les spécificités des apprenants enfants dans le chapitre suivant.

Toutefois, la question des avantages de l'enseignement précoce est assez compliquée si l'on prend en compte les résultats très variés des études menées par différents chercheurs et leurs conclusions assez divergentes.

A. Pinter (2011), citant Johnstone (1999), explique qu'il n'y a aucune preuve claire pour confirmer que l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire entraîne de meilleurs résultats à l'école secondaire. Par contre, citant Low et al. (1995), A. Pinter (2011) indique qu'une étude du projet « Scottish Pilot project » a confirmé que les élèves du groupe projet qui avaient commencé plus tôt avaient de légers avantages par rapport aux élèves non-projet qui avaient commencé plus tard. Ces avantages concernaient la prononciation, les schémas intonatifs, la longueur des énoncés, la complexité structurale et l'utilisation des stratégies de communication. Pourtant, les études de García Mayo et García Lecumberri (2003), citées par A. Pinter (2011), n'ont pas trouvé d'avantages chez les jeunes apprenants et ont montré que les apprenants plus âgés avaient de meilleurs résultats en perception phonétique et en production, pour ce qui concerne l'aisance, la précision et la complexité.

Toutefois, A. Pinter (2011) rappelle que l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire pourrait être bénéfique, si les compétences linguistiques ne sont pas considérées comme le seul critère de la réussite. Citant différents chercheurs, elle précise que cet apprentissage aide les enfants à découvrir d'autres cultures (Brunzel 2002 ; Likata 2003), développe la motivation et des attitudes positives vis-à-vis des langues (Nikolov 1999 ; Kennedy et al. 2000) et favorise l'éveil aux langues (Genelot et Tupin 2001).

3.8.2 Le point de vue des parents

Pour les parents, le choix d'enseigner une langue étrangère à un enfant semble tout à fait justifié, compte tenu des caractéristiques évoquées plus haut. Mais à part ces facteurs qui peuvent contribuer au bon déroulement ou au succès de l'apprentissage lui-même, il existe d'autres justifications liées plus particulièrement au rôle des

langues étrangères : ouverture sur le monde et la pluralité des cultures, mobilité et déplacements.

R. Carmel (2009) a analysé le discours des parents et des enfants autour du projet « English for Young Learners » (L'anglais pour jeunes apprenants) en Israël. Il est intéressant de noter que le discours des parents évoque des concepts tels que le consumérisme (les avantages pour les enfants, les meilleures perspectives, le statut social et les avantages financiers) ; l'art d'être de bons parents (« Good Parenting ») (2009 : 412), c'est-à-dire leur volonté d'investir, leur engagement et leur fierté ; et leur position assumée d'experts de langue (les avantages de commencer plus jeunes).

R. Carmel (2009) révèle que le discours des enfants est centré sur le plaisir d'apprendre l'anglais et le statut international de l'anglais. Elle estime que la source de ces perceptions pourrait être le discours des adultes qu'ils entendent et qu'ils répètent. Elle cite des exemples de phrases telles que « Mes parents me disent que l'anglais est important. », ce qui montre la pression implicite qu'exercent les parents sur leurs enfants. R. Carmel (2009) souligne aussi les attentes élevées des enfants, attentes qui ne se concrétisent pas en général dans les classes 1 et 2. « Children naïvely believe that learning English in grades 1 or 2 will quickly and effortlessly equip them with 'knowing English'. » (2009 : 418).

« Les enfants croient naïvement qu'apprendre l'anglais dans les classes 1 et 2 les dotera rapidement et sans effort d'une maîtrise de l'anglais. »

Nous venons ainsi d'examiner les différents contextes dans lesquels un enfant s'approprié une deuxième langue. Dans le chapitre suivant, nous étudierons le profil du jeune apprenant.

Partie II
De la théorie aux pratiques...
Chapitre 4
Le profil du jeune apprenant

L'enfant est un apprenant de langue qui a ses spécificités. Pour H. Nicholas et P. Lightbown (2008), les jeunes enfants apprenant une deuxième langue sont à la fois comme les apprenants de la langue première et différents d'eux. Lorsqu'ils abordent l'apprentissage de la L2, ils apportent avec eux un bagage de perceptions, liées aux expériences de la nature du langage et des relations entre le langage et le contexte social.

Selon J. Philp, A. Mackey et R. Oliver (2008), certains aspects observés dans les conversations entre apprenants enfants sont indéniablement particuliers aux enfants. Elles citent des exemples tels que la façon dont les enfants expriment leur désaccord, les menaces (je vais le dire à la maîtresse !), la façon dont les enfants passent entre la réalisation de la tâche et le divertissement (taquiner, imiter, jouer avec la langue) et les réponses capricieuses (faire ce qu'ils veulent quelle que soit la consigne).

Enseigner le FLE à un enfant, c'est connaître ces spécificités et savoir y adapter au mieux son enseignement. Dans ce chapitre, nous focaliserons notre attention sur les caractéristiques particulières de l'enfant en tant qu'apprenant. Dans le chapitre suivant, nous examinerons les différentes stratégies et pratiques à mettre en œuvre en classe de FLE pour enfants pour tenir compte des spécificités du public.

Quiconque travaille auprès des enfants sait bien que ceux-ci n'ont pas les mêmes centres d'intérêt que les adultes. En interrogeant des enfants ou en les observant pendant leur temps libre, on prend conscience de ce qui les intéresse : jouer avec leurs amis, jouer à des jeux vidéo, faire du sport, écouter ou lire des histoires, dessiner, colorier, fabriquer, chanter, danser, regarder la télévision, etc.

En classe de langue étrangère, l'apprenant enfant est bien différent de l'apprenant adulte. Nous examinerons ci-dessous les facteurs qui distinguent l'apprenant enfant de l'apprenant adulte dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

4.1 L'enfant, un être en devenir

L'enfant est une personne en devenir. Son développement est en cours non seulement sur le plan langagier, mais aussi sur le plan psychomoteur, cognitif et social. Sur le plan langagier, l'enfant est encore en train de construire ses compétences en langue maternelle. En fonction de l'âge de l'enfant, il se peut qu'il ne sache pas encore lire et écrire en langue maternelle, ou qu'il soit en train de l'apprendre.

4.1.1 L'enfant et le développement cognitif

Pour ce qui concerne le développement cognitif du jeune enfant, Jean Piaget a distingué quatre stades de développement où émergent des capacités cognitives particulières. Ayant détaillé ces stades dans le chapitre précédent, nous les évoquerons brièvement ici sous forme de tableau.

Stade	Période	Mots clés (capacités)
Stade sensorimoteur	Naissance à environ 2 ans	Contact, mouvements, sensations Notion de permanence de l'objet
Stade pré-opératoire	2 ans à 6-7 ans	Avènement du langage Penser en termes symboliques Quantité, espace Présent, passé, futur Pensée « égocentrique »
Stade des opérations concrètes	6-7 ans à 11-12 ans	Ouverture au monde extérieur Raisonnement de manière

		concrète Résolution de problèmes Coopération, décentration
Stade des opérations formelles	A partir de 11-12 ans	Raisonnement par hypothèses et déductions Relations abstraites

H. Vanthier (2009) souligne l'importance de la théorie piagétienne du développement dans le contexte de l'enseignement/ apprentissage : « Les stades (...) correspondent chez Piaget à quatre modes d'intelligence, c'est-à-dire à quatre modes d'interaction entre l'enfant et son environnement. On n'apprend donc pas n'importe quoi à n'importe quel âge ! Selon cette théorie, si les contenus abordés dans une discipline ne sont pas adaptés au mode de pensée de l'enfant, celui-ci ne sera pas en mesure de les appréhender et de se les approprier car il ne possédera pas encore les opérations mentales adéquates. » (2009 : 19). C'est pourquoi elle affirme que « enseigner une langue à des enfants suppose certes une bonne connaissance des méthodes d'enseignement de cette langue, mais aussi une solide connaissance des enfants. » (2009 : 17).

De même, A. Pinter (2011) affirme que la théorie piagétienne a des implications sur les pratiques d'enseignement. Parlant du stade préopératoire, elle rappelle que si le public comprend des enfants très jeunes (de moins de 7 ans), il faudrait prendre en compte les difficultés qu'ils éprouvent pour ce qui concerne la logique formelle dans des situations décontextualisées. Ils ne peuvent ni comprendre des instructions compliquées ni réaliser des tâches qui leur demandent de coordonner des perspectives, d'évaluer des options ou de raisonner de manière formelle. Elle préconise donc de leur proposer de jouer spontanément avec la langue, de faire des tâches simples et répétitives, de jouer et d'écouter des histoires, ce qui pourrait stimuler leur imagination et leur créativité.

Pour ce qui concerne les enfants au stade des opérations concrètes, A. Pinter (2011) indique que l'enseignant peut utiliser des tâches plus variées, par exemple celles qui proposent aux enfants de comparer des images ou des cartes, de classer des mots dans

des catégories, ou de faire des puzzles linguistiques. De plus, l'enseignant peut proposer le travail en binômes ou en groupes, puisque ces enfants sont maintenant capables d'apprécier le point de vue des autres et donc d'être à l'écoute pendant le travail collaboratif.

Enfin, A. Pinter (2011) préconise d'utiliser chez des publics d'adolescents des tâches plus sophistiquées telles que des débats ou des jeux de rôle, qui permettent aux apprenants d'évaluer des opinions. A ce stade, les apprenants sont également capables d'évaluer leurs propres progrès ou ceux de leurs camarades et de négocier avec l'enseignant.

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, le psychologue russe L.S. Vygotsky considère la médiation sociale et langagière comme moteur principal du développement. En effet, il existe un écart entre ce qu'un enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte. A ce propos, Vygotsky parle de la « zone de proche développement », c'est-à-dire la distance qui se situe entre le niveau de développement effectif de l'enfant et celui auquel il peut accéder avec la médiation langagière d'un partenaire plus compétent.

Cette notion de la « zone de proche développement » est très pertinente au pédagogue pour fixer les objectifs cognitifs et langagiers et les contenus de son enseignement. Comme le dit H. Vanthier (2009), « Une situation d'apprentissage véritable suppose une déstabilisation (sinon il n'y aurait rien à apprendre) et un point d'appui (sinon on ne verrait pas comment apprendre ce qu'il y a à apprendre). » Il faut donc « déterminer ce qui constitue un obstacle franchissable, assez exigeant pour que la tâche soit intéressante, se situant entre ce que les enfants sont capables de faire seuls et ce qu'ils pourront réaliser ensuite grâce à l'intervention d'une médiation extérieure. » (2009 : 21).

Pour ce qui concerne l'application de ce principe à l'apprentissage d'une langue étrangère, comme le dit B. Mallet (1991), il s'agit de « l'acquisition d'un nouveau système linguistique à partir de systèmes déjà intériorisés au sein desquels la langue maternelle occupe une place centrale. » (1991 : 84).

A. Pinter (2011) évoque également les implications de la théorie vygotkienne sur les pratiques d'enseignement. Pour elle, il est important que l'enseignant de langue tienne compte des différences entre les individus en considérant les différentes manières d'aider les apprenants. Il pourrait par exemple proposer à un apprenant un peu d'aide pour commencer, au cas où l'apprenant pourrait ensuite prendre en charge la résolution de sa difficulté linguistique.

4.1.2 L'enfant, un bouquet d'intelligences

Avoir une solide connaissance des enfants, c'est aussi reconnaître que chaque enfant, dès ses premières années, a sa personnalité propre. H. Vanthier (2009) remarque justement que « quiconque travaille avec des enfants voit bien qu'ils ne sont en effet pas tous 'faits sur le même modèle' ». (2009 : 25).

Si l'on observe les jeunes enfants, on voit que certains privilégieront les expériences motrices tandis que d'autres s'intéressent plutôt aux sons et essaient de les reproduire. Chaque enfant a ainsi sa propre personnalité. De même, chaque enfant n'apprend pas de la même façon. En effet, chacun manifeste une prédisposition à adopter une (ou plusieurs) stratégies(s) d'apprentissage particulière(s).

A ce sujet, la psychologie cognitive a permis de mieux comprendre le rôle que joue le cerveau en situation d'apprentissage. Dans une situation d'apprentissage, chaque individu utilise des stratégies pour être efficace et convoque des représentations pour donner du sens à son activité. Il faudrait tenir compte de ces différences individuelles dans l'enseignement. H. Vanthier (2009), citant H. Trocmé-Fabre (1994), résume bien cette vérité : « Nous sommes pluriels : mémoires plurielles, intelligences plurielles, regards pluriels. » (2009 : 25).

Il nous semble pertinent d'évoquer ici la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner (né en 1943), professeur de sciences cognitives et d'éducation à l'Université de Harvard (États-Unis). Gardner ouvre le concept d'intelligence et le décline, selon sa théorie (publiée pour la première fois en 1983), en huit formes d'intelligence. Pour Gardner, l'intelligence humaine ne se limiterait plus à l'aspect logico-mathématique (capacité à raisonner) et linguistique (capacité à lire et

communiquer), qui sont pourtant les principales intelligences testées dans l'évaluation du « quotient intellectuel » et développées dans les systèmes scolaires. En effet, selon le site web de l'association « Écoles du monde – Acteurs en éducation », la plupart des systèmes scolaires (hormis les écoles dites alternatives) tendent à valoriser principalement - parfois uniquement - les intelligences logico-mathématiques et linguistiques à la fois en termes d'objectifs et de modes d'apprentissages.

Pour Gardner, chaque enfant (et par extension, chaque adulte) disposerait d'un « bouquet d'intelligences » avec une ou plusieurs intelligences dominantes. Ces dispositions ou prédispositions naturelles évolueraient avec le temps, de manière très personnelle, sous l'influence de l'environnement de l'enfant et de l'adulte (famille, école, travail, etc.). Nous posséderions donc tous les types d'intelligence, mais à des degrés différents. Ces intelligences interviennent en complémentarité dans la résolution de tâches.

Nous présentons ci-dessous, sous forme de tableau, les huit types d'intelligence distingués par Gardner :

Intelligence	Capacité/ habileté
Intelligence verbale	Sensibilité aux mots et aux structures linguistiques
Intelligence logicomathématique	Capacité à raisonner, à calculer, à tenir un raisonnement logique
Intelligence visuo-spatiale	Capacité à percevoir avec précision le monde visible dans ses trois dimensions
Intelligence kinesthésique	Capacité à s'exprimer avec son corps, à manipuler habilement des objets
Intelligence musicale	Sensibilité aux sons, rythmes et séquences musicales
Intelligence du naturaliste	Habilité à organiser, sélectionner, lister, regrouper, l'intérêt manifesté pour la nature et la vie animale
Intelligence interpersonnelle	Capacité à entrer en relations avec les

	autres
Intelligence intrapersonnelle	Capacité à bien se connaître soi-même

En classe, la plupart des tâches nécessitent la mise en œuvre de plusieurs de ces intelligences. Elles peuvent toutes être développées chez l'enfant à condition qu'on lui propose des occasions propices.

Pour que notre enseignement soit efficace, il est important de fournir aux apprenants un environnement aussi riche que possible et des contextes divers correspondant aux différents styles d'apprentissage présents dans le groupe-classe. Comme le dit H. Vanthier (2009), « Rien ne sert de répéter consciencieusement et inlassablement une même explication, issue d'un même point de vue et sur un même mode. Être un bon pédagogue requiert dans ce sens une grande souplesse dans les moyens à utiliser pour rejoindre tous les enfants, quels que soient leurs styles cognitifs préférentiels. » (2009 : 26).

4.1.3 L'enfant et les savoir-faire

Un enfant de quatre ans n'a pas les mêmes savoir-faire qu'un enfant de huit ans. Il est clair que les savoirs et les savoir-faire de l'enfant évoluent au fur et à mesure qu'il grandit. L'enseignant qui intervient auprès d'un public d'enfants doit donc impérativement connaître le niveau de leurs apprentissages scolaires et savoir ce qu'ils sont capables de faire à une tranche d'âge donnée. L'apprentissage en langue étrangère doit correspondre aux savoirs et aux savoir-faire que l'enfant a acquis (ou est en train d'acquérir) dans les autres disciplines à l'école.

En classe de langue étrangère, il serait en effet inutile, de proposer des activités mobilisant des notions qui dépassent le niveau conceptuel de l'enfant. On peut se demander, par exemple, l'intérêt de travailler l'objectif fonctionnel de « dire l'heure » avec des enfants qui n'ont pas encore saisi la notion de la structuration du temps.

Toutefois, il est important de trouver le juste équilibre : il serait également inutile de proposer des situations trop infantilisantes ou des tâches trop stéréotypées faisant

appel à des savoir-faire de bas niveaux, sous prétexte de l'âge de l'enfant et de compétences trop faibles dans la langue. Un tel enseignement risque de lasser et démotiver les enfants.

H. Vanthier (2009) propose un inventaire non exhaustif (2009 : 30, 31), reproduit ci-dessous, des compétences des enfants de 4 à 8 ans en milieu scolaire. Elle s'est inspirée des programmes de 2002 de l'Education nationale française, mais elle précise que d'autres systèmes scolaires sont relativement comparables. Il va de soi que tous les enfants d'une même tranche d'âge n'acquièrent pas forcément tous en même temps un niveau de compétences donné. Par conséquent, l'inventaire que propose H. Vanthier (2009) est « à moduler en fonction du contexte », mais permettra à l'enseignant de FLE de « mieux estimer le niveau d'exigence et la pertinence des tâches qu'il proposera à ses élèves. » (2009 : 29).

Age	Domaine du vivant (biologie)	Structuration de l'espace	Structuration du temps
4 ans	Observer le réel en situation : le vivant (animal et végétal) et le non vivant (minéral) : -Formes, couleurs, odeurs -Modes de déplacement -Besoins : eau, air, alimentation Découvrir son corps dans son ensemble Différencier le	Expérimenter des positions -relatives à des objets -la position des objets entre eux Se repérer dans l'espace : sur, sous, dans, en haut, en bas Suivre un parcours simple décrit oralement	Repérer les différents moments de la journée en s'appuyant sur des rituels Comprendre, puis exprimer l'opposition présent/ passé Situer des événements les uns par rapport aux autres sur un support visuel
6 ans	vivant du non vivant Faire des expériences sur le	Jouer à des jeux de société impliquant un déplacement sur un plan	Comprendre et exprimer l'opposition

8 ans	<p>végétal (plantations)</p> <p>Affiner la perception de son corps : dos, face, articulations (épaule, cou, poignet, cheville)</p> <p>Mettre en relation l'organe des sens qui correspond à la perception</p> <p>Observer l'évolution du vivant (cycle de vie)</p> <p>Observer, identifier et décrire quelques caractéristiques de la vie animale et végétale : naissance et croissance, nutrition, reproduction, locomotion</p>	<p>Décrire des positions relatives ou des emplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux</p> <p>Prendre conscience de sa droite et de sa gauche</p> <p>Se repérer dans son environnement proche</p> <p>Situer des objets sur une maquette ou un plan</p> <p>Lire un plan simple</p> <p>Lire en comprenant la description d'un paysage, d'un environnement</p> <p>Situer sur une carte ou un globe sa région, son pays, les continents</p>	<p>présent/ futur</p> <p>Apprendre à se repérer à l'intérieur de la journée, de la semaine</p> <p>Connaître les mois de l'année</p> <p>Dire quelle heure il est</p> <p>Mesurer et comparer des durées</p> <p>Distinguer le passé récent du passé plus éloigné</p>
-------	--	---	---

Age	Mathématique	Découverte des réalités sonores de la langue	Découverte du monde de l'écrit
4 ans	<p>Distinguer « grand-petit-moyen »</p> <p>Reconnaître des</p>	<p>Rythmer d'après la structure syllabique : les</p>	<p>Connaître le sens de l'écriture</p> <p>Découvrir les</p>

6 ans	<p>formes : rond, carré, triangle</p> <p>Effectuer des tris selon un critère donné</p> <p>Connaître la comptine orale des nombres de 1 à 15, puis jusqu'à 30</p> <p>Associer le nom des nombres connus avec leur écriture chiffrée sur une bande numérique (jusqu'à 9)</p> <p>Dénombrer des collections jusqu'à 10</p> <p>Dénombrer en utilisant la suite orale des nombres connus</p>	<p>prénoms, chants et comptines, phrases</p> <p>Retrouver des assonances, des rimes, avec l'aide d'un support visuel représentant les mots</p> <p>Prendre conscience de la structure syllabique des mots</p> <p>Reconnaître une même syllabe dans des mots avec support d'images</p> <p>Situer des phonèmes dans un mot oral</p> <p>Identifier les phonèmes constituant un mot</p>	<p>principales fonctions de l'écrit</p> <p>Tracer des signes graphiques en respectant un modèle</p> <p>Écrire son prénom en lettres majuscules</p> <p>Reproduire des lettres</p> <p>Identifier des mots connus</p> <p>Copier des mots connus</p> <p>Identifier certains types de textes</p> <p>Identifier certains indices formels dans un texte écrit (majuscules, éléments de</p>
8 ans	<p>Connaître la comptine orale des nombres jusqu'à 100</p> <p>Comprendre le principe de l'addition</p> <p>Comprendre le principe de la soustraction</p> <p>Désigner oralement et par écrit des</p>		<p>paragraphe)</p> <p>Comprendre le principe du codage alphabétique des mots : déchiffrer un mot inconnu</p> <p>Lire et comprendre des textes écrits simples de divers types</p>

	<p>nombres entiers inférieurs à 1000</p> <p>Comprendre le principe de la multiplication, de la division</p> <p>Connaître les unités usuelles : centimètres et mètres, kilogrammes et centigrammes</p>		<p>Copier correctement des textes courts</p> <p>Produire de façon autonome un texte d'au moins 5 lignes</p>
--	---	--	---

4.1.4 L'enfant et les compétences de lecteur-scripteur

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'apprenant adulte qui aborde l'écrit en langue étrangère va généralement mobiliser les compétences de lecteur ou de scripteur qu'il a acquises en langue maternelle, pendant son enfance. Or, dans notre cas, l'apprenant est un enfant qui, dans certains cas et en fonction de son âge, ne sait pas encore lire et écrire ou qui est en cours de développer ses compétences de lecteur-scripteur en langue maternelle. Il ne pourra pas spontanément détecter les ressemblances et les différences entre les codes écrits de sa langue maternelle (ou la langue de l'école) et de la langue étrangère. Pour H. Vanthier (2009), il est par conséquent nécessaire que les démarches d'enseignement de l'écrit en langue étrangère permettent une prise de conscience du fonctionnement de l'écrit en LE « en suscitant, dans le cadre d'une approche contrastive, une mise en relation avec les savoirs et habiletés qui sont en cours d'acquisition en langue maternelle. » (2009 : 49).

Selon H. Vanthier (2009), qui cite G. Chauveau (1997), l'activité de lecture est « à la fois langagière et culturelle ». (2009 : 50). La lecture s'inscrit dans une pratique sociale et culturelle. Dans la vraie vie, on ne lit pas sans raison ni but : on lit pour s'informer, pour se divertir, etc. L'enfant qui apprend à lire entre donc dans la culture écrite (les objets et les pratiques) mais aussi dans la langue écrite (système d'écriture,

relations oral/ écrit, langue décontextualisée). Lire, c'est donc « bien loin d'une pure activité de décodage » ! (2009 : 50).

Lire (et comprendre), c'est la mobilisation de plusieurs compétences qui interagissent. Pour H. Vanthier (2009), il faudrait développer les huit compétences suivantes chez l'apprenti lecteur :

La compétence lexicale : Pour comprendre ce qu'il lit, l'enfant doit savoir à quoi les mots écrits font référence. Cette compétence se développe essentiellement dans des acquisitions langagières orales.

La compétence grapho-phonétique : C'est la capacité à déchiffrer le code écrit. Il s'agit d'associer des graphèmes (lettres ou groupe de lettres) à des phonèmes (sons) et les combiner pour reconstituer des mots. Les enfants qui sont déjà lecteurs en langue maternelle (ou de scolarisation) devront transférer ces compétences, en les réajustant, à la lecture en langue étrangère. Il sera utile d'adopter une approche contrastive dans ce transfert, pour faire remarquer les correspondances grapho-phonétiques propres à la langue étrangère et éviter que les enfants oralisent les mots écrits en fonction des correspondances grapho-phonétiques de leur langue maternelle.

La compétence idéographique : C'est la capacité d'identification visuelle directe qui permet de reconnaître spontanément un stock de mots sans avoir à les déchiffrer de manière fastidieuse. Cette technique contribue à la rapidité de lecture. L'enfant apprenti lecteur passe par un stade dit « logographique », avant de comprendre les relations graphie-phonie, où il perçoit le mot écrit comme une image (présentant une certaine silhouette, une certaine longueur, des signes tels que les accents). Il possède donc un stock de ces mots-images dans la mémoire visuelle, qu'il peut solliciter lorsqu'il lit. Cette compétence se développera progressivement à partir de ce stock, par analogies et avec l'aide de l'enseignant.

La compétence grammaticale : Il s'agit de la connaissance des règles du fonctionnement de la langue. Cette compétence se développe surtout à l'oral au début de l'apprentissage. Pour ce qui concerne l'écrit, l'enfant devra apprendre à reconnaître certains graphèmes qui relèvent du sens, mais pas du sonore, comme le 's' du pluriel

ou les conjugaisons (Il mange, ils mangent). L'enfant devra progressivement prendre conscience que la grammaire va au-delà du niveau de la phrase et qu'il existe dans un texte des marques qui en assurent la cohérence (relations de cause, d'effet, de but, etc.).

La compétence fonctionnelle : C'est la connaissance des différents types de textes et de leur fonctionnement interne, y compris les stratégies que le lecteur doit mobiliser pour faire une lecture efficace. Chaque type de texte présente sa propre forme (on peut parler de la silhouette du texte) et sa propre organisation interne (la structure d'une recette est très différente de celle d'une carte postale), et le lecteur doit savoir « adapter son comportement de questionneur de contenu en fonction de la nature du texte et de la situation ». (2009 : 53). Il faut chez certains apprenants développer cette compétence s'ils ne l'ont pas développée en langue maternelle.

La compétence verbo-prédictive : Il s'agit de la capacité à anticiper sur le contenu d'un message à partir du contexte et du co-texte. Les hypothèses émises seront vérifiées par la suite à l'aide d'indices repérés dans le texte.

La compétence culturelle : « Lire, c'est aussi comprendre ce qui n'est pas écrit » (2009 : 52) et pour ce faire, il faut faire appel à des souvenirs, à des connaissances du domaine, liées à des pratiques sociales ou culturelles, et à des expériences personnelles.

La compétence tactique : C'est la capacité à articuler simultanément toutes les compétences décrites ci-dessus au cours de la lecture. Citant G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau (1990), H. Vanthier (2009) affirme que pour apprendre à lire, il faut être d'une part « questionneur de code », d'autre part « questionneur de sens » et pour ce faire, « se doter de divers savoir-faire particuliers tout en multipliant, à travers la fréquentation des textes écrits, les essais de 'lire pour de bon' ». (2009 : 53).

4.1.5 L'enfant et sa vision du monde

Pour un adulte qui aborde l'apprentissage d'une langue étrangère, sa vision du monde est déjà en place. L'enfant, par contre, est en train d'élaborer petit à petit sa vision du monde. Par conséquent, lorsque l'enfant arrive en classe de FLE, sa vision du monde est encore inachevée. En effet, on peut penser qu'il serait, par rapport à un adulte, plus ouvert à l'autre et plus prêt à accepter les différences, la nouveauté et le changement.

Chez l'apprenant enfant, l'apprentissage du langage et le développement cognitif vont de pair avec la mise en place de la vision du monde. L'enfant construit petit à petit ses connaissances sur le monde qui l'entoure. Selon C. O'Neil (1993), qui cite J. Beaudichon (1990), les savoirs ne progressent pas tous au même rythme. « Il semble que les savoirs portant sur les objets sociaux se constituent bien plus vite (...), étant donné les enjeux immédiats et l'exercice répété, que les savoirs portant sur les objets du monde physique. » (1993 : 202).

Soulignant le rôle primordial de la relation interpersonnelle dans l'acquisition du langage, C. O'Neil (1993), citant J. Bruner (1975), évoque les deux principes qui figurent parmi les premiers savoirs qui se constituent : « quand on ne sait pas faire, il faut en appeler à ceux qui savent. Il est plus agréable de faire avec quelqu'un que de faire tout seul. » (1993 : 203).

Pour ce qui concerne l'organisation du monde physique, l'enfant apprend petit à petit à classer les objets dans des catégories. L'enfant se fonde d'abord sur des similitudes globales de forme, et ne tiendra compte que plus tard des propriétés fonctionnelles des objets. Selon C. O'Neil (1993), l'enfant constitue la catégorie à partir d'un prototype, ce dernier étant pour lui le meilleur représentant de la catégorie. Au début, il n'admet « que les exemplaires les plus typiques, ainsi, pour les enfants de deux à quatre ans, la catégorie vêtement n'inclut pas chaussure, chapeau, gant. » (1993 : 203).

Chez l'enfant, la vision du monde qui se construit progressivement pendant l'enfance est d'une part personnelle, car elle dépend de l'expérience de chaque individu et d'autre part, commune à tous les membres d'une communauté. Chaque enfant apprend à s'identifier de façon positive à une communauté, à un certain mode de vie

et aux valeurs de cette communauté. Nous pouvons donc considérer que l'enseignement précoce des langues étrangères vient « perturber ce processus », puisque l'enfant est amené à découvrir une autre façon de s'exprimer et de « rendre compte de la réalité » ainsi que des modes de vie qui sont différents du sien. (1993 : 203).

Cela pourrait constituer un argument en faveur de l'enseignement précoce des langues étrangères, car comme le dit C. O'Neil (1993), citant H. Trocmé-Fabre (1991), à propos d'un adulte qui apprend une deuxième langue, « sa vision du monde, des autres et de lui-même est déjà en place (et c'est bien là le problème d'ailleurs !). Pour un enfant en dessous de huit ou neuf ans, l'approche d'un deuxième idiome – même dans le cadre scolaire – est accueillie autrement. » (1993 : 204).

4.2 L'enfant et la motivation

Du point de vue de l'apprenant, la motivation et l'attitude sont deux facteurs clés qui influent sur le déroulement de l'apprentissage et sa réussite. Il est bien connu que chaque enseignant de langue étrangère, quel que soit le public, s'efforce de motiver son public et de faire adopter une attitude positive vis-à-vis de la langue et de la culture cibles.

Si l'attitude désigne une disposition persistante, fondée d'abord sur l'affect et l'émotion, à agir de façon positive ou négative vis-à-vis d'une personne, d'un groupe, d'un objet, d'une situation ou d'une valeur, la motivation désigne ce qui pousse un sujet à agir. La motivation peut être interne, c'est-à-dire venant de l'apprenant lui-même, ou externe, c'est-à-dire stimulée par l'enseignant. En effet, ces deux types de motivation doivent coexister ; d'une part, l'enseignant devrait trouver différents moyens pour motiver les apprenants et d'autre part, ces derniers font telle chose en raison d'une motivation personnelle.

E. Ushioda et Z. Dörnyei (2012), citant Gardner et Lambert (1972), distinguent entre les deux types d'orientations motivationnelles dans l'apprentissage de langues : l'orientation intégrative est liée à un intérêt personnel porté aux locuteurs de la langue

et à leur culture, tandis que l'orientation instrumentale est liée à la valeur pratique et aux avantages d'apprendre une nouvelle langue.

E. Ushioda et Z. Dörnyei (2012), citant Dörnyei (2005, 2009), évoquent une conceptualisation de la motivation (« The L2 Motivation Self System ») centrée sur la vision qu'ont les individus d'eux-mêmes dans l'avenir. Ce système motivationnel fait appel à deux concepts : le soi idéal (« ideal self » 2012 : 400) et le soi devrait-être (« ought-to self » 2012 : 400). Le premier désigne les qualités que l'individu souhaiterait idéalement posséder, c'est-à-dire ses espoirs et ses ambitions. Le second désigne les qualités que l'individu considère qu'il devrait posséder, c'est-à-dire sa perception de ses obligations et de ses responsabilités. Selon E. Ushioda et Z. Dörnyei (2012), si la compétence en langue cible (L2) fait partie intégrante du soi idéal ou du soi devrait-être de l'individu, cela constituera un moteur motivationnel puissant dans son apprentissage de la L2.

D'après E. Ushioda et Z. Dörnyei (2012), pour étudier la motivation des apprenants de langues d'une perspective temporelle, il faudrait distinguer entre la motivation à entreprendre l'apprentissage de la L2, c'est-à-dire les choix, les raisons, les objectifs et les décisions, et la motivation pendant l'apprentissage, c'est-à-dire ses sentiments, son comportement et ses réactions pendant le processus d'apprentissage.

Dans nos cours de FLE pour adultes, nous avons souvent l'occasion d'interroger les apprenants sur ce qui les a poussés à entreprendre l'apprentissage de cette langue étrangère. Les réponses à cette question varient, mais de façon générale, les apprenants adultes apprennent le français pour pouvoir communiquer au travail ou avec des proches, pour améliorer leur curriculum vitae en vue d'un futur travail, pour accompagner des études en cours, pour se préparer à étudier ou à vivre dans un pays francophone, ou par le simple plaisir d'apprendre les langues. Il est donc clair que dans la plupart des cas, l'apprenant adulte décide d'apprendre le FLE ayant en tête un projet bien défini, en fonction de ses besoins.

Réfléchissons maintenant au cas de l'enfant. Dans la plupart des cas, l'enfant n'a pas « choisi » d'apprendre la langue étrangère et n'en éprouve aucun besoin. Qu'est-ce qui pourrait alors motiver un enfant à apprendre une langue étrangère ? Nous avons

vu plus haut, concernant les stades du développement de l'enfant, que l'enfant jusqu'à l'âge de 6 ou 7 ans, pense encore de façon « égocentrique ». Ses notions du temps et de l'espace étant en cours de structuration, l'enfant est fortement ancré dans « l'ici » et « le maintenant ». Quel intérêt pourrait-il donc avoir à apprendre un nouveau code, dont les locuteurs ne sont pas présents dans son environnement social immédiat et dont il n'a pas forcément de représentations ? Comme le dit H. Vanthier (2009), « l'intérêt spontané que l'on prête à chaque enfant pour l'apprentissage des langues est à relativiser, tout pédagogue œuvrant en milieu scolaire ou périscolaire le sait d'ailleurs fort bien ! » (2009 : 24).

Pour C. O'Neil (1993), les attitudes et les motivations jouent un rôle complémentaire dans le processus pédagogique. « On peut, en effet, penser qu'une motivation personnelle positive est, le plus souvent, liée à une attitude favorable. Par ailleurs, le fait de motiver des élèves peut vraisemblablement avoir une influence sur leurs attitudes, et ce d'autant plus qu'il s'agit d'élèves jeunes – élèves dont on peut faire l'hypothèse que les attitudes ne sont pas encore fixées, mais sont en cours d'élaboration. » (1993 : 141).

C. O'Neil (1993), citant N. Kharma (1977), postule que les composantes de la motivation, dans le cas des jeunes enfants scolarisés, sont multiformes : y figurent par exemple l'âge auquel l'enfant commence l'apprentissage, son environnement linguistique et culturel, le statut de la langue maternelle, l'attitude de l'enfant vis-à-vis de l'école, son attitude et celle de ses parents et de la communauté vis-à-vis des locuteurs de la langue étrangère et de leur pays, le niveau éducatif des parents, le prestige de la langue autant au niveau local qu'au niveau international, le besoin d'apprendre cette langue, la place de cette langue dans le système scolaire et les objectifs de son enseignement, l'attitude de l'école vis-à-vis de la langue étrangère, le type et la personnalité des enseignants, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de sa profession, la relation enseignant – apprenant, les manuels utilisés, les objectifs poursuivis, le mode d'enseignement de la langue, le succès et l'échec dans la langue, et les différences individuelles dans l'aptitude aux langues, l'intelligence et les intérêts.

Selon M. Nikolov (2009), les attitudes, la motivation et l'anxiété des jeunes apprenants de langue ont été étudiées dans plusieurs contextes afin d'examiner les arguments en faveur d'un apprentissage précoce : les recherches ont montré que les enfants ont des attitudes positives, ils sont plus motivés et moins anxieux que les apprenants plus âgés.

Selon V. Murphy (2014), citant Nikolov et Mihaljević Djigunović (2011), dans l'ensemble, la motivation pour apprendre une langue étrangère est raisonnablement élevée et les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage de la langue étrangère et des locuteurs de la langue étrangère sont positives. Elle signale toutefois que cette motivation risque de diminuer au fur et à mesure que les enfants (les garçons en particulier) avancent à l'école primaire. Cette diminution pourrait s'expliquer par le fait que les enfants, au fur et à mesure que leur maturité cognitive se développe, ont des attentes plus réalistes sur ce qu'ils seront capables de réaliser en langue étrangère. V. Murphy (2014), citant Muñoz (2006), ajoute que lorsque l'apprentissage de la langue étrangère constitue un cas d'acquisition d'une troisième langue ou L3, par exemple chez des enfants bilingues qui apprennent une langue étrangère, l'anxiété peut être moins élevée par rapport aux contextes où l'apprentissage de la langue étrangère constitue la première expérience qu'ont les enfants d'une autre langue, comme c'est le cas pour la plupart des enfants dans des pays anglophones.

Par ailleurs, V. Murphy (2014), citant Barton, Bragg et Serratrice (2009), soutient que la participation à un programme d'enseignement des langues étrangères, voire à un programme d'éveil aux langues (comme le programme « Discover Languages » 2014 : 148), aide à développer chez l'enfant la motivation pour apprendre des langues étrangères.

En ce qui concerne les attitudes et la motivation, J. Mihaljević Djigunović (2009), citant Singleton (2003), explique que contrairement aux apprenants plus âgés, les enfants ne s'efforcent pas de maintenir leur identité linguistique et culturelle, celle-ci n'étant pas encore complètement établie, ce qui constitue leur avantage de départ.

Selon J. Mihaljević Djigunović (2009), même s'il est généralement admis que les jeunes apprenants commencent leur apprentissage d'une langue étrangère avec des

attitudes positives, la notion des attitudes vis-à-vis des langues est très complexe, car, comme elle le signale, citant Bartram (2006), les enfants n'ont pas la capacité à exprimer leurs perceptions.

J. Mihaljević Djigunović (2009) remarque également que les jeunes apprenants abordent souvent l'apprentissage de la langue étrangère en adoptant les attitudes de leurs parents et de leurs proches (de leurs amis, de leur famille, de leur enseignant) et que suite à leur expérience directe de l'apprentissage, ils forment leurs propres attitudes. Citant Nikolov (1999) et Vilke (1993), elle précise que leurs attitudes sont façonnées par la salle de classe et que c'est l'enseignant qui constitue le facteur clé dans la formation de leurs attitudes. Citant Marschollek (2002), elle ajoute que le contact direct avec des locuteurs natifs contribue aux attitudes positives.

Il est donc très important que l'enseignant tienne compte de ces facteurs, de leur rôle complémentaire et de leur influence sur la manière dont l'enfant abordera l'apprentissage. Nous aborderons dans le chapitre suivant les stratégies qui peuvent être adoptées pour motiver les enfants en classe de FLE.

4.3 L'enfant, un apprenant actif

L'enfant en tant qu'apprenant se distingue de l'adulte en ce qu'il a besoin d'activité physique. Le mouvement fait partie de ses besoins fondamentaux. En effet, de nombreux psychologues de l'enfant ont postulé que chez l'enfant, il ne saurait y avoir d'apprentissage autre qu'actif. Par conséquent, il serait erroné de considérer l'enfant comme un adulte en miniature, à qui il suffit d'apprendre des éléments. L'enseignement du FLE aux enfants doit tenir compte du fait que l'enfant a sa structure intellectuelle propre et que cette intelligence pratique est solidaire de l'activité physique de l'enfant.

Citant J. J. Rousseau (1732), C. O'Neil (1993) dit que ce serait « une erreur bien pitoyable d'imaginer que l'exercice du corps nuise aux opérations de l'esprit. Comme si ces deux actions ne devaient pas marcher de concert et que l'une ne dût pas toujours diriger l'autre. » (1993 : 204).

Citant Piaget (1969), C. O'Neil (1993) dit que l'activité, « désignant une opération extérieure et motrice », « est surtout indispensable aux petits et diminue d'importance avec l'âge. » (1993 : 204).

Comment tenir compte de l'importance de l'activité physique en classe de langue étrangère pour enfants ? Pour C. O'Neil (1993), le « lien intime entre le geste et l'appropriation du langage » (1993 : 205) est souvent pris en compte en classe d'EPLV, mais il faudrait se demander si l'enfant est effectivement actif. Pour citer un exemple, lorsque la maîtresse donne un ordre (Sautez !) et que l'enfant l'exécute, est-il authentiquement actif ? Pour elle, l'enfant pourrait jouer un rôle authentiquement actif si par exemple, c'est lui qui choisit l'action qu'il va exécuter pour la faire deviner à ses camarades, qui seront donc actifs à leur tour.

Les enfants apprennent de façon active, dans des activités ludiques, dans lesquelles ils sont amenés à réagir par des actions. Citant J. J. Asher et B. Price (1967), C. O'Neil (1993) postule que les enfants réussissent mieux que les adultes dans la compréhension d'une langue étrangère parce que cette langue « a tendance à être synchronisée avec des réactions physiques. » « L'adulte, au contraire, s'efforce de manipuler la langue étrangère tout à fait indépendamment d'une activité physique. » (1993 : 205). Cette approche, dite « Total Physical Response » ou réaction physique totale, qui lie l'activité physique à l'activité langagière, apporte une aide précieuse à l'acquisition. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Citant J. Holt (1964), C. O'Neil (1993) souligne l'importance de proposer des activités susceptibles d'intéresser les enfants pour qu'ils s'y impliquent. « Un enfant est le plus intelligent quand la réalité qu'on lui présente provoque chez lui un haut degré d'attention, d'intérêt, de concentration, d'implication – en bref, quand ce qu'il est en train de faire compte le plus pour lui. C'est pour cela qu'il faut rendre les salles de classe et le travail scolaire aussi intéressants et passionnants (*exciting*) que possible, pas simplement pour que l'école soit un endroit agréable, mais pour que les enfants à l'école agissent intelligemment et prennent l'habitude d'agir intelligemment. » (1993 : 206).

4.4 L'enfant, un apprenant axé sur la communication

Pour l'enfant, en milieu naturel comme en milieu scolaire, c'est la communication qui compte. Il est clair que ce qui intéresse l'enfant dans le langage, c'est sa capacité à entrer en relation avec les autres et agir sur le monde qui l'entoure. Nous pouvons donc conclure que pour l'enfant, c'est le sens qui prime sur la forme. Or, dans les cours de langue étrangère, l'enseignement accorde souvent la priorité aux formes. Enseigner une langue étrangère aux enfants, c'est reconnaître que l'enfant s'intéresse à la langue en action. D'où l'importance en classe de langue étrangère pour enfants de travailler en privilégiant la langue orale et les actes de parole. D'une part, il aura envie d'apprendre cette nouvelle langue dès qu'il comprend que celle-ci lui permettra de jouer avec ses camarades et avec son enseignant, de lire des histoires, de créer ensemble, de demander ce dont il a besoin : bref, de faire des choses qui ont du sens pour lui. D'autre part, il s'intéressera à la langue si celle-ci devient pour lui une source de plaisir.

La primauté que l'enfant accorde au sens aux dépens de la forme a des retombées sur l'enseignement, en particulier sur le traitement de l'erreur. En effet, pour l'enfant, s'il estime qu'il a réussi à transmettre du sens, il n'y a aucun intérêt à apprendre la « bonne forme ». Cette position pourrait expliquer l'indifférence des apprenants enfants en général vis-à-vis des corrections apportées par l'enseignant en classe. Pour donner un exemple que nous avons observé dans un cours de FLE pour enfants, une fille de huit ans a dit : « Aujourd'hui je va Jacquie maison. » Pour elle, la communication était réussie, parce que les camarades et l'enseignant ont compris qu'elle allait chez Jacquie. L'enseignant a bien entendu fourni la bonne forme en lui disant « Ah, tu vas chez Jacquie ? », mais pour les enfants, la bonne forme n'avait aucune utilité, car le sens avait été transmis, ce qui comptait le plus.

Au sujet de l'enfant et de l'erreur, C. O'Neil (1993), citant A. Tabouret-Keller (1962), dit à propos d'une classe de dialectophones alsaciens apprenant le français : « Il est frappant de voir combien la répétition de l'expression corrigée reste mécanique, la

correction n'éveille aucun intérêt chez l'enfant. Les enfants les plus jeunes répètent le plus souvent leurs propres erreurs au lieu de répéter le modèle correct. » (1993 : 187).

Pour C. O'Neil (1993), il y a trois explications de ce refus de la correction : la contrainte du niveau de développement, l'incompréhension et la primauté des aspects communicatifs.

La capacité de l'enfant à assimiler la correction et retenir la forme correcte dépendra de son niveau de développement dans sa langue maternelle. Même si quelqu'un lui fournit et répète le bon modèle, l'erreur persistera jusqu'à ce que sa grammaire ait évolué. On peut se demander si les explications grammaticales pourraient aider l'enfant. Selon C. O'Neil (1993), les explications devraient se situer dans ce que L. Vygotsky (1934, 1985) appelle « la zone proximale de développement », c'est-à-dire qu'elles devraient être proches de ce que l'enfant lui-même pourrait proposer.

Très souvent, la non prise en compte de la correction est due tout simplement au manque de compréhension de la part de l'enfant quant à ce qu'il doit modifier dans son énoncé pour qu'il soit conforme au modèle. Dans ces cas, au lieu de répéter à plusieurs reprises mais de manière identique le modèle correct, l'enseignant aurait intérêt à modifier son intonation pour mettre en évidence l'élément à modifier (par exemple, je prends MON livre et MA trousse, avec insistance sur les syllabes ou mots importants) ou reprendre certaines parties de l'énoncé et travailler là-dessus avant de faire répéter.

Chez les enfants, il a été observé que les corrections sont perçues comme inutiles ou superflues, si le contenu sémantique du message est sans ambiguïté. Nous pouvons donc en conclure que pour les apprenants enfants, le sens prime sur la forme.

Comme le dit C. O'Neil (1993), citant A. Tabouret-Keller (1962), à propos du genre : « Chez le petit enfant qui apprend une deuxième langue, tout se passe comme si le genre ne l'intéressait pas » (1993 : 188) et à propos de l'attitude de l'enfant : « L'enfant, de toute façon, sait de quoi il parle ; pour lui il est certainement plus important de s'exprimer, la maîtresse se débrouillera pour le comprendre. » (1993 : 189).

Nous nous pencherons dans le chapitre suivant sur le traitement de l'erreur en classe de FLE pour enfants.

4.5 L'enfant, le plaisir et le jeu

Nous avons observé plus haut que l'enfant donne la priorité au sens. Il nous semble nécessaire de nuancer cette remarque. En effet, les conduites langagières du jeune enfant (trois à cinq ans) ne sont pas toutes nécessairement liées à la communication. On observe chez lui des conduites langagières autocentrées qui ne sont pas dirigées vers un interlocuteur mais qui semblent être très satisfaisantes pour l'enfant. C. O'Neil (1993), citant Vigotsky (1934, 1985) et Piaget (1930) les appelle « autistiques » ou « langage égocentrique » (1993 : 200).

Dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants, on observe souvent chez les enfants d'autres conduites langagières sans visée communicative, telles que la répétition d'un mot ou d'une rime ou d'une comptine, tout simplement pour le plaisir. Il s'agit parfois d'un mot de la langue étrangère qui vient d'être appris et qui présente une sonorité particulière.

Nous pouvons citer ici l'exemple de certains enfants que nous avons observés en cours de FLE, qui avaient appris le mot « tortue » et qui prenaient plaisir à exagérer le R en disant « toRRR tue » et en prononçant avec tout le corps, pour faire rire leurs camarades. Nous avons également observé chez un apprenant de quatre ans la tendance à répéter rythmiquement un mot français, comme s'il chantait, sans intention de communiquer, mais tout simplement pour s'amuser.

Enseigner une langue étrangère aux enfants, c'est savoir tenir compte du simple plaisir que l'enfant peut éprouver à manipuler les sons et les mots de la langue. Afin de miser sur cet aspect ludique de la langue dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants, l'enseignant peut faire répéter des rimes, des comptines, des chansons et des histoires. Dans les histoires à structure itérative, la même phrase est répétée tout au long de l'histoire. Les enfants prennent plaisir à entendre (voire dire, en chœur, avec l'enseignant) cette phrase chaque fois qu'elle réapparaît, ce qui peut

être rapproché au fait que les enfants prennent plaisir à entendre la même histoire à plusieurs reprises ou à jouer au même jeu tous les jours. Cependant, cette volonté de refaire toujours des choses connues ne devrait pas devenir un obstacle à l'introduction des nouveautés.

C. O'Neil (1993) souligne la « grande tolérance à l'ambiguïté » qu'éprouvent les enfants, ce qui constitue un grand atout dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants. Ils acceptent, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère, d'apprendre des chansons, des comptines et des rimes ou d'écouter des histoires dont ils ne comprennent « qu'approximativement le sens ». L'enfant prend plaisir à manipuler la langue en acceptant son « étrangeté » (1993 : 201).

Nous avons pu observer dans les cours de FLE pour enfants cette tolérance à l'ambiguïté, en particulier chez les jeunes enfants (de 4 à 6 ans), qui prennent plaisir à chanter une chanson en français sans chercher à comprendre le sens de chaque mot. En général, les éléments non langagiers tels que les images, les vidéos ou les gestes qui accompagnent la présentation de la comptine ou la chanson aident l'enfant à en saisir le sens global. Il est intéressant de noter que d'après notre expérience, les apprenants adultes qui abordent une chanson ou un poème en français cherchent le plus souvent à en comprendre le sens.

Pour J. Philp, A. Mackey et R. Oliver (2008), qui citent Cazden (1974), « Children's interactions are often flavored with the frivolity, spontaneity, enjoyment, and experimentation of language play, not to mention imaginative play. » (2008 : 8).

« Les interactions des enfants se caractérisent souvent par la frivolité, la spontanéité, le plaisir et l'expérimentation du jeu de langue, sans parler du jeu imaginaire. »

Elles postulent que ce type d'amusement implique non seulement des bienfaits affectifs, mais aussi des avantages sociaux et linguistiques. Sur le plan social, le fait de jouer avec la langue est récompensé par l'attention et l'approbation des camarades et sert à soutenir les rapports entre les enfants. Les jeux de rôle permettent aux enfants de prendre de nouveaux rôles, de s'entraîner et de développer leur confiance en L2. Sur le plan linguistique, jouer avec la langue favorise la manipulation des formes et

des sens, l'imitation et la répétition. J. Philp, A. Mackey et R. Oliver (2008), citant Broner et Tarone (2001) et Cekaite et Aronsson (2005), signalent que puisque ces jeux linguistiques sont amusants, leur puissance affective pourrait entraîner un traitement plus profond de la langue.

4.6 L'enfant, un apprenant sans inhibition

L'enfant, serait-il moins contraint par des inhibitions en classe de langue, par rapport à un adulte ?

J. Mihaljević Djigunović (2009) cite l'étude de Mihaljević Djigunović (2002) chez des apprenants d'anglais langue étrangère au primaire, qui a établi une corrélation négative significative bien que modérée entre l'anxiété et la motivation. Elle cite également Baker et MacIntyre (2000), qui soutiennent que l'anxiété est corrélée négativement avec la volonté de communiquer en L2. Citant Csizér et Dörnyei (2005), J. Mihaljević Djigunović (2009) postule que des expériences de l'anxiété dans l'apprentissage précoce de langues étrangères risquent de compromettre la confiance du jeune apprenant dans sa capacité à apprendre une langue étrangère.

J. Mihaljević Djigunović (2009) cite l'étude de Mihaljević Djigunović (2002) portant sur l'anxiété chez des jeunes apprenants croates d'anglais langue étrangère. Elle a trouvé que l'anxiété provenait de plusieurs sources : la peur de parler devant les camarades et devant l'enseignant et la peur de perdre la face ; les tests (la fréquence de cette source étant la moins élevée chez les apprenants les plus jeunes et la plus élevée chez les apprenants les plus âgés) ; la peur de faire des erreurs ; le comportement de l'enseignant ; les caractéristiques de l'anglais qui rendent difficile l'apprentissage, l'utilisation de la langue en dehors de la classe, des problèmes de compréhension et l'inquiétude générale associée à la réalisation d'une tâche aussi difficile que d'apprendre une langue étrangère. J. Mihaljević Djigunović (2009) remarque que la fréquence de la plupart des sources d'anxiété recensées augmentait en fonction de l'âge. J. Mihaljević Djigunović (2009) rappelle que « the FL teacher can play a crucial role in counteracting the effects of anxiety ». (2009 : 210).

« l'enseignant de LE (langue étrangère) peut jouer un rôle capital dans la neutralisation des effets de l'anxiété. »

D'après notre expérience en classe de FLE, auprès des adultes ainsi que des enfants, il nous semble que de façon générale, l'apprenant enfant a plus de spontanéité et moins peur que l'apprenant adulte.

Nous avons observé que les enfants qui participent à un cours de langue étrangère développent une certaine confiance pour ce qui concerne l'expression orale et l'expression corporelle en classe. Ils prennent plus facilement la parole et semblent avoir moins peur de faire des erreurs. De plus, il nous semble que les apprenants enfants osent s'exprimer, sous les regards de leurs camarades et de l'enseignant, avec le corps : faire des gestes ou des bruits, mimer, danser, etc.

Pour citer un exemple précis, nous proposons dans nos cours de FLE des activités qui font appel aux mimes. Chez les enfants, nous leur demandons souvent de mimer des personnes ou des choses, en fonction des objectifs langagiers de la séance. Ils peuvent être amenés, par exemple, à mimer un métier, une action (nager, danser, regarder la télévision, etc.) ou un animal. D'après notre expérience, les enfants prennent plaisir à le faire, ils en sont même demandeurs, si bien que l'enseignant doit parfois veiller à bien gérer les tours, parce que tous les enfants veulent rejouer. Pour les enfants, mimer un animal, c'est mettre en œuvre tous les moyens qu'ils possèdent, que ce soit avec le corps, les mimiques ou la voix. Ils se mettent facilement à marcher à quatre pattes, à s'étirer, à rugir ou à miauler.

Chez les adultes, en revanche, l'expression corporelle est souvent vécue autrement. Nous proposons par exemple à des groupes d'adultes de mimer leurs activités quotidiennes (se lever, se brosser les dents, etc.). De façon générale, on voit que les adultes se sentent assez mal à l'aise, voire embarrassés. Il y en a même certains qui évitent ou refusent d'y participer, en disant « Je ne peux pas ». On pourrait donc penser que l'inhibition qui caractérise souvent l'expression des apprenants adultes en classe de langue étrangère est apparemment absente chez les enfants.

Pour C. O'Neil (1993), « si la démarche utilisée est appropriée, les enfants acquièrent (ou ont spontanément ?) une absence d'inhibition en langue étrangère. » On peut parfois relever la peur de parler ou l'anxiété, mais « il semble bien que ce soit à un moindre degré qu'avec les adolescents et les adultes » (1993 : 202).

Il nous semble pertinent de citer également J. Feuillet, professeur à l'université de Nantes, qui défend l'apprentissage des langues en maternelle, et a coordonné la publication en 2008 des actes du colloque « Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel ». Pour Feuillet, entre 3 et 6 ans, l'enfant n'a pas conscience des difficultés d'une langue, ce qui facilite son acquisition. « La spontanéité de l'enfant va de pair avec l'absence d'inhibition. Il ne va pas se bloquer comme un adolescent peut le faire. Quand l'élève n'a pas peur de faire des erreurs de prononciation, il acquiert les bons réflexes plus vite. Plus la langue est compliquée, plus ça l'amuse. » Pour J. Feuillet, l'enfant prend cela comme un jeu, alors que les adultes ont tendance à « paniquer ».

Ce manque d'inhibition apparent chez l'apprenant enfant, qui devrait être renforcé au mieux par la démarche adoptée en classe, constitue un atout pour l'enseignement du FLE et des langues étrangères aux enfants.

4.7 L'enfant et les stratégies

4.7.1 Les stratégies de l'enfant

Selon J. Mihaljević Djigunović (2009), qui cite Nikolov (2002) et Szulc-Kurpaska (2001), les jeunes apprenants utilisent moins de stratégies que les apprenants plus âgés car il paraît que les jeunes apprenants recourent davantage au processus d'acquisition naturalistes. Parmi les études sur les stratégies identifiées chez les jeunes apprenants, J. Mihaljević Djigunović (2009) cite Andrezejewska (2004), qui a observé des stratégies d'inférence dans la lecture de contes chez des apprenants d'allemand de 7 à 9 ans ; Mihaljević Djigunović (2001) qui a trouvé des stratégies de réponse physique totale (« TPR ») chez des apprenants (6 à 9 ans) d'anglais langue étrangère ; et Nikolov (2002), qui a observé chez des jeunes apprenants hongrois d'anglais langue étrangère la stratégie de la langue maternelle et la stratégie des

commentaires. Selon la première, les apprenants associent chaque lettre à un son en hongrois et lisent phonétiquement les mots anglais en hongrois lorsqu'ils écrivent, ce qui leur permet de mémoriser des orthographe d'une langue qui, contrairement à la leur, n'est pas phonétique. Selon la seconde, pendant l'enseignement, les apprenants devinent intelligemment le sens des mots nouveaux et expriment la traduction de ce sens, ce qui permet à l'enseignant d'évaluer leur compréhension et de les aider au besoin.

En ce qui concerne le développement des stratégies en fonction de l'âge des apprenants, J. Mihaljević Djigunović (2009) cite Tragant et Victori (2006), qui soutiennent que des changements développementaux existent selon l'âge dans l'utilisation des stratégies, quels que soient le niveau de compétence et le stade de l'apprentissage : les apprenants plus âgés utilisaient des stratégies plus variées et plus complexes dès le début, tandis que ces stratégies ont rarement été observées chez les apprenants plus jeunes dans les phases initiales de l'apprentissage. Les chercheurs estiment que les apprenants les plus jeunes dépendent davantage des ressources externes dans leur apprentissage et qu'ils utilisent beaucoup de stratégies de mémorisation, ce qui a tendance à diminuer au fur et à mesure qu'ils deviennent plus autonomes dans leur apprentissage.

4.7.2 Les stratégies de communication chez les enfants

J. Peng et L. Zhang (2009), qui ont étudié l'utilisation des stratégies de communication chez des enfants chinois au primaire dans les classes d'anglais langue étrangère, citent Tarone (1977), qui explique qu'un individu utilise les stratégies de communication pour surmonter la crise qui se produit lorsque les éléments linguistiques ne lui suffisent pas pour exprimer ses pensées. J. Peng et L. Zhang (2009), citant Tarone (1983), listent les cinq types de stratégies de communication : stratégies d'évitement, stratégies liées à la L2, stratégies liées à la L1, stratégies coopératives and stratégies d'imitation.

J. Peng et L. Zhang (2009) ont trouvé que les stratégies de communication les plus fréquentes chez des enfants chinois au primaire dans les classes d'anglais langue étrangère étaient les stratégies liées à la L1 (les enfants s'expriment en L1) et les

stratégies coopératives (les enfants demandent, directement ou indirectement, l'expression correcte à leurs camarades). Les stratégies d'évitement et d'imitation étaient rares et les stratégies liées à la L2 étaient les moins fréquentes. J. Peng et L. Zhang (2009), citant l'étude de Bialystok (1983), estiment que ces résultats confirment que les apprenants ayant un niveau de compétence élevé sont susceptibles d'utiliser les stratégies liées à la L2, tandis que les apprenants ayant un faible niveau de compétence utilisent plus de stratégies liées à la L1.

4.7.3 Enseigner les stratégies aux enfants

J. Mihaljević Djigunović (2009), cite Oxford (1991) qui soutient que les stratégies s'enseignent. Elle cite également l'étude de Szulc-Kurpaska (2001), dans laquelle la chercheuse a étudié l'effet d'un programme d'enseignement des stratégies chez des jeunes apprenants de 6 à 7 ans, sur une période de 5 ans. Le programme a été introduit lors de la troisième année et la chercheuse a observé comment les apprenants ont utilisé les stratégies qu'ils avaient apprises. Elle a trouvé que seuls les apprenants de compétence moyenne ont profité immédiatement du programme. Son effet a été le plus évident au bout d'un semestre, lorsque l'enseignement est devenu plus formel et plus structuré. Cependant, cet effet a diminué dans le temps.

Pour J. Peng et L. Zhang (2009), qui citent Brewster, il est important que les enseignants donnent aux jeunes apprenants l'occasion d'apprendre un éventail de stratégies nécessaires à la négociation du sens en L2. Citant Williams (1991), J. Peng et L. Zhang (2009) soulignent qu'au lieu de donner aux enfants des structures de langue à répéter, il est plus utile d'encourager chez eux le développement des stratégies d'apprentissage, ce qui les dotera d'un outil précieux d'auto-apprentissage.

4.7.4 La négociation du sens en L2

K. Van den Branden (2008), citant Pica (1994) définit la négociation du sens :

« ...the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility. As they negotiate, they work linguistically to achieve the needed comprehensibility, whether repeating a message verbatim, adjusting its syntax,

changing its words, or modifying its form and meaning in a host of other ways. » (2008 : 151).

« ...la modification et la restructuration de l'interaction qui se produisent quand les apprenants et leurs interlocuteurs anticipent, perçoivent ou rencontrent des difficultés dans la compréhensibilité du message. Au fur et à mesure qu'ils négocient, ils travaillent linguistiquement afin de parvenir à la compréhensibilité nécessaire, que ce soit par la répétition mot pour mot du message, ou en ajustant sa syntaxe, ou en modifiant ses mots, ou en modifiant sa forme et son sens de plusieurs autres manières. »

K. Van den Branden (2008) estime que la négociation du sens facilite nettement l'acquisition de la langue, en ce qu'elle permet de résoudre des ruptures de communication et permet aux apprenants d'accéder à des éléments linguistiques qu'ils n'ont pas encore acquis, enrichissant ainsi leur répertoire linguistique. Selon lui, les recherches indiquent que lors de la lecture, les jeunes enfants sont capables et désireux de négocier le sens des mots et des phrases qu'ils ne comprennent pas. Toutefois, dans la salle de classe, plusieurs variables empêchent les enfants de montrer leur manque de compréhension, de produire de l'output spontané et de négocier le sens lorsqu'ils lisent. K. Van den Branden (2008) cite Oliver (1998), qui confirme que les enfants au primaire peuvent négocier et négocient le sens avec leurs pairs dans les tâches communicatives et qu'ils utilisent une variété de stratégies de négociation (telles que la répétition et les demandes de précision ou de confirmation), ce qui montre qu'ils s'efforcent d'instaurer une compréhension mutuelle.

4.7.5 Les stratégies de l'adulte

Pour ce qui concerne l'input, ou les données que fournissent les adultes aux enfants, C. O'Neil (1993) nous rappelle que l'on ne s'adresse pas de la même façon aux jeunes enfants qu'aux adultes. L'exemple extrême de cette adaptation du langage est le « parler bébé », dans lequel l'adulte modifie la syntaxe, le lexique et la phonologie. « ...Il semble qu'ils adaptent également ce qu'ils disent du point de vue prosodique, comme s'ils s'adressaient à un adulte sourd en quelque sorte. » (1993 : 208).

Des chercheurs qui ont observé les caractéristiques de la langue présentée aux enfants ont relevé que celle-ci semble simplifiée, répétitive et idéalisée. Citant J. Landes (1975), C. O'Neil (1993) note que la langue adressée aux enfants est « simple, comprenant peu de transformations, de multiples interrogations et des phrases courtes qui sont articulées plus clairement et qui ont une accentuation et une intonation exagérées ». Des recherches ont relevé qu'il y avait « deux fois plus de transformations » et « dix fois plus de propositions subordonnées dans le discours des adultes. » (1993 : 208).

- Ralentir son débit, mais de façon naturelle et employer des phrases courtes

Cette adaptation peut être observée chez les adultes qui s'adressent aux jeunes enfants. Citant J. Landes (1975), C. O'Neil (1993) rappelle les recherches de P. Broen (1972), qui ont trouvé que « les mères s'adressaient à leurs enfants de vingt et un mois en utilisant en moyenne 69,2 mots par minute, avec les enfants de cinq ans elles utilisaient 86,2 mots par minute, alors qu'en parlant à d'autres adultes dans la conversation ordinaire la moyenne était de 132,4 mots par minute. » (1993 : 209).

Dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère, il est donc tout à fait naturel que l'enseignant ralentisse son débit en s'adressant à des enfants. Il pourrait alors présenter aux enfants des enregistrements à un débit moins rapide qu'un échange entre adultes. Cependant, C. O'Neil (1993) nous rappelle que ces enregistrements devraient conserver les caractéristiques de la langue naturelle. Elle propose également la possibilité d'utiliser des enregistrements faits par des enfants, ce qui permet de présenter une langue qui garde ses caractéristiques naturelles et qui encourage, en outre, l'identification et une relation affective positive à la LVE. (1993 : 209).

Pour ce qui concerne l'emploi de phrases courtes, C. O'Neil (1993) cite J. Landes (1975), qui cite les travaux de S. Granowsky et W. Krossner (1970), qui ont trouvé que « la longueur moyenne des phrases dans la langue des adultes était de 13,50 mots, alors que dans la langue adulte-enfant elle était de 8,17 mots. Ce résultat a été trouvé avec des enfants de cinq à six ans. » (1993 : 209).

Citant J. Landes (1975), C. O'Neil (1993) énumère des stratégies qu'emploient les mères avec leurs enfants : « la répétition de l'*input* (des données), l'incitation, la proposition de modèles, la correction et l'expansion de ce que dit l'enfant. » (1993 : 210).

Dans l'incitation, l'adulte montre à l'enfant qu'il veut que l'enfant dise ou répète quelque chose, et l'invite à le faire (par exemple, Est-ce que tu peux dire... ?). Dans l'expansion, l'adulte reproduit (mais pas exactement) la phrase exprimée par l'enfant, mais en y ajoutant quelque chose (par exemple, si l'enfant dit « Je veux de l'eau ? », l'adulte lui répond en disant : « Ah, tu veux boire de l'eau ? »). L'expansion permet aussi de vérifier la communication, de voir si l'adulte a bien compris ce que l'enfant a voulu dire. Pour C. O'Neil (1993), les expansions remplissent donc « une fonction phatique », elles servent à maintenir l'interaction et encourager l'enfant à parler à nouveau. (1993 : 211). Selon W. O'Grady (2005), les parents utilisent souvent la technique de la reformulation. Même s'ils ne corrigent pas explicitement les erreurs de leurs enfants, leurs reformulations leur fournissent le bon modèle.

Certains comportements ou rituels non verbaux sont également mis en œuvre par les mères (et les enseignants en maternelle ou primaire) pour guider l'enfant dans l'acquisition. Par exemple, l'adulte qui lit un livre illustré avec un enfant attire l'attention de l'enfant sur les objets ou les personnages représentés en les montrant du doigt ou en invitant l'enfant à les nommer.

Pour C. O'Neil (1993), « la nature même du discours de la salle de classe crée un univers particulier pour les élèves, où la parole de l'enseignant est omniprésente. » (1993 : 211).

C. O'Neil (1993) distingue entre deux types de discours en classe : le discours didactique, qui aide l'apprenant à comprendre ou apprendre la langue (échos, expansion, répétitions, reformulations, modelage linguistique, questions, incitations ou utilisation de la langue maternelle) et le discours organisationnel qui concerne la gestion de la vie de la classe (routine quotidienne, réalisation de tâches, gestion du temps, etc.). (1993 : 212).

Echo : on répète simplement ce que dit l'apprenant.

Expansion : on répète ce que dit l'apprenant en y ajoutant quelque chose.

Modelage : on lui fournit un modèle (une nouveauté) qu'il doit reproduire.

Incitation : « *prompting* »

En « langue maternelle comme en langue étrangère, l'enfant a besoin de l'interlocuteur pour construire sa compétence. » (1993 : 212).

- L'adaptation du contenu

Pour ce qui concerne le type de phrases, C. O'Neil (1993), citant J. Landes (1975), évoque les résultats d'une étude de l'*input* adressé aux enfants, menée par R. Brown et al., dans les années soixante à Harvard. « 50% du corpus était constitué de phrases déclaratives, affirmatives, à la voix active pour tous les enfants. Il y avait par ailleurs de 20 à 35% de phrases interrogatives et de 5 à 20% de phrases négatives, selon les enfants. » (1993 : 213).

Le discours pédagogique avec les jeunes enfants comporte aussi une quantité importante de phrases impératives.

- Les questions

C. O'Neil (1993) remarque que les questions sont très fréquentes dans les échanges avec les enfants, beaucoup plus fréquentes que dans les échanges entre adultes et elle avance l'hypothèse que ceci viendrait peut-être de ce qu'on ne considère pas les enfants comme des interlocuteurs valables. Il s'agirait plutôt de gérer ou d'influencer le comportement des enfants. (1993 : 214).

Citant B. Grandcolas (1980), C. O'Neil (1993) souligne combien il est difficile d'échapper à la centralité de l'enseignant. Selon Grandcolas, il suffit de regarder et d'écouter un élève qui répond à un autre. « ...la direction du regard, l'intonation de la réponse traduisent une demande de confirmation sur le plan de la forme. » (1993 : 215).

Dans la situation pédagogique, la forme de la réponse prime trop souvent sur le sens. L'enseignant sait presque toujours d'avance ce que vont répondre les élèves et ne

s'intéresse pas à l'exactitude factuelle des réponses. Pour l'enseignant, les questions visent donc le plus souvent à faire réemployer ce qui vient d'être appris (une structure ou du lexique), tandis que les élèves se prennent réellement au jeu. « (...) l'intonation de ces questions est différente de celle qu'on aurait dans une autre situation, et (...) souvent le professeur 'n'entend' pas une réponse qui ne correspond pas à ce qu'il attend. » (1993 : 215).

Ce qui fausse donc la communication en classe de langue, c'est la pratique de poser des questions qui cherchent plus à vérifier des connaissances qu'à obtenir des informations inconnues. Ce modèle de communication s'appelle le modèle IRF (initiation, réponse, feedback) ou initiation, réaction et retour.

Comme le remarque A. Pinter (2011), qui cite Sinclair et Coulthard (1975), le modèle « initiation, réponse, feedback » est un modèle de discours souvent observé en classe de langue. C'est l'enseignant qui dirige l'interaction et les questions sont de type « display » (2011 : 189), c'est-à-dire que l'enseignant connaît la réponse, mais vérifie si l'apprenant la connaît.

Par exemple :

Initiation : De quelle couleur est ce stylo ?

Réponse : Rouge.

Feedback : Très bien.

Pour que la communication soit plus authentique, il faudrait que l'intérêt porte plus sur le contenu du message que sur la forme. Cette conception de la communication est fondée sur le principe du déficit d'information (*information gap*), selon lequel on interagit pour combler un manque d'information. Dans la vie réelle, nous communiquons pour découvrir ce que nous ignorons. Dans la classe de langue étrangère, il est important de garder cette dimension authentique de la communication.

Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères aux enfants, on pourrait créer les conditions d'une communication réelle dans les jeux tels que « Jacques a dit » ou « Kim », dans lesquels l'attention des enfants est détournée de la forme linguistique et

centrée plutôt sur le contenu des messages ou sur l'activité, même si les messages restent assez simples. Mais pour C. O'Neil (1993), qui cite A. Maley (1980), il ne s'agit pas d'expression spontanée, car l'enfant n'a pas l'occasion de « s'exprimer avec facilité dans la nouvelle langue, 'à sa façon' et dans une situation non contraignante. » (1993 : 216).

- La répétition

Elle joue un rôle très important dans l'acquisition. Comme le dit C. O'Neil (1993), qui cite J. Landes (1975), « Il est frappant de voir combien de fois un enseignant répète ou reformule une question, parfois immédiatement après l'avoir posée. Le silence est mal toléré et l'enseignant préfère le remplir avec sa propre voix ou bien il s'aperçoit que sa première question est trop difficile ou incomplète. » (1993 : 217).

En répétant, l'enseignant modifie certains éléments de sa phrase, tels que l'intonation ou l'ordre des mots.

- La fréquence

Y aurait-il une relation directe entre la fréquence d'occurrence des formes dans l'*input* et leur acquisition (*intake*) ? En général, on peut croire que les enfants retiendront les formes qui sont les plus récurrentes en classe. Par exemple, pour ce qui concerne le lexique des animaux, les enfants que nous avons pu observer retiennent plus facilement les mots chat et chien, qu'ils entendent plus souvent dans le cadre des échanges informels en classe, que les mots singe et ours. La fréquence de présentation est donc une aide importante à la mémorisation. Cette observation doit être nuancée.

Pour C. O'Neil (1993), qui cite J. Wagner-Gough et E. Hatch (1975), « on ne peut pas prédire l'acquisition sur la seule base de la fréquence. Les formes qui ont un contenu sémantique faible, qui sont faiblement accentuées, et qui ont une variété de formes et de fonctions prendront plus longtemps à apprendre, malgré la fréquence avec laquelle elles apparaissent dans le discours adressé à l'apprenant. » (1993 : 218).

Elle note que ce sont les mots accentués ou lexicaux qui sont les mieux retenus. Elle cite les observations faites par R. Brown et U. Bellugi dans l'étude des enfants de

Harvard. Ils ont remarqué que « lorsque les enfants répétaient une phrase dite par leur mère, ils opéraient une réduction et ne reproduisaient en fait que les mots accentués », c'est-à-dire les mots qu'on pouvait entendre le plus clairement. (1993 : 219).

4.7.6 Les conséquences pour l'enseignement aux enfants

Il faudrait présenter une langue simplifiée aux enfants. On peut également utiliser des ressources (livres, vidéos, etc.) destinées aux enfants du pays dont on apprend la langue.

Il est nécessaire de prendre en compte tous les facteurs qui jouent un rôle dans l'acquisition, en sachant que la fréquence d'occurrence n'est pas le seul facteur. La mémorisation des formes dépend également de leur valeur sémantique et de l'accentuation. Ainsi, on peut observer en classe les difficultés des enfants pour ce qui concerne l'acquisition des verbes (conjugaisons). On entend souvent par exemple, Tu j'aime, tu j'habite. Une fille a dit : « Je fais vélo » car les trois mots retenus ont du sens pour elle. Plus tard, grâce à la répétition de la bonne forme, elle a appris « Je fais du tennis. » et elle dit alors « Je joue du tennis ». Quand on la corrige, elle demande « Mais pourquoi pas je joue du ? » C. O'Neil (1993) cite la difficulté qu'ont les élèves à distinguer entre certains verbes moins concrets, tels que porter et tenir ou aider et avoir besoin. (1993 : 221).

Il faut adapter le contenu sémantique adressé aux jeunes enfants. Il convient d'employer une langue qui porte essentiellement sur le « ici et maintenant », c'est-à-dire leur environnement immédiat, par exemple les objets et les activités de la classe.

A ce propos, C. O'Neil (1993) cite une remarque intéressante d'une enseignante britannique qui a pu observer des échanges de groupes d'enfants de moins de dix ans, ainsi que de groupes d'adolescents. Elle a noté que « les enfants les plus jeunes trouvent l'échange bien moins frustrant, ils acceptent de communiquer à un niveau très immédiat, se référant aux jeux, à la nourriture, etc., alors que les adolescents ont toujours envie de discuter à propos d'idées et sont beaucoup plus ambitieux. » (1993 : 222).

Les adolescents sont donc plus susceptibles de se sentir frustrés du fait de ne pas pouvoir satisfaire leur besoin de communiquer sur des sujets variés. Avec les jeunes enfants par contre, on peut envisager de leur présenter une langue centrée sur leur environnement immédiat sans les frustrer.

4.8 Plus on apprend jeune, mieux c'est ? La question de l'âge

L'idée selon laquelle les jeunes enfants auraient le don pour apprendre des langues semble faire l'objet d'un consensus général. Une autre croyance très répandue postule que les jeunes enfants disposeraient de certains atouts innés pour l'apprentissage des langues. On pourrait se demander si ces atouts pourraient faciliter chez le petit enfant l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cela soulève des questions fondamentales : existe-il un âge optimum pour l'apprentissage des langues étrangères, surtout pour ce qui concerne la phonologie ? Les enfants prononcent-ils mieux ? Les enfants disposent-ils effectivement de certains avantages par rapport aux adultes dans l'apprentissage d'une langue ?

Afin de répondre à ces questions, il nous semble important de faire le point sur les différentes recherches menées sur la question de l'âge dans l'apprentissage des langues.

4.8.1 L'âge optimum et la période critique

Pour ce qui concerne l'âge optimum et la phonologie, C. O'Neil (1993), citant les neurologues W. Penfield et L. Roberts (1959), dit que « la prononciation est essentiellement un processus imitatif. La capacité d'imitation est maximum entre quatre et huit ans. Elle décroît ensuite régulièrement au cours de l'enfance. » (1993 : 169). Pour Penfield et Roberts (à la fin des années cinquante), les enfants ont des capacités supérieures pour acquérir les accents, quel que soit leur niveau intellectuel.

Vers la fin des années soixante, la notion d'âge optimum a été remise en cause par l'introduction de la notion d'âge (ou de période) critique pour l'acquisition de la langue maternelle. La période concernée est plus longue que celle de l'âge optimum,

parce qu'elle va de l'âge de dix-huit mois/deux ans jusqu'au début de la puberté. La notion d'une « période critique » pour l'acquisition de la langue maternelle et des langues étrangères postule qu'il y aurait une période déterminée pendant laquelle le cerveau bénéficierait d'une grande plasticité qui le rendrait particulièrement disponible aux apprentissages linguistiques. Par conséquent, pendant les premières années de la vie, l'enfant acquerrait une ou plusieurs langues de manière spontanée, efficace et sans effort cognitif conscient majeur.

Pour ce qui concerne les langues étrangères, cette notion laisse supposer que les jeunes enfants apprendraient une seconde langue de la même manière dont ils ont acquis leur langue maternelle, c'est-à-dire avec la même spontanéité et efficacité, à travers des mécanismes implicites. Par contre, au-delà de l'âge de neuf ans, l'apprentissage deviendrait moins naturel et plus analytique et du coup, ne présenterait plus ce caractère spontané et efficace.

C. O'Neil (1993) cite les travaux d'E. Lenneberg (1967), pour qui la fin de la période critique est liée à une perte d'adaptabilité et à une incapacité du cerveau à se réorganiser. C. O'Neil (1993) s'intéresse à certains aspects du tableau récapitulatif de Lenneberg qui concernent l'âge et l'acquisition d'une deuxième langue.

« 2 - 4 : Développement langagier habituel

(...)

11-14 : Emergence des accents étrangers

15 à sénescence : L'acquisition des langues étrangères devient de plus en plus difficile. » (1993 : 169).

Y a-t-il effectivement une période critique ou sensible ? Son existence reste un sujet largement débattu. D'après C. O'Neil (1993), les études montrent que les enfants dont l'acquisition naturelle de la langue maternelle a été retardée (absence de locuteurs, surdité, etc.) « ne peuvent atteindre le niveau d'un locuteur natif si le début de l'apprentissage n'a pas eu lieu avant douze ou treize ans (extrême limite). » (1993 : 170). Pour elle, il faudrait déterminer qui, des enfants ou des adultes, apprend le mieux une langue étrangère et si un débutant adulte peut atteindre un niveau parfait.

R. DeKeyser (2012) cite Lenneberg (1967), qui affirme que les adultes peuvent bien apprendre une langue étrangère, mais que cela ne contredit pas l'hypothèse de la période critique, car ces adultes, ayant déjà appris une langue, connaissent les principes fondamentaux du langage. Par ailleurs, grâce à leur maturité cognitive supérieure, ils peuvent apprendre certains aspects de la L2 par l'apprentissage explicite, même si cela nécessite plus d'efforts. Enfin, il affirme que les résultats ont tendance à ne pas répondre aux normes des locuteurs natifs, ce qui est le plus évident dans le domaine de la prononciation.

4.8.2 Plus on apprend jeune, mieux c'est ?

Remise en question de la notion de période critique et des avantages des enfants dans l'apprentissage des langues

V. Murphy (2014) souligne que les recherches sur la question de l'âge dans l'apprentissage des langues étrangères et les compétences en langue étrangère donnent des résultats mitigés.

Elle indique qu'Edelenbos et al. (2006) suggèrent qu'une tendance à avoir plus de succès dans l'apprentissage de la langue étrangère peut être associée à un jeune âge de début. Par contre, V. Murphy (2014), citant Muñoz (2006), signale les résultats des études portant sur l'effet de l'âge sur l'apprentissage de l'anglais langue étrangère chez des enfants bilingues catalan/espagnol apprenant l'anglais à l'école dans le cadre du projet « Barcelona Age Factor (BAF) ». Des comparaisons systématiques ont été faites, selon l'âge du début de l'apprentissage de l'anglais, par rapport à de nombreuses variables, telles que la perception et la production de la langue étrangère, le lexique, la morphosyntaxe, les stratégies d'apprentissage et le développement de la production écrite. Les enfants qui avaient commencé plus tard ont obtenu de meilleurs résultats dans l'ensemble par rapport aux enfants qui avaient commencé tôt. Par ailleurs, dans l'ensemble, les apprenants plus jeunes n'ont pas dépassé les apprenants plus âgés en ce qui concerne les résultats, à quelques exceptions près, dans la perception auditive. V. Murphy (2014), citant Muñoz (2006), suggère que c'est l'interaction entre le niveau de développement cognitif de l'apprenant et la nature et la quantité d'exposition qu'ils reçoivent (qu'il agisse ou non de l'enseignement) qui

déterminera le moment auquel les apprenants plus jeunes rattraperont les apprenants plus âgés.

De même, V. Murphy (2014) cite García Mayo et García Lecumberri (2003), qui ont montré que la notion de « plus on apprend jeune, mieux c'est » (« younger is better » 2014 : 155) n'est pas étayée dans un contexte où la langue apprise est enseignée en tant que matière, et où la langue apprise est limitée en grande partie au contexte scolaire. De la même manière, V. Murphy (2014) cite Larson-Hall (2008), qui a trouvé que les japonophones qui ont commencé plus jeunes à apprendre l'anglais langue étrangère n'avaient pas de meilleurs résultats en morphosyntaxe par rapport aux apprenants qui ont commencé plus tard, ainsi que Marinova-Todd, Marshall et Snow (2008), qui soutiennent que les apprenants plus âgés peuvent avoir autant de succès que les apprenants plus jeunes dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

V. Murphy (2010) cite également Cenoz (2003), qui a étudié l'effet de l'âge sur la compétence, l'alternance des codes et les attitudes dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère chez des enfants bilingues (basque/espagnol). Ces enfants avaient commencé leur apprentissage à différents âges : 4 ans, 8 ans et 11 ans. L'étude a montré que les enfants plus âgés avaient de meilleurs résultats dans toutes les mesures de compétence en langue. Toutefois, les enfants plus jeunes avaient les meilleures attitudes (les plus positives) et la meilleure motivation.

M. Patkowski (1982) cite Burstall (1975) et Stern (1976), qui n'ont trouvé aucune différence dans la maîtrise de la langue seconde entre les enfants plus âgés et les enfants plus jeunes. Il rappelle que ces études ont comparé des enfants en contexte d'apprentissage formel des langues étrangères et en contexte scolaire. De même, L. Olson et S. Jay Samuels (1982) affirment que la relation entre l'âge et l'acquisition des langues favorisant les jeunes apprenants n'est valable que pour la première langue, et que, d'après les résultats de leur étude, les adultes auraient une meilleure prononciation en langue étrangère.

C. Snow et M. Hoefnagel Höhle (1982a) soutiennent elles aussi cette remise en question de la notion de la période critique pour l'acquisition des langues, suggérant que les enfants plus jeunes ne sont pas meilleurs que les enfants plus âgés et les

adultes dans l'apprentissage des langues étrangères. Elles notent que « in a laboratory study, it was found that the ability to imitate foreign words under controlled input conditions increased linearly with age. » (1982a : 84).

« dans une étude en laboratoire, il a été constaté que la capacité à imiter des mots étrangers dans des conditions d'input contrôlées augmentait de façon linéaire avec l'âge. »

Dans une autre étude, C. Snow et M. Hoefnagel Höhle (1982b) affirment que les résultats ne confirment pas l'hypothèse de la période critique. Elles ont trouvé que l'acquisition de la langue seconde la plus rapide s'est produite chez les apprenants de 12 à 15 ans, et que la moins rapide s'est produite chez les apprenants de 3 à 5 ans. Elles en concluent : « At least as far as second language acquisition is concerned, then the conclusion must be drawn that a critical period extending from age 2 to age 12 does not exist. » (1982b : 108).

« Au moins pour ce qui concerne l'acquisition de la langue seconde, la conclusion devrait donc être tirée qu'une période critique allant de l'âge de 2 ans à l'âge de 12 ans n'existe pas. »

De même, L. H. Ekstrand (1982), qui a étudié l'effet de l'âge sur l'acquisition d'une langue seconde en contexte formel, dans le cadre du projet d'enseignement précoce d'une langue seconde « English without a book » en Suède, affirme que le développement cognitif général, l'apprentissage d'une langue seconde, les mécanismes d'apprentissage de base, la perception, l'imitation et l'apprentissage social s'améliorent tous avec l'âge. Ils sont aussi interreliés positivement. « Thus, there is simply no room for all optimal age and critical period theories which predict a drastic decline in L2 learning ability. » (1982 : 151).

« Il n'y a donc aucune place pour les théories de l'âge optimal et de la période critique qui prédisent un déclin radical de la capacité à apprendre une L2. »

Toutefois, d'autres chercheurs affirment que les apprenants plus jeunes ont des avantages. V. Murphy (2014) cite Pinter (2011), qui soutient que la qualité des

matériels utilisés dans le projet BAF de Muñoz (2006) n'a pas été évaluée et que d'autres recherches (elle cite Mihaljević Djigunović et Vilke, 2000) dans lesquelles l'input et l'enseignement étaient d'une grande qualité ont indiqué un avantage éventuel des apprenants plus jeunes par rapport aux apprenants plus âgés. V. Murphy (2014) cite Mihaljević Djigunović et Vilke (2000), qui ont comparé, dans le cadre d'un projet durant 8 ans en Croatie, des enfants plus jeunes (de 6 à 7 ans) apprenant l'anglais, le français, l'allemand ou l'italien, avec un groupe qui a commencé leur apprentissage de la langue étrangère à l'âge de 10 ans. Les apprenants plus jeunes étaient nettement plus compétents que les apprenants plus âgés en prononciation, orthographe et lexique et ils ont dépassé les apprenants plus âgés dans les tâches faisant appel aux processus d'apprentissage implicites.

Pour C. O'Neil (1993), lorsqu'il s'agit de comparer les apprenants enfants et adolescents/adultes, il est important de distinguer entre l'acquisition à court-terme (rapidité) et le niveau final d'acquisition. La plupart des études à court terme montrent que les apprenants adolescents/ adultes réussissent mieux que les enfants.

Il nous semble maintenant nécessaire de passer en revue les résultats de diverses études centrées sur la différence entre les apprenants enfants et les apprenants plus âgés par rapport aux différents facteurs de l'apprentissage des langues.

4.8.3 La phonologie

Les grandes capacités dont dispose un jeune enfant dans le domaine de la phonologie, c'est-à-dire pour la perception et la reproduction de phonèmes et de schémas intonatifs d'une langue, s'amenuisent très rapidement avec l'âge.

Jusqu'à l'âge de six mois, l'enfant serait capable de percevoir de multiples contrastes phonologiques. Mais au-delà de cet âge, son spectre auditif se réduit progressivement. C'est en effet sa langue maternelle qui conditionne très vite son oreille : il commence à percevoir les phonèmes en fonction des structures phonologiques de celle-ci. Par conséquent, l'enfant devient incapable de percevoir certaines oppositions, existant dans d'autres langues mais qui n'existent pas dans sa langue maternelle. Pour P.

Guberina (1991), il s'agit d'une sorte de filtre ou de « crible phonologique » (1991 : 67).

C. O'Neil (1993), citant A. Guiora et W. Acton (1979), parle de « la facilité apparente avec laquelle les jeunes enfants peuvent assimiler une prononciation authentique dans une langue étrangère, lorsqu'ils sont dans son environnement naturel, et l'apparente inhabilité de presque tout le monde, une fois passée la barrière magique de dix à douze ans, d'assimiler une prononciation authentique dans une langue étrangère, quelles que soient les conditions d'acquisition. » (1993 : 171).

H. Seliger, S. Krashen et P. Ladefoged (1982) ont étudié l'acquisition d'une prononciation native et l'accent étranger chez des immigrants adultes par rapport à leur âge d'arrivée dans le pays d'accueil (aux États-Unis ou en Israël). Ils ont montré que la puberté pourrait constituer un tournant décisif dans la capacité à apprendre des langues et ont confirmé que les accents étrangers ne peuvent pas être facilement surmontés après la puberté. De même, S. Oyama (1982a) a examiné l'existence d'une période sensible pour l'acquisition du système phonologique d'une langue non-native, chez des immigrants nés en Italie et habitant dans la zone métropolitaine de New York, qui avaient appris l'anglais à leur arrivée aux États-Unis. Son étude a montré la relation entre l'âge du début de l'apprentissage et le degré d'accent. S. Oyama (1982b) a également examiné la relation entre l'âge du début de l'apprentissage et la compétence de compréhension orale. Elle conclut que « There is evidence, then, that there is a strong age effect, not only on the ability to speak a second language with a convincing accent, but also on the ability to understand it effectively. » (1982b : 45).

« Il existe donc de l'évidence de l'effet important de l'âge, non seulement sur la capacité à parler une langue seconde avec un accent convaincant, mais aussi sur la capacité à la comprendre effectivement. »

Elle note que les sujets qui avaient commencé à apprendre l'anglais avant l'âge de 10 ans avaient tendance à ressembler aux locuteurs natifs pour ce qui concerne leur capacité à comprendre du discours masqué. Par contre, ceux qui avaient commencé au début de l'adolescence s'écartaient des niveaux natifs et ceux qui avaient commencé

après la mi-adolescence ont obtenu des résultats moyens nettement inférieurs en compréhension.

Dans le domaine de la phonologie, C. Hagège (1996), cité par H. Vanthier (2009), fait un constat intéressant, concernant non pas les capacités de perception, mais plutôt les inhibitions corporelles liées à la puberté, qui constitueraient un frein au développement des capacités articulatoires de l'enfant. Pour lui, les articulations des sons d'une langue sont des « gestes sociaux » ou des gestes culturels qui appartiennent à la culture d'une communauté, tout comme les autres gestes. Les membres d'une communauté acquièrent dès l'enfance les habitudes articulatoires de leur langue maternelle. C. Hagège postule que l'acquisition des gestes culturels, aisée et naturelle chez le jeune enfant, deviendrait plus difficile à partir de l'âge de 7 ans. Afin de produire les sons d'une langue étrangère, l'apprenant est obligé de réaliser de nouveaux gestes articulatoires : placements de la langue, des lèvres, du nez et des mimiques. Selon C. Hagège, le jeune enfant (jusqu'à l'âge de 7 ans) n'aura pas d'inhibitions dans la réalisation de ces gestes. En revanche, un enfant plus âgé, surtout à partir de la puberté, sera plus soucieux de son image sociale et craindra par conséquent « le regard du groupe habitué par la culture dominante du lieu à d'autres mouvements du visage dans lesquels il reconnaît son identité. » (2009 : 41).

Quelles en sont les conséquences pour l'enseignement d'une langue étrangère aux enfants ? A l'âge où l'enfant commence cet apprentissage, il est déjà conditionné par le filtre de sa langue maternelle, au travers duquel il va percevoir et donc articuler les phonèmes de la langue étrangère. Comme le dit H. Vanthier (2009), « Certains chercheurs estiment qu'à l'âge de 5 ans, la 'surdité' aux langues étrangères est déjà fortement installée ; d'autres considèrent que c'est au-delà de 10 ans que la fossilisation des aptitudes non stimulées devient difficilement réversible. » (2009 : 40).

Pourtant, des exceptions existent apparemment. Certains apprenants qui commencent l'étude d'une langue étrangère à l'âge adulte parviennent à une maîtrise phonologique parfaite. Certains chercheurs, comme G. Neufeld (1979), cité par O'Neil (1993), rejettent donc l'hypothèse de Lenneberg et postulent que la capacité à apprendre des langues étrangères ne décroît pas avec l'âge et que « la disparité des performances des

enfants et des adultes peut s'expliquer principalement par des facteurs sociaux et psychologiques qui sont indépendants des capacités psycho-linguistiques. » (1993 : 171).

Il est également intéressant de noter, parmi les exceptions, ce que certains auteurs ont relevé dans le domaine de la phonologie, concernant les capacités de l'enfant et de l'adulte. H. Vanthier (2009), citant D. Goanac'h (2006), remarque que de meilleures capacités de reproduction des sons ont été relevées chez l'adulte, « étant donné que certaines difficultés rencontrées chez les jeunes enfants peuvent en outre relever de difficultés articulatoires et/ou attentionnelles inhérentes à leur niveau de développement et à leur capacité de concentration. On retrouve d'ailleurs ces difficultés aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. » (2009 : 40).

Pour A. Pinter (2011), si l'on ne peut pas nier l'avantage dont disposent les enfants pour parvenir à un accent presque natif et à une prononciation authentique, il faudrait signaler que de nombreuses recherches ont montré que des apprenants plus âgés, même adultes, sont capables de maîtriser un accent et une prononciation presque natifs, s'ils sont motivés et bénéficient d'un enseignement formel. A. Pinter (2011) cite l'exemple des études menées aux Pays-Bas par T. Bongaerts et ses collègues. Ces études portaient sur des apprenants adultes qui avaient commencé à apprendre l'anglais à l'âge de 12 ans, à raison de deux heures par semaine, dans des cours assurés par des enseignants non-natifs. Ils avaient continué à apprendre l'anglais à l'université (où ils avaient bénéficié d'un enseignement formel de la prononciation et de la phonologie) et après leurs études, ils avaient passé un an en Grande-Bretagne. Les résultats des tests réalisés dans le cadre de ces études ont été surprenants : certains apprenants avancés avaient atteint le niveau linguistique d'un locuteur natif. Citant Bongaerts (1999), A. Pinter (2011) évoque trois raisons qui pourraient expliquer cette réussite : « Firstly, it is of vital importance to them that they should sound native ; secondly, they have continued access to massive amounts of authentic input ; and thirdly, they had focussed training in phonetics, targeting the differences between their L1 and L2 systems » (2011 : 59).

« Premièrement, il est indispensable pour eux de parler comme des natifs ; deuxièmement, ils ont un accès permanent à des quantités énormes d'input

authentique ; et troisièmement, ils ont reçu un entraînement axé sur la phonétique, ciblant les différences entre le système de leur L1 et celui de la L2. »

C. Muñoz (2009) signale que dans les situations d'enseignement des langues étrangères, l'input en L2 est limité non seulement en termes de quantité et d'intensité, mais il peut aussi être limité en termes de qualité. Elle précise que l'input peut être de qualité insuffisante du point de vue phonologique si les apprenants reçoivent de leurs enseignants un input caractérisé par un accent étranger et elle postule, citant Flege (1991), qu'en dépit d'un âge précoce de début de l'apprentissage d'une L2, les apprenants ne seront pas capables de percevoir et de produire correctement les sons de la L2 s'ils ont reçu de l'input caractérisé par un accent étranger.

V. Murphy (2010) cite García Lecumberri et Gallardo (2003), qui ont examiné la relation entre l'âge dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère et la prononciation en anglais, chez des enfants bilingues (basque/espagnol) qui avaient commencé leur apprentissage à différents âges. Les chercheurs soutiennent que l'âge auquel un apprenant commence son apprentissage de l'anglais langue étrangère ne constitue pas un élément facilitateur pour l'acquisition des sons de la langue étrangère. D'après V. Murphy (2010), cette conclusion est particulièrement intéressante étant donné que de nombreuses recherches ont suggéré que si la période critique existe, c'est pour la phonologie.

4.8.4 Le développement cognitif et l'apprentissage implicite/explicite

Pour ce qui concerne la question de l'avantage dont disposeraient les apprenants en fonction de l'âge, A. Pinter (2011), citant C. Muñoz (2006), précise que les différences dans le développement cognitif expliqueraient en grande partie pourquoi les apprenants plus âgés, dans une situation formelle d'apprentissage d'une langue étrangère, sont plus rapides et plus efficaces que les apprenants plus jeunes, surtout dans des tests où la composante morphosyntaxique est importante. « The older learners' superior cognitive development also allows them to take greater advantage of explicit teaching processes in the classroom. In contrast, young learners seem to favour and to be favoured by implicit learning. Implicit learning improves with practice but occurs slowly and requires massive amounts of exposure. » (2011 : 56).

« Le meilleur développement cognitif des apprenants plus âgés leur permet également de profiter davantage des processus d'enseignement explicites dans la salle de classe. Par contre, il paraît que les apprenants plus jeunes privilégient l'apprentissage implicite et sont privilégiés par celui-ci. L'apprentissage implicite s'améliore avec l'entraînement mais il se produit lentement et nécessite des quantités énormes d'exposition. »

Or, comme le souligne C. Muñoz (2009), dans une situation typique d'enseignement des langues étrangères, les apprenants ont un accès très limité à l'input. Elle rappelle que l'apprentissage implicite ne peut pas avoir lieu en l'absence de forte exposition à la langue étrangère et d'occurrences régulières de ses éléments et de ses structures. « Children are then deprived of their potential advantage, an advantage that underlies their eventual long-term superiority (...), which explains their paradoxical disadvantage in a typical foreign language setting. » (2006 : 151).

« Les enfants sont alors privés de leur avantage potentiel, avantage qui sous-tend leur supériorité ultime à long terme (...), ce qui explique leur désavantage paradoxal dans un contexte typique de langue étrangère. »

O'Neil (1993), citant A. Fathman (1975), évoque une étude menée auprès de deux cents enfants et adolescents, de six à quinze ans, qui habitaient aux États-Unis depuis une période variant entre un an et trois ans. Elle a observé que les enfants de onze à quinze ans étaient meilleurs que les six-dix ans en morphologie et syntaxe, tandis que ces derniers prononçaient mieux. A. Fathman en conclut donc qu'il y a « peut-être en fait différentes périodes critiques qui sont des moments optimaux pour l'apprentissage de différents aspects d'une langue étrangère. » (1993 : 172). Pour A. Fathman, la période avant la puberté serait le moment du développement des capacités phonologiques (discrimination et imitation). Par contre, après la puberté, l'apprenant pourrait mieux développer sa capacité d'apprendre des règles, généraliser et mémoriser des schémas. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'à cet âge-là, ils « disposent d'aptitudes facilitatrices : capacité de répéter des séquences longues, meilleure connaissance des caractéristiques générales des langues, stratégies de

découverte de règles, système sémantique mieux organisé. » ou bref, « ils ont franchi davantage d'étapes de leur développement général et cognitif. » (1993 : 172).

Dans l'analyse de telles études, où les mêmes tests sont utilisés pour les enfants et les adultes, il ne faudrait pas oublier que les enfants sont en cours de développement et qu'ils sont parfois plus lents et ont du mal à comprendre les consignes, ceci tout à fait indépendamment de leur maîtrise de la langue étrangère. Nous avons pu le constater lors de la passation de l'épreuve de la production écrite du DELF Prim niveau A1, en particulier chez une fille de 8 ans, qui ne comprenait pas le mot « nationalité » dans un formulaire à remplir, même si elle savait dire « Je suis américaine. ».

4.8.5 L'implication physique

Pour J. Asher et R. Garcia (1982), « if the difference in language acquisition between children and adults is play versus nonplay, action versus nonaction, and physical involvement versus non physical involvement, these variables may partially explain the accelerated learning of the child. » (1982 : 4).

« Si la différence en acquisition des langues entre les enfants et les adultes est jeu contre absence de jeu, action contre absence d'action, et implication physique contre absence d'implication physique, ces variables pourraient expliquer en partie l'apprentissage accéléré de l'enfant. »

J. Asher et B. Price (1982), qui ont testé cette hypothèse, soulignent que « For the child, the second language tends to be synchronized with physical responses ('Come on Sam. Let's ride our bikes!'). The adult, by contrast, tries to manipulate the foreign language quite independently of physical behavior. Adults tend to be physically static when they receive or transmit the new language ('It's a beautiful day today, isn't it?'). » (1982 : 76).

« Pour l'enfant, la langue seconde a tendance à être synchronisée avec des réponses physiques ('Allez, Sam. Faisons du vélo !'). L'adulte, par contre, essaie de manipuler la langue étrangère assez indépendamment du comportement physique. Les adultes

ont tendance à être physiquement immobiles quand ils reçoivent ou émettent la nouvelle langue ('Il fait beau aujourd'hui, n'est-ce pas ?'). »

J. Asher et B. Price (1982), dans leur étude utilisant le russe et comparant la compréhension orale chez des enfants de 8, 10 et 14 ans et des adultes, quand chaque apprenant était physiquement actif pendant les tests de rétention, ont trouvé que les adultes avaient des résultats supérieurs par rapport aux enfants de toutes les tranches d'âge et que les enfants les plus jeunes (de 8 ans) avaient la rétention la plus faible.

4.8.6 La morphosyntaxe

M. Patkowski (1982) a examiné l'existence d'une période sensible pour l'acquisition de la syntaxe d'une langue seconde, afin de tester l'hypothèse selon laquelle l'acquisition complète et comparable à celle d'un natif de la syntaxe d'une langue non-native ne pourrait être réalisée que si l'apprentissage commence avant l'âge de 15 ans. Les résultats de son étude sont fortement compatibles avec la notion d'une limitation liée à l'âge dans l'acquisition de la syntaxe d'une langue seconde.

M. Patkowski (1982) cite toutefois des chercheurs tels que Fathman (1975) et Ervin-Tripp (1974) qui ont comparé le taux d'acquisition entre les enfants et qui ont trouvé que les enfants plus âgés ont dépassé les enfants plus jeunes. A. Fathman (1982) suggère qu'il existe une différence dans le taux d'acquisition de la morphologie, de la syntaxe et de la phonologie de l'anglais en fonction des différences d'âge, mais que l'ordre d'acquisition dans l'apprentissage des langues secondes ne change pas en fonction de l'âge.

4.8.7 La question de l'input

R. Scarcella et C. Higa (1982), qui ont étudié la relation entre l'input et les différences d'âge dans l'acquisition d'une langue seconde, ont remis en question la notion selon laquelle l'input simplifié que reçoivent les jeunes enfants facilite plus l'acquisition de la L2 par rapport à l'input que reçoivent les apprenants plus âgés. Ils soulignent que les locuteurs natifs d'anglais adultes font beaucoup plus de travail de négociation dans des conversations avec des apprenants plus jeunes de la L2 qu'avec les apprenants

plus âgés. « They provide larger quantities of simple input, a more supportive atmosphere, and a constant check to see that the input the child receives is both attended to and understood. » (1982 : 193).

« Ils fournissent des quantités plus importantes d'input simple, un climat plus encourageant, et ils veillent constamment à ce que l'enfant reçoive et comprenne l'input fourni. »

Par contre, les apprenants plus âgés s'impliquent de façon active aux conversations, ce qui facilite l'acquisition de la langue. De plus, en utilisant des stratégies pour demander des précisions aux locuteurs natifs, les apprenants plus âgés sont souvent capables de se faire expliquer ce qu'ils ne comprennent pas, ce qui leur permet d'être exposés à une grande quantité d'input compréhensible. « In other words, the simplified input which the child L2 learner receives is not as 'optimal' as the input which the older learner receives through the work of negotiation. » (1982 : 194).

« Autrement dit, l'input simplifié que reçoit l'apprenant enfant de la L2 n'est pas aussi 'optimal' que l'input que reçoit l'apprenant plus âgé à travers le travail de négociation. »

4.8.8 L'impact des changements affectifs

S. Krashen (1982a) évoque l'impact des changements affectifs sur les différences entre les enfants et les adultes dans l'acquisition d'une langue seconde. Citant Schumann (1975), il suggère que « As puberty approaches and the individual is concerned with the consolidation of his personality, it apparently becomes more difficult for him to submit to the new norms which a second language requires » et « ...language learning difficulties after puberty may be related to the social and psychological changes an individual undergoes at that age. » (1982a : 212).

« A l'approche de la puberté et au fur et à mesure que l'individu pense à la consolidation de sa personnalité, il paraît qu'il devient difficile pour lui de se conformer aux nouvelles normes que nécessite une langue seconde » et « ...les

difficultés dans l'apprentissage des langues après la puberté pourraient être liées aux changements sociaux et psychologiques que connaît un individu à cet âge. »

Parmi les variables affectives, S. Krashen (1982a) liste la motivation (intégrative et instrumentale) et la confiance en soi (absence d'anxiété, personnalité extravertie et estime de soi). Selon lui, les variables affectives « affect how much input the acquirer gets, and whether this input 'gets in'. They thus affect the strength of the 'affective filter'. » S. Krashen (1982a) suggère que « At around puberty, the affective filter is strengthened. » (1982a : 216). Il signale toutefois que « If the filter is down, the adult can regain many of the advantages the child enjoys. » (1982a : 220).

« ont un effet sur la quantité d'input que l'apprenant reçoit et sur la question de savoir si cet input 'est assimilé'. Elles influent donc sur la puissance du 'filtre affectif'. »

« Vers l'âge de la puberté, le filtre affectif est renforcé. »

« Si le filtre est baissé, l'adulte peut récupérer de nombreux avantages dont l'enfant bénéficie. »

4.8.9 Conclusions

Après examen d'un ensemble d'études, C. O'Neil (1993) en conclut que « les jeunes enfants apprennent moins vite, au début, que les adolescents et les adultes, sans doute en raison de leur absence de maturité cognitive et des stratégies que celle-ci permet de mettre en œuvre. Toutefois, ils rattrapent leur retard, et dépassent les autres apprenants au bout d'un laps de temps suffisant de contact avec la langue qu'ils apprennent. De plus, seuls les apprenants ayant commencé très jeunes leur apprentissage sont susceptibles d'arriver à une maîtrise équivalente à celle d'un locuteur natif. L'hypothèse d'une période sensible, sinon critique, pour débiter l'acquisition d'une LVE et arriver à une maîtrise parfaite, semble plausible, sinon réellement prouvée. » (1993 : 173).

S. Krashen, M. Long et R. Scarcella (1982) remarquent que la littérature sur la question de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde montre un consensus sur

trois généralisations concernant la relation entre l'âge, le taux d'acquisition et le niveau maximum de compétence atteint en langue seconde.

- Les adultes avancent plus rapidement dans les stades initiaux de développement syntaxique et morphologique que les enfants (en supposant que le temps et l'exposition demeurent constants).
- Les enfants plus âgés acquièrent plus rapidement que les enfants plus jeunes, dans les stades initiaux de développement syntaxique et morphologique (en supposant que le temps et l'exposition demeurent constants).
- Les apprenants qui commencent une exposition naturelle aux langues secondes pendant l'enfance atteignent en général un meilleur niveau de compétence en langue seconde que ceux qui commencent lorsqu'ils sont adultes.

V. Murphy (2014), qui cite Bortfield et Whitehurst (2001), Hakuta (2001), Snow (2002) et Hakuta, Bialystok et Wiley (2003), explique que « Despite research showing these age-of-acquisition effects, the research community has not universally accepted the view that there is a critical period for language development – for either L1 or L2 learning. This is because there are a number of variables which are typically confounded with age – such as the nature of the linguistic input (both in terms of quality and quantity), the motivation and aptitude of the learner, and whether the learner receives formal instruction in the L2 – where some researchers have argued that these other variables are more influential in determining differences between young and older learners. » (2014 : 5).

« Malgré les recherches montrant ces effets de l'âge d'acquisition, la communauté des chercheurs n'a pas accepté universellement l'opinion selon laquelle il existe une période critique pour le développement langagier – pour l'apprentissage de la L1 ou de la L2. C'est parce qu'il y a de nombreuses variables qui sont typiquement confondues avec l'âge – telles que la nature de l'input linguistique (en termes de qualité et de quantité), la motivation et l'aptitude de l'apprenant, et si l'apprenant reçoit de l'enseignement formel en L2 – pour lesquelles certains chercheurs ont avancé que ces autres variables sont plus influentes dans la détermination des différences entre les jeunes apprenants et les apprenants plus âgés. »

V. Murphy (2010) conclut donc que l'apprentissage précoce de langues étrangères ne semblerait pas être l'approche la plus efficace, à moins que l'enfant ne reçoive une énorme quantité d'input.

Pour R. DeKeyser (2012), le concept de la période critique signifie un déclin des capacités d'apprentissage dans une tranche d'âge particulière ainsi qu'une raison biologique liée à la maturation qui explique ce déclin. Citant Birdsong (2005, 2009) et Hakuta et al. (2003), R. DeKeyser (2012) affirme que certains chercheurs estiment que ces deux caractéristiques d'une période critique sont absentes dans l'acquisition d'une langue seconde, et que le terme plus neutre « effets de l'âge » (« age effects » 2012 : 443) est donc souvent préféré au terme « période critique ».

Pour terminer ce chapitre, nous dirons que l'enfant qui aborde une langue étrangère est effectivement un apprenant particulier, ayant des besoins, des centres d'intérêt et des capacités qui lui sont propres. C'est pourquoi l'enseignement des langues étrangères aux enfants ne pourrait être en aucun cas une simple réduction ou transposition d'un enseignement destiné aux adultes. Nous examinerons dans le chapitre suivant les moyens à mettre en œuvre pour que l'enseignement tienne compte au mieux des spécificités de l'apprenant enfant.

Partie II

De la théorie aux pratiques...

Chapitre 5

L'enseignement du FLE aux enfants : principes et dispositifs

Dans les chapitres précédents, nous avons examiné les relations que l'enfant entretient dès sa naissance avec le langage ainsi que les différents contextes dans lesquels un enfant s'approprie une deuxième langue. Nous avons ensuite souligné les spécificités de l'enfant en tant qu'apprenant. Dans ce chapitre, nous focaliserons d'abord notre étude sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux enfants, en nous intéressant plus précisément aux dispositifs, aux objectifs et aux principes de base de cet enseignement. Ensuite, nous examinerons, d'une perspective matérielle, comment la salle de classe devrait être adaptée à l'enseignement du FLE aux enfants.

5.1 Les dispositifs d'enseignement du français aux enfants

Selon H. Vanthier (2009), les premières expériences de l'enseignement - apprentissage du français aux enfants ont eu lieu dans les années soixante. Depuis, il s'est beaucoup développé en contexte scolaire et périscolaire.

Pour H. Vanthier (2009), ce développement s'explique par trois phénomènes : une forte pression sociale, l'idée selon laquelle l'école doit refléter le monde et l'idée d'un âge critique, avant lequel le cerveau serait particulièrement réceptif à certaines formes d'apprentissage. En effet, pour elle, le monolinguisme « est un handicap dans le monde d'aujourd'hui. » Elle postule que notre société est en mutation, et qu'on ne peut plus se limiter à apprendre à « lire, écrire, compter ». (2009 : 12).

Comme le dit L. Porcher (1991), l'espace de la vie infantine a été bouleversé, depuis un demi-siècle, en raison de l'urbanisation forcée (changement de rythmes spatiaux et de rythme temporel), du développement de voyages (touristiques/ scolaires) et de la banalisation de l'étranger et des médias. « Aller à l'étranger n'est plus une expédition, recevoir des étrangers ne relève plus de l'exotisme. L'horizon des enfants d'aujourd'hui, ici, est un horizon planétaire. » (1991 : 105).

Pour lui, il n'y a plus d'étrangeté des langues étrangères. Elles ont perdu de leur mystère, ont cessé d'être intimidantes et y ont gagné en accessibilité. « Voyages et médias rendent nécessaire la communication langagière multilingue, ils en font également une omniprésence. Du coup les langues sont vécues comme méritant d'être apprises (puisque'il faut les savoir) et comme pouvant normalement être apprises (puisque n'importe qui y parvient). » (1991 : 106).

5.2 Les différents types de dispositifs

H. Vanthier (2009) énumère les différents types de dispositifs existants dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français aux enfants :

- La classe « FLE enfants » : La langue y est considérée comme une discipline. Les horaires sont limités.
- Les dispositifs d'enseignement bilingue : L'enseignement est dispensé dans deux langues. La langue y est considérée comme un outil pour apprendre des disciplines non linguistiques, telles que les mathématiques, les sciences ou l'éducation physique.
- Les dispositifs d'enseignement en immersion : Ils accueillent et scolarisent des enfants non-francophones. Toutes les activités de la classe ont lieu en français.
- Les dispositifs en français de scolarisation : Le français sert à apprendre d'autres matières.
- Les classes d'accueil en France : Ils ont pour but d'intégrer le plus rapidement possible les enfants migrants allophones dans le cursus scolaire.
- Les classes de scolarisation en français langue seconde.

5.3 Les objectifs généraux de l'enseignement du FLE aux enfants

Pour F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (2011), l'enseignement précoce du FLE est « une préparation à la mobilité géographique et une accoutumance à la présence d'étrangers près de chez soi, bref, une préparation au monde qui les attend. » (2011 : 155).

Pour H. Vanthier (2009), l'enseignement du FLE aux enfants se donne trois objectifs principaux.

5.3.1 Ouvrir l'enfant aux autres et au monde

La découverte d'une nouvelle langue, à savoir la langue étrangère, fera sens pour l'enfant s'il prend conscience qu'il existe dans le monde qui l'entoure de multiples langues, y compris sa propre langue maternelle, et qu'elles permettent toutes aux gens de communiquer entre eux. Aborder une langue étrangère, c'est aussi prendre conscience de l'autre, non seulement de sa langue, mais aussi de sa culture, de ses modes de vie, de sa façon de voir le monde. Cette ouverture du regard permet à l'enfant de reconnaître, comme le dit H. Vanthier (2009), citant F. Bablon (2004), que « les différences ne sont pas catégorisables en bien ou en mal » ou bien, citant D. Groux (1998) « l'autre est à la fois différent de moi et semblable à moi ». (2009 : 43).

Au sujet de l'altérité, F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (2011) notent qu'elle « ...est devenue un concept majeur (même galvaudé) en éducation. Encore plus qu'ailleurs, il a sa légitimité dans notre champ, puisque l'apprentissage d'une langue étrangère, par définition, implique la rencontre avec l'autre, avec l'étranger. L'enseignement-apprentissage de langues étrangères coïncide en effet, schématiquement, au développement et à la multiplication des échanges, des communications, des rencontres (physiques et virtuelles) au niveau de ce désormais village global qui est une réalité... » (2011 : 17). Ils ajoutent que « la langue n'est plus considérée comme un code artificiel, elle est vécue comme un passage obligé pour parvenir à une communication avec des locuteurs étrangers dans leur pays, ou chez nous. » (2011 : 18).

Le développement de la conscience interculturelle chez les jeunes apprenants est donc souvent l'un des objectifs de l'enseignement de langues étrangères. Pour F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (2011), qui citent le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), cette conscience devrait permettre « un développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (2011 : 114). Selon eux, l'approche interculturelle est fondée sur trois principes : « Le premier considère que nos sociétés sont désormais multiculturelles, et que ce phénomène va continuer de croître. Le second découle du précédent : les sociétés, mais plus particulièrement les systèmes éducatifs, doivent tenir compte de ce phénomène et intégrer cette dimension dans leurs pratiques. Enfin, le dernier principe postule un échange réciproque, un bénéfice partagé. » (2011 : 14). F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (2011) soulignent la différence entre les termes multiculturel et interculturel en précisant que le préfixe inter met justement l'accent sur l'interpénétration et les bénéfices réciproques.

Enseigner une langue étrangère est par conséquent une formation à la citoyenneté, à l'ouverture et à la tolérance. Pour H. Vanthier (2009), ce cheminement vers une certaine « bienveillance à l'égard de l'autre » n'est pas chose facile, en raison de nombreux freins, à savoir les « jugements de valeurs implicites et les stéréotypes divers liés au milieu et à la culture dans laquelle l'enfant grandit. Mais il est fondamental dans sa fonction éducative et rejoint l'éducation au respect des différences que l'on essaie de développer largement à l'école maternelle et élémentaire : respect des différences physiques, cognitives et/ ou culturelles des enfants. » (2009 : 44).

5.3.2 Développer des compétences communicatives

Enseigner une langue étrangère à un enfant, c'est lui proposer l'occasion de développer des compétences (orales et écrites, en réception et en production) en langue étrangère qui lui permettent de faire ce qu'il fait en langue maternelle : communiquer avec les autres et agir sur son environnement. Dans le contexte particulier de l'enfant, la langue étrangère lui sera véritablement utile à court terme si

celle-ci lui permet d'échanger avec ses camarades et son enseignant sur des sujets qui l'intéressent, de chanter, d'écouter des histoires, de fabriquer et de jouer. Pour ce faire, il faudra développer des objectifs linguistiques (lexique, morphosyntaxe, phonologie) en classe, mais toujours au service de la communication. Apprendre une langue étrangère implique également son utilisation dans des situations diverses et sa pratique dans ses fonctions variées : parler ou écrire pour décrire, donner des consignes, raconter, etc.

Comme le signale très justement H. Vanthier (2009), « Apprendre à parler une langue n'est pas apprendre à répéter comme un petit perroquet des salutations, des questions et des réponses stéréotypées dans le cadre d'une communication qui tourne à vide. (...) Il ne s'agit donc pas d'équiper les enfants d'un kit communicationnel d'urgence qui, de toute façon, ne leur servirait souvent à rien, mais de jeter les bases des futurs apprentissages communicatifs oraux et écrits... » (2009 : 44).

5.3.3 Développer la conscience métalinguistique de l'enfant

L'apprentissage d'une langue étrangère amène l'enfant à réfléchir sur le fonctionnement de cette langue. Il s'agit d'une prise de distance par rapport au langage, où l'enfant focalise son attention sur les règles de fonctionnement de la langue qu'il apprend, souvent par une démarche qui consiste à observer la nouvelle langue et à la comparer à sa langue maternelle. Le développement de cette prise de conscience du fonctionnement de la langue jouera un rôle indispensable quand l'enfant abordera l'écrit, et ces capacités l'aideront à segmenter, analyser, décoder et encoder. Le passage à l'écrit constitue une étape difficile pour certains enfants parce que, comme le dit H. Vanthier (2009), qui cite B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (1985), l'enfant doit « faire abstraction du niveau sonore du langage et passer au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots. » (2009 : 45).

Pour H. Vanthier (2009), l'observation réfléchie du français pourrait porter, à titre d'exemple, sur « la prise de conscience que les langues sont des systèmes et non des calques l'une de l'autre, mais que toutes les langues servent à communiquer ; certains aspects phonologiques spécifiques : phonèmes spécifiques, rythmes et prosodie ; les mises en relations graphophonologiques propres au français ; quelques aspects

syntaxiques et morphosyntaxiques : genre des noms, accords simples au sein du groupe nominal, accords simples groupe nominal/verbe, expression du temps (présent/ passé/ futur), pronominalisation ; organisation des différents types de phrases ; quelques aspects liés à l'organisation des différents types de textes. » (2009 : 45).

5.4 Les grands principes de l'enseignement du FLE aux enfants

Comment enseigner le FLE aux enfants ? Pour nous, la réponse à cette question fondamentale exige une double réflexion : d'une part, sur les principes qui sous-tendent l'enseignement et d'autre part, sur les supports et les activités à proposer en classe. Avant d'aborder les principes de base de l'enseignement du FLE aux enfants, il convient de rappeler très brièvement les spécificités du public, afin de souligner comment les grands principes découlent de ces spécificités.

L'enfant est une personne en devenir. L'enseignement devrait donc tenir compte des capacités dont il dispose à son âge et aider l'enfant à se développer sur le plan langagier, psychomoteur, cognitif et affectif.

L'enfant n'a aucun besoin d'apprendre le français ni aucun projet personnel. L'enseignement devrait donc le motiver, créer chez lui une attitude positive vis-à-vis du français et de la culture francophone, et lui donner envie d'apprendre.

L'enfant a besoin d'être actif. L'enseignement devrait par conséquent lui proposer l'occasion de s'impliquer avec tout son corps aux activités, de bouger, de fabriquer et de jouer.

L'enfant entre dans le langage pour entrer en relation avec les autres et pour agir sur son environnement. L'enseignement devrait donc être axé sur les actes de parole, en fonction des centres d'intérêt et des besoins de l'enfant, sans oublier le côté plaisir.

L'enfant n'a pas ou peu d'inhibitions devant l'expression orale et corporelle. L'enseignement devrait mettre en place un environnement rassurant, valoriser la

spontanéité et la prise de risques et favoriser l'expression par tous les moyens possibles.

L'enfant a, jusqu'à un certain âge, des atouts dans le domaine de la phonologie, même s'il a tendance à percevoir la langue étrangère à travers le filtre de sa langue maternelle. L'enseignement devrait donc le sensibiliser aux particularités sonores du français et lui permettre de développer ses capacités à entendre, identifier, discriminer et reproduire les phonèmes (en particulier ceux qui n'existent pas dans sa langue maternelle) et les schémas intonatifs de la langue.

5.5 Les principes pédagogiques

Pour nous, l'enseignement du FLE aux enfants se fonde sur des principes pédagogiques qui s'appuient sur les grands principes que nous venons d'évoquer. Le respect de ces principes pédagogiques nécessite la mise en œuvre de stratégies précises, que nous détaillerons également. D'après nous, ces principes peuvent être regroupés sous dix larges rubriques : environnement, motivation, langue maternelle, oral/ écrit, compréhension/ expression, activité physique, diversification, correction, métalangage et évaluation.

5.5.1 Environnement

Il suffit d'observer un petit écolier, lors de la rentrée scolaire, au moment où sa maman le dépose à l'école, pour comprendre à quel point ce moment le déstabilise. Plusieurs éléments aggravent la situation : le fait de se séparer de sa maman, de se retrouver dans un nouvel espace, d'être parmi des enfants inconnus et un adulte inconnu. Dans le contexte d'un cours de FLE, un dernier élément déstabilisateur vient s'ajouter à cette liste : cet adulte inconnu parle une langue que l'enfant ne comprend pas du tout ! Tout cela peut être vécu comme un vrai cauchemar par le petit enfant, et quiconque travaille avec les enfants de 3 à 6 ans le sait bien !

Notre premier principe est donc de créer en classe de FLE pour enfants un environnement rassurant et sécurisant. Pour ce faire, il s'agit de mettre en place certaines stratégies, et ce, dès la toute première séance. Tout d'abord, il nous paraît

important d'accueillir chaleureusement et individuellement les enfants. S'il est vrai que l'emploi de la nouvelle langue ne servira pas à les rassurer, il ne faut pas oublier que nous disposons d'autres moyens pour le faire. Il convient ici de s'inspirer de ce qu'on observe chez des mamans ou des maîtresses en petite section qui communiquent avec leurs petits : des postures de proximité, une voix modulée, des exclamations, des onomatopées, des gestes, des mimiques et des sourires. Toutefois, l'enseignant devra utiliser prudemment ces moyens, ce qui exige une bonne connaissance des enfants à un âge donné, car il ne s'agit pas de remplacer la maman ni d'infantiliser les apprenants ! D'après ce que nous avons pu observer, les enfants semblent capables de « détecter », de façon intuitive, un enseignant au comportement trop infantilisant, et cela les amuse !

La mise en place de rites ou de rituels de classe pourrait également aider à rassurer les enfants. Il s'agit de leur fournir des repères, des éléments sur lesquels ils pourront s'appuyer dans leur découverte de la nouveauté (espace, personnes et langue). Cela peut concerner le déroulement du cours, par exemple, chaque séance peut débuter, après l'accueil, par un regroupement en cercle avec un ballon qui passe, et se terminer par un jeu ou une histoire. La mise en place de rituels pourrait également concerner des gestes ritualisés qui accompagnent l'annonce du passage à une nouvelle activité. Par exemple, lorsque l'enseignant annonce qu'il va lire une histoire aux enfants, il peut se déplacer vers le coin bibliothèque, en faisant un geste qui invite les enfants à le suivre.

D'après C. O'Neil (1993), une structuration forte et récurrente de la séance sert à sécuriser les enfants et elle les aide à mieux comprendre. Certaines méthodes préconisent un schéma pour le déroulement de la séance. Par exemple, Earlybird (1988) propose une mise en route ou un échauffement (chanson ou exercice), puis la vérification du travail fait à la maison, puis des activités diverses et pour terminer, la révision, la distribution du travail à faire à la maison, et un « round up », une activité collective. C. O'Neil (1993) préconise de tenir compte des spécificités de la tranche d'âge pour organiser la séance EPLV. Les plus jeunes (trois ou quatre ans) par exemple aiment reprendre les mêmes activités, écouter les mêmes histoires et chanter les mêmes chansons.

En outre, si nous voulons que chaque enfant se sente content et qu'il ait envie de participer en classe, nous devons impérativement créer un climat de confiance et de respect mutuel. Pour cela, il est nécessaire de valoriser et d'encourager l'enfant et ses efforts, tout en l'aidant à progresser. Il est important de souligner ici que la responsabilité de créer un climat favorable à la prise de parole doit être assumée non seulement par l'enseignant mais aussi par le groupe-classe. Cela est indispensable pour que chaque enfant ose s'exprimer. L'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'erreur et de l'évaluation y joue un rôle important, mais nous en parlerons plus loin.

5.5.2 Motivation

Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué la question de la motivation chez un enfant en classe de langue étrangère. Dans la plupart des cas de l'enseignement du FLE, l'enfant n'éprouve aucun besoin de parler français et n'a pas d'interlocuteurs français dans son environnement. De plus, dans notre contexte et probablement dans d'autres ailleurs, les enfants du groupe-classe ont déjà une langue en commun (l'anglais, en l'occurrence), ce qui leur permet de communiquer entre eux sans recourir au français. Comment donner à un tel enfant envie d'apprendre le français?

Pour H. Vanthier (2009), « la motivation ne peut se résoudre en termes de recettes. » (2009 : 24). Elle préconise de motiver l'enfant en lui proposant des situations pédagogiques qui :

- suscitent son intérêt à travers des thèmes qui le touchent
- lui permettent de découvrir le monde, ses langues et ses cultures
- suscitent à la fois le jeu et l'activité cognitive
- conduisent à la réalisation de tâches (pour résoudre des problèmes) plutôt qu'à des réponses immédiates
- proposent régulièrement de la nouveauté (matériaux, tâches) en évitant la routine « résumée par la formule lapidaire : 'Les enfants, ouvrez aujourd'hui votre livre à la page 19 !' » (2009 : 24)
- donnent l'occasion de faire des choix personnels, donc d'exister en tant que personne dans la classe

- permettent de se fixer des objectifs à réaliser et de percevoir les progrès réalisés

Toutefois, H. Vanthier (2009) nous met en garde contre les « récompenses » souvent attribuées aux enfants dans les classes de langue, sous prétexte qu'ils sont encore « petits ». Elle dit non à la « pédagogie du bâton », certes, mais aussi non à la « pédagogie de la carotte » (2009 : 24). Pour elle, trop gâter les enfants peut paradoxalement diminuer leur motivation et les détourner de l'apprentissage. Elle plaide plutôt pour une motivation intrinsèque, engendrée par le plaisir de réaliser une tâche et de se percevoir comme un être capable de penser, donc de grandir. Elle recommande de présenter des activités d'apprentissage « avec le souci permanent d'aider les jeunes apprenants à repérer ce qu'ils sont en train d'apprendre. » (2009 : 24). Pour elle, c'est la médiation verbale qui aide les enfants à comprendre les enjeux cognitifs des situations d'apprentissage, et c'est la langue maternelle qui aidera à mettre en perspective les expériences vécues afin de mettre en place une attitude réflexive (métacognitive).

Pour C. O'Neil (1993), afin de motiver l'enfant, il faut susciter chez lui la curiosité, le désir de découvrir la culture cible et puis répondre de manière aussi satisfaisante que possible à cette curiosité. Citant W. Lambert et al. (1963), elle évoque deux types d'orientation pour ce qui concerne la motivation : celle de nature « instrumentale » lorsque les objectifs de l'apprentissage des langues reflètent l'aspect utilitaire de la connaissance des langues (par exemple, une promotion dans son emploi) et celle qui est « intégrative », c'est-à-dire que l'apprenant souhaite apprendre plus à propos de l'autre communauté culturelle, comme s'il souhaitait devenir membre de celle-ci (1993 : 144).

C. O'Neil (1993) cite J. Schumann (1975), qui cite deux chercheurs, W. Lambert et M. Klineberg, qui ont trouvé que « c'est l'âge d'environ dix ans qui est le plus propice pour la sensibilisation aux différences culturelles. A cet âge, les enfants perçoivent l'étranger comme différent, mais intéressant, alors que plus tard et plus tôt, les enfants ont tendance à associer « différent » avec « mauvais ». » (1993 : 145). En s'appuyant sur les résultats d'une enquête sur les attitudes des enfants, elle remarque que les enfants demandent plus sur la France, les enfants français, comment les vrais

Français vivent, plus sur l'histoire et la géographie, plus de films et plus de livres sur la vie quotidienne en France. « Les enfants réclament donc des informations sur la vie contemporaine en France, aussi bien d'ailleurs sur la vie quotidienne, que, de manière plus large, sur la France en général. » (1993 : 145).

Pour motiver les enfants, il est nécessaire de leur donner une vision positive de la langue et de la culture. Pour ce faire, il faut que l'enseignant ait lui-même une attitude positive vis-à-vis de la langue et la culture étrangères et qu'il puisse la transmettre aux enfants. Puisqu'il s'agit de la rencontre de deux (ou plusieurs) cultures différentes (parfois très différentes) en classe de langue étrangère, certains auteurs parlent d'une compétence de médiation culturelle ou de compétence interculturelle dont devrait disposer l'enseignant.

C. O'Neil (1993), citant G. Zarate (1991), évoque la situation paradoxale qui existe à l'école élémentaire, où « l'éducation à l'altérité doit se faire en même temps que la découverte de l'appartenance à une nation (histoire, géographie, éducation civique). Comment interpréter un système de valeurs différent du sien ? Il s'agit pour l'enfant de se distancier par rapport à ce qu'il connaît, tout en évitant l'écueil des effets de stéréotypie et en brisant l'ethnocentrisme induit par son environnement habituel. » (1993 : 147).

C. O'Neil (1993) préconise les mesures suivantes pour motiver les enfants :

- Intégrer des éléments à l'ensemble pédagogique, tels que des photos d'enfants du pays cible prises dans leur cadre de vie habituel, des informations sur la vie des enfants, leurs goûts et leur environnement, ainsi que des documents réalisés par des enfants de ce pays (dessins, photos commentées, plan de la maison, etc.). Chaque pays a son propre style de dessin et le dessin peut transmettre certains éléments culturellement pertinents. Cette approche répond à la curiosité naturelle qu'éprouvent les enfants face à une culture qu'ils sont en train de découvrir. Il serait également intéressant de sensibiliser les enfants aux réalités de la vie quotidienne et scolaire des enfants dans le pays cible, de préférence dans un contexte très précis (ville, tranche d'âge, etc.).

- Utiliser des documents provenant du pays dont on apprend la langue. Certaines méthodes FLE présentent, par exemple, le calendrier scolaire en France avec les différentes fêtes (Épiphanie, Noël) qui marquent l'année et les traditions qui les accompagnent, que ce soit des symboles, des plats, des chansons ou des personnages. Il y a bien entendu un risque de s'intéresser aux seuls aspects folkloriques du pays et renforcer ainsi une vision stéréotypée du pays.
- Organiser des correspondances et des séjours

Elle propose également le concept d'un « éveil » à la culture cible par le biais de la langue maternelle, affirmant que ces activités placent l'étude de la langue dans un contexte plus large. On pourrait par exemple proposer aux enfants de préparer des fiches de civilisation comparant leurs pays et le pays cible (cuisine, une région, école, vacances, fêtes, etc.), ou bien proposer des simulations « faire comme si », à partir de cassettes bruitées réalisées pendant un voyage à l'étranger, ou prendre appui sur tout ce que les enfants peuvent connaître en français dans leur vie quotidienne : noms de lieux, produits alimentaires, voitures, personnages de la littérature enfantine, etc.

Pour nous, et nous nous appuyons ici sur notre expérience sur le terrain, il est tout à fait possible de créer chez l'enfant le désir d'apprendre le français, à condition de lui montrer tout simplement que lorsqu'il entre dans l'espace de la classe, cette nouvelle langue va lui permettre de faire toutes les choses qu'il aime faire dans sa vie quotidienne (jouer, dessiner, colorier, fabriquer), mais aussi et surtout des choses merveilleusement nouvelles : faire parler des marionnettes « françaises », chanter en français, scander un rap, faire du théâtre.

Nous sommes convaincue que le plaisir d'apprendre à lui seul constitue un moteur très puissant pour motiver les enfants. D'après notre expérience, ce plaisir a un effet de contagion et mêmes les enfants les moins enthousiastes finissent souvent par s'impliquer. Il convient de préciser toutefois que pour nous, la recherche du « plaisir » ne signifie aucunement le manque de sérieux. C'est ici que le rôle de l'enseignant est indispensable, surtout dans la préparation de ses cours, parce qu'il devra veiller à ce qu'il y ait derrière chaque activité de classe des objectifs d'apprentissage très précis (communicatifs, linguistiques ou socioculturels).

Serait-il effectivement possible de mettre en œuvre un enseignement du FLE qui permettent aux enfants d'apprendre sans s'en rendre compte ? Selon nous, la réponse est résolument positive. Nous développerons les pratiques d'un tel enseignement dans le chapitre suivant ainsi que dans l'étude de cas.

5.5.3 Langue maternelle (L1) en classe de L2 ?

La question de l'utilisation de la L1 et de la langue cible (L2) en classe de langue étrangère est largement débattue, soulevant des points de vue assez divergents. Comme le disent M. Turnbull et J. Dailey-O'Cain (2009), les enseignants et les chercheurs ont des opinions tranchées à ce sujet, et ces opinions ne sont pas toujours fondées sur la théorie ou les recherches. Elles sont parfois déterminées par les politiques institutionnelles qui interdisent la L1, ou par la perception selon laquelle les locuteurs natifs et les bilingues n'alternent pas les langues. Par ailleurs, certains enseignants estiment que l'utilisation de la L1 de l'apprenant constitue une interférence dans son appropriation de la langue cible. D'autres pensent que cette utilisation de la L1 rappelle la méthodologie de la grammaire-traduction. Comme le dit S. Krashen (1982), l'alternance des langues réduit la quantité d'input compréhensible en langue cible et diminue les possibilités dont dispose les apprenants pour négocier le sens en interaction avec les autres apprenants ou des locuteurs natifs en langue cible.

Position virtuelle et position maximale

M. Turnbull et J. Dailey-O'Cain (2009), citant Macaro (2005), indiquent qu'il existe un continuum de perspectives pour ce qui concerne l'utilisation de la langue cible et de la L1. A une extrémité de ce continuum, la position virtuelle préconise l'utilisation exclusive de la langue cible (L2). Ceux qui soutiennent cette position estiment que pendant l'acquisition de la L1, il n'y a que la L1 et de même, pendant l'acquisition de la L2, la L2 devrait être la seule langue présente ou disponible. M. Turnbull et J. Dailey-O'Cain (2009) citent des études comme celles de Liu (2008) et de Turnbull (2001) qui ont montré que la quantité d'input en langue cible a un effet sur le développement de la L2 chez les apprenants, et celle de Carroll (1975) qui a établi

une corrélation directe et positive entre la réussite de l'apprenant et l'utilisation de la L2 par l'enseignant.

Toutefois, d'autres recherches ont remis en cause l'hégémonie de la position virtuelle. M. Turnbull et J. Dailey-O'Cain (2009) citent par exemple les études de Behan et al. (1997), de Dailey-O'Cain et Liebscher (2006) et de Watanabe (2008). Behan et al. (1997) ont montré que les apprenants utilisent leur L1 même lorsqu'on leur dit de ne pas le faire, et même quand ils sont surveillés. Dailey-O'Cain et Liebscher (2006) ont montré que ce n'est pas que les apprenants ayant un faible niveau en L2 qui utilisent leur L1 et que les apprenants développent des pratiques de « codeswitching » (alternance des codes) qui ressemblent aux pratiques utilisées par les bilingues avancés et par les locuteurs natifs. Watanabe (2008) a trouvé que la L1 peut être bénéfique en tant qu'outil cognitif qui aide dans l'apprentissage d'une deuxième langue.

M. Turnbull et J. Dailey-O'Cain (2009) indiquent que ces recherches ont entraîné un certain adoucissement de la position virtuelle, donnant lieu à une position maximale, qui préconise une utilisation maximale de la langue cible.

Ainsi, concernant l'utilisation de la L1 en classe de langue étrangère, E. Macaro et al. (2009), citant les recherches de Franklin (1990) et Levine (2003) entre autres, expliquent que la majorité des enseignants interviewés estimaient que la L1 était admissible voire nécessaire.

Par ailleurs, E. Macaro et al. (2009) soulignent l'importance des enseignants qui sont des locuteurs non-natifs, expliquant que ceux-ci servent de dictionnaires monolingues et bilingues. Puisqu'ils maîtrisent les deux langues et connaissent assez bien les apprenants, ils sont capables de prendre une décision éclairée en ce qui concerne non seulement la langue (L1, L2 ou les deux) à utiliser pour donner des informations, mais aussi le type d'informations à donner. C'est pourquoi E. Macaro et al. (2009) considèrent que ces enseignants non-natifs sont comme des concepteurs de dictionnaire (« dictionary designers ») (2009 : 130).

L'utilisation de la L1 dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants

Les facteurs

Pour K. Nagy et D. Robertson (2009), qui ont observé l'utilisation de la langue cible dans les cours d'anglais dans les écoles primaires en Hongrie, plusieurs facteurs influent sur les choix des enseignants en cours de langue étrangère. Ces facteurs peuvent être externes ou internes.

K. Nagy et D. Robertson (2009) ont identifié les facteurs suivants :

- Externes ou institutionnels : le programme, les examens, les attentes de l'école, le contexte politique et les attitudes des enseignants, des collègues et des parents
- Internes : Ces facteurs peuvent concerner l'enseignant (expérience professionnelle, formation, compétence en L2, confiance, perceptions et attitudes vis-à-vis de la L2), ou l'apprenant (âge, capacité, niveau de compétence, motivation, attitude vis-à-vis de la L2), le contexte (l'étape dans la leçon et la nature de l'activité) ou l'utilisation de la langue (la mesure dans laquelle la langue est formulée ou prévisible dans le contexte).

K. Nagy et D. Robertson (2009) ont trouvé, par exemple, que la pression due aux examens et le besoin de terminer le programme font que les enseignants ont tendance à recourir à la L1 pour expliquer des consignes peu familières, afin de gagner du temps. Pourtant, le programme national hongrois (« Hungarian National Curriculum ») et les aspirations des parents favorisent l'utilisation de la langue cible dans la mesure du possible.

Pour ce qui concerne les facteurs internes, K. Nagy et D. Robertson (2009) estiment que les préférences individuelles des enseignants influent sur leurs choix. Il est possible que les enseignants plus confiants et plus à l'aise dans leur utilisation de la langue cible aient tendance à l'utiliser en classe. Les chercheurs ont trouvé que les apprenants n'ont pas d'inhibitions quant à l'utilisation de la L1 lorsqu'ils en ont besoin, même s'ils n'ont que peu de possibilités pour le faire.

K. Nagy et D. Robertson (2009) ont trouvé que la nature de l'activité a une influence importante sur le choix de langue. En général, les activités dans lesquelles l'utilisation de la langue est répétitive, formulaïque et prévisible (par exemple, les rituels en début et en fin de séance, ou les échanges courts et ritualisés de type question/réponse), la langue cible est utilisée. Par contre, pour toute communication qui n'est pas de routine, les apprenants ont tendance à utiliser la L1. De plus, l'enseignant peut choisir de recourir à la L1 lorsqu'il estime que la tâche proposée demande un investissement cognitif et linguistique important de la part de l'apprenant.

Selon C. O'Neil (1993), il n'y a pas de véritable consensus sur la question de la place et du rôle de la langue maternelle, mais la place accordée à la langue maternelle pourrait dépendre des objectifs de l'enseignement. Dans les cours de type « *language awareness* », dont l'objectif est la sensibilisation, la langue maternelle pourrait jouer un rôle assez important. Par contre, lorsque c'est la maîtrise de la langue étrangère qui est visée et que l'enseignant choisit de recourir à la langue maternelle pour donner confiance aux enfants, la place de celle-ci aura tendance à diminuer progressivement, jusqu'à une utilisation presque exclusive de la langue étrangère.

L'alternance des codes chez l'enfant

J. Fuller (2009) a étudié l'alternance stratégique des codes (« *strategic codeswitching* ») auprès des enfants de 9 à 11 ans, dans des programmes d'enseignement bilingue (allemand et anglais) à Berlin. Son étude montre que les enfants bilingues dans ces programmes, quelle que soit leur compétence dans les deux langues, utilisent tous le « *codeswitching* », pour structurer les conversations et pour construire des identités sociales. J. Fuller (2009) plaide donc en faveur de l'alternance des codes en classe de langue étrangère ou seconde, en disant que les apprenants devraient avoir la possibilité de parler « comme les bilingues », c'est-à-dire d'utiliser toutes les langues de leur répertoire.

Dans son étude, J. Fuller (2009) note que les enfants utilisent les deux langues pour structurer la conversation. Elle évoque un échange entre deux filles bilingues, dont la langue maternelle est l'anglais, dans la classe d'anglais. J. Fuller (2009) remarque que

les filles utilisent l'anglais pour communiquer sur la tâche, et qu'elles utilisent l'allemand dans les conversations qui ne sont pas liées à la tâche. Dans d'autres échanges, les enfants utilisent l'anglais pour parler des contenus de la tâche et l'allemand pour organiser, planifier ou évaluer la tâche.

La deuxième fonction du « codeswitching » qu'elle observe concerne la construction de l'identité. J. Fuller (2009) note que pour les enfants anglophones, l'utilisation de l'allemand dans les relations avec les pairs joue un rôle important : il s'agit de se construire non seulement en tant que bilingue, mais aussi en tant que membre de la culture majoritaire (« mainstream », 2009 :126).

Pour J. Fuller (2009), la situation dans une classe bilingue n'est pas radicalement différente de celle que l'on trouve dans une classe de langue étrangère ou seconde, car, à moins que l'enseignement de langue ne vise le remplacement de la L1, tous les apprenants de langue, quelle que soit leur expérience de la langue qu'ils sont en train d'apprendre, sont des bilingues en herbe.

« Unless the goal of language instruction is to replace the first language, all language learners, regardless of their experience with the language they are learning, are budding bilinguals. » (2009 : 120).

« A moins que le but de l'enseignement des langues ne soit de remplacer la langue première, tous les apprenants de langue, quelle que soit leur expérience de la langue qu'ils apprennent, sont des bilingues en herbe. »

J. Fuller (2009) préconise donc de permettre aux apprenants de langue étrangère ou seconde d'utiliser leurs deux langues, comme le font les bilingues. « The use of strategic codeswitching should be seen as part of language acquisition, not a distraction from it. » (2009 :130).

« L'alternance stratégique des codes devrait être considérée comme faisant partie de l'acquisition des langues, et non une distraction. »

Le principe « une personne, une langue »

Dans le cas des enfants en situation de bilinguisme, que ce soit à l'école ou dans la famille, il est souvent recommandé de suivre le principe de « une personne, une langue ». Selon ce principe, par exemple, dans une famille où la mère est anglophone et le père est hispanophone, il est préférable que la mère ne s'adresse à l'enfant qu'en anglais et que le père ne lui parle qu'en espagnol. On voit le même principe dans les enseignements bilingues, par exemple dans les écoles bilingues anglais-français. C. Hélot et V. Fialais (2014), citant Ronjat (1913), expliquent que ce modèle en enseignement bilingue est fondé sur le principe de Ronjat (1913) selon lequel les enfants devraient se référer à une personne particulière pour une langue particulière. C. Hélot et V. Fialais (2014) plaident pour une plus grande souplesse dans la mise en œuvre du principe « un maître, une langue », en particulier chez les apprenants en maternelle bilingue, qui ont besoin de se sentir rassurés, linguistiquement, dans leurs premiers apprentissages.

D'après C. O'Neil (1993), « on a, de façon assez artificielle, transposé le principe « une personne, une langue » dans les premières expériences d'EPLV » mais « depuis, l'attitude des enseignants est devenue beaucoup plus détendue à ce propos, d'autant qu'on a pris conscience du fait que les enfants, même très jeunes, interprètent à leur façon la langue étrangère, et donc que la langue maternelle n'est jamais réellement absente de la classe. » (1993 : 240).

La L1 : un outil dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants

Pour certains chercheurs, la L1 des enfants est loin d'être un obstacle dans l'apprentissage de la langue étrangère ; elle constitue au contraire une ressource pour l'enfant et pour l'enseignant.

Interaction entre la L1 et la langue étrangère

Chez les enfants qui abordent une langue étrangère, la L1 est encore en train de se développer, ce qui donne lieu à des questions sur le rapport entre la L1 et la L2. De nombreuses recherches ont étudié l'impact que la L1 peut avoir sur la L2, ou vice-

versa. V. Murphy (2014), citant Nikolov et Mihaljević Djigunović (2011), indique que même lorsque la langue étrangère constitue un cas d'apprentissage d'une troisième langue, il semble y avoir un développement harmonieux sans conséquences négatives sur la L1 en raison de l'apprentissage de la langue étrangère.

V. Murphy (2014), citant Nikolov et Csapó (2010), donne l'exemple de la forte relation entre le développement des compétences de lecture en L1 et en L2 chez les enfants de 12 et de 14 ans qui apprenaient l'anglais langue étrangère en Hongrie. Citant Murphy, Macaro, Alba et Cipolla (2014), V. Murphy (2014) parle d'une étude, réalisée auprès d'enfants anglophones de 7 à 9 ans, sur les effets facilitateurs de l'apprentissage d'une langue étrangère (le français ou l'italien) à l'école primaire, sur le développement des compétences en L1. Les résultats de l'étude ont montré que l'apprentissage d'une L2 ou d'une langue étrangère à l'école primaire peut avoir des effets facilitateurs sur le développement des capacités de lecture en L1.

Par ailleurs, la mesure dans laquelle la L2/ langue étrangère est facilitatrice serait probablement liée à la mesure dans laquelle la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes dans la L1 et dans la L2 est transparente. « If the child speaks an L1 with an opaque Phoneme-Grapheme Correspondance (GPC) such as English, and learns an L2 with a transparent GPC, such as Italian, there may be stronger facilitative influences on the developing L1 literacy. » (2014 : 150).

« Si l'enfant parle une L1 ayant une correspondance phonème - graphème opaque, comme l'anglais, et qu'il apprend une L2 ayant une correspondance phonème - graphème transparente, comme l'italien, il y aura probablement des influences facilitatrices plus fortes sur le développement de la lecture en L1. »

Pour une intégration de la L1

Selon C. Hélot (2002), qui cite Py (1992), actuellement, la plupart des chercheurs ne considèrent plus les apprenants de langues étrangères comme des « victimes » (2002 : 26) de la relation complexe entre la L1 et la langue étrangère, mais plutôt comme des apprenants actifs pouvant faire appel, au besoin, à leur L1 afin de développer leurs propres stratégies d'apprentissage de la langue étrangère.

Soulignant l'importance que les spécialistes des langues étrangères commencent à accorder à l'intégration de la L1 et aux réflexions métalinguistiques dans l'apprentissage des langues étrangères, C. Hélot (2002), citant Bailly et Luc (1992), décrit un projet mené à l'école primaire en France, chez des enfants en dernière année de l'école primaire, apprenant l'anglais langue étrangère et l'allemand langue étrangère. L'approche consistait à observer d'abord la L1 pour découvrir son fonctionnement, puis à faire pareil pour les L2 et L3. Pour les enfants, il s'agissait de déconstruire ce qu'ils savaient inconsciemment sur leur L1 et de reconstruire consciemment des règles pour les langues étrangères. C. Hélot (2002), citant Bailly et Luc (1992), donne l'exemple de l'observation et la réflexion autour des pronoms personnels dans les différentes langues, ce qui fait découvrir, par exemple, que l'organisation des pronoms personnels en français, en anglais et en allemand est différente, et que la relation avec la réalité est organisée de façon plus logique (he, she, it) en anglais qu'en français.

De même, selon C. Colin (2012), il faut « éviter de prétendre que l'on parle pas la L1 des enfants (les enfants ont conscience très tôt des langues parlées pas les adultes) et se dégager des postulats artificiels comme 'une personne, une langue' ». Elle préconise de considérer la L1 comme une ressource pour les enfants, « un outil par lequel leur réflexion se construit ». (2012 : 425).

Dans la classe de FLE, deux approches sont donc envisageables : l'absence totale de la langue maternelle et la présence minimale de la langue maternelle pour une entrée en douceur.

Selon la première approche, l'enseignant opte dès le début pour la langue étrangère (pour nous, le français) en tant que seule langue de communication en classe. Il s'agit donc d'une sorte de bain linguistique (du point de vue de l'enseignant) où aucune autre langue n'est autorisée ni encouragée. Cette démarche présente un avantage clair : le refus de traduction de la part de l'enseignant pourrait obliger les enfants à se lancer dans le jeu d'un « cours tout en français ». Cela serait d'autant plus efficace si l'enseignant ne parle pas (ou fait croire qu'il ne parle pas) la langue maternelle des enfants. Le choix d'un cours tout en français pourrait également les motiver à acquérir

aussi rapidement que possible un minimum d'actes de paroles en français, ne serait-ce que pour communiquer avec l'enseignant sur des besoins immédiats (demander un objet, aller aux toilettes, sortir pour boire de l'eau, etc.).

L'absence totale de la langue maternelle pourrait cependant provoquer la frustration chez certains enfants (ou même chez l'enseignant !) ou les déstabiliser. Il est vrai que les enfants acquièrent de façon naturelle et spontanée les langues qu'ils entendent dans leur entourage et dont ils ont besoin pour communiquer avec ceux qui les entourent, et nous en avons vu plusieurs cas parmi les enfants de notre groupe. Toutefois, il ne faudrait pas oublier que ces acquisitions ont lieu dans un environnement familier, tel que la maison ou la cour de récréation. L'environnement moins familier de la classe ainsi que la présence d'une personne inconnue (l'enseignant) qui parle en utilisant des mots étranges et incompréhensibles, risquent de faire peur à certains enfants et d'après nous, cela pourrait pousser certains d'entre eux à se renfermer ou à rejeter tout essai de la part de l'enseignant de l'impliquer. Le fait de se retrouver dans une situation où l'on ne comprend rien et où l'enseignant « refuse » de communiquer autrement qu'avec ce code bizarre pourrait s'avérer très déstabilisant pour l'enfant. L'enseignant devra donc veiller à ce que la volonté d'encourager la langue étrangère ne devienne pas un frein à l'apprentissage.

De plus, le choix d'un cours tout en français ne garantit pas pour autant l'utilisation du français entre les apprenants. Si l'enseignant laisse croire aux enfants que la seule justification de parler la langue française est le fait que l'enseignant ne parle que cette langue, les enfants risquent d'en déduire qu'ils peuvent parler leur langue maternelle entre eux. Dans une telle situation, l'enseignant aura du mal à convaincre les enfants de l'intérêt de parler la langue étrangère.

La seconde approche prévoit un cours tout en français, mais avec entrée en douceur. On peut penser que l'enfant s'investirait plus dans son apprentissage si le passage de sa langue maternelle à cette nouvelle langue se faisait de manière douce et sécurisante. Nous avons pu tester cette approche sur le terrain chez des groupes hétérogènes (tranche d'âge, nationalité) et vu les résultats plutôt positifs, nous sommes d'avis que l'enfant est plus prêt à jouer le jeu d'un cours « tout en français »

si l'enseignant prévoit une sensibilisation préalable à la langue, au pays et à la culture d'apprentissage que l'on tente d'instaurer en classe.

Selon nous, la toute première séance devrait servir de sensibilisation, pour assurer une entrée en douceur dans le monde francophone. Pour que le français soit introduit dès le début, mais sans que cela bloque la communication, nous pensons qu'il faudrait accueillir les enfants en leur disant un seul mot en français « Bonjour » ou « Bonjour + prénom ». Ce premier contact qui se passe en français établit tout de suite un nouvel environnement, l'enfant sent dès lors qu'il va découvrir quelque chose de différent dans cet espace. La dose du français est ainsi suffisamment importante pour attirer son attention, éveiller sa curiosité et susciter chez lui une certaine anticipation sur la suite. Il va s'intéresser à ce nouveau mot étrange et se demander ce qu'il signifie et pourquoi l'enseignant l'a dit. Toutefois, la dose est suffisamment petite pour ne pas déconcerter l'enfant, même le plus timide ou le moins aventurier. Une fois que l'enseignant aura établi avec chaque enfant du groupe ainsi qu'avec tout le groupe-classe ce premier contact en français, nous préconisons de passer à une phase de sensibilisation. Pour nous, celle-ci sert à rassurer les enfants et à s'assurer de leur adhésion dans la démarche.

Certains pensent que l'enseignant devrait parler une seule langue en cours de langue étrangère. Selon eux, le passage d'une langue à l'autre, même si cela se fait pour expliquer ou faciliter une tâche ou aider un enfant en difficulté, a des effets négatifs sur l'apprentissage. Nous partageons cet avis, mais avec des réserves. D'après nous, l'enseignant pourrait très bien se servir de la langue maternelle des enfants pour les sensibiliser à ce qu'ils vont apprendre et comment ils vont le faire. Pour nous, il est essentiel, tout comme chez les apprenants adultes, de rendre l'apprenant, l'enfant en l'occurrence, acteur de son apprentissage. Par conséquent, il ne s'agit pas d'imposer aux enfants un cadre d'apprentissage dont ils ne connaissent ni l'intérêt ni les règles du jeu. Nous préférons plutôt une approche dans laquelle l'enfant comprend dès le début ce qu'il va apprendre et comment il va le faire. Cette approche se rapproche donc du concept du contrat d'apprentissage, mais en version « apprenant enfant ».

Pour nous, tout ce que l'on fait en cours de français précoce devrait s'inspirer de l'univers quotidien de l'enfant. Le jeu est primordial dans cet univers et la culture du

jeu est universelle : le jeu est amusant, tout le monde peut y participer, il existe des règles que les joueurs doivent respecter, il existe également des enjeux et le sentiment de jouer en équipe. Selon nous, en transposant ce cadre en classe, l'enseignant pourrait créer, avec les enfants, un « jeu » tout en français. Tout comme un vrai jeu, l'enseignant devrait alors réunir tous les participants et leur expliquer les règles du jeu. Les enfants se sentiront ainsi impliqués dans la démarche, et ce dès le début. De plus, une fois qu'ils acceptent de jouer le jeu, non seulement ils y adhèrent eux-mêmes, mais certains d'entre eux veillent au respect de ses règles auprès de leurs camarades !

Comment sensibiliser les enfants et à quoi faudrait-il les sensibiliser ? Chez les groupes avec lesquels nous avons travaillé, nous avons choisi de partir du vécu des enfants, grâce à des questions en langue maternelle sur le français (Je vous ai dit « Bonjour », c'est quelle langue, vous la connaissez ? Vous connaissez quelqu'un qui parle cette langue ? Dans quels pays on parle cette langue ? Vous avez visité ces pays ?). Il s'agit donc de briser la glace en favorisant un échange authentique entre l'enseignant et les enfants. Il serait également intéressant de demander aux enfants de repérer la France sur une carte ou sur une mappemonde. Tous les enfants sont ainsi impliqués et de plus, certains d'entre eux, en raison de leurs voyages, de leurs contacts ou de leur culture générale, deviennent des personnes ressources dans le cadre de cette discussion. Cela permet donc des échanges horizontaux et varie la direction des échanges.

Après ce premier échange, les enfants comprennent déjà qu'ils vont « voyager », virtuellement, dans un autre monde, différent du leur. Certains d'entre eux qui ne connaissent pas la France s'intéressent à ce pays inconnu et posent des questions là-dessus. A ce stade, l'enseignant pourrait proposer aux enfants des objets (drapeau, monnaie, cartes postales, photos de fêtes, etc.) qui représentent la France et demander aux enfants de parler des symboles de leur propre pays, et éventuellement de dessiner et de nommer quelques objets qui symbolisent la France. Cette activité pourrait servir de prétexte pour l'introduction de quelques mots en français, tels que la baguette, le coq, le parfum, etc.

L'étape finale de cette sensibilisation est l'entrée dans le « jeu ». Les enfants sont maintenant impliqués dans la démarche, ils ont entrepris ce voyage virtuel à la découverte de cette nouvelle langue et de ce nouveau pays. Il s'agit donc du moment propice pour annoncer les règles du jeu, telles que l'absence de la langue maternelle, la stratégie de la compréhension « en contexte » des mots inconnus, le recours à la communication non verbale pour pallier des manques de vocabulaire, etc. L'enseignant devrait adapter son discours à la tranche d'âge des apprenants et trouver des stratégies appropriées pour motiver les enfants et s'assurer de leur adhésion.

A partir de la deuxième séance, puisque seul le français sera utilisé en classe, l'enseignant devrait miser sur les techniques de l'approche communicative pour accueillir les enfants, échanger avec eux, donner des consignes, expliquer le lexique, corriger, etc. C'est à ce moment-là que l'enseignant devrait développer des stratégies efficaces de communication verbale, para verbale et non verbale.

D'après notre expérience, nous pouvons conclure que l'approche qui favorise l'utilisation exclusive du français ne pose pas de problèmes insurmontables au niveau du déroulement du cours (frustration, incompréhension, refus, etc.). En revanche, elle favorise chez les enfants le recours à d'autres stratégies de communication (gestes de pointage, bribes de phrases, dessin, mime, paraphrase, etc.). Nous avons pu observer que les enfants comprennent très vite l'importance du lexique pour pouvoir assurer une communication minimale en français, et qu'ils sont souvent demandeurs de mots (dans ce cas-là, on permet la question « *How do you say* » en anglais).

Notre principe pédagogique est donc de favoriser une utilisation exclusive du français en classe de FLE, ou, à la limite, de faire une première sensibilisation en langue maternelle, pour passer à une utilisation exclusive du français à partir de la deuxième séance. Nous pensons également qu'il est possible de créer, même loin de la France, un bain linguistique avec les moyens du bord, à condition de mettre en place un certain nombre de conditions matérielles et pédagogiques, et de s'assurer de l'adhésion des enfants.

5.5.4 Langue orale/ écrite

Privilégier l'oral ou l'écrit ou aborder les deux en même temps ? Cette question que se pose tout enseignant de FLE devient d'autant plus importante dans l'enseignement du FLE aux enfants, étant donné qu'il peut s'agir d'un public qui est encore en train d'apprendre à lire et à écrire en langue maternelle !

Pour ce qui concerne le passage à l'écrit en langue étrangère chez un public d'apprentis lecteurs (6 ou 7 ans, ou première année de l'école primaire) ayant un volume horaire de cours réduit, nous partageons l'avis de H. Vanthier (2009), qui préconise de le différer jusqu'à ce que les principes fondamentaux du système de relations graphie-phonie soient établis dans la langue où ils apprennent à lire. Elle justifie cette position en disant que « pour un enfant de 6/7 ans, le coût cognitif lié à l'apprentissage de la lecture et à la compréhension du principe alphabétique est énorme. » Pour elle, le fait de différer l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère (le français en l'occurrence) « laisserait par ailleurs le temps aux jeunes apprenants de se familiariser avec les aspects sonores et sémantiques du français à travers des activités d'apprentissage de l'oral. » (2009 : 51). Elle recommande de proposer ensuite des activités de sensibilisation progressive à l'écrit, en relation avec cette expérience préalable du français oral.

Pour nous, chez un public d'enfants, en début d'apprentissage, il est bénéfique de s'inspirer de la façon dont un enfant acquiert sa première langue. L'enfant passe les premières années de sa vie à entendre la langue qui est autour de lui, de s'imprégner de ses sons et de sa musique, de jouer avec ces sons, d'écouter et de répéter des comptines, et tout cela, bien avant d'apprendre le code écrit de cette langue. De même (mais sans oublier que nous disposons de moins de temps !), en classe de FLE, il est essentiel que l'enfant ait l'occasion d'ouvrir son oreille aux particularités du français, qu'il ait le temps de s'imprégner de ses sons, de son rythme et de ses intonations. Il faudra lui permettre de jouer, tout comme le petit qui apprend sa langue maternelle, avec les sons, les mots et la musique du français (même si, au début, toutes les productions ne font pas sens), afin de l'entraîner à les reproduire. Pour cela, l'enfant sera amené à réciter des rimes et des comptines, scander du rap, jouer avec les modalités de sa voix, chanter, ou faire des activités d'écoute, de discrimination et de

reproduction autour des phonèmes. Une telle démarche qui privilégie l'écoute, l'imprégnation et la reproduction des réalités sonores va permettre de poser chez l'enfant les bases phonologiques de la langue française.

Nous préconisons, chez un public d'enfants non lecteurs-scripteurs ou apprentis lecteurs-scripteurs, de poser ces bases phonologiques et de développer uniquement les compétences orales : la compréhension de l'oral et l'expression orale. Pour nous, les compétences écrites en français pourront être abordées lorsque les enfants auront abordé ces compétences en langue maternelle, même si celles-ci sont en cours de développement.

Chez des enfants qui savent lire et écrire en langue maternelle, après avoir posé les bases du système phonologique, on pourra prévoir l'entrée dans le monde de l'écrit. Le recours à l'écrit servira à aider les enfants à mémoriser, en leur donnant une trace écrite de l'apprentissage. Il les amènera également à réfléchir aux relations phonie-graphie de la langue française et à prendre conscience du fonctionnement de la langue, de sa structuration et de sa grammaire.

Pour nous, le principe de base est donc d'accorder la priorité à l'oral, et de recourir à l'écrit dans un deuxième temps, uniquement si l'âge des enfants et leur niveau de développement des compétences écrites en langue maternelle s'y prêtent.

5.5.5 Compréhension/ expression

Dans la classe de FLE, il est primordial de développer l'écoute et la compréhension orale. Citant D. Wilkins, C. O'Neil (1993) préconise d'attacher beaucoup plus d'attention à l'acquisition d'une compétence réceptive. Pour elle, les enfants doivent être « confrontés assez rapidement à des séquences plus longues que les phrases de dialogue habituelles » (1993 : 230), ce qui permet une prise de conscience des caractéristiques de la langue (organisation générale, prononciation, rythme et intonation).

Citant la méthode d'anglais « Kaleidoscope » (1976), C. O'Neil (1993) affirme qu'en effet, les enfants sont censés dire beaucoup moins de choses qu'ils ne sont censés en

comprendre. Tout apprentissage d'une langue étrangère devrait donc commencer par une phase réceptive.

A ce propos, H. Trocmé-Fabre (1991) parle d'une étape d'observation. Pour elle, il faut dire non à « la pédagogie de l'impatience ». « La première étape est celle de savoir-observer : observer avec tout son corps, avec sa vision, son audition, sa kinesthésie...découvrir dans le deuxième idiome ce qui est forme, texture, consistance, couleur, dimensions, distance...les paramètres du monde physique, les relations, leurs combinaisons. (...) Ce qu'exige essentiellement le cerveau, c'est qu'on lui laisse le temps de recevoir avant d'avoir à produire ; c'est qu'on lui donne le temps de comprendre avant de s'exprimer. » (1991 : 73).

C. O'Neil (1993) rappelle que les théories de l'acquisition telles que celles de S. Krashen (1982), préconisent d'exposer longuement l'apprenant à la langue avant de le faire parler. En effet, il ne faudrait jamais obliger les enfants à parler avant qu'ils ne soient prêts.

Pour nous, les activités de réception devraient se fonder sur le principe de l'écoute active, ce qui signifie que l'enfant n'écoute pas « pour rien », il écoute pour faire quelque chose. Il sera amené par exemple à résoudre un problème, colorier, suivre des instructions, ou remettre des images dans le bon ordre, en écoutant. Ceci permet d'éviter le modèle habituel (question – réponse) d'une compréhension orale et de montrer aux enfants l'intérêt de la tâche (j'écoute pour faire, cet enregistrement me sera utile pour réaliser quelque chose).

Comment passer en classe de FLE pour enfants de la compréhension à l'expression ? Comme le remarque C. O'Neil (1993), à l'école maternelle, les enfants « ont besoin d'une période d'imprégnation assez longue avant d'avoir envie de participer et d'intervenir eux-mêmes. » (1993 : 231).

De même, dans la classe de FLE pour enfants, il faudrait donc tenir compte de ce décalage entre l'observation et la production, et prévenir entre la phase « *input* » (réception) et la phase « *output* » (production) une phase intermédiaire où les enfants pourront assimiler petit à petit ce qu'ils sont en train de découvrir. Dans la phase

« *input* », il convient de leur présenter la langue à travers des activités physiques et pratiques, pour leur donner confiance et aider les plus timides à surmonter la peur. Il faudra cependant être attentif aux besoins des enfants, car il est tout à fait possible qu'ils aient envie de s'exprimer beaucoup plus tôt que prévu, ce qui devrait être encouragé.

Pour nous, il faut que le passage suive des étapes bien précises : d'abord, l'enseignant les sensibilise à l'activité qu'ils vont réaliser. Ensuite, il leur proposera d'effectuer une écoute globale, de s'appuyer sur des indices tels que le contexte, les bruits ou les images pour faire des hypothèses sur le sens. Il leur proposera ensuite de réécouter pour faire : cocher, relier, entourer, mettre des images dans l'ordre, colorier, etc. Puis, les enfants vont reproduire ou imiter le modèle appris. Il s'agit donc d'une production guidée, qui les aide à s'approprier les outils linguistiques nécessaires à l'étape finale. C'est aussi le moment pour l'enseignant de travailler les aspects phonologiques et la correction linguistique. Enfin, les enfants seront prêts à produire, et c'est à ce moment-là que leur créativité entre en jeu.

Il est bien clair que, tout comme dans le cas du petit enfant qui apprend à parler, le bain linguistique ne suffit pas pour que l'enfant en classe de FLE passe de la compréhension à la production orale. Les compétences de production orale se développeront grâce aux interactions verbales en classe.

Pour ce qui concerne les interactions en classe, il nous semble pertinent de réfléchir aux différents types d'échanges qui ont lieu en classe. F. Weiss (1984) identifie quatre types de discours de la classe: celui de la communication didactique, de la communication imitée, de la communication simulée et de la communication authentique.

Pour lui, la communication didactique englobe tout ce qui concerne la gestion de la classe et l'utilisation du métalangage, c'est-à-dire le discours qui parle de la langue en tant qu'objet d'étude, par exemple l'explication des règles de grammaire. La communication imitée concerne les activités de réemploi qui ne demandent de réutiliser les acquis que dans des contextes semblables. Par communication simulée, il entend la communication qui se réalise « en faisant semblant de... », par exemple les

activités théâtrales. Enfin, la communication authentique implique tout ce qui concerne les relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves.

Chez les groupes d'enfants avec lesquels nous avons travaillé, nous avons observé que c'est la communication didactique, imitée et simulée qui domine le plus souvent. La communication authentique spontanée quant à elle se fait le plus souvent en anglais, même si cette tendance n'est pas encouragée.

Pour ce qui concerne la communication orale en classe de FLE précoce, il nous semble utile de dresser un premier constat sur le déséquilibre entre le niveau de développement des deux compétences orales : nous avons observé que la compétence de compréhension de l'oral est relativement bonne, que ce soit la compréhension des consignes ou des questions de l'enseignant ou encore les enregistrements de la méthode utilisée. Pourtant, les enfants éprouvent de façon générale plus de difficultés lorsqu'il s'agit des enregistrements audio. Cela pourrait s'expliquer par deux facteurs : des éléments liés au locuteur (débit et/ ou accent auxquels les enfants ne sont pas habitués) et l'absence d'indices visuels (expressions, gestes) pour faciliter la compréhension. Par contre, c'est la compétence de production orale qui pose un vrai challenge à l'enseignant, surtout au niveau débutant (qui nous concerne plus particulièrement dans cette étude) et qui mérite donc une attention et des efforts accrus.

Notre deuxième constat porte sur les interactions verbales des enfants. Afin de les analyser, nous pourrions les classer en deux catégories selon les partenaires dans l'échange : enfant/ enfant et enseignant/ enfants.

Communication enseignant ↔ enfant

Commençons par la communication orale enseignant/ enfants. Pour ce qui concerne les cours auxquels nous avons affaire pour cette étude, la plupart des interactions en langue française se passent entre l'enseignant et les enfants. Parmi ces interactions figurent d'un côté celles qui sont initiées par l'enseignant : consignes de travail, interventions pour conduire la classe (discipline, organisation,...) et questions posées pour guider l'apprentissage. De l'autre côté, il existe la communication initiée par

l'enfant, telle que les questions posées à l'enseignant, les demandes, les plaintes, les souhaits et les appréciations exprimés. Certains échanges, tels que les salutations et les échanges sur le vécu de l'enfant peuvent être initiés par l'un ou l'autre.

Afin de pallier le déséquilibre évoqué plus haut et de développer plus particulièrement la production orale en classe d'enfants, il nous semble indispensable d'analyser d'abord le rôle de l'enfant dans les différents types d'échanges. Cela nous permettrait de mieux cerner les interactions qui impliquent davantage la participation active de l'enfant et de nous concentrer sur celles-ci dans la conception des activités du cours.

Rôle de l'enfant apprenant

Quel est le rôle de l'enfant dans la communication orale initiée par l'enseignant ? Il convient de noter que l'enfant adopte dans ces situations un rôle plutôt passif. Il faudrait préciser ici que nous utilisons le mot « passif » du point de vue de la production orale. L'enfant peut très bien être actif dans le sens où il accomplit une action (aller chercher quelque chose, fabriquer un objet), mais il ne participe pas verbalement à cette situation de communication. Prenons l'exemple des consignes (de travail ou de conduite de la classe). Dans la plupart des cas, le rôle de l'enfant se limite à la réalisation de la tâche demandée (« Va chercher ton cahier »). De telles tâches pouvant se réaliser sans réponse verbale ne travaillent donc que la compréhension de l'oral. Dans certains cas, l'enfant est même capable de réaliser la tâche non pas parce qu'il a compris la consigne formulée en langue étrangère, mais parce que cette tâche fait partie des rituels de la classe ou bien parce qu'il voit que les autres autour de lui le font. Pour ce qui concerne les questions posées par l'enseignant, à moins qu'elles ne soient très ouvertes, l'enfant y répond souvent par une réponse non verbale (hochement de tête) ou une réponse elliptique. L'enseignant devrait prévoir un certain nombre de questions ouvertes pour stimuler les enfants, leur donner envie de s'exprimer. En formulant ces questions, il devrait tenir compte de l'univers de l'enfant, de ses centres d'intérêt et de ce qui appartient à son vécu, car nous avons vu que les sujets qui passionnent les adultes ne suscitent forcément pas d'intérêt chez les enfants.

Quant à la communication initiée par l'enfant en classe de langue, nous avons observé que très souvent, cela se fait en anglais. Il s'agit notamment de demandes de permission (Est-ce que je peux... ?), de souhaits (Je veux lire...), de questions en cas de non compréhension (Qu'est-ce que je dois faire ?) et d'appréciations (Super !).

Quelle conclusion pourrions-nous en tirer pour le développement de la production orale ? Nous pensons que la communication enseignant/ enfant est bien entendu indispensable pour l'apprentissage et la conduite du cours. Elle fournit des modèles et du lexique nécessaires et elle permet de travailler la compréhension de l'oral. Pourtant, elle ne contribue pas de façon importante au développement de la compétence de la production orale chez l'enfant.

Il nous semble donc juste d'adopter une approche centrée sur la communication enfant/ enfant. Nous préconisons de proposer des situations de communication qui aident les enfants à prendre la parole, à prendre l'initiative, à s'exprimer, non pas pour répéter mécaniquement une formule apprise sans en comprendre l'intérêt, mais pour interagir, pour partager.

Les interactions entre enfants

Selon J. Philp et S. Duchesne (2008), la recherche effectuée en classe de langue suggère que les enfants peuvent profiter linguistiquement des interactions avec leurs pairs, que ces derniers soient des locuteurs natifs ou eux-mêmes des apprenants de la L2. Les interactions entre pairs fournissent des occasions de négociation et de feedback et constituent une source de L2 sur laquelle les enfants peuvent construire progressivement leurs compétences. Toutefois, J. Philp et S. Duchesne (2008), citant Miller (2000), Toohey (2001) et Willett (1995), signalent que l'influence des pairs n'est pas toujours positive : les pairs peuvent jouer le rôle de « garde-porte » (« gatekeepers » 2008 : 83), empêchant ainsi les occasions d'interaction.

De même, C. Colin (2012) affirme que « même si les interactions entre pairs ont exclusivement lieu en anglais, rien n'empêche qu'elles soient en lien avec l'activité en cours et qu'elles aident à accomplir une tâche dont les consignes ont été énoncées en français. L'interaction entre pairs ne joue ainsi pas véritablement sur l'interaction en

français mais a en revanche un lien avec l'activité d'apprentissage de la langue, et revêt deux fonctions : il s'agit d'une part d'un support à la compréhension du discours de l'enseignant, et, si la tâche s'y prête, d'un moyen de construire sa réflexion autour de la langue française. Ces interactions sont également précieuses pour l'enseignant, car elles nous renseignent sur ce que les enfants comprennent, et sur la façon dont ils abordent la tâche en cours, l'anglais étant la langue par laquelle se verbalise leur réflexion...» (2012 : 212).

Pour R. Oliver, J. Philp et A. Mackey (2008), le terme tâche signifie une activité dans laquelle l'apprenant utilise la langue afin d'atteindre le but de l'activité, qui est en général non-linguistique. Par exemple, les activités communicatives fondées sur le déficit d'information (« information gap » 2008 : 131) constituent des tâches. R. Oliver, J. Philp et A. Mackey (2008) estiment que les tâches sont intéressantes pour l'enseignement précoce, puisqu'elles sont axées sur les contenus et la communication. Par ailleurs, les tâches motivent les apprenants à communiquer entre eux, à utiliser la L2 et à comprendre leurs interlocuteurs, leur permettant ainsi de développer les compétences de production et de compréhension en L2. La nécessité de comprendre son interlocuteur crée des occasions favorisant le feedback et la modification de l'output (de sa production), ce qui aide au développement de ses compétences en L2.

Pour A. Cekaite (2008), dans la salle de classe, les interactions entre pairs soutiennent le développement de la L2 en créant des contextes dans lesquels les enfants peuvent « recycler » et s'approprier le discours enseignant, utiliser la L2 pour échanger et se sentir qu'ils font partie du groupe.

A. Cekaite (2008) rappelle que dans l'apprentissage précoce des langues, il faut reconnaître que des aspects non-verbaux, des gestes, des artefacts et des mouvements du corps se mêlent à la langue dans le contexte communicatif. Citant Olmedo (2003) et Van Lier (2000), A. Cekaite (2008) affirme que « early language learning is largely 'indicational', directly focusing on the task at hand, relying on deictic expressions and nonverbal actions. » (2008 : 107).

« l'apprentissage précoce des langues est largement 'indicatif', centré directement sur la tâche en cours, en s'appuyant sur des déictiques et des actions non-verbales. »

Le « bain linguistique » contribue de façon importante au développement de la compétence de la compréhension des enfants. Mais parvenir à une véritable expression spontanée n'est pas évident. L'un des plus grands défis pour l'enseignant est de passer de la communication « imitée » ou « simulée » à la communication authentique. Notre objectif dans la partie qui suit est donc de concevoir des techniques qui favorisent les interactions et le développement de la production orale.

La parole aux enfants !

Pour ce qui concerne le travail sur la production orale, notre approche sera centrée sur 3 préoccupations : Dans tout ce que l'on fait en classe, comment donner la parole aux enfants le plus souvent possible et le plus longtemps possible ? Cette expression, est-elle authentique ou imitée ? Avec qui l'enfant communique-t-il et pour quoi faire ?

Pour nous, le développement de la compétence de production orale implique de prévoir deux moments de travail : les temps d'expression collective et le temps d'expression individuelle.

Faire donner des consignes

Nous préconisons de mettre en place dès les toutes premières séances du cours des consignes en langue française qui soient courtes et simples, de type « Verbe à l'impératif (+ complément) », accompagnés d'un geste illustrateur. Les consignes telles que : regardez, écoutez, lisez, répétez, ou alors, regardez le tableau sont faciles à faire passer et l'enseignant peut y associer un geste et/ ou une carte-image. Par exemple, pour « Écoutez », l'enseignant peut se pencher légèrement en plaçant sa main derrière son oreille comme s'il faisait l'effort de bien écouter. Il pourrait également montrer aux enfants une carte-image ayant une image d'une oreille.

A force de répétition et d'association, les enfants finissent par mémoriser les consignes. Progressivement, l'enseignant pourrait se passer des gestes. Pour ce qui concerne l'expression orale, dont il est question ici, il est possible de profiter de ces moments de passation de consigne pour favoriser la prise de parole par les enfants.

Pour ce faire, l'enseignant pourrait demander à un enfant du groupe de répéter la consigne aux autres. Cela met en œuvre la communication imitée, comme nous l'avons vu plus haut. En demandant aux enfants de répéter les consignes, nous visons non seulement l'apprentissage linguistique (verbes, lexique), mais aussi des savoir-être : être à l'écoute de l'enseignant, être à l'écoute de ses camarades, faire attention, etc. Au fur et à mesure, l'enseignant pourrait passer de la répétition à l'hypothèse (Qu'est-ce que je vais vous demander de faire ?) et à l'élaboration de consignes à partir des éléments fournis. D'un point de vue linguistique, cette activité permet de reprendre le lexique de la classe (livre, page, verbes comme écrire, colorier) et travailler sur le mode de l'impératif dans une situation authentique. Lorsque les enfants sont amenés à « faire comme le maître/ la maîtresse », cela les responsabilise et leur donne un rôle plus actif, voire interactif, dans la communication en classe. Enfin, cette technique de faire passer les consignes permet de réduire le temps de parole de l'enseignant en faveur des apprenants.

Le conte collectif

Le conte collectif permet à chaque apprenant de participer à la construction d'une histoire. Chez les enfants, il pourrait s'agir des contes que l'enseignant leur aura racontés préalablement, au fil de plusieurs séances. En fonction du niveau du groupe, l'enseignant choisit d'intervenir ou non, pour aider les enfants en difficulté. Cette activité présente un double intérêt : les enfants, qui prennent la parole à tour de rôle, sont ainsi obligés d'écouter attentivement les interventions de leurs camarades pour que le conte se déroule de façon cohérente. De plus, puisque les enfants connaissent bien les contes, du moins dans leur langue maternelle, la place de l'improvisation est donc réduite dans cette activité, ce qui permet à n'importe quel apprenant de pouvoir prendre le relais.

Grâce au conte collectif, les apprenants dominent la prise de parole, mais cette communication est souvent imitée (les enfants reprennent le plus souvent des phrases répétitives qu'ils ont mémorisées en écoutant l'enseignant). Dans ce contexte, les enfants s'expriment non pas pour raconter un conte, mais pour participer à l'activité. Il nous semble alors que l'activité répond plus à des buts pédagogiques (fixés par l'enseignant) qu'à un objectif authentique de communication. Néanmoins, elle

pourrait être intéressante à un certain stade de l'apprentissage où les enfants ne sont pas encore capables de s'exprimer spontanément et où ils ont toujours besoin de s'appuyer sur des morceaux simples et répétitifs à reproduire. L'essentiel est de miser sur le plaisir de raconter, de vivre ensemble une histoire.

Le conte collectif a bien entendu ses limites. Tout d'abord, il risque de devenir difficile à gérer si l'enseignant ne veille pas à la bonne répartition de la parole. Il se peut qu'un seul enfant, ayant plus d'aisance ou tout simplement beaucoup de confiance, domine le temps de parole et n'accepte pas de donner la parole à quelqu'un d'autre. Nous avons souvent observé cette situation (« Mais je n'ai pas fini ! » « Mais elle dit beaucoup et moi, j'ai dit juste une petite chose » « Mais ce n'est pas juste ! ») et l'activité peut être complètement déroutée par la négociation qui s'ensuit. Il est donc indispensable de mettre en place dès le début un règlement pour le respect des tours de parole et de décourager toute digression portant sur la conduite de l'activité.

Le deuxième inconvénient concerne l'attention. D'après notre expérience chez des groupes d'adultes et des groupes d'enfants, nous pouvons conclure que si un seul apprenant est actif (en l'occurrence, celui qui raconte) et que les autres sont plutôt passifs (ils écoutent celui qui raconte), même si ce moment ne dure pas très longtemps, l'activité risque de créer très vite une situation peu favorable, où les enfants sont impatients et dissipés.

Pour pallier cette dissipation, il est possible de donner au conte collectif une dimension théâtrale. Il suffit d'introduire dans la narration des éléments théâtraux, tels que les bruits de fond, ou bien les effets de voix (voix douce, voix rauque, ton timide, ton féroce, etc.). Pour ce qui concerne la disposition, rien ne change. Les enfants peuvent très bien rester assis, en rond, sur des chaises ou par terre. Mais l'ajout de ces effets dynamise le conte et rend plus actifs les enfants. Afin d'impliquer tous les enfants et s'assurer de l'attention de ceux qui écoutent (et ne racontent pas), l'enseignant pourrait accorder des rôles à certains enfants. Par exemple, « X, c'est toi qui vas faire le bruit des pas de l'ogre/ le cri des loups dans la forêt. » « Y, c'est toi qui vas éteindre les lumières quand la nuit tombe ». Le conte collectif favorise ainsi l'expression orale tout en impliquant les auditeurs.

Afin de bien mener cette activité, certains « rituels » peuvent être mis en place. Nous avons pu tester ces techniques et observer leurs effets sur le déroulement de l'activité. Pour bien marquer le début et la fin du conte et centrer l'attention des enfants, l'enseignant peut se servir d'une action ritualisée. Chez le groupe avec lequel nous avons travaillé, le début et la fin de l'histoire étaient signalés à l'aide d'une bougie et de deux affirmations simples :

« Quand la bougie sera allumée, notre histoire va commencer. » (Les enfants sont assis en rond, l'enseignant allume la bougie et la place au milieu du groupe ou devant celui qui raconte)

« L'histoire est terminée, je souffle la bougie » (Celui qui raconte la fin de l'histoire souffle la bougie.)

Afin de gérer les tours de parole, il est utile de se servir d'un objet qui circule d'un enfant à l'autre, désignant ainsi le conteur. L'enfant doit comprendre qu'il a le droit de parler lorsqu'il tient cet objet et qu'il est censé le passer à quelqu'un d'autre pour que l'histoire se poursuive. Par exemple, l'enseignant peut se servir d'une marionnette ou d'une poupée. En fonction de l'âge des apprenants, ce choix peut s'avérer très efficace, parce que la marionnette introduit une certaine continuité dans le déroulement. Même si dix enfants racontent effectivement l'histoire, ils le font par le biais de cette marionnette qui devient le seul conteur. Cela permet également d'introduire une dimension théâtrale car les enfants peuvent donner une voix particulière à ce conteur et ils devront faire attention pour que cette voix soit respectée tout au long de l'histoire.

Pour éviter qu'un enfant monopolise la parole ou au contraire reste bloqué, l'enseignant peut se servir d'un geste (claquement de doigt, sonnerie, musique) qui signifie que l'objet doit changer de mains.

Exposé interactif

Dans l'expression orale, nous distinguons deux types de production : la production orale en continu et la production en interaction. Les contes permettent de travailler plutôt le premier type tandis que l'exposé interactif met en œuvre le second.

Pour nous, l'exposé interactif signifie une activité dans laquelle un apprenant (ou un groupe d'apprenants) présente quelque chose à ses camarades et ces derniers réagissent à ce qui leur est présenté. L'activité de l'exposé est bien connue dans le domaine de l'enseignement, mais dans la perspective de l'enseignement à des enfants, nous proposons d'y ajouter une dimension plutôt enfantine. Nous avons pu observer que dans l'univers des enfants, l'énigme joue un rôle primordial. Ainsi, dans de nombreux jeux enfantins (devinettes, charades, chasse au trésor), le jeu repose sur un principe : il s'agit de trouver ce que l'on ne connaît pas à partir des éléments ou des indices fournis. Nous préconisons donc de miser sur ce concept pour enrichir les activités proposées aux enfants en cours de FLE.

Dans l'exposé interactif, il s'agit de deux moments précis : celui de la préparation et celui de la présentation. Cette activité permet donc de varier les différentes modalités de travail (travailler seul, avec l'enseignant, en petits groupes, en interaction avec la classe). De plus, elle présente un double intérêt, puisqu'elle permet, comme le font toutes les interactions, de travailler simultanément la production orale et la compréhension orale.

Dans le cadre de notre travail d'enseignante de FLE, nous avons assuré, à l'École Française Internationale de Bombay, des cours de FLE pour des enfants non francophones. Nous évoquerons ci-dessous deux exemples d'activités favorisant la production orale et les interactions que nous avons mises au point chez un groupe particulier. Il s'agit d'un groupe du CP (cours primaire) comprenant cinq enfants.

Exemple 1

Exposé collectif et interactif : Les dinosaures

Thématique : Les dinosaures

Contexte : Les élèves du CP avaient visité une exposition au centre des sciences de la ville et ils avaient visionné un documentaire sur les dinosaures. Le lendemain en classe, nous avons animé cette activité.

Durée : 2 séances de 45 minutes chacune

Objectifs : raconter des faits simples, présenter et décrire des objets

Déroulement :

Echauffement

En début de séance, en guise de mise en train, nous avons interrogé les enfants sur leur expérience.

« Vous êtes allés où hier ? »

« Qu'est-ce que vous avez fait ? »

Cette étape a également servi à faire émerger le lexique en français, ou à défaut, de le fournir.

L'enseignant aurait pu se servir de cartes-images au besoin pour cet échauffement.

Consigne 1 :

« Nous allons préparer une présentation sur les dinosaures pour tous les enfants de la classe. Que savez-vous sur les dinosaures ? Chacun va dire une chose qu'il connaît. »

Puisqu'il s'agit du CP, c'est l'enseignant qui a noté les propos, sans les modifier.

« Les dinosaures sont très grands. »

« Les dinosaures mangent les autres dinosaures. »

« Quelques dinosaures sont végétariens. Ils mangent des plantes. »

« Quelquefois, ils prend* les œufs des autres dinosaures. »

« Pas tous les dinosaures sont grands. C'est petit aussi. »

Il convient de noter que dans cette étape, il faut encourager les enfants à s'exprimer spontanément, avec leurs propres mots. Selon nous, il n'est pas nécessaire de corriger leurs propos, sauf si ceux-ci sont incompréhensibles. Par exemple, pour la faute grammaticale, nous l'avons corrigée implicitement, en reprenant la bonne phrase. Mais pour ce qui concerne le mot « végétarien », nous avons choisi d'introduire les mots « carnivore/ herbivore » plus tard, pendant la phase du feedback, tout de suite après la présentation devant la classe. Le choix du mot « végétarien », qui pourrait paraître un peu avancé pour un débutant, s'expliquerait par l'importance de ce mot dans le contexte social du pays, dans lequel une partie de la population est végétarienne. De plus, une fille dans le groupe est végétarienne.

Consigne 2 :

« Vous allez présenter votre phrase. Les autres vont mimer ce que vous dites. »

Cette activité a pour objectif de rendre plus dynamique la présentation en brisant la monotonie de la suite des interventions, qui risquent d'être un peu sèches. Cela permet également d'impliquer les enfants pendant qu'ils attendent leur tour. Comme nous l'avons vu plus haut, les enfants ont besoin de mouvement et de jeu, et cette activité leur permet de bouger et de jouer, tout en tenant compte de ce qui leur est dit en langue étrangère. En donnant une dimension théâtrale à la présentation, nous pouvons mieux susciter l'intérêt des enfants spectateurs.

Consigne 3 :

« Vous avez vu plusieurs dinosaures au centre des sciences. Choisissez un dinosaure et dessinez-le. Ensuite, préparez une devinette pour présenter votre dinosaure à vos camarades. »

Proposition de devinette :

« Je suis très grand. Je suis le plus grand dinosaure. Mon cou est très long. Je mange des plantes. »

Cette étape de l'activité permet une véritable interaction entre les enfants, dans laquelle l'enseignant n'a plus besoin d'intervenir. C'est l'enfant qui gère l'interaction et qui devient le joueur principal de celle-ci. Nous pouvons donc revenir sur les trois questions que nous nous sommes posées plus haut. Les enfants, ont-ils la parole le plus souvent possible ? Oui, effectivement. Cette communication, est-elle authentique ? Selon nous, elle l'est parce que l'enfant communique pour transmettre une information, non pas pour répéter ce qu'il vient d'entendre. De plus, il s'agit d'une information, aussi simple soit-elle, dont il est lui-même l'auteur. Enfin, l'interaction se passe entre les enfants eux-mêmes, ce qui met en jeu une certaine spontanéité, puisque l'enfant ne prépare que la devinette à l'avance. Tout ce qui concerne la gestion de la présentation implique des actes de parole autres que celui de décrire (gérer les tours de parole, désigner un enfant, répondre à des demandes de précisions).

Extraits d'interventions au moment de la présentation :

« Attends, j'ai* pas fini ! »

« Arrête ! »

« Non, il* mange pas les* dinosaures »

Pour aller plus loin, cette activité de la présentation interactive des dinosaures peut être transposée dans d'autres domaines. Par exemple, nous l'avons mise en œuvre chez le groupe CP qui avait appris plusieurs contes au cours du semestre.

Exemple 2

Exposé collectif : Les personnages des contes

Thématique : Les contes

Contexte : Les élèves du CP avaient découvert certains contes que leur maître français leur racontait, en français, régulièrement. Ils avaient appris, à titre d'exemple, Le Petit Chaperon Rouge, Les Trois Petits Cochons, Le Chat Botté, Jacques et le Haricot Magique, Hansel et Gretel et Le Petit Poucet.

Durée : 1 séance de 90 minutes

Objectifs : présenter et décrire des personnes

Déroulement :

Echauffement

En début de séance, en guise de mise en train, nous avons interrogé les enfants sur leur conte préféré et leur personnage préféré.

« David vous a raconté plusieurs histoires. Laquelle vous aimez le plus ? »

« Quelle personne vous aimez le plus dans cette histoire ? »

Cette étape a également servi à faire un rappel des histoires connues des enfants et d'en revoir les personnages.

Nous avons ensuite montré aux enfants des images des personnages des contes imprimées sur des cartes plastifiées.

« Qui est-ce ? Dans quelle histoire vous rencontrez cette personne ? Comment est-elle ? »

Ce prolongement de la mise en train a permis de faire émerger (ou à défaut, de fournir) le lexique de la description (personne, animal, gentil, pas gentil, enfant, adulte, grand, petit, gros, méchant, beau, belle, riche, malade, etc. et les structures

C'est un/ une + nom, il est/ elle est + adjectif) dont les enfants auraient besoin pour l'étape suivante.

Consigne 1

« Je vous donne une carte avec l'image d'un personnage. Ne la montrez pas aux autres. C'est une surprise. Les autres vous poseront des questions pour deviner qui c'est. Vous pouvez dire oui ou non, c'est tout ! »

Extrait des interventions :

« C'est un* fille ? »

« C'est* méchant ? »

« Il est petit ou grand ? »

« C'est le loup ? »

Ce jeu, qui suscite l'enthousiasme des enfants, a permis de réutiliser petit à petit le lexique appris au cours du semestre (en compréhension uniquement, puisque c'était le maître qui racontait) et repris juste avant lors de la mise en train, en production orale. Suite à ce réemploi assez contraint, les enfants sont passés à l'étape plus avancée, où ils devaient réinvestir les structures et le lexique pour produire une intervention cohérente.

Consigne 2

« Maintenant, vous allez choisir un personnage d'une histoire. C'est un secret. Vous présentez ce personnage à la classe, mais vous ne lui dites pas son nom. La classe doit deviner qui c'est. »

Les trois étapes de cette activité peuvent paraître presque pareilles, mais effectivement, chacune d'elles accorde un rôle précis à l'apprenant. Dans la première, l'apprenant participe à une identification collective d'un personnage, sous forme de remue-ménages. Il identifie le personnage (C'est X), il le décrit (Il/ Elle est + adjectif) et il raconte des faits simples (Il/ Elle + verbe + complément). Cette première discussion prépare les deux activités qui suivent. Dans la deuxième étape, il s'agit surtout de savoir formuler des questions fermées. Dans la troisième, c'est l'apprenant qui détient le « savoir secret » et doit le révéler en fournissant aux autres des

informations pertinentes. Nous avons observé que le fait de donner à l'apprenant le rôle du « détenteur » du savoir est fort motivant et que les enfants y prennent plaisir.

La boîte de conversation

Il s'agit de notre propre idée que nous avons développée en partant d'un jeu de mots sur « boîte de conservation ». Ici, l'enseignant apporte une boîte de conservation telle qu'un bocal ou un pot avec couvercle. Il le présente aux enfants en leur posant des questions simples :

« Qu'est-ce que c'est ? Vous avez ça chez vous ? Qu'est-ce qu'on met dedans ? »

L'enseignant leur fournit le mot « boîte de conservation » et leur explique ce que cela veut dire. Il écrit « conSerVation » au tableau. Ensuite, il leur demande de dire ce qui se passe si les deux lettres majuscules échangent leur place. Il fait remarquer que cela devient conversation. Donc, cette boîte de conSerVation se transforme au fur et à mesure en boîte de conVerSation, c'est-à-dire que les enfants et l'enseignant le remplissent progressivement non pas d'aliments mais de questions. Il s'agit d'écrire (sous la dictée, selon l'âge des apprenants) des questions de conversation générale (« C'est quoi ton jouet préféré ? », par exemple), sur des petits papiers, et de les mettre dans la boîte. Cela permet de créer un outil riche pour la classe de langue. L'enseignant peut, par exemple, proposer aux enfants, en début de séance, de prendre la boîte, d'en tirer au sort une question et d'y répondre. L'essentiel, c'est de s'assurer de la participation de tous les enfants, à la création de l'outil et à l'exploitation de ses contenus.

C. O'Neil (1993) souligne l'importance de développer la communication en langue étrangère en classe dès le début. Elle propose d'introduire très rapidement dans l'enseignement certaines formules qui ne sont pas destinées à un réemploi par les enfants mais qui visent une réponse courte (en général, oui ou non). Elle propose par exemple des éléments tels que « Est-ce que vous pouvez... ? » « Aimerez-vous.../ Qu'est-ce que vous aimeriez faire ? » et « Avez-vous fini/ vu/ trouvé... » (1993 : 235).

Selon C. O’Neil (1993), il ne faut pas oublier de prévoir des échanges dans tous les sens, c’est-à-dire, des interventions qui émanent des enfants. On voit que les interactions en classe vont presque toujours dans le sens enseignant – apprenant. Or, comme le dit C. O’Neil (1993), l’apprenant « devrait disposer de techniques lui permettant de prendre la parole et d’avoir, lui-même, l’initiative dans un échange. » Ces techniques permettent à l’enfant « de ne pas toujours avoir à se contenter de l’*input* fourni par l’enseignant » (1993 : 236).

Il est donc important de fournir aux enfants les outils nécessaires pour leur permettre de prendre la parole mais aussi les techniques de prise de parole afin d’instaurer une véritable interaction. C. O’Neil (1993), citant D. Keller-Cohen (1979), appelle ces distributeurs de tour de parole des « *turn allocation techniques* » et explique que « l’accroissement de la compétence dans leur utilisation fournit à l’enfant un moyen de contrôle pour assurer que d’autres personnes lui parlent. » (1993 : 236).

Dans le domaine de l’expression orale, l’objectif de l’enseignant serait donc de varier les activités afin de favoriser les différents types de discours en classe et de viser le plus possible l’implication de l’enfant.

Le rôle du lexique

Dans le développement des compétences de communication, le lexique joue un rôle indispensable, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. Selon C. Lin et D. Hirsh (2012), qui citent Schmitt (2008) et Hinkel (2006), il est généralement admis que les apprenants d’une L2 doivent acquérir un lexique important afin d’atteindre des compétences en L2. L’accès au mots de la langue donne à l’apprenant l’accès à la communication, même si celle-ci reste rudimentaire. Il nous semble intéressant d’étudier ce qui se passe dans d’autres situations, hors du contexte scolaire ou institutionnel, afin de voir comment en tenir compte dans l’enseignement en classe.

Selon nous, la situation en classe de langue étrangère se rapproche de deux situations de la vie réelle. D’une part, l’enfant devant cette langue étrangère qu’il ne comprend pas se retrouve dans la situation qu’il a connue pendant sa petite enfance. Il est plongé

dans un monde qu'il a envie de découvrir et pour ce faire, il a besoin de s'approprier la langue qu'il entend partout autour de lui et qui sert à nommer ce monde et entrer en contact avec les gens qui l'entourent. Sa découverte des objets et des personnes de ce monde et sa découverte des mots de la langue vont de pair. Il suffit d'observer le comportement d'un petit enfant pour voir la curiosité que suscitent chez lui les choses qui l'entourent. Chaque objet est pris en main, palpé et manié, et lorsque l'enfant devient capable de verbaliser cette curiosité, il pose très souvent la question « C'est quoi, ça ? ». Si la fréquence de contact entre cet objet et l'enfant est assez importante et que cet objet l'intéresse suffisamment, l'enfant aura intérêt à s'approprier le mot et à le retenir, pour le réinvestir plus tard. Le mot correspond donc à un besoin concret de l'enfant, il comprend que lorsqu'il sait nommer ce qu'il veut, les adultes le comprennent mieux !

D'autre part, la situation en classe de langue ressemble à celle dans laquelle se retrouve un touriste dans un pays dont il ne maîtrise pas la langue. Pour se débrouiller dans les situations de la vie quotidienne, il s'efforce d'acquérir un petit lexique limité (noms des aliments, nombres, lieux, ainsi que des formules courtes telles que s'il vous plaît) en relation avec ses besoins concrets, sans avoir développé des compétences grammaticales. Ce lexique de survie ne lui permettra sans doute pas de s'exprimer (ni de comprendre l'autre) dans toutes les situations qu'il rencontrera. Cependant, le touriste, muni de ce petit lexique, et en s'appuyant sur d'autres techniques telles que les gestes, sera plus ou moins en mesure de satisfaire ses besoins immédiats. Le touriste a donc intérêt à cerner les situations dans lesquelles il devra comprendre et parler la langue (faire des achats, demander le prix, demander son chemin, etc.) et s'approprier les outils linguistiques nécessaires. Il s'agit dans ce cas précis du vocabulaire lié aux situations de la vie courante et de formules simples telles que « Je voudrais » et « C'est combien ? ».

Il est intéressant de noter que dans les deux situations, c'est-à-dire la petite enfance et le séjour touristique, ce dont l'enfant ou le touriste a le plus besoin pour communiquer, c'est le lexique. Pour donner un exemple simple, lorsque l'enfant veut aller au lit, il suffit qu'il dise « dodo ». Il n'a certainement pas besoin d'avoir acquis le pronom « je », la conjugaison au présent de l'indicatif du verbe vouloir, le verbe aller, la préposition à, et le mot lit. Il n'a pas besoin non plus d'avoir appris la syntaxe

pour savoir dans quel ordre ces différents éléments doivent apparaître pour faire du sens dans « Je veux aller au lit. » Toutefois, à lui seul, le mot « dodo » pourrait signifier plusieurs idées différentes, telles que « Je veux aller au lit. », « Le chien dort. » ou « Je vois un lit. ». Comment son interlocuteur arrive-t-il alors à bien décoder le sens que le petit enfant veut lui transmettre ? D'après notre expérience, c'est le contexte qui fournit les indices qui permettent de comprendre le sens. Prenons comme contexte un enfant et sa mère qui regardent ensemble les pages d'un imagier. Si l'enfant dit « dodo » en montrant du doigt l'image d'un lit, la mère peut supposer que son enfant essaie de nommer ce qu'il voit (C'est un lit/ Je vois un lit.). Par contre, si l'enfant bâille et qu'il a l'air fatigué lorsqu'il prononce le mot « dodo », son interlocuteur adulte supposera que l'enfant veut dire « Je veux aller au lit ».

Il en est de même pour le touriste. Il recourt le plus souvent à des phrases très courtes ou des bribes de phrases qui ne prennent du sens que parce qu'elles sont ancrées dans un contexte concret. Par exemple, lorsque un touriste qui tient un plan de Paris aborde un passant et lui dit « Métro ? », le passant peut supposer que le touriste cherche une station de métro. Ou bien, lorsqu'un touriste dit au serveur au restaurant « Non viande », en faisant un geste qui signifie le refus, le serveur peut comprendre que le client ne veut pas de viande. La phrase exacte pourrait être « Je ne mange pas de viande » ou « Je ne veux pas de viande » ou « Je n'aime pas la viande », mais ce qui importe ici, c'est que le client puisse choisir et exprimer les mots essentiels en fonction de ses besoins et que le serveur puisse reconstruire le sens du message en s'appuyant sur le contexte et des indices non linguistiques (gestes, etc.).

Quelles leçons pouvons-nous tirer de ces deux situations pour l'enseignement aux enfants en classe de FLE ? Tout d'abord, il convient de souligner que la communication ici s'appuie largement sur le contexte, elle est centrée sur le concret (le « ici » et le « maintenant ») et non sur des choses abstraites. Le discours produit dépend largement du contexte et contient par conséquent plusieurs éléments qui y font référence, par exemple, « ici » et « ça ». Pour sa part, l'interlocuteur déchiffre le message grâce au contexte. Cet ancrage du sens dans le contexte, qu'il s'agisse de la production ou bien de la compréhension, peut jouer un rôle indispensable en classe de FLE, surtout lorsque nous avons affaire à un enseignement tout en français. En tant que récepteur, l'enfant devrait être amené dès le début à s'appuyer sur le contexte

pour décoder ce qu'il entend, que ce soit le discours de l'enseignant ou les documents écrits, audio ou vidéo qu'il découvre en classe. En tant que producteur de discours, il devra savoir s'approprier un certain lexique (certes limité, au début) en relation avec ses besoins immédiats, et apprendre à le manier afin de verbaliser ce qu'il veut dire. Dans ce codage et ce décodage des messages, comme nous l'avons vu dans les exemples ci-dessus, le lexique joue un rôle indispensable. Nous sommes par conséquent convaincue que la première leçon qu'on peut tirer de la petite enfance, c'est la priorité qu'il faut accorder dans l'enseignement à la construction systématique et progressive du lexique afin de permettre au plus vite à l'enfant de s'impliquer dans des interactions fructueuses en français.

Deuxièmement, il nous semble important de signaler le rôle de l'entourage dans la réussite de la communication. Le bébé apprend à parler parce que les adultes qui l'entourent le stimulent. En effet, c'est l'interaction entre l'enfant et un environnement stimulant et bienveillant qui sert de moteur dans l'acquisition du langage. L'enfant n'apprend pas tout seul à développer son langage, il le fait en interaction avec les adultes qui l'entourent, ses partenaires privilégiés dans son apprentissage. L'adulte reprend la parole de l'enfant et la complète ou la précise, lui fournissant ainsi des modèles. L'entourage joue donc deux rôles indispensables : d'une part, l'adulte aide l'enfant à construire son langage grâce à ses interventions (répétitions, expansions, précisions, et reformulations) ; d'autre part, il doit stimuler l'enfant et lui donner envie de parler. Pour nous, la deuxième leçon que nous pouvons en tirer, c'est le double rôle que devrait jouer l'enseignant en classe de FLE. Le lexique nous paraît un appui essentiel dans ce développement des compétences en FLE, parce que l'enfant va progressivement (et avec l'aide de l'enseignant) remplacer les gestes, les mimiques et les onomatopées par des mots et plus tard par des phrases.

Troisièmement, nous nous intéresserons à la question des champs lexicaux. Le petit enfant qui apprend à parler s'approprie les mots qui lui sont utiles, qui lui permettent d'agir sur son environnement et de satisfaire ses besoins. Grâce à sa curiosité naturelle pour le monde qu'il est train de découvrir, il apprend à nommer les choses et les personnages qu'il voit autour de lui et auxquels il s'intéresse ou dont il a besoin. De même, en classe de FLE, il est important de mettre en place un environnement riche, plein de choses à découvrir, tels que les marionnettes, les cartes-images, les

jouets, les jeux de société, et l’affichage. Cela permettra de créer chez l’enfant le désir d’apprendre comment on nomme en français tous ces objets intéressants.

De plus, pour que l’enfant se sente motivé, pour qu’il ait envie de s’approprier les nouveaux mots qu’on lui enseigne, il faut que ceux-ci correspondent soit à ses besoins immédiats soit à ses centres d’intérêt. Les mots qui concernent les domaines tels que le matériel scolaire, les toilettes, et l’alimentation permettront à l’enfant de se débrouiller dans les situations de la vie en classe et de satisfaire ses besoins. Par contre, on ne peut guère envisager d’animer un échange stimulant au sujet des crayons, des trousse et des gommes ! Il est donc clair que l’enfant devra également avoir l’occasion de découvrir un vocabulaire lié à tout ce qui fait appel à son univers et peut éveiller sa curiosité : famille, jeux, animaux, couleurs, alimentation ainsi que des personnages fantaisistes (mais chers aux enfants !) tels que les robots, les martiens, les monstres, les sorcières, et les fées.

Il est bien clair que le lexique est important pour les apprenants qui en sont demandeurs, en fonction de ce qu’ils souhaitent exprimer en classe ou en dehors de la classe (en vue d’un séjour éventuel à l’étranger). Comme le dit C. O’Neil (1993), « il y a donc chez les apprenants, quel que soit leur âge, un désir d’apprendre des noms, qui vient peut-être de ce que le fait de connaître des noms donne l’impression qu’on commence à maîtriser la langue étrangère. Ce désir s’explique peut-être, également, par le fait que les noms sont les éléments de la langue les plus faciles à isoler, et en général le mieux accentués, ils semblent donc plus faciles aux apprenants que les autres éléments. » (1993 : 232).

Nous pensons que ce désir est fortement motivé par le besoin bien réel que ressentent les enfants de communiquer avec leurs camarades et/ ou leur enseignant. Il semble qu’ils savent de façon intuitive que c’est le lexique qui construit le sens et que même avec une grammaire minimale, ils réussiront à transmettre du sens s’ils ont le vocabulaire nécessaire à leur disposition. C. O’Neil (1993) indique également dans son ouvrage que dans l’expérience qu’elle a suivie, les instituteurs ont souligné « à quel point les enfants étaient friands de ‘vocabulaire’ (entendons par là, vocabulaire concret, et plus particulièrement de noms), voulant toujours savoir comment se disait

tel ou tel élément de l'image dont le nom n'était pas fourni dans le texte » (1993 : 235).

Enfin, il est capital de souligner la dimension pragmatique des mots, c'est-à-dire le lien entre le dire et le faire. Comme le dit H. Vanthier (2009), le petit enfant « n'entre dans le langage que quand il comprend que le langage sert à faire, avec des mots, quelque chose qui a du sens et qui lui permet d'agir sur son environnement. » (2009 : 33). En classe de FLE, il est indispensable d'enseigner le lexique dans un contexte et pour un but communicatif. Les listes de vocabulaire n'ont que peu d'utilité si elles ne permettent pas aux enfants de communiquer. Nous y reviendrons plus loin, dans la partie consacrée aux techniques.

Pour terminer cette première partie sur les leçons à tirer de la petite enfance et du touriste dans un pays étranger, nous pouvons conclure que le lexique y joue un rôle capital et qu'il est donc important d'accorder la priorité au lexique pour donner au plus vite aux enfants les outils de la communication.

Les champs lexicaux et les techniques

Enseigner le lexique en classe de FLE pour enfants soulève deux questions principales : quel lexique faudrait-il enseigner et comment faudrait-il l'enseigner ?

Pour ce qui concerne la question des champs lexicaux, comme nous l'avons vu plus haut, le lexique devrait faire partie de l'univers de l'enfant, qu'il soit en relation avec ses besoins concrets et immédiats ou avec ses centres d'intérêt.

Les différentes méthodes disponibles chez les éditeurs et destinées aux enseignants de FLE pour enfants proposent toutes un lexique plus ou moins identique, avec certaines variations en fonction des personnages principaux du livre et de ce qui leur arrive au fil des leçons. La plupart des méthodes que nous avons analysées commencent par une leçon centrée sur la présentation de soi, suivie de leçons sur le matériel scolaire, les couleurs, les animaux familiers et sauvages, l'alimentation, les loisirs, les vêtements, les fêtes et les parties du corps. Il est important de noter que dans ces méthodes, le lexique est abordé par le biais d'une situation de communication et non pas de façon isolée. Pour donner un exemple, pour introduire le lexique des animaux

familiers, les personnages du livre parlent des animaux qu'ils ont (ou qu'ils n'ont pas) chez eux, dans des échanges simple de type : Tu as un animal ? Oui, j'ai un chien. / Tu as une tortue ? Non, je n'ai pas de tortue.

Dans certaines méthodes, le lexique abordé dans chaque leçon est mis en valeur en recourant à divers outils. Quelques manuels présentent par exemple des pages « Lexique » à la fin du cahier d'activités, où chaque mot est accompagné d'un dessin. L'enfant a souvent la possibilité de recopier le mot dans la case prévue à cet effet. Dans d'autres manuels, le lexique est repris en fin de leçon sous forme de liste de mots. En outre, certains ensembles pédagogiques (tels que « Vitamine ») proposent des cartes-images illustrant le lexique présenté dans le manuel. L'image sur la carte est parfois accompagnée du mot, pour en faciliter l'acquisition.

Pour les enseignants qui enseignent le FLE aux enfants sans avoir recours à une méthode, la question des champs lexicaux exige plus de réflexion, parce que c'est à eux de choisir les thèmes à aborder, en fonction des objectifs communicatifs fixés et selon une progression raisonnée. D'une part, le choix des thèmes devrait bien entendu tenir compte de l'âge du public : ce qui intéresse un enfant de 4 ans n'intéresse pas forcément un enfant de 11 ans. D'autre part, les thèmes choisis devraient correspondre aux centres d'intérêt des enfants du groupe-classe.

Que le cours s'appuie ou non sur une méthode, il convient d'avoir une certaine souplesse dans le choix des thèmes, afin de tenir compte des spécificités des apprenants du groupe-classe. Nous avons pu observer en classe que les enfants sont souvent demandeurs de lexique, surtout en relation avec leurs centres d'intérêt. Tous les moments d'expression spontanée, où les enfants ont une vraie intention de communication (on peut dire qu'il s'agit de la création, plutôt que de la reproduction) sont souvent caractérisés par des questions de la part des enfants de type « Comment dit-on _____ en français ? ». Dans les classes que nous avons observées, les enfants avaient très envie d'échanger entre eux ou avec l'enseignant sur des sujets qui les passionnaient : telle ou telle émission de télévision, tel ou tel gadget qui venait de sortir sur le marché. Ces enfants, très désireux de s'exprimer sur ces sujets, avaient tendance à se parler en anglais. D'après nous, ce serait dommage de vouloir arrêter cette interaction « naturelle » entre les enfants, sous prétexte que celle-ci ne se fait pas en français, pour leur imposer à sa place un sujet « du manuel », parce que « cela

correspond aux centres d'intérêt de tous les enfants en général ». Il faudrait plutôt profiter de cet enthousiasme des enfants pour leur fournir les mots dont ils ont besoin pour qu'ils essaient d'échanger sur ces mêmes sujets, mais en français, dans la mesure du possible. Une capacité à adapter les contenus au public d'enfants nous semble donc indispensable.

Comment enseigner le lexique ?

Comme le disent E. Macaro et al. (2009), citant Hulstijn (2001), l'acquisition du lexique se fait de deux manières : incidente (par exemple, l'apprentissage du lexique grâce à la lecture) et intentionnelle, l'acquisition intentionnelle étant plus efficace, même si elle n'est pas forcément plus agréable. D'après C. Lin et D. Hirsh (2012), l'apprentissage explicite du lexique peut s'avérer nécessaire, en particulier dans des contextes d'enseignement des langues étrangères où l'exposition à la langue cible risque d'être minimale. C. Lin et D. Hirsh (2012) citent Lee (2003), qui postule que l'enseignement explicite et systématique du lexique comprend de nombreuses stratégies qui améliorent l'apprentissage, la mémorisation et le rappel des mots. Cet enseignement est fondé sur le principe suivant : voir le mot, entendre le mot, comprendre le mot, dire le mot, et utiliser le mot en contexte.

Nous nous intéresserons maintenant à la question des principes de l'enseignement du lexique aux enfants en classe de FLE.

Enseigner le lexique en situation

Apprendre aux enfants à parler cette nouvelle langue, c'est leur proposer de s'impliquer dans des activités qui les passionnent et de verbaliser en français ce vécu partagé. En effet, pour nous, il n'existe pas de « leçon de lexique ». Les enfants participent à des activités (fabrication d'un objet d'art, réalisation d'un dessin, préparation d'un plat, etc.) et l'enseignant met les mots sur les choses et les actions. Lorsque l'enseignant commente ce qu'il fait (Je dessine un poisson, je colorie, je découpe...) ou ce que font les autres (il marche, elle saute...), et qu'il invite les enfants à le faire à leur tour, il les aide à construire leur langage.

Comme le dit S. Birot, « la parole se construit autour d'un vécu commun, comme dans le cas de l'enfant qui apprend à parler sa langue maternelle. (...) Au début, l'adulte offre du langage, puis l'enfant s'empare progressivement de cet outil en imitant et en communiquant avec lui. » (p. 6).

Il est indispensable de proposer des situations qui font partie de l'univers de l'enfant : jouer, dessiner, colorier, fabriquer. Ces situations suscitent la curiosité des enfants qui ont envie de s'y impliquer. Pour P. Boisseau (2011), « le vécu de ces situations, les mots posés par l'adulte dans ce cadre, les *feedbacks* qu'il propose en écho des approximations de l'enfant tentant de les produire à son tour, permettent une première appréhension de ces mots en situation. » (2011 : 1).

Associer intimement lexique et structures

En classe de FLE, si l'enseignant dispose sur la table des objets de la classe (un crayon, un stylo, un cahier, une gomme, une règle, des ciseaux, etc.), les nomme en français, l'un après l'autre en les désignant et demande aux enfants de répéter chaque mot, les enfants apprendront à nommer le matériel scolaire, mais une question fondamentale se pose : cet apprentissage leur permettra-t-il de communiquer de façon efficace, en classe ou ailleurs ? La langue n'est pas une accumulation de mots.

Certes, nous avons remarqué plus haut, en citant des exemples de la petite enfance et du touriste en pays étranger, que le lexique permet une communication minimale en contexte. Mais il nous paraît indispensable de dépasser ce stade, en fournissant au plus vite aux enfants les outils de base d'une communication efficace et adaptée aux besoins des enfants. Il est clair que la capacité à nommer des objets ne permet pas de communiquer.

C'est pourquoi l'enseignement du lexique de façon isolée, sous forme de présentation orale ou écrite d'une série de mots, sans contexte ni but, nous paraît peu utile. En classe de langue (et même dans certains manuels), en début d'apprentissage, le lexique est souvent introduit à l'aide de la fameuse question (que connaissent bien tous les enseignants de langue !) « Qu'est-ce que c'est ? » et de la réponse « Un crayon » ou « C'est un crayon ». A l'issue d'une telle leçon, l'enfant sera sans doute capable de réemployer la question « Qu'est-ce que c'est ? » et le présentatif « C'est +

nom », mais quelle en est l'utilité, dans la vie de classe ou la vie réelle ? Combien de fois pose-t-on de telles questions dans un échange en langue maternelle et dans quel but ?

Nous préconisons plutôt d'introduire le lexique par le biais d'un acte de parole, où la langue sert à agir, à réaliser quelque chose. Il s'agit de déterminer, en fonction des situations de communication que vont rencontrer les enfants, le lexique et les structures syntaxiques dont les enfants auront besoin pour réaliser un acte de parole, par exemple, demander un objet à un camarade (ce qui se fait très souvent d'ailleurs en situation de classe). Pour reprendre l'exemple du matériel scolaire, un enfant est certainement amené plus souvent à demander un crayon (s'il a oublié d'apporter le sien) qu'il n'est amené à le nommer. Des structures telles que « Tu as un crayon ? », « Où est mon crayon ? », « Donne-moi un crayon » et « Tu peux me prêter ton crayon ? » seraient beaucoup plus utiles aux enfants dans la vie quotidienne de classe. De plus, étant donné la fréquence de ces situations, de nombreuses occasions se présentent pour réactiver les structures apprises ou y ajouter progressivement des reformulations plus complexes. De même, certains mots seront réactivés lorsqu'ils sont employés par l'enseignant dans les consignes de classe (Prenez un crayon... Fermez votre livre... Pose ton stylo). Il est donc clair que d'une part, nous n'avons aucun intérêt à vouloir isoler le lexique de la syntaxe, et que, d'autre part, il est important de proposer aux enfants les structures syntaxiques les plus pertinentes pour le lexique qu'ils apprennent.

Multiplier les occasions de réactivation

Le bain linguistique en classe de FLE ne suffit pas pour que les enfants s'approprient le lexique. Une simple exposition aux mots n'en garantit pas l'apprentissage.

Pour Y. Lee et D. Hirsh (2012), la fréquence à laquelle les apprenants rencontrent les mots cibles serait plus importante que ce que les apprenants font de ces mots dans leur apprentissage du lexique, ce qui suggère que la répétition constitue un facteur clé dans les exercices lexicaux. D'après Y. Lee et D. Hirsh (2012), une fois que les apprenants ont appris des mots, l'enseignant peut leur poser des questions simples sur ces mots à différents niveaux cognitifs (par exemple : parmi les mots appris, lesquels désignent des animaux/ lequel est le plus long/ lequel signifie... ?), ce qui oblige les apprenants

à se rappeler plusieurs fois le mot (sa forme et son sens). Par ailleurs, Y. Lee et D. Hirsh (2012), citant Dempster (1987), précisent que la répétition espacée (des répétitions étalées dans le temps) est plus efficace pour l'apprentissage du lexique que la répétition concentrée ou en masse.

Pour S. Descaux, apprendre un mot, c'est en avoir une triple représentation (p. 2) : une représentation phonologique (pouvoir identifier le mot à l'oral, en situation d'écoute, et pouvoir le prononcer correctement), une représentation orthographique (être capable de le lire et de l'écrire, c'est-à-dire déchiffrer et orthographier) et enfin, une représentation sémantique (pouvoir le définir et le réemployer en contexte).

Un travail systématique et progressif sur un lexique prioritaire est donc indispensable pour que les enfants puissent rencontrer les mots, les comprendre, les mémoriser et les réutiliser à bon escient dans divers contextes. C'est pourquoi il nous semble nécessaire, après une première découverte du lexique visé, de proposer aux enfants de multiples occasions de réactiver les mots appris.

Nous rejoignons ainsi S. Birot, qui postule que « les nouveaux mots ont besoin d'être régulièrement repris dans des situations et des contextes différents pour être mémorisés de façon définitive par les enfants ». Citant Michel Fayol (professeur à l'Université de Clermont-Ferrand), elle ajoute que « huit rencontres dans des contextes différents sont nécessaires pour fixer un mot dans la mémoire définitive » (p. 10). Quant à S. Descaux, elle affirme qu'un mot « doit être présenté en général une dizaine de fois avant d'être stocké en mémoire (phonologique et orthographique) et réutilisable » (p. 3).

S. Birot propose donc de mettre en place de nouvelles situations langagières qui offrent à l'enfant de nouvelles entrées pour réactiver plusieurs champs lexicaux en même temps. Pour elle, « à chaque fois qu'un lexique est réactualisé, c'est aussi l'occasion de l'enrichir de quelques mots supplémentaires, en se situant toujours dans la zone d'apprentissage proximal » (p. 9).

Pour donner un exemple, S. Birot propose une activité qui peut être proposée afin de réactiver le lexique des animaux et celui du schéma corporel. Il s'agit de créer des quizz mettant en relation les animaux et les différentes parties du corps, de type « À

qui sont ces yeux ? », où l'enseignant (ou un enfant éventuellement) montre aux enfants des photos de yeux d'animaux en les invitant à dire quel animal se cache derrière ce regard. Ce type d'activité donnerait lieu à des échanges de type « À qui est ce pied ? » et « A l'éléphant. ».

Nous proposons ici un autre exemple, pour la réactivation de ces deux lexiques. Il s'agit d'animer un travail sur le thème des animaux bizarres. D'abord, les enfants sont invités à découvrir des animaux bizarres. Ceux-ci peuvent être réels (l'okapi, la fourmi-panda) ou fantaisistes. Pour ce faire, de nombreuses ressources (photos, photos de montage d'animaux imaginaires, documentaires, informations Wikipédia, etc.) sont disponibles sur Internet. L'enseignant pourra proposer ensuite des activités d'observation et de compréhension (orale, écrite ou visuelle, en fonction du support choisi), reprenant les noms des animaux et des parties du corps représentés (de type : « Cet animal a une tête de girafe »). L'étape finale de cette séquence est la création d'un animal imaginaire. Cette activité de production suscite la curiosité des enfants, stimule leur créativité, et leur permet de réinvestir le lexique en donnant libre cours à leur imagination. Pour les amener à jouer avec les mots français, l'enseignant peut leur demander d'imaginer le nom de l'animal qu'ils ont créé (par exemple : un laval = lapin + cheval). Elle permet également d'associer le travail sur la langue (écrire une description) à un travail manuel et artistique (dessin, coloriage, montage de photos, etc.), ce qui à son tour permet de réactiver le lexique des arts plastiques. Enfin, pour valoriser les productions des enfants, une exposition peut être envisagée, pendant laquelle les enfants pourront être sur place pour présenter leurs créations aux visiteurs.

Au sujet des multiples rencontres avec le lexique, S. Birot remarque que « l'enfant manifeste de manière claire un très grand plaisir à établir des relations. Il semble que cela l'aide à mémoriser » (p. 10). Pour S. Birot, le fait de voir un animal réel, puis de le retrouver sous diverses formes (peluche, figurine, photo, image, dessin à colorier, dans une comptine, illustration dans un album, etc.) lui permet de fixer le mot dans sa mémoire. D'où l'intérêt de disposer en classe de FLE pour enfants d'une grande variété d'objets tels que des figurines, des jouets en peluche, des déguisements, des marionnettes, des objets en plastique (fruits, légumes, dinette, meubles) pour faire de la salle de classe un espace riche de possibilités d'apprentissage lexical. Les enfants devraient pouvoir ensuite retrouver ces mêmes mots sur les affichages, dans les

albums, dans les comptines, dans les imagiers et dans les activités proposées en classe de FLE. En multipliant ainsi les entrées, nous aidons l'enfant à s'approprier les mots.

Du vocabulaire passif au vocabulaire actif

Un locuteur possède dans son bagage lexical un certain nombre de mots qu'il connaît bien et qu'il peut utiliser spontanément dans son discours, à l'oral et à l'écrit. Il s'agit de son « vocabulaire actif ». Ce locuteur a également un certain nombre de mots qu'il connaît plus ou moins, mais qu'il ne peut pas utiliser spontanément ou qu'il utilise peu. Ces mots constituent son vocabulaire passif.

Dans la classe de FLE pour enfants, nous avons pu observer que les enfants développent progressivement leur compétence de compréhension et sont ainsi capables de comprendre assez rapidement, en contexte, les mots qu'ils entendent fréquemment (les consignes de l'enseignant, par exemple) ou ceux qui correspondent à des rituels de la classe (Asseyez-vous, Rangez vos affaires). Ces mots font ainsi partie de leur vocabulaire passif. Par contre, cela ne garantit pas leur capacité à les employer spontanément dans leurs discours. Notre objectif est donc d'aider les enfants à progresser du niveau de la réception au niveau de la production, du vocabulaire passif au vocabulaire actif. Pour ce faire, il est indispensable d'assurer un travail systématique et régulier autour des différents champs lexicaux abordés, afin que les mots compris mais peu utilisés puissent basculer dans le vocabulaire actif de l'enfant.

Diversifier les activités proposées

Nous avons affirmé plus haut qu'un travail systématique et progressif est indispensable pour que l'enfant s'approprie le lexique. Nous avons également remarqué que plusieurs « rencontres » avec les mots, dans des contextes différents, aident l'enfant à fixer les mots dans sa mémoire. Dans cette démarche, la variété des activités proposées devient un élément clé pour stimuler la curiosité de l'enfant, garder son attention et s'assurer de sa motivation. En outre, il nous semble important de travailler les mots à l'écrit et à l'oral, compte tenu bien entendu de l'âge des enfants et de leur niveau de développement des compétences écrites en langue maternelle.

D'après nous, pour que l'enfant ait envie de s'impliquer dans les activités proposées autour du lexique, celles-ci devraient faire partie de l'univers enfantin, c'est-à-dire correspondre plus ou moins à ce que les enfants font dans leur vie quotidienne. Concevoir des activités en FLE adaptées au public enfants suppose une bonne connaissance de ce que fait l'enfant pour apprendre et pour s'amuser, compte tenu de son âge et de son niveau de développement. Certes, nous voulons proposer des activités amusantes en classe, mais sans tomber dans la pitrerie ! Il convient d'éviter d'une part, de proposer des activités trop infantilisantes, ce qui constitue un frein à la motivation de l'apprenant et d'autre part, de proposer trop souvent les mêmes activités, sans aucune modification, ou des activités ludiques sans objectif d'apprentissage précis.

Compte tenu des spécificités des enfants et de leurs centres d'intérêt, un certain nombre d'activités nous semblent pertinentes pour travailler le lexique en classe de FLE pour enfants, que nous énumérerons ci-dessous :

Les jeux

Les jeux constituent un moyen privilégié pour travailler le lexique en classe de FLE pour enfants. Nous n'évoquerons ici que quelques exemples de jeux qui se prêtent particulièrement à la réactivation du lexique.

Dans le jeu de Kim, plusieurs objets (ou images) sont disposés devant les enfants. L'enseignant invite les enfants à les observer attentivement et à les mémoriser. Pendant cette phase, l'enseignant peut faire nommer les objets. Puis, en demandant aux enfants de fermer les yeux, il cache les objets. Le principe du jeu est de pouvoir énumérer tous les objets cachés. Il existe des variantes du jeu, par exemple, le retrait ou l'ajout d'objets (dans ce cas-là, le but est de dire ce qui a changé). D'un point de vue cognitif, le jeu de Kim exerce l'observation et la mémoire, deux outils très précieux dans l'apprentissage. D'un point de vue linguistique, il permet de réactiver le lexique appris en classe, même très tôt dans l'apprentissage, car il n'exige que des compétences linguistiques limitées de la part des enfants et très peu d'explications de la part de l'enseignant. Pour le bon déroulement du jeu, en fonction du niveau linguistique des enfants, des structures simples sont suffisantes (il y a, qu'est-ce qu'il y a, qu'est-ce que j'ai caché/ retiré/ etc., un/ une/ des + nom, le/ la/ l'/ les + nom). Au

fur et à mesure, il est possible de complexifier le jeu en demandant aux enfants de donner des précisions sur la couleur, la taille ou l'emplacement des objets. Les enfants peuvent également être tour à tour le meneur du jeu, ce qui permet de travailler en même temps le questionnement en favorisant les échanges entre camarades.

Le jeu de Memory (mémoire) exerce lui aussi l'observation et la mémoire. C'est un jeu de société dans lequel des paires de cartes portant des images identiques sont mélangées et étalées face contre table. A son tour, chaque joueur retourne deux cartes de son choix. Si les cartes sont identiques (ou constituent une paire), il les ramasse et il peut rejouer. Si elles ne le sont pas, il doit les retourner faces cachées à leur emplacement de départ. Les joueurs jouent jusqu'à ce que toutes les paires de cartes soient découvertes et ramassées. Le joueur qui a le plus de paires gagne. Des variantes du jeu peuvent être proposées en fonction de ce qui constitue une paire (images identiques, image et le mot qui le désigne, contraires, etc.). Il est vrai que les enfants peuvent très bien y jouer sans parler (les réactions et les exclamations mises à part) et sans faire appel aux compétences en FLE. Il est donc nécessaire de prévoir une dimension linguistique au jeu pour permettre une réactivation du lexique. Il est possible, par exemple, d'ajouter une règle au jeu : le joueur doit nommer ou lire l'image ou le mot qu'il découvre ou annoncer la paire qu'il conserve (« J'ai le chat et le chaton »), dire combien de paires il possède, etc.

Le jeu de mimes est simple à mettre en œuvre et ne nécessite aucun matériel. Pourtant il permet de réactiver le lexique en stimulant la curiosité et en favorisant l'implication des enfants. Un enfant mime quelqu'un (une personne, un métier) ou quelque chose (un animal, un objet) de son choix. L'enseignant (ou l'enfant) doit d'abord annoncer le sujet du mime (« C'est un animal/ Je mime un animal »). Les autres enfants doivent deviner de qui ou de quoi il s'agit. Le premier qui trouve la bonne réponse réalisera le prochain mime et ainsi de suite. Ce jeu intéresse énormément les jeunes enfants parce qu'il leur permet de faire ce qu'ils aiment bien faire : choisir, imaginer, bouger, (faire) deviner et rigoler. De plus, cela aide à impliquer et à valoriser les enfants plus timides, qui n'osent pas encore prendre la parole en français, parce que le fait de mimer leur permet de s'exprimer avec le corps. Enfin, ce jeu peut être mis en œuvre à partir d'un très petit niveau de français, puisque le fonctionnement du jeu est bien

connu des enfants et sa réalisation nécessite des interventions simples en français, du genre « Je suis un animal », « Tu es un ours ? ».

Sur le même principe, d'autres jeux proposent aux enfants de faire deviner autrement le mot choisi. Dans le jeu du « pictionary » par exemple, au lieu de mimer, l'enfant doit réaliser un dessin pour communiquer le mot à ses coéquipiers, en temps limité. Dans le jeu du pendu, l'enfant remplace les lettres du mot par des traits (_ _ _ _ pour représenter LION) et ses camarades doivent lui proposer des lettres de l'alphabet (le nombre d'essais étant limité) afin de trouver de quel mot il s'agit. Enfin, à partir d'un certain niveau, l'enseignant peut proposer aux enfants de créer, à l'écrit ou à l'oral, des devinettes autour du lexique appris. Des productions modestes sont envisageables, telles que « C'est un animal. Il saute. Il vit à la ferme. Il mange des carottes. ». Ce même jeu peut se réaliser sous forme d'échange « question fermée/ réponse oui/ non », de type « Cet animal est petit ? Oui. ». Il est nécessaire de limiter le nombre de questions pour que les enfants réfléchissent aux stratégies de questionnement et à la logique.

Pour nous, le jeu de mimes paraît le plus pertinent pour les jeunes enfants car il permet de bouger, de s'éloigner du tableau et des feutres pour favoriser une expression corporelle, dans laquelle l'enfant a beaucoup plus de liberté : il peut faire des bruits, faire des mimiques, ou encore s'approprier de l'espace pour sauter, ramper ou s'étirer. De plus, sa réalisation ne pose aucun problème chez les enfants qui ne savent pas encore lire ou qui sont encore apprentis lecteurs. Toutefois, le jeu du pendu permet de travailler le lexique dans sa forme écrite, ce qui est également important dans l'apprentissage de la langue, même si l'oral reste prioritaire au début.

Le jeu du bingo permet de travailler le lexique plutôt du côté de la réception (compréhension). Chaque joueur a une grille comportant un certain nombre de cases et le même nombre de jetons. Dans chaque case, il y a une image (un animal, un fruit, un jouet, etc.). L'enseignant a un sac à pioche dans lequel il y a autant de cartes-images correspondantes. Il en tire des cartes qu'il nomme les unes après les autres sans les montrer aux enfants. Lorsqu'un enfant reconnaît sur sa grille un des éléments nommés, il doit placer un jeton sur la case correspondante. Le but du jeu est de remplir sa grille. Le premier qui a placé un jeton sur toutes les cases de sa grille doit crier « Bingo ! » Afin de réactiver le lexique du côté de la production, l'enseignant

peut demander au gagnant de nommer les éléments qui figurent sur sa grille et aux autres enfants de vérifier, avec l'enseignant, s'ils correspondent bien aux cartes-images tirées. En fonction du niveau du groupe, le jeu peut être rendu plus complexe. Par exemple, les grilles peuvent comporter des images d'objets ou de personnes presque identiques (enfants, maisons, etc.) mais qui présentent des différences telles que la couleur, les vêtements, les cheveux, etc. Dans ce cas-là, l'enseignant doit non seulement nommer l'élément figurant sur la carte tirée, mais en fournir une description « C'est une fille qui porte une robe rouge. ». Pour donner un rôle plus actif aux enfants, l'enseignant peut les inviter à tour de rôle à venir jouer son rôle (tirer les cartes, nommer et vérifier à la fin du jeu). Enfin, pour intégrer une dimension artistique au jeu, la mise en œuvre du jeu peut être précédée d'une séance de préparation du matériel, où les enfants sont invités à fabriquer des grilles de jeu. Pour ce faire, ils pourront dessiner et colorier leurs propres images ou découper et coller des photos repérées dans des magazines ou des journaux. Cela permettra de réactiver également tout le vocabulaire des travaux manuels.

Le jeu du loto, tout comme le jeu du bingo, est un jeu de hasard qui comporte des grilles et des cartes-images. Il s'agit du même principe que celui du bingo, et donc du même intérêt pédagogique, mais la façon de remplir la grille est différente. En effet, au loto, les cartes-images sont placées face contre la table au centre de la table et, tour à tour, chaque joueur en tire une en la nommant, sans la montrer. Celui qui a sur sa grille l'élément nommé doit réclamer la carte tirée et la placer sur la case correspondante en disant « C'est pour moi ». Pour un niveau plus avancé, les enfants peuvent être invités à proposer aux autres une devinette, au lieu de nommer l'élément qui figure sur la carte tirée. Cela permettrait de complexifier les structures utilisées (« C'est un objet qu'on trouve...qu'on utilise pour...qui est... ») et de mobiliser d'autres champs lexicaux.

Les échanges conversationnels autour de la manipulation d'objets

Les activités qui amènent les enfants à manipuler des objets (briques Lego, pâte à modeler, animaux en peluches) permettent d'introduire des échanges simples tels que « Qu'est-ce que tu veux ? Le lion ou la girafe ? ». Au départ, l'enfant aura très probablement tendance à répondre de façon non verbale (en désignant du doigt celui qu'il veut), mais au fur et à mesure, il apprendra à nommer les choses.

Les cartes-images

Les cartes-images ou les « flash-cards » constituent un support précieux en classe de FLE pour enfants. Elles permettent, surtout au niveau débutant, de transmettre immédiatement du sens, avec un minimum de mots. Elles offrent une illustration du lexique introduit et en facilite ainsi une compréhension rapide et la mémorisation (association mot/ image) du lexique. L'enseignant et les apprenants peuvent s'en servir dans les activités de classe, y compris l'introduction de nouveaux mots, les révisions ou les jeux. Nous avons pu observer dans nos cours pour enfants que les enfants s'en servent souvent pour pallier un manque de vocabulaire. Pour remplacer le mot qui leur fait défaut, ils montrent du doigt la carte-image correspondante. Il nous semble intéressant de citer ici la stratégie d'une fille de cinq ans, qui, afin de combler ses lacunes lexicales, montrait du doigt l'image correspondante en disant parfois « le ça ».

Certaines méthodes FLE (telles que « Grenadine » et « Vitamine ») disponibles sur le marché proposent une mallette pédagogique comportant des cartes-images qui reprennent tout le vocabulaire abordé dans le manuel. On peut également en trouver sur Internet et les imprimer et les plastifier. On peut fabriquer des cartes-images en deux formats : format grand (plus visible) pour les activités en grand groupe et petit format pour les activités individuelles ou en petits groupes.

Pour ce qui concerne les activités de classe, les cartes-images permettent d'animer régulièrement (en début de séance pour réactiver les acquis de la veille, ou en fin de séance, pour récapituler la leçon, par exemple) un rappel de ce qui a été appris. Ce rappel qui pourrait durer deux ou trois minutes peut faire partie des rituels de la classe et peut être annoncé en tant que tel (On fait une petite révision ? Qu'est-ce que c'est ?), ce qui pourrait justifier l'absence de contexte. Il peut prendre la forme d'un exercice de type « drill » où l'enseignant montre les cartes-images l'une après l'autre et les enfants les nomment, le but étant de réactiver rapidement la mémoire. Pour éviter que les enfants plus forts (ou plus confiants) ne monopolisent la parole, l'enseignant peut interroger tous les enfants à tour de rôle ou leur demander de lever la main s'ils peuvent nommer l'image sur la carte.

La dictée

Les dictées sont très courantes à l'école pour l'apprentissage de la langue maternelle, mais elles peuvent être utiles à l'apprentissage du FLE. On peut penser que les dictées permettent de travailler la compréhension orale, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. Elles favorisent l'attention et la réflexion sur les faits graphiques de la langue. Mais pour nous, la pratique de la dictée peut être utile pour travailler le lexique, et ce, même chez un public de jeunes enfants non lecteurs non scripteurs ou apprentis lecteurs/ scripteurs.

Pour ce qui concerne les enfants de huit à douze ans, il est tout à fait envisageable de travailler l'écrit en classe de FLE. L'enfant rencontre des mots en classe, il les entend, il les répète, il les retrouve par la suite dans d'autres contextes, il les fixe dans sa mémoire. Plus tard, il découvre la forme écrite de ces mots, qui est souvent très différente de la forme orale qu'il maîtrise et qui n'en est pas du tout une simple transcription phonologique. Les exercices écrits et la dictée lui permettent de mémoriser ces formes écrites. Dans la dictée traditionnelle, l'enseignant prononce des mots (ou des phrases ou un texte) et les élèves doivent écrire ce qu'ils entendent. Pour ce qui concerne le lexique en classe de FLE pour enfants, l'enseignant peut dicter les mots appris ou bien montrer des cartes-images aux enfants et leur demander d'écrire les mots correspondants.

Pour les jeunes enfants, il est possible de créer une activité qui s'inspire de la dictée traditionnelle, mais qui ne fait pas appel aux compétences de lecteur/ scripteur. Il s'agit de faire une dictée d'images, qui permet de travailler la compréhension orale et la compétence lexicale. Ici, l'enseignant dicte des mots et l'enfant manifeste sa compréhension non pas en orthographiant correctement les mots, mais par une réponse non verbale : il dessine l'objet, il colorie ou il coche parmi plusieurs images.

Les exercices écrits

Chez les enfants qui maîtrisent l'écrit en langue maternelle, on peut proposer des exercices écrits autour du lexique : synonymes, antonymes, classement, association,

etc. Par exemple, le cahier d'activités de la méthode « Alex et Zoé » propose plusieurs exercices où l'enfant est amené à classer les mots d'une liste fournie en trois catégories (animaux, transports, jouets), en les recopiant dans la bonne boîte.

Activités de production et de créativité

Le travail sur le lexique se fait également par le biais d'activités de production. Celles-ci permettent de valoriser la créativité de l'enfant.

Les travaux manuels et les échanges verbaux simples autour des productions permettent de réinvestir (à l'oral) le lexique appris. Dans les activités liées aux arts plastiques par exemple, en fonction de l'âge des enfants, ils peuvent être amenés à faire des dessins, colorier une image, ou fabriquer un objet (un mobile, un animal en papier) et de présenter leur production à la classe. Cela permet de réemployer le lexique (couleurs, formes, matériel, verbes d'action) et favorise des interactions, car l'enseignant et les camarades vont certainement réagir aux productions. La création d'un imagier constitue également un moyen efficace de réactiver le lexique. De même, les projets tels que la préparation d'un plat à partir d'une recette permettent d'associer l'action à la réactivation du lexique à l'écrit comme à l'oral.

Pour ce qui concerne la manipulation du lexique à l'écrit, les enfants peuvent être amenés à réinvestir le lexique appris pour produire des mots et des textes créatifs. Pour donner un exemple, nous avons demandé à nos apprenants de 8/9 ans d'inventer les noms d'animaux étranges (à partir de montages de photos d'animaux, facilement disponibles sur Internet) et d'imaginer où cet animal vit, ce qu'il mange, etc. Ils ont par exemple proposé « caval » pour un animal qui avait une tête de canard et un corps de cheval. Il s'agit ainsi de permettre aux enfants de jouer avec les mots, ce qui leur plaît énormément d'ailleurs !

Chez un apprenant de 9 ans, nous avons animé une séquence autour des calligrammes. A la fin de la séquence, l'enfant a produit son propre calligramme, en dessinant la silhouette de ses deux chats et en décrivant en quoi ils étaient si pareils mais en même temps si différents l'un de l'autre. Cette activité lui a permis de mobiliser plusieurs champs lexicaux tout en lui permettant de donner libre cours à sa créativité.

Notre principe pédagogique est donc de donner une grande importance à la phase de réception en classe et d'adopter une démarche qui va de la sensibilisation jusqu'à la production libre, en passant par les étapes indispensables de la compréhension globale, la compréhension active, et la reproduction guidée.

5.5.6 Activité physique

Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'activité physique constitue un besoin fondamental de l'enfant. Le lien intime qui existe entre langage et action est au cœur de certaines approches telles que l'approche actionnelle et la « Réaction physique totale » dans l'apprentissage des langues.

Tout d'abord, il nous semble important de définir la perspective actionnelle par rapport à notre contexte. Pour nous, la perspective actionnelle signifie qu'on apprend pour agir, et qu'on agit pour apprendre. Cela implique donc que l'apprentissage du FLE et l'action sont intimement liés. D'après ce que nous avons pu observer en classe, les deux s'alimentent.

Dans un cours axé sur l'actionnel, l'objectif est d'associer le dire et le faire : apprendre pour cuisiner, pour monter une pièce de théâtre, pour bricoler, etc. Pour donner un exemple concret, les enfants apprennent le lexique des fruits et les verbes tels que laver, éplucher, couper, mettre et mélanger en réalisant un projet concret, à savoir la préparation d'une salade de fruits.

Du point de vue de l'enseignant, l'approche actionnelle en classe d'enfants favorise l'apprentissage parce que les enfants anticipent sur le projet à réaliser et attendent avec impatience le moment où ils pourront se lancer dans la tâche. Nous avons pu observer que ce plaisir anticipé qu'éprouvent les enfants constitue une aide importante à l'apprentissage. Les enfants sont beaucoup plus motivés par les projets que par les activités classiques de type scolaire (exercices structuraux, répétitions, etc.). De plus, le plus souvent, le contexte très concret et très riche, ainsi que le fait de participer pour de vrai à la réalisation d'un projet facilitent la compréhension et l'appropriation de certains éléments. Par exemple, dans le cas de la salade de fruits, la réalisation de la salade constitue le prétexte idéal pour introduire du lexique et donner des ordres et

le contexte en facilite la compréhension et la mémorisation (l'espace : la cuisine, la table, l'évier de cuisine, etc., le matériel : tabliers, fruits, ustensiles, etc., les actions : laver, couper, saupoudrer, etc.).

Pour donner un exemple concret, J. Jalkanen (2009) décrit les pratiques de classe mises en œuvre dans le programme d'immersion totale précoce en anglais d'une école maternelle en Finlande (« English Kindergarten of Kuopio »). Les nouveaux éléments linguistiques sont présentés par le biais d'activités, telles que la musique, le chant, les contes ou le théâtre. Les comptines et les chansons permettent de travailler des éléments prosodiques, comme l'intonation et l'accentuation. Toutes les activités portent sur la même thématique, ce qui permet de renforcer le lexique appris. L'utilisation d'images et de jeux permet d'introduire des mots et des structures nouveaux, car cela facilite la compréhension de l'input et maintient la motivation des enfants. Les enfants apprennent en faisant des activités (« learning by doing » 2009 : 103), telles que la peinture, le dessin, le modelage et la couture.

D'après notre expérience, apprendre pour agir, ce modèle connaît un grand succès auprès des enfants. Ils sont effectivement demandeurs de ce genre de projets, ce qui constitue une excellente source de motivation dans l'apprentissage. Souvent, lorsque la notion de projet rentre dans les rituels de la classe et les habitudes d'apprentissage des enfants, les enfants anticipent dès le début de la leçon sur le projet qu'ils seront amenés à réaliser en fin de séance.

En plus de ces avantages, nous avons pu observer que la réalisation d'un projet permet de lever certaines inhibitions des enfants. Par exemple, les enfants les plus timides qui n'interviennent pas (ou très peu) pendant les phases précédentes de l'apprentissage, qui se déroulent en classe de façon plus traditionnelle, sont plus actifs pendant la phase de réalisation. Selon nous, grâce à l'enthousiasme que suscite le produit final, les enfants sont moins contraints par leurs inhibitions et moins conscients de leurs faiblesses linguistiques. Pour donner un exemple concret, pendant les étapes initiales de la leçon, certains enfants nous répondent en anglais en disant qu'ils ne savent pas le dire en français. Ils refusent ainsi de faire l'effort de communiquer en français, en réinvestissant les outils linguistiques qu'ils possèdent déjà ou en improvisant (gestes, paraphrases, etc.). Par contre, pendant la réalisation de

la tâche, nous avons été surprise de voir que les mêmes enfants s'expriment souvent spontanément en français, même s'il agit d'interventions très courtes du genre « Regarde ! » ou « Ici ? ».

Il nous semble pertinent d'examiner également la méthode « *Total Physical Response* » ou « Réaction physique totale » élaborée par James Asher. Cette méthode se fonde sur un constat : pour l'enfant, il existe une relation étroite entre le corps et le langage. Selon J. Asher, un bébé ne parle pas sa langue maternelle dès sa naissance. Pendant une période assez longue, qui dure des mois, il ne parle pas du tout (à part des babilllements). Pourtant, le bébé communique avec les adultes qui l'entourent, par le biais de ce que J. Asher appelle des conversations langage/ corps. Il s'agit d'un échange où l'adulte donne un ordre au bébé, qui lui répond à son tour par une réaction non verbale, c'est-à-dire une action. Par exemple, la maman dit à l'enfant : « Pose ton doudou sur le lit » et l'enfant pose son doudou sur lit.

J. Asher postule que ces conversations « langage/ corps » peuvent être mises en œuvre dans la classe de langue étrangère. Il affirme que cette méthode d'enseignement ne pourra pas résoudre tous les problèmes en classe de langue, mais qu'elle pourra préparer chez les apprenants le passage à l'expression orale, à la lecture et à la production écrite. Pour lui, les conditions de la classe de langue provoquent le stress chez l'apprenant et constituent donc un frein à l'apprentissage. Il affirme que la méthode TPR, en revanche, dynamise la classe et motive les apprenants. Selon lui, cette méthode est efficace parce qu'elle reproduit en accéléré les étapes suivies par le petit enfant dans l'acquisition de sa langue maternelle.

La méthode TPR se fonde sur trois principes : premièrement, développer la compréhension par le mouvement et le corps. Deuxièmement, développer la compréhension du langage parlé avant le passage à la parole, en sachant que ce passage se fera quand l'apprenant sera prêt. Enfin, considérer l'emploi de l'impératif comme une aide puissante à l'apprentissage de la langue.

Selon cette méthode, l'enseignant donne des ordres aux apprenants en les réalisant lui-même (par exemple, il dit « Prenez un stylo » et il prend un stylo pour illustrer l'ordre). Ensuite, il répète les ordres et les apprenants doivent les exécuter, sans

parler. Cette phase d'observation vise le développement de la compréhension du langage oral et l'internalisation du lien langage/ geste. En effet, avant de prendre la parole, les apprenants doivent apprendre à écouter, comprendre et réaliser l'action qui correspond à l'ordre. L'enseignant commence progressivement à combiner des ordres pour construire une séquence d'actions (par exemple « Prenez un stylo, prenez une feuille de papier, écrivez votre prénom »). Pour introduire un élément d'humour en classe, l'enseignant donne parfois des ordres un peu étranges pour faire rire les apprenants.

Dans la phase suivante, qui devrait avoir lieu, selon J. Asher, au bout d'environ 10 à 20 heures d'apprentissage, l'apprenant prend la parole. Il précise toutefois qu'il est important de ne pas forcer le passage à la parole. Les apprenants donnent des ordres à leur enseignant et à leurs camarades, qui doivent les exécuter.

Pour nous, la méthode TPR est un outil efficace pour l'enseignement du FLE aux enfants en ce qu'il répond au besoin fondamental des enfants, celui d'activité physique, en permettant de mettre le corps et le mouvement au centre de l'apprentissage. Elle se prête en particulier à l'apprentissage des consignes de classe (Entrez, asseyez-vous, levez-vous, prenez un crayon), des parties du corps (Pliez les jambes, claquez des doigts), des verbes de mouvement (sauter, avancer, reculer) et des localisations (sur la table, devant la porte). En outre, en exigeant de la part de l'enfant une réponse non verbale, c'est-à-dire une action, la méthode TPR permet de rendre actif très tôt dans l'apprentissage un enfant qui a encore un niveau très faible en français. Enfin, elle permet à l'enseignant de vérifier tout de suite la compréhension du langage oral en fonction de la réaction de l'enfant.

La méthode TPR présente toutefois, selon nous, certaines limites pour l'enseignement du FLE aux enfants. Premièrement, il nous semble que cette méthode se fonde sur une conception assez restreinte du langage, comme si l'enfant n'entrait dans le langage que pour donner des ordres ! En effet, l'enfant devrait pouvoir se servir du français en classe pour communiquer, et la communication ne se limite pas aux ordres. Donner des ordres à son camarade ne permet pas de mieux le connaître, de savoir ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas. Deuxièmement, nous pensons que cette démarche où l'enfant est amené sans cesse à observer, écouter des ordres, les exécuter et les

reproduire systématiquement, et ce, sur plusieurs séances, risquerait de devenir monotone et peu stimulante, au bout d'un certain temps. Enfin, pour nous, la méthode, en mettant l'accent sur la compréhension et la reproduction, ne semble pas favoriser suffisamment l'expression spontanée et créative de l'enfant.

Pour nous, certaines techniques de la méthode TPR pourraient être utilisées avec des résultats très positifs en classe de FLE pour enfants, surtout pour travailler les domaines énumérés plus haut. Cependant, il s'agirait de les utiliser non pas de façon exclusive, mais plutôt en tant que complément aux autres pratiques de classe. Il convient de souligner ici que les ordres ne sont pas les seuls moyens de favoriser le mouvement en classe. D'autres pratiques telles que les simulations, les chansons et les jeux s'y prêtent particulièrement bien. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Pour ce qui concerne le lien entre les activités psychomotrices et la langue, M.-C. Destarac (1991) parle d'une expérience conduite par une spécialiste de psychomotricité avec des enfants de première et de deuxième année de l'école élémentaire. Il s'agit d'une « sensibilisation à la langue française par une pratique limitée mais vivante de la langue dans la classe : plaisir de communiquer, de s'exprimer, de jouer avec des mots, des sons différents dans des activités de mouvement et de créativité collective. (...) Après deux ans d'expérience (...) la langue française est devenue pour eux à la fois sujet et moyen de communication. Son emploi a dépassé largement le cadre des activités corporelles. » (1991 : 119).

Dans cette expérience, il s'agit de l'éducation globale par l'activité corporelle, qui a pour but le développement total de l'individu, de son intelligence, de son affectivité, de sa personnalité. Pour M.-C. Destarac (1991), « Jusqu'à l'âge de 7-8 ans, le corps est le premier médium de communication : l'enfant se construit à travers les échanges qu'il assure et assume avec son environnement. Son activité est d'abord corporelle avant d'être une activité réfléchie. Les activités psychomotrices sont prioritaires dans le développement du jeune enfant. » (1991 : 120).

Selon M.-C. Destarac (1991), ces activités visent un développement naturel, dans un climat de sécurité affective, de détente et de plaisir. L'enfant doit prendre en charge lui-même son développement pour que ce dernier soit naturel. Il ne faut donc pas lui

imposer « un programme rigide, préétabli, mais au contraire de faire naître des situations qui le stimulent et qui l'engagent dans une action relativement autonome... Ainsi, l'enfant apprendra à inventer des solutions, à ajuster son comportement à des situations nouvelles et ne développera pas seulement des automatismes. » (1991 : 120).

Elle souligne l'attention portée aux aspects du travail psychomoteur à l'âge de 6 et 7 ans.

« De 4 à 7 ans l'enfant est dans une phase de développement intermédiaire entre le stade sensorimoteur (jusqu'à 3 ans) et le stade défini par Piaget comme le stade des opérations concrètes (à partir de 7 ans). »

« A 8 ans il aura acquis une pleine conscience de son corps, sera capable de structurer l'espace et le temps, de s'orienter, de se projeter dans l'espace et le temps par la pensée en effectuant des opérations d'anticipation et de raisonnement. La période qui nous intéresse (5 – 7 ans), appelée par Piaget stade pré-opératoire, correspond à un stade de développement et de structuration de l'activité perceptive. Celle-ci permet la consolidation des notions spatio-temporelles fondamentales sur lesquelles va s'appuyer la pensée opératoire qui se développe à partir de 7 ans. » (1991 : 120).

M.-C. Destarac (1991) explique les cinq moments de la démarche mise en œuvre par l'enseignant dans cette expérience :

1. Jeux et activités corporelles : Ce moment se passe au gymnase avec des objets variés (ballons, cerceaux, etc.). La maîtresse et les enfants se mettent d'accord sur l'aménagement de l'espace et l'organisation de l'activité. Elle guide les enfants par l'interaction verbale. Au cours des activités, la maîtresse introduit des consignes ou des remarques en français. « Ainsi les situations vécues affectivement et corporellement deviennent pour les enfants des points de références personnels et concrets dans leur pratique de la langue. » (1991 : 122).
2. Evocation du vécu : Après le retour au calme, la maîtresse demande aux enfants de se remémorer les actions, les sensations vécues. Il s'agit d'une prise de distance par rapport à l'action, ce qui permet le développement de la fonction d'intériorisation. Cette phase se fait d'abord en langue maternelle

pour donner plus de liberté d'expression (emploi du passé). Au fur et à mesure l'usage du français deviendra possible.

3. Représentation graphique : L'enfant se dessine dans une action/ succession d'actions en relation avec un objet ou un autre enfant. Il exerce ainsi son habileté manuelle et exprime l'image qu'il a de son propre corps en relation avec son environnement. Ensuite il « relit » son dessin pour le présenter à la classe. Cela renforce la fonction d'intériorisation et permet l'expression en langue maternelle et/ ou étrangère.
4. Représentation symbolique à partir du dessin : Il s'agit d'un exercice préparatoire à l'utilisation des codes que les enfants rencontreront plus tard. Les enfants codent leur dessin en représentant les actions/ mouvements/ rythme par d'autres signes conventionnels ou inventés ensemble (lignes, flèches, codes graphiques). Ces signes pourront être décodés verbalement ou donner lieu à une « dictée dessinée » en langue étrangère (écouter, comprendre, transcrire en langage codé)
5. Créativité : Les enfants réalisent des activités de création : invention d'une comptine, d'une histoire mimée ou chantée, ou recherche d'associations (mots/ sonorités/ rythmes) avec accompagnement gestuel et musical. « Les sons, les mots de la langue étrangère sont une matière qu'on s'approprie pour une création personnelle, en exerçant la fonction expressive et poétique de la langue. » (1991 : 122). Ils participent également à des activités manuelles (modelage, découpage, collage), qui sont aussi des activités psychomotrices (impliquant la coordination fine des mouvements de la main).

D'après M.-C. Destarac (1991), la situation vécue dans la classe donne lieu à des réalisations linguistiques concernant la notion d'espace, de mouvement et de modalités (très vite, un peu plus loin), la notion de temps (passé, présent, futur) et le découpage du temps (demain, l'année), la notion de quantité, la possession, et la caractérisation d'objets/ de personnes.

D'un point de vue lexical, les situations permettent d'introduire des mots pour désigner les parties du corps, les lieux, les objets, les animaux, les personnages

familiers en classe ou évoqués dans des simulations (par exemple, « Je marche comme un éléphant. »).

D'autres fonctions communicatives (interpersonnelles, référentielles, régulatrices, personnelles, métalinguistiques) sont sollicitées dans l'interaction en classe (saluer, remercier, demander des explications, ordres, conseils, expression de la satisfaction, demander comment on dit...).

Pour M.-C. Destarac (1991), cette approche constitue « une solution intéressante pour une première approche de la langue étrangère à l'école élémentaire. La démarche s'adapte au stade de développement d'un enfant de 6 ans, quel que soit son niveau, et encourage les plus faibles. La portée éducative n'enlève rien au caractère ludique et attrayant des activités. » (1991 : 124).

« Du point de vue linguistique, on reste au niveau de la sensibilisation dans la mesure où il n'y a pas de systématisation rigoureuse mais le volume des acquisitions n'est pas négligeable et concerne des notions fondamentales assimilées de façon durable car ancrées dans l'expérience réelle des enfants. » (1991 : 125).

D'autres approches qui relient le langage à l'action ont été décrites par H. Haefele et M. Weiss (2003), notamment la pédagogie de la situation et la pédagogie du projet. Pour ce qui concerne la pédagogie de la situation, ils en précisent 4 phases :

1. Mise en situation (vécu, source d'activités variées)
2. Verbalisation (grâce aux interactions maître/ enfants)
3. Structuration de certains éléments linguistiques
4. Réutilisations dans des situations identiques, proches, éloignées, dans l'espoir d'un transfert hors situation

Pour eux, la situation est « un ensemble d'interactions entre l'élève et l'environnement physique et humain où il évolue. » (2003 : 36).

Ils définissent les types de situations (2003 : 37) :

1. Naturelles, tout ce que l'environnement physique et humain fournit (école comme espace, groupe-classe, identité)
2. Situations dues au hasard : visite imprévue (enseignante en congé de maternité qui vient présenter son nouveau-né)
3. Situations élaborées par les enseignants

La situation doit permettre un investissement affectif, intellectuel, verbal, moteur par les élèves, étant donné qu'il y aura bien entendu des dominantes : lors de l'arrivée d'un cochon d'Inde en classe, « le vécu est d'abord très affectif. » (2003 : 37). En contexte scolaire, il faut partir de ce vécu pour introduire les structures de la langue (syntaxiques, lexicales ou phonologiques).

Pour H. Haefele et M. Weiss (2003), « L'enfant n'est plus en situation de vie mais en situation explicite d'apprentissage linguistique. (...) L'adulte focalise l'attention de l'élève sur l'objet linguistique. Il développe la mémoire des enfants et, en reprenant les mêmes activités, juge de leur efficacité. » (2003 : 38). Ceci amène une prise de conscience.

Les auteurs citent l'exemple des élèves qui soignent un lapin en classe. Le vécu concerne tout ce qu'ils font pour assurer la propreté de la cage, donner à manger au lapin, etc. La verbalisation du vécu va permettre d'introduire « Notre lapin mange.../ ne mange pas de... ». Le travail sur les aliments du lapin peut être ensuite approfondi pour parler des aliments préférés des enfants. Les auteurs préconisent de dépasser le niveau sémantique pour arriver au niveau formel (sujet verbe complément).

Pour eux, le thème « permet aux enfants de se constituer des îlots de connaissance sur les choses, les actions et leur expression linguistique » et « la fréquence d'emploi des mots et des structures aide à leur rétention. »

« Tout thème, étroit, coupé des centres d'intérêts des enfants, est à éviter. Tout rapprochement forcé aussi (...sinon le thème de l'eau conduit aux problèmes de fuite !). » (2003 : 40).

Pour H. Haefele et M. Weiss (2003), la pédagogie de projet implique :

- Des acteurs (ceux qui réalisent le projet et ceux auxquels il est destiné)
- Un résultat (produit du projet)
- Gestion des ressources (durée, tâches, contraintes et ressources)

Il s'agit de réaliser des projets tels que l'organisation d'une fête interculturelle, d'une exposition, ou d'un recueil de recettes de cuisine. Une telle démarche valorise les acteurs et permet d'ouvrir la classe vers l'extérieur, mais elle présente certaines difficultés. En effet, selon les auteurs, l'implication des enfants est certes intense et authentique, mais il faut ne pas négliger la place des activités de structuration linguistique. Il importe de ne pas oublier que tous les enfants de la classe doivent faire les apprentissages en relation avec le projet. Il faut donc éviter « la dérive économique du projet : la spécialisation dans une tâche au détriment de l'apprentissage de l'ensemble pour gagner en temps et en efficacité » (2003 : 40).

5.5.7 Diversification

Diversifier les activités en classe de FLE pour enfants, c'est tenir compte de la diversité qui existe chez l'enfant (ses cinq sens et ses intelligences multiples), ainsi que chez les enfants (niveaux de développement différents, prédispositions différentes, styles d'apprentissages différents et centres d'intérêt différents).

Pour nous, diversifier les activités de classe permet de lutter contre la monotonie, motiver les enfants et susciter leur curiosité en leur proposant une variété de tâches, de façon à impliquer tous les enfants. Diversifier les tâches, c'est aussi un moyen de placer tous les enfants en situation de réussite, quel que soit leur style d'apprentissage, ce qui devient un moteur très fort pour leurs progrès.

Comment respecter les intelligences multiples et les différents styles d'apprentissage au sein du groupe en classe de FLE pour enfants ? Pour nous, il convient d'adopter une approche multisensorielle, c'est-à-dire proposer aux enfants des situations de découverte faisant appel aux cinq sens. L'enfant est amené à s'impliquer avec tout son corps, en participant à des activités sensorimotrices : il observe des objets, il écoute des stimuli sonores, il sent des odeurs, il touche et manipule des objets et il se

déplace. Toutes ces activités sont mises en relation avec la langue. L'enfant découvre ainsi la langue à travers ses perceptions visuelles, auditives, tactiles, olfactives, gustatives et kinesthésiques. Pour H. Vanthier (2009), les apprentissages langagiers sont ainsi « concomitants aux apprentissages expérientiels : montrer, toucher, écouter, voir, sentir, dire, écrire, mimer, dessiner. » (2009 : 47).

Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'enfant dispose de plusieurs formes d'intelligences. Pour ce qui concerne la classe de FLE, nous devrions nous inspirer de ce que dit B. Hourst (2006) : à sa naissance, chaque enfant reçoit un bouquet d'intelligences qui comporte huit petites fleurs, c'est-à-dire des intelligences appelées à grandir, à se développer et à s'épanouir. Après, ce sera le rôle des parents, des adultes qui entourent l'enfant (y compris l'enseignant de FLE, selon nous !) de faire grandir ces fleurs, tout en gardant l'harmonie de ce bouquet.

Il est clair que l'intelligence verbale est la forme d'intelligence la plus sollicitée en classe de langue, par exemple dans toutes les activités de compréhension et d'expression orales et écrites (comprendre des enregistrements, comprendre un message, parler de soi-même, écrire un message). Mais comme on l'a vu plus haut, chaque enfant a ses prédispositions individuelles et possède les différentes intelligences à des degrés variés. Il serait donc plus fructueux de proposer en classe des activités qui font appel aux différentes formes d'intelligence. Cela permettrait à la fois d'adapter l'enseignement à tous les styles d'apprentissage et de développer les différentes intelligences de chaque enfant, tout en gardant à l'esprit que l'apprenant dans ce cas est une personne en construction.

Pour nous, en classe de FLE, il s'agit de proposer au sein d'une même séance pédagogique l'occasion de travailler plusieurs intelligences. Pour donner un exemple concret, si l'on étudie le thème des fruits, on pourrait envisager la démarche suivante (l'intelligence verbale étant sollicitée de façon naturelle dans la classe, nous préciserons pour chaque activité les autres intelligences sollicitées) :

- Aborder le lexique, à l'aide de photos de fruits, en relation avec leurs goûts (J'aime/Je n'aime pas) : intelligences visuo-spatiale et intrapersonnelle (parler de soi)

- Réaliser des dessins et/ ou un sondage sur les fruits préférés des camarades et présenter des résultats sous forme de graphique : Intelligences interpersonnelle et visuo-spatiale
- Jouer à identifier des fruits à partir de leurs silhouettes (intelligence visuo-spatiale) ou en les manipulant, les yeux bandés (intelligence kinesthésique)
- Suivre une recette de cuisine (tâche décomposée en parties successives) pour préparer, en groupe, une salade de fruits : intelligences logicomathématique, interpersonnelle et kinesthésique
- Jouer à faire des devinettes concernant les fruits (un enfant pense à un fruit et ses camarades lui posent des questions fermées afin de deviner de quel fruit il s'agit) : intelligences logicomathématique et interpersonnelles
- Réaliser des calligrammes très simples : Intelligence visuo-spatiale
- Faire des jeux de mimes (un enfant mime les actions de cueillir un fruit, de le couper et de le manger, ses camarades devinent quel fruit...la banane s'y prête très bien, par exemple) : intelligences visuo-spatiale et kinesthésique
- Apprendre des comptines et des chansons au sujet des fruits (la comptine « Pêche, pomme, poire, abricot » ou la chanson « J'aime les fruits » disponible sur Youtube, par exemple) : intelligences visuo-spatiale et musicale
- Réaliser des sculptures d'animaux ou de personnes à partir de fruits et de choses comestibles (raisins secs, bonbons, clous de girofle, etc.) : intelligences kinesthésique (manipulation) et intrapersonnelle (favoriser la créativité)
- Classer des objets (fruits/ légumes ou fruits uniquement) en fonction de certains critères (goût, odeur, avec ou sans graines, etc.) : intelligence du naturaliste

Favoriser chez l'enfant le développement de toutes ses intelligences, c'est lui permettre d'exprimer tout son potentiel, souvent bien au-delà des attentes des enseignants. Une telle démarche valorise tous les enfants du groupe-classe et leur permet de prendre confiance en eux. Même les enfants en difficulté prennent conscience qu'ils sont capables de réussir aussi bien que leurs camarades et développer leurs compétences, en utilisant d'autres chemins d'accès. Cela permet à chaque enfant, quelle que soit sa prédisposition, de progresser.

5.5.8 Correction

Nous avons vu plus haut l'importance d'instaurer en classe de FLE pour enfants un climat de confiance et de respect mutuel, qui favorise la prise de parole par tous. La peur de faire des erreurs constitue souvent un frein à la spontanéité et à la prise de parole. Il est donc indispensable de dédramatiser l'erreur et de valoriser toutes les interventions des enfants. Nous sommes toutefois consciente de l'importance de la correction pour le développement des compétences en FLE. La correction linguistique fait sans aucun doute partie de la compétence en langue. D'une part, ne pas corriger l'erreur, c'est courir le risque de la laisser se fossiliser chez l'enfant, ce qui pourrait devenir un obstacle pour les futurs apprentissages de français, et de permettre une internalisation éventuelle de l'erreur par d'autres enfants du groupe-classe. D'autre part, corriger l'erreur pourrait démotiver l'enfant et accorder plus d'importance à la forme qu'au sens qu'il s'efforce de transmettre.

La question de la correction en classe de FLE pour enfants nous semble donc assez délicate et ne pourrait pas se résoudre sans réfléchir au rôle et à la nature des erreurs.

Nous partons d'un constat : l'erreur est effectivement formatrice, c'est un outil pour apprendre. Nous rejoignons ainsi C. O'Neil (1993), qui cite S. Corder (1967), soulignant que les erreurs sont en effet nécessaires et même « indispensables à l'apprenant lui-même » (1993 : 183). Il s'agit d'un moyen qu'il utilise pour apprendre. En effet, faire des erreurs permet à l'enfant de tester les hypothèses qu'il a formulées sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre. Il s'agit là d'une stratégie utilisée par des enfants aussi bien pour acquérir la langue maternelle que pour apprendre une langue étrangère.

Dans l'apprentissage d'une deuxième langue, il est important d'évoquer la notion de la langue de l'apprenant ou l'interlangue, un discours de l'apprenant qui se situe entre la langue cible des locuteurs natifs et sa langue maternelle. Citant C. Adjémian (1976), C. O'Neil (1993) explique que l'interlangue « diffère à la fois de la langue maternelle de l'apprenant et de la norme de la langue cible ». L'apprenant met en œuvre ce système linguistique afin de transmettre du sens. Il faut reconnaître que ce discours n'est « pas toujours le résultat d'un transfert de la langue maternelle de l'apprenant. » (1993 : 183). L'interlangue est en évolution constante, car les hypothèses qu'il fait et les règles qu'il emploie se modifient sans cesse.

Toutes les erreurs ne sont pas dues à l'interférence entre la langue maternelle de l'enfant et la langue cible. Nous pouvons également observer des erreurs due à la généralisation analogique, qui sont comparables aux erreurs faites dans l'apprentissage de la langue maternelle (J'ai perdu*). Pour C. O'Neil (1993), les enfants recourent à trois stratégies : la surgénéralisation des règles, la simplification et le transfert d'une langue à une autre (1993 : 184).

Pour ce qui concerne la généralisation analogique des règles, C. O'Neil (1993) cite des erreurs repérées en classe d'anglais langue étrangère. Par exemple, « It's a pen » donne lieu à « It's a Joan ». Il convient de noter qu'il est aussi plus facile pour l'enfant de prononcer « It's a » que de dire « It's + consonne ». Elle a également relevé des erreurs de généralisation mais aussi de découpage, telles que « He is go outing », où « go out » (1993 : 185) est perçu comme un bloc.

Dans nos cours, nous avons pu observer des fautes telles que :

« Il fait du vélo » - « Il fait du* dominos »

« J'aime » - « Il j'aime* » « Tu j'aime* »

Question : « Tu aimes ? » Réponse : « Oui, tu* aimes »

« Je suis* 8 ans. »

« Tu vas » - « Je vas* »

Pour nous, après avoir compris le rôle et la genèse de l'erreur chez l'enfant en classe de FLE, il est nécessaire de réfléchir au rôle de la correction dans cette évolution de la langue de l'apprenant et dans le processus de vérification des hypothèses.

C. O'Neil (1993), citant S. Corder (1967), pense que lorsque l'enseignant fournit la forme correcte à l'apprenant, cela lui barre la possibilité de tester d'autres hypothèses. « Tenter de faire découvrir la forme correcte pourrait souvent être plus instructif à la fois pour l'apprenant et l'enseignant » (1993 : 186).

Cependant, il faut noter que de nombreux exemples de cas de refus de la correction ont été relevés, aussi bien chez des enfants qui acquièrent leur langue maternelle que chez ceux qui sont en classe de LVE. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, selon C. O'Neil (1993), il y a trois explications de ce refus de la correction : la contrainte du niveau de développement, l'incompréhension et la primauté des aspects communicatifs.

Quand leur camarade leur communique du sens et qu'ils ont compris, les enfants ont envie de s'exprimer à leur tour, à réagir, à échanger, ce qui correspondrait effectivement à une communication authentique. Dans cette situation, si l'enseignant les interrompt pour corriger, cela brise la communication et les enfants ne comprennent pas pourquoi on les interrompt quand ils sont en train de communiquer quelque chose qui leur tient à cœur. Il est clair que pour les enfants, le sens prime sur la forme. Il est intéressant de noter, par contre, que ce sont souvent les enseignants qui ne tiennent pas suffisamment compte de cette primauté du sens. Il ne faudrait pas oublier que lorsque les enfants parlent en classe de langue, l'attention de l'enfant qui émet un message (ainsi que celle des enfants qui l'écoutent) est centrée sur le sens.

Dans les programmes d'immersion, la langue étrangère est utilisée pour enseigner d'autres disciplines. L'accent est donc mis sur la transmission des connaissances et non sur l'acquisition d'une langue correcte. Il a donc été observé chez des enfants des programmes d'immersion qu'ils ont souvent une expression orale assez incorrecte mais en même temps, un très bon niveau en compréhension.

C. O'Neil (1993), citant l'introduction d'un ensemble pour l'anglais langue étrangère (Early Bird, 1988), nous rappelle certaines priorités qu'il faut respecter quant à la correction des erreurs quand on enseigne aux enfants.

« donner confiance ; enseigner aux enfants à communiquer avec tous les langages qu'ils ont à leur disposition (mime, gestes, mots clés, dessins, etc.) ; donner aux enfants l'expérience d'une grande variété de langue dans un environnement non menaçant. » (1993 : 190).

En outre, les auteurs de l'ouvrage mettent en garde les enseignants contre les effets négatifs qui se produisent quand la correction des erreurs se fait trop fréquemment au début d'un cours de langue. Les enfants perdent confiance par peur de faire des erreurs, et dépendent de l'enseignant pour la correction. Le besoin de communication se retrouve contraint par le besoin de parler correctement, car les enfants ne disent plus ce qu'ils veulent dire, mais ce qu'ils sont capables de dire correctement. Il faudrait donc savoir développer la spontanéité de la communication et encourager la prise de risque, ce qui serait plus enrichissant.

Comme le dit C. O'Neil (1993), citant des enseignants australiens, « *enjoyment first, then fluency, accuracy comes last* (le plaisir d'abord, puis la fluidité, la correction vient en dernier) » (1993 : 191).

Il faudrait cependant adopter cette attitude positive avec beaucoup de prudence, car les enseignants le savent bien, il devient très difficile de corriger plus tard les erreurs qui s'installent au fur et à mesure. Il est donc indispensable de trouver le juste équilibre.

Stratégies de correction

Quelles stratégies de correction faudrait-il alors adopter chez les enfants en classe de FLE ? Pour nous, il s'agit de suivre certaines règles de base :

- Ne pas corriger toutes les erreurs

Il n'est pas nécessaire que ce que dit l'enfant soit parfait. Il est important de viser la communication, non pas la perfection. S'interroger sur la nature de l'erreur. Concerne-t-elle des compétences travaillées en classe, que l'enfant aurait dû maîtriser ? Dans ce cas-là, envisager une correction. Au contraire, l'enfant prend-il des risques

en dépassant les acquis pour s'exprimer spontanément ? Ou bien, l'erreur est-elle liée au niveau de développement de l'enfant ? Dans ce cas-là, valoriser la prise de parole et le sens transmis.

- Corriger en fonction des objectifs

Chaque moment du déroulement de la séance a des objectifs précis. Tenir compte des objectifs de l'activité proposée avant d'intervenir. Par exemple, la mise en route, en début de séance, vise un simple « échauffement » : laisser les enfants s'installer confortablement, prendre contact les uns avec les autres, se remettre dans le bain de langage français. Pendant cette phase, privilégier la convivialité, le plaisir de se retrouver tous ensemble, la prise de parole, afin de mettre tous les enfants à l'aise. Par contre, les phases visant l'acquisition de bonnes formes (compréhension, systématisation, fixation, reproduction), se prêtent à la correction. Enfin, la phase de production devrait mettre l'accent sur la créativité des enfants. Valoriser donc le sens transmis et le plaisir vécu en groupe-classe. Pour la correction, prévoir une correction ultérieure (prendre des notes, filmer, enregistrer).

- Valoriser l'enfant

En corrigeant tout ce qui n'a pas marché, ne pas oublier qu'il y avait bien des choses qui ont marché ! En donnant à l'enfant un retour sur sa production, partir de ce qui était bon, de ce qu'on a pu apprécier, pour aller ensuite vers ce qui pourrait être amélioré. Ne pas oublier qu'il existe chez chaque enfant un atout qui peut être mis en valeur, même si celui-ci ne concerne pas le français (ses mimes, sa capacité à imiter le cri d'un animal, etc.)

- Favoriser l'autocorrection et la co-correction

Il n'est pas impératif que l'enseignant corrige tout. Encourager l'enfant à se corriger lui-même, et aux enfants du groupe-classe à se corriger entre eux, toujours dans un climat d'entraide et de respect mutuel.

- Ne pas interrompre sans cesse

Interrompre un enfant qui s'exprime, c'est le démotiver et entraver la communication. Apporter la correction lorsque l'enfant a terminé son intervention. Si l'intervention est longue, par exemple dans un échange en groupe-classe, prendre des notes ou enregistrer l'activité. Prévoir plus tard une séance de « retour interactionnel (*feedback*) ».

- Veiller à une écoute attentive et une attitude positive vis-à-vis des erreurs

Dédramatiser l'erreur en adoptant un comportement adapté (sourire, ton bienveillant et patient). Recourir à des formulations positives « Est-ce qu'on dit... ? » ou des répétitions de la phrase à corriger, ce qui invite l'enfant à se corriger « Tu MANGES du lait ? ». Eviter les formulations négatives et les jugements « C'est faux », « Ce n'est pas bon », « Tu as fait beaucoup de fautes ! ».

5.5.9 Métalangage

Le métalangage signifie « le langage qui parle du langage » et permet de décrire la langue en tant qu'objet d'étude. La question du rôle du métalangage en classe de FLE pour enfants est souvent controversée. D'un côté, on peut se demander si les enfants sont trop jeunes pour comprendre des mots qui parlent d'objets linguistiques et s'ils peuvent très bien communiquer en français sans avoir abordé le métalangage. De l'autre, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre sur l'enfant et le langage, les jeunes enfants commencent très tôt dans leur appropriation de leur langue maternelle à poser des questions sur le fonctionnement de celle-ci.

La question que nous devrions nous poser est la suivante : dans l'enseignement du FLE aux enfants, suffit-il que les enfants parlent LA langue française ou bien faudrait-il qu'ils parlent également DE la langue française ? Faudrait-il viser une imprégnation « naturelle » de la langue, inspirée de la façon dont un enfant acquiert sa langue maternelle, où la grammaire est implicite ? Ou bien devrions-nous faire de la langue un objet d'étude, et opter pour une grammaire explicite ?

En effet, un jeune enfant francophone qui raconte ses vacances en famille dit très spontanément « On est allés en Egypte, on a vu les pyramides, c'était super beau. », avant même de savoir nommer ces deux temps du passé ou de pouvoir expliquer les règles de leur utilisation. Paradoxalement, tout enseignant de langue étrangère sait bien que certains apprenants peuvent conjuguer un verbe au passé composé et à l'imparfait, mais ont du mal à raconter un événement passé.

Pour H. Haefele et M. Weiss (2003), il est indispensable de donner à la langue un statut d'objet d'étude pour trois raisons. Premièrement, ils postulent que tout enfant qui apprend sa langue maternelle s'interroge sur le fonctionnement de la langue et développe donc des comportements métalinguistiques. Ces comportements sont disponibles pour apprendre une langue seconde.

Deuxièmement, ils évoquent des raisons psychologiques. Pour eux, « l'objectivation du fonctionnement de la langue, si possible par l'écrit, rend celle-ci visible. » (2003 : 32). La mise en évidence des structures par le jeu des commutations permet à l'enfant de comprendre le fonctionnement et entreprendre des comparaisons avec sa langue maternelle, par exemple :

Marie mange une pomme/une orange/une banane.

Marie mange/achète/coupe une pomme.

Marie/Max/Louise mange une pomme.

Troisièmement, il existe des raisons pédagogiques : l'apprentissage de l'écrit fait de la langue un objet. Disposer d'informations sur la langue maternelle des apprenants aide l'enseignant à prévoir les obstacles épistémologiques (construction d'un savoir).

Pour H. Haefele et M. Weiss (2003), le métalangage « est à traiter comme le langage usuel ». Ils proposent d'utiliser certains termes choisis pour référer à des faits linguistiques jugés importants, « les utiliser de façon pertinente et fréquente en étant convaincu que d'abord l'enfant ne les comprend pas, puisqu'il s'interroge sur le sens avant de déterminer celui-ci. » (2003 : 33). Ils proposent par exemple l'utilisation des termes « écrit/ oral, phrase, groupe de mots, mots, lettres, sons, déterminant, nom, verbe, adjectif, préposition, lettre majuscule/ minuscule, masculin, féminin, singulier, pluriel, passé, présent, futur », les signes de ponctuation et les signes diacritiques.

Pour C. O'Neil (1993), les explications grammaticales peuvent servir de remède aux erreurs et d'aide à l'acquisition. Elles peuvent intervenir à différents moments du processus didactique : au début du processus (comme point de départ), ou immédiatement après la présentation d'une nouveauté, ou après une période de pratique assez longue (comme le cas des enfants, en langue maternelle) ou bien elles peuvent intervenir de façon ponctuelle, et non systématique, pour répondre à une demande ou une difficulté qui survient pendant le processus. De plus, l'enseignant peut recourir à des explications s'il constate une erreur fréquente et estime que l'explication pourrait la résorber.

C. O'Neil (1993) évoque la pratique de certains enseignants de recourir à des symboles pour expliquer la grammaire (au tableau de feutre, une étiquette rouge pour le verbe, une silhouette féminine pour « elle », masculine pour « il », etc.). Ces symboles peuvent être les mêmes que ceux qu'on emploie pour enseigner la langue maternelle, dans la mesure du possible, pour aider les enfants.

Il est important d'utiliser une pédagogie de la découverte pour amener les enfants à prendre conscience du système de la langue étrangère : ce sont les enfants qui essaient de dégager la règle, avec l'aide de l'enseignant. Pour C. O'Neil (1993), l'essentiel, c'est d'avoir une attitude « ouverte et pragmatique » et de tenir le plus grand compte des intuitions des enfants. « On accepte que les enfants qui sont confrontés à une langue étrangère sont, en tout état de cause, amenés à l'observer et à en comparer certains aspects avec leur langue maternelle, et donc avoir des amorces de réflexion métalinguistique. Ceci est apparemment vrai aussi bien en situation d'acquisition dans le pays, qu'en milieu institutionnel. » (1993 : 245).

Selon E. Alcón Soler et M. García Mayo (2008), la recherche en acquisition d'une deuxième langue montre que les activités communicatives axées exclusivement sur le sens ne suffisent pas pour apprendre des langues et qu'il faut également se concentrer sur la forme. Elles expliquent que la focalisation sur la forme désigne l'action de sensibiliser les apprenants à la forme en attirant brièvement l'attention des apprenants sur des éléments linguistiques (des mots ou des structures, par exemple), en contexte, dans le cadre d'une activité communicative axée largement sur le sens.

E. Alcón Soler et M. García Mayo (2008) ont étudié l'effet de la focalisation incidente sur la forme sur les résultats d'apprentissage des jeunes apprenants (adolescents) dans des classes d'anglais langue étrangère. Elles concluent que les adolescents profitent des interactions en classe de langue étrangère et que pour les adolescents, comme pour les adultes, la focalisation sur la forme constitue un moyen efficace de sensibiliser les apprenants aux items lexicaux.

De même, J. White (2008) évoque trois études d'intervention pédagogique qui montrent l'efficacité de fournir aux apprenants préadolescents et adolescents dans les classes d'orientation communicative des informations métalinguistiques explicites et des occasions de les utiliser. Selon J. White (2008), dans les classes de L2 d'orientation communicative, bien que les apprenants en âge d'école primaire puissent comprendre beaucoup eux-mêmes sur la langue qu'ils sont en train d'apprendre lorsqu'ils participent aux activités axées sur le sens, ils ont également besoin de l'aide de leurs enseignants pour acquérir certains éléments linguistiques qui restent problématiques, même après plusieurs heures d'exposition en classe. J. White (2008) cite l'exemple des possessifs en anglais « his » et « her » qui posent problème aux apprenants dont la L1 est, par exemple, le français, le catalan ou l'espagnol, en raison de la similitude trompeuse entre les règles en anglais et en L1 pour l'utilisation des possessifs. Dans les études évoquées, la focalisation sur la forme (les possessifs) s'est faite en faisant appel à différentes interventions pédagogiques : fournir aux apprenants des livres dans lesquels les possessifs étaient mis en valeur typographiquement ; leur fournir la règle ainsi que des possibilités d'entraînement à la mise en œuvre de la règle ; leur fournir des textes à trous qui attirent leur attention sur la règle et sur les différences L1/L2, les apprenants devant dessiner des flèches ; et le travail en groupe dans lequel les apprenants doivent expliquer et justifier leurs choix. J. White (2008) conclut que les contrastes explicites entre la L1 et la L2 aident l'apprentissage et qu'il faut enseigner aux apprenants les formes qu'ils risquent de mal analyser en raison d'une similitude trompeuse avec leur L1.

Pour nous, le choix entre une grammaire implicite et une grammaire explicite avec recours au métalangage dépendra de l'âge de l'enfant, du niveau de développement de ses compétences métalinguistiques en langue maternelle et enfin, des objectifs de

l'enseignement. Chez les jeunes enfants de 3 à 6 ans, il nous paraît juste de favoriser une acquisition inconsciente de la grammaire, c'est-à-dire amener les enfants à s'approprier (par l'écoute, la compréhension et la reproduction) le fonctionnement de la langue sans en connaître les règles. Les enfants apprendront par exemple à dire « J'ai un chien » et « J'ai une perruche », sans que l'enseignant aborde les notions du genre. D'ailleurs, il est intéressant de noter que, d'après notre expérience en classe de FLE, les enfants à cet âge ne demandent que très rarement des explications.

Chez les enfants à partir de 7 ou 8 ans, il nous semble pertinent de lier le recours aux explications grammaticales et au métalangage en français au passage dans le monde de l'écrit, et de partir de ce que l'enfant connaît, pour ce qui concerne le fonctionnement de sa langue maternelle. Nous avons pu observer dans nos cours de FLE destinés aux enfants de 8 à 12 ans, que les enfants commencent de façon tout à fait spontanée à nous poser des questions sur le fonctionnement du français, en faisant recours au métalangage (en anglais), ce qui montre qu'ils sont en train d'observer la langue-objet et de se construire des règles. Cependant, il nous semble nécessaire de privilégier dans un premier temps le développement des compétences communicatives de l'enfant. Il s'agit de focaliser l'attention de l'enfant sur le sens. L'explicitation des règles pourrait se faire dans un deuxième temps, grâce à une démarche inductive, ce qui exige un travail de réflexion de la part de l'enfant, qui sera amené à observer les exemples pour en dégager les règles.

5.5.10 Évaluation

L'évaluation fait partie intégrante de tout dispositif d'enseignement. Avant de nous pencher sur la question de l'évaluation en classe de FLE pour enfants, nous examinerons ce que signifie la pratique d'évaluer, en énumérant ses fonctions.

Pour J. Therer (1999), l'évaluation est « un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à un jugement de valeur sur les mérites ou les capacités d'une personne » et une « appréciation quantitative et/ ou qualitative d'un apprentissage en fonction d'objectifs préalablement définis, en fonction d'une décision à prendre » (1999 : 5). Pour lui, ces définitions soulignent trois réalités : l'évaluation va au-delà de la simple « mesure » des capacités en ce qu'elle peut être qualitative et diagnostique. En outre,

l'évaluation suppose des objectifs d'apprentissage explicites, sinon il n'y aurait rien à mesurer. Enfin, l'évaluation est aussi utile à l'enseignant qu'à l'apprenant ; elle vise à optimiser les apprentissages et constitue une aide à la décision (promouvoir, sélectionner, remédier...) ; sans cela, elle est superflue.

F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (2011) soulignent que « dans la tête de beaucoup, certification et évaluation se confondent encore » et précisent qu'une certification est une légitimation officielle d'une performance évaluée, tandis qu'une évaluation est « la mesure d'un travail à un moment donné de l'apprentissage, généralement appréciée par le formateur – mais pas toujours car il existe des évaluations dites externes. » (2011 : 83). Pour eux, l'évaluation sommative « demeure encore trop négative dans la mesure où son objectif consiste à dépister des 'fautes' (qui se punissent)... » et elle « ...ne fait pas apparaître ce que l'apprenant a acquis, ne tient pas compte de ses performances, ne valorise pas ses efforts et peut devenir un élément de vexation, de blocage » (2011 : 84). Par contre, l'évaluation dite formative consiste à « recueillir des informations à un moment donné de l'apprentissage (prise d'information initiale, continue ou finale), afin d'orienter et de décider de l'opportunité et des objectifs à fixer pour la progression de celui-ci ; c'est-à-dire d'interpréter le travail de l'élève par rapport aux buts visés (donner du sens). » (2011 : 84).

Ainsi, la pratique de l'évaluation intervient à différents moments du processus de l'apprentissage et avec des buts bien précis. Selon C. Veltcheff et S. Hilton (2003), l'évaluation a trois fonctions (diagnostique, formative et sommative), qui correspondent à autant de formes d'évaluation.

Dans sa fonction diagnostique, elle permet de faire le point, en début d'apprentissage, sur les connaissances acquises et donne à l'apprenant l'occasion de mobiliser celles-ci. Elle joue également un rôle pronostique, en donnant des indications sur les progrès et les orientations possibles de l'apprenant. Enfin, l'évaluation diagnostique constitue un moyen pour l'évaluateur et l'évalué de faire connaissance. Les tests d'entrée et les tests de placement en sont des exemples.

Dans sa fonction formative, l'évaluation vise à guider l'apprenant et à l'aider à s'améliorer. Pour ce faire, elle lui permet de cerner ses points forts et ses difficultés. L'évaluation formative s'effectue tout au long du processus de l'apprentissage et constitue ainsi un contrôle continu des progrès de l'apprenant. Elle fournit à l'enseignant des informations pertinentes, un retour sur ses objectifs, pour qu'il puisse apporter les modifications nécessaires à l'enseignement. Cette forme se réalise souvent de façon informelle en classe dans le cadre des activités d'apprentissage, sous forme de tests, de grilles d'autoévaluation, de portfolio et d'exercices autocorrectifs.

Enfin, dans sa fonction sommative, elle permet de faire le bilan des acquisitions. Elle a lieu à la fin d'une période d'apprentissage (semestre, année) et peut donc être considérée comme une « photo » du niveau des compétences de l'apprenant à ce moment-là. Elle permet de déterminer, à l'aide d'une appréciation ou une note attribuée, dans quelle mesure l'apprenant a atteint les objectifs fixés pour cette période. L'évaluation sommative permet de classer et sélectionner les apprenants et elle donne souvent lieu à la délivrance de certifications. Les examens DELF du CIEP en sont un exemple.

H. Vanthier (2009), faisant référence aux travaux de G. Nunziatii (1990), parle d'une évaluation « formatrice », qui est « un contrat éducatif dont l'objet est l'implication de chaque élève dans l'évaluation de ses propres performances. Les critères de réussite sont formulés explicitement et chaque élève ou groupe d'élèves est amené ainsi à réfléchir sur son propre apprentissage, son niveau de réussite, ses difficultés et les moyens de s'améliorer. » (2009 : 54). Il s'agit donc d'une activité de métacognition (qu'est-ce j'apprends et comment j'apprends ?), qui devrait bien entendu s'effectuer en langue maternelle chez les débutants.

Pour ce qui concerne l'enseignement du FLE aux enfants, la question que nous devrions nous poser concerne le rôle, la place et les formes de l'évaluation des compétences des enfants.

Tout d'abord, faudrait-il évaluer les compétences des enfants ? Comme le souligne H. Vanthier (2009), l'opinion générale là-dessus a longtemps été qu'il ne fallait pas et qu'une évaluation sous forme de note ou d'appréciation risquerait de décourager

l'enfant et de freiner son désir d'apprendre. On pensait que chez un enfant en difficulté, un jugement sur ses performances en langue figerait l'enfant dans une vision réductrice de sa personne. Selon ceux qui craignaient les effets néfastes de l'évaluation, l'essentiel était de valoriser les enfants, quel que soit leur niveau de compétences en langue étrangère. Cette prise de position pourrait justifier les nombreuses appréciations que nous pouvons observer chez les enseignants en classe d'enfants, comme le recours systématique aux réactions de type « Très bien ! » ou bien aux « smileys » attribués aux enfants dans leurs cahiers.

Or, en l'absence d'une évaluation objective des acquis et des difficultés de l'enfant, comment optimiser l'enseignement-apprentissage ? H. Vanthier (2009) postule que « si tout est toujours 'bien', fatalement on nie l'échec et on laisse les écarts se creuser entre ceux qui apprennent et ceux qui sont en difficulté. » Elle nous met en garde contre la pratique d'une « pseudo évaluation collective », des compétences, car ce sont les enfants plus rapides et plus à l'aise qui donnent avant les autres les réponses attendues, ce qui fausse les résultats. « Soyons vigilants donc à ne pas faire en sorte que les difficultés en langue s'installent dès les apprentissages premiers, ce qui découragerait les élèves, et proposons pour cela des tâches qui permettent d'apprécier les capacités de communication, réception et production de chaque élève. » (2009 : 53).

Pour nous, l'évaluation est un outil indispensable dans l'enseignement du FLE aux enfants, qui ne pourrait être que bénéfique, à l'enfant comme à l'enseignant, à condition de la dédramatiser, en donnant une vision résolument positive de l'évaluation, et de faire comprendre à l'enfant (et aux parents) qu'elle lui permettra de progresser. L'évaluation devrait valoriser l'enfant, tout en restant objective et réaliste. Il nous semble nécessaire de recourir à l'évaluation formative et sommative dans le cadre de l'enseignement du FLE aux enfants. Il nous paraît également indispensable d'impliquer les parents dans l'apprentissage et dans l'évaluation. Nous partageons ainsi l'avis de S. Ramirez (2010), qui a souligné, dans son étude d'un dispositif d'enseignement de l'anglais à des enfants non-anglophones, l'importance de l'implication des parents des apprenants. D'après elle, il est nécessaire que les parents soient des partenaires dans la formation de leurs enfants.

Nous examinerons ci-dessous deux outils concrets qui permettent d'évaluer les compétences des enfants en français.

Évaluation formative : le portfolio

Il nous semble intéressant de passer en revue un outil qui favorise chez l'apprenant une pratique d'autoévaluation, c'est-à-dire un outil qui l'amène à réfléchir sur son apprentissage tout au long du processus et de faire le point sur ce qu'il a maîtrisé et ce qu'il n'a pas encore maîtrisé. D'une part, cela constitue un facteur de motivation pour l'apprenant et d'autre part, il permet à l'apprenant et à l'enseignant d'identifier les difficultés éventuelles pour y apporter des remèdes adaptés.

Le portfolio des langues, c'est un livret dans lequel l'apprenant peut consigner ses savoirs et ses savoir-faire linguistiques et culturels dans des langues données. Les méthodes de langue étrangère publiées récemment (méthodes FLE comme Super Max, publiées par Hachette FLE, par exemple) comportent souvent un portfolio.

Nous examinerons ici le portfolio de la méthode Super Max 2, qui est disponible dans le guide pédagogique mais également en version téléchargeable sur le site de Hachette FLE. Ce portfolio, intitulé « Mon Super Portfolio », qui s'étale sur 5 pages, comporte une petite introduction qui explique à l'enfant le but de ce document. « ...savoir ce que je sais faire en français, de montrer mes progrès. Je le remplis régulièrement avec mon professeur. Grâce à mon Super Portfolio, je sais ce qu'il me reste à apprendre. Je peux montrer mon portfolio à ma famille, à mes amis... ».

Plusieurs stratégies utilisées dans cette introduction nous semblent très justes. La langue utilisée est simple et facile à comprendre (absence totale de jargon pédagogique), l'utilisation du « je » permet d'engager l'enfant et assurer son adhésion, l'accent est mis sur les formulations positives (on ne voit aucune formulation négative, telle que « ce que je ne sais pas »), et enfin, l'enfant est invité à impliquer ses parents dans ce processus.

Après l'introduction, le portfolio propose une partie « Les langues et moi », où l'enfant peut écrire des informations sur les langues qu'il connaît et les contacts qu'il

a avec les cultures et les personnes d'autres pays. Il peut également y insérer des objets (photos, drapeaux, billets de train, etc.) en relation avec ces informations.

Enfin, le portfolio comporte 4 pages (une page par module) reprenant les compétences travaillées dans chaque module sous forme de grille. Les compétences à évaluées sont regroupées sous six rubriques (Comprendre : écouter, Comprendre : lire, Parler : prendre part à une conversation, Parler : en continu, Écrire et Compétences culturelles). Ces rubriques correspondent en effet à celles que l'on trouve dans le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues). Chaque compétence est présentée sous forme d'une capacité, par exemple : « Je peux comprendre des consignes simples dans la classe ». L'enfant doit cocher la case qui correspond à son niveau de maîtrise. Ce qui est intéressant dans ce portfolio, c'est que l'enfant doit choisir entre quatre émoticônes pour indiquer son niveau de maîtrise : deux smileys, un seul smiley, une émoticône indifférente et une émoticône mécontente. Selon nous, ce choix convient bien au public d'enfants. En bas de chaque page, l'enfant peut noter d'autres compétences qu'il possède dans la partie « Je peux aussi ».

En outre, à l'initiative du Conseil de l'Europe, plusieurs portfolios ont été expérimentés en Europe. « Mon premier portfolio » (F. Debyser, C. Tagliante, 2001), publié par Didier et consultable sur Internet, est un portfolio adapté destiné aux enfants de 8 à 11 ans, c'est-à-dire aux élèves de l'école élémentaire. Il a pour but d'aider l'élève à s'auto-évaluer, avec l'aide de l'enseignant.

Il comporte trois parties : un mini-dossier consacré aux expériences et aux connaissances interculturelles personnelles de l'enfant ; un passeport consignait les langues qu'il a apprises, le rythme et le volume des enseignements ; et une biographie langagière, présentée sous forme de plateau de jeu dans lequel l'enfant peut coller les gommettes selon son niveau de compétences dans une langue donnée. Les compétences indiquées (écouter, lire, parler, écrire) correspondent au niveau A1/A2 du CECR et sont présentées en utilisant des mots simples (sans jargon pédagogique !), tels que « Quand je lis, je peux... ».

Nous avons pu expérimenter l'utilisation de ce portfolio auprès d'un apprenant de 8 ans. Il devait remplir son portfolio à la fin de chaque période de l'année scolaire (avant chaque période de vacances). Cette activité d'autoévaluation se faisait à deux, avec l'enseignant. Pour l'enfant, il s'agissait d'une activité très valorisante, car il était très content de voir le grand nombre de compétences qu'il avait pu cocher. Cela nous a également permis de cerner les compétences qui n'étaient pas encore maîtrisées et de prévoir des remèdes à apporter après les vacances.

Ce type d'outil nous paraît très utile pour l'autoévaluation en classe de FLE. Il convient de prévoir des moments ponctuels tout au long de l'apprentissage, où l'enfant sera invité à remplir son portfolio, tout seul s'il le souhaite, ou avec l'aide de l'enseignant.

Évaluation sommative : Le DELF Prim

Pour ce qui concerne l'évaluation sommative, il serait intéressant d'étudier les apports du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et le DELF Prim en particulier.

Le CECRL, publié par le Conseil de l'Europe, définit, pour toutes les langues et pour tous les apprenants, le niveau de compétences visé (en compréhension et production orales et écrites et en interaction orale) à chacune des étapes de l'apprentissage. Il distingue trois niveaux généraux :

Le niveau A (utilisateur novice)

Le niveau B (utilisateur indépendant)

Le niveau C (utilisateur expérimenté)

Pour ce qui concerne les enfants, dans de nombreux pays européens, on estime qu'à la fin de l'école primaire, les élèves devront avoir acquis le niveau A1 (première partie du niveau A) du CECRL. Selon H. Vanthier (2009), à la fin de l'école primaire, les compétences en langue étrangère qui sont généralement attendues sont les suivantes :
Écouter (Compréhension de l'oral) : peut comprendre des énoncés oraux simples au sujet de lui-même, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.

Lire (Compréhension des écrits) : peut reconnaître des éléments connus ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.

Prendre part à une conversation (Production orale en interaction) : peut communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il/ elle essaie de dire. Peut poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont il/ elle a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.

S'exprimer oralement en continu (Production orale en continu) : peut utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'il/ elle connaît.

Écrire (Production écrite) : peut écrire un message simple (courriel, carte postale de vacances). Peut remplir un questionnaire d'identité extrêmement simple (nom, âge, ville, etc.).

Le niveau minimum de compétences qui peut être évalué est le niveau A1.1, qui correspond chez un adulte à environ 40 heures d'apprentissage, tandis que le niveau A1 correspond chez un adulte à environ 80 heures d'apprentissage. Selon H. Vanthier (2009), « le rythme d'apprentissage chez un enfant est certes plus lent que celui d'un apprenant plus âgé, les démarches et les processus mis en œuvre sont, on le sait, différents. On peut néanmoins se demander si le niveau de compétences attendu n'est pas, dans certains cas, sous-évalué par rapport aux capacités de développement du jeune apprenant. » (2009 : 55). C'est pourquoi elle signale le double risque que l'on court en visant un niveau de compétences trop faible : d'une part, l'apprentissage ne sera pas pris au sérieux par les différents partenaires (enseignants, parents et institution) et, d'autre part, la démotivation progressive des élèves, due au manque de progrès sensibles dans la communication. H. Vanthier (2009) préconise de situer le niveau à atteindre, en fonction des contextes et du nombre d'heures d'enseignement-apprentissage, entre A1 pour certains et A2 pour d'autres. Dans le cadre de l'école, cela exigerait bien entendu une réflexion autour de la liaison entre le primaire et le secondaire afin de prendre compte en secondaire des compétences acquises (ou en cours d'acquisition) en primaire.

Le DELF Prim

Le DELF Prim constitue le premier échelon de la série des DELF DALF, diplômes de français langue étrangère du ministère français de l'Éducation nationale. C'est le premier diplôme international de français pour les enfants.

D'après le CIEP, le DELF Prim s'adresse à tous les enfants débutants en FLE, engagés dans des études correspondant au niveau élémentaire français ou de l'âge requis pour les poursuivre selon la réglementation en vigueur dans leur pays. En général, cela signifierait les enfants de 7/8 à 12 ans. Il donne droit à la délivrance d'un diplôme identique à celui du DELF version tous publics.

Le DELF Prim est composé de trois diplômes (A1.1, A1 et A2), indépendants les uns des autres, correspondant aux premiers niveaux du CECRL. Ils évaluent les quatre compétences langagières : Compréhension de l'oral, Compréhension des écrits, Production orale et Production écrite.

Les épreuves du DELF Prim sont élaborées sur la même maquette que celles du DELF tous publics, qui est destiné aux adultes. Cependant, la prise en compte du public visé se voit de façon très claire. D'une part, les thèmes sont adaptés aux centres d'intérêt des jeunes enfants et à leur environnement familial : famille, amis, école, loisirs, sorties, fête d'anniversaire, zoo, vacances, etc. D'autre part, la présentation du livre du candidat a été adaptée aux enfants : livret en couleur, mise en page, dessins et police adaptée. Le livret ressemble effectivement à un livre pour enfants.

Comme le dit Y. Perrot, sur le site du DELF DALF, « Pendant les épreuves, votre enfant est mis en confiance. Le DELF Prim est basé sur une évaluation très positive qui garantit un taux de réussite très élevé. Les supports, très ludiques, ont été réalisés par une illustratrice spécialiste des livres de jeunesse. »

Quel en est l'intérêt pour les enfants qui apprennent le FLE? Le DELF Prim permet aux enfants non francophones à l'étranger de valider les compétences en langue française, par un diplôme internationalement reconnu. En France, le DELF Prim est proposé aux élèves étrangers nouvellement arrivés.

Selon le site Internet de l'Institut Français de Köln, le DELF Prim « permet aux enfants de prouver leurs connaissances en langue française et d'être récompensés pour leurs efforts scolaires. De même, ils s'habituent à passer un examen et réalisent qu'ils peuvent réussir. Cette expérience déterminante pourra leur être utile dans leur vie future ».

Comme le dit Y. Perrot, « C'est l'occasion pour votre enfant de montrer ses compétences en français, d'être récompensé de son travail à l'école et de s'habituer à passer un diplôme dès le début de son apprentissage du français. Ainsi, vous accompagnerez ses progrès et vous le préparerez à passer les différents niveaux du DELF tout au long de sa scolarité ».

Nous avons pu expérimenter en 2013 le DELF Prim auprès d'un groupe d'enfants de 7 à 9 ans. Ils ont tous obtenu le DELF Prim (A1.1 et A1). Nous avons pu observer que leur réussite au DELF a servi de moteur très puissant dans leur apprentissage du français. L'année suivante, ils ont tous choisi de passer le niveau suivant.

Pour nous, l'obtention de certifications telle que le DELF Prim, qui permet de valoriser les compétences des enfants tout en proposant une évaluation objective, positive et adaptée au public, devrait faire partie d'un dispositif d'enseignement du FLE aux enfants.

5.6 La salle de classe

Dans le contexte d'un enseignement du FLE aux enfants en milieu institutionnel dans un pays non francophone, la salle de classe devient un espace privilégié, comme une zone francophone en miniature. L'aménagement de la salle de classe, notamment l'organisation de l'espace et le matériel, exige une prise en compte des besoins et des spécificités des enfants.

5.6.1 Aménagement de la salle de classe

Pour un public d'enfants, une attention particulière doit être accordée à la sécurité et l'hygiène. H. Vanthier (2009) préconise :

- de prévoir une salle de plain-pied pour les enfants d'âge préscolaire, à proximité des toilettes,
- d'équiper la salle de meubles adaptés à la taille des enfants, ainsi que des tables permettant les activités de groupe (jeux, activités manuelles),
- de prévoir une salle spacieuse pour permettre des activités psychomotrices, ou en cas d'espace limité, prévoir la possibilité d'utiliser un lieu attenant à la classe (cour, couloir, jardin...).

Pour elle, il est important d'organiser l'espace de la classe en prévoyant un coin « regroupement » confortable où les enfants pourront écouter des histoires, faire des choses ensemble et se sentir bien ensemble (2009 : 73).

Pour ce qui concerne le matériel, cette question se pose parce que les jeunes enfants ne sont pas encore autonomes dans la gestion de leur matériel scolaire. Le fait d'équiper la salle de classe de tout le matériel dont ils auront besoin rend plus efficace le déroulement des activités et permet aussi de mettre en place dès le début certains rituels en langue étrangère (Allez chercher un crayon...Prenez un feutre...Allez, c'est l'heure de ranger le matériel...Rangez vos affaires...). En classe de langue, on a souvent besoin de plusieurs objets variés : des cahiers, des crayons papiers, des stylos, des feutres, du papier de couleur, des ciseaux à bouts ronds, des bâtons de colle, des gommes, des taille-crayons, des règles pour l'écriture, le coloriage et les arts plastiques ; un ballon en mousse, des jeux, des dés, des pions, des marionnettes pour les activités ludiques. De plus, lorsqu'il s'agit d'un public d'enfants, il faut veiller à ce que le matériel soit adapté à l'âge des apprenants (d'où l'importance des ciseaux à bouts ronds et aux ballons en mousse).

Dans notre contexte précis, nous enseignons le français langue étrangère dans une ville où les enfants n'ont aucune occasion d'être confrontés au français hors de la

classe, dans leur environnement quotidien. La salle de classe devient par conséquent le seul lieu où les enfants sont exposés à la langue et la culture françaises.

Vu les circonstances décrites ci-dessus, nous nous retrouvons très souvent face à des enfants qui ne connaissent pas encore la France ni le monde francophone. Il existe des écoles, surtout en Europe, où les élèves ont, grâce à la proximité géographique ou des moyens financiers importants, la possibilité de participer aux projets d'échange et aux séjours linguistiques en France (ou dans un pays francophone), ce qui leur permet de vivre un vrai bain linguistique, et d'apprendre des éléments linguistiques et culturels, de façon naturelle et informelle. Il est clair que ces voyages ne sont pas forcément à la portée de tous les apprenants de FLE dans tous les pays. Nous préconisons donc d'importer en quelque sorte la France et les pays francophones en classe, de créer au sein de la salle de classe un environnement francophone, un « bain linguistique » dans la mesure du possible, pour assurer un climat propice à l'apprentissage de la langue étrangère. D'une part, ce bain linguistique sera créé par la démarche pédagogique mise en œuvre. D'autre part, le décor de la salle de classe et les objets mis à la disposition des enfants peuvent contribuer à la création d'un espace francophone.

5.6.2 Affichage

Selon nous, l'aspect visuel joue un rôle très important dans la création de cet espace francophone. Dans l'idéal, il faudrait que les enfants, dès qu'ils rentrent dans la salle de classe, puissent voir tout autour d'eux des éléments qui signifient pour eux l'entrée dans un autre univers. L'enseignant pourrait envisager d'afficher :

Des photos et des cartes

Cela permet de créer un cadre agréable en classe et favorise la création d'une « zone francophone ». Dès que les enfants rentrent dans la salle, ils ont l'impression de rentrer dans un monde où tout ce qui les entoure a un lien avec ce qu'ils vont faire en classe. Les couleurs, les formes et les lieux représentés sur les photos pourraient aussi jouer le rôle de déclencheur (questions de type : C'est où, C'est quoi, etc.) en stimulant la curiosité des enfants. De plus, dans un pays éloigné de la France, les photos permettent d'ouvrir une fenêtre sur la France et les pays francophones.

L'enseignant pourrait d'afficher par exemple des photos de monuments (tours, châteaux, etc.), de lieux faisant partie de la vie quotidienne (maisons, écoles, parcs, etc.) et de lieux ou de personnages faisant partie de l'univers enfantin (parc d'attractions, cirque, confiserie, personnages de films, etc.). De même, en fonction de la tranche d'âge des enfants, il serait intéressant d'afficher une carte du monde et/ ou de la France pour que les enfants puissent situer la France par rapport à leur propre pays et aux autres pays qu'ils connaissent. Certaines cartes de la France, telles que celles que l'on trouve dans des manuels de FLE, en présentent les régions et les grandes villes sous forme d'images représentatives (monument ou spécialités régionales).

Des affiches de vocabulaire

Il s'agit d'affiches de type imagier (images en couleur avec étiquettes, sur des thèmes variés, tels que le matériel scolaire, l'alphabet, les nombres, les couleurs). Ces images et les étiquettes qui les accompagnent présentent un double intérêt. D'une part, l'enseignant pourrait s'en servir au moment de donner des consignes ou d'expliquer le lexique, sans avoir recours à la langue maternelle. D'autre part, d'un point de vue cognitif, ces affiches servent à enrichir le lexique des enfants et renforcer la mémorisation des mots appris grâce à l'association mot/ image. Nous avons pu observer, lors de l'utilisation de cartes-images chez nos groupes d'enfants, que l'association mot/ image joue un rôle très important dans la mémorisation et le rappel des mots. Certaines maisons d'édition telles que Hachette proposent des affiches qui accompagnent le kit pédagogique (la méthode « Super Max », Hachette FLE).

Des figurines et des aimants au tableau

Pour ce qui concerne l'apprentissage du lexique, les figurines aimantées (en caoutchouc ou en feutrine) représentant les nombres, les lettres de l'alphabet, les couleurs, les fruits, etc. pourraient contribuer à un environnement enrichissant et stimulant. Nous avons pu observer que les figurines, puisqu'elles sont attrayantes et les enfants peuvent les toucher, attirent l'attention des enfants et suscitent leur curiosité (il s'agit des figurines des lettres de l'alphabet devenues personnages, du kit pédagogique « La planète des Alphas »).

Des productions des enfants

Selon nous, l'élément le plus précieux de l'affichage de la salle de classe, ce n'est pas ce qui vient de l'extérieur, mais ce qui est créé à l'intérieur, par le groupe-classe. Il nous semble très important d'afficher des photos, des dessins et des textes produits avec ou par les enfants, que ce soit en groupe ou individuellement.

Tout d'abord, cela permet aux enfants de s'approprier l'espace. Au fur et à mesure, en voyant leurs propres créations autour d'eux, les enfants s'identifieront plus à l'espace. « La » salle de classe devient progressivement « ma » salle de classe et « notre » salle de classe, parce que c'est dans cet espace même que « nous créons et nous partageons ». Il s'agit d'une adaptation de ce qui se passe à la maison : de manière générale, tout enfant prend plaisir à décorer à sa guise sa propre chambre ou son propre coin.

De plus, cet « affichage maison » est fort motivant pour les enfants, qui sont souvent fiers de voir leurs propres créations autour d'eux. Il constitue également une ressource très riche pour créer des échanges simples en langue étrangère dès le début de l'apprentissage, par exemple, des formules d'appréciation (Oh ! ou C'est beau !) ou des questions (Qui a fait ce dessin ? ou Qui est-ce ?). Chez les apprenants enfants avec qui nous avons travaillé, nous avons observé cette volonté de partager tout de suite le travail fait, souvent avec les camarades de classe, mais aussi avec leurs parents, les élèves et les enseignants d'autres classes. Très souvent, les enfants nous demandent : « *Can I take this home ?* ». Lorsque les enfants comprennent qu'ils contribuent à l'affichage de la salle, ils ont d'autant plus envie de s'investir dans les tâches proposées afin de créer « quelque chose de beau ». Selon nous, cette volonté dynamise l'apprentissage, parce que l'enfant devient acteur et participe aux activités de production non pas pour répondre à une attente de l'enseignant ni pour être évalué mais pour s'exprimer, pour comprendre l'autre et pour partager. L'idée de « produire pour partager » devient donc le moteur de l'apprentissage.

Nous préconisons d'afficher des productions des enfants dès la première séance du cours. Cela est possible si l'enseignant se fixe des objectifs réalistes et prévoit des

tâches en fonction du niveau du groupe. Même avec un groupe d'enfants vrais débutants, l'enseignant pourrait prévoir des productions plutôt non-linguistiques, telles que les dessins ou les badges. Dans ces tâches, même si les productions en elles-mêmes ne permettent pas aux enfants de s'exprimer en langue française, vu le nombre d'heures de cours, elles sont l'occasion de travailler sur d'autres compétences. Par exemple, les enfants travaillent sur la compréhension orale (des consignes données par l'enseignant) et commencent à acquérir le vocabulaire de la classe (noms tels que crayon, papier, ciseaux, verbes tels que dessiner, colorier, découper, etc.).

Il nous semble important que l'enseignant veille au renouvellement régulier de l'affichage en classe. Il aura intérêt à impliquer les enfants dans cette tâche. Cela permettrait de les rendre actifs et de partager avec eux un moment de communication authentique. Cela serait l'occasion d'introduire par exemple quelques verbes à l'infinitif (placer, enlever, afficher, coller, déplacer, etc.) et les prépositions de localisation.

5.6.3 Objets en classe

A part le matériel scolaire habituel que l'on trouve dans toute salle de classe, nous pensons que certains objets peuvent favoriser la création d'un environnement francophone, surtout au début de l'apprentissage, lorsque les moyens linguistiques sont souvent insuffisants pour assurer la communication. Pour situer la France et les pays de la Francophonie, il nous semble utile de rassembler les enfants autour d'une mappemonde.

Certains enseignants préconisent l'utilisation d'une mascotte en classe d'enfants. Dans ce contexte, et en général, pour favoriser la prise de parole en langue français par le biais d'un personnage fictif (marionnettes, jouets), il serait utile de prévoir de tels objets en classe.

En outre, pour compléter ce petit monde francophone, l'enseignant pourrait envisager des étagères « Ressources » où seraient mis à disposition des livres pour enfants (de type « Je lis tout seul », avec peu de texte et plein d'images), bande-dessinées, imagiers et jeux (cartes du jeu de mémoire, Scrabble, etc.). En fonction de la place

disponible, l'enseignant pourrait prévoir des coins dédiés à certaines activités : un coin « Je lis », un espace « Je joue », une table « Je crée », et ainsi de suite, chacun d'eux étant signalé par un panneau très visible. Pour donner un exemple concret, pour le panneau désignant le coin lecture, l'enseignant pourrait écrire « Je lis » en gras et y rajouter un dessin simple illustrant cette phrase. D'un point de vue pédagogique, nous pensons qu'une telle configuration sert à faciliter la conduite du cours dès les premières heures du cours. D'une part, les enfants commencent à associer chaque endroit de la salle à un certain type d'activité. Au bout de quelques séances, ils savent ce qu'ils vont faire dans chacun de ces endroits. La consigne, formulée en langue française, devient donc plus facile à comprendre. En même temps, les enfants associent la consigne, l'endroit et ce qu'ils y font. D'autre part, étant donné que les enfants ont besoin de mouvement, le changement de lieu en fonction des activités permet de briser la monotonie, faire bouger les enfants et éviter ainsi les manques d'attention ou l'agitation.

Pour ce qui concerne les livres en français, nous avons observé chez nos groupes que ces livres suscitent la curiosité des enfants quel que soit leur niveau de français. Pour nos cours destinés aux enfants anglophones, nous utilisons une salle de classe de l'École française. Les livres disponibles dans cette salle sont donc destinés à un public d'enfants francophones (français langue maternelle). Cependant, nous avons observé que les enfants, dès qu'ils ont un moment libre (en attendant que leurs camarades terminent une tâche, par exemple) prennent plaisir à regarder les couvertures, prononcer quelques mots du titre, poser des questions à l'enseignante, feuilleter les livres ou faire des commentaires (en langue maternelle) sur les contenus.

Nous venons de passer en revue les différentes solutions à adopter pour créer en classe un environnement matériel propice à l'apprentissage du français langue étrangère. Pour conclure, nous pensons que dans le cadre de l'enseignement précoce du français en milieu non francophone, l'enseignant pourrait réussir à créer un bain linguistique avec les moyens du bord, à condition de mettre en place un certain nombre de conditions matérielles et pédagogiques, et de s'assurer de l'adhésion des enfants.

Partie II
De la théorie aux pratiques...

Chapitre 6

Regards sur les pratiques de l'enseignement du FLE aux jeunes publics

Dans le chapitre précédent, nous avons examiné les différents principes pédagogiques sur lesquels devrait se fonder l'enseignement du FLE aux enfants. Dans ce chapitre, nous aborderons les pratiques de classe, en soulignant les apports précis de certains supports, à savoir le jeu, la chanson, le théâtre, le livre, l'enquête, les travaux manuels, la sortie et le multimédia.

6.1 Le jeu en classe de FLE

« Il faut jouer pour devenir sérieux. » - Aristote

La place privilégiée que tient le jeu dans l'univers enfantin est bien connue. En effet, le jeu occupe une très grande part de l'activité de l'enfant, et représenterait même presque la totalité de ses activités dans les premières années de sa vie. Pour J. Château, spécialiste du jeu et de l'éducation de l'enfant, lorsque l'enfant joue, il s'engage entièrement dans son jeu, « et c'est pourquoi il y a un sérieux du jeu enfantin. Le jeu, c'est par excellence l'acte de l'enfant : ce n'est point le délassement d'un travail qu'il ignore encore, ni la distraction du vide désagréable de l'ennui, mais une conquête de soi perpétuellement renouvelée ».

J. Château évoque l'évolution des jeux de l'enfant. Le bébé joue à des jeux fonctionnels, où il explore ses fonctions naissantes, comme des répétitions lassantes de mots ou de gestes par lesquels l'enfant apprend le mot ou le geste. Puis à partir de deux ans environ, il commence à jouer à des jeux d'imitation et à des jeux de construction ou d'ordre. Les jeux d'imitation culminent vers quatre ans, mais ils continuent sous forme collective jusque vers sept ans. Il imite d'abord les modèles les plus proches : parents, maîtresses, sœurs et frères. Vers six ou sept ans, ses imitations commencent à changer de nature, faisant appel plus souvent aux animaux et aux objets inanimés, et plus tard, les personnages merveilleux des contes. Les jeux de

construction sont présents dès l'âge de deux ans (cubes), mais ils se développent surtout à la fin de l'école maternelle et deviennent plus compliqués. Vers cinq ans, des jeux de caractère plus personnel, inventés par l'enfant lui-même, commencent à apparaître. Ce sont des jeux vite inventés, mais vite oubliés, qui montrent les facteurs individuels et libres qui caractérisent le jeu enfantin. Avec l'école primaire s'organisent enfin des jeux collectifs, qui sont régis par des règles traditionnelles, simples d'abord comme dans la « capucine », puis de plus en plus complexes à mesure que le groupe s'étend et se structure.

Faire entrer le jeu en classe de FLE pour enfants, c'est respecter ce que fait l'enfant dans son environnement naturel pour apprendre, se développer et découvrir le monde qui l'entoure. Comme le dit J. Château, « l'importance du jeu a toujours été perçue par la pédagogie, depuis Platon qui prônait déjà des jeux éducatifs pour les jeunes enfants. »

Il est donc clair que le jeu constitue un support fondamental pour le développement de l'enfant. Dans la classe de FLE, il constitue un outil particulièrement efficace pour l'apprentissage, parce que les mots prennent sens dans le contexte du jeu et l'enfant les utilise non plus mécaniquement, mais avec une véritable intention de communication : gagner la partie ou réguler son déroulement. En outre, le jeu implique l'enfant dans toute sa personne, faisant appel à son corps, à son attention, à sa concentration.

Pour C. Samson (2008), le jeu, le corps et l'imaginaire sont des vecteurs puissants d'apprentissage pour l'enfant. « Le jeu est un constituant fondamental de la vie infantine ; il est aussi le meilleur atout pour permettre à l'enfant de s'impliquer et de maintenir sa motivation. Jouer, c'est être actif (et souvent c'est prendre des risques), mais c'est aussi réfléchir pour émettre des hypothèses, résoudre des problèmes, démêler des énigmes. » (2008 : 26)

6.1.1 La triple dimension du jeu en classe de langue

Pour H. Vanthier (2009), le jeu en classe de langue présente une triple dimension : ludique, langagière/ cognitive et socialisante (2009 : 57).

Dimension ludique : L'enjeu et le hasard sont les ingrédients indispensables de tout jeu. En effet, l'enjeu constitue le but du jeu : les participants doivent par exemple gagner ou trouver quelque chose ou surmonter un obstacle. Il y a toujours une part d'inconnu parce que rien n'est réglé à l'avance et des stratégies doivent être mises en œuvre pour faire face à l'imprévu. C'est pourquoi le jeu réussit à impliquer « la personne », tandis que dans l'exercice de langue, l'enfant ne met en jeu que ses compétences linguistiques.

Dimension langagière et cognitive : Dans le jeu, l'enfant parle pour agir. Il est amené à manier certaines régularités de la langue et à utiliser des structures syntaxiques ou des mots récurrents. Le jeu favorise donc le développement des compétences communicatives et linguistiques.

Dimension socialisante : Dans le jeu, les participants doivent entrer en interaction, au moyen de la langue, pour réaliser une tâche. Dans cette interaction, la prise en compte de l'autre et le respect des règles sont nécessaires au bon déroulement du jeu. Il y a des choses que l'on dit ou fait et d'autres que l'on ne dit ou ne fait pas. Le jeu contribue donc au développement d'une compétence en langue qui est à la fois pragmatique, sociale et culturelle.

6.1.2 La mise en œuvre d'un jeu efficace

Pour que le jeu présente cette triple dimension, H. Vanthier (2009) préconise de prendre en compte, avant, pendant et après la mise en œuvre du jeu, un certain nombre d'éléments, sinon le jeu risque de devenir une activité ludique dont le seul apport est la distraction. Pour elle, « bien jouer en classe de langue ne garantit pas toujours l'apprentissage ! » (2009 : 57). Un jeu efficace, un jeu qui permet et enrichit l'apprentissage, cela se prépare.

Objectifs

Le point de départ, c'est la réflexion sur la question du « pour quoi joue-t-on ? ». L'enseignant doit pouvoir définir clairement les objectifs d'enseignement-apprentissage visés. Ceux-ci peuvent être pluriels : communicatifs/ pragmatiques (savoir-faire), linguistiques (savoirs concernant le lexique, la grammaire ou la

phonétique) et encore socioculturels. Le jeu peut avoir pour but l'acquisition ou la réactivation de savoirs ou de savoir-faire.

Moment

Le jeu constitue une activité à part entière qui a sa propre place dans la progression de l'apprentissage. Il ne devrait pas être introduit au hasard. En fonction des objectifs définis, il est nécessaire de définir précisément à quel moment du déroulement de la séquence pédagogique le jeu sera réalisé.

Public

Il faut que le jeu soit adapté à l'âge et au niveau de développement du public. Selon H. Vanthier (2009), si les activités sollicitant les actions motrices et sensorielles conviennent aux plus jeunes, les jeux de société impliquant une participation individuelle peuvent être proposés aux enfants à partir de 5 ans. Pour ce qui concerne les jeux sollicitant une participation collaborative des joueurs (coopération et stratégies communes à développer) et les jeux simples de déduction et de logique, ils sont envisageables à partir de 7/8 ans et de 9 ans, respectivement (2009 : 58).

Nouveauté vs stabilité

La variété dans les jeux proposés joue certes un rôle important en classe de langue en ce qu'elle permet de motiver les enfants, en stimulant leur curiosité et en sollicitant leur attention, mais il faut éviter de privilégier trop la nouveauté. En effet, pour donner aux enfants le temps de développer leurs compétences en langue étrangère, il est nécessaire de prévoir une certaine stabilité dans les modalités et la mise en œuvre des jeux. H. Vanthier (2009) préconise de se méfier du « zapping pédagogique » et de donner plutôt aux enfants « l'occasion de construire des repères et d'exercer leurs compétences langagières à partir de formats d'action connus. » (2009 : 58).

Si l'enseignant propose à chaque séance un nouveau jeu, pour chaque nouvel objectif visé, il devra consacrer un temps considérable à l'explication du déroulement du jeu et laisser le temps aux enfants de se familiariser à la nouveauté. Par contre, si le même format de jeu, une fois qu'il est bien compris par les élèves, peut être adapté en fonction des objectifs visés ou des thématiques abordées, le temps gagné peut être investi dans le développement de compétences langagières. Une autre solution qui

pourrait être envisagée consiste à proposer des jeux internationaux, c'est-à-dire les jeux qui se pratiquent dans plusieurs cultures (le bingo, par exemple) et dont les enfants connaissent bien les règles. Il convient donc de trouver le juste équilibre entre nouveauté et stabilité.

Préparation

Il faudrait prévoir un certain nombre de choses pour que le jeu puisse se réaliser de façon efficace.

Pour ce qui concerne la répartition des élèves, il faudrait penser à l'organisation de la classe (jouer ensemble en grand groupe, jouer en équipes, sous-groupes autonomes qui jouent simultanément) de façon à favoriser la participation de chacun. La formation de groupes dépendra de l'effectif mais d'autres facteurs pourront intervenir, par exemple la volonté de regrouper dans une équipe un élève en difficulté et un élève fort, afin de favoriser l'entraide.

Pour ce qui concerne les consignes du jeu, il est indispensable de les formuler à l'avance et de penser aux techniques qui seront mises en œuvre pour les transmettre. Si l'option d'un cours « tout en français » est privilégiée, le recours à la langue maternelle (qui permet certes de gagner en temps et en effort) n'est pas envisageable. Dans ces circonstances, il faut penser à des consignes simples et faciles à comprendre, mais surtout à des stratégies de passation des consignes (répéter, faire répéter, donner des exemples, recourir à des gestes ou à des images illustrant les consignes).

Côté matériel, l'enseignant devra penser à apporter (ou à faire apporter ou à faire fabriquer) tout le matériel dont les enfants auront besoin pour jouer. D'un point de vue pédagogique, il est intéressant de proposer aux enfants de fabriquer le matériel, dans la mesure du possible, car cela leur permet de développer un rapport personnel au jeu. De plus, la phase de fabrication permet de travailler en amont certains éléments langagiers qui seront mis en œuvre par la suite.

En outre, il est indispensable de prévoir la durée du jeu et de s'y tenir. Un jeu, aussi intéressant qu'il soit, risque de provoquer la lassitude et le manque d'intérêt chez les enfants s'il dure trop longtemps. De plus, comme le dit P. Meirieu (2006), cité par H.

Vanthier (2009) « le jeu n'est possible et intéressant que parce qu'il y a des moments où l'on ne joue plus. » (2009 : 59).

Il peut s'avérer utile de prévoir l'animation d'une séance de rétroaction/ réflexion à la fin du jeu, sous forme de discussion informelle où les enfants seront invités à réfléchir à ce qu'ils viennent de faire, à commenter le jeu, les stratégies qu'ils ont mises en œuvre, les outils langagiers qu'ils ont utilisés pour jouer, à faire part de leurs propositions pour varier le jeu, etc. D'après notre expérience, ce type d'interaction se réalise de toute façon (souvent en langue maternelle et en sortant de la classe), alors pourquoi pas le prévoir parmi les activités de classe ?

Enfin, mais c'est effectivement le plus important, il s'agit de préparer les enfants au jeu. Puisque le jeu se déroulera en langue étrangère, il est indispensable que les enfants soient équipés des outils langagiers nécessaires avant de s'y prendre. Un manque de préparation suffisante pourrait conduire à une situation où les enfants, pris dans l'enthousiasme du jeu, n'hésiteront pas à recourir à la langue maternelle. Il faut donc prévoir des activités préalables qui permettent de faire émerger les outils langagiers (structures et lexique) dont ils auront besoin pour jouer. L'enseignant pourra bien entendu apporter de l'aide au besoin pendant la mise en œuvre du jeu, mais d'après notre expérience, afin de préserver la dimension ludique du jeu, l'enseignant devrait éviter d'intervenir trop souvent. Selon nous, pendant le jeu, l'enseignant devra s'effacer dans la mesure du possible, pour que le jeu ne se transforme pas en leçon.

H. Haeffele et M. Weiss (2003), proposent certaines recommandations pour l'utilisation du jeu en classe de FLE :

- Associer les enfants à la fabrication matérielle des jeux
- Les inciter à inventer de nouvelles modalités de jeu
- Respecter l'esprit de jeu, ne jamais sanctionner les erreurs
- Permettre aux enfants de jouer seuls à certains moments
- Ne pas oublier les jeux qui existent dans le commerce

6.1.3 Le lexique du jeu

Le jeu en classe de FLE nous permet d'aborder certains actes de parole en relation avec la pratique du jeu. En effet, quels que soient les objectifs communicatifs, linguistiques et socioculturels fixés par l'enseignant, la conduite du jeu et les situations qui en découlent exigent de recourir à certains mots et structures, notamment :

Le lexique du matériel : un pion, un jeton, un dé, des cartes, une case, une grille de jeu, une planche de jeu, la pioche, la pile de cartes, etc.

Le lexique de la mise en œuvre du jeu : un joueur, une équipe, le tour, avancer/ reculer de 'x' cases, tirer/ piocher/ retourner/ cacher une carte, remettre une carte à sa place, placer le pion sur la case, attendre un tour, rejouer, donner

Le lexique des règles du jeu : « Tu peux/ tu ne peux pas... », « Il faut/ il ne faut pas... », « Tu n'as pas le droit de... » ou bien « Je peux... ? »

Le lexique du résultat du jeu : gagner, perdre, le premier/ le dernier, le plus/ le moins, rapide (par exemple, celui qui finit le premier, gagne » ou « L'équipe qui a le plus de points, gagne. »

Il est intéressant de noter que la mise en œuvre du jeu permet de faire employer, de façon très naturelle, certaines structures de la langue, par exemple les phrases à l'impératif ou les commentaires (« J'ai gagné ! » ou « J'ai fini ! » ou « Tricheur ! »). Nous ne ferons pas ici l'inventaire exhaustif des jeux qui peuvent être utilisés en classe de FLE pour enfants, parce que de très nombreux propositions sont disponibles dans les méthodes FLE, dans des livres destinés aux enseignants de langue et sur Internet.

Pour nous, le recours au jeu en classe de FLE pour enfants ne devrait pas se limiter à la mise en œuvre du jeu. Le jeu pourrait donner lieu à toute une séquence pédagogique, visant plusieurs compétences et mobilisant plusieurs intelligences. Un exemple concret (le jeu de l'oie) sera présenté plus loin (voir la fiche pédagogique, annexe n° 2).

6.2 La chanson en classe de FLE

« Le chant est à la parole ce que la peinture est au dessin. » - Duc De Lévis

La chanson est un outil privilégié en classe de FLE. Nous soulignerons d'abord son importance dans le contexte du public d'enfants et nous examinerons ensuite les différentes fonctions de la chanson et les moments auxquels elle peut servir de support à l'apprentissage. Sous cette rubrique, nous parlerons également des comptines et des jeux de doigts.

Imaginons pour un instant le scénario suivant d'un cours de FLE pour enfants. C'est la toute première séance. L'enseignant se retrouve devant un petit groupe de six enfants non francophones, dans un pays et un environnement non francophones. Les enfants ne se connaissent pas encore. L'enseignant souhaite que toutes les interactions se passent dès le premier jour en français et que les enfants s'habituent à comprendre le français et à s'exprimer en français sans passer par la langue maternelle. En même temps, cet environnement peut s'avérer très déstabilisant pour les enfants. Comment introduire le français en classe dès les premières séances de manière agréable et sécurisante pour les enfants ? Comment présenter certains éléments de la langue française, que ce soit les phonèmes, les structures syntaxiques ou le lexique de façon que les enfants puissent y accéder facilement et dans un environnement de plaisir et de convivialité ? Comment favoriser la mémorisation de ces éléments ? La chanson semble constituer un outil privilégié, non seulement dans le scénario décrit ci-avant, mais en général dans des situations d'enseignement du FLE aux enfants.

Comme le dit P. Regoli (2008), « la musique construit un pont entre deux langues et laisse une empreinte qui marquera les rapports entre les enfants et la langue étrangère. (...) Le langage musical franchit des frontières cognitives, sensorielles et affectives que la langue étrangère ne parvient pas à traverser si facilement. » (2008 : 33).

Cette conception de pont nous paraît très juste et nous pensons que tout comme un pont qui relie les deux rives, la musique permet de relier non seulement les deux

langues, mais aussi l'enseignant et l'enfant et les enfants entre eux. La musique leur permet de communiquer plus facilement même si le niveau de langue est encore très faible, dès les premières heures du cours.

6.2.1 La chanson comme objet familier

La musique et la chanson appartiennent à l'univers quotidien de l'enfant. Grâce à ce rapport qu'il entretient avec la musique, la chanson constitue un élément sécurisant dans l'apprentissage. En effet, l'enfant connaît déjà des chansons dans sa langue maternelle. De plus, la musique présente un charme plutôt universel, qui va au-delà de la langue. La chanson devient par conséquent un lien pour l'enfant avec son vécu, avec son univers quotidien, même si les paroles sont dans une langue qu'il ne comprend pas encore (ou du tout). Nous partageons ici le point de vue de P. Regoli (2008), qui dit que « pour les enfants, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas une finalité mais un moyen de faire ce qu'ils désirent vraiment et ressentent comme un besoin fondamental. » (2008 : 33).

6.2.2 La chanson comme élément rassurant

La chanson est rassurante, surtout pour les enfants timides, parce qu'elle leur permet de s'exprimer dans un contexte de détente et de plaisir, souvent en groupe. Lorsque les enfants du groupe-classe chantent tous ensemble, chaque enfant se sent d'autant plus confiant et a l'occasion de participer à la chanson sans inhibition ni peur de l'erreur. En outre, l'enfant qui débute ou qui a encore un faible niveau de langue peut se sentir réconforté parce qu'il a toujours la possibilité, en cas de difficulté, de chantonner. Ainsi, l'enfant s'approprie d'abord la mélodie et le rythme, éléments non linguistiques, et se familiarise progressivement avec les éléments liés à la nouvelle langue (phonèmes, rythme, lexique, structures).

6.2.3 La chanson comme objet culturel

La chanson appartient à la culture du pays dont elle provient et donne ainsi à l'enfant une fenêtre sur cette nouvelle réalité que l'enfant est en train de découvrir et de comprendre. Les comptines par exemple font partie de la culture enfantine partout

dans le monde, mais ces comptines ne sont pas que des traductions du même sens. Chaque comptine ou chanson véhicule des éléments propres à la réalité culturelle des gens qui l'ont produite. Que ce soit les personnages (Papa Noël, des fées, le facteur, etc.) ou les concepts (fêtes, lieux, aliments, etc.) évoqués dans les paroles, ou les rituels associés à la chanson dans le pays d'origine (à quel moment, avec qui et comment on chante, par exemple, les chants de Noël) ou les instruments de musique utilisés, la chanson permet aux enfants de découvrir progressivement et de manière implicite une nouvelle culture, ce qui leur permet de s'ouvrir à la différence culturelle.

6.2.4 La chanson comme outil de travail de groupe

La chanson permet de renforcer la notion de groupe et d'entraide. Lorsque les enfants chantent ensemble, ils se sentent impliqués dans l'activité du groupe-classe et peuvent partager le sentiment de plaisir et de détente. Grâce aux expériences vécues sur le terrain, nous avons pu observer ce sentiment, qui se traduit souvent par le sourire et les regards échangés parmi les enfants pendant qu'ils chantent. On peut en déduire que la chanson est vécue plutôt comme une pratique agréable qui appartient au groupe. La chanson permet également de favoriser l'entraide, parce que souvent, les enfants qui maîtrisent mieux la chanson peuvent aider les enfants qui en ont besoin. Nous avons même observé un exemple intéressant où un enfant a aidé l'enseignant qui s'était trompé sur l'ordre des éléments énumérés dans une chanson (les parties du corps dans la chanson « Jean Petit qui danse »). L'enseignant pourrait également prévoir de faire chanter en sous-groupes, par exemple, chaque sous-groupe de la classe est chargé de chanter une strophe particulière et le grand groupe chante le refrain. Cela permet de varier les modalités de travail et de favoriser la cohésion du groupe autour de la chanson.

6.2.5 La chanson comme élément libérateur

Selon nous, la chanson permet de se libérer de ses inhibitions. Elle rime avec liberté et souplesse. D'une part, elle favorise la souplesse sur le plan de l'expression verbale. Certaines chansons contiennent des sons ou des syllabes (Tra la la, ding dang dong, par exemple) qui n'ont pas de sens mais qui permettent à l'enfant d'entendre sa propre voix en classe, de se faire entendre, de se sentir impliqué et de participer à une

activité dans la nouvelle langue qu'il est en train de découvrir. Même lorsque les paroles contiennent des mots ou des structures plus complexes, l'enfant a beaucoup plus de liberté que dans les autres situations de communication en classe, car il peut très bien modifier, remplacer ou sauter certains mots ou bien chantonner jusqu'à ce qu'il maîtrise la chanson. Ceci nécessite bien entendu un travail attentif de la part de l'enseignant qui devrait être à l'écoute et accompagner les enfants dans leur découverte de la chanson et veiller à ce que certaines erreurs ne se fossilisent pas.

D'autre part, la chanson favorise l'activité physique et répond ainsi à un besoin fondamental de l'enfant. Nous avons pu observer sur le terrain que la chanson modifie tout de suite la géographie de la classe et dynamise la classe. Même si les enfants sont assis lorsqu'ils écoutent une chanson, ils sont rarement immobiles ; certains se balancent au rythme de la chanson, d'autres dansent ou font de petits bonds sur place. Lorsqu'ils sont debout, les enfants prennent plaisir à danser et à faire des gestes d'accompagnement. Ces mouvements ont également une valeur cognitive, parce qu'ils permettent à l'enfant d'associer les contenus linguistiques à des gestes, ce qui favorise une meilleure compréhension et la mémorisation.

Pour donner un exemple concret, lorsque les enfants apprennent les parties du corps, l'enseignant peut introduire la chanson « Jean Petit qui danse » en amont comme sensibilisation, ou bien en aval comme révision et activité ludique. Une telle chanson, accompagnée de gestes, pourra servir de support pour désigner les différentes parties du corps, sans passer par la langue maternelle (cela rejoint les principes de la méthode TPR que nous avons vue dans le chapitre précédent). Elle pourrait également être introduite après une phase d'apprentissage du lexique, lors de la phase de fixation, pendant laquelle les enfants devront associer le geste au mot. Une telle chanson permet à l'enseignant d'intégrer le mouvement et la danse en classe de langue, et il est bien connu que les enfants ont besoin de mouvement. Ce type d'activité permet également aux enfants « d'épuiser » en quelque sorte les excédents d'énergie qui les animent et qui les empêchent souvent de rester assis en silence, de faire attention ou d'effectuer des tâches demandant plus de concentration.

Comme le dit P. Regoli (2008), « les chansons qui s'accompagnent de l'expression corporelle ont un effet ludique et de fixation psychomotrice de l'apprentissage »

(2008 : 35). La musique et les mouvements permettent à chaque enfant d'être actif et de « dire » avec son corps ce qu'il souhaite exprimer sur ce qu'il est en train de découvrir.

Il ne faudrait pas oublier dans ce contexte que l'enseignant devrait lui aussi s'adapter à cette liberté qu'offre la chanson, s'il souhaite que les enfants en profitent pleinement.

6.2.6 La chanson comme marqueur de rituel de classe

La chanson peut servir de support pour marquer certains moments du cours ou le passage d'un moment à l'autre. Il existe certains rituels dans chaque cours, en fonction de l'établissement et de l'enseignant, et l'enseignant peut prévoir une chanson, même très courte, pour accompagner ces rituels. Par exemple, dans la plupart des situations de classe de langue, la séance commence par des salutations. L'enseignant pourrait prévoir une chanson simple (de type Bonjour les enfants/ Bonjour, ça va ? suivi de la réponse des enfants) qui marquerait le début de chaque séance. Un exemple concret d'une telle chanson est disponible dans la méthode « Alex et Zoé », qui propose un rap « Salut, ça va ? – Bonjour, ça va ? ... Au revoir, à plus tard ». Ce type de stratégie permet à l'enseignant de bien fixer les différents moments de la démarche et de s'assurer de la transition fluide entre ceux-ci. De plus, l'enseignant évite ainsi de se retrouver dans la situation difficile, surtout chez les débutants, d'expliquer ce qui va se passer et ce que les enfants doivent faire.

P. Regoli (2008) donne l'exemple d'une petite chanson mimée dont elle se sert pour signaler le changement d'activité. Elle demande aux enfants, en chantant : « Etes-vous prêts à commencer/ jouer/ chanter/ dessiner... ? ». Les enfants se rassemblent et répondent « Oui ! ». Cette chanson est accompagnée d'un déplacement : les enfants et l'enseignante forment une ronde en se donnant la main. Ce mini dialogue se répète trois fois, ensuite, ils chantent tous ensemble : « Donc, allons-y maintenant ! ».

6.2.7 La chanson comme moment de plaisir

Tout en reconnaissant les richesses pédagogiques de la chanson, il ne faudrait pas oublier qu'elle est avant tout un objet culturel, qui joue un rôle même au-delà des murs de la classe : celui du plaisir. La chanson peut très bien servir de divertissement. L'enseignant peut se servir d'une chanson en fin de séance, moment où le niveau d'attention ou d'énergie du groupe risque d'être en baisse. La chanson permet ainsi aux enfants de se détendre tout en restant dans le bain linguistique du cours. Nous avons pu observer que les enfants apprécient tellement les chansons qu'ils en sont toujours demandeurs. Par exemple, chez un groupe d'enfants observé, les enfants demandaient au début de chaque séance d'écouter leur chanson préférée (demande à laquelle l'enseignante ne pouvait pas toujours répondre d'ailleurs !).

Selon P. Regoli (2008), un instrument de musique (comme une guitare, par exemple) pourrait représenter en quelque sorte l'interlocuteur étranger, « puisqu'avec elle (la guitare) les enfants se parlent en français. Elle chante, salue, et les enfants répondent. (...) Mais elle pourrait bien être remplacée par une petite marionnette à gant qui propose une chanson ou un jeu, raconte des histoires, questionne, etc. Grâce à cet élément extérieur, l'élève oublie que c'est le maître qui lui parle et plonge naturellement dans cet univers magique. » (2008 : 34).

6.2.8 La chanson comme catalyseur de la créativité

Selon nous, la chanson n'est pas un objet figé et pourrait donner lieu à des activités permettant aux enfants de s'exprimer et de créer. P. Regoli (2008), quant à elle, préconise de prévoir quatre moments dans chaque séance : le temps de la musique, le temps du conte, la phase de jeu et d'expression corporelle et, enfin, le temps des arts plastiques.

A partir d'une chanson, l'enseignant pourrait prévoir des activités telles que les dessins et les sketches. Une autre exploitation possible est la modification des paroles de la chanson, en gardant la mélodie. Ici, une fois que les enfants se sont familiarisés avec la version originale des paroles, l'enseignant peut demander aux enfants d'en réécrire certaines parties. Cela favorise la créativité et suscite l'enthousiasme des

enfants. Nous avons pu observer que les enfants prennent plaisir à chanter « leurs » chansons dans lesquelles il y a un fort investissement personnel et auxquelles ils s'identifient facilement.

Pour donner un exemple concret, nous avons mené une activité avec un groupe d'apprenants débutants de 7 à 9 ans, à partir de la chanson « Viens dans mon pays » de la méthode Grenadine. Dans la séance précédente, les enfants avaient écouté la chanson pour revoir de manière plus ludique la structure J'aime + infinitif qui y est récurrente, en regardant les images d'accompagnement pour en comprendre le sens. Les enfants se sont vite familiarisés avec la chanson, grâce à sa mélodie agréable et la structure assez répétitive des paroles. Lors de la séance suivante, nous avons proposé aux enfants de créer leur propre chanson en remplaçant les activités préférées de la sorcière Grenadine par les leurs. A la manière du livre, chaque enfant a écrit les paroles de sa chanson dans son cahier et a fait des dessins pour illustrer chaque strophe. Ensuite, les enfants ont présenté (en chantant et en montrant les dessins) leurs chansons au groupe. Depuis ce jour-là, chaque fois qu'ils écoutaient la chanson originale en classe, les enfants souhaitaient chanter la leur.

6.2.9 La chanson comme stimulant de la mémoire

Nous avons pu observer chez des enfants le rôle de la chanson dans la mémorisation et le rappel des éléments de la langue étrangère. Pour ce qui concerne l'introduction du lexique, par exemple, l'enseignant peut se servir d'images ou d'objets, sur le modèle « regarde, écoute et répète » très fréquemment utilisé dans les manuels. Selon notre expérience, ce type d'activité aide à faire une première découverte du lexique, mais très souvent, les chansons constituent un outil très efficace pour fixer les acquis. Prenons l'exemple des nombres. Nous avons observé que les enfants apprennent les nombres par association (nombre à l'oral et nombre à l'écrit ou objets concrets à compter) et répétition, mais ce qui les aide à les mémoriser, c'est la chanson et surtout la mélodie (méthode Grenadine : « Un, deux, trois...chantez avec moi »).

Il est également intéressant de noter que certains enfants se servent des paroles des chansons pour se rappeler des mots en cas d'oubli. Par exemple, un enfant qui avait oublié un nombre en français a su s'en sortir en chantonnant la chanson apprise

(1,2,3...) pour retrouver la suite mémorisée et ainsi le bon nombre. Nous pensons que la chanson facilite la mémorisation de certains éléments de la langue étrangère (sons, rythme, lexique et structures) en raison de sa structure répétitive, qui permet de fixer les contenus, et de son caractère ludique et attrayant, grâce auquel l'enfant a souvent envie de l'écouter ou de la chanter, que ce soit en classe, pendant la récréation, dans les transports ou à la maison. Nous avons eu des retours des parents qui nous disaient que même hors de l'école, les enfants chantaient les chansons apprises en classe. Par exemple, un petit garçon de 4 ans et sa sœur aînée de 6 ans, qui apprenaient le français avec nous, présentaient (conjointement et avec beaucoup d'entraide !) des chansons françaises à leurs parents lorsque la famille se retrouvait autour de la table, au moment du dîner. Il est bien connu que la répétition aide la mémorisation et la chanson constitue ainsi un moyen naturel de faire répéter les éléments acquis sans que cette répétition soit lassante ou artificielle.

L'enseignant peut également faire appel aux chansons connues pour stimuler la mémoire des enfants et les aider à se rappeler certains éléments. Nous avons pu observer en classe qu'il est possible de proposer l'amorce d'une strophe d'une chanson pour que l'enfant en difficulté en retrouve la suite ou l'élément qui lui manque.

6.2.10 La chanson, ressource riche en éléments linguistiques

La chanson constitue une ressource particulièrement riche pour l'enseignant du FLE parce qu'elle permet de travailler plusieurs éléments linguistiques, tels que le lexique, des structures syntaxiques et la phonétique. Selon P. Regoli (2008), un des objectifs possibles de l'exploitation d'une chanson est d'« assimiler le code phonétique de la langue étrangère en s'exerçant à la prononciation, l'intonation et les rythmes qui lui sont propres. » et de « découvrir les possibilités de l'appareil phonatoire » (2008 : 34).

6.2.11 La chanson comme toile de fond

Certaines activités de classe telles que le dessin et le coloriage se déroulent en général dans le silence. Il est vrai que le silence favorise la concentration, mais nous avons

souvent observé que les enfants, pendant qu'ils colorient ou effectuent un travail manuel (découper, coller, etc.) prennent plaisir à chantonner. Parfois, ces moments de travail non-linguistique risquent de donner lieu à des moments de communication authentique entre les enfants (leurs derniers jouets, une fête d'anniversaire qui approche), mais en langue maternelle. Dans le souci de favoriser un environnement agréable pendant de telles activités et de maintenir le bain linguistique, nous pensons que les chansons apprises en classe et surtout celles qui servent de support à l'activité en cours pourraient très bien remplir ce silence, sous forme de « toile de fond » discrète. Nous avons pu observer les résultats positifs d'une telle exploitation des chansons apprises. Ce qui est intéressant, c'est que la musique ne semble pas gêner la concentration ni retarder l'accomplissement de la tâche. Les enfants continuent leur travail, en écoutant silencieusement ou en chantonnant ou même en chantant. D'après notre expérience, pendant que les chansons résonnent, que ce soit avec ou sans paroles, les enfants ne parlent pas entre eux sauf lorsqu'ils souhaitent demander de l'aide ou partager leur travail en faisant des remarques ponctuelles du genre « Regarde ! », « J'ai fini ! », « Comme ça ? » ou « Aide-moi », et ce, en français.

P. Regoli (2008) préconise elle aussi d'associer la musique aux arts plastiques : « Lors de la dernière séquence, pendant que les enfants dessinent, peignent ou fabriquent, les chansons apprises résonnent en toile de fond. Les enfants éprouvent un grand plaisir à chantonner sans abandonner leurs tâches. Ils traversent une étape de synesthésie dans laquelle les couleurs peuvent évoquer des sons et vice versa. La répétition automatique des chansons renforce bien sûr la mémorisation, mais accomplit en même temps une forme de détente et de concentration, tel un mantra qui permet d'entrer dans un univers plus intime. » (2008 : 35).

6.2.12 Les comptines et les jeux de doigts

D'après le site Internet de l'Académie de Grenoble, la comptine désigne une formulette ou un poème simple, récité ou chanté, souvent accompagné d'une mélodie. Les comptines ont pour but d'amuser et d'éduquer les jeunes enfants. A l'origine, ces formules enfantines servaient à désigner, lors d'un jeu en groupe, celui qui tiendrait tel ou tel rôle dans le jeu (Am stram gram, par exemple). Les comptines sont

transmises par la tradition orale, tout comme les contes et les proverbes. Pour H. Vanthier (2009), elles constituent « un trésor patrimonial » (2009 : 82).

Les comptines, transmises de génération en génération, sont souvent les premières histoires racontées aux petits enfants. A travers ces comptines, l'enfant découvre son corps, la musique et le langage. Elles permettent une approche ludique de la langue. Comme le dit H. Vanthier (2009), « En langue étrangère comme en langue maternelle, l'enfant prend plaisir à la répéter : plaisir des sonorités, découverte d'exercer sa bouche à produire des sons et des rythmes étranges et inhabituels. » (2009 : 82).

Les comptines, étant ancrées dans la culture du pays, véhiculent une identité culturelle. Pour H. Vanthier (2009), « Apprendre des comptines dans sa langue d'origine permet une entrée en culture, en identité collective. Apprendre des comptines en langue étrangère ouvre à une autre culture où le découpage du réel à travers les mots est à la fois nouveau et différent. » (2009 : 82).

D'un point de vue pédagogique, les comptines présentent de nombreux atouts en classe de langue étrangère, en particulier dans les domaines du lexique, de la syntaxe et de la phonologie. Elles permettent d'enrichir le lexique car elles abordent des thèmes variés liés à la vie quotidienne, tels que les animaux, les couleurs, les parties du corps, les nombres, la famille et les jours de la semaine. Pour ce qui concerne la syntaxe, apprendre des comptines implique apprendre des structures, qui sont souvent répétitives et en facilitent donc la mémorisation. Enfin, comme le dit H. Vanthier (2009), les comptines permettent de « développer de bons schémas phonologiques et d'affiner la perception auditive en engageant au repérage des réalités sonores spécifiques » (2009 : 82) à la langue étrangère, par exemple des rimes, des assonances, des rythmes et des phonèmes spécifiques.

Les comptines et les jeux de doigts permettent de travailler les différentes intelligences de l'enfant : verbale, kinesthésique et musicale. En associant ce qu'il entend et dit à ses mouvements, l'enfant peut donner du sens aux mots et les mémoriser plus facilement.

Pour H. Vanthier (2009), les comptines facilitent la mémorisation « par les jeux de rythmes, les onomatopées, par les mimiques et les mouvements qu'elles suscitent ». Quant aux jeux de doigts, leur trame narrative, « tout en énumérant les doigts, crée un rapport entre les différentes sensations : tactiles, kinesthésiques et sonores (rythmiques) » (2009 : 70). Ils sont donc des supports privilégiés en classe de langue pour enfants.

Comment utiliser les comptines en classe ?

H. Vanthier (2009) propose trois pistes de travail pour l'utilisation de comptines en classe de langue : jouer avec le rythme, jouer avec les paramètres sonores et jouer sur la forme.

Pour jouer avec le rythme, l'enseignant et/ ou les élèves appliquent un rythme à la comptine, en utilisant la voix parlée, les percussions corporelles et instrumentales. Cette activité, proche de la création de rap (genre très apprécié des jeunes), peut susciter l'intérêt des enfants de 7 à 11 ans. Afin de varier le rythme, ils peuvent y ajouter des onomatopées rythmées (flic, flac, floc) ou des mouvements de corps rythmés (taper du pied), ou en remplacer un mot par un geste (claquer des doigts). On peut également intercaler des silences où on continue à dire la comptine dans sa tête, toujours en respectant le rythme. Enfin, on peut jouer sur le débit de la récitation : dire la comptine de plus en plus vite, ou de plus en plus lentement, ou bien alterner entre les deux débits pour en faire un contraste.

Pour ce qui concerne les paramètres du son, c'est-à-dire la hauteur, l'intensité et le timbre, ils se prêtent à de nombreuses variations qui peuvent dynamiser l'apprentissage en faisant appel à la créativité des élèves. Il est par exemple intéressant de faire explorer toute l'échelle des hauteurs : « faire le bourdon, imiter une sirène, suivre un schéma gestuel (monter, descendre...) » (2009 : 89), ou bien les différents registres d'intensité de la voix, tels que chuchoter, murmurer, crier, hurler, chanter et parler. On peut également faire accentuer certains éléments afin de produire des effets sonores, par exemple, les consonnes dans le chuchotement et les voyelles dans le murmure. Ces variations d'intensité peuvent être accompagnées de gestes ou de mouvements : chuchoter la comptine en avançant à petits pas, crier la comptine en

avançant à grands pas ou en faisant d'autres mouvements (s'asseoir, se lever, sauter, s'immobiliser, etc.).

Pour donner une dimension théâtrale à la récitation des comptines, un travail sur les émotions et la voix peut être envisagé. Cela permet d'explorer la façon dont la voix et les expressions du visage peuvent véhiculer certaines émotions telles que la tristesse, la joie, la timidité, la colère, etc. L'enseignant peut également proposer aux enfants de transformer leur voix (en se pinçant le nez, en imitant une personne ou un animal...) ou de dire la comptine en faisant référence à une image (dire la comptine comme le vent, comme la neige qui tombe, comme un train...).

Enfin, l'utilisation de comptines en classe de langue peut être enrichie en jouant sur la forme des comptines. Ce travail se réalise sous forme d'un dialogue (question/réponse) dans lequel deux groupes d'élèves se répondent d'un vers à l'autre. La comptine « Savez-vous planter les choux ? », étant donné sa structure, s'y prête bien. L'enseignant peut également diviser la classe en deux ou trois groupes et proposer de chanter la comptine en canons, c'est-à-dire avec des départs différés (le premier groupe chante « Frère Jacques, Frère Jacques » et lorsqu'ils arrivent à « Dormez-vous, dormez-vous ? », le deuxième groupe débute, avec « Frère Jacques, Frère Jacques », et ainsi de suite).

Pour conclure cette partie sur la chanson dans l'enseignement précoce des langues étrangères, nous dirons que la chanson constitue une ressource extrêmement riche à multiples fonctions et que son exploitation en classe de FLE favorise l'apprentissage.

6.3 Le théâtre en classe de FLE

Les activités théâtrales font partie de l'univers de l'enfant dès sa petite enfance. Nous avons vu plus haut que le jeune enfant commence dès l'âge de deux ans à s'intéresser aux jeux d'imitation. Il imite d'abord ses proches, mais au fur et à mesure qu'il grandit, il commence à imiter des animaux, des objets inanimés et des personnages des contes. L'enfant prend plaisir à jouer à être un autre, en se projetant par son imagination dans un monde fascinant.

Pour nous, mettre en place en classe de FLE une activité faisant partie de l'univers quotidien de l'enfant et répondant à son besoin de jouer à être un autre pourrait avoir des effets très bénéfiques sur la motivation des enfants et par conséquent, sur l'apprentissage. Cela permet de miser sur leur imagination fulgurante et leur capacité naturelle à improviser, en proposant aux enfants des activités fondées sur cette pratique ludique très prisée des enfants.

Pour nous, « théâtre » englobe toutes les activités de classe qui proposent aux enfants de « jouer à être ». Mettre en œuvre les activités théâtrales en classe signifie la création de situations permettant aux enfants et/ ou à l'enseignant de se projeter dans un autre lieu, dans un autre contexte (époque, interlocuteurs), ou dans un autre corps (animal/ enfant/ adulte) ayant des caractéristiques particulières : voix, comportement, traits. Il pourrait s'agir tout simplement, chez des jeunes débutants complets, de simuler un animal en réalisant une activité sur le cri des animaux en langue française. En allant du plus simple au plus complexe, l'organisation en classe d'un spectacle pour la fin du cours pourrait aussi être envisagée.

Quel est l'intérêt de faire du théâtre en classe de FLE ?

Le plus grand intérêt des activités théâtrales en classe de FLE pour enfants découle de leur proximité à l'univers quotidien des enfants. En outre, elles répondent à leurs besoins fondamentaux de jeu et d'activité physique.

Les activités théâtrales constituent pour les enfants un moment de plaisir et de créativité. Nous partons d'un constat : en observant des enfants en train de jouer, nous voyons qu'ils prennent plaisir à « jouer à faire semblant ». Il est fort probable que dans toutes les cultures, une version de ce jeu fondamental existe : jouer à la mère et au père, à la maîtresse, etc. Ce qui nous frappe en observant de tels jeux c'est le potentiel de l'imaginaire des enfants. La partie est souvent précédée d'un moment court où se met en place une négociation entre les joueurs. En jouant, l'enfant s'approprie un rôle, et sans qu'aucun metteur en scène n'intervienne, tout l'univers de l'imaginaire se met en place, jusqu'au dernier détail : lieu, accessoires (souvent improvisés ou invisibles), comportements, voix, déroulement, etc. En jouant, l'enfant s'appuie sur ce qu'il connaît, mais en même temps, il fait appel à son imaginaire et il apprend des choses grâce aux interactions avec les autres joueurs. Cette entraide se

met en place naturellement et les enfants opèrent un va-et-vient constant entre le monde réel et le monde irréel qu'ils ont créé au fur et à mesure du jeu. Ils sont à la fois très immergés dans ce monde irréel et capables d'en sortir pour y apporter une précision ou un commentaire. Il s'agit pour eux d'une sorte de « rôle-switching » (nous l'avons calqué sur l'expression de code-switching).

Pour ce qui concerne l'apprentissage du FLE, A. Payet affirme, dans un entretien publié sur le site Café du FLE, que les activités théâtrales permettent notamment le « débloqué face à la prise de parole, le plaisir de communiquer entièrement en français et de vivre les mots ou les notions de grammaire plutôt que de les intellectualiser ».

Pour nous, les activités théâtrales présentent un intérêt particulier, par rapport aux autres activités de classe, parce qu'elles placent le corps de l'enfant au centre de l'activité. Elles permettent donc de développer le non verbal (mimiques, gestes) et de travailler les différentes possibilités de la voix.

Propositions d'activités en classe de FLE pour enfants

Nous présenterons ci-dessous quelques activités théâtrales qui peuvent être mises en œuvre dans le cadre de l'enseignement du FLE aux enfants ainsi que les compétences travaillées.

6.3.1 Orchestre de sons

Il s'agit d'organiser un « orchestre », dans lequel chaque apprenant ou groupe d'apprenants est chargé d'un son (phonème, syllabe, phrases très courtes telles que « J'aime l'ail, moi l'oignon », etc.) qu'il doit reproduire en chœur, comme un vrai orchestre. Cela peut se faire avec ou sans musique. Pour nous, cette activité n'est pas qu'un exercice de phonétique typique. Il s'agit de théâtre parce que les enfants sortent de leur contexte réel, celui de la classe, pour se mettre dans un monde imaginaire : une salle de spectacle, des groupes de musiciens, un chef d'orchestre et des partitions. Ici, l'enseignant joue le chef d'orchestre et dirige et coordonne avec ses gestes et sa baguette le jeu des « musiciens ».

Cette activité, qui peut être mise en œuvre dès le début de l'apprentissage, permet de travailler de façon ludique la phonétique et surtout les phonèmes qui posent problème chez certains apprenants (par exemple, le son « y » comme dans tu, une). De plus, elle permet d'éviter la monotonie d'une simple répétition (sur le modèle « écoute et répète » que proposent normalement les méthodes). Ce travail demande également une bonne coordination et beaucoup d'attention de la part des apprenants.

6.3.2 Le jeu des mimes

Ce jeu d'imitation, très prisé des enfants, peut être mis en œuvre chez des débutants d'un tout petit niveau, parce qu'il mise plus sur le non verbal que sur le verbal. Ici, l'enfant est censé mimer un mot qui lui est proposé ou qu'il choisit lui-même, par exemple : animal (un ours), personne (la maman), objet (un arbre), action (se brosser les dents), émotion (fâché). Les autres enfants doivent l'observer et deviner le mot mimé.

A. Payet propose une variante qui nous semble très intéressante parce qu'elle permet de développer la prise en compte de l'autre et la cohésion du groupe. Le but du jeu est de créer ensemble un tableau imagé.

Pour cette activité, les enfants sont disposés en cercle. Pour lancer la réalisation du tableau imagé, un premier enfant doit rentrer au centre du cercle, dire une phrase sur le modèle : « Moi, je suis + un nom (de son choix) » et mimer cette chose avec tout son corps. Puis, un deuxième enfant viendra se mettre au centre du cercle pour compléter ce tableau (en choisissant des objets ou des personnes qui sont en relation avec le thème du premier enfant) et ainsi de suite. Pour terminer la constitution du tableau, l'enseignant tape deux fois dans ses mains et tous les enfants doivent alors revenir à leur place. Immédiatement après, un nouvel enfant viendra au centre du cercle pour initier un nouveau tableau.

A. Payet en fournit un exemple : Le premier enfant dit « Moi, je suis un bateau. » et il mime alors immédiatement un bateau. Un deuxième enfant vient le rejoindre au centre du cercle et dit « Moi, je suis la mer. », puis un troisième, « Moi, je suis un requin. », un quatrième « Moi, je suis une sirène. ».

Pour A. Payet, « Cet exercice ne provoque pas de blocage au niveau linguistique car les apprenants utilisent des mots qu'ils connaissent. Quand un apprenant entend «

trousse », des mots lui viennent immédiatement à l'esprit : stylo, gomme, ciseaux, etc. ». De plus, il précise que ce n'est pas le professeur qui décide du champ lexical, mais « les apprenants eux-mêmes qui réactivent leurs connaissances et créent des passerelles entre elles. En entendant chaque nouvelle proposition, les apprenants ont un nouveau mot à la bouche, ce qui les encourage à franchir le pas et à venir au centre du cercle. Et même si un apprenant, par timidité, ne participe pas, il aura été stimulé mentalement ».

Pour nous, le jeu des mimes développe l'expression non verbale et invite l'enfant à s'impliquer avec tout son corps. Cela aide les enfants, même hors du jeu, à développer des stratégies pour s'exprimer en classe sans avoir recours à la langue maternelle. D'un point de vue d'objectifs pédagogiques, cette activité permet de travailler le lexique appris en cours, même à un niveau très faible en français.

6.3.3 L'exploitation « théâtrale » d'une bande dessinée

A un petit niveau de français, les apprenants ne sont pas encore en mesure de créer leurs propres dialogues, à part certains scénarios très simples (salutations, présentation). Mais l'enseignant peut profiter des bandes dessinées que proposent certains manuels de FLE destinés aux enfants (tels que « Zigzag », « Alex et Zoé » et « Vitamine »), qui fournissent des situations concrètes, construites autour des personnages que l'enfant rencontre tout au long du manuel et avec lesquels il commence à s'identifier. Les dialogues de la bande dessinée sont enregistrés sur le CD audio. Prenons l'exemple du manuel « Alex et Zoé » de chez Clé International. La bande dessinée qui apparaît dans chaque unité présente de manière simple et humoristique l'histoire des personnages du manuel : une fille, un garçon, une grand-mère, un loup, un chat, un ogre et son dragon. Dans la première leçon, l'enfant fait connaissance de ces personnages grâce à des dessins du manuel et des présentations du CD audio. Chaque personnage a une voix très particulière (par exemple, l'ogre a une voix rauque), ce qui permet aux enfants de reconnaître le personnage qui parle et plus tard, de reproduire cette voix.

Pour exploiter la bande dessinée, l'enseignant propose aux enfants une première phase d'observation de la page. En regardant les images, ils sont amenés à repérer des

lieux et les personnages, et à émettre des hypothèses sur ce qui se passe, anticiper sur ce que disent les personnages.

Ils passent ensuite à la première écoute, et à la vérification des hypothèses. A la deuxième écoute, les enfants font une activité qui consiste à associer la phrase qu'ils entendent à la bonne vignette.

Afin de donner une dimension théâtrale à l'utilisation de la bande dessinée, une troisième étape peut être proposée : la mise en scène de la BD. Cela peut se faire sous forme de lecture théâtralisée, où chaque enfant a un rôle particulier et les enfants lisent à haute voix la bande dessinée en imitant la voix, l'intonation, le rythme et les émotions du personnage. L'enseignant peut également proposer à quelques enfants (en fonction du nombre de personnages dans la BD) de venir jouer la scène devant la classe, en réécoutant l'enregistrement. Cela permet aux enfants de se concentrer d'abord sur leur rôle, le personnage qu'ils jouent, les gestes et les expressions. Dans un deuxième temps, ils joueront les dialogues sans l'enregistrement, c'est-à-dire que c'est l'enfant qui prend maintenant la parole. Dans cette phase, les enfants pourront improviser, et l'enseignant n'insistera pas sur l'exactitude des dialogues, mettant l'accent sur la mise en scène. Cette activité permet de valoriser tout ce que les enfants peuvent faire pour se mettre dans leur rôle : ton, voix, gestes, mimiques, marche, etc.

6.3.4 Les jeux de rôles

Pour nous, utiliser en classe les jeux de rôles permet de s'appuyer sur une pratique enfantine (jouer à être un autre) pour développer les compétences de compréhension et d'expression orales des enfants.

Dans un cours pour adultes, les jeux de rôles concernent des situations de la vie adulte : acheter un billet de train, réserver une chambre, faire une inscription, etc. De même, chez un public d'enfants, les situations devraient être en relation avec les centres d'intérêt des enfants et les réalités de leur vie quotidienne : famille, école, amis, jeux. Ceci dit, il nous semble important de faire deux remarques. Premièrement, puisqu'on a affaire à des enfants, il nous semble intéressant de proposer également des situations fantaisistes (mettant en scène des robots, des sorcières, des fées, des animaux qui parlent), ce qui pourrait dynamiser la classe et favoriser la créativité de

l'enfant. Deuxièmement, il ne faut pas oublier que les enfants prennent plaisir à jouer à être adulte, ce qui implique donc qu'il faut avoir une certaine souplesse dans le choix des situations.

A un petit niveau de français, il est tout à possible d'utiliser les jeux de rôles très simples. Le travail sur les actes de parole tels que saluer, se présenter et demander à quelqu'un de se présenter peut devenir monotone (parce que les enfants devront dire toujours la même chose) et peu naturel (parce que dans la vie réelle, on ne se présente pas tous les jours aux gens qu'on connaît). Mais si l'on propose à l'enfant de s'inventer une nouvelle identité (son super héros préféré, un personnage d'une BD, un personnage fantaisiste), deux effets se produiront. D'une part, la tâche deviendra plus intéressante pour l'enfant qui se présente. D'autre part, on s'assure d'une écoute attentive : ses camarades s'intéresseront à ce qu'il dit, ce qui n'est pas forcément le cas lorsque les enfants savent que les réponses sont toujours les mêmes. D'un point de vue linguistique, cette improvisation est plus enrichissante parce qu'elle permet d'introduire plus de lexique.

Pour ce qui concerne les situations des jeux de rôles, certaines semblent susciter particulièrement bien l'intérêt des enfants. D'après notre expérience, les enfants prennent plaisir à jouer le maître ou la maîtresse (d'ailleurs, dans le groupe-classe, ils veulent tous jouer ce rôle !), les parents, le médecin et le serveur au restaurant.

Les jeux de rôles se font en binômes ou en petits groupes, mais pour impliquer tout le groupe-classe, l'enseignant peut proposer des simulations simples, même chez des enfants qui ont un niveau linguistique très faible. « La classe » est une simulation que les enfants aiment bien. Un enfant devient le maître (ou la maîtresse) et prend le cours de français. Il est intéressant de noter que même si cette simulation n'implique pas de grand changement (les enfants ne changent pas de rôle, ils sont toujours élèves), elle est source de plaisir pour les enfants. En effet, pour les enfants, il suffit d'avoir une nouvelle maîtresse (de la même taille qu'eux!) pour que le jeu s'installe. Pour ce qui concerne les actes de parole à mettre en œuvre, les enfants mobilisent tout ce qu'ils entendent et disent régulièrement en classe. Pour l'enseignant, cela lui renvoie en quelque sorte une image de son propre enseignement et lui permet de savoir à quel point les enfants internalisent son comportement et son discours ! D'autres simulations peuvent également intéresser les enfants : le restaurant, le marché,

l'épicerie. Pour une telle simulation, il faut prévoir tout un travail de préparation (menu, enseigne du magasin, accessoires, etc.).

6.3.5 Les marionnettes

Les marionnettes (représentant des personnages, des animaux, des créatures fantaisistes, etc.) constituent un support fort précieux en classe de FLE pour enfants. Tout d'abord, elles suscitent l'intérêt des enfants, qui ont toute de suite envie de les toucher, de les manipuler, même si les plus timides n'osent pas encore prendre la parole. Comme les cartes-images, les marionnettes, les poupées et les animaux en peluche permettent d'introduire des éléments lexicaux (les parties du corps, les couleurs, les loisirs) et des actes de parole (saluer, se présenter, prendre congé, etc.). De plus, ces supports favorisent la mise en œuvre d'activités de dramatisation (cris d'animaux, voix, rires, etc.). Les marionnettes peuvent permettre de favoriser la prise de parole dès le début du cours dans des jeux de rôles extrêmement simples (du genre « Bonjour éléphant ! »), ou servir de support à la réalisation d'un spectacle, en fin de semestre. Dans tous les cas, cette activité stimule les enfants et leur donne envie de prendre la parole. Nos expériences en classe de FLE pour enfants ont confirmé que les jeunes apprenants prennent plaisir à participer à ce genre d'activités, ils en sont même demandeurs !

H. Vanthier (2009) propose d'utiliser en classe de FLE, chez un public de moins de 7 ans, une mascotte, sous forme de poupée de chiffon ou de marionnette ou d'animal en peluche, dans lequel on peut passer la main. Cette mascotte, qui portera un nom à consonance francophone, sera présentée aux enfants en disant qu'elle ne parle que le français et qu'elle n'aime pas le bruit. Selon H. Vanthier (2009), la mascotte joue un rôle affectif, parce qu'elle devient vite un compagnon familier et rassurant pour l'enfant. Elle motive les enfants et stimule la communication en français, parce que les enfants ont envie de parler avec elle. De plus, son utilisation permet à l'enseignant d'introduire des situations d'apprentissage, par exemple, « Aujourd'hui, Mimi a apporté un nouveau livre... » (2009 : 70).

6.3.6 La pièce de théâtre

Enfin, nous aborderons une activité théâtrale plus complexe qui peut englober tout ce que nous venons d'évoquer : la pièce de théâtre. Il s'agit d'une activité qui s'étale sur une durée plus longue et sa réalisation exige plusieurs séances de travail. Souvent, les enfants préparent leur spectacle tout au long du cours et le présentent à la fin du cours. Mais c'est une activité extrêmement motivante et valorisante qui implique tous les enfants et permet de travailler les différentes compétences. Elle comporte plusieurs étapes et propose par conséquent aux enfants de nombreuses occasions d'échanger et de travailler en français : discuter du choix de la pièce de théâtre (production orale : choisir parmi celles qui existent ou écrire sa propre pièce de théâtre ?), distribution des rôles (production orale), fabrication des accessoires et de costumes (travaux manuels), rédaction du scénario (compréhension et production écrites), rédaction des invitations (travaux manuels et production écrite).

6.4 Le livre en classe de FLE

Dans la classe de FLE pour enfants, deux types de livres nous concernent : la méthode FLE (on peut l'appeler manuel ou livre de l'élève) et la littérature de jeunesse.

6.4.1 Les méthodes

Grâce au développement des dispositifs d'enseignement du FLE aux enfants, les enseignants de FLE ont à leur disposition une gamme assez variée de méthodes. Certaines méthodes FLE pour enfants proposent du matériel d'accompagnement – posters, cartes-images, CD chansons, etc.

Le choix d'utiliser (ou non) une méthode pour l'enseignement du FLE aux enfants dépendra de plusieurs facteurs, y compris les objectifs fixés par l'institution et par l'enseignant, la durée du cours, et l'âge des enfants. Certains enseignants choisissent d'élaborer leurs propres supports et de suivre leur propre progression, en fonction des besoins des enfants et des objectifs fixés. Ils puisent parfois dans diverses méthodes FLE pour en tirer ce qui leur paraît utile.

Pour H. Vanthier (2009), l'utilisation d'un manuel en classe de langue pour enfants présente plusieurs avantages. Tout d'abord, dans le manuel, les enfants peuvent retrouver un environnement familier grâce aux personnages récurrents. Cela les rassure et leur permet de créer un rapport affectif à la langue. De plus, les contenus sont abordés en suivant une progression, au fil des unités didactiques, ce qui assure une cohérence dans l'apprentissage et facilite la préparation de l'enseignant. Les manuels proposent souvent des enregistrements audio de qualité, qui permettent aux enfants d'écouter des locuteurs natifs.

Comme le disent F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (2011), « le manuel de FLE est au professeur de français langue étrangère ce que la caisse à outils est au maçon » (2011 : 125). H. Vanthier (2009) souligne toutefois qu'un manuel « ne saurait se substituer à une élaboration de contenus et de progression spécifiquement adaptés au public d'apprenants, d'autant que les apprenants ici concernés sont parfois de très jeunes enfants, pour certains encore non lecteurs. » (2009 : 69). Les jeunes enfants ont du mal à se repérer seuls dans l'espace d'un livre (et on peut imaginer les difficultés des enfants qui apprennent à lire dans un alphabet autre que l'alphabet latin). Il est par conséquent important d'assurer une attention conjointe (Bruner), c'est-à-dire une convergence simultanée des regards (enseignant et enfant) sur un même objet, pour faire émerger le sens. N'oublions pas que l'attention d'un jeune enfant est très fugitive et que son attention ne se porte pas toujours là où l'enseignant le croit, surtout lorsque l'enfant est seul devant son livre.

Pour C. O'Neil (1993), dans la plupart des ensembles pédagogiques conçus pour l'enseignement précoce des langues étrangères, un thème central sert de fil conducteur autour duquel tous les dialogues, les images, le vocabulaire, la grammaire, les jeux, les chansons et les exercices sont présentés. Souvent, les personnages font partie soit de l'univers quotidien des enfants, soit d'un univers fantaisiste ou imaginaire. Par exemple, dans la méthode « Grenadine » (Hachette), il s'agit d'un groupe d'enfants en voyage scolaire et d'une sorcière aimable, Grenadine, qui les accompagne tout au long de l'histoire.

Comme le dit C. O'Neil (1993), « ...ces ensembles visent à constituer un univers dans lequel les enfants se retrouveront, tout en cherchant à :

- faire que les enfants adhèrent aux intrigues, s'y reconnaissent et s'identifient, dans une certaine mesure, aux personnages et à ce qui leur arrive,
- varier les contenus pour que l'intérêt soit maintenu,
- tenir compte de la vie des enfants, en dehors de l'école, dans le choix du type de dessins (très souvent de style bande dessinée), et de personnages, dont certains sont réalistes et d'autres fantaisistes. » (1993 : 154).

Dans cet univers, d'autres éléments sont souvent introduits, dans le souci de motiver les enfants et s'assurer de leur adhésion. Il s'agit de l'humour (par exemple, des dessins, des voix ou des situations comiques) et des situations typiques de l'univers enfantin (par exemple, la mauvaise conduite d'un enfant ou une situation de conflit entre enfants ou parents et enfants).

C. O'Neil (1993) évoque les résultats d'une enquête menée à propos des sketches d'une méthode audio-visuelle d'enseignement de l'anglais pour enfants. On a demandé aux enseignants si les enfants avaient fait des commentaires à propos des leçons, des personnages ou des situations. Les enseignants ont relevé que des liens affectifs se créent, effectivement, entre les élèves et des personnages.

« Il se crée un véritable courant de sentiments affectifs entre les personnages et l'élève. Les enfants font surtout des commentaires à propos des personnages, ils vivent avec eux et aiment les situations comiques. Au sujet des personnages, ils ont demandé (avant la dernière leçon) s'ils allaient les retrouver l'année suivante. » (1993 : 155).

C. O'Neil (1993) signale aussi l'intérêt des enfants pour des personnages fantaisistes et des situations comiques : « Ils aiment les sketches amusants ou qui se terminent gaiement et les rappellent à propos d'une étude dans une autre matière. Oui, entre eux surtout, un dénouement comique leur plaît beaucoup. Oui, réactions spontanées (d'amusement). Ils miment (en français) les sketches, certaines images, en sortant du cours d'anglais. Ils se racontent entre eux les situations amusantes. » (1993 : 155).

Lors de nos cours de FLE auprès d'un groupe d'enfants, nous avons pu observer ce même intérêt chez les enfants pour la sorcière de la méthode Grenadine. En effet, nous n'utilisons que rarement le manuel, mais les enfants avaient établi des liens affectifs avec le personnage, qui figurait sur la couverture du manuel. Par exemple, chaque fois que nous sortions le manuel, une fille de 6 ans s'exclamait joyeusement « Grenadine ! ». Un jour, un garçon de 6 ans, en voyant la couverture, a dit qu'il avait peur des sorcières parce qu'elles étaient méchantes. Nous lui avons dit que Grenadine n'était pas méchante, en lui montrant une image du livre où Grenadine sourit et salue les enfants. La fille a tout suite exprimé son accord, en lui disant : « *She's a nice witch* (C'est une sorcière gentille). » Le garçon a visiblement été convaincu, et à partir de ce jour-là, lors des activités impliquant le personnage de Grenadine, il semblait plus à l'aise. Les enfants aimaient bien colorier des dessins de Grenadine, savoir ce qu'il y avait dans son cartable, etc.

L'imaginaire et l'humour sont donc des éléments très précieux pour ce qui concerne la motivation des enfants. Pour ce qui concerne l'humour, en plus des éléments introduits par le matériel lui-même, il convient de signaler le rôle privilégié que joue l'enseignant, qui favorise l'introduction et l'appréciation de l'humour. Toutefois, il importe de trouver le juste équilibre. Comme le dit C. O'Neil (1993), citant J. Deraugécourt (1980), l'essentiel, c'est de :

- « - créer une atmosphère de détente dans la classe, une connivence, une plaisante complicité maître-élève ;
- être en permanence disponible à la détente, sans tomber ni dans la pitrerie (côté prof.), ni dans la foire (côté élève) » (1993 : 155).

Analyse de méthodes FLE pour enfants

Nous avons analysé une sélection de méthodes FLE destinées aux enfants, pour en dégager les points communs et les particularités. Il s'agit de neuf méthodes éditées en France (ou en Inde, en collaboration avec une maison d'édition française, pour ce qui concerne Vitamine) depuis l'année 2000, qui concernent toutes le premier niveau d'apprentissage.

Titre, maison d'édition, année d'édition	Tranche d'âge visée	Composition de la méthode	Particularités	Matériel d'accompagnement
Lili, la petite grenouille CLE International 2002	4 à 7 ans	Album (livre de contes) comme support principal 3 histoires comprenant chacune 8 unités	Approche thématique à partir de contes musicaux. Accent mis sur les images et l'oral puisque le public visé possède peu ou pas l'écrit. Découverte de l'univers quotidien des petits français. Pas de progression rigoureuse entre les histoires. Grammaire implicite et intégrée aux activités de langage. Exercices écrits visant à développer la graphie du français, pas forcément la	Cahier d'activités, guide pédagogique, deux cassettes Pour développer l'écrit : Livret de lecture, cahier de lecture-écriture

			compétence de communication écrite	
Grenadine Hachette Livres 2003	7 à 10 ans	9 unités 3 phases dans chaque unité : compréhension orale + civilisation, travail sur la langue, réutilisation (jeu/chanson)	Parcours d'apprentissage structuré et dynamique Construit autour d'un univers réaliste (voyage de 6 enfants francophones) et d'un univers imaginaire plein d'humour Cahier comportant un cahier d'écriture et un dictionnaire illustré	Cahier d'activités, figurines (90 fiches rigides plastifiées), CD audio individuel pour l'élève, 2 cassettes audio et 2 CD audio pour le professeur guide pédagogique Portfolio dans le guide pédagogique
Super Max Hachette Livres 2009	« enfants ou pré-adolescents »	4 modules, chacun comportant deux unités + pages consacrées à divers aspects (thèmes, compréhension orale, chansons, grammaire, lexique, phonétique,	Méthode actionnelle, créative et ludique, construite autour de projets Histoire d'un garçon (Max) qui arrive à Paris et « apprend très vite le	Cahier d'activités, guide pédagogique, CD audio pour la classe Portfolio téléchargeable gratuitement Manuel disponible

		lecture, jeux, mission, projet, culture) Pages évaluations pour préparer le DELF A1	français...Quel est son secret ? » Prise en compte de l'hétérogénéité de la classe : pages Super Rapido « pour les élèves plus rapides » Grammaire inductive et contextualisée, avec un code de couleurs et des tableaux synthétiques pour aider à la mémorisation (étude de la langue guidée par un personnage « Mère-Gram » !)	également en version numérique utilisable sur tableau blanc interactif (TBI)
Vitamine CLE International et Langers 2009	Enfants à partir de 7 ans	8 unités d'environ 6 pages chacune : communication, comptines, phonétique, BD, jeux, activités de bricolage/théâtre, révision 6 Pages « France Magazine » : civilisation	Approche communicative et ludique Présente les aventures de 2 enfants, des animaux qui parlent et des personnages fantaisistes (robot, fantôme,	Cahier d'activités + portfolio + CD audio guide pédagogique, 2 CD audio pour la classe CD-Rom Mallette pédagogique

			<p>martien)</p> <p>Riche en outils complémentaires (posters BD avec bulles autocollantes pour reconstituer les dialogues de façon ludique) Travail très rigoureux sur le vocabulaire : introduction du nouveau lexique avec « flashcards » + document audio et visuel Faits de civilisation historiques et contemporaines, photos</p>	<p>: 225</p> <p>« flashcards » (120 cartes images et 105 cartes mots) - 4 posters recto-verso (8 BD du Livre de l'élève) - 4 planches de bulles à découper version numérique collective + CD-Rom d'activités interactives utilisables sur tableau blanc interactif (TBI)</p>
<p>Alex et Zoé nouvelle édition CLE International 2010</p>	<p>Enfants à partir de 7 ans</p>	<p>15 unités comportant chacune 4 leçons : exercice d'écoute active+ chanson du patrimoine ou texte scandé (rap), consolidation de nouveaux éléments, histoire</p>	<p>Met en scène des « joyeux personnages perpétuant l'imaginaire des contes de Charles Perrault » Sollicite une écoute et une lecture actives</p>	<p>Cahier d'activités Livret de civilisation, CD-Rom d'activités Cahier de lecture Portfolio téléchargeable</p>

		sous forme de BD	(Écoute/ Lis et mime/ montre/ coche/ dessine/ numérote, etc.) Cahier d'activités avec dico-mémento Livret de civilisation : approche interculturelle. Photos+ dessins + tâches (appel au vécu, arts plastiques, sondages)	Ressources numériques pour TBI Guide pédagogique 2 CD audio collectifs et CD audio individuel
ZigZag CLE International 2010	7 à 10 ans	Unité 0 + 6 unités d'apprentissage, comprenant chacune 3 leçons d'une double page (thème, compréhension orale, production orale, comptine/chanson, phonétique, faits de langue) Page BD (humour) Page projet (fabrication ou jeu)	Approche actionnelle et interculturelle Centrée sur le jeu et l'action, mais engage l'activité réflexive Met en scène un voyage à travers le monde francophone (enfants, adulte et animaux qui parlent) Conception claire et attrayante, mise en page	CD audio chansons et comptines Cahier d'activités en couleurs Double CD audio pour la classe Cartes images et portfolio téléchargeables Version numérique utilisable sur TBI ou vidéoprojecteur

		3 double-pages « Découvertes » : éveil au monde et à la diversité culturelle pages « Jours de fêtes » : civilisation	aérée, accent sur les dessins et les photos, peu de texte	Site internet compagnon
TipTop Les Éditions Didier 2010	9 à 11 ans	6 unités de 8 pages chacune : page découverte + contrat d'apprentissage, une double page compréhension orale, page reproduction/ systématisation, page phonétique, une double page production/ jeu, page projet (Atelier)	Approche actionnelle Propose « Mon petit précis de grammaire » (tableaux synthétiques) à la fin du livre Vise à développer l'autonomie à cet « âge charnière » (portfolio, précis de grammaire, auto-dictionnaire avec code de couleurs)	Cahier d'activités en couleurs Guide de classe CD audio Pack numérique
Les Loustics Hachette Livres 2013	enfants au début de l'école primaire, à partir de 6/7 ans	6 unités comportant 5 leçons chacune 1 page = 1 leçon Chaque leçon est introduite par une question simple et se terminent par un bandeau qui	Approche actionnelle, créative et ludique Approche interdisciplinaire (nombres, monde du vivant, instruction	Cahier d'activités en couleurs + CD audio 200 cartes images en couleurs Guide pédagogique

		<p>propose quelques réponses possibles à cette question</p> <p>page Petit doc (éveil au monde),</p> <p>page Projet (tâche individuelle ou collaborative), 3 doubles-pages</p> <p>Remue-méninges (réinvestissement), 3 doubles-pages</p> <p>Faites la fête ! (fêtes francophones appréciées des enfants), 3 doubles-pages</p> <p>Mes chansons et mes poésies</p>	<p>civique et morale, etc.)</p> <p>Met en scène les aventures de la famille Legrand, une famille parisienne et six enfants étrangers, qui apprennent le français</p> <p>Cahier d'activités proposant 130 autocollants, « Mon abécédaire » à remplir, « Mon dictionnaire » (mots + illustration, en utilisant un code de couleurs, pour distinguer masculin/féminin, nom/verbe)</p>	<p>Fichier ressources</p> <p>3 CD audio</p> <p>classe</p> <p>Manuel numérique pour l'enseignant</p>
<p>Ludo et ses amis 1</p> <p>Les Éditions Didier 2015</p>	<p>tous les enfants à partir de 5 ans</p>	<p>5 unités comportant 8 pages chacune : découverte du thème, activités de compréhension/production, comptine, histoire, civilisation,</p>	<p>Personnages attachants, approche multisensorielle, place privilégiée donnée à l'oral, découverte de la culture française, fiches bricolage</p>	<p>CD audio (comptines), cahier d'activités en couleur, guide de classe avec 2 CD audio, cartes-images, manuel</p>

		bricolage et recette	et recettes	numérique, fiches à télécharger gratuitement sur le site
--	--	----------------------------	-------------	--

Les méthodes analysées ci-dessus présentent un certain nombre de points communs : conception attrayante, âge de début préconisé (7 ans pour presque toutes les méthodes), approche actionnelle et ludique, centrée sur la découverte et le plaisir, accent mis sur les images et l'oral, choix des thèmes (famille, école, fêtes, loisirs, alimentation, vêtements), choix de supports (BD, chansons, comptines, jeux), choix de personnages (toutes les méthodes mettent en scène des enfants, français et/ ou étrangers et certaines présentent aussi des animaux ou des personnages appartenant à l'univers enfantin). Ces choix témoignent d'une prise en compte des besoins et des centres d'intérêt des enfants.

Pour ce qui concerne l'évolution des méthodes depuis 2000, nous observons que les méthodes plus récentes (depuis 2009) accordent une plus grande place à la notion de « projet », ce qui montre la volonté de rendre l'enfant acteur de son apprentissage. Nous observons également une tendance à vouloir solliciter chez l'enfant une observation réfléchie de la langue, d'où le recours au code de couleurs et aux tableaux synthétiques de grammaire. Ceci dit, il est intéressant de noter l'absence de métalangage dans presque l'ensemble des méthodes : Super Max est le seul manuel qui utilise, dans la partie « Super Lab » et les tableaux synthétiques, des mots tels que sujet, verbe, articles définis, masculin, féminin, adjectifs possessifs, singulier, pluriel, accord, etc. En outre, nous pouvons noter l'intégration de plus en plus grande, depuis 2000, des activités interdisciplinaires et d'éveil au monde.

Enfin, il faut souligner le développement du matériel d'accompagnement : cet enrichissement, qui pourrait certes s'expliquer aussi par des raisons commerciales, signifierait la prise en compte de la place de la technologie dans l'univers enfantin et scolaire, ainsi que la volonté de favoriser le travail en autonomie.

C. O'Neil (1993) constate elle aussi une évolution du matériel pédagogique, notamment du point de vue du lexique, par exemple l'apparition de nombreux dictionnaires et imagiers pour enfants. Elle nous rappelle que pendant les décennies qui ont suivi la seconde guerre mondiale, l'accent était mis sur l'acquisition du système de la langue étrangère et que le vocabulaire était considéré comme secondaire et susceptible d'encombrer inutilement la mémoire des élèves. Par contre, dans la génération actuelle de cours de langue pour enfants, C. O'Neil (1993) constate que « la présentation et la mise en ordre lexicale jouent un rôle important. » (1993 : 234). Elle note par exemple que plusieurs cours d'anglais précoce, tels que Earlybird (1988), Jacaranda (1988) et Trampoline (1991) proposent des pages d'activité dictionnaire à partir desquelles les enfants doivent se constituer un dictionnaire illustré ou un « Word Shop » (magasin de mots) constitué de cartes illustrés. Elle note aussi l'essor de produits basés sur le lexique (dictionnaires avec des informations grammaticales, phonétiques et culturelles, cassettes vidéo, etc.).

Citant L. Porcher (1990), elle postule que le renouveau de la présentation du lexique s'explique par la volonté de tenir compte davantage des souhaits de l'apprenant. L'apprenant « veut de l'immédiatement et directement utilisable dans une communication réelle. D'où une orientation forte vers le vocabulaire (même dans sa forme la plus ancienne des listes de mots) parce que les mots sont toujours considérés (sauf par quelques didacticiens) comme des repères sûrs, fiables, sur lesquels on peut s'appuyer avec confiance. » (1993 : 234).

6.4.2 La littérature de jeunesse

Les histoires occupent une place privilégiée dans l'univers enfantin. En classe de FLE, la littérature de jeunesse peut être une véritable source de plaisir pour l'enfant qui écoute l'histoire, regarde les illustrations, découvre les personnages et s'identifie à ce qui se passe.

Comme le dit H. Vanthier (2009), « À travers les lectures d'histoires, il a la possibilité de jouer avec la fiction, de stocker des images à travers lesquelles il se construit une mémoire linguistique et culturelle. La littérature de jeunesse constitue un terrain où l'enfant rencontre l'autre, autour du livre, à travers le partage de références

fictionnelles qui s'entrecroisent, tissant ainsi un réseau intertextuel d'une langue à l'autre et d'une culture à l'autre. » (2009 : 61).

La littérature de jeunesse, les albums fictionnels en particulier, peut enrichir le cours de FLE. Elle suscite l'intérêt de l'enfant, qui a envie de découvrir les situations et les personnages présentés. Selon H. Vanthier (2009), « parce que ce sont de 'vrais' livres, qui racontent de 'vraies' histoires, lues par de 'vrais' enfants (qui habituellement parlent le français), ils légitiment la présence de la langue étrangère dans l'espace de la salle de classe, donnant ainsi du sens à son apprentissage. » (2009 : 61).

A la différence des dialogues présentés dans des manuels de FLE ou des interactions verbales qui ont lieu dans la salle de classe, les albums présentent un texte où plusieurs types de discours s'entrecroisent : mise en scène de dialogues, narratif, descriptif et injonctif. L'histoire racontée relève certes de l'imaginaire, mais les actes de parole de cette histoire sont bien réels : saluer, demander, remercier, etc.

Pour H. Vanthier (2009), puisque les albums sont destinés à de 'vrais' enfants lecteurs, locuteurs natifs de la langue de l'album, on peut se demander si leur utilisation en classe de langue étrangère, chez des débutants, provoquerait des problèmes de compréhension et du coup, une certaine frustration. Nous sommes convaincue qu'il est possible d'éviter ces sentiments de frustration. D'une part, l'enfant sait déjà, en langue maternelle, comment sont structurées les histoires, en général. Il existe au sein de l'histoire une certaine progression, une cohérence qui relie les différents événements entre eux et assurent ainsi la compréhension. D'autre part, l'accès au sens est facilité par les illustrations de l'album, qui complètent le texte dans la transmission du sens. L'illustration « est un langage plastique, porteur de sens multiples » et elle « permet de nommer, suscite des émotions esthétiques, éveille la curiosité des enfants, et constitue un tremplin pour leur imaginaire. » (2009 : 62).

Le choix d'album dépendra de l'âge des apprenants, de leur niveau de compétences en langue étrangère et de leurs centres d'intérêt. H. Vanthier (2009) énumère des critères pour la sélection des albums. L'album devrait :

- Se prêter à une lecture collective (format suffisamment grand pour que tous puissent voir les illustrations)

- Présenter une dimension esthétique (illustrations et langue)
- Recourir à une narration fondée sur une « vraie » histoire et de « vrais » personnages
- Présenter un rapport texte/ image qui facilite l'accès au sens
- Se prêter à la mise en œuvre d'activités créatives en classe (dramatisation, arts plastiques, écriture créative)
- Présenter un texte court et simple, avec des unités de lecture brèves (pour garder l'attention de l'enfant) et un vocabulaire courant. Toutefois, les mots humoristiques et fantastiques ont toute leur place, parce que, comme le dit H. Vanthier (2009), « les enfants savent goûter la musique des mots, leur étrangeté ou leur mystère » (2009 : 63), même s'ils ne les comprennent pas. Elle cite l'exemple de la formule « Tire la bobinette et la chevillette cherra » du Petit Chaperon rouge.
- Présenter dans le texte des structures répétitives (« itératives »), qui facilitent la compréhension et la mémorisation de l'histoire. Ceci se voit dans la façon dont les enfants, pendant la lecture collective d'albums, prennent plaisir à reprendre en chœur ces structures. Les contes dits « de randonnée » présentent ce type de structure, c'est-à-dire simple et linéaire, construite sur la base d'une chaîne de répétitions. Le conte « L'énorme rutabaga » en constitue un bon exemple, en ce qu'il est construit sur le principe d'une accumulation : Le chat tire la queue du chien, le chien tire la robe de Célestine, et ainsi de suite.

La littérature de jeunesse constitue un apport précieux à l'apprentissage du FLE chez les enfants.

6.5 L'enquête en classe de FLE

En classe de FLE, il est indispensable d'augmenter au maximum le temps de parole des enfants. En effet, les cours de langue se déroulent trop souvent sur le modèle « question de l'enseignant/ réponse de l'enfant » ou, à la limite, « question de l'enfant/ réponse de l'enseignant ». Pour nous, il est essentiel que l'enfant prenne plus souvent la parole, que les échanges puissent avoir lieu entre les enfants, et que ces échanges fassent du sens pour les enfants. Il n'est ni intéressant ni utile de poser à sa camarade une question dont on connaît déjà la réponse.

Il est donc nécessaire de trouver des moyens de favoriser les échanges pertinents entre les enfants permettant de développer leurs compétences linguistiques. Pour nous, la pratique de l'enquête répond parfaitement à ces besoins. Il s'agit de proposer aux enfants d'aller faire un tour en classe pour interroger à tour de rôle tous leurs camarades (ou un certain nombre d'enfants, selon la consigne) sur un sujet particulier et de cocher ou de noter les réponses dans une grille prévue à cet effet. L'enseignant devrait préparer la mise en œuvre de l'enquête en donnant préalablement les outils linguistiques nécessaires aux enfants. En effet, l'enquête permettra de réactiver ce qui vient d'être appris. Pour donner un exemple, l'enseignant peut proposer dès la première séance de remplir une grille à deux colonnes : Filles et Garçons, en y écrivant les prénoms des enfants de la classe (pour réactiver « Comment tu t'appelles ? »). Progressivement, les tâches peuvent se complexifier : enquête sur l'âge des enfants du groupe-classe (pour réactiver « Tu as quel âge ? »), leurs goûts (pour réactiver « Tu aimes les pommes ? »), les animaux de compagnie, la couleur préférée, les sports préférés, le nombre de frères et de sœurs, le petit déjeuner, etc.

L'enquête permet de modifier la géographie de la classe (les enfants se déplacent, s'assoient à d'autres places), changer la direction des échanges (enfant/ enfant), favoriser l'autonomie (l'enseignant n'intervient plus) et développer les compétences orales (compréhension et production) et la production écrite (s'il s'agit non seulement de cocher, mais d'écrire une réponse précise). Mais elle présente également un avantage non linguistique mais très important au sein d'une classe : elle permet aux enfants de mieux se connaître !

6.6 Les travaux manuels en classe de FLE

Pour nous, les travaux manuels englobent toutes les activités où les enfants utilisent leurs mains pour créer : dessiner, colorier, découper, coller, plier, peindre, fabriquer, bricoler, modeler, jardiner, cuisiner et bien d'autres. Ces activités intéressent énormément les enfants parce qu'elles font partie de leur univers quotidien. Du point de vue pédagogique, elles constituent un support très précieux. En effet, elles permettent le développement sensorimoteur de l'enfant, sollicitent l'enfant dans tout son corps et favorisent la créativité. La mise en œuvre de ces activités permet, sur le

plan linguistique, de travailler tout un lexique associé aux travaux manuels (matériel, verbes d'action, couleurs, etc.) et des actes de parole correspondants (demander un objet, donner des instructions, indiquer une quantité, décrire un objet, etc.).

Les travaux manuels peuvent être intégrés à toute séquence pédagogique, en fonction des objectifs poursuivis et de l'âge de l'enfant. Si la pâte à modeler et les bricolages faciles (avec du carton et de la colle) semblent convenir aux plus jeunes, les enfants plus grands pourront être amenés à fabriquer des jeux ou des cartes de vœux, faire une salade de fruits ou des crêpes à partir d'une recette simple, faire de l'origami, fabriquer des masques ou la toile de fond ou des marionnettes pour un spectacle, créer une bande-dessinée, etc. Les possibilités sont effectivement infinies, mais ce qui importe, c'est de pouvoir mettre la langue en action.

6.7 La sortie en classe de FLE

Sortir des quatre murs de la classe, c'est découvrir que le français peut exister hors de la classe. Même si les enfants sont dans un environnement non francophone, comme c'est le cas pour l'enseignement du FLE dans un pays non francophone, ils peuvent être amenés à vivre des expériences agréables, des moments de détente, de plaisir et de découverte, qui seront ensuite verbalisées en français.

La visite peut être très facile à organiser : on peut tout simplement aller faire un tour dans la bibliothèque, ou dans le jardin, dans un parc, ou, en fonction des moyens, visiter un musée, une exposition de photos ou une boulangerie. Pour les enfants, le simple fait de « sortir » introduit la nouveauté, suscite leur intérêt et leur donne envie de prendre la parole : pour poser des questions sur ce qu'ils vont faire, pour commenter les choses qu'ils font pendant la sortie et, après, faire part de leurs réactions. Les enfants, pris dans leur enthousiasme, risquent de recourir à leur langue maternelle, mais c'est à l'enseignant de leur donner les outils linguistiques nécessaires et de gérer les interventions pour qu'elles se passent dans la mesure du possible en français.

Il ne faut pas oublier que la sortie se prête à une approche multisensorielle : les enfants devront pouvoir par exemple toucher les feuilles, sentir les fleurs, apprécier

les couleurs, bref, découvrir avec tous les cinq sens. Plus ces expériences seront riches, plus les enfants auront à dire, ce qui enrichira l'apprentissage. L'enseignant (ou les enfants) peut prendre des photos pendant la sortie et demander aux enfants, lors d'une séance ultérieure, d'en faire un album. Ils peuvent être invités, en petits groupes, à commenter ces photos (pour des jeunes enfants) ou à écrire des légendes simples, de type « Nous montons dans le bus. » « Voici mon dinosaure préféré. ». Cette activité, qui s'inspire des « albums-échos » de P. Boisseau, constitue un support précieux pour le développement de la production orale et écrite, parce qu'elle concerne directement les enfants et fait appel à leur vécu. La sortie devient pour le groupe-classe un véritable souvenir, partagé par tous.

6.8 Le multimédia en classe de FLE

Le multimédia est de plus en plus présent dans la vie quotidienne des enfants. Chez lui, dans le cadre des loisirs, ou à l'école, dans le cadre des activités pédagogiques, l'enfant passe un temps important devant son écran, que ce soit pour jouer à des jeux vidéos, jouer à des jeux éducatifs, regarder des dessins animés sur un DVD, regarder des vidéos sur « youtube », faire du « chat », faire des recherches, écouter de la musique ou échanger avec ses copains. Par conséquent, la plupart des enfants sont de plus en plus à l'aise lorsqu'il s'agit de manipuler un ordinateur ou de naviguer sur Internet (ils sont souvent même plus à l'aise que l'enseignant !).

Le multimédia, source de plaisir mais aussi de connaissances pour l'enfant, présente donc un grand potentiel en classe de FLE. De nombreux DVD et CD-Rom pédagogiques destinés aux enfants permettent d'enrichir les cours de FLE. Le DVD « Enfantillages » par exemple propose des courts métrages pour un public d'enfants. Le site « Youtube » propose des vidéos éducatives pour l'apprentissage du lexique, des comptines et des chansons. De nombreux jeux éducatifs et de sites dédiés à l'apprentissage du FLE sont disponibles sur Internet.

H. Vanthier (2009) souligne l'apport interculturel des technologies de l'information et de la communication (TIC). Pour elle, les TIC proposent également la possibilité de donner à l'apprentissage une dimension internationale. Grâce aux TIC, des projets d'échange (correspondance scolaire, échange de photos, de courriels, de vidéos, chat,

forum de discussion, etc.) peuvent être mis en place, permettant de découvrir « l'autre », celui qui parle « pour de vrai » la langue que l'on apprend en classe. Il s'agit d'ouvrir l'apprentissage sur le monde extérieur.

Nous venons ainsi de passer en revue les pratiques de l'enseignement du français langue étrangère aux enfants. Dans la partie suivante de la thèse, nous présenterons une étude de cas réalisée en Inde, dans un institut de langue.

PARTIE III

Étude de cas

Dans cette partie de la thèse, nous rendrons compte d'une expérience de l'enseignement du FLE aux enfants en Inde. Il s'agit d'une expérience qui nous concerne directement, parce que nous y avons participé à titre d'observatrice mais aussi à titre d'enseignante.

Étude de cas : French for Kids, Alliance Française de Bombay

Contexte

Cette expérience s'est déroulée à l'Alliance Française de Bombay, dans la ville de Mumbai, en Inde.

Comme le notent F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (2011), l'Alliance française (AF) « ...est implantée sur l'ensemble de la planète avec plus de 1 100 entités, qui se distinguent par leur statut. » (2011 : 15). Ils rappellent qu'au niveau international, les alliances constituent un des moteurs de la francophonie et un élément majeur de l'ensemble culturel à l'étranger. Selon eux, le réseau des AF se tourne actuellement vers les nouveaux marchés prometteurs comme la Russie, la Chine et la Turquie. Soulignant l'atout des AF, ils notent que « L'implantation géographique de ces structures, les personnels qui les composent, les matériels utilisés (méthodes, outils, supports...) constituent leur identité. Leur objectif commun est double : vendre des biens culturels et de l'enseignement. » (2011 : 16).

L'Alliance Française de Bombay (AFB), fondée en 1938, est un centre culturel franco-indien spécialisée dans l'enseignement de la langue française aux adultes et l'organisation d'événements culturels. L'AFB est une association publique de droit indien. Elle est indépendante statutairement et financièrement de la Fondation Alliance française, mais comme d'autres Alliances françaises à travers le monde, elle bénéficie de la mise à disposition par le Ministère français des Affaires étrangères de personnel détaché pour les fonctions de direction et de direction pédagogique.

L'Alliance française bénéficie également du soutien de l'Ambassade de France en Inde.

De 110 étudiants en 1952, presque 2000 en 1998, elle en compte actuellement environ 4000 et assure des cours dans 25 sociétés françaises et indiennes. Elle compte actuellement une quarantaine d'enseignants et une quinzaine de personnes pour son personnel administratif.

Depuis 2006, le système des cours est aligné sur les six niveaux de A1 à C2 définis par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), adopté au niveau européen en 2001.

En 2011, la direction des cours de l'AFB a pris la grande décision de diversifier son offre de cours en ciblant le public d'enfants. En effet, à l'époque, l'AFB ne proposait que des cours pour adultes. Pourtant, elle recevait de nombreux appels de la part des parents indiens qui demandaient des cours de français pour leurs enfants. Pour l'AFB, l'enseignement du FLE aux jeunes apprenants constituait un terrain encore inexploré.

Lors d'une réunion, le directeur de cours nous a proposé de concevoir et d'assurer le premier cours de FLE pour enfants. C'était un grand défi que nous avons relevé avec enthousiasme. C'est ainsi que nous avons mis au point pour la première fois une offre de cours destinée aux enfants.

Ce cours s'appelle « French for Kids » (Le français pour enfants) et propose aux enfants de huit à douze ans une initiation à la langue française et à la culture française/ francophone, à travers une approche actionnelle et ludique. La durée du cours est de douze heures, réparties sur six samedis, c'est-à-dire une séance de deux heures chaque semaine. Nous avons décidé de limiter l'effectif à douze enfants par classe, pour favoriser une meilleure prise en charge. Les cours ont lieu dans une salle de classe à l'École Française Internationale de Bombay, parce que l'AFB ne dispose pas encore de locaux adaptés au public d'enfants.

Nous avons accueilli en mars 2011 notre premier groupe « French for Kids ». Depuis, nous animons régulièrement ces ateliers. Grâce au succès de la formule, et à la demande des enfants et de leurs parents, nous avons été amenée à modifier l'offre en proposant des niveaux, A1.1, A1.2 et ainsi de suite, pour permettre aux enfants de poursuivre leur apprentissage.

Nombre d'enfants

Le groupe-classe comprend en général entre six et douze enfants.

Description des enfants

Les enfants inscrits dans nos classes « French for Kids » ont entre 8 et 12 ans. Dans la plupart des classes, les enfants sont tous de nationalité indienne, mais il nous arrive très rarement d'accueillir également des enfants expatriés, dont les parents travaillent actuellement à Mumbai.

Ces enfants ont pour la plupart des langues maternelles différentes (il existe vingt-deux langues officielles en Inde, sans parler des dialectes et de celles des enfants étrangers !). Il convient d'ajouter que ces enfants sont pour la plupart au moins bilingues (langue maternelle et anglais), mais que plusieurs enfants indiens parlent trois ou quatre langues (langue maternelle, langue officielle de l'Inde, langue officielle de l'état du Maharastra et anglais), ce qui d'ailleurs est assez courant en Inde. Ce qu'ils ont en commun (malheureusement), c'est l'anglais. Nous disons « malheureusement » parce que les enfants disposent déjà de moyens pour communiquer entre eux et ils ne ressentent donc aucun besoin urgent de s'approprier le français pour communiquer en classe.

Les enfants sont tous inscrits dans des écoles indiennes (dans le système éducatif indien) ou internationales (système éducatif de l'IB). Pour beaucoup d'entre eux, il s'agit de leur premier contact avec le français.

Démarche utilisée

Dans les cours « French for Kids », la découverte du français se fait à travers une approche centrée sur la communication, le plaisir et la créativité. La langue française est présente dans toutes les activités auxquelles les enfants participent : faire connaissance, chanter, danser, jouer et fabriquer.

Pour le premier niveau de « French for Kids », nous nous sommes fixé certains objectifs.

Pour ce qui concerne les objectifs communicatifs, l'enfant devrait être capable de saluer, de prendre congé, de faire connaissance, c'est-à-dire de donner des informations simples sur lui-même (âge, famille, animaux de compagnie, goûts) et interroger l'autre et de communiquer en classe (demander un objet dont il a besoin, remercier).

Parmi les objectifs linguistiques, nous comptons : savoir utiliser le lexique et les structures syntaxiques liés aux objectifs communicatifs (Je m'appelle, J'ai, J'aime...Et toi ?, chiffres de 1 à 12, alphabet, couleurs, matériel scolaire, famille, animaux familiers, aliments) et se familiariser avec les particularités sonores du français (phonèmes, rythme et intonation).

Enfin, nous avons prévu certains objectifs socioculturels (découvrir la culture française/ francophone) et des savoir-être (savoir être à l'écoute, savoir travailler en groupe, savoir respecter les consignes).

Pour les niveaux suivants, les objectifs et la progression s'inspirent du niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

Pour ce qui concerne les supports, les enfants ne disposent pas de manuel. Nous utilisons des chansons, des comptines, des bandes-dessinées et des dialogues tirés de différentes méthodes FLE pour enfants (notamment Zigzag, Alex et Zoé, Super Max et Vitamine). Pour faciliter l'accès au sens et réactiver le lexique, nous nous servons de cartes-images et de nos propres dessins. Nous exploitons également la littérature de

jeunesse (les albums) et des films pour enfants, tels que les courts métrages de la collection « Enfantillages » et les vidéos disponibles sur Internet (comptines, chansons, et jeux interactifs).

Enfin, nous utilisons, avec beaucoup de succès, des marionnettes pour travailler le lexique et favoriser la prise de parole.

Dans notre démarche, nous accordons la priorité au développement des compétences orales : la compréhension orale et la production orale. Nous abordons l'écrit, mais dans un deuxième temps, parce qu'il sert à faciliter la mémorisation des acquis et à découvrir les relations phonie-graphie en français.

Pour ce qui concerne la langue utilisée en classe, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre sur les principes pédagogiques, nous avons essayé deux approches : exclusion de la langue maternelle/ langue première et recours de moins en moins fréquent à la langue maternelle/ première. D'après notre expérience, l'utilisation exclusive du français ne pose pas de problèmes insurmontables au niveau du déroulement du cours (frustration, incompréhension, refus, etc.). En revanche, elle favorise chez les enfants le recours à d'autres stratégies de communication (gestes de pointage, bribes de phrases, dessin, mime, paraphrase, etc.). Il est clair que les enfants comprennent très vite l'importance du lexique pour pouvoir assurer une communication minimale en français, et sont souvent demandeurs de mots (dans ce cas-là, on permet la question « *How do you say* » en anglais).

Il faudrait préciser que nous misons sur une sorte de « contrôle individuel et collectif » pour encourager l'utilisation du français. Au niveau individuel, nous avons prévu, dès la première séance, un rituel : avant d'entrer en classe, devant la porte, l'enfant doit « vider » sa tête, en faisant un geste, pour en enlever l'anglais. Il doit « poser » son anglais dans le couloir, et prendre ensuite « le français », qui était posé juste à côté, et l'installer dans sa tête. A la fin du cours, en sortant, il doit faire l'inverse. Nous expliquons tout ce processus aux enfants en français, en utilisant très peu de français (nous utilisons des mots transparents et de phrases très courtes), un débit ralenti et une illustration simultanée (par des mimes) de ce rituel. Ensuite, nous invitons les enfants à le faire avec nous, avant d'entrer en classe. Nous avons pu

observer que les enfants s'approprient rapidement et facilement ce rituel et ils prennent plaisir à mimer cette action. Parfois, en début de séance, si un enfant oublie de se débarrasser de son anglais, les autres enfants le lui signalent et il sort de la classe pour le faire!

Au niveau collectif, nous mettons en place un système de contrôle par le groupe-classe. Nous montrons aux enfants, en mettant en scène un exemple concret, ce qu'il faut faire si un camarade utilise l'anglais en classe. D'abord, pour rappeler à l'enfant qu'il a laissé son anglais dehors, ses camarades doivent faire un geste particulier (par exemple, nous leur proposons de mimer l'action de vider la tête en disant « anglais » et en pointant du doigt vers la porte). Il est intéressant de noter que quand les enfants repèrent une « infraction », certains ont des réactions spontanées, comme celle d'une fille de huit ans (qui respectait elle-même scrupuleusement la règle) qui disait souvent « Non anglais ! ». La deuxième étape de ce contrôle collectif consiste à aider l'enfant en difficulté : le laisser le temps de se corriger, sinon lui fournir le mot en français (l'enseignant n'intervenant qu'en dernier recours).

A la fin de chaque cours (donc au bout de douze heures), les enfants présentent un petit spectacle auquel tous sont invités : mamans, papas, grands-parents, frères et sœurs ! En fonction du niveau de français des enfants, ils présentent tout simplement les chansons et les comptines apprises en classe, ou des créations plus complexes. Un groupe a présenté par exemple un spectacle de marionnettes mettant en scène des animaux en train de faire connaissance en français. Dans une autre classe, les enfants ont présenté une pièce de théâtre « Les trois petits cochons ». Enfin, un autre groupe a écrit son propre sketch mettant en scène des enfants et un personnage d'un manuel qu'ils avaient connu en classe (la sorcière Grenadine de la méthode « Grenadine ») autour d'une histoire qui liait toutes les chansons qu'ils avaient apprises.

Observations

Nos expériences dans les cours « French for Kids » nous ont permis d'examiner certains phénomènes concernant l'enseignement du FLE aux enfants de huit à douze en milieu non francophone.

Afin de mieux comprendre les représentations, les motivations et les attitudes des enfants indiens inscrits dans nos cours « French for Kids » ainsi que celles de leurs parents, nous avons réalisé une enquête auprès de ces deux groupes à l'aide de deux questionnaires. Nous présenterons ci-dessous les réponses aux questionnaires.

Nous avons également pris des notes d'observation tout au long des années, sous forme de journal de bord. En outre, afin de pouvoir prendre du recul et poser un regard externe sur nos cours, nous avons enregistré nos cours sur une période de huit mois, du mois d'octobre 2015 au mois de mai 2016. Les transcriptions de ces cours figurent en annexes, sur la clé USB ci-jointe. Cela nous a permis d'analyser les cours et de faire des constatations, que nous présenterons dans la quatrième partie de cette thèse.

Le français langue étrangère et les parents indiens

Les réponses des parents à notre questionnaire (voir le questionnaire, annexe n° 1) nous ont permis de mieux comprendre notre public ainsi que les perceptions des parents indiens concernant les langues étrangères, l'apprentissage précoce des langues étrangères et la langue française. Nous présenterons ci-dessous l'analyse des réponses.

Le profil linguistique des enfants : des apprenants bilingues ou multilingues

Il est intéressant de noter que le monolinguisme n'est pas du tout une réalité chez le public de notre étude. Selon les résultats de notre enquête, tous les enfants maîtrisent au moins deux langues : l'anglais (la langue de leur scolarisation) et le hindi, la langue nationale de l'Inde. 54% des enfants ne parlent que ces deux langues. Pour certains d'entre eux, l'une de ces deux langues est également leur langue maternelle.

30% des enfants parlent 3 langues : l'anglais, le hindi et une troisième langue indienne, qui est soit leur langue maternelle, soit le marathi, la langue régionale de l'état indien de Maharashtra, dont Mumbai est la capitale. La présence du marathi dans le répertoire linguistique des enfants s'explique par deux facteurs : d'une part, les enfants sont souvent exposés à cette langue dans leur environnement immédiat et

ils l'acquièrent, par exemple, dans leurs interactions quotidiennes avec des locuteurs natifs (tels que leur baby-sitter, le gardien de l'immeuble, etc.) ; d'autre part, dans certaines écoles, le marathi est enseigné en tant que matière.

8% des enfants parlent 4 langues. Deux cas de figure se présentent : dans le premier, il s'agit des enfants qui parlent leur langue maternelle, anglais, hindi et marathi. Dans le second, il s'agit des enfants qui parlent anglais et hindi, ainsi que deux langues maternelles. C'est le cas des enfants dont chaque parent a une langue maternelle différente et chacun parle sa propre langue à l'enfant.

Enfin, il est intéressant de noter que 8% des enfants parlent 5 langues : anglais, hindi, marathi et deux langues maternelles.

Pour résumer les différents cas de figure, notre public comprend les profils linguistiques suivants :





Bilingue : anglais et hindi 54%

Trilingue : (anglais, hindi et langue maternelle) ou (anglais, hindi, langue régionale) 30%

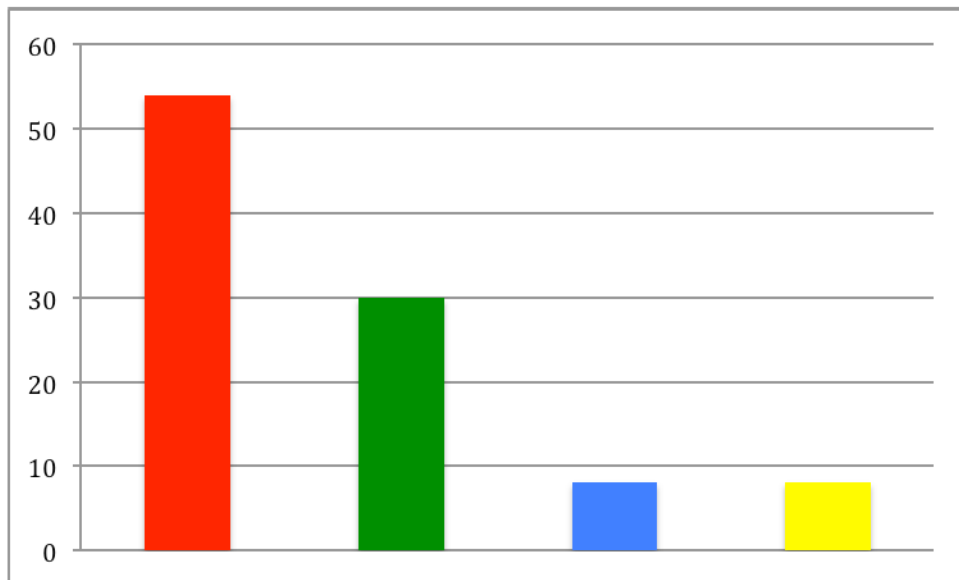
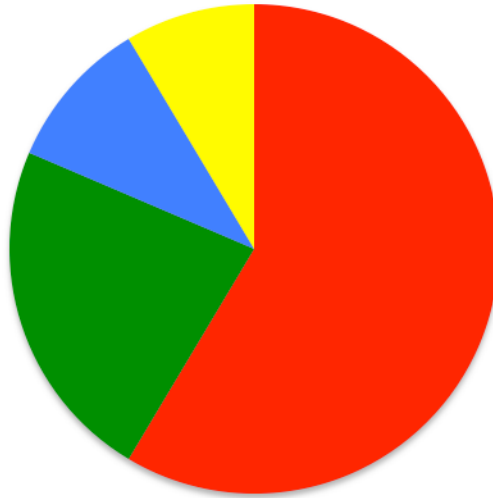
Quadrilingue : (anglais, hindi, langue maternelle et langue régionale) ou (anglais, hindi et deux langues maternelles) 8%

Pentalingue : anglais, hindi, langue régionale, langue maternelle de la mère, langue maternelle du père 8%

Le profil linguistique des enfants

	2 langues 54%
	3 langues 30%
	4 langues 8%
	5 langues 8%

Le profil linguistique des enfants



Nous pouvons donc en conclure que pour ces enfants, l'apprentissage du français constitue l'apprentissage d'une troisième, voire quatrième ou cinquième langue. Prenant appui sur ce qu'affirme A. Pinter (2011), comme nous l'avons déjà évoqué avant dans la partie théorique de cette thèse, nous estimons que les bilingues bénéficient de certains avantages par rapport aux monolingues dans l'apprentissage d'une troisième langue et qu'ils ont une conscience métalinguistique plus développée par rapport aux monolingues. De plus, nous avons vu que les multilingues ont plus de souplesse dans l'alternance des stratégies dans les tâches impliquant la découverte des

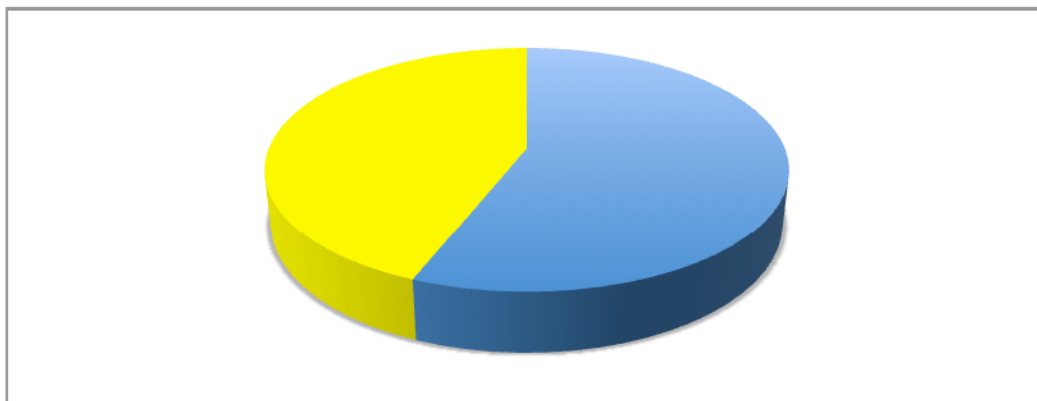
règles, grâce à leurs expériences en tant qu'apprenants de langue (A. Pinter, 2011). Il nous semble donc que le profil linguistique de ces enfants pourrait faciliter leur apprentissage du français.

L'apprentissage du français à l'école

Parmi les enfants de notre étude, qui sont tous apprenants de français à l'Alliance Française de Bombay, plus de la moitié (56%) des enfants apprennent le français simultanément à l'école, dans cadre de leur programme scolaire. Ce chiffre nous semble intéressant parce qu'il suggère que les parents sont prêts à investir davantage dans l'apprentissage d'une matière que les enfants apprennent en même temps à l'école.

Apprentissage du français à l'école

	Oui
	Non



Le français contre les autres langues étrangères dans le « marché des langues » : les représentations des parents

Comme nous l'avons évoqué dans la description du contexte de ces travaux, notre étude se situe dans un contexte exolingue. La langue française étant absente dans l'environnement des enfants indiens à Mumbai, il nous a semblé important d'examiner ce qui motive les parents à choisir cette langue étrangère parmi d'autres. Il convient de signaler que l'offre de cours de langues étrangères pour enfants est

assez développée à Mumbai : des sites Internet destinés aux parents proposent des inventaires de cours disponibles et les instituts de langue font de la publicité dans la presse écrite et sur Internet. Pour citer quelques exemples, le Cambridge Institute propose les langues étrangères suivantes : le français, l'allemand, l'espagnol, le chinois, le japonais, l'arabe et le russe. Les instituts Hola ! España et La Escuela Española proposent des cours d'espagnol pour les enfants à partir de 3 ou 4 ans. De même, Instituto Hispania propose des cours d'espagnol pour enfants. L'institut Language Lab propose des cours pour enfants en français, espagnol, italien et portugais. L'institut Fujiwara Japanese Language Institute propose des cours de japonais pour enfants. L'institut Yeh China propose des cours de mandarin pour enfants et travaille en collaboration avec des écoles à Mumbai.

Il nous semble également intéressant d'examiner le discours marketing qu'emploient certains instituts de langue implantés à Mumbai, afin de comprendre la façon dont ils essaient de séduire les parents indiens en vantant les mérites de l'apprentissage précoce des langues étrangères, de la maîtrise des langues étrangères et de l'approche pédagogique adaptée aux enfants et centrée sur le « fun ». Nous estimons que ce discours marketing a un impact sur les perceptions (et donc les choix) des parents. Mais il se peut également que cette influence soit réciproque : nous pouvons nous demander si les instituts de langue ciblent les parents indiens en mettant l'accent sur les avantages auxquels la société indienne en général, et les parents en particulier, accordent la priorité pour ce qui concerne leurs enfants.

Pour L'Alliance Française de Bombay, le slogan publicitaire utilisé dans les affiches, dans les publicités dans la presse écrite, et sur son site Internet mise sur la perception selon laquelle plus jeune on apprend, mieux c'est : « The earlier, the better ». Il convient de noter que la dimension ludique n'est pas le seul aspect valorisé. Le descriptif du cours précise que « Nous aimerions que les enfants prennent plaisir dans les cours de français tout en développant une base la plus solide possible dans le temps imparti chaque semaine à l'apprentissage de la langue. » (« We would like children to enjoy their French lessons whilst at the same time they get the strongest possible base in the time devoted weekly to learning the language », et à propos du deuxième niveau du cours « ...further improve your written and spoken French skills ».

L'institut Yeh China, sur son site Internet, séduit les parents en leur présentant, en plus des informations sur les compétences visées, la méthodologie et les ressources, une rubrique « Qu'est-ce que vos enfants y gagnent ? » (« What Is In It For Your Kids »), où il souligne trois avantages : l'exposition précoce à la langue la plus parlée au monde ; la stimulation de différentes parties du cerveau grâce à l'apprentissage du mandarin ; les avantages de commencer jeune, tels que le développement cognitif transversal et une prononciation sans accent.

L'Escuela Española présente son cours « Pre-Primary Programme » destiné aux enfants de 4 à 6 ans, en mettant l'accent sur l'approche ludique : « la conversation en espagnol par la musique » (notre traduction). Quant à l'institut Hola ! España, son discours publicitaire évoque une contribution à l'avenir des enfants (« ...contribution to the future of the children we teach... »), l'utilité de l'espagnol pour les enfants dans leur travail, dans les écoles IB, avec la famille, ou pour les voyages ou les rencontres avec des personnes partout dans le monde (« ...useful for them, either in their jobs, IB schools, with the families or traveling and meeting people around the world »), et les avantages des jeunes apprenants tels que les capacités d'apprentissage rapide et les qualités naturelles (« fast learning capabilities » et « natural qualities »). L'accent est également mis sur l'approche ludique : les classes sont animées, gaies et pleines d'énergie positive (« classes are lively, cheerful, full of positive energy »), et l'apprentissage ne doit pas être une tâche fastidieuse et pénible (« learning does not have to be a tedious, suffering task »). Le site parle aussi de l'ouverture de l'esprit (« opening their minds »).

Enfin, le slogan et l'image d'une publicité (sur Internet) du Cambridge Institute nous semblent intéressants : la publicité annonce les inscriptions pour les cours de langue étrangère (français, allemand, espagnol, arabe, chinois et japonais) ainsi qu'une réduction de 50% sur tous les cours. Cette publicité n'utilise pas de photos, mais présente un dessin simple : les silhouettes d'un adulte et d'un enfant, assis sur ses genoux, tous les deux assis sur une grande clef et regardant ensemble un livre. Le slogan est « Language is the key ». (La langue est la clef.)

Après ce bref aperçu de l'offre des cours de langues étrangères pour enfants ainsi que du discours marketing des instituts de langue dans la promotion de cette offre, nous examinerons les perceptions des parents indiens dans le cadre de notre étude, afin de comprendre la valeur qu'ils accordent à la langue française par rapport aux autres langues étrangères, l'utilité du français et les raisons pour lesquelles ils ont choisi de d'investir leur argent (ainsi que le temps et les efforts de leurs enfants) dans l'apprentissage du français.

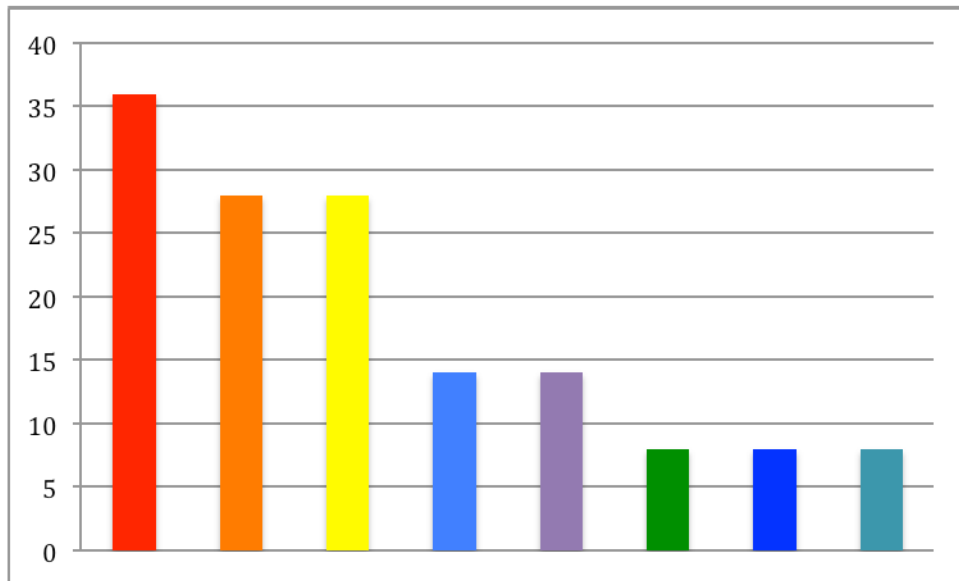
Le français contre les autres langues étrangères dans le « marché des langues »

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'offre en matière de langues étrangères pour enfants est très développée à Mumbai. Nous avons voulu mieux comprendre les raisons pour lesquelles les parents indiens choisissent le français parmi de nombreuses langues étrangères disponibles.

Pour analyser les réponses des parents concernant leur choix du français, nous avons classé toutes les réponses dans huit grandes catégories : famille, futures études, statut de la langue, école, voyages, raisons affectives, institut, caractéristiques de la langue.

Le français contre les autres langues étrangères – les raisons du choix

	Famille 36%
	Futures études 28%
	Statut de la langue 28%
	École 14%
	Raisons affectives 14%
	Voyages 8%
	Institut 8%
	Caractéristiques de la langue 8%



Famille

Les raisons liées à la famille arrivent en tête (36%) des réponses des parents. Dans tous ces cas, les parents disent avoir choisi le français tout simplement parce qu'un membre de la famille a déjà appris le français. Pour la majorité (77.78%) des enfants, ce membre de famille est un parent (la mère, dans tous les cas), et pour 22.22% des enfants, c'est un frère ou une sœur qui apprend le français. Il est donc clair que la famille a un impact important sur le choix de langue étrangère.

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« Pour la simple raison que je parle français. »

« J'ai un master en français. »

« Parce que moi aussi, j'ai appris le français. »

« J'ai suivi moi-même 4 niveaux de cours à l'Alliance Française, donc c'était un choix naturel. »

« Son frère a appris lui aussi le français, donc le suivi est plus facile. »

Les futures études arrivent en deuxième position, avec le statut de la langue (28% des réponses).

Futures études

Plus d'un quart (28%) des parents disent avoir choisi le français pour des raisons liées aux études que leur enfant pourrait faire dans l'avenir.

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« Il va poursuivre ses études supérieures au Canada. »

« Mon enfant s'intéresse aux arts et au design et il souhaite poursuivre ses études supérieures en France. »

« J'envisage de l'envoyer à l'étranger pour ses études de premier cycle, donc il aura un avantage. »

Statut de la langue

Le statut de la langue française au niveau national et international se classe également en deuxième position (28% des parents le citent). Ces parents ont choisi le français parce que selon eux, il s'agit d'une langue étrangère importante en Inde et très répandue dans le monde entier.

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« C'est la langue étrangère la plus parlée. »

« Il est parlé dans plusieurs régions du monde. »

« Pour sa dimension internationale. »

« Le français est une langue étrangère généralement acceptée en Inde, par rapport aux autres langues européennes. »

Les raisons liées à l'école et les raisons affectives arrivent en troisième position (14% des réponses).

École

14% des parents disent avoir choisi le français parce que cette langue est enseignée dans l'école de leur enfant. Il convient de noter que d'après certains parents, la méthodologie utilisée par les enseignants de français dans les écoles indiennes ainsi que les effectifs importants dans les classes font que les enfants ne peuvent pas développer suffisamment leurs compétences en français, surtout à l'oral. Par ailleurs,

certains parents ne sont pas sûrs de la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles, surtout en ce qui concerne le niveau linguistique et l'accent des enseignants. Par conséquent, ils recourent aux instituts du secteur privé (l'Alliance Française de Bombay, par exemple) pour soutenir l'apprentissage scolaire du français. Les cours de français suivis en dehors de l'école servent donc de complément au cours suivis dans le cadre du programme scolaire.

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« Le français langue étrangère fait partie de leur programme scolaire ».

« Parce qu'elle a la possibilité de choisir la langue française à l'école. »

« C'était une nécessité, parce qu'à son école, il apprend le français dans le cadre du programme. »

Raisons affectives

14% des parents disent avoir choisi le français pour des raisons liées à leurs attitudes positives et/ou celles de leur enfant vis-à-vis de la langue et/ou de la culture françaises.

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« C'est très chic et ma fille l'adore. »

« Ma fille adore tout ce qui est français. »

« J'adore le français et donc je voudrais bien qu'il l'apprenne. »

Enfin, en quatrième position, nous trouvons trois raisons, représentant 8% des parents chacune : les voyages, l'institut et les caractéristiques de la langue.

Voyages

8% des parents disent avoir choisi le français parce qu'ils voyagent (ou envisagent de voyager) en France ou dans des pays francophones.

Pour citer un exemple (notre traduction) :

« On voyage souvent, donc pour avoir plus de familiarité et moins peur de l'inconnu. »

Institut

8% des parents disent avoir choisi le français en raison de la qualité de l'institut d'enseignement. Pour eux, la réputation de l'école de langue (l'Alliance Française de Bombay, dans notre cas) a un impact sur le choix de langue.

Pour citer un exemple (notre traduction) :

« J'ai entendu parler de l'Alliance Française, il faut tenir compte de sa renommée dans l'enseignement du français en Inde. »

Caractéristiques de la langue

8% des parents disent avoir choisi le français en raison des caractéristiques (perçues) de la langue. Pour certains parents, ces caractéristiques facilitent l'apprentissage du français.

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« Il est plus proche de l'alphabet latin, comme l'anglais. »

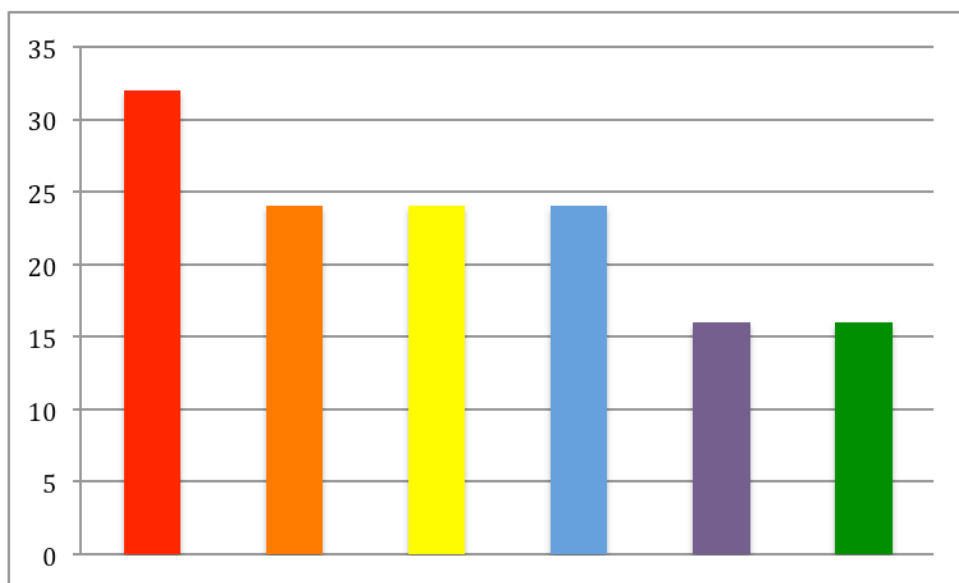
« C'est plus facile à apprendre. »

L'utilité du français langue étrangère (FLE)

Pour analyser les réponses des parents concernant l'utilité du français, nous avons classé toutes les réponses dans sept grandes catégories : perspectives professionnelles, futures études, langue internationale, développement de l'enfant, voyages, raisons affectives, raisons liées à la culture.

L'utilité du français langue étrangère (FLE)

	Le français pour des perspectives professionnelles 32%
	Le français pour de futures études 24%
	Le français, langue internationale 24%
	Le français pour le développement de l'enfant 24%
	Le français pour les voyages 16%
	Le français pour des raisons liées à la culture 16%



Le français pour des perspectives professionnelles

Parmi les différentes raisons pour lesquelles les parents considèrent que le français est utile à leurs enfants, les perspectives professionnelles que représente cette langue arrivent en tête. 32% des parents citent cette raison. Pour citer des exemples (notre traduction) :

« (Le français) pourrait être un choix de carrière. »

« Moi, j'ai fait du français ma carrière, donc je suis sûre que le français pourra aider Ishan. »

« Elle rêve de travailler pour les Nations Unies. Si cela se concrétise, elle aura un avantage de départ. Sinon, je ne suis pas sûre de l'universalité du français en tant que langue de travail. »

« Le français pourrait lui être utile dans ses futurs choix d'études et de carrière. »

Le français pour de futures études

Presqu'un quart (24%) des parents estiment que le français sera utile à leurs enfants pour les futures études. Certains parents précisent que leurs enfants envisagent de poursuivre leurs études à l'étranger, parfois dans des pays francophones (la France et le Canada).

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« Il aimerait étudier en France plus tard. »

« Il va faire ses études supérieures au Canada. »

« Le français pourrait lui être utile dans ses futurs choix d'études et de carrière. »

« Une langue étrangère pourra l'aider dans l'avenir pour les études à l'étranger. »

Le français, langue internationale

Toujours en deuxième position, le statut international de la langue française est cité par presque un quart (24%) des parents.

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« Oui, le français augmentera sa valeur sur la scène internationale. »

« Le français est une langue qui est acceptée au niveau international, donc il lui sera utile dans plusieurs régions du monde. Même si le mandarin et l'espagnol se répandent dans la plupart des pays, le français reste une option courante. »

« Elle pourra communiquer avec des francophones ici et à l'étranger. »

Le français pour le développement de l'enfant

Le développement de l'enfant partage la deuxième position avec les deux facteurs précédents (les études et le statut international de la langue) : 24% des parents estiment que l'apprentissage du français contribue au développement de l'enfant. Certains parents pensent que tout apprentissage favorise le développement « du cerveau » des enfants, tandis que pour d'autres, c'est l'apprentissage d'une langue étrangère qui stimule ce développement. Il convient de noter que tous les parents qui évoquent le concept du développement parlent du développement « mental » ou « du cerveau », mais peu d'entre eux évoquent d'autres types de développement tels que le développement de la personnalité.

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« Il contribuera au développement de son cerveau. »

« L'apprentissage de quoi que ce soit n'est jamais perdu. »

« Bien sûr, tout apprentissage, celui d'une langue en particulier, favorise le développement mental et entraîne souvent un changement de paradigme chez l'apprenant en tant que personne. »

Le français pour les voyages

L'utilité du français pour les voyages arrive en troisième et dernière position, avec les raisons liées à la culture. Seulement 16% des parents citent les voyages en réponse à la question sur l'utilité du français pour leurs enfants. Nous estimons que ce résultat pourrait être mis en relation avec les réponses à la question sur l'exposition à la France. Selon les parents, seulement 36% des enfants ont déjà voyagé dans un pays francophone. Nous pensons que la situation géographique de l'Inde (très loin de la France) ainsi que le coût exorbitant d'un voyage à l'étranger, d'autant plus pour toute une famille, font que les voyages aux pays francophones ne sont pas à la portée de tous. De plus, même pour les familles qui ont les moyens, ces voyages ne se font peut-être pas tellement régulièrement qu'ils nécessitent la maîtrise du français. Toutefois, il semble que certains parents, en pensant à long terme, prévoient que leurs enfants auront plus tard l'occasion de voyager et donc d'utiliser le français.

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« Pendant les voyages, l'anglais et le français sont les plus employés. »

« Le français pourrait lui être utile plus tard s'il choisit de voyager en Europe. »

Le français pour des raisons liées à la culture

Enfin, 16% des parents expriment des raisons liées à la culture lorsqu'ils expliquent l'utilité du français. Ces parents, et/ou leurs enfants, s'intéressent à certains aspects de la culture française, comme la cuisine ou la peinture, et ils estiment que le français aidera leurs enfants à apprécier la culture française.

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« Il est allé deux fois en France et il est attiré par la culture française, la cuisine et l'architecture. »

« Pour qu'elle puisse découvrir et comprendre la culture et les arts français. »

Exposition et contact

Comme nous l'avons évoqué plus haut, notre étude se situe en contexte exolingue. Dans ces circonstances, il nous semble important de nous pencher sur la question de l'exposition dont bénéficient les enfants à la France et à la culture française, ainsi que celle des contacts qu'ils ont avec la langue en dehors de la classe.

L'exposition à la France et à la culture française

Il nous semble intéressant d'examiner la mesure dans laquelle les enfants sont (ou ont été) exposés à la France et à la culture française.

42% des parents estiment que leurs enfants n'ont aucune exposition à la France et à la culture française.

22% des parents disent que leurs enfants sont exposés de façon limitée à la France et à la culture française grâce à des moyens tels que les livres, Internet, le cinéma et les rencontres.

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« Aucune exposition, sauf la cuisine et les pâtisseries ! »

« Il n'est exposé à la France et à la culture française qu'à travers Internet, les livres et les jeux, grâce à sa curiosité personnelle. »

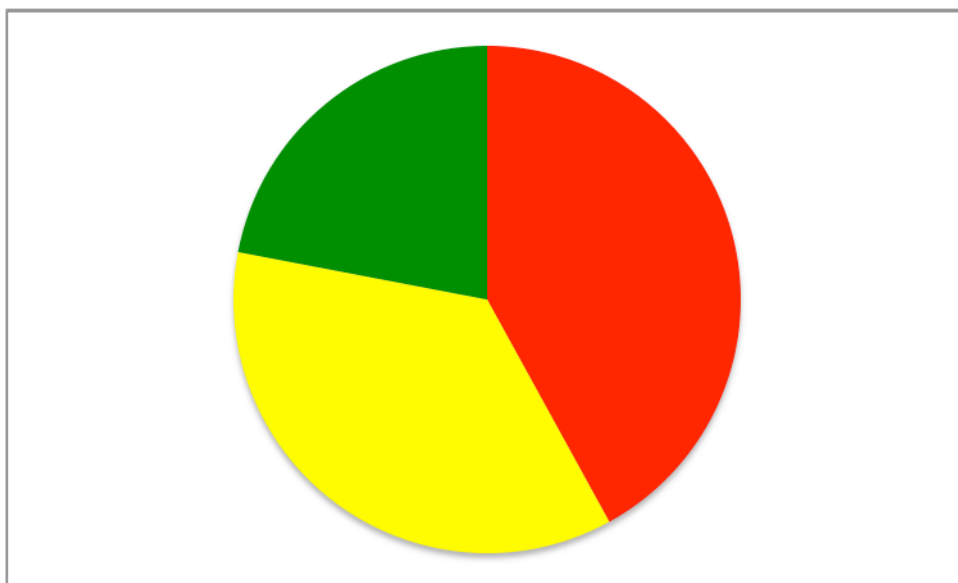
« Il a rencontré nos amis et nos invités qui sont français. »

« On s'intéresse beaucoup au vin et on visite des vignobles. Il l'associe à la France. »

Enfin, 36% des parents disent que leurs enfants ont déjà visité la France ou un pays francophone (le Canada).

L'exposition à la France et à la culture française

	42% des parents estiment que leurs enfants n'ont aucune exposition à la France et à la culture française.
	36% des parents disent que leurs enfants ont déjà visité la France ou un pays francophone (le Canada).
	22% des parents disent que leurs enfants sont exposés de façon limitée à la France et à la culture française grâce à des moyens tels que les livres, Internet, le cinéma et les rencontres.



Contact avec le français en dehors de la classe

Il est frappant de noter que la majorité (72%) des parents disent que leurs enfants n'ont pas de contact avec la langue française en dehors de la salle de classe. Il est donc clair que le seul lieu où la plupart des enfants entendent effectivement le français et s'expriment en français est la salle de classe.

28% des parents disent que leurs enfants ont des contacts avec le français en dehors de la salle de classe grâce aux livres, à Internet et aux chansons.

Pour citer des exemples (notre traduction) :

« Malheureusement, l'exposition est limitée au temps que l'enfant passe dans la salle de classe. »

« Oui, il a sa petite bibliothèque chez nous, avec des livres et des chansons en français. »

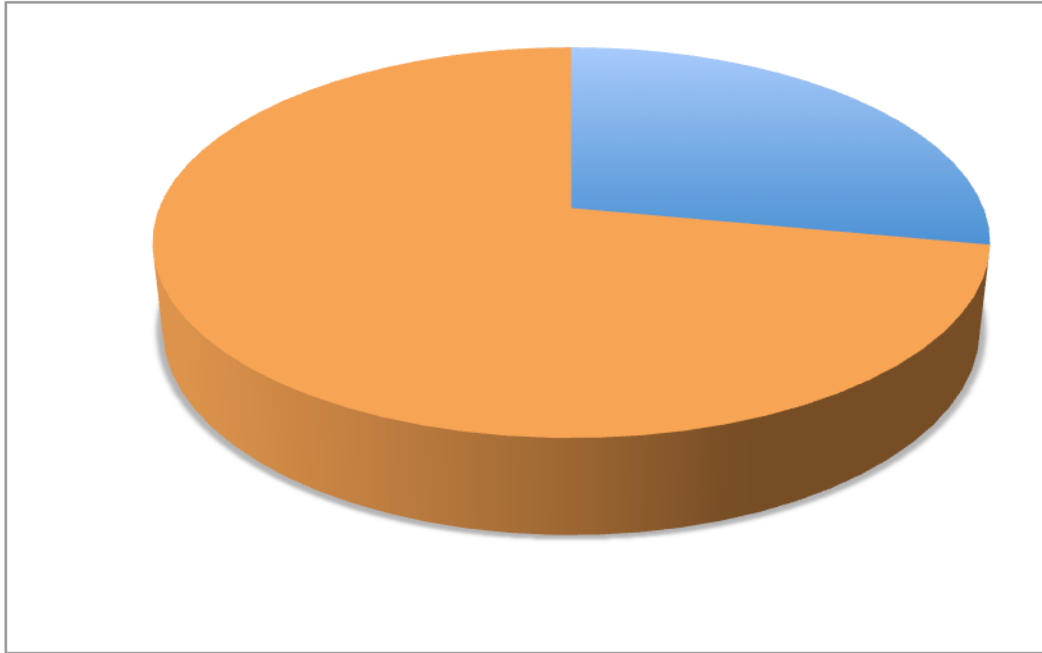
« Quelques amis francophones au Canada. »

« Des livres et des amis sur Facebook. »

« Des bandes dessinées : Astérix et Tintin. »

Le contact avec le français en dehors de la classe

Oui	28%
Non	72%



L'apprentissage précoce du français

Il est clair que les parents des enfants de notre étude souhaitent que leurs enfants apprennent le français dès leur enfance. Dans la partie théorique de cette thèse, nous avons examiné ce que dit la littérature scientifique sur la question de l'âge dans l'apprentissage des langues. Il nous semble maintenant pertinent de nous pencher sur les perceptions des parents concernant l'apprentissage du français en l'âge d'école primaire.

La grande majorité (86%) des parents disent que les langues s'apprennent le mieux pendant l'enfance. Leurs réponses évoquent différents aspects de l'apprentissage : la facilité, la rapidité, la capacité de l'enfant à s'imprégner de la langue, les meilleures capacités d'apprentissage des enfants par rapport aux adultes, et la meilleure prononciation.

Pour citer quelques exemples (notre traduction) :

« Apprendre une langue est le plus facile quand on est jeune. »

« Il est plus facile d'apprendre des langues au cours du développement. »

« Les enfants ont tendance à apprendre beaucoup plus vite quand ils sont jeunes que quand ils sont plus âgés. »

« Je crois fermement que le potentiel du cerveau diminue de façon importante au fil des ans. »

« Moi, je l'ai appris à l'âge de 13/14 ans et je pense qu'il (le fils) est déjà en retard. Je regrette de ne pas avoir commencé à lui parler français dès sa naissance. C'est le meilleur âge parce qu'ils saisissent tellement facilement ! »

« Les capacités d'apprentissage des enfants sont bien meilleures que celles des adultes. De plus, les sciences ont prouvé que les enfants de moins de huit ans peuvent mieux percevoir et s'approprier les accents par rapport aux adultes. »

« Il faut qu'ils l'apprennent maintenant parce qu'ils saisissent plus vite la langue et l'accent quand ils sont jeunes. »

D'autres parents expriment des justifications qui ne sont pas liées aux capacités des enfants mais plutôt aux autres circonstances de l'enfance telles que leurs attitudes, l'absence de stress, et des raisons liées à l'école.

« Avec l'âge, ils auront des préjugés et des croyances. »

« Maintenant elle est curieuse, elle s'intéresse au français, elle veut bien l'apprendre et elle a une plus grande capacité à apprendre. »

« Cela lui permettra de déterminer si elle aime apprendre le français ou non, ce qui lui permettra de faire plus tard un choix éclairé dans ses futures études. »

« A cet âge, c'est plus amusant et il n'y a aucune pression. »

« C'est une option disponible à l'école. »

La langue et la culture

Selon nous, il est important que les instituts de langue et les enseignants comprennent les perceptions des parents sur l'enseignement de la culture associée à la langue qu'apprennent leurs enfants.

La grande majorité (86%) des parents disent penser que leur enfant devrait découvrir la culture française dans son apprentissage du français. Dans leurs réponses, ils évoquent des domaines tels que la cuisine, la mode, les arts, l'histoire et le sport.

Pour citer quelques exemples (notre traduction) :

« Je pense qu'apprendre une langue, c'est apprendre une culture, donc la culture et l'histoire de la langue et leur impact sur l'art, sur la société et sur les civilisations devraient faire partie du programme. »

« Oui, le cinéma, la littérature, l'art, la cuisine, la musique et la mode. »

« Mon enfant adore goûter de nouvelles cuisines et la cuisine française est l'une de ses préférées. L'architecture européenne et surtout française est un autre domaine qui le fascine. »

« Oui, l'art et le design français, parce que les Français sont des pionniers dans ces domaines. »

Toutefois, certains parents ne partagent pas cet avis. En effet, 8% des parents se disent incertains et 6% des parents estiment qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner la culture française à leur enfant.

Pour citer quelques exemples (notre traduction) :

« Je ne suis pas encore sûre. »

« Pour mon enfant, je ne pense pas que ce soit nécessaire, pas pour l'instant, au moins. »

« Pas certain. »

Les représentations des enfants, selon leurs parents

Enfin, nous avons essayé, à travers notre questionnaire, de mieux comprendre la façon dont les parents perçoivent les réactions et les attitudes de leurs enfants vis-à-vis de l'apprentissage du français. Dans cette partie du questionnaire, nous avons voulu « entendre » en quelque sorte la voix des enfants, en demandant aux parents de nous faire part des échanges entre eux autour des réactions de leurs enfants ou des commentaires spontanés que leurs enfants leur avaient faits, chez eux ou en dehors de la classe.

100% des parents disent que leurs enfants ont globalement des attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage du français. Leurs réponses évoquent des mots tels que le plaisir, l'enthousiasme, le zèle, le progrès, l'intérêt et la passion.

Pour citer quelques exemples (notre traduction) :

« Elle est très enthousiaste d'apprendre une nouvelle langue. »

« Elle apprécie l'apprentissage expérientiel, les activités et les jeux de rôle. »

« Elle a pris un vif intérêt pour l'apprentissage du français et elle aimerait bien le continuer. »

« Il aime la sonorité de la langue et répète quelques mots avec un accent impeccable. »

« Il a beaucoup aimé les cours de français ! »

« Il aime bien la langue et il fait des progrès à l'école et dans ses cours. »

« Il souhaite vivement apprendre la langue et il a beaucoup aimé les cours. Il attend le prochain niveau avec impatience ! »

« Ils (2 jumeaux) sont super enthousiastes pour le français. Ils attendaient avec impatience les cours de français et l'occasion d'apprendre quelque chose de nouveau chaque fois. »

« Elle est passionnée par la langue et par ses nuances. »

« Il a aimé les cours à l'Alliance et il dit que 'toutes les matières devraient être enseignées comme ça'. »

« Elle aime tout ce qui est français. On a décidé d'aller à Paris quand on parlera bien français. Sa chambre est décorée sur le thème de Paris. »

Toutefois, certains parents nuancent leurs remarques positives en évoquant ensuite les aspects de l'apprentissage que leurs enfants n'ont pas appréciés. Ces aspects sont liés à l'âge, aux activités pédagogiques et à l'écart perçu entre l'école et l'Alliance.

Pour citer quelques exemples (notre traduction) :

« Elle aime bien l'Alliance Française mais elle pense que le cours était trop enfantin pour son âge. »

« ...mais elle se sentait un peu inadaptée, étant de loin la plus âgée dans une classe de jeunes enfants. »

« Elle dit que cette année, à l'école, le français est 'ennuyeux parce qu'il y a beaucoup trop d'écrit'. »

« Il a pris plus de plaisir à apprendre le français dans un environnement extrascolaire à l'Alliance Française qu'à l'école, parce qu'à l'école, ce n'est qu'une matière, enseignée comme les autres, qui fera l'objet d'une évaluation dans les prochains examens. »

Le français langue étrangère et les enfants indiens

Afin de mieux comprendre les perceptions, les attitudes et les motivations des enfants de 8 à 12 ans apprenant le français langue étrangère en Inde, nous avons utilisé un questionnaire auprès des enfants inscrits dans nos cours de FLE « French for Kids » (voir le questionnaire, annexe n° 1). Nous présenterons ci-dessous les résultats de l'enquête. Nous avons traduit en français les réponses citées.

Motivations

Il est intéressant de noter ce qui pousse les enfants à apprendre le français. Certains enfants ont indiqué plus d'une raison.

Pour citer quelques exemples :

« Parce que c'est amusant (*It's fun*). »

« Parce que je l'apprendrai plus tard et je veux me préparer maintenant. »

« Parce que j'aimerais voyager en France (ou au Canada). »

« Parce que j'aime le français. »

« Parce que j'aime apprendre les langues étrangères, c'est mon loisir. »

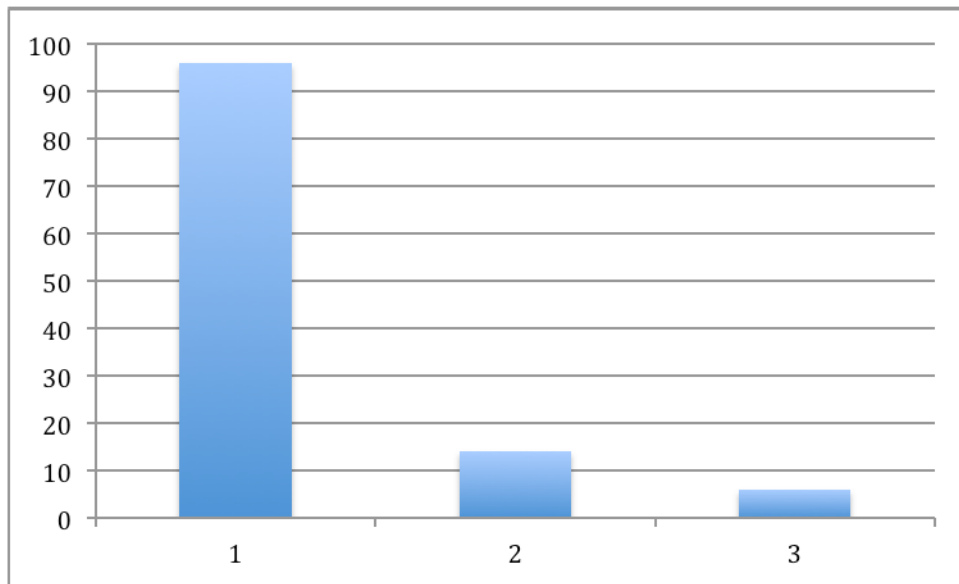
« Parce que mes parents m'ont dit d'apprendre le français et cette langue me paraît intéressante ».

« Parce que je voudrais parler français comme mon oncle. »

Nous pouvons donc constater chez les enfants une motivation liée au plaisir ou aux goûts (96%), à l'utilité du français (14%) et aux raisons familiales (6%).

Motivations des enfants

1	Plaisir
2	Utilité du français
3	Raisons familiales



Attitudes vis-à-vis de l'apprentissage du français

Tous les enfants (100%) disent qu'ils aiment apprendre le français. Ils évoquent diverses raisons pour expliquer cette réponse, celles-ci sont liées au plaisir (98%), à l'enseignante (62%), aux activités de classe (50%), ou à d'autres facteurs (4%) tels que la langue et les amis. Certains évoquent plusieurs raisons. Pour citer quelques exemples :

« Ici on s'amuse avec la maîtresse, ce n'est pas comme à l'école. »

« C'est intéressant. »

« C'est une langue très douce. »

« J'aime les jeux. »

« C'est différent de l'école. »

« La maîtresse est gentille. »

« L'enseignante enseigne très bien et elle nous fait jouer. »

« On rigole en classe ! »

« Ici, c'est interactif. »

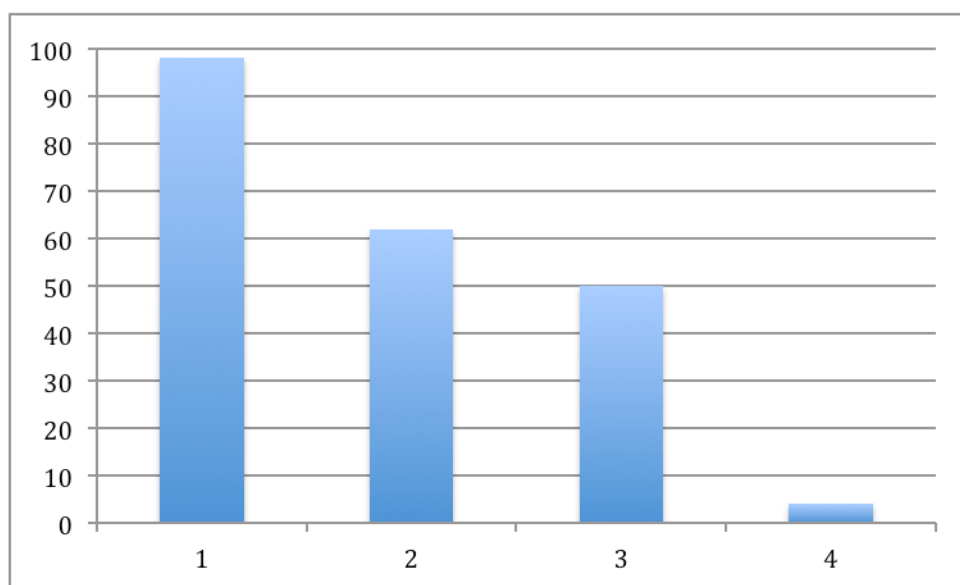
« J'aime les vidéos, elles sont drôles. »

« C'est très, très, très, très amusant ! »

« Je me suis fait de nouveaux amis. »

Attitudes

1	Plaisir 98%
2	Enseignante 62%
3	Activités de classe 50%
4	Autres facteurs 4%



Souhaits des enfants concernant les activités de classe

Grâce aux réponses des apprenants interrogés, nous avons pu mieux comprendre ce que les enfants aimeraient apprendre ou faire en cours de FLE.

Pour citer quelques exemples :

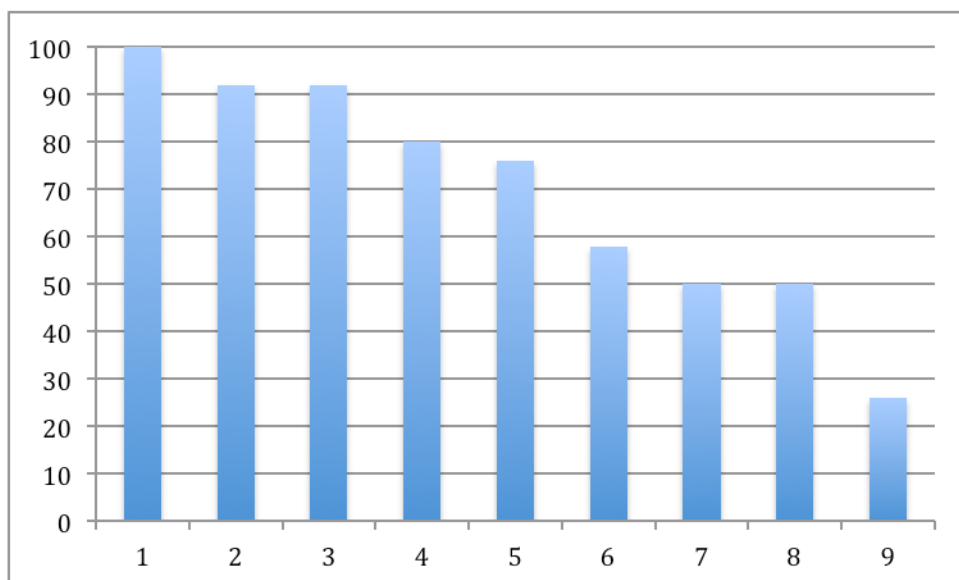
- « Faire une pièce de théâtre. »
- « Réaliser un petit film. »
- « Faire des arts plastiques. »
- « Parler avec mes amis. »
- « Regarder des films. »
- « Je veux m'amuser. »
- « Jouer. »
- « Faire un spectacle de marionnettes. »
- « Lire des livres français. »

Réactions des enfants vis-à-vis des activités de classe

Pour ce qui concerne leurs réactions vis-à-vis des activités de classe, les activités les plus appréciées sont les jeux (100 %), le théâtre (92 %), les arts plastiques (92 %), la mise en scène de la bande dessinée (80 %) et les vidéos (76 %). Il est intéressant de noter que certaines activités sont moins appréciées : parler (58 %), écouter (50 %), chanter (50 %) et écrire (26 %). Ces réactions seraient probablement à mettre en relation avec des préférences personnelles (par exemple, les enfants qui n'aiment pas chanter, même en langue maternelle), mais aussi avec les réponses évoquées plus haut, concernant le côté « plaisir » de l'apprentissage.

Réactions - activités de classe

1	Jeux 100%
2	Théâtre 92%
3	Arts plastiques 92%
4	Mise en scène de la BD 80%
5	Vidéos 76%
6	Parler 58%
7	Écouter 50%
8	Chanter 50%
9	Écrire 26%



Utilisation (quasi) exclusive du français en classe

Nous avons adopté en classe de FLE pour enfants la position maximale en ce qui concerne l'utilisation de la L2, c'est-à-dire l'exclusion presque totale de la langue maternelle/ première et le recours de moins en moins fréquent à la langue maternelle/ première.

Il est intéressant de noter les réactions des enfants vis-à-vis de cette utilisation quasi-exclusive du français en classe. La grande majorité des apprenants (94 %) apprécient le cours « tout en français » pour différentes raisons. Pour citer quelques exemples :

« Cela nous aide à progresser. »

« Cela nous aide à parler. »

« C'est bizarre, mais je l'aime parce que c'est intéressant et amusant. »

« Cela nous aide à formuler des phrases. »

« Cela nous aide à améliorer notre vocabulaire. »

« Cela nous encourage à faire des efforts pour comprendre. »

« Cela nous aide à mieux prononcer. »

« On apprend et on s'entraîne beaucoup plus. »

« C'est cool, superbe ! »

« Cela me fait plaisir d'entendre la langue. »

« A l'école, l'enseignant parle toujours anglais, mais ici, c'était différent et magnifique ! J'étais ravi de pouvoir comprendre l'enseignante même quand elle ne parlait pas anglais. »

Toutefois, 6% des apprenants disent ne pas aimer le fait de ne parler que français en classe, citant des raisons liées aux problèmes de compréhension et au niveau de difficulté. Pour citer des exemples :

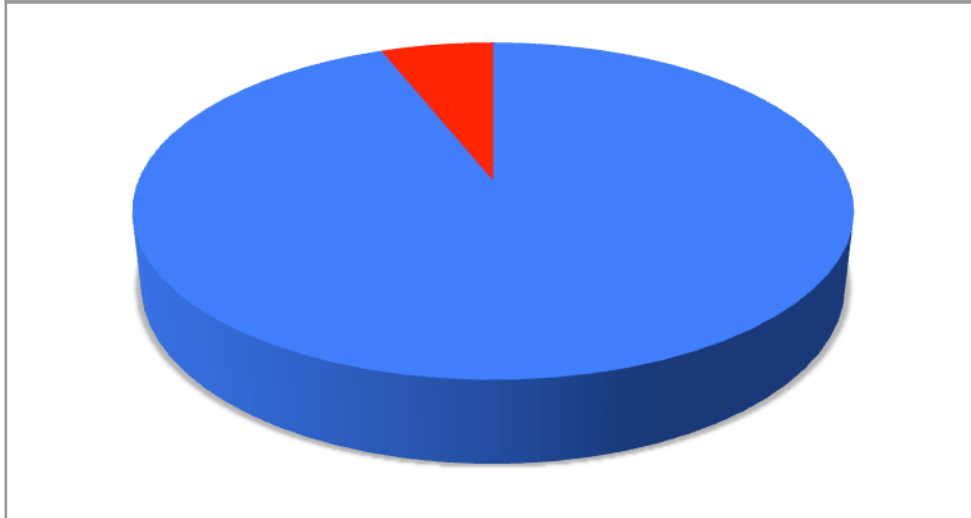
« Je ne comprends pas beaucoup de choses. »

« Ce n'est pas très facile. »

« Parfois je ne comprends pas certains mots. »

Utilisation exclusive du français

Opinion positive 94%
Opinion négative 6%



Utilité du français

D'après les réponses au questionnaire, si les enfants semblent apprécier le côté « fun » de l'apprentissage du français, ils sont toutefois conscients de l'utilité du français. Ils comptent tous utiliser plus tard cette langue afin de répondre à des besoins concrets, liés tous à la communication et aux voyages. Pour citer des exemples :

« Pour communiquer. »

« Pour demander les choses dont j'ai besoin quand je voyagerai. »

« Pour faire des achats et demander mon chemin quand je voyagerai dans un pays francophone. »

« Pour me renseigner sur les lieux touristiques célèbres. »

« Pour me présenter et pour discuter avec les gens quand je voyagerai. »

« Parce que cela sera plus facile pour les gens qui ne parlent que français. »

Volonté de poursuivre l'apprentissage

Enfin, tous les enfants (100%) disent qu'ils souhaitent continuer à apprendre le français, ce qui montre des attitudes très positives vis-à-vis de l'apprentissage de la

langue. Ces résultats semblent correspondre tout à fait aux réponses des parents concernant les attitudes de leurs enfants.

Dans la partie suivante de cette thèse, nous ferons des constatations à partir de toutes les données recueillies grâce aux questionnaires et présentées ci-dessus.

Partie IV
Exploration des données et recommandations générales
Chapitre 1
Résultats de l'enquête : parents et enfants indiens

Dans ce travail de thèse, nous avons examiné les différentes questions théoriques et pratiques qui se posent dans l'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel. Dans cette quatrième et dernière partie, il s'agit de faire part des observations que nous avons pu formuler au terme de ce travail de recherche et de faire certaines recommandations et propositions didactiques pour l'enseignement du français langue étrangère aux enfants dans un pays non francophone.

Les questionnaires que nous avons utilisés dans le cadre de notre travail de recherche nous ont permis de formuler un certain nombre de constatations sur les perceptions des parents indiens vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères en général et celui du français en particulier, de l'apprentissage précoce et de l'utilité du français ainsi que sur le profil linguistique de leurs enfants.

Il est clair que les parents indiens sont convaincus des capacités supérieures des enfants à apprendre les langues, bien que cette question reste largement débattue parmi les chercheurs, comme nous l'avons vu au cours de nos recherches bibliographiques. Les parents indiens estiment que les enfants ont des avantages par rapport aux adultes pour ce qui concerne la rapidité et la facilité de l'apprentissage et la prononciation. Ces croyances pourraient expliquer la volonté des parents d'investir dès maintenant afin de tirer le meilleur parti des capacités supérieures (perçues) de leurs enfants.

En ce qui concerne les perceptions des parents indiens concernant la valeur du français parmi les autres langues étrangères, ce sont les raisons liées à la famille, aux futures études et au statut de la langue française en Inde et dans le monde qui ont le plus grand impact sur leur choix. D'une part, il est intéressant de noter que les raisons liées à la famille semblent avoir la plus grande influence sur le choix. Du point de vue des instituts de langue tels que l'Alliance Française, ce constat a des conséquences

importantes pour la promotion de la langue française. En effet, en promouvant le français et la culture française auprès des adultes, les instituts de langue peuvent toucher un nouveau public, c'est-à-dire les enfants de ces apprenants (ou membres) adultes.

D'autre part, d'après les réponses au questionnaire, il est clair que les parents indiens accordent une grande importance aux études supérieures et que le français constitue, à leurs yeux, un atout dans ce domaine. Par ailleurs, les parents estiment que le français a plus de valeur par rapport aux autres langues étrangères parce qu'il est très répandu dans le monde et qu'il est donc important sur la scène internationale. Pour eux, le français semble donc symboliser une ouverture non seulement sur la France, mais aussi et surtout sur le monde entier.

Sur le plan de l'utilité du français, les résultats indiquent clairement que pour les parents indiens, le français symbolise avant tout de meilleures perspectives professionnelles pour leurs enfants. De plus, comme nous l'avons vu plus haut, les parents estiment que le français sera utile à leurs enfants pour leurs futures études. Ils évoquent également son statut dans le monde. Enfin, pour eux, l'apprentissage du français semble jouer un rôle formateur dans le développement de leur enfant.

Cette étude des perceptions des parents indiens concernant leur choix du français et l'utilité de la langue met en évidence leur orientation vers l'avenir et les ambitions qu'ils ont pour leurs enfants. Il nous semble que les parents indiens sont résolument tournés vers l'avenir. Il convient de souligner que l'aspect « fun » (amusant) de l'apprentissage du français, si cher aux enfants, ne semble pas figurer de façon importante dans le discours des parents. Pour eux, le français n'est pas qu'une matière à apprendre : il est effectivement un investissement dans l'avenir, une clé de la réussite et une ouverture sur le monde. Selon nous, les instituts de langues devraient tenir compte des retombées de cette réalité. D'une part, il s'agit de proposer des formations susceptibles de répondre aux attentes des parents. D'autre part, afin de mieux tenir compte de l'importance qu'accordent les parents aux études supérieures, les écoles et les instituts de langue devraient proposer aux enfants la possibilité de passer des examens (tels que le DELF Prim) et d'obtenir des certifications reconnues

dans le monde entier. Cela leur permettrait de valoriser leurs acquis en se préparant à leurs futures études.

En ce qui concerne le profil linguistique des enfants de notre étude, il convient de souligner que tous les enfants sont au moins bilingues, maîtrisant l'anglais et le hindi. Il existe également parmi eux des enfants qui parlent de surcroît entre une et trois langues indiennes (langue maternelle ou langue régionale).

Nous pouvons donc conclure que pour ces enfants, l'apprentissage du français constitue l'apprentissage d'une troisième, voire quatrième ou cinquième langue. Ces enfants ont déjà acquis (ou appris) d'autres langues et ils sont en quelque sorte des apprenants de langue expérimentés. Par ailleurs, puisqu'ils maîtrisent des langues indiennes, telles que le hindi, qui sont régies par des règles assez élaborées (l'accord des adjectifs et du participe passé selon le genre et le nombre, les possessifs qui varient selon le genre et le nombre, les registres formel et informel, etc.), ils ont une conscience métalinguistique assez développée.

Prenant appui sur ce qu'affirme A. Pinter (2011), comme nous l'avons déjà évoqué avant dans la partie théorique de cette thèse, nous estimons que ces enfants, tous bilingues, bénéficient de certains avantages par rapport aux monolingues dans l'apprentissage d'une troisième langue et qu'ils ont une conscience métalinguistique plus développée par rapport aux monolingues. De plus, nous avons vu que les multilingues ont plus de souplesse dans l'alternance des stratégies dans les tâches impliquant la découverte des règles, grâce à leurs expériences en tant qu'apprenants de langue (A. Pinter, 2011). Il nous semble donc que le profil linguistique de ces enfants pourrait faciliter leur apprentissage du français.

Notre étude a révélé que parmi les enfants apprenant le français à l'Alliance Française de Bombay, plus de la moitié apprennent le français simultanément à l'école, dans cadre de leur programme scolaire. D'une part, cela montre que les parents de ces enfants estiment que leurs enfants ont besoin de cours de français en dehors de l'école et qu'ils sont prêts à investir dans cette formation complémentaire. Les écoles de langue ont donc un rôle important à jouer dans l'enseignement du français en Inde, même chez des enfants qui apprennent déjà le français dans le cadre de leur

programme scolaire à l'école primaire. D'autre part, ces chiffres nous montrent que de nombreux parents souhaitent que leurs enfants apprennent dès maintenant le français, et qu'ils sont prêts à investir dans des cours de français dispensés dans un institut de langue privé, si l'enfant n'a pas la possibilité de l'apprendre à l'école.

Etant donné que notre étude se déroule en contexte non francophone et dans un pays qui se situe loin de la France, il n'est pas surprenant de voir que les enfants de notre public sont peu exposés à la France et à la culture française et qu'ils n'ont pratiquement aucun contact avec la langue française en dehors de la salle de classe. Il est donc clair que nous sommes dans un contexte d'apprentissage dans lequel l'input est très faible, ce qui aura des conséquences sur l'efficacité de l'apprentissage.

Ce manque de contact avec le français et la culture française dans le contexte indien pourrait expliquer pourquoi la grande majorité des parents souhaitent que leur enfant découvre la culture française dans son apprentissage du français. Cela nous montre que les parents indiens sont conscients que la langue et la culture sont intimement liées.

Dans ces circonstances, il nous semble donc indispensable de multiplier les contacts avec le français en dehors de la classe, en invitant les enfants à profiter d'autres sources d'input, telles que les rencontres avec des locuteurs du français, Internet, les livres et les DVD et en leur proposant des activités qui les encouragent à recourir à ces ressources.

Pour ce qui concerne la façon dont les parents perçoivent les réactions et les attitudes de leurs enfants vis-à-vis de l'apprentissage du français, il est encourageant de voir que tous les parents disent que leurs enfants ont globalement des attitudes positives. Les parents évoquent des mots tels que le plaisir, l'enthousiasme, le zèle, le progrès, l'intérêt et la passion. Cela met en évidence l'impact des conditions de l'enseignement sur les attitudes des enfants. Toutefois, deux parents ont indiqué que leurs filles se sentaient un peu inadaptées dans le groupe. Il convient de préciser qu'il s'agissait dans les deux cas d'enfants qui avaient 13 ans, et qui étaient donc plus âgées que les autres enfants (qui avaient entre 8 et 12 ans). Il nous semble donc indispensable que

les groupes-classes soient constitués par tranche d'âge, en tenant compte de l'âge de l'enfant et de son stade de développement à cet âge.

Notre travail de recherche nous a également permis de mieux comprendre les perceptions, les attitudes et les motivations des enfants indiens de 8 à 12 ans apprenant le français langue étrangère en milieu institutionnel non scolaire en Inde.

Pour la grande majorité de ces enfants indiens, le plaisir constitue un moteur puissant de l'apprentissage du français. Ce résultat nous semble particulièrement intéressant lorsque nous le comparons aux raisons citées par les parents. Si les motivations des parents sont orientées vers l'avenir, mettant l'accent sur ce que le français pourra apporter plus tard à leur enfant, les enfants quant à eux sont motivés par ce que leur apprentissage du français leur apporte dans l'immédiat, c'est-à-dire le plaisir, l'amusement et le divertissement. L'utilité du français et les raisons familiales figurent également parmi les facteurs qui les motivent, mais elles sont beaucoup moins importantes.

Notre étude révèle également que les enfants indiens ont tous des attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage du français. Ces attitudes, selon eux, sont dues en grande partie au plaisir, à l'enseignante, aux activités de classe.

Ces résultats ont des conséquences pour les enseignants de français langue étrangère : afin de motiver les enfants et de maintenir cette motivation, il est nécessaire que l'apprentissage du français soit pour l'enfant une expérience agréable, stimulante et amusante.

Pour ce qui concerne les souhaits des enfants concernant les activités de classe, nous avons appris que les enfants aimeraient monter une pièce de théâtre ou un spectacle de marionnettes, réaliser des films, voir des films, faire des arts plastiques, lire des livres français et jouer, entre autres. Il est clair que les enfants s'intéressent aux activités qui leur permettent de faire un usage concret, amusant et parfois créatif de ce qu'ils apprennent.

Ces résultats pourraient être mis en relation avec les réactions des enfants vis-à-vis des activités de classe. Les activités les plus appréciées sont les jeux, le théâtre, les arts plastiques, la mise en scène de la bande dessinée et les vidéos. Les activités moins appréciées sont l'expression orale en continu, l'écoute, le chant et l'écrit.

Pour les enseignants, il est important d'intégrer le français aux activités de production artistique et créative. Ce n'est pas pour autant qu'il faut supprimer des activités telles que la production écrite qui ne correspondent pas aux préférences des enfants. En effet, il s'agit de donner une dimension ludique et créative aux activités de classe, en invitant l'enfant à faire, dans le cadre de sa tâche en français, tout ce qui correspond à son univers enfantin : dessiner, colorier, mimer, jouer, bouger, chanter, danser, rire, bricoler et partager.

Quant aux réactions des enfants vis-à-vis de l'utilisation quasi-exclusive du français en classe, la grande majorité des apprenants apprécie le cours « tout en français ». Ils estiment que cette approche leur permet de progresser, de mieux prononcer, de mieux comprendre et d'améliorer leur vocabulaire, entre autres. Ils estiment donc globalement que l'utilisation maximale du français a des effets positifs sur leur apprentissage. Il faudrait signaler que certains apprenants, bien que peu nombreux, disent ne pas aimer cette approche, citant des raisons liées aux problèmes de compréhension et au niveau de difficulté.

Tout comme leurs parents, les enfants indiens sont apparemment conscients de l'utilité du français à l'avenir, même si cette utilité ne semble pas influencer de façon importante sur leur motivation. Il est fort probable que leurs réponses reflètent en partie les perceptions de leurs parents et des adultes de leur entourage. Tous les enfants comptent utiliser cette langue à l'avenir pour répondre à des besoins concrets, pour communiquer avec des francophones et pour se débrouiller lors des voyages. Il est intéressant de contraster les perceptions des enfants avec celles des parents : pour les parents, l'utilité du français pour les voyages n'arrive qu'en troisième position.

Afin de préparer les enfants à cette utilisation éventuelle en situation authentique et de leur donner confiance, il faudrait que l'enseignant propose aux enfants des activités

interactives centrées sur des actes de parole (demander un objet, demander son chemin, etc.), leur permettant de développer leurs compétences communicatives.

Enfin, notre travail de recherche a révélé que tous les enfants indiens apprenant le français à l'Alliance Française souhaiteraient continuer à apprendre le français. Cet enthousiasme pour l'apprentissage du français se voit également dans nos interactions avec les parents indiens qui nous contactent vers la fin de chaque semestre pour nous demander d'organiser le cours du semestre suivant. Cela montre que les parents et les enfants indiens semblent avoir des attitudes très positives vis-à-vis de l'apprentissage du français langue étrangère.

Notre travail de recherche nous a donc permis de mieux comprendre les perceptions des parents indiens vis-à-vis de l'apprentissage précoce du français ainsi que les perceptions, les attitudes et les motivations des enfants indiens de 8 à 12 ans apprenant le français langue étrangère en milieu institutionnel non scolaire en Inde. Dans le chapitre suivant, nous ferons part des observations que nous avons formulées concernant l'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel, dans le cadre de notre étude de cas.

Partie IV
Exploration des données et recommandations générales
Chapitre 2
Observations : apprentissage et enseignement

Dans ce chapitre, nous présenterons les observations que nous avons formulées en analysant le corpus d'enregistrements de cours ainsi que les notes d'observation du journal de bord. Nos observations seront enrichies, dans la mesure du possible, par des extraits des cours transcrits (la convention de transcription et les transcriptions intégrales des cours figurent en annexes, sur la clé USB ci-jointe).

2.1 Un espace plurilingue

Un enseignant de français langue étrangère en Inde se rend compte très vite de l'environnement plurilingue dans lequel il travaille. Dans d'autres situations d'apprentissage l'enseignant peut se trouver dans un environnement où deux langues, c'est-à-dire la langue maternelle et la langue cible, coexistent. L'objectif serait alors de diminuer progressivement le recours à la langue maternelle des apprenants et de parvenir à une utilisation quasi-exclusive de la langue cible.

L'environnement linguistique des cours que nous observons est par contre un espace où plusieurs langues entrent en jeu. Par exemples, dans l'extrait suivant (cours du 23 janvier), nous remarquons que l'enfant qui essaie de se rappeler la phrase « Je voudrais un gâteau. » dans un jeu de rôle recourt d'abord à deux autres langues (le hindi et l'anglais) avant d'être aidé par l'enseignante :

A- Vingt-deux euros ?? Oh là là ! Non, non, non, non...bon ! Ek (un en hindi)...one...

P- Un.

(...)

A- Un gâteau !

Nous avons recensé quatre langues dans la salle de classe. L'enseignante utilise deux langues : le français et l'anglais, même si l'utilisation de l'anglais reste extrêmement limitée. Nous analyserons plus loin le rôle de l'anglais dans les cours. Quant aux enfants, ils utilisent quatre langues. Il est intéressant de noter qu'ils utilisent deux langues, c'est-à-dire le français et l'anglais, dans leurs échanges avec l'enseignante, et quatre langues, c'est-à-dire l'anglais, le français, le hindi (langue nationale) et le marathi (langue régionale) pour communiquer entre eux. Il convient de préciser que les interactions entre les enfants se font presque toujours en anglais.

Nous constatons que les échanges entre les enfants qui se passent en français ne concernent que trois types d'interactions. Dans le premier cas, les enfants reproduisent ou modifient, à tour de rôle, un modèle fourni par l'enseignante, mais l'exercice est conçu de façon que les échanges se passent entre les enfants. Ils interrogent leurs camarades en posant des questions telles que « Tu es fatigué ? » ou « Tu habites où ? » ou encore « Qu'est-ce que tu fais ? ».

Dans le deuxième cas, les enfants utilisent des phrases simples et « préfabriquées » pour gérer des situations de classe, telles que les demandes de matériel scolaire (« Tu peux me prêter une gomme ? »). Très souvent, l'enfant formule la demande en anglais, et l'enseignante doit la reformuler en français ou demander à l'enfant de le faire. Toutefois, nous avons observé que les enfants utilisent des mots tels que « merci » ou « pardon » sans passer par l'anglais.

Dans le troisième cas, les enfants parlent français entre eux dans le cadre des jeux de rôle, mais il faudrait préciser que cela ne concerne que les phrases figées et « mémorisées » et qui font partie du dialogue appris. Parfois, les apprenants modifient légèrement ces phrases dans certains cas, par exemple, dans le dialogue à l'épicerie (cours du 30 janvier), en variant les articles demandés.

Quant à la communication spontanée, c'est-à-dire celle qui répond à un vrai besoin de communication et en l'absence de « phrase modèle », il est intéressant de noter qu'elle se passe entièrement en anglais, entrecoupée de mots ou d'interjections en

hindi (« arrey, yaar, na ») ou en marathi (« varti »), comme dans l'extrait suivant (cours du 26 mars) :

A- Vidhi ! He dropped your clay ! He already broke two !

A- Pehela gaya...doosra bhi gaya (en hindi : le premier est cassé, le deuxième aussi)...now you want to break them all ?

Sur une durée de huit mois, deux interactions spontanées (enfant/enfant) en français ont été notées entre les enfants :

(Cours du 17 octobre)

A- Quel restaurant ?

A- I don't know...my mother and father will say.

(Cours du 30 janvier)

A- Mukta et xxx toi

(rires)

A- Moi et...xxx

2.2 Le rôle de l'anglais en classe

Dans la classe de FLE en Inde, il ne serait pas exact de parler de « la » langue maternelle des apprenants, parce que les enfants n'ont pas tous la même langue maternelle. Nous préférons donc parler de la L1 ou de la langue de communication maîtrisée par tous (l'enseignante et les apprenants), l'anglais en l'occurrence.

Il convient de signaler que l'anglais occupe une place très importante dans la classe. Comme nous l'avons évoqué plus haut, presque tous les échanges entre les enfants se font en anglais. En ce qui concerne les échanges entre l'enseignante et les enfants, la langue utilisée dépend de la direction ainsi que de la nature de l'échange.

Lorsque l'enseignante parle aux enfants, elle parle presque toujours français, sauf dans la toute première séance (celle du 10 octobre) et les séances consacrées à la préparation et à la présentation du spectacle de fin de semestre (il s'agit normalement

des deux dernières séances de chaque semestre). Dans la séance du 10 octobre, l'enseignante accueille les enfants, fait le point sur ce qu'ils connaissent déjà et les aide à élaborer un « kit de survie », c'est-à-dire un lexique plein de phrases et de questions simples en français qui leur seront utiles. Dans d'autres cours, elle utilise parfois l'anglais pour tout le discours « apprendre à apprendre », c'est-à-dire pour aider les enfants à organiser leur apprentissage, élaborer un lexique, etc. L'enseignante recourt également à l'anglais en cas d'urgence (cours du 6 février) pour expliquer la situation aux enfants et les rassurer.

L'enseignante ne recourt pas à l'anglais pour expliquer le sens des mots, sauf si elle voit que les autres modes d'explication qu'elle emploie systématiquement (exemple, mime, dessin, mot transparent, définition) n'ont pas été efficaces. Elle essaie par exemple d'expliquer « dire » (cours du 9 avril) par l'exemple (« Je dis bonjour. »). Un enfant pense que dire signifie « talk » (parler) et un autre pense qu'il signifie « greet » (saluer). Elle précise le sens en leur donnant d'autres exemples (« Je dis merci. »). Dans le cours suivant (cours du 16 avril), elle découvre que le problème n'a pas été réglé, quand un enfant dit que dire signifie « greeting ». L'enseignante précise alors que dire signifie « to say ». Plus tard, elle écrit le mot « dire » au tableau et dessine un bonhomme et une bulle pour illustrer le sens. De même, dans une autre activité (cours du 30 janvier), l'enseignant demande aux enfants de trouver des détails rigolos sur une image. Afin d'expliquer rigolo, elle emploie des mots transparents (extraordinaires, bizarres) et montre du doigt un détail en riant (haha), en donnant un exemple précis. Plus tard, elle leur fournit le mot en anglais (« funny »).

Il est important de noter que l'enseignante ne cherche pas à expliquer mot par mot, mais encourage plutôt les enfants à comprendre le sens de la phrase dans l'ensemble. Donc, pendant une leçon sur la météo (cours du 17 octobre), lorsqu'un enfant lui demande (en français !) « Miss, comment on dit fait-il en anglais ? », l'enseignante reformule la question et la pose aux autres en leur demandant « ...comment on dit Quel temps fait-il en anglais ? ».

En ce qui concerne les échanges entre les enfants et l'enseignante (enfant/enseignante), il est clair que les seules interventions en français sont soit celles qui font partie du répertoire mis en place avec l'enseignante lors de la première séance

(cours du 10 octobre) pour faciliter la communication en classe (« Je peux entrer ? », « Je peux aller aux toilettes ? », « Comment on dit...en français ? », « J'ai froid. », etc.), soit des réponses à des questions posées en français par l'enseignante. Très souvent, les enfants y répondent d'abord en anglais, et l'enseignante doit leur demander de répéter leur réponse en français.

Il serait intéressant d'analyser le rôle que joue l'anglais du point de vue des enfants dans le cours de FLE. D'après ce que nous avons pu observer, il paraît que l'anglais joue un double rôle : d'une part il permet aux enfants de s'exprimer spontanément et librement, de parler de tout ce dont ils ont envie mais que leurs moyens linguistiques très modestes ne leur permettent pas. Cette envie de s'exprimer se voit par exemple lorsque les enfants partagent leur vécu, comme l'enfant qui parle du serpent que son grand-père a vu (cours du 17 octobre) :

A- Miss, once I went in my village...and I was sleeping...and my grandfather screamed so loudly...a snake was in our house.

Parfois, le recours à l'anglais aide les enfants à compléter une idée qu'ils essaient d'exprimer en français, comme dans l'échange suivant (cours du 17 octobre) :

A- Madame, mon ami...il a huit, dix ou douze chiens !

P- Douze chiens !

A- Huit ou neuf in his house in Khandala...and one lives with him.

Il nous semble que cette envie de partager son vécu (et surtout des choses insolites) avec ses camarades, en l'absence de moyens linguistiques suffisants, est particulière au public d'enfants.

Nous constatons également que les enfants ont tendance à remplacer certains mots de leur phrase en anglais par des mots français, comme dans l'extrait suivant d'un jeu (cours du 9 janvier) :

A- Vidhi, pass me the dé.

A- I just need one jambe.

P- Oui, il faut une jambe.

A- Je tourne la tête, je tourne la tête. (chante)

A- One more tête !

Dans l'extrait suivant (cours du 13 février), nous constatons un exemple de l'interlangue de l'enfant (« I am eating » et « je mange ») :

A- I am mange-ing...

D'autre part, l'anglais constitue un outil important dans l'apprentissage. Il est important de noter que les enfants verbalisent en anglais ce qu'ils comprennent ou ce qu'ils observent dans la langue française, ce qui permet à l'enseignante de mieux comprendre comment les enfants apprennent. Dans une classe où l'enseignante ne parle que français, les enfants se servent de temps en temps de l'anglais pour vérifier s'ils ont bien compris la consigne ou le sens d'un mot, comme l'enfant qui vérifie sa compréhension du fonctionnement du jeu (cours du 9 janvier) :

A- If you get one, you draw the head...but if you get one again, then you cannot draw another head...one, two, three, four, five, six have to all come.

Les enfants font également des commentaires sur ce qu'ils sont en train d'apprendre, ce qui fournit des indices précieux à l'enseignante. Nous examinerons plus loin les commentaires des enfants sur la langue et sur leurs attitudes.

Il nous semble important d'étudier l'attitude qu'adopte l'enseignante vis-à-vis de l'anglais dans ce cours de FLE pour enfants. Lors de la première séance (cours du 10 octobre), nous voyons que l'anglais est très présent. Cependant, après avoir accueilli les enfants et fait le point sur leurs acquis, elle leur explique, avec de l'humour, que le cours suivant se déroulera en français :

P- (...)...next time we meet, we have to forget that we know English (rires). So when you come into class, you have to leave your English over there...on the table (rires)...ok ? You have to just leave it there and once you come in, you only know French. (rires) Ok ? So even if you say something in English, I won't understand !

Il est intéressant de noter que les enfants font preuve de bonne volonté pour veiller à ce que « code » soit respecté, dans la mesure du possible. Donc, lorsqu'un enfant arrive en retard et attend devant la porte, ses camarades lui fournissent la bonne formule « Je peux entrer ? ». Cependant, l'anglais continue à être présent en classe, comme nous l'avons évoqué plus haut. Nous observons que l'enseignante adopte une double stratégie vis-à-vis de l'utilisation de l'anglais. D'une part, lorsqu'un enfant lui adresse la parole en anglais et que l'enseignante estime que l'enfant serait capable de transmettre ce message en français (au moins partiellement), elle lui dit tout simplement « En français ! ».

Nous le voyons, par exemple, dans l'échange suivant (cours du 31 octobre) :

P- Euh...ça, c'est quel animal ?

A- Mouse !

P- En français ? Tu sais, toi ?

A- Oui, oui, I know this, I know this...souris !

De même, dans l'échange suivant (cours du 30 janvier) l'enseignante aide les enfants à retrouver le bon mot en français :

P- Oui ? Qu'est-ce que tu as bu ?

A- Milk.

P- En français !

A- Um...non...

P- Non ? Qu'est-ce qu'elle a bu ? Meuh !

A- Milk.

P- Ça commence par L...LLL

A- Ha, we learnt this...

P- Elle a bu du...LLLL...

A- Lait...non...

P- C'est ça...lait...du lait. Du lait.

D'autre part, lorsqu'un enfant s'exprime en anglais pour transmettre un message qu'il ne serait pas capable d'exprimer en français mais qui est pertinent au contexte ou qui permet d'enrichir le cours, l'enseignante reformule le message en français, en utilisant des mots et des structures très simples, comme nous pouvons le noter dans l'échange suivant (cours du 23 janvier) :

A- Today Mukta has a lot of flowers.

P- Oui, comment on le dit en français ? Elle a beaucoup de fleurs !

A- Fleurs !

P- Voilà, fleur (dessine au tableau). Où sont les fleurs ? Sur son...

A- Tee-shirt !

Par contre, l'enseignante décourage les discussions en anglais et dans d'autres langues (en hindi et en marathi), qui ont lieu entre deux ou trois enfants (à l'exclusion des autres), comme nous le voyons dans l'intervention suivante (cours du 19 mars) :

P- Oh ! Ne parle pas marathi !

Il est encourageant de voir comment les enfants dans le cours de FLE prennent des réflexes. Nous pouvons par exemple apprécier le rôle de l'enfant qui dit à ses camarades (cours du 23 janvier) :

A- English is not allowed. Marathi and other languages not allowed.

Dans un autre cours (cours du 30 janvier), nous voyons que l'enfant a tellement l'habitude d'entendre les mots « En français ! » qu'il les reproduit.

P- Non, non, non ! Chut. Non ! On n'a pas encore commencé le jeu. Qu'est-ce que c'est ?

A- Yellow. Oh, en français !

P- Oui, en français ?

A- Euh...

A- Jaune !

P- Jaune, très bien ! Un coussin jaune.

En analysant les enregistrements de cours, nous nous rendons compte que les enfants ne ressentent pas le besoin de parler français entre eux. Il faut admettre que les moyens linguistiques extrêmement limités dont ils disposent à ce stade de l'apprentissage ne leur permettraient pas de s'exprimer spontanément, ce qui pourrait provoquer un sentiment de frustration chez certains, comme nous pouvons le voir dans l'échange suivant (cours du 16 janvier) :

P- Ne parlez pas anglais.

A- We don't know how to say it in French, that's why we are speaking English...Arrête Vidhi !

Il est intéressant de noter la réaction d'un enfant dans l'extrait suivant (cours du 9 janvier) :

A- Can we listen to Katy Perry ? (chante une chanson de Katy Perry en anglais)

P- Chut ! Tu peux chanter en français !

A- What is hear in french...listen ?

P- Écouter.

A- Tu xxx écouter...(essaie de chanter une chanson de Katy Perry, en remplaçant quelques mots par des mots français)

(rires)

Toutefois, il est clair que le manque de compétences en français n'est pas la seule raison pour laquelle les enfants communiquent en anglais, comme nous pouvons le constater dans l'échange suivant (cours du 16 janvier) :

A- Do you have a dog ?

A- Vidhi has a dog.

A- Miss ! Tanaaya has a snake !

P- Un serpent ?!

Lors de cet échange, les enfants ont déjà appris le vocabulaire des animaux, mais ils ne réinvestissent pas ce vocabulaire de façon spontanée dans leurs conversations.

D'après notre expérience dans des cours de FLE pour adultes, certains apprenants adultes font l'effort de parler français entre eux en classe et même en dehors de la classe afin de s'entraîner et de se perfectionner. Ici, nous observons que les enfants ne communiquent pas spontanément en français, à quelques exceptions près. Ce constat pourrait être révélateur de l'importance que les enfants accordent à la communication authentique : ce dont ils ont besoin, à leurs yeux, c'est de parler, non pas de parler français.

2.3 La communication en classe

Lorsque nous examinons les interventions des enfants dans le cours, nous pouvons faire un constat : les enfants font preuve d'intérêt pour leurs camarades, pour l'enseignante et pour le monde qui les entoure. Leur curiosité naturelle et leur besoin de connaître et de se faire connaître se voient dans leurs interventions tout au long des cours.

Il est intéressant de noter que l'enseignante a tendance à poser des questions qui lui permettent de réaliser divers objectifs : faire un échauffement en début de séance (« Comment ça va ? », « Qu'est-ce que vous avez mangé ? »), réviser une notion (« Quelle heure est-il ? », « Quelle est la date d'aujourd'hui ? »), faire réemployer une structure ou du lexique (« Où est le cheval ? »). Par conséquent, lorsque l'enseignante pose une question aux enfants, elle cherche rarement à combler un manque d'information.

Par contre, il est clair que les enfants s'expriment sur une variété de sujets qui ne sont pas forcément liés à l'apprentissage. Ils cherchent par exemple à mieux connaître l'enseignante et leurs camarades et à partager leur vécu. Nous pouvons en voir de nombreux exemples dans les cours.

Il est encourageant de voir que dans les échanges suivants (cours du 17 octobre), un enfant qui cherche à mieux connaître l'enseignante fait l'effort de l'interroger en français. Dans le cadre de l'activité, les enfants interrogent leurs camarades sur leur âge, leurs goûts, etc.

A- J'ai douze ans. Vous a quel âge, Madame ?

P- Vous avez quel âge ?

A- Vous avez quel âge ?

P- Mon âge, c'est un secret !

Plus tard, dans la même activité (cours du 17 octobre), l'enfant s'intéresse aux goûts de l'enseignante.

A- Qu'est-ce que tu aimes ?

A- J'aime la pomme.

P- Les pommes.

A- Les pommes.

A- Qu'est-ce que tu aimes, Madame ?

P- J'aime la glace.

A- Ice cream ?

Dans d'autres cours, nous trouvons des exemples de questions et d'interventions qui mettent en évidence cette curiosité qui est, d'après notre expérience auprès d'apprenants enfants et adultes, particulière aux enfants. Dans l'extrait suivant (cours du 17 octobre), un enfant interroge spontanément sa camarade en français :

A- I'm going out for lunch, and my friends are coming over.

P- Ok. Tanaya, elle va au restaurant.

A- I'm going out for lunch.

P- Au restaurant ?

A- Yes.

P- Elle va au restaurant.

A- Quel restaurant ?

A- I don't know...my mother and father will say.

2.4 La personnalité enfantine

Outre la curiosité, nous constatons au fil des séances des spécificités de la personnalité enfantine qu'il convient de souligner.

Qui dit enfant dit gaieté. Il pourrait s'agir d'un stéréotype, mais nous observons que l'humour, les pitreries et le rire font effectivement partie intégrante des cours de FLE que nous examinons. La gaieté est tellement précieuse aux enfants qu'ils arrivent à trouver l'occasion de rire dans la moindre des choses.

Dans les cours que nous examinons, nous constatons des exemples où l'humour se trouve intégré à la ressource utilisée en classe, comme dans les bandes-dessinées des méthodes FLE pour enfants. Les méthodes FLE destinées aux enfants sont pleines d'éléments qui font rire les enfants : des personnages fantaisistes, des voix et des situations drôles, des images, des jeux, etc. Nous constatons par exemple qu'un simple dialogue à l'épicerie (cours du 23 janvier, méthode Vitamine 1) fait rire les enfants en raison du personnage comique (la femme qui pense que les produits coûtent trop cher), de sa façon de parler (« Oh là là ! Non, non, non, non, non. ») et de son comportement. Nous observons que les enfants prennent plaisir à reproduire ces éléments dans leurs jeux de rôle et qu'ils rient même avant de commencer le jeu de rôle, au moment de la répartition des rôles.

Ce qui est particulièrement intéressant chez les enfants, c'est leur capacité à s'amuser dans des situations où l'humour n'est pas intégré à l'activité qu'ils sont en train de réaliser. Nous pouvons relever, par exemple, des moments où les enfants s'amuse à plaisanter ou à jouer avec les sons et les mots de la langue française, comme dans l'extrait suivant (cours du 31 octobre) :

A- Hamster. (prononce le H comme en anglais)

P- Hamster (comme en anglais) non...Hamster.

A- Amsterdam !

(rires)

Les enfants s'amuse à répéter, scander ou chanter des syllabes ou des mots français, comme dans les extraits suivants :

(Cours du 31 octobre)

As- Le chat.

A- Chat chat chat chat

(Cours du 9 janvier)

P- La tête

A- Tête...tête...tête, tête, tête !

Nous relevons également d'autres phénomènes qui sont particuliers aux enfants : les enfants se taquent, se vantent et plaisantent, comme dans les extraits suivants :

(Cours du 31 octobre)

P- Comment ça s'écrit ?

A- H A M S T E R...I'm a genius !

(Cours du 9 janvier)

P- LA jambe...

As- LES jambes !

As- La main....LES mains.

P- Le bras...

As- Les bras !

A- La tête !

As- LES têtes !

(rires)

A- Raavan ! (personnage mythologique qui a dix têtes)

P- Voilà ! Dix têtes ! Moi, j'ai une tête, hein !

(Cours du 26 mars)

A- Sanaaya, the ghost is behind you !

A- Very funny.

A- Not one, two !

En outre, les enfants font même de petits jeux de mots, comme dans les extraits suivants :

(Cours du 16 janvier)

A-Tu peux me prêter une gomme ?

P- Très bien !

A- Thanks ?

P- En français!

A- Merci !

A- You already have Messi on your t-shirt. (il s'agit de Lionel Messi, le joueur de foot)

(Cours du 23 janvier)

P- Voilà, fleur (dessine au tableau). Où sont les fleurs ? Sur son...

A- Tee-shirt !

P- Et sur le...sur son...pan...panta...ah ! Vous avez oublié ? (pantalon)

A- Panta-fleur !

P- Panta-fleur non !

(rires)

(Cours du 6 février)

A- Oh this is grand-père et grand-mère.

A- Madame et Padame !

(rires)

En ce qui concerne les relations au sein du groupe-classe, nous constatons que les enfants développent au fil des semaines des liens d'amitié entre eux. Par conséquent, l'arrivée d'une nouvelle élève peut changer cet équilibre et il faut du temps aux enfants pour s'adapter à cette nouvelle présence parmi eux. Dans le cours du 9 avril, lorsque la nouvelle élève arrive en classe, un certain malaise se fait sentir au sein du groupe. L'enseignante essaie de briser la glace en encourageant les interactions entre les enfants et leur nouvelle camarade.

Il convient de noter que les enfants, contrairement aux adultes, font preuve d'enthousiasme pour répondre en classe. Lorsque l'enseignante pose une question en classe, il y a une sorte de course effrénée, dans laquelle les enfants qui souhaitent répondre lèvent la main ou attirent frénétiquement l'attention de l'enseignante, comme dans l'extrait suivant (cours du 10 octobre), dans lequel l'enseignante révisé certaines phrases et demande à un enfant de dire « Can I help you ? » en français. Les

autres enfants lèvent la main et crient (« Oh ! ») et un enfant plaisante en demandant à son camarade s'il peut effectivement l'aider à répondre.

P- De rien ! Euh...can I help you ?

A- Umm...j'ai...

As- Oh !!! Oh !!!!! (rires)

A- Can I ? Can I ? Can I ?

P- Only if he doesn't.

A- Can I help you ? (rires)

A- Je peux...

A- No, no, no, ma'am ! Je t'aider !!

P- Je peux t'aider ? (rires)

A- Je peux t'aider ?

P- Je peux t'aider ? Oui ! That was a real situation ! Je peux t'aider ? Ok.

Enfin, nous remarquons que les enfants sont assez compétitifs, et qu'il est important, à leurs yeux, de gagner, d'être le plus rapide et d'être le premier à répondre. Il nous semble qu'ils adorent les jeux pour cette raison et que c'est le désir de gagner qui les motive. Nous trouvons un exemple de cet esprit de concurrence dans l'extrait suivant (cours du 23 janvier). Un enfant annonce le score au milieu du jeu, ce qui montre qu'il joue tout en comptant les points, même si personne ne lui a demandé de le faire !

A- Two points...zero points.

P- En français ! Points...

A- Deux points...zéro points.

2.5 L'entraide

Il nous semble important de mettre en valeur le paradoxe intéressant qui existe parmi les enfants : d'une part, la concurrence, d'autre part, l'entraide. Il faudrait préciser que très souvent, cette entraide se met en place de façon spontanée, c'est-à-dire sans que l'enseignante demande aux enfants d'intervenir. Dans la première séance par exemple (cours du 10 octobre), nous voyons une technique intéressante : un enfant aide ses camarades en leur soufflant la phrase modèle dont ils ont besoin, dans laquelle il

remplace l'élément clé (le nombre) par le mot anglais « dash » qui signifie « tiret » ou « blanc ».

P- Ok...voilà, il a douze ans. (xxx) Non...et...Yash, tu as quel âge ?

A- Je...j'ai...euh...j'ai...j'ai a...

A- J'ai dash ans.

A- J'ai douze ans.

De même, dans l'extrait suivant (cours du 17 octobre), un enfant essaie d'aider son camarade :

A- J'aime is what you like....like is j'aime... Qu'est-ce que tu j'aime ?

P- Qu'est-ce que tu aimes ? Yash aime le chocolat. Vidhi aime le coca. Niall aime le coca ?

Nous constatons que les enfants interviennent pour répondre aux demandes d'aide linguistique de leurs camarades (cours du 9 avril) :

A- Miss can I drink water ? Arrey, what do you call this ?

A- Je peux boire de l'eau ?

P- Très bien.

En outre, les enfants viennent en aide à leurs camarades dans des situations où la difficulté à surmonter ne concerne pas forcément la maîtrise de la langue. Ce type d'entraide se voit, par exemple, dans les séances où les enfants préparent leur spectacle de fin de semestre. Au cours de la répétition (cours du 6 février) du spectacle « L'épicerie », un enfant essaie d'aider sa camarade à dire son texte de façon expressive. Lorsqu'il voit qu'elle répète son texte d'un ton monotone, il intervient et lui montre comment elle devrait parler. Pour ce faire, il reprend la scène en jouant le rôle de sa camarade et lui dit de faire pareil.

A- I'll show you...(un enfant propose de montrer à sa camarade comment elle doit jouer le rôle, en mettant l'accent sur le ton) Bonjour. Je voudrais un kilo de pommes.

A- C'est tout ?

A- C'est tout.

A- Voilà !

A- C'est combien ?

A- Cinq euros.

A- Cinq euros !!! Oh là là ! C'est cher ! Non non non non non ! Euh...bon...je voudrais un kilo de bananes !

A- C'est tout. C'est combien ?

A- Douze euros !

A- Douze euros ! Oh là là ! C'est trop (prononce le P) cher !

P- TROP cher.

A- Non non et non hein ? Au revoir !

(Les enfants applaudissent)

P- Maintenant...

A- Vidhi, do it like this only.

Quelques minutes plus tard, les enfants reprennent cette scène, mais lorsque la fille redit son texte, elle n'a pas l'air fâchée. Ses camarades interviennent alors afin de lui donner un contexte auquel elle pourrait s'identifier, pour qu'elle parle d'un ton agacé.

A- Cinq euros ? Oh là là ! Non non non non non !

P- Yash, écoute !

A- Do it properly ! Cinq euros ??

A- Imagine that your favourite dress is highly priced.

A- This is your favourite dress and it's five euros !

(...)

A- Six euros ! Oh là là ! Non non non non non !...

As- C'est cher ! C'est trop cher !...you have to look angry !

Les enfants ont également tendance à jouer le rôle du « souffleur » afin d'aider leurs camarades lors des jeux de rôle et des répétitions du spectacle.

2.6 L'influence des habitudes et du style d'apprentissage propres au système éducatif indien

Il nous semble important d'analyser l'influence des habitudes liées au système éducatif indien sur la façon dont les enfants apprennent le FLE. Tout d'abord, il faudrait préciser que dans le système éducatif indien, les examens font partie intégrante de l'apprentissage et la priorité est accordée à l'écrit. Dans les cours de langue dans les écoles, le travail est centré sur la lecture de textes avec des exercices de compréhension, l'orthographe, la grammaire explicite et la production écrite. La mémorisation joue un rôle très important dans le système scolaire indien et les enfants ont l'habitude d'apprendre par cœur leurs leçons. Ce qui pourrait étonner, c'est que les élèves indiens mémorisent même des productions écrites « modèles » qu'ils reproduisent lors de leurs examens.

La manière dont les enfants de ce groupe prononcent les mots français qu'ils ont appris et surtout ceux qu'ils ont écrits met en évidence l'influence de l'écrit et du style d'apprentissage des enfants. Lorsque les enfants prononcent certains mots qu'ils ont vus à l'écrit, nous remarquons qu'ils sont en train de les prononcer en fonction de l'orthographe, qu'ils ont probablement stockée dans leur mémoire visuelle. Par exemple, ils prononcent « moi » comme « moy » (oy comme dans boy en anglais). Puisque ces enfants ont l'habitude de mémoriser l'orthographe des mots, nous remarquons que leur prononciation d'un mot français est souvent une prononciation phonétique, mais façonnée par les règles de prononciation de l'anglais, de la forme écrite du mot, comme dans l'extrait suivant (cours du 16 janvier) :

P- (rires) Euh...quelle est la date d'aujourd'hui ? Quelle est la date ? Le...

A- Le seize...

P- Très bien, le seize...

A- Jeanne-veur

A- Jeanne-vieur

P- Le seize...

A- Jeanne-vieur

P- Oui, comment ça se prononce ? Jan...vi...

A- Jan-vieur !

P- Janvier, hein ? Le seize janvier.

De même, l'influence de la mémoire visuelle qu'ont les enfants des mots français se fait voir dans l'extrait suivant (cours du 30 janvier). Les enfants découvrent la phrase « C'est cher ! » dans un dialogue entre une cliente et un épicier. Un enfant pense que « cher » s'écrit avec « s », sans doute parce qu'il se souvient d'avoir écrit « Chers parents » plusieurs semaines avant, en novembre, lorsque les enfants ont fabriqué des invitations au spectacle.

P- C'est cher ! Comment ça s'écrit ?

A- C E S T

P- C'est...cher

A- C H E R S

P- Non, comme ça, voilà.

Curieusement, le fait d'avoir entendu et répété la bonne prononciation à plusieurs reprises avant de découvrir l'orthographe ne semble pas garantir forcément une bonne prononciation dans des séances ultérieures. Nous avons donc l'impression que les enfants arrivent à bien prononcer un mot qu'ils entendent s'ils n'ont pas encore vu sa forme écrite. Plus tard, lorsqu'ils découvrent la forme écrite du mot, ils l'apprennent par cœur, selon leurs habitudes d'apprentissage scolaires, et c'est la forme oralisée de cette forme écrite qui vient remplacer la bonne prononciation du mot. Toutefois, il est indispensable de donner aux enfants une trace écrite de l'apprentissage.

Dans l'extrait suivant (cours du 30 janvier), l'enseignante essaie de résoudre ce problème, en attirant l'attention des enfants sur la différence entre la forme écrite et la forme orale et en mettant en valeur cette différence. Cette intervention semble être une solution efficace, parce que par la suite, les enfants prononcent correctement les mots concernés.

P- Ok, qu'est-ce que vous...euh, regardez (désigne le tableau)...on dit Bonjour, je voudrais un kilo de bananes...est-ce que vous prononcez toutes les lettres là ?

A- Each and every letter ?

P- Oui, vous prononcez ? Vous dites...euh...comment ça se prononce ? Je...?

A- Voudrais.

P- Voudrais. Quelle lettre vous ne prononcez pas ?

A- S.

P- S, hein ? (barre les lettres qui ne se prononcent pas en rouge) Donc, par exemple...je voudrais...et là, qu'est-ce que vous ne prononcez pas ?

(...)

P- Non, non, non...euh...bon ! Je...

A- We don't pronounce the second N right ?

P- Voilà, non...non.

A- Non !

P- Est-ce qu'on dit nonne ? Non, non et non.

A- It's a little nasal.

P- Voilà, c'est nasal. Non.

(...)

P- Oui, en français, c'est ananas. Voilà, maintenant, regardez et prononcez les mots...ça, c'est...?

A- Voudrais

P- Ensemble, hein ? Tout le monde.

A- One, two, three, start !

As- Voudrais !

P- Voudrais. Je voudrais.

As- Je voudrais...bananes...très...c'est

Il convient de remarquer que dès la première séance (cours du 10 octobre), les enfants posent des questions sur le travail écrit et les dictées :

A- Miss, when will we be writing something in French ?

P- We are going to be writing from next time.

A- Miss, when will we be doing a dictée ?

P- Dictée, let's see. First, we'll start writing and then...

Le discours des enfants en classe indique également que ces enfants, en raison du système scolaire indien, ont l'habitude d'organiser ce qu'ils sont en train d'apprendre.

Cette volonté d'organiser les leçons dans leur cahier se montre dans leur question habituelle (« Miss, what's the topic ? ») concernant le sujet (ou le titre) de la leçon (cours du 27 février, 5 mars, 9 avril, 16 avril, 23 avril).

Dans les échanges suivants (cours du 12 mars et du 16 avril), nous observons également leur volonté de nommer et de classer les éléments appris.

(Cours du 12 mars)

A- So one column, one topic.

(...)

P- You have to leave some space, as we go along, we will learn other words and you can put them there...today we are only doing this many.

A- Miss, what is this called ?

P- What do you call this ? Qu'est-ce que c'est ? What is all this ?

A- Dictionary.

P- Voilà, un dictionnaire. Le vocabulaire. Do you know the word vocabulaire ?

As- Vocabulary !

A- Vocabulary !

P- Très bien, vocabulaire.

(Cours du 16 avril)

Ap- Miss, what's the topic ?

Ap- Do we take a new...fresh page ?

Ap- Arrey, you can copy it.

Ap- Miss, do we write it on a fresh page or the dictionary ?

Ap- Why dictionary ?

Ap- We had made a dictionary.

En outre, le système scolaire indien accorde une grande importance à l'évaluation sommative et les examens font partie intégrante de l'apprentissage. Les élèves indiens ont donc l'habitude de passer des examens, et ce, dès le plus jeune âge. Cette habitude pourrait expliquer la question d'un enfant dès la première séance (cours du 10 octobre) :

A- Are you going to give us a test on what we have done ?

P- Maybe on the last Saturday we will have a quiz or test. In fact I wanted to ask all of you...I don't know if we will have enough time...if we do, would you like to put up a small play on the last day ?

2.7 Les Indiens et les symboles de la réussite

Le discours des enfants et de leurs parents est révélateur de la grande importance que les Indiens semblent accorder à la réussite et aux symboles de la réussite. Les enfants, par exemple, semblent contents de recevoir un autocollant lorsqu'ils terminent leur travail et leur certificat en fin de semestre.

Dans l'extrait suivant (cours du 9 janvier), les enfants sont ravis de recevoir un autocollant (une étoile) :

P- Vous avez fini ? Alors, une étoile ! Je vais vous donner une étoile aujourd'hui !

A- Wow !

A- Miss ! Me also ! Please !

P- Qu'est-ce que c'est en français ?

A- Star !

P- Qu'est-ce que c'est ? Une étoile !

A- Une étoile !

A- I got a star !!! Yay !!

A- First time I got a star !

As- xxx

A- I got a star ! I got a star !

A- Everyone got it !

Dans l'extrait suivant (cours du 13 février) de la dernière séance du semestre, l'enseignante dit aux enfants qu'ils vont jouer, tandis qu'un enfant s'informe sur les attestations :

P- Oui, mais on va jouer aussi.

A- And the certificates ?

Quant aux parents, ils s'intéressent aux progrès de leurs enfants, s'informent sur les dates de la prochaine session et interrogent l'enseignante sur le passage à l'écrit et la possibilité d'un examen, comme dans l'extrait suivant (cours du 26 mars) :

Parents- Bonjour !

Parent- When will the next class start ?

P- On April ninth and it will end on May fourteenth, so exactly six weeks.

Parent- And after that, August-September ?

P- Yes, we may have one in May-June if we have enough children.

Parent- And how long will it go on ? Will it continue in this way ?

P- Yes, it basically goes on if we have enough students. And then at some point, we are thinking of trying, but we need to speak to the Embassy, to organize exams called DELF Prim, but we need to see if the Embassy can organize that for kids in India, so that they can have a certificate.

Parent- And when will you start the written work...now it's conversation ?

2.8 Le charme des chansons

Il est remarquable de voir non seulement l'enthousiasme dont font preuve les enfants pour les chansons en français, mais aussi les effets positifs des chansons sur l'apprentissage.

Nous remarquons que les chansons permettent d'attirer tout de suite et de maintenir l'attention des enfants. Il convient de noter que les enfants écoutent attentivement la chanson, en retiennent certains mots qui se répètent souvent, et commencent spontanément à chanter (ou à chantonner) avec le chanteur / la chanteuse, sans avoir cherché à comprendre les paroles.

Il est intéressant de voir le rôle facilitateur que jouent les chansons dans l'apprentissage du lexique. Nous observons que les enfants retiennent facilement le lexique et certaines structures (« Il y a », « plein de ») qu'ils entendent fréquemment dans la chanson, sans avoir compris les paroles et avant de les écrire. Il nous semble que ces petits morceaux restent imprimés dans leur mémoire et ils prennent plaisir à

les chanter de temps en temps, surtout lorsqu'ils sont en train d'écrire ou de ranger la classe, comme dans l'extrait suivant (cours du 30 janvier) :

P- Et où est ton bâton de colle ? Ah !

A- Il y a des vitamines ! Plein de vitamines ! (chante)

De même, grâce au charme de la chanson « Un éléphant qui se balançait », les enfants retiennent facilement des mots (une toile d'araignée), des structures (qui se balançait...que bientôt vint) et des temps (se balançait, vint) assez compliqués.

Dans la leçon qui porte sur l'acte de parole « situer un objet » et sur les prépositions de lieu (cours du 16 janvier), l'enseignante introduit l'acte de parole par le biais d'une bande-dessinée (méthode FLE Vitamine 1) mettant en scène une souris qui se met devant un fromage, sur un fromage, etc. Nous remarquons que les images et la répétition des phrases (« Il est sur le fromage. ») permettent d'introduire les différentes prépositions de lieu aux enfants. Pourtant, lorsque l'enseignante interroge les enfants sur la localisation de son stylo, les enfants ont du mal à se rappeler les prépositions et, dans leur enthousiasme pour répondre, ils répondent en anglais.

Tout de suite après, l'enseignante leur présente une chanson simple, dans laquelle chaque préposition de lieu (sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de) est associée à un geste simple. En regardant et en écoutant l'enseignante et en faisant pareil, les enfants commencent à associer le geste au mot. Il nous semble que la chanson permet la fixation de ces prépositions.

(Cours du 16 janvier)

P- Maintenant on va faire une petite chanson...comme ça...avec les mains...ok ? Vous êtes prêts ? Sur...avec les mains (illustre chaque préposition avec les deux mains)...les mains...sur...sous...sous...dans...dans...devant...

As- Devant...

P- Derrière...à côté...on va chanter maintenant, hein ? Écoutez bien...sur...

As- Sur

(...)

P- On va chanter...un, deux, trois...Vous connaissez London Bridge is falling down ?

A- London Bridge is falling down (chante)

P- Sur sous dans devant derrière devant derrière devant derrière

Sur sous dans devant derrière à côté de la mer

(Les enfants chantent et font les gestes.)

Nous remarquons également que les enfants se servent des chansons apprises pour se rappeler un mot, comme nous le remarquons dans la séance (cours du 30 janvier) où l'enfant chante la chanson « Sur, sous, dans » (apprise deux semaines avant) pour se rappeler « sur ».

P- Alors, dites-moi, où est le cheval ? (place la marionnette dans différents endroits)

A- Oh ! Um...

P- Où est le cheval ?

A- Sur sous dans devant derrière, devant derrière devant derrière (chante)...sur !

P- Sur quoi ? Sur...?

A- Sur board !

P- Sur board ? Je ne comprends pas ! Sur...?

A- (rires) Sur....table...

Ce qui est frappant, c'est que les enfants sont souvent capables de se rappeler des chansons qu'ils ont apprises plusieurs mois avant, tandis qu'ils ont tendance à oublier des choses apprises (sans chanson) lors de la séance précédente, qui a eu lieu une semaine avant ! Il suffit qu'ils entendent un seul mot pour qu'ils se remémorent spontanément la chanson, comme nous le voyons dans l'extrait suivant (cours du 13 février). Les enfants sont en train de jouer au jeu de l'oie (méthode FLE Alex et Zoé 1) et un enfant doit suivre la consigne « Prends un crayon. ». Lorsque l'enseignante dit la consigne, un autre enfant entend les mots et se remémore tout de suite une chanson « rap » (« Prends ta gomme, prends ton crayon », Alex et Zoé 1) qu'il a apprise environ sept mois avant.

P- Prends un crayon. Prends...

A- Prends la gomme...prends le crayon...(chante)

P- Très bien !

De même, un enfant réagit au mot « crocodile » (cours du 6 février) en chantant une chanson de la méthode FLE Zig Zag 1 :

P- Crocodile.

A- Le crocodile croque, croque, croque ! (chante)

Nous remarquons cependant que les structures apprises et intériorisées grâce aux chansons restent tellement imprimées dans la mémoire des enfants qu'elles risquent d'être transposées incorrectement dans d'autres situations. Les enfants ont appris, par exemple, la chanson « J'aime les fruits » dans laquelle il y a des récurrences (J'aime les bananes, j'aime les oranges, etc.). Plus tard, pendant la répétition du spectacle (cours du 7 novembre), l'effet de l'intériorisation de cette structure de la chanson se fait voir chez deux enfants. D'ailleurs, cette erreur semble persister tout au long des répétitions.

A- J'aime les chanter !

P- J'aime...?

A- Les chante.

P- J'aime chanter.

A- J'aime les danser !

P- J'aime danser.

A- J'aime danser. (imite le ton)

Outre le rôle facilitateur des chansons, nous remarquons que les chansons plaisent énormément aux enfants et qu'elles permettent de dynamiser le cours. Grâce à la musique et au rythme, (et aux images quand il s'agit d'une chanson sur Youtube), les enfants prennent plaisir à écouter et à chanter des chansons même s'ils ne les comprennent pas. De plus, certaines chansons (telles que « Jean Petit qui danse », « Tête épaules genoux et pieds ») se prêtent bien à aux gestes, aux mouvements et à la danse. Cela permet aux enfants de bouger et de s'amuser, ce qui nous paraît indispensable étant donné leur âge et la durée de la séance.

Pour donner une dimension ludique à la démarche et éviter la monotonie, l'enseignante fait varier le rythme de la chanson, en amenant les enfants à chanter de

plus en plus vite, ce qui les amuse énormément, comme dans l'extrait suivant (cours du 23 janvier) :

P- Ok, on va chanter ensemble ! Un peu plus vite...un, deux, trois...

As- Sur sous dans devant derrière, devant derrière, devant derrière,
Sur sous dans devant derrière, à côté de la mer ! (chantent)

P- Maintenant plus rapide...hein ? Plus rapide...un, deux, trois !

As- Sur sous dans devant derrière, devant derrière, devant derrière,
Sur sous dans devant derrière, à côté de la mer ! (rires)

Il convient de noter un autre rôle important que joue la chanson dans ces cours. Nous constatons que certains enfants, lorsqu'ils ont fini de copier ce qui est écrit au tableau et en attendant que les autres le terminent, ont tendance à bavarder en anglais. Par contre, quand l'enseignante fait jouer une chanson, doucement et en musique de fond, soit les enfants travaillent pratiquement en silence en écoutant la chanson, soit ils chantonnet ou chantent. Cette pratique présente un triple avantage : premièrement, les enfants écoutent la chanson au lieu de bavarder ; deuxièmement, cela permet d'augmenter l'exposition à la langue française ; et troisièmement, cela favorise le renforcement de l'acquisition des contenus (structures, lexique, etc.) de la chanson.

Il convient d'ajouter que la musique et le rythme jouent également un rôle important dans l'apprentissage, comme nous le constatons dans le cours du 23 janvier, lorsque les enfants apprennent le lexique des aliments. Dans la méthode FLE utilisée (Vitamine 1), le lexique est scandé sur un fond musical, de manière rythmé, ce qui le rend plus stimulant.

2.9 La magie du jeu

Nous remarquons que les jeux, tout comme les chansons, sont très prisés des enfants et jouent un rôle privilégié dans le cours. L'enseignante utilise des jeux proposés en ligne (« A chacun son équipe », sur le site www.didierbravo.com) ou dans les méthodes FLE (le jeu de l'oie, dans la méthode Alex et Zoé 1), mais elle crée également des jeux simples qui plaisent tellement aux enfants qu'ils en sont demandeurs.

Il convient de signaler le haut niveau d'énergie et d'enthousiasme que suscitent les jeux en classe. Les enfants participent au jeu, ils attendent leur tour avec impatience, ils se déplacent, ils rient, ils crient, ils chantent, ils jubilent et ils applaudissent, comme nous pouvons le noter lorsque les enfants jouent au jeu de l'oie (cours du 13 février).

Nous constatons que le jeu présente plusieurs avantages. Tout d'abord, il permet aux enfants de réemployer de manière ludique ce qu'ils ont appris et, en même temps, à l'enseignante d'évaluer cet apprentissage et d'apporter, lors d'une phase ultérieure, la remédiation nécessaire. Deuxièmement, il permet d'alléger le rythme du cours et de susciter l'attention des enfants en fin de séance lorsque leur capacité de concentration tend à diminuer. Troisièmement, le jeu favorise la participation de tous les enfants (même les plus timides ou les moins confiants) dans un environnement agréable et amical. Enfin, nous remarquons que le jeu permet aux enfants de bouger et de se déplacer, ce qui répond à leur besoin de mouvement.

Il nous semble que les jeux favorisent l'apprentissage du lexique. Il est intéressant de noter que dans l'extrait suivant (cours du 27 février), un enfant se rappelle le mot « papillon », qui n'a pourtant aucune ressemblance à l'anglais. Elle a découvert le mot dans la consigne « Vole comme un papillon. » lors du jeu de l'oie (cours du 13 février), deux semaines avant.

P- (...) Qu'est-ce que c'est en français ?

A- I know it ! Wait wait wait !

A- It was in that game ! (Le jeu de l'oie...vole comme un papillon 13/02/2016)

P- Avec P !

A- P !

A- Alouette !

A- Poisson !

P- P A...un pa...

A- Un papillon !

P- Un papillon ! Très bien ! Vole comme un papillon !

Les réactions positives des enfants sont révélatrices de leur passion pour les jeux, comme nous le voyons dans l'échange suivant (cours du 23 janvier). Un enfant arrive en retard, quand le jeu est terminé.

P- Bonjour Soyoka !

As- You missed the game !

A- The early bird gets the worm !

2.10 Les déplacements

Nous observons que la séance est structurée de façon que les enfants se déplacent souvent, que ce soit pour se mettre en cercle et se passer un ballon, ou pour se regrouper autour d'une image, ou pour venir au tableau, ou alors pour jouer, danser et chanter.

Entre ces déplacements, les enfants sont normalement assis à leurs pupitres, en demi-cercle en face du tableau et de l'enseignante. En début de séance, les enfants arrivent et s'assoient de cette manière. Peu de temps après, l'enseignante demande aux enfants de se lever et de venir se mettre autour d'elle ou de sortir de la classe pour faire une activité dans une grande salle (qui sert de bibliothèque) qui a un grand espace ouvert au milieu. En général, les enfants regagnent leurs places quelques minutes plus tard. Nous remarquons donc que la séance alterne des phases de regroupement/déplacements et des phases de travail assis.

2.11 La fréquence : un grand défi

Il convient de préciser que ces cours « French for Kids » qui ont été enregistrés, transcrits et analysés, s'étendent sur une période de huit mois. Ce qui est surprenant, c'est que ces enfants n'ont fait que quarante-huit heures de français sur cette période de huit mois. Cela s'explique par la structure et la fréquence (voire le manque de fréquence) des cours. Nous remarquons qu'il y a parfois des interruptions assez prolongées au cours de ces huit mois, qui échappent à la volonté de l'enseignante ou parfois à celle des enfants/ parents. Ces interruptions, qui varient entre deux et six semaines, sont dues soit à des raisons institutionnelles et administratives, soit à des

empêchements du côté des enfants. Par exemple, il n'est pas possible d'organiser un cours pendant les périodes des vacances scolaires. De plus, en Inde, les parents accordent une grande importance aux examens scolaires. Avant et pendant les examens, la priorité est accordée aux études et les enfants ne font plus d'activités extrascolaires, comme nous le constatons dans l'extrait suivant (cours du 19 mars) :

A- Miss, I can join the April ninth class, but I cannot join the May class.

P- Ok.

A- I can't join in April or May...my exams are going on.

P- Ok.

A- I also have exams.

En outre, au cours d'un semestre, il n'y a qu'une séance de deux heures par semaine, le samedi matin. Il est donc clair que ces enfants ont une exposition très limitée à langue française.

Les conséquences de cette fréquence insuffisante se font voir dans la première séance de chaque semestre ainsi que dans les premières minutes de chaque séance, comme dans l'extrait suivant d'un cours (cours du 9 janvier), qui a lieu après une interruption de sept semaines :

A- Elle a neuf ans.

P- Ah, très bien ! Très bonne mémoire !

A- I don't remember anything !

P- Tu as tout oublié ? Les enfants, le français...?

A- Everything !

P- Ce n'est pas grave, on révise !

Nous constatons que pendant ces moments, les enfants hésitent à s'exprimer et ont besoin de beaucoup d'incitation de la part de l'enseignante. Il nous semble qu'ils ont tendance à oublier ce qu'ils ont appris lors de la séance précédente (ou lors du semestre précédent) et ont besoin de ces quelques minutes de reprise de contact avec la langue française avant de se lancer dans une nouvelle découverte. L'enseignante a

pour tâche de remettre ces enfants, qui n'ont eu aucun contact avec la langue française pendant six jours, ou parfois plusieurs semaines, dans le bain linguistique.

Il convient de noter que l'enseignante crée en classe un espace francophone. Les enfants prennent ainsi conscience, en entrant dans la classe, qu'ils entrent dans cet espace francophone, cet espace d'apprentissage. Pour ce faire, elle utilise diverses techniques (saluer les enfants, leur demander comment ils vont, comment ils se sentent, ce qu'ils ont mangé, leur demander la date ou le temps qu'il fait, ou réviser la leçon de la séance précédente), comme nous le voyons dans l'extrait suivant (cours du 30 janvier) :

A- Je peux entre ?

P- Je peux...?

A- Entrer ?

P- Oui...bonjour...comment ça va, Shrey ?

A- Très bien, merci !

P- Et Vidhi, ça va ?

A- Ça va bien, merci !

P- Vous avez mangé quelque chose ? (mime)

A- Oui.

P- Oui ? Qu'est-ce que vous avez mangé ?

A- What we ate ?

P- Oui.

A- Masala dosa. (un plat indien)

De même, pendant les premières minutes du cours, l'enseignante donne aux enfants qui sont arrivés en avance une petite tâche « d'échauffement », pour qu'ils reprennent contact avec la langue française, par exemple écrire la date ou un titre au tableau. Dans le cours du 26 mars, le jour du spectacle, elle demande à un enfant d'écrire le titre du spectacle au tableau. Plus tard, les enfants décorent le tableau en dessinant des fruits et des légumes autour du titre.

2.12 Une connaissance du monde en cours de développement

Il est intéressant de noter que ces apprenants, étant donné leur âge, sont en train de développer leur connaissance du monde, ce qui les distingue nettement des adultes. Certaines activités qui sont proposées aux apprenants adultes (réservation d'une chambre, remplir un formulaire de douane) présupposent une certaine connaissance du monde. D'après notre expérience, lorsqu'un apprenant adulte indien en cours de FLE doit écrire une carte postale simple (il s'agit d'une tâche correspondant au niveau A1 du DELF), il sait ce que c'est qu'une carte postale, il comprend la culture de la carte postale, il sait que la carte postale doit parvenir à un destinataire, dont il doit indiquer le nom et l'adresse sur la carte. Par contre, cet apprenant adulte pourrait avoir besoin d'aide pour ce qui concerne les éléments linguistiques.

Nous remarquons que lorsque les enfants écrivent une carte postale (cours du 13 février), ils n'ont pas tous les prérequis « culturels ». Il y a, par exemple, une fille qui envoie une carte postale de Srinagar, où elle passe ses vacances, à sa camarade qui habite à Mumbai. Elle écrit le nom du destinataire à droite, mais pour l'adresse, elle pense qu'elle doit écrire une adresse qui correspond à Srinagar. L'enseignante doit alors expliquer aux enfants que la carte postale doit porter l'adresse du destinataire pour qu'elle lui parvienne par voie postale.

A- Miss, in Srinagar what road do I write ?

P- Écoutez, s'il vous plaît ! You write the address of the person you are writing to. Otherwise, it won't reach them. It has to reach them by post, right ? If you write a Srinagar address, it will come back to you.

Pourtant, la confusion semble persister, comme nous pouvons le noter peu de temps après :

A- Miss, is the last word the country ?

P- Oui.

A- Miss, do we have to write the address of where they are staying or where we are staying ?

P- Where they stay.

De même, nous constatons que certains enfants (les plus jeunes du groupe) manquent de connaissances sur eux-mêmes ou sur le monde qui les entoure, comme c'est le cas chez les enfants qui ne savent pas encore distinguer entre pays, état et ville, ou chez l'enfant de huit ans qui ne connaît pas sa propre adresse.

A- Which country are you in ?

A- Tokyo is a country ?

P- No, Tokyo est une ville.

(...)

A- She doesn't know her address !

A- Soyoka is saying she doesn't know where she stays !

Afin de tenir compte de leur connaissance limitée du monde, l'enseignante essaie de placer les informations dans un contexte qui leur est familier, en prenant appui sur des références culturelles indiennes. Par exemple, pendant la leçon sur le logement (cours du 27 février), les enfants doivent écouter des bruits et dire s'il s'agit de la plage, d'une ville, de la montagne ou de la campagne. Pour leur donner la consigne, l'enseignante évoque des lieux en Inde, comme Goa (un état indien très touristique avec de belles plages) et Shahrukh Khan, un acteur indien célèbre.

P- J'ai écrit...quatre lieux...Goa, Simla, Mumbai et Lonavala (au tableau)...alors nous allons écouter quatre situations...je vais vous présenter quatre situations...qu'est-ce que vous allez faire ? Vous allez fermer les yeux, et vous allez écouter, et imaginer, c'est où ? C'est à Goa, à Simla, à Mumbai où à Lonavala ?

(...)

P- Et vous connaissez Shah Rukh Khan ? (acteur célèbre en Inde) Il habite dans une maison ou dans un appartement ?

A- Maison ! Maison !

A- Appartement !

P- Il a une grande maison à Bandra !

2.13 Capacité à observer la langue et à réfléchir sur son fonctionnement

Il convient de noter que l'enseignante adopte une approche communicative, c'est-à-dire que la langue française est conçue comme un instrument de communication et d'interaction, la grammaire étant au service de la communication. L'enseignante ne recourt que très rarement au métalangage, c'est-à-dire au langage qui sert à décrire la langue. Elle ne dit pas, par exemple, « sujet », « article défini/ indéfini », « conjugaison », « impératif », etc., même si les enfants sont en train d'employer ces outils dans leur communication.

Nous pouvons constater dans l'extrait suivant que les enfants sont en train d'employer l'impératif sans avoir appris le mot « impératif ». L'enseignante met l'accent sur l'objectif communicatif, en leur disant de donner des ordres à leur camarade. Elle leur explique la situation, leur donne la consigne suivie d'un exemple, mais elle ne leur donne pas la règle. Il est intéressant de noter qu'elle ne leur dit pas explicitement qu'il n'y a pas de sujet. Pourtant, certains enfants du groupe le comprennent de façon implicite, en suivant l'exemple, et corrigent leurs camarades, comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant (cours du 9 janvier) :

P- Robotine et Métallix. Donc, on va imaginer, Sanaaya, c'est un robot. Ok ? C'est mon robot...donc je vais dire...lève les bras ! Et...le robot...qu'est-ce que le robot fait ? Et le robot va dire...Je lève les bras ! (parle comme un robot)

A- Je lève les bras !

P- Lève les bras !

A- Je lève les bras (mime) !

P- Très bien ! Frappe les pieds !

A- Je frappe les pieds ! (voix du robot, mime)

(...)

P- Ok, Yash, c'est le robot. Qui veut donner les ordres au robot ?

A- Who wants to order me ?

A- Orders ?

A- Aahhh !

P- Ok, Vidhi ? Donc, Vidhi va donner les ordres au robot.

A- Tour...la tête.

P- Tourne la tête !
A- Tourne la tête.
A- Tourne la tête.
P- Je tourne la tête.
A- Je tourne la tête !
(rires)
(...)
A- Euh...je danse !
A- Not je danse, just danse !
A- Danse !
P- Je danse ! (robot)
A- Je chante !
A- Not je !!
A- Chante !
P- La la la...je chante ! (robot)

L'enseignante encourage les enfants à se construire des règles dans leurs propres mots, comme dans l'extrait suivant (cours du 10 octobre) :

A- Miss, when we say a word, do we say il or elle ?
P- Ok when do you use il and elle ?
A- Il is when you talk about a male, and elle for a girl.
(...)
A- Miss, there is a sign on ça va.
P- Yes, there is. Does anyone know why ?
A- Miss, C is generally ka...you have to make that an s sound.
P- Yes, exactly. If you forget it, and you write it like this, then what's this ? It will be comment ka va ?

Il est intéressant de noter que dans l'absence de règles explicites, les enfants semblent se forger des règles implicites à partir des exemples qu'ils entendent. Dans l'extrait suivant (cours du 17 octobre), l'enseignante corrige deux enfants qui oublient l'article défini. Nous remarquons que le troisième enfant s'approprie la règle et l'applique

lorsqu'il construit sa réponse. Chez le quatrième enfant, nous constatons la tendance à « surgénéraliser » la règle induite.

P- Voilà. Donc la question, c'est « Qu'est-ce que tu aimes ? » Par exemple, Yash, qu'est-ce que tu aimes ?

A- J'aime chocolat.

P- J'aime le chocolat. Qu'est-ce que tu aimes ?

A- J'aime coca.

P- J'aime le coca. Qu'est-ce que tu aimes, Niall ?

A- J'aime la...j'aime la coca...j'aime le café.

P- Le café.

A- What is it ? Sorry.

P- Qu'est-ce que tu aimes ?

A- Qu'est-ce que tu aimes, Parantap ?

A- J'aime le Goa.

A- Coca or Goa ?

A- Goa.

P- J'aime Goa.

Nous en trouvons un autre exemple dans l'extrait suivant (cours du 23 janvier) :

P- Maintenant, où est Théo ?

A- Devant le tableau !

P- Devant le tableau ! Très bien ! Où est Théo ?

(rires)

A- Derrière le Yash !

P- Derrière ? Derrière LE Yash ? Non ! Donc, derrière...

A- Yash !

P- Derrière Yash, d'accord. Où est Théo ?

A- Devant Yash.

De même, dans l'extrait suivant (cours du 17 octobre), les enfants semblent se forger une règle et nous constatons une évolution dans les réponses successives : orange jus, jus de mango et enfin, jus de mangue :

A- All jus....but not orange...je n'aime pas orange jus.

P- Vidhi aime quel jus ?

A- Pomme

P- Jus de pomme.

A- Jus de mango...et...

A- Jus de mangue

Si le métalangage est pratiquement absent du cours, la réflexion métalinguistique ne l'est certainement pas et le discours des enfants est révélateur de leur capacité à observer des phénomènes linguistiques et à faire des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Ce commentaire spontané fait par un enfant lors de la première séance (cours du 10 octobre) reflète cette capacité.

A- Miss ?

P- Yes ?

A- I have a xxx, when we write something French in English, we write something and we pronounce something else.

P- Yeah, that's true, have all of you noticed that too ?

A- Yeah xxx

P- What you write and what you say is not really the same, right ?

A- My mother says how we write and how we pronounce xxx

A- Means sometimes

P- Even if you have it written down, you have to remember how to say it too, so this will just remind you of what it was.

A- There are some silent things.

Nous constatons que l'enseignante encourage les enfants à développer leur conscience métalinguistique. Elle met en évidence des exemples et amène les enfants à réfléchir sur ce qu'ils observent et à exprimer leurs hypothèses dans leurs propres mots.

Il est intéressant de noter que ces enfants ont déjà une certaine conscience métalinguistique, très probablement en raison du fait qu'ils maîtrisent des langues indiennes (et/ ou en apprennent d'autres à l'école) dont le fonctionnement est parfois

pareil au français. Par exemple, en hindi comme en français, les noms sont masculins ou féminins et les adjectifs s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils qualifient. Dans l'extrait suivant (cours du 17 octobre), nous voyons un exemple de cette conscience métalinguistique.

P- Indiens, voilà. Indien, indien, indien (désigne les garçons)...indienne, indienne, indienne, japonaise ! (désigne les filles) Et...?

A- Indienne !

P- Je suis canadienne.

A- Canadienne ?

P- Oui. Donc...indienne, indienne, indienne...indien, indien, indien...japonaise. Pourquoi indien...et indienne ?

A- Masculin féminin !

P- Voilà, masculin...indien. Féminin ?

As- Indienne !

P- Indienne. Ok, et japonaise...féminin...

A- Japonais !

P- Masculin ?

A- Japonais !

De même, dans l'extrait suivant (cours du 5 mars), les enfants sont conscients du rôle des pronoms et ils comprennent que l'enseignante leur demande d'utiliser un pronom, même si elle ne le leur dit pas explicitement.

P- Voilà, Fanny est dans la salle de bains. Fanny...ou...je (geste)

A- Il...

A- Il, non...Fanny...elle...

P- Donc, où est Fanny ?

A- Elle Fanny...

P- Elle Fanny ?

A- Fanny, elle est...

A- Elle est Fanny...

A- Fanny doesn't come !

A- Elle est dans salle de bains...hein !

A- Elle est dans...Fanny...

P- Elle est dans Fanny ?

A- Fanny est dans la salle de bains.

P- Ok...Fanny est dans la salle de bains...ou...elle est...

A- Elle est dans la salle de bains.

A- Pronouns !

P- Voilà, c'est ça. Les pronoms...donc, on dit, Fanny elle est dans la salle de bains ?

Non. Elle est dans la salle de bains.

A- Means the answer.

Nous remarquons également que les enfants ont tendance à comparer le français à l'anglais pour y trouver des ressemblances, comme dans l'extrait suivant (cours du 16 janvier) :

P- (...) Ah, septembre, octobre, novembre, décembre...facile comme en anglais...alors septembre ?

As- S E P T E M B R E

A- Almost like English !

P- Voilà ! En anglais, E R, et en français R E ! Octobre ! Comme en anglais !

As- O C T O B R E

A- Miss, this is so simple !

P- Il y a deux petites différences ! En anglais, comme ça (montre ER et RE)...et deuxième différence ? En anglais ?

A- O

P- Voilà, en anglais, c'est le grand O....majuscule....c'est comme ça...et en français ? Petit...regardez...minuscule.

A- There are no capital letters in French ?

P- Il y a par exemple...Yash, Paris, Mumbai...Noël...

A- Les fêtes ? Capitals ? (anglais)

P- Voilà ! Noël.

Les enfants font aussi des remarques sur ce qui leur paraît « bizarre » lorsqu'ils observent dans la langue française, comme dans les extraits suivants :

(Cours du 30 janvier)

P- Un litre de quoi ?

A- Huile d'olive.

P- Voilà, d'huile d'olive.

A- The spelling is so weird !

P- Oui. (rires) Un litre d'huile d'olive.

(Cours du 9 avril)

As- Lundi mardi mercredi jeudi vendredi samedi dimanche.

A- Dimanche is odd.

P Oui, lunDI marDI mercreDI jeuDI vendreDI sameDI DImanche

2.14 La relation à la langue et à la culture françaises

Les commentaires spontanés des enfants au cours de ces huit mois semblent indiquer une attitude positive vis-à-vis de la langue et de l'apprentissage ainsi qu'une curiosité pour les Francophones et la France.

Nous constatons que les enfants semblent avoir envie de communiquer en français dans des situations authentiques et avec des Francophones. Dans l'extrait suivant (cours du 10 octobre), une fille qui partage son vécu avec la classe raconte comment elle a pu utiliser son français lorsqu'elle était en vacances. Il est encourageant de noter qu'elle a profité de sa rencontre avec un étranger pour communiquer en français, même si elle avait fait à peine douze heures de français à l'époque.

A- I went to Goa, means last week only I went to Goa. In one place, there was a foreigner. xxx He came in the water. I asked him, I asked him, what's your name.

De même, un autre enfant, en arrivant au cours un jour, a vu au rez-de-chaussée des parents des élèves de L'École Française Internationale de Bombay (où se déroulent ces cours de FLE). En classe, il raconte ce qu'il a fait et cela intéresse ses camarades (cours du 19 mars) :

A- Miss, that day, the people who were down, were from France ?

P- Yes.

A- I talked to them.

A- You talked to them ? What did you say ?

A- I said Bonjour !

A- What did they say ?

A- What will they say ? They said Bonjour !

Le discours des enfants en classe nous donne un aperçu des impressions qu'ils se font de la langue française et de la culture liée à cette langue, comme dans cet extrait (cours du 19 mars) :

P- Anything else we should improve on ? Ok...let's do it one more time...ok, one thing I want to tell you all is when you come in....try to be a little more expressive....when you come in, remember you are acting...so you have to push the door....and say, Bonjour ! Have a cheerful Bonjour ! So, say, Bonjour ! Bonjour monsieur ! So, when you come in, don't do this for sure, ok ? Bonjour. (voix monotone). So try to put a little expression in whatever you say ! You must have noticed, right, that French is kind of musical ? So you don't say, Bonjour.

A- Miss, French is a good language.

Les enfants ont envie de découvrir la France et la civilisation française, comme nous le voyons dans les extraits suivants :

(Cours du 16 janvier) :

P- En France, le premier avril...on dit « poisson d'avril »...

A- Fish day ?

(rires)

P- Alors, nous, on dit April fools' day, mais en France on dit « poisson d'avril ».

A- They call it a fish ? Why a fish on first April ?

P- Pourquoi ? Il y a une tradition. (...)

(Cours du 30 janvier)

A- Miss, I want to go to France !

P- Attendez, s'il vous plaît !

A- Miss, let's go on a trip to France na, this class !

A- We'll learn more from there !

P- (rires) Vous voulez aller en France ? Oui, ensemble ?

A- The prime minister came here.

P- Le président. Oui, pour le vingt-six janvier.

A- What is his name ?

P- Hollande. François Hollande.

A- Hollande !

P- Vous avez vu François Hollande à la télévision ?

(...)

A- We can have a party, French party !

(rires)

En ce qui concerne l'attitude des enfants vis-à-vis de l'apprentissage, nous constatons que les enfants posent des questions sur les niveaux des cours et souhaitent savoir s'ils peuvent continuer à apprendre, comme dans l'extrait suivant (cours du 17 octobre) :

A- Miss, are there four levels for children or twelve levels ?...my father was asking me.

P- Il y a A1.1, A1.2...

A- Trois, quatre...is it age wise ?

P- Non, de huit ans à douze ans.

A- In total, maximum, how many batches are there in one year?

P- Ça dépend.

A- Is it age wise ?

P- No, French for Kids is eight to twelve years.

A- Is it not for small kids ?

P- Non, huit ans à douze ans.

A- What about people who are twenty ?

A- J'ai fini.

P- Ah, adultes. Pour les adultes. Oui, il y a d'autres cours pour les adultes.

A- Miss, comment on dit can I continue for the next class en français ?

(...)

A- Miss does it go up to Z ?

P- (rires) No, it's A1 A2 B1 B2 C1 C2...il n'y a pas de Z.

Les enfants posent d'autres questions sur la suite dans l'extrait suivant (cours du 13 février) :

A- How many levels are there for kids ?

P- Right now, it's just the third, so there will be quite a few after this.

A- Miss, when is the next class, in June ?

P- It might be before that, I'll send you an email. It could be April.

A- Miss, but she said that it is only for kids under twelve.

P- Yes, eight to twelve.

A- Oh ! I only have two more years to learn French ?

2.15 Aspects interculturels

En examinant le discours de ces enfants, nous constatons que les enfants ont du mal à comprendre certains éléments de la culture étrangère. Il nous semble que cela s'explique par plusieurs facteurs. Premièrement, il s'agit de deux pays qui sont loin (géographiquement et culturellement) l'un de l'autre. Par exemple, dans la culture indienne, normalement, les clients et les vendeurs ne se saluent pas, sauf s'ils se connaissent bien. Les enfants sont donc surpris d'apprendre qu'ils doivent dire bonjour au vendeur avant de lui demander quelque chose (cours du 19 mars) :

P- (...) Everyone remember, when you enter, say, Bonjour ! In real life as well, when you go into a shop, you say, Bonjour !

A- Really ?

P- Yes, when you go to a shop, you say Bonjour !

A- And in the afternoon ?

P- You say, Bonjour ! And in the evening, Bonsoir ! But ours is during the day time. In fact, it's rude if you go into a shop and directly ask for something. You first say bonjour.

Deuxièmement, la plupart de ces enfants n'ayant pas encore eu l'occasion de visiter la France, les images qu'ils associent à la France sont celles qui sont véhiculées par les

médias (la visite du Président Hollande, le festival de Cannes), par les agences de tourisme (la tour Eiffel) et par l'industrie de luxe (à Mumbai, il y a des boulangeries et restaurants haut de gamme où l'on peut trouver des croissants et des crêpes). Nous constatons dans l'extrait suivant (cours du 23 janvier) que les films (tels que « Ratatouille ») constituent pour les enfants une source d'informations sur la civilisation française.

P- Et ça ?

A- Bread !

P- Quand c'est long...

A- Croissant !

P- Un croissant, c'est comme ça (mime)...baguette...

A- Baguette, baguette !

P- Ça, c'est une baguette...et quand c'est comme ça, c'est un croissant.

A- French bread !

A- I saw it in Ratatouille.

Troisièmement, les enfants, contrairement aux adultes, ne semblent pas être conscients des éléments qui ne font pas partie de leur réalité quotidienne, peut-être parce qu'ils sont plus « cocoonés » et moins informés sur le monde lointain. Il est intéressant de noter, par exemple, que les enfants, dont quelques-uns sont végétariens (le végétarisme est assez répandu parmi les Indiens, parfois pour des raisons religieuses), ne (re)connaissent pas certains aliments présentés en images dans les méthodes FLE pour enfants. Dans l'extrait suivant (cours du 23 janvier), nous remarquons que certains enfants ne peuvent pas facilement reconnaître les images qui représentent le jambon et le poulet. Un enfant pense que « ham » (une viande peu connue en Inde), c'est ce qu'on trouve dans un « hamburger ».

A- What is this ?

P- Jambon....Jambon en anglais...c'est...? Ham. Vous mangez du jambon ?

A- I eat hamburgers.

P- Un sandwich, par exemple...un sandwich au jambon ?

A- Oui. Miss, this is...?

P- Poulet.

A- Chicken.

A- And what is this ? Meat ?

P- Oui, c'est la viande de porc.

(...)

P- Poulet ? Cot cot codette !

A- Cot cot codette !

A- I thought it was a potato !

De même, le mot « mandarine » pose problème aux enfants, parce que les Indiens appellent ces fruits « des oranges ». Parmi les images proposées dans la méthode FLE utilisée dans cette séance, il y a une orange et une mandarine. Dans l'extrait suivant du même cours (cours du 23 janvier), les enfants regardent les images et identifient l'aliment. Un enfant se trompe sur l'image de la mandarine. L'enseignante essaie d'expliquer aux enfants la différence entre les deux fruits. Plus tard, nous remarquons qu'un enfant cherche à comprendre ce que c'est qu'une mandarine, en essayant de trouver un équivalent qui appartient à son propre pays (mausambi désigne un agrume indien, « sweet lime » en anglais). Il y a un autre enfant dans le groupe qui sait ce que c'est qu'une mandarine et qui essaie de répondre à la question de sa camarade en décrivant le fruit.

A- Orange !

P- Non, ça (montre une image) c'est une orange et ça ? C'est une mandarine. Une mandarine...une petite orange.

(...)

A- Mandarin means ?

P- C'est comme une petite orange...mini orange.

A- Mausambi ?

P- Non, c'est petit.

A- No, not mausambi. Smaller orange.

P- Voilà, un bébé orange (rires). Mange des mandarines...

A- When you open them, they are so cute and small.

P- Oui, c'est très mignon.

En outre, nous constatons l'influence de la culture indienne dans les propositions et les commentaires des enfants. Par exemple, l'Inde (et surtout Mumbai) est connue pour son cinéma de « Bollywood ». Dans les films de Bollywood, les acteurs jouent, chantent et dansent. Cela pourrait expliquer l'idée proposée par l'enfant dans l'extrait suivant (cours du 30 janvier) du remue-méninges sur le spectacle de fin de semestre :

A- There can be dancing and singing.

A- Miss, I want to do acting !

2.16 Le rythme du cours et les rituels

Il convient de noter une certaine cohérence dans la structuration de chaque cours et de chaque séance. En ce qui concerne le découpage du cours, nous remarquons que sur les six séances, réparties sur six semaines, les quatre premières séances sont consacrées à l'apprentissage de nouveaux contenus. La cinquième séance est consacrée à l'élaboration d'un spectacle et à la répétition. Enfin, pendant la sixième et dernière séance du cours, les enfants font une dernière répétition, puis ils préparent ensemble la scène et les places pour les spectateurs. Ensuite, les parents et les proches arrivent et les enfants leur présentent le spectacle. Enfin, les enfants reçoivent leur attestation dans une sorte de cérémonie (informelle) de remise des attestations.

En ce qui concerne les séances, nous remarquons que la séance de deux heures est jalonnée par certains rituels. En début de séance, les enfants arrivent, demandent la permission d'entrer, saluent l'enseignante et leurs camarades et s'asseyent. Parfois, l'enseignante accueille les enfants en bas, à l'entrée de l'école, et ils montent tous ensemble. Dans ce cas-là, ils se saluent avant d'entrer dans la classe. L'enseignante démarre le cours en posant une question aux enfants, par exemple « Comment ça va ? » ou « Qu'est-ce que vous avez mangé ? ». Il est clair que l'objectif est de recréer autour des enfants un environnement francophone afin qu'ils reprennent contact avec la langue française avec laquelle ils n'ont aucun contact pendant la période entre deux séances. Pendant ces premières minutes d'échauffement, les enfants entendent le français et ont l'occasion de s'exprimer en français, même s'il s'agit de bribes de phrases. Parfois, cette mise en route se fait par un jeu de ballon, dans lequel les enfants se mettent en cercle, se passent un ballon et communiquent entre eux.

Cet échauffement est souvent suivi d'un autre rituel : la date et la révision. L'enseignante demande aux enfants de lui dire la date, qu'elle écrit au tableau. Parfois, elle demande à un enfant de l'écrire au tableau. Ensuite, elle fait une révision d'une notion apprise avant. Cette révision se fait à l'oral, normalement en grand groupe ou à tour de rôle.

Ensuite, l'enseignante et les enfants abordent la nouvelle leçon, c'est-à-dire les objectifs communicatifs, linguistiques et/ou socioculturels de la séance. En général, l'enseignante leur demande de se regrouper autour d'elle pour observer une image, ce qui lui permet de sensibiliser les enfants à la thématique, de stimuler l'expression et de faire émerger le lexique. Ensuite, les enfants participent à des activités de compréhension globale et détaillée (écoute d'un document sonore qui accompagne l'image, répétitions, exercices de compréhension).

La phase suivante, celle de la conceptualisation, est consacrée à un travail sur l'écrit. Il s'agit d'un travail collaboratif dans lequel les enfants « aident » l'enseignante à reconstituer au tableau ce qu'ils viennent d'apprendre. Nous constatons que l'enseignante profite de ce moment pour amener les enfants à développer leur réflexion métalinguistique. Elle rend ainsi visible la langue, ce qui permet aux enfants de l'observer, d'y repérer des régularités, de faire des hypothèses sur son fonctionnement et de contraster sa forme écrite et sa forme orale. L'enseignante met en évidence ces régularités, en utilisant différentes techniques au tableau : avec la participation des enfants, elle organise les éléments en colonnes, elle souligne, elle barre certaines lettres, et elle varie les couleurs (le rouge pour le féminin, le bleu pour le masculin). Elle implique les enfants dans ce travail en leur demandant d'épeler les mots, ce qui permet de travailler le rapport phonie-graphie. Ensuite, il y a une phase de fixation où l'enseignante et les enfants répètent les contenus écrits au tableau. Cette étape est nécessaire pour éviter que la forme écrite déforme la prononciation. Ce temps de travail écrit est suivi d'un travail écrit individuel, où chaque enfant doit copier la leçon dans son propre cahier.

Après cette phase de travail sur l'écrit, l'enseignante propose aux enfants une activité de réemploi. En général, il s'agit d'une activité ludique, dans laquelle les enfants sont

amenés à mimer, chercher, deviner, dessiner ou faire du théâtre. Cette activité permet aux enfants de s'amuser tout en réinvestissant ce qu'ils viennent d'apprendre.

Dans certaines séances, l'enseignante aborde un second objectif d'apprentissage, indépendant du premier, en suivant la même démarche : sensibilisation, observation des images, activités d'écoute, de compréhension et de répétition, conceptualisation au tableau, fixation, travail dans le cahier, réemploi. Nous constatons, par exemple, dans le cours du 16 janvier, que les enfants travaillent sur les mois de l'année, font une enquête sur les anniversaires de leurs camarades et élaborent un calendrier. Dans la seconde moitié de la séance, ils apprennent à localiser un objet.

La plupart du temps, la séance de deux heures se termine par deux rituels, dans les quinze ou vingt dernières minutes : d'abord, les enfants jouent et/ ou chantent. Ensuite, ils rangent leurs affaires et la salle de classe, prennent congé et partent.

En ce qui concerne la transition entre les différents moments de la séance, nous remarquons que l'enseignante annonce systématiquement aux enfants le passage à la tâche suivante en leur précisant les attentes, comme dans l'extrait suivant (cours du 23 janvier) :

P- Bien, et maintenant...aujourd'hui on va acheter quelque chose...alors...est-ce que vous pouvez venir ici, on va regarder quelque chose...voilà...et, regardez ça...est-ce qu'il y a quelque chose que vous pouvez nommer en français ?

Il convient de noter que la durée de deux heures est assez longue, par rapport à la durée des cours à l'école. De plus, étant donné que le temps global d'apprentissage est déjà très limité (six séances au total dont deux sont consacrées au spectacle), il n'y a pas de pause. Par conséquent, les enfants passent deux heures sans pause dans la même salle de classe, devant une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Or, dans ces circonstances peu encourageantes, il faut qu'ils restent attentifs, réceptifs et motivés tout au long de la séance pour qu'ils apprennent. Quiconque travaille avec les enfants sait que ceci n'est pas chose simple.

En examinant le déroulement de la séance, nous constatons que les activités proposées à différents moments de la séance semblent suivre les variations du niveau d'attention et d'énergie des enfants au cours des deux heures. Lorsque les enfants arrivent en début de séance, ils sont vifs, attentifs et en pleine forme. L'enseignante leur propose donc, après quelques minutes d'échauffement, de se lancer dans la découverte d'une nouvelle leçon, ce qui demande beaucoup de concentration et de réflexion de la part des enfants. Vers la fin de cette phase, la capacité de concentration des enfants commence à diminuer, comme nous pouvons le voir chez cet enfant qui attend avec impatience la phase de jeu (cours du 27 février). Il souhaite vivement jouer au jeu que l'enseignante a proposé aux enfants dans un cours précédent (cours du 30 janvier) et que les enfants ont adoré.

A- Can we play the game with the pillows ?

De même, lorsque la séance est très chargée, avec beaucoup de nouveau vocabulaire et peu de déplacements, les enfants ont du mal à se concentrer et ont envie de faire autre chose, comme dans l'extrait suivant (cours du 5 mars) :

A- Let's play the pillow game.

P- A midi...

A- Twelve fifteen.

P- A midi vingt.

Nous remarquons que lorsque le niveau d'attention et d'énergie des enfants commence à diminuer ainsi, il suffit que l'enseignante leur propose de bouger et de participer à une activité (jeu de mime, jeu de rôle, etc.) pour redynamiser le cours. Toutefois, les enfants sont souvent dissipés pendant la dernière demi-heure ou le dernier quart d'heure de la séance. C'est alors à ce moment-là que l'enseignante leur propose de découvrir une nouvelle chanson (audio sur un CD ou vidéo sur Youtube) ou de jouer. Cela permet aux enfants de se détendre, ou au contraire, de bouger et de dépenser toute leur énergie.

2.17 Le théâtre : un motivateur puissant

Nous constatons que l'enseignante utilise le théâtre de deux manières dans l'enseignement. D'une part, elle propose aux enfants de réaliser des jeux de rôle ou des sketches simples en classe. D'autre part, elle leur propose de préparer et de présenter un spectacle de fin de semestre.

En ce qui concerne les activités théâtrales en classe, elles constituent des activités de réemploi au sein de la leçon et permettent aux enfants de réinvestir de façon plus créative et amusante ce qu'ils viennent d'apprendre. Le théâtre favorise également le travail sur d'autres aspects de la communication tels que la voix (la voix d'une souris, d'un robot, d'un ours), le ton et le langage du corps.

Par exemple, dans le cours du 24 octobre, les enfants travaillent sur la bande-dessinée « L'aventure de Métallix » (méthode de FLE Vitamine 1), qui raconte une petite histoire d'un robot et de sa copine Robotine. Les enfants regardent les images et font des hypothèses sur l'histoire, puis ils écoutent l'histoire et font une activité d'écoute et une activité écrite. Ensuite, l'enseignante leur propose de mettre en scène l'histoire. Trois enfants jouent les rôles des personnages de l'histoire pendant que leurs camarades racontent l'histoire, phrase par phrase. Il convient de noter que cette activité théâtrale suscite l'enthousiasme des enfants et les fait rire. Les enfants s'impliquent dans l'activité, ils prennent plaisir à marcher comme des robots et sont surtout ravis de voir tomber, pleurer et puis danser l'enfant « Métallix » ! Enfin, l'enseignante leur propose de travailler dans des sous-groupes, de créer leur propre histoire et de la mettre en scène. Il faudrait noter que cette fois-ci, bien que l'activité plaise aux enfants, les moyens linguistiques extrêmement limités dont ils disposent (à ce stade-là, la plupart des enfants n'ont fait qu'environ dix-huit heures d'apprentissage du français) constituent un véritable frein à leur créativité. Toutefois, les enfants font de leur mieux et s'impliquent dans la tâche.

Il est clair que chaque fois que les activités théâtrales sont proposées en classe, elles suscitent une réaction très positive de la part des enfants. Les enfants prennent plaisir à imiter la voix et le ton des personnages des méthodes FLE, surtout lorsqu'il s'agit de personnages fantaisistes ou comiques, comme le robot, le martien ou la souris.

Il est intéressant de noter que les enfants sont même demandeurs d'activités théâtrales, comme nous le voyons chez l'enfant (cours du 23 janvier) qui souhaite mettre en scène le dialogue à l'épicerie, tout de suite après la première écoute.

P- Ok, maintenant, asseyez-vous s'il vous plaît...Parantap, assieds-toi ! On va écouter le dialogue et répéter...ok, donc, on commence ?

A- Oui !

A- We can act it out.

P- Après, on va faire du théâtre.

Dans l'extrait suivant du même jeu de rôle « à l'épicerie » (cours du 23 janvier), nous remarquons que les enfants s'amuse tellement que même la répartition de rôles les fait rire. Lorsque les enfants répètent le dialogue, ils reproduisent spontanément la voix et le ton des personnages.

P- Oui, pour l'enfant. Ok, très bien. Euh...donc maintenant on va demander à deux personnes de répéter le dialogue...qui veut jouer ? Deux personnes...ici...ok Yash et Mukta...oh, trois personnes, pardon...un enfant...il faut trois personnes...

A- Soyoka, come with me...no, you are the vendeuse.

P- Vendeuse, papa et enfant.

(rires)

Nous constatons également que les enfants s'investissent effectivement dans leur rôle, même après la « fin » du dialogue, comme dans l'extrait suivant du même jeu de rôle (cours du 23 janvier), lorsque l'enfant pense à donner la glace au chocolat imaginaire qu'il tient au « petit garçon » :

A- Bon...et une glace of chocolat.

P- Une glace au chocolat.

A- Glace of chocolat.

P- Glace AU chocolat.

A- Glace au chocolat.

A- C'est combien ?

A- Douze euros !
A- Ten bananas for douze euros !
A- Dix euros.
A- Dix euros for ten bananas !
A- Cinq euros.
A- Voilà !
A- Merci !
A- Oui !
A- Au revoir Madame !
P- Très bien !
A- Oh, here's your ice cream !
(rires)

Dans la séance suivante (cours du 30 janvier), un enfant s'exprime sur ce jeu de rôle :

A- It was so much of fun !

Quant au spectacle, il constitue en quelque sorte la « grande finale » du semestre. Ce qui est remarquable, c'est l'effet positif qu'il exerce sur la motivation des enfants et sur l'apprentissage.

Il est intéressant de constater comment les enfants s'approprient tout de suite le projet du spectacle. Lorsque l'enseignante leur parle de la possibilité de faire un spectacle, les enfants adhèrent au projet, en exprimant leurs idées et en proposant d'apporter des choses (costumes, affiches, accessoires, etc.).

Le projet théâtral englobe plusieurs tâches : remue-méninges, élaboration du scénario, répartition des rôles, mise en scène et répétitions, fabrication et/ ou collecte de costumes et d'accessoires, fabrication de cartes d'invitation et préparation de la scène. Il est intéressant de noter que les enfants participent très activement à toutes ces étapes.

Dans l'échange suivant (cours du 30 janvier), les enfants participent au remue-méninges sur le projet du spectacle. Lors du semestre précédent, les enfants ont

fabriqué des invitations qu'ils ont données à leurs parents, ce qui explique la proposition de l'enfant.

A- There can be dancing and singing...

A- Miss, I want to do acting !

A- Miss, we will only do one thing....we will do acting or we will do singing...

P- We can have little groups, and two people can do the dialogue at the épicerie...and someone else can do something else...

A- No, miss....we can sing and act...

P- We can do something like that...we need to plan it next time ok ? So in the next class, we will plan everything and we'll practice it and the next class is the last one, ok ? So please tell your parents.

A- Miss, we'll make cards ?

L'adhésion des enfants au projet se manifeste également dans leur désir de contribuer au succès global du spectacle. Dans les extraits suivants, nous remarquons que les enfants pensent aux petits détails et ils sont très désireux de fabriquer et/ ou d'apporter des choses.

(Cours du 7 novembre)

A- I can make a chart and write parents...welcome parents.

(Cours du 7 mai)

P- Je m'appelle Boucle d'Or.

Ap- I'll get some yellow strips.

Ap- I'll make them. I'll get colored strips of paper and attach them to a band...I can curl the paper and roll it on a pencil.

P- Okay who will be able to make the gold hair...and the silver hair ?

Ap- I'll be able to make the hair.

(...)

P- But how will they have this hair on ? We need to think of a way.

Ap- We can use a hair band !

Ap- I have dozens of hair bands !

P- Does anybody have a wig ?

Ap- We can make a wig with wool also.

(...)

Ap- I'll make and bring three bear masks.

A- Miss, I will bring some vegetables.

P- Ok, everyone can bring some vegetables.

(...)

A- I might have some ice cream type things... a cone and a cup and icecream... we can put that here just for show...

A- I'll make this table like a counter, with cold drinks...(cours du 6 février)

La fabrication de cartes d'invitation permet aux enfants de s'impliquer dans un travail manuel qui stimule leur créativité. L'enseignante leur donne une feuille de papier de bricolage et elle écrit au tableau le texte en français, qu'ils doivent copier. Chaque enfant fabrique ainsi sa propre carte d'invitation en français, qu'il peut décorer à sa guise, et qu'il pourra garder en souvenir de sa participation au spectacle. Lors du premier spectacle (il s'agit du spectacle de marionnettes), l'enseignante propose aux enfants de personnaliser leur carte en y dessinant leur personnage (animal). Nous remarquons, dans l'échange suivant (cours du 7 novembre), que les enfants sont fiers de leur travail et que l'enseignante valorise leurs productions.

P- Oui ! Le plaisir. Le plaisir de...vous...inviter. Ok, c'est bon, vous avez fini ? Ok, mettez votre invitation là. Ok, euh...Shrey, tu peux mettre ton invitation sur la table ? On the table. Très bien, ok, toutes les invitations sont là...on fait une photo ?

A- Mine ! Mine !

A- Please come dear parents !

As- xxx

P- Parantap, qu'est-ce que tu fais ? Ok, on prend une photo ! We'll take one more afterwards.

A- All are looking very colourful !

P- Oui, hein, c'est beau !

En ce qui concerne les répétitions, il convient de noter l'enthousiasme avec lequel les enfants s'investissent non seulement dans leur texte mais aussi dans le développement

de chaque personnage de la pièce de théâtre, comme nous le voyons dans l'extrait suivant (cours du 6 février), où les enfants font une répétition de la pièce de théâtre « L'épicerie », et ils donnent des conseils à l'enfant qui joue le rôle de Madame Trop Cher :

A- Who is Vidhi ?

P- Madame Trop Cher. Oh là là !

A- Oh là là !

A- Take a purse.

P- Take a shopping bag.

A- Take a cheap purse. Because...

P- Trop Cher.

A- Walk in style !

Il est donc clair que le théâtre favorise la participation et le travail d'équipe. En outre, il nous semble que les enfants, grâce à l'effet motivateur du spectacle, sont prêts à dépasser leurs limites pour donner le meilleur d'eux-mêmes. Nous remarquons, par exemple, que certaines phrases du scénario de la pièce de théâtre « Les trois ours » sont assez difficiles à retenir en raison de leur structure (étant donné que les enfants n'ont même pas atteint le niveau A1), par exemple : « Quelqu'un a goûté à ma soupe ! » ou « Quelqu'un s'est assis sur ma chaise ! ». Par conséquent, pendant les répétitions, nous remarquons que les enfants ont du mal à dire leur texte et qu'ils ont souvent besoin d'aide ou de correction. De plus, il convient de noter que les enfants sont souvent inattentifs ou agités pendant les répétitions.

Or, ce qui est étonnant, c'est que tout au long du vrai spectacle, devant leurs parents et leurs proches, les enfants restent concentrés et réalisent presque parfaitement la pièce de théâtre. Il nous semble donc raisonnable de penser que l'idée de se produire sur scène, devant un auditoire « non-camarade », constitue un motivateur très puissant dans l'apprentissage.

Il est encourageant de constater que les enfants gardent de ces spectacles un très bon souvenir. Dans des cours ultérieurs, ils se souviennent avec plaisir des personnages et

même des textes des pièces de théâtre qu'ils ont présentées, comme dans l'extrait suivant (cours du 9 avril) :

A- Remember C'est cher ! C'est trop cher ! Au revoir !

A- We had done the play last time.

A- We did it...when you were not here in class.

A- C'est cher ! C'est trop cher !

A- That was Vidhi Lal...I was Madame Allergique.

A- Et une glace au chocolat, Papa !

A- That was Tanaya !

A- Papa was Shrey ! Soyoka wasn't there.

Enfin, le spectacle constitue un grand moment de fierté pour les parents et pour l'enseignante. Pour l'enseignante, qui a suivi les progrès des enfants tout au long du cours et reconnaît leurs efforts, il s'agit d'une expérience gratifiante. Pour les parents, dont la plupart ne sont pas francophones, le fait de voir leur cher enfant parler la langue française sur scène, est un moment fort.

2.18 Le visuel : un outil important

Nous remarquons que l'enseignante recourt beaucoup au visuel dans les cours. Elle utilise régulièrement des « flash cards » (cartes images), des images présentées dans des méthodes FLE, des dessins qu'elle fait elle-même au tableau, des vidéos, des gestes et des mimiques. Le visuel semble présenter plusieurs intérêts significatifs.

Premièrement, chez des enfants qui n'ont fait que quelques heures de français, le visuel permet de transmettre du sens, immédiatement et sans passer par la langue. D'une part, l'enseignante se sert du visuel pour introduire du lexique. Elle montre une image (et/ ou un geste ou une mimique) aux enfants et met les mots français dessus. Les enfants peuvent donc associer le mot français, qu'ils entendent et répètent, à l'image qu'ils voient et comprennent facilement. D'autre part, les images servent à réactiver le lexique appris.

Deuxièmement, nous remarquons que l'image capte l'attention des enfants et stimule leur curiosité. Lorsque l'enseignante dit aux enfants de venir regarder une image ou une vidéo, les enfants s'y intéressent tout de suite. Les images présentées dans des méthodes FLE pour enfants sont d'autant plus intéressantes qu'elles sont vives, colorées et parfois comiques.

Troisièmement, l'image sert à déclencher la parole. Il faudrait préciser que les enfants ne s'expriment pas forcément en français, mais ce qui importe, c'est qu'ils s'expriment, ce qui permet à l'enseignante de reformuler leurs idées en français et d'amener les enfants à prendre la parole en français.

Dans l'extrait suivant (cours du 30 janvier), l'enseignante profite d'une image d'une fête pour faire parler les enfants et faire émerger le lexique dont ils auront besoin plus tard, dans l'exercice de compréhension orale.

P- Regardez, qu'est-ce que c'est ? (montre une double page de la méthode FLE Vitamine 1)

A- Party !

P- Oui, c'est une fête...vous voyez ? Il y a des ballons...c'est une fête. Et maintenant, dites-moi, en français...qu'est-ce que vous voyez sur l'image ? Vous pouvez me le montrer comme ça sur l'image et...

A- Party !

A- Métallix Robotine !

A- Sous sous !

A- Mimi !

A- Fanny !

A- Euh, where is Théo ?

A- Théo ? There's no Théo.

A- Fanny family !

P- La famille de Fanny.

A- Fanny la petite sister.

P- La petite sœur ? Oui. La petite sœur de Fanny.

A- Métallix !

P- Oui.

A- Robotine !

A- Miss, this one was also there, na ?

A- Zipp !

P- Zipp, c'est un robot ?

A- Papillon !

P- Zipp, c'est un martien. Oui, il y a un papillon...qu'est-ce qu'il y a encore ?

A- Chien !

P- Un chien...oui.

A- Eau minérale !

A- Un chat !

A- Fromage !

P- Ah oui, il y a du fromage.

A- Milk !

A- That's not milk.

P- Limonade. Il y a de la limonade.

A- Salade !

A- Miss, sous ! Sous !

P- Oui, où est le chien ?

A- Sur la table !

P- Sur la table ?

A- Non, sous la table !

P- Sous la table, voilà ! Et...quoi encore ? Est-ce qu'il y a autre chose ?

(...)

P- Qu'est-ce qu'il fait, ce garçon ?

A- Il est...manger.

P- Il...mange. Il mange.

A- Salade !

P- Oui, il y a de la salade...

A- Elle mange !

P- Oui, elle mange. La fille mange...

A- Miss what's meat called ?

A- It's not meat, they are eating cookies !

P- Oui, il y a des biscuits. Et Métallix, qu'est-ce qu'il fait ?

A- Robotine !

P- Qu'est-ce qu'il fait ? Il mange ?

A- Non, il talk.

A- Il marche !

P- Il marche et il...?

A- Chante !

P- Non, est-ce qu'il chante ? Quelqu'un chante là ? Est-ce qu'il y a quelqu'un qui chante ?

A- Ah la la la ! (montre le personnage)

A- Fanny's singing ?

P- Voilà. Et lui, qu'est-ce qu'il fait ? Il...

A- Mange !

P- Non, ça commence par P...il...P

A- P ?

P- Paaaa

A- Parler !

P- Il parle, très bien ! Il parle. Ok ?

A- (montre d'autres personnages) Il parle, il parle, il parle. Il danse !

Il est intéressant de noter que l'image fournit aux enfants des informations sur la situation de communication, les aidant ainsi à anticiper sur les dialogues qui l'accompagnent, ce qui constitue une étape importante dans la compréhension de l'oral. Dans l'extrait suivant du même cours (cours du 30 janvier), lorsque les enfants ont fini d'observer et de commenter l'image, l'enseignante leur annonce qu'ils vont écouter des dialogues et identifier les personnages qui parlent. Pendant que l'enseignante manipule le lecteur CD, un enfant se met à anticiper sur ces dialogues. Il fait parler (en anglais et au grand plaisir de ses camarades) les personnages de l'image...et ce qui est amusant, c'est que sa version n'est pas loin des dialogues du CD !

P- Voilà ! Et maintenant nous allons écouter quelques mini dialogues, mini conversations...et vous allez dire qui parle...écoutez le dialogue...et dites qui parle. Ok ?

A- Oh I got hurt ! It's ok, I'll put a bandaid ! How did you get hurt ?

(rires)

A- Let's catch that doggie ! Wow ! Let's drink some cola.

(rires)

A- Do you want some doughnuts ? Yes, sure !

(rires)

2.19 Un environnement convivial et participatif

Dans la culture indienne, le gourou (maître, professeur) jouit d'un statut privilégié. Le gourou constitue une figure d'autorité qui inspire le respect de ses élèves. Dans les écoles indiennes, le rapport entre l'enseignant et ses élèves est caractérisé par l'hierarchie et l'autorité. C'est l'enseignant qui détient le savoir et qui doit le transmettre aux élèves. Dans cette transmission, c'est l'enseignant qui prend toutes les décisions et les enfants n'interviennent que lorsque leur enseignant les autorise à s'exprimer en les interrogeant.

Par contraste, nous constatons que dans ces cours, bien qu'ils se déroulent en Inde et avec un public d'enfants, l'environnement est convivial et participatif. Les enfants sont placés au centre de l'apprentissage. L'enseignante joue le rôle d'une animatrice, qui guide les enfants dans leur apprentissage, encourage la participation et l'entraide, et implique les enfants dans les décisions. Le rapport entre les enfants et l'enseignante est marqué par le respect mutuel et la convivialité.

Il est intéressant de noter ce que fait l'enseignante pour que créer un espace où les enfants se sentent heureux et en sécurité. Dès la première séance, elle parle d'un ton calme et enjoué, elle se sert de l'humour et elle rit avec les enfants, comme dans les extraits suivants (cours du 10 octobre) :

P- (...) Today since it's our first day, let's also make a list of all the things you need to say in class, and we'll write down how to say them in French...(…) so that after today, next time we meet, we have to forget that we know English (rires). So when you come into class, you have to leave your English over there...on the table (rires)...ok ? You have to just leave it there and once you come in, you only know French. (rires) Ok ? So even if you say something in English, I won't understand !

A- Madame, je peux effacer ?

P- Oui, tu peux ! Merci, c'est gentil ! (rires)...parce que Niall est musclé (geste)...(rires)...je ne le suis pas...merci ! Et...tu peux effacer ça aussi.

Nous remarquons également que l'enseignante veille à la participation de tous les enfants, en les sollicitant individuellement ou en leur proposant de participer à tour de rôle. Lorsque les enfants s'expriment, elle leur montre qu'elle s'intéresse à ce qu'ils disent, comme dans l'extrait suivant (cours du 16 avril) :

P- Voilà, douze heures !...et Shrey ? Le dimanche, tu te lèves à quelle heure ?

Ap- What time do you get up ?

Ap- Miss, I know...six heures.

P- Six heures ! Le dimanche ?

Ap- Yes Miss ! And he wakes me up also !

Ap- Seriously ?

P- Et qu'est-ce que tu fais à six heures ? Qu'est-ce que tu fais ? Tu étudies ?

Ap- Miss, he wants to watch TV.

P- Qu'est-ce que tu fais ? Tu fais quoi ? Tu regardes la télé ? Tu fais du yoga ?

Ap- Basketball.

P- Ah ! Tu fais du basket ! Très bien ! C'est très bon pour la santé ! Bravo !

Il convient de constater que l'enseignante corrige les enfants sans les culpabiliser, sans les réprimander et sans faire de remarques désobligeantes. Il est vrai que l'environnement convivial risque d'entraîner de temps en temps des comportements perturbateurs chez certains enfants. Dans ces circonstances, nous constatons que l'enseignante parle d'un ton plus ferme pour restaurer la discipline.

P- Chut, c'est une classe, hein, s'il vous plaît ! (cours du 16 janvier)

En ce qui concerne les erreurs des enfants, l'enseignante utilise une variété de stratégies pour la correction : elle corrige implicitement en reprenant la phrase de l'enfant avec la correction, elle corrige explicitement en signalant aux enfants la mauvaise forme, et elle encourage l'autocorrection (ou la correction par le groupe) en

reprenant la mauvaise forme d'un ton interrogatif avec l'accent mis sur l'élément à corriger.

Dans l'extrait suivant (cours du 5 mars), au début, l'enseignante corrige quelques erreurs, mais plus tard, au lieu de corriger chaque phrase, elle laisse parler l'enfant, qui présente son dessin d'une maison. Plus tard, l'enseignante fait un travail de remédiation et les enfants sont amenés à répéter correctement les pièces de la maison. Dans cette révision, il y a beaucoup de répétition, afin de fixer la bonne forme.

P- Ok, très bien. Tanaya va présenter sa maison.

A- Euh...le séjour...le chambré...

P- La chambre ?

A- La chambre...

P- Il y a trois chambres ?

A- Non, quatre chambres...les garages...et xxx

P- Le bureau...

A- Les salé de bal...

P- La salle de bains...

A- Les cuisine...les salle de mange...

P- Très bien...pas de buanderie ? Et, tu habites où ?

A- J'habite en ville.

P- En ville ? D'accord. C'est joli.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, nous constatons que les enfants participent activement aux décisions prises dans la classe, surtout celles qui concernent le spectacle de fin de semestre. Lors de ces discussions, l'enseignante demande leurs opinions et elle reste à l'écoute. Puisqu'elle responsabilise les enfants, ils ont la confiance de prendre les choses en main, comme dans l'extrait suivant (cours du 26 mars), où un enfant parle comme un metteur en scène :

A- When we are doing the play, all the characters will stand by the line...so I go first, then Sanaaya, then Tanaya then Shrey...so we should we stand in that order only.

Il est également intéressant de noter comment elle responsabilise les enfants pendant les répétitions des deux derniers spectacles. A ces deux occasions, il y a un enfant (pas le même) qui part en vacances avant la dernière séance, et qui ne peut donc pas jouer dans la pièce de théâtre. Pour que cet enfant ne se sente pas exclu et afin de renforcer le travail d'équipe, l'enseignante lui demande de regarder la pièce de théâtre en tant que « spectateur » et de donner du feedback à ses camarades, comme dans l'extrait suivant (cours du 19 mars) :

P- (...) ok, Soyoka... audience opinion.

A- Miss, it was funny, I was giggling.

P- Was it better this time, in terms of the noise ?

A- Yes.

P- Anything else we should improve on ?

Elle valorise ainsi la contribution de tous les enfants.

2.20 La compréhension de l'oral : une tâche ardue

Dans la salle de classe, les enfants se trouvent presque constamment en situation de réception de l'oral. Ils écoutent l'enseignante, des documents audio des méthodes, des chansons et leurs camarades.

Il convient de noter que les enfants développent, au fil des séances, leur compétence de compréhension de l'oral en ce qui concerne le discours de l'enseignante. Nous notons par exemple que lorsque l'enseignante leur pose une question ou leur donne une consigne, les enfants semblent capables de lui répondre ou de suivre la consigne. Très souvent, en réponse à une question de l'enseignante, les enfants traduisent la question en anglais ou ils y répondent en anglais, ce qui montre qu'ils arrivent à comprendre. De même, lorsque les enfants font les activités de compréhension orale de type « écoute et montre la bonne image », ils sont capables de comprendre globalement ce qu'ils entendent et de réaliser la tâche.

Par contre, lorsque l'enseignante propose aux enfants un exercice de compréhension de l'oral (la famille de Pauline) qui est structuré différemment, nous constatons que

les résultats sont très différents (cours du 5 mars). En ce qui concerne le document audio, tiré d'une méthode FLE (Vitamine 1), il s'agit d'une fille qui présente sa famille. Les enfants doivent l'écouter et dire si les affirmations de l'exercice sont vraies ou fausses.

Globalement, l'exercice se déroule de manière laborieuse. Tout d'abord, les enfants ont du mal à comprendre ce qu'ils doivent faire, comme nous le constatons dans l'extrait suivant (cours du 5 mars) :

P- Non, on va faire ça en classe. Vous allez lire la phrase...voilà...écoutez ! Écoutez Pauline, et vous dites oui ou non. Vrai ou faux. Par exemple, Pauline a dix ans. Donc, vous écoutez et dites, Oui, Pauline a dix ans. Ou Non, Pauline n'a pas dix ans. Vrai ou faux. Ok, deuxième...sa mère s'appelle Anne.

A- Oh, true or false.

P- Voilà, c'est ça. Vrai ou faux.

A- So, if she has a brother, yes.

A- Right or wrong.

P- Un deux trois quatre cinq...où est mon feutre ?

A- Miss, I don't know what to do !

P- Vous allez mettre oui ou non...oui, ça veut dire, c'est vrai...et non, c'est faux. Vrai ou faux. Par exemple, elle s'appelle Vidhi...c'est vrai ?

As- Faux !

P- Il s'appelle Shrey.

A- Oui !

As- Vrai !

(...)

A- Miss, I don't get the questions.

P- Ok, on fait un exemple. On va le faire ensemble.

A- I don't get what to do.

P- Je t'explique. Tu vas écouter Pauline. Pauline présente sa famille. Écoute Pauline. Pauline a dix ans. Tu dis oui ou non. Si, c'est oui, tu fais ça (coche dans la colonne vrai) et si c'est non, ça (coche dans la colonne faux).

Plus tard, ils ont du mal à trouver les réponses dans le flot des informations, et il nous semble qu'ils répondent aux questions de manière assez aléatoire.

A- Miss, it's too fast.

A- Miss, one of these is correct...I think six...

As- xxx

A- And the seventh one was wrong...the fifth is also wrong...

P- On va réécouter...

A- Miss, after finishing one sentence, stop it.

En réécoutant le document phrase par phrase, ils se mettent à dire oui ou non, sans aucune justification, parfois même quand la phrase entendue ne contient aucune réponse. L'enseignante doit alors intervenir, guider les enfants, leur demander de justifier leur réponse.

Il nous semble important de nous pencher sur les raisons qui pourraient expliquer ces difficultés. Premièrement, il faudrait préciser que les enfants scolarisés dans des écoles indiennes ne sont pas habitués à ce genre d'exercice, parce que la compréhension de l'oral ne figure normalement pas parmi les compétences développées et évaluées dans le système scolaire indien. Dans les écoles indiennes, la priorité est accordée à l'écrit et au développement de la compréhension des écrits et de la production écrite. Ce délaissement des compétences orales (compréhension et production) pourrait s'expliquer en partie par la surcharge des classes. De plus, les enseignants se voient pressés de terminer le programme scolaire à temps.

Deuxièmement, il se peut que les enfants rencontrent des difficultés dans cet exercice en raison de la longueur du document audio et de la nature de l'exercice. Dans d'autres exercices de compréhension que les enfants font en classe, nous observons qu'ils entendent une seule information à la fois, qu'ils doivent traiter pour réaliser la tâche, et ce, tout de suite après l'écoute. Ils entendent par exemple « Métallix marche tranquillement. » et ils doivent tout de suite regarder la bande-dessinée et montrer du doigt la vignette qui correspond à la phrase entendue. Il s'agit donc d'une écoute fractionnée et d'une tâche simple. Par contre, dans l'exercice que font les enfants sur la famille de Pauline, ils doivent écouter un flot d'informations (que l'enseignante

fractionne plus tard), traiter et retenir ces informations, les mettre en relation avec un ensemble d'affirmations et déterminer si ces affirmations sont vraies ou fausses. Cela constitue une tâche beaucoup plus complexe impliquant à la fois la concentration, la compréhension, la mémoire et le raisonnement. De plus, il faut noter qu'il n'y a pas d'aide visuelle intégrée à la question : chaque question est une phrase, sans images, qui doit être lue et traitée.

Troisièmement, il nous semble que la fréquence d'exposition au locuteur ainsi que le contexte facilitent la compréhension. Comme nous l'avons évoqué plus haut, lorsque l'enseignante parle français en classe, les enfants semblent la comprendre sans trop de difficulté. Cela s'expliquerait par plusieurs facteurs : d'une part, les enfants sont constamment exposés au discours de l'enseignante et s'habituent progressivement à sa voix et à son débit. De plus, l'enseignante emploie très régulièrement certaines formules (questions, consignes, etc.) telles que « Comment ça va ? », « Écoutez et répétez. ». D'autre part, l'enseignante adapte son discours au public en variant son débit, en mettant l'accent sur certains mots clés, en donnant des exemples et en utilisant des gestes, des mimiques et des mots transparents. En outre, le contexte fournit des éléments qui aident les enfants à comprendre. Par exemple, lorsque l'enseignante montre une image aux enfants et leur dit : « Regardez...qu'est-ce que c'est ? », les enfants comprennent dans le contexte que l'enseignante leur demande de commenter l'image qu'elle leur montre, comme dans l'extrait suivant (cours du 16 janvier) :

P- (...)...ok, regardez...qu'est-ce que c'est ? (montre une page de la méthode Vitamine 1)

A- Ah...souris !

P- Souris ! Donc, il y a deux souris en fait...et euh, là, qu'est-ce que c'est ? Ça, c'est quoi ?

A- Fromage.

P- Oui, c'est un fromage ! Les souris adorent le fromage....miam miam ! C'est un gros fromage !

De même, d'autres consignes telles que « Venez ici. », « Ouvrez votre cahier. » et « Rangez vos affaires. » sont fréquemment entendues en classe et sont toujours liées à un contexte ou un rituel de classe.

En ce qui concerne les difficultés des enfants évoquées plus haut (cours du 5 mars), il convient de noter qu'une semaine plus tard, l'activité de compréhension orale se passe bien mieux. Il s'agit d'une épreuve de compréhension orale du DELF Prim, sur le site du CIEP. Les enfants apprécient beaucoup les images (« Oh ! So nice ! ») qui accompagnent les exercices. Il nous semble que trois facteurs facilitent la compréhension : les images, la courte durée des phrases et le nombre de répétitions (par exemple, dans un dialogue entre un garçon et une fille, la fille répète ce que dit le garçon, et il y a deux écoutes, ce qui fait que les enfants entendent la réponse 4 fois).

2.21 Du matériel inspiré du monde des enfants

Les enfants ne disposent pas de manuel pour ces cours, mais l'enseignante se sert de quelques ressources (bande-dessinée, documents audio, images, chansons) tirées des méthodes FLE telles que Vitamine 1, Les Loustics 1, Ludo et ses amis et Alex et Zoé 1. Elle crée également ses propres activités, à partir du matériel inspiré de tout ce qui fait partie du monde des enfants. Elle utilise par exemple des marionnettes, un ballon, des coussins aux couleurs gaies, des autocollants amusants, des cartes images colorées (flash cards), du papier de bricolage, des jeux, une horloge d'apprentissage en plastique, et des dés colorés. Les enfants s'intéressent à ces objets et l'enseignante en profite pour construire des activités autour d'eux.

En ce qui concerne les autocollants par exemple, nous remarquons que les enfants sont ravis d'en recevoir un lorsqu'ils terminent leur travail et qu'ils prennent plaisir à choisir leur autocollant, à voir ce que leurs camarades ont choisi et à faire des commentaires. L'enseignante profite de ce moment pour faire parler les enfants, comme dans l'extrait suivant (cours du 24 octobre) :

A- Je voudrais...blanc chat... deux chats....

P- Tu veux deux chats de quelle couleur ?

A- Blanche

P- Blanc. Qu'est-ce que tu veux ?
A- Je voudrais...what do I want ?
P- Un chat qui....
A- Un chat qui chante.
P- Un chat qui chante.
A- It's cute !
P- Comment on dit « it's cute » en français ?
A- Mignon !
P- C'est mignon ! C'est adorable ! C'est mignon !
A- Oh, like the Minions !

De même, nous constatons que les marionnettes suscitent l'enthousiasme des enfants et que l'enseignante prend appui sur cet enthousiasme pour travailler différents objectifs. Dans l'extrait suivant (cours du 31 octobre), les enfants sont ravis de voir des marionnettes. L'enseignante introduit (ou révisé) le lexique des animaux et propose aux enfants d'imaginer une petite conversation entre deux marionnettes.

P- Qu'est-ce que c'est ? (sort des marionnettes de son sac et les montre aux enfants)
A- Oh ! Puppets !
A- Oh ! Finger puppets !
P- En français ! Des marionnettes !
A- Marionnettes !
P- Qu'est-ce que c'est ?
As- Lapin !
P- Un lapin ? Euh...ça ?
As- Éléphant !!
P- Et... ça ?
As- Le chat !
A- No, it's a bear !
P- En français ? Un ours...
As- Un ours
A- Ours ! Oh, oui ! Les trois ours !
P- Et ?
A- Le lion !!

P- Un lion !

A- Miss, Goldilocks !

P- Et ? Qu'est-ce que c'est ?

A- Poule !

A- Cocorico !

P- Et...

A- Oink oink !

A- Pig !

P- En français...un cochon ! Et ça ?

A- Duck

P- Oui, c'est un canard...coïn coïn coïn...et ça ?

A- Horse ?

A- Chien ? Ch...

A- Loup !

A- Horse ! Horse !

P- Oui, c'est un cheval !

As- xxx

P- Nous allons imaginer un petit dialogue entre le lion et l'éléphant.

Lors de la séance suivante (cours du 7 novembre), l'enseignante utilise de nouveau les marionnettes pour réviser le lexique des animaux et des couleurs. Plus tard, les enfants choisissent une marionnette et préparent leur spectacle de marionnettes.

P- Qu'est-ce qu'il y a dans le sac ?

A- Puppets !

P- Voilà ! En français ?

A- Pup-pette !

A- Pou-pette !

P- (rires) Non ! Poupée, c'est doll en anglais... mais, il n'y a pas de poupées. Il y a des marionnettes.

A- Lapin !

P- Voilà ! Lapin ! Ok, donc, il y a...

A- Tigre !

P- Le tigre, oui.

A- Cheval !
P- Un cheval.
A- Pig !
P- En français, c'est un cochon.
A- Bear !
P- En français, un ours.
A- Éléphant !
P- Un éléphant !
(...)
A- A hen !
A- Poule !
P- Une poule, très bien ! On répète... donc, c'est un...
As- Cheval !
P- De quelle couleur est le cheval ?
As- Noir !
P- Noir et ?
A- Jaune.
P- Et ?
A- Rouge.
P- Noir, jaune et rouge. Et le lapin ?
A- Rouze...rouze...
A- Rouge !
A- Rose !
P- Rose et rouge ! (montre les deux couleurs)

Dans un autre cours (cours du 23 janvier), l'enseignante utilise les mêmes marionnettes pour amener les enfants à situer un objet. Nous constatons que les enfants sont très excités et se précipitent pour trouver la marionnette.

P- Alors, regardez bien...j'ai caché un, deux, trois, quatre, cinq, six marionnettes...il y a six animaux, ok, dans la salle...regardez bien...où sont les animaux ? Et...
A- Sac ! Sac ! Sac !
P- Oui, attendez. Alors, maintenant, aidez-moi...je cherche les animaux...ok...je cherche les marionnettes (fait semblant de chercher)...où est le lion ?

A- Lion !

P- Aidez-moi ! Aidez-moi ! Où est le lion ?

(Les enfants se lèvent et se déplacent.)

A- Léo, Léo, Léo !

A- Sur la table !

(...)

P- Voilà ! Et à côté du ? À côté du livre. Alors, très bien. Ok...on a trouvé le lion.

Merci ! Maintenant, je cherche le cheval...où est le cheval ?

A- La chaise.

A- Le sac.

A- Cheval dans le sac.

A- Dans le sac !

P- Où est le cheval ?

As- Dans le sac !

P- Dans quel sac ? Il y a beaucoup de sacs...quel sac ?

A- Bleu...

A- Non, wait...sur la chaise !

Il est intéressant de noter que les enfants s'approprient les marionnettes et qu'ils ont des liens affectifs avec « leur marionnette » (celle qu'ils ont utilisée pendant le spectacle, c'est-à-dire le rôle qu'ils ont joué), comme nous le voyons dans l'extrait suivant (cours du 23 janvier) lorsque l'enseignante sort les marionnettes de son sac.

P- Ok (sort des marionnettes de son sac)

As- Ah !

A- My rabbit !

A- My piggy !

(rires)

A- My Violet !

A- Violette !

En ce qui concerne les dés et les jeux, ils permettent de réviser les nombres, comme dans le jeu de l'oie (cours du 13 février), dans lequel les enfants sont amenés à dire les nombres et à compter en français, de manière répétitive.

2.22 La dimension ludique

Il convient de noter que l'enseignante essaie d'adapter sa démarche aux enfants en donnant une petite dimension ludique aux activités qui pourraient être banales. Elle ajoute par exemple un élément de surprise dans la répartition des rôles lorsque les enfants préparent leur spectacle de marionnettes (cours du 7 novembre). Au lieu d'attribuer elle-même les marionnettes aux enfants ou de demander aux enfants de choisir, elle leur demande de fermer les yeux et de tirer au sort une marionnette du sac. Nous constatons que les enfants s'impliquent avec beaucoup d'enthousiasme à ce tirage au sort et s'amuse à en annoncer les résultats, en criant tous ensemble. Il est amusant de voir comment les enfants attendent avec impatience le résultat, chaque fois qu'un enfant met sa main dans le sac. L'un des enfants a du mal à endurer le suspense et dit à son camarade de se dépêcher !

P- Il y a huit marionnettes. Je vais mettre les marionnettes dans le sac.

A- Miss, one more was there no ?

P- Oui, il y a un lion aussi. Et vous allez fermer les yeux et vous tirez une marionnette, comme ça. Et voilà, ça c'est votre marionnette pour le spectacle pour samedi prochain, le quatorze novembre. Alors... alors tu tires une marionnette ?

(rires)

As- Lapin !!!

P- Ok, donc, Sanaaya va jouer le lapin dans le spectacle. Ok...

A- Fast !

P- Alors, qui est-ce ? C'est le...

A- Canard !

De même, dans une séance consacrée à la production écrite (cours du 13 février), l'enseignante ajoute une dimension ludique à la tâche, à l'aide d'un objet qui sert normalement à jouer : un dé. Les enfants écrivent une carte postale simple, leur première production écrite. D'abord, l'enseignante et les enfants élaborent ensemble un canevas de carte postale (Chers...Je suis à...Il fait...etc.) avec des blancs à remplir pour les différents éléments, c'est-à-dire le prénom du destinataire, le prénom de la personne avec qui l'enfant passe ses vacances, la ville, le temps qu'il fait, les activités

et ses impressions). Ensuite, ils font des listes de six exemples possibles de chaque élément, par exemple six villes possibles. Afin d'écrire la carte postale, l'enfant doit lancer le dé pour chaque phrase et remplir le trou en fonction du nombre obtenu. Nous remarquons que cet élément de surprise dynamise le cours.

A- Shrey ! You've got a post card !

A- Shrey ! We're writing a letter !

A- We're writing a letter to Métallix.

P- Donc, nous allons écrire une carte postale. Mais une carte postale avec des surprises. Pourquoi ?

(...)

P- D'abord on va mettre un deux trois quatre cinq six villes....Paris, Simla etc....et après, qu'est-ce que vous faites ? Vous prenez un dé et vous allez faire...(lance le dé) ...j'ai un. Je regarde...un, c'est par exemple, New York. Donc, je vais écrire, je suis à New York.

A- Oh !

P- C'est une surprise !

(...)

(Les enfants lancent le dé à tour de rôle et annoncent la destination et les autres éléments de la carte postale.)

A- Srinagar !

A- New York !

P- Tokyo !

A- I wanted Tokyo !

2.23 Aspects phonétiques

Nous remarquons que les enfants s'approprient globalement les sons de la langue française, même si certains rencontrent, tout comme les apprenants adultes indiens, des difficultés dans la prononciation de certains sons, à savoir la consonne R et la voyelle u [y], qui n'existent pas dans leur répertoire phonétique. Il nous semble que le « filtre phonétique » de la langue maternelle influe sur leur perception et donc sur leur reproduction de ces sons. Cela se voit dans l'extrait suivant (cours du 30 janvier) :

P- C'est TROP cher !
 A- T O R
 P- T...? Trop.
 A- Miss I can't pronounce it !
 P- TRois... TReize... TRop... Comment ça s'écrit ?
 A- O ! O !
 P- Non, mais qu'est-ce qu'il y a d'abord ? TR...
 As- TR TR
 A- O and then a house.
 P- T hmm O P. Trop.
 A- I !
 P- Trop !
 A- O !
 A- H ! H !
 P- Non, T H, c'est thop. Trop...trop. TR TR...treize.
 A- TR
 A- R !
 P- Voilà, R. Trop. Vous pouvez répéter ?
 As- Trop !

Cependant, les enfants semblent avoir intériorisé certains sons ainsi que certains rapports phonie-graphie de la langue française, et nous constatons avec amusement qu'ils ont tendance à « franciser » les mots anglais, souvent pour faire rire leurs camarades, comme dans les extraits suivants :

(Cours du 31 octobre)

P- Ok ? On va réécouter cette chanson. Il y a...quel animal fait « coin coin coin » ?
 A- Madame, duck !
 A- Duc !

(Cours du 7 novembre)

P- Qu'est-ce qu'il y a dans le sac ?
 A- Puppets !
 P- Voilà ! En français ?

A- Pu-pette !

A- Pou-pette !

P- (rires) Non ! Poupée, c'est doll en anglais... mais, il n'y a pas de poupées. Il y a des marionnettes.

(Cours du 7 novembre)

A- Miss, I don't have a pencil.

P- Euh...qui a un crayon ?

A- I have two pencils...take one.

A- I have two pan-ciles (accent français) !

(rires)

(Cours du 23 janvier)

P- Ça ?

A- Butter !

A- Bouteur !

(rires)

(Cours du 6 février)

A- Computaire ! (pour ordinateur)

Nous remarquons également que les enfants sont sensibles à l'intonation et qu'ils sont presque toujours capables de reproduire la voix, le ton ou l'intonation du locuteur, même en l'absence de consigne précise à cet effet. Dans le cours du 31 octobre par exemple, les enfants écoutent (et répètent) le dialogue d'une bande-dessinée de la méthode FLE Vitamine 1. Les enfants imitent parfaitement l'intonation des deux personnages de la BD, par exemple quand la fille dit « Je m'appelle Morgane. » d'une voix chantante. En outre, il est intéressant de noter qu'une fille de la classe continue à imiter la voix chantante de Morgane, même quand elle dit son propre texte dans le cadre du spectacle.

2.24 Apprentissage du lexique : similitude et fréquence

En analysant la manière dont les enfants apprennent le lexique, nous nous rendons compte de deux facteurs qui les aident à comprendre et à mémoriser les mots qu'ils découvrent : la similitude avec l'anglais (ou avec une langue indienne) et la fréquence d'emploi du mot.

Dans le cours du 23 janvier, les enfants apprennent le lexique des aliments, en regardant des images et en écoutant un document audio (de la méthode Vitamine 1). Nous constatons qu'ils retiennent facilement des mots tels que « kiwi, salade, carotte, tomate, banane », qui ressemblent aux mots anglais (kiwi, salad, carrot, tomato, banana), ainsi que le mot « ananas » qui est identique au mot hindi. Par contre, les enfants ont du mal à se rappeler d'autres mots tels que « beurre, eau (minérale), confiture, jambon, huile d'olive », qui sont très éloignés de leur équivalent en anglais ou en langue indienne. Les commentaires suivants des enfants sont révélateurs du rôle facilitateur de la similitude dans l'apprentissage :

(Cours du 23 janvier)

As- Beurre

A- I always forget this !

(Cours du 30 janvier)

A- Miss, is pineapple called ananas ? It's the same in Hindi.

P- Oui, en français, c'est ananas.

(Cours du 30 janvier)

A- What's it called ? A shirt ?

P- Une chemise, hein ?

A- Chemise jaune.

P- On continue ?

A- Kameez (chemise en hindi)

A- Kameez

Les enfants trouvent parfois des liens entre un mot français et un mot anglais qui lui ressemble, comme dans l'extrait suivant (cours du 23 janvier), où un enfant associe le mot « mignonne » au titre d'un film d'animation (The Minions/ Les Minions) dont les personnages sont petits et mignons :

A- Soyoka is so cute !

P- En français ? Elle est mignonne !

A- Minions !

A- Elle est mignonne !

En outre, il convient de noter le rôle de la fréquence dans l'acquisition du lexique. Dans la leçon sur les aliments (cours du 23 janvier), les enfants semblent avoir du mal à répéter (ou à se rappeler) les aliments lors des deux premières écoutes du document audio (il s'agit d'une liste d'aliments scandée sur un fond musical). Par contre, il est intéressant de noter que pendant la troisième écoute, les enfants commencent à répéter les mots, et que plus tard, lorsqu'ils jouent, ils sont capables de se rappeler des mots tels que jambon, yaourt et eau minérale. Dans l'extrait suivant (cours du 9 avril), l'enseignante donne des ordres aux enfants, qui doivent mimer l'action. Un enfant se rend compte que la fréquence d'exposition favorise l'acquisition du lexique :

P- Ouvrez ! Voilà ! Ouvrez la porte !

A- Open the door ! Ouvrez la porte !

(Les enfants miment)

P- Écoutez !

A- Listen !

(Les enfants miment)

A- Miss, this one was easy...you always say, Écoutez !

Les constatations que nous venons de présenter nous donnent un aperçu précieux de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu institutionnel chez un public d'enfants indiens. Dans le dernier chapitre, nous nous appuyerons sur ces constatations afin de faire des propositions didactiques pour un enseignement efficace du FLE aux jeunes publics.

Partie IV

Exploration des données et recommandations générales

Chapitre 3

Recommandations et propositions didactiques

Dans le cadre de ce travail de thèse, nous avons pu nous informer sur les recherches effectuées dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères aux enfants. En même temps, nous avons enrichi notre réflexion en observant minutieusement les réalités sur le terrain, en Inde, dans des cours de français langue étrangère (FLE) pour enfants. Nous souhaiterions enfin tirer profit de l'exploration des données recueillies et de l'expertise acquise sur le terrain afin de faire des recommandations et des propositions didactiques pour l'enseignement du français langue étrangère à un public d'enfants en milieu institutionnel. Ces recommandations sont issues de notre travail de recherche et nous espérons pouvoir ainsi améliorer les dispositifs d'enseignement des institutions et enrichir les pratiques des enseignants de FLE qui se trouvent dans des situations d'enseignement pareilles.

Dans un premier temps, nous présenterons les recommandations relatives à l'enseignement du français langue étrangère à un public d'enfants en milieu institutionnel. Dans un second temps, nous ferons des recommandations concernant les institutions.

3.1 Recommandations relatives à l'enseignement

3.1.1 Le déroulement de la séance

Nous souhaiterions proposer ci-dessous un modèle de déroulement de séance dans le cadre d'un cours de FLE pour enfants. Notre modèle prend en compte une séance de 2 heures, pour deux raisons. D'une part, il s'agit de la durée des séances dans notre contexte. D'autre part, il nous semble important de montrer qu'il est tout à fait possible, comme nous l'avons vu sur le terrain, d'animer une séance fructueuse de 2

heures de FLE avec un public d'enfants. Cette proposition de déroulement pourrait bien entendu être adaptée à d'autres durées.

Nous tenons à préciser qu'il s'agit d'un déroulement, c'est-à-dire que nous présenterons les différentes étapes d'une séance. Les contenus précis de chaque étape dépendront des objectifs de la séance, des ressources utilisées et des activités proposées.

Nous avons élaboré ce déroulement sur la base des expériences que nous avons effectuées et observées sur le terrain. Grâce à ces expériences, nous avons pu identifier les facteurs qui favorisent l'apprentissage ainsi que ceux qui l'entravent. Du coup, ce déroulement a été construit autour de quatre axes principaux : stimulation, interaction, déplacement et plaisir.

Nous présenterons ci-dessous le déroulement sous forme de tableau. Par souci de clarté, nous présenterons le tableau sous deux angles complémentaires : celui des enfants et celui de l'enseignant. Nous commenterons ensuite les différentes étapes du déroulement.

Étape du déroulement de la séance	Durée approximative (minutes)	Que font les enfants ?
Rituel d'ouverture	2	Les enfants arrivent, demandent la permission d'entrer, se saluent, s'assoient
Échauffement Déclencheur + rappel	5	Les enfants sont assis (ou debout en rond). Ils se posent des questions et/ ou répondent à des questions.
Séquence 1 - regroupement	10	Les enfants se mettent autour de l'enseignant. Ils regardent une image et/ ou écoutent un document et ils parlent.
Séquence 1 - travail assis	20	Les enfants regagnent leur place et font

		des activités.
Séquence 1 - regroupement	20	Les enfants se déplacent et participent à un jeu ou à un jeu de rôle.
Séquence 2- travail assis	20	Les enfants regagnent leur place et font des activités.
Séquence 2 - regroupement	20	Les enfants se déplacent et participent à un jeu ou à un jeu de rôle.
Chanson + vidéo	10	Les enfants regardent une vidéo, écoutent, chantent et bougent.
Jeu	10	Les enfants jouent.
Rituel de clôture	3	Les enfants rangent leurs affaires, rangent la salle de classe, disent au revoir et partent.
Total	120	

Étape du déroulement de la séance	Durée approximative (minutes)	Que fait l'enseignant ?
Rituel d'ouverture	2	L'enseignant salue les enfants et leur demande comment ils vont.
Échauffement Déclencheur + rappel	5	L'enseignant leur pose une question qui sert de déclencheur et/ ou fait un rappel de la leçon précédente.
Séquence 1 - regroupement	10	L'enseignant leur présente une image et/ ou un document audio et leur propose des activités (sensibilisation, compréhension, expression orale) autour de l'objectif 1.
Séquence 1 - travail assis	20	L'enseignant leur propose des activités autour de l'objectif 1 (observation, conceptualisation, fixation).

Séquence 1 - regroupement	20	L'enseignant leur propose un jeu ou un jeu de rôle (réemploi, production) autour de l'objectif 1.
Séquence 2- travail assis	20	L'enseignant leur présente une image et/ ou un document audio et leur propose des activités (sensibilisation, compréhension, expression orale, observation, conceptualisation, fixation) autour de l'objectif 2.
Séquence 2 - regroupement	20	L'enseignant leur propose un jeu ou un jeu de rôle (réemploi, production) autour de l'objectif 2.
Chanson + vidéo	10	L'enseignant leur présente une chanson et/ ou une vidéo et leur propose de regarder, écouter, chanter, bouger ou danser.
Jeu	10	L'enseignant leur propose un jeu.
Rituel de clôture	3	L'enseignant fait une récapitulation de la séance et/ ou informe les enfants sur la prochaine séance, demande aux enfants de ranger leurs affaires et la salle de classe, et leur dit au revoir.
Total	120	

Le rituel d'ouverture

Il s'agit d'un rituel simple mais rassurant. Lorsque les enfants arrivent, ils demandent en français s'ils peuvent entrer (« Je peux entrer ? ») et l'enseignant leur répond (« Oui ! »), leur sourit et leur dit « Bonjour » ou « Bonjour + prénom ». L'enseignant peut également leur demander « Comment ça va ? ».

D'une part, ce rituel permet à chaque enfant de reprendre contact avec son français (qu'il a peut-être un peu oublié), à l'aide d'une petite question simple et apprise par cœur. D'autre part, ce petit rituel permet à l'enseignant d'accueillir chaque enfant, de le regarder en souriant, et de le saluer. Ce moment est très important, parce que souvent, l'enfant revient en classe après une interruption de quelques jours, voire quelques semaines, et ce premier contact avec le français et avec l'enseignant sert à le rassurer et à le ramener doucement dans l'espace francophone qu'est la classe.

Lors de la transition entre les différents moments du déroulement, il est important que l'enseignant précise les attentes, à l'aide d'une consigne simple et claire, pour que les enfants sachent où ils doivent aller et ce qu'ils vont faire. En voici des exemples :

« Maintenant, levez-vous, venez ici et mettez-vous en cercle. »

« Qu'est-ce que vous allez faire ? Vous allez écouter et vous allez montrer l'image. »

L'échauffement

L'enseignant démarre le cours par un échauffement qui a pour objectif d'amener les enfants à prendre la parole en français. Nous recommandons de partir d'une question simple à laquelle tous les enfants peuvent répondre en français, ensemble ou individuellement, sans trop de réflexion. Il faudrait éviter par exemple de leur demander d'exprimer une opinion. Cette question sert de déclencheur, en donnant aux enfants l'occasion de d'écouter du français et de s'exprimer en français, même s'il s'agit d'une réponse très courte.

Voici quelques exemples de déclencheurs :

« Comment ça va ? »

« Quelle est la date d'aujourd'hui ? »

« Quel temps fait-il aujourd'hui ? »

« Quelle heure est-il ? »

« Qu'est-ce que vous avez mangé ce matin ? »

« Vous avez bien dormi ? »

« Qui n'est pas là aujourd'hui ? »

« Qu'est-ce que vous aimez ? »

L'enseignant peut également prévoir des rituels liés à certaines questions. Par exemple, il peut demander à un enfant d'écrire la date au tableau ou d'afficher une « carte image » ou une « carte mot » au tableau (le jour de la semaine, une image représentant le temps qu'il fait etc.). Dans le cas d'un cours comme le nôtre, qui se déroule en dehors du milieu scolaire, comme dans une école de langue, les enfants n'arrivent pas tous en même temps. Parfois, un ou deux enfants arrivent en classe avant les autres. Dans ce cas-là, l'enseignant peut leur donner ces tâches simples pour renforcer l'idée d'un espace francophone.

L'enseignant peut également se servir de ces premières minutes pour faire un rappel de la leçon précédente. Pour ce faire, il peut annoncer aux enfants qu'ils vont réviser, en disant par exemple :

« Qu'est-ce que nous avons fait samedi dernier ? (...) On fait une petite révision ? »

En ce qui concerne la direction des échanges pendant cet échauffement, il y a trois possibilités : l'enseignant pose la question aux enfants, qui y répondent collectivement ; ou l'enseignant pose la question à un seul enfant à la fois, à tour de rôle ; ou l'enseignant pose la question au premier enfant, qui à son tour interroge son camarade et ainsi de suite. Pour nous, la troisième piste est la plus intéressante parce qu'elle permet de varier la direction des échanges, augmenter le temps de parole des enfants et favoriser les échanges entre eux.

Pour dynamiser cet échauffement, les enfants peuvent se mettre en cercle et lancer un ballon à un camarade en lui posant la question. La consigne est simple :

« Venez ici (geste)...mettez-vous en rond (geste)...voici un ballon. »

L'enseignant lance le ballon à un enfant en lui posant la question visée (« Quel âge as-tu ? ») ou en lui disant l'élément à réviser (« Un ! ») et le laisse y répondre (« J'ai dix ans. ») ou continuer la série (« Deux ! »). Ensuite, il lui dit :

« Maintenant, continue ! (geste) »

De même, l'enseignant peut se servir d'images pour stimuler les enfants. Par exemple, pour réviser les sentiments (voir la photo « Tableau » en annexes sur la clé USB ci-jointe), il suffit de préparer de petites cartes sur lesquelles il y a des « smileys » (émoticônes) représentant « triste », « content(e) », « fâché(e) », « malade » et « fatigué(e) ». Chaque enfant, à tour de rôle, doit tirer au sort une carte et interroger son camarade :

« Tu es fâché ? » ou « Est-ce que tu es fâché ? »

Celui qui lui répond tire alors une autre carte, interroge son voisin, et ainsi de suite. Il est possible de donner une dimension ludique à cette activité : l'enfant tire au sort une carte qu'il ne montre à personne. Ses camarades lui posent des questions pour deviner quelle carte il a tirée.

« Tu es fâché ? »... (« Non »)

« Tu es content ? »... (« Oui ! »)

Alternativement, l'enfant tire au sort une carte et mime le sentiment que le « smiley » représente. Ses camarades identifient le sentiment :

« Tu es triste ! »

Cet échauffement ne dure que quelques minutes mais il sert à faire un rappel de la leçon précédente et à remettre les enfants en contact avec le français de manière ludique et interactive.

Les séquences

Au sein de la séance, qui dure deux heures, l'enseignant peut travailler sur un seul objectif communicatif principal, ou deux objectifs communicatifs qui peuvent être complémentaires ou indépendants l'un de l'autre. Nous avons choisi d'utiliser le

terme « séquence » pour signifier une démarche complète (sensibilisation, compréhension, conceptualisation, fixation, réemploi, production) construite autour d'un objectif communicatif principal. Dans notre proposition de déroulement, nous avons prévu deux séquences (séquence 1 de 50 minutes et séquence 2 de 40 minutes), mais il est tout à fait possible de prévoir une seule séquence, comprenant plusieurs activités, en fonction de la nature de l'objectif visé.

Nous recommandons que chaque séquence alterne des phases de regroupement avec des phases de travail assis. Pendant les phases de regroupement, les enfants se déplacent, pour se mettre autour de l'enseignant ou en rond, jouer ou faire un jeu de rôle. Ils peuvent être assis ou debout. Pendant les phases de travail assis, les enfants sont assis à leurs pupitres, en face du tableau et de l'enseignant. Cette alternance est indispensable, étant donné que les enfants ont besoin de mouvement, surtout dans une séance de deux heures.

Nous souhaiterions donner quelques conseils précis concernant les différents moments de la séquence.

En ce qui concerne la sensibilisation, l'enseignant peut montrer une image aux enfants. L'image sert à capter leur attention, stimuler leur curiosité, introduire la thématique, déclencher la parole et faire émerger le lexique. L'enseignant peut leur poser des questions simples, telles que :

« Regardez...qu'est-ce que c'est ? »

« Qu'est-ce que vous voyez ? »

« Qui est-ce ? »

« Qu'est-ce qu'il/ elle fait ? »

« C'est où ? »

L'enseignant donne aux enfants l'occasion de réagir à l'image, en les encourageant à s'exprimer en français, même s'ils ne disent que des mots isolés (carottes, fille, etc.). Si les enfants s'expriment en anglais (ou en langue maternelle), l'enseignant reformule leurs propos en français ou incite les enfants à les reformuler, à l'aide d'une consigne simple :

« En français ? »

Si les enfants vont écouter un dialogue lié à l'image, l'enseignant peut également en profiter pour demander aux enfants d'anticiper sur ce que les personnages disent :

« Imaginez...qu'est-ce qu'il dit ? Qu'est-ce qu'elle dit ? »

Cette sensibilisation prépare les enfants à la phase suivante, celle de la compréhension. Dans cette phase, nous recommandons que l'enseignant propose aux enfants de faire une compréhension globale du document audio, à l'aide d'une consigne simple, que l'on trouve normalement dans les méthodes FLE pour enfants :

« Écoutez et montrez l'image. »

« Écoutez et dites qui parle. »

De même, s'il agit d'un document écrit, l'enseignant doit leur proposer une consigne simple, telle que :

« Regardez...qu'est-ce que c'est ? »

« Qui écrit ? »

« Lisez et montrez la bonne image. »

Pour une compréhension plus détaillée d'un document audio, l'enseignant peut fractionner l'écoute, si le document est long. Ensuite, l'enseignant peut faire répéter le dialogue avec la consigne :

« Maintenant, on va écouter et répéter. »

Lorsqu'il s'agit d'un dialogue, nous recommandons de le faire répéter deux fois : la première fois, tous les enfants réécoutent le dialogue, phrase par phrase, et le répètent ensemble. La seconde fois, l'enseignant répartit les enfants en groupes selon le nombre de personnages (2 groupes s'il y a deux personnages dans le dialogue) et chaque groupe joue le rôle d'un seul personnage, dont il répète le texte.

En ce qui concerne la conceptualisation, il s'agit d'une phase qui permet aux enfants d'observer la langue et de se construire des règles. Normalement, l'enseignant et les enfants travaillent ensemble pour reconstituer le document audio à l'écrit, au tableau. Dans un cours comme le nôtre, où les enfants ne disposent pas de manuel, cela permet de donner aux enfants une trace écrite de leur apprentissage. Cela permet également de travailler le rapport phonie-graphie.

En outre, lorsque les éléments appris à l'oral sont rendus visibles grâce à la forme écrite, l'enseignant peut amener les enfants à développer leur conscience métalinguistique. Nous recommandons d'utiliser des outils cognitifs, c'est-à-dire des outils qui favorisent l'apprentissage, tels que :

- utiliser un code de couleurs (une couleur pour le masculin, une autre pour le féminin).
- souligner des éléments pour les mettre en évidence.
- faire des colonnes, aligner des éléments pareils au tableau.
- barrer des lettres qui ne se prononcent pas.

L'enseignant met en valeur les éléments à observer, mais ce sont les enfants qui se forment des règles sur le fonctionnement de la langue, qu'ils peuvent exprimer dans leurs propres mots. L'enseignant ne recourt pas lui-même au métalangage, mais il s'appuie sur le métalangage utilisé par les enfants lorsqu'ils expriment les hypothèses qu'ils se font.

L'enseignant guide les enfants dans leur réflexion à l'aide de questions simples, telles que :

« Regardez le tableau...qu'est-ce que vous observez ? » (L'enseignant montre du doigt les éléments à observer.)

« Vous prononcez toutes les lettres ? »

« Quelle lettre est-ce que vous ne prononcez pas ? » (L'enseignant met un doigt sur la bouche pour indiquer qu'on ne prononce pas.)

« UN pantalon, UN tee-shirt...UNE veste, UNE jupe...pourquoi ? »

L'enseignant accepte que les enfants expriment leurs hypothèses en anglais. Ensuite, il y a une phase de fixation où les enfants répètent les formules ou les mots appris, suivie d'une phase de réemploi, où l'enseignant peut proposer un exercice structural aux enfants.

Enfin, la séquence se termine par une phase de production (écrite ou orale) et/ ou un jeu. Nous reparlerons plus loin des activités ludiques que l'enseignant peut proposer.

La chanson

Pendant la dernière vingtaine de minutes de la séance, les enfants risquent de se sentir fatigués ou agités. Nous recommandons donc de redynamiser le cours en proposant aux enfants de faire ce qu'ils adorent faire : chanter, bouger et jouer. Si la séance se termine toujours par une chanson ou un jeu, cela constitue un moment qu'ils attendent avec impatience, comme nous l'avons constaté dans nos cours.

L'enseignant peut créer ses propres chansons (des mots ou des formules en français chantés ou scandés sur un fond musical ou sur un air déjà bien connu), ou bien s'appuyer sur les chansons proposées dans les méthodes FLE et sur Internet.

Nous recommandons de proposer aux enfants, dans la mesure du possible, une chanson accompagnée d'une vidéo. D'une part, les ressources audiovisuelles, et les vidéos d'animation en particulier, permettent d'engager et de stimuler les enfants, parce qu'elles font partie du quotidien des enfants. D'autre part, la vidéo sert à illustrer les paroles, facilitant ainsi la compréhension.

En outre, l'enseignant peut proposer aux enfants des activités qui leur permettent de bouger pendant qu'ils chantent. Il peut, par exemple, amener les enfants à danser, faire des gestes, mimer ou tourner en rond en se tenant par la main, en fonction des objectifs de la chanson.

L'enseignant peut introduire une nouvelle chanson et/ ou revenir sur une chanson qu'ils ont apprise avant. En général, les enfants ont leurs « coups de cœur » qu'ils souhaitent réécouter et chanter. Pour ajouter une dimension ludique à ce choix, l'enseignant peut écrire les titres des chansons apprises sur des bouts de papier, les ranger dans un chapeau, et proposer aux enfants de tirer au sort une chanson.

Le jeu

Le jeu constitue la dernière activité de la séance, avant le rituel de clôture. Tout comme la chanson, il suscite l'enthousiasme des enfants et redynamise le cours. L'enseignant peut leur proposer soit des jeux vendus en magasin ou disponibles en ligne, soit des jeux proposés dans les méthodes FLE pour enfants. Il est également possible de créer ses propres jeux.

Puisque ce jeu se situe en fin de séance, nous recommandons de prévoir un jeu qui donne aux enfants l'occasion de bouger, surtout quand il s'agit d'une séance qui a été particulièrement intensive. Nous aimerions proposer ci-dessous un jeu que nous avons conçu et que nous avons pu tester sur le terrain. Dans nos cours, les enfants y ont réagi de façon très positive.

Le jeu est simple à réaliser et peut être adapté en fonction de la thématique de la séance. Il a pour objectif linguistique de réviser le lexique, de façon ludique, mais il présente également un intérêt non-linguistique : les enfants sont amenés à courir autour de la salle (les rires et les cris sont incontournables !), ce qui les permet de se dépenser. Pour les enfants, c'est un moment de plaisir, mais derrière tout ce chaos agréable, il y a un renforcement lexical.

En ce qui concerne la mise en œuvre du jeu, tous les enfants se mettent debout, en grand groupe, au milieu de la salle ou de l'espace où se déroule le jeu. Autour de la salle, l'enseignant place des objets (par exemple, des coussins colorés) ou des images (flash cards ou cartes images) représentant le lexique appris en classe (couleurs, animaux, pièces de la maison, vêtements, loisirs, aliments, etc.). Ensuite, l'enseignant annonce un mot (« Le coussin rouge ! » ou « Le cheval ! ») et les enfants doivent se

précipiter pour se mettre devant l'objet (ou l'image) qui correspond au mot annoncé. Les enfants qui se trompent d'objet ainsi que le dernier enfant à se rendre au bon endroit sont éliminés du jeu. L'enseignant annonce alors un deuxième mot, et ainsi de suite. Le gagnant du jeu prend la place de l'enseignant et c'est lui qui annonce les mots. Le jeu permet ainsi de travailler le lexique en compréhension (pour les enfants qui écoutent le meneur de jeu) et en production (pour le meneur de jeu), dans des conditions très amusantes. Etant donné que le meneur de jeu ne fait que nommer l'objet (« Le chien ! »), il est tout à fait possible de proposer ce jeu aux enfants dès leurs premières heures d'apprentissage du FLE.

Le rituel de clôture

La séance se termine par un rituel de clôture. L'enseignant peut récapituler rapidement la séance et/ ou annoncer ce que les enfants doivent faire avant la séance suivante et/ ou annoncer ce qu'ils vont faire pendant la séance suivante.

Ensuite, l'enseignante annonce aux enfants qu'il est l'heure de ranger leurs affaires et de ranger la classe, à l'aide d'une consigne simple et ritualisée, telle que :

« Il est midi trente, rangez vos affaires ! Rangez la classe ! »

Lorsque tout est bien rangé, l'enseignant et les enfants se disent au revoir et les enfants partent.

« Au revoir ! Bon week-end ! »

La séance de deux heures se compose ainsi de ces différentes phases, qui alternent la réception avec la production, les déplacements avec le travail assis, l'oral avec l'écrit, tout en y intégrant la stimulation, l'interaction et le plaisir.

3.1.2 Donner des consignes claires et simples

Il faut que les consignes en classe soient claires et faciles à comprendre. Nous recommandons d'élaborer une liste de consignes simples et de s'y tenir. Voici des exemples de consignes que l'enseignant emploie très régulièrement :

« Regardez, montrez, écoutez, répétez, écrivez, ouvrez votre cahier, fermez votre cahier, levez-vous, venez ici, mettez-vous en cercle, asseyez-vous, mimez, chantez, lancez le dé, demandez, répondez, rangez vos affaires, rangez la classe. »

L'enseignant peut également exprimer ces consignes autrement :

« Qu'est-ce que vous allez faire ? Vous allez écouter et montrer la bonne image. »
« On va ranger la classe ! »

En outre, nous conseillons d'illustrer chaque consigne par un geste (par exemple, pour « écouter », l'enseignant tend l'oreille, pour « montrer », il montre du doigt). L'enseignant est ainsi toujours en train de mimer ce qu'il dit. Il peut ensuite demander aux enfants de répéter la consigne (en français ou en langue maternelle) afin de vérifier qu'ils la comprennent :

« Qu'est-ce que vous allez faire ? »

Il est aussi utile de donner un exemple concret aux enfants pour leur montrer ce qu'il faut faire (par exemple, l'enseignant et les enfants écoutent et montrent ensemble l'image pour la première phrase, puis ce sont les enfants qui continuent).

Enfin, nous recommandons d'utiliser des mots transparents et simples, dans la mesure du possible. Un mot transparent signifie un mot que les enfants peuvent facilement comprendre en raison de la similitude du mot avec son équivalent dans leur langue maternelle (ou dans la L1). Par exemple, « rapide » et « rapidement » sont plus transparents que « vite », parce qu'ils sont semblables à « rapid » en anglais. De même, « Mettez-vous en cercle. » est plus transparent que « Mettez-vous en rond. »

parce que « cercle » est semblable à « circle » en anglais, et « Silence ! » est préférable à « Ne faites pas de bruit. »

3.1.3 Favoriser les interactions et varier la direction des échanges

Lorsque l'enseignant prépare son cours, il devrait prévoir des activités qui permettent de varier la direction des échanges. En général, les échanges se passent entre l'enseignant et un enfant (ou les enfants), à l'initiative de l'enseignant. Il est donc important d'encourager d'autres types d'échanges tels que : enfant / enfant, enfant / groupe-classe, groupe-classe / enfant, enfant / enseignant.

Pour ce faire, il faudrait proposer le travail en binômes ou en sous-groupes, des jeux et des jeux de rôle. Dans ce type d'activités, les interactions se passent entre les enfants, et l'enseignant n'y intervient que pour les aider en cas de besoin.

Nous souhaiterions proposer une autre activité qui favorise les interactions entre les enfants : l'enquête (voir le cours du 31 octobre). Il s'agit de donner aux enfants une question (« C'est quand, ton anniversaire ? » ou « Quel est ton animal préféré ? ») ainsi qu'une grille dans laquelle ils notent les prénoms de leurs camarades. Chaque enfant se déplace dans la classe, interroge ses camarades, et remplit sa grille. Cela permet également aux enfants de mieux se connaître. D'ailleurs, il est intéressant de noter que les enfants interrogent l'enseignant aussi, même si cela ne fait pas partie de la consigne.

3.1.4 Encourager l'entraide

L'enseignant doit encourager les enfants à aider leurs camarades. Cela permet d'instaurer en classe un environnement positif et favorable à l'apprentissage. Il est indispensable que les enfants, même les plus timides, aient la confiance de s'exprimer sans avoir peur de faire une erreur. Dans les groupes que nous avons observés, l'entraide se mettait en place de façon assez naturelle et spontanée. Toutefois, chaque groupe est différent, et il faut que l'enseignant encourage l'entraide, et ce, dès la première séance. Pour ce faire, il peut adopter la stratégie suivante : si un enfant a

besoin d'aide, l'enseignant peut demander aux autres de l'aider, à l'aide d'une consigne simple :

« Aidez (...), s'il vous plaît ! »

Il peut également profiter de la première séance pour expliquer aux enfants, en langue maternelle, que tous les enfants vont apprendre et progresser ensemble et qu'il est important d'aider ceux qui en ont besoin.

3.1.5 Créer un espace francophone : le kit de survie

Lorsque le public d'enfants se trouve dans un pays qui est éloigné, géographiquement et culturellement, de la France, la classe de FLE devient un espace privilégié de rencontre avec la langue et la culture françaises. Il ne faudrait pas oublier que dans un tel contexte, les enfants n'ont pratiquement aucun contact avec le français en dehors de la classe. Il est donc indispensable que l'enseignant veille à créer dans sa classe un espace francophone stimulant et agréable, pour que les enfants puissent profiter au mieux de cette rencontre très brève et peu fréquente avec la langue.

Selon nous, l'enseignant devrait recourir aux moyens matériels et aux moyens pédagogiques. D'une part, afin de créer cet espace francophone, l'enseignant pourrait mettre en place un environnement matériel et visuel qui stimule les enfants et favorise le contact avec la langue et la culture françaises : une carte du monde ou une mappemonde, des photos et des affiches (alphabet, animaux, etc.) colorées.

D'autre part, il faut que l'enseignant mette en place des stratégies pédagogiques pour la création d'un espace francophone. Pour nous, les moyens pédagogiques sont plus importants et plus efficaces que les moyens matériels, étant donné que l'enseignant n'a pas toujours la possibilité de modifier le décor de la salle de classe dans laquelle se déroulent ses cours. D'ailleurs, un enfant qui se trouve entouré d'affiches dans un environnement visuel très stimulant, mais qui n'a aucune interaction en français n'est pas véritablement en contact avec la langue qu'il est en train d'apprendre. L'essentiel, c'est que l'enfant prenne conscience qu'il entre dans un espace francophone.

En ce qui concerne les moyens pédagogiques à mettre en œuvre, nous conseillons de suivre une démarche simple qui consiste à intégrer le français à chaque moment de la séance, du début jusqu'à la fin, comme nous l'avons indiqué plus haut, dans le déroulement.

Nous recommandons également d'élaborer, avec les enfants et dès la première séance, un « kit de survie », c'est-à-dire une liste, en anglais et en français, de phrases utiles dont les enfants pourraient avoir besoin dans cet espace francophone. Ce kit de survie, qui pourrait être enrichi au fur et à mesure, aide les enfants à se débrouiller en classe sans recourir à l'anglais. Les enfants peuvent écrire ces phrases dans leur cahier ou fabriquer des cartes en papier de bricolage sur lesquelles ils peuvent écrire la phrase en français et faire un petit dessin. Chaque enfant se dispose ainsi de son propre kit, une petite boîte dans laquelle il peut ranger ses cartes.

Les mesures évoquées ci-dessus permettent de créer un espace francophone dans lequel les enfants peuvent prendre, reprendre et renforcer le contact avec la langue française.

3.1.6 Créer un environnement convivial et participatif

Il est indispensable de créer dans la classe un environnement dans lequel les enfants se sentent heureux, valorisés et en sécurité. Le respect mutuel, les interactions, l'entraide, l'humour et l'encouragement jouent un rôle important dans la création d'un tel environnement.

Il est important que l'enseignant fasse sourire et rire les enfants, dans la mesure du possible, et qu'il rie avec eux, comme nous l'avons vu dans les cours observés. Cela permet de détendre l'ambiance et de créer des liens d'amitié avec eux. Bien entendu, la discipline a toute sa place, et l'enseignant devrait veiller à ce que certaines règles de base soit respectées en classe. Il convient de préciser ces règles dès la première séance et de prendre des mesures correctives au besoin.

Il faudrait également rassurer et encourager les enfants tout au long de leur apprentissage. Il est important d'être patient et de ne pas faire de remarques

désobligeantes. Lorsque l'enseignant constate que les enfants ont une difficulté, il devrait prévoir un travail de remédiation. Il faudrait aussi motiver les enfants et reconnaître leurs efforts, à l'aide de formules simples telles que « Bravo ! » et « Très bien ! ». Il y a aussi d'autres moyens de valoriser leurs efforts : prendre une photo de leurs productions, leur donner un autocollant, ou organiser en fin de semestre une petite cérémonie de remise des attestations.

En outre, il faudrait que l'enseignant encourage les enfants à participer en classe. Il est important qu'il les implique dans les décisions, demande leurs opinions et veille à ce qu'ils prennent tous la parole. Nous avons vu dans les cours observés que lorsque l'enseignante responsabilise les enfants dans le cadre du spectacle, ils s'approprient tous le projet et prennent les choses en main. Quand ils se sentent impliqués, ils s'investissent dans le projet et les résultats en sont très positifs.

L'enseignant devrait veiller à motiver les enfants en leur donnant envie d'apprendre le français. Pour ce faire, il devrait leur donner une vision positive de la langue et de la culture françaises, proposer du matériel et des activités faisant partie de l'univers enfantin, impliquer les enfants dans des projets créatifs et mettre les enfants en situation de réussite.

Enfin, la disposition de la salle de classe peut également contribuer à la convivialité. Dans une salle de classe traditionnelle, les pupitres sont tournés vers le tableau (et vers l'enseignant) et les enfants sont assis en rangées. Nous recommandons que les pupitres soient placés en demi-cercle, en face du tableau. Il est aussi important de prévoir un espace ouvert, où les enfants peuvent se regrouper pour jouer, chanter, ou faire du théâtre. Lorsque les enfants sont assis en demi-cercle, l'enseignant voit tous les enfants, et chaque enfant voit simultanément tous ses camarades et l'enseignant. L'enseignant ne reste pas immobile devant le tableau, mais se déplace autour du demi-cercle. Cette disposition de la salle de classe favorise les interactions et renforce les liens au sein du groupe. Bien entendu, les enfants se déplacent également, comme nous l'avons indiqué plus haut.

3.1.7 Donner une dimension ludique aux activités

Lorsqu'un enseignant travaille avec des enfants, il devrait adapter sa démarche à son public, en pensant à tous les petits détails qui permettent de stimuler la curiosité des enfants et de susciter leur enthousiasme. Nous recommandons donc d'ajouter une dimension ludique à des activités « classiques » d'un cours de FLE. Pour ce faire, nous conseillons d'ajouter un élément de surprise aux activités « non ludiques ». Nous en avons vu deux exemples dans les cours observés : le tirage au sort et le dé.

Le tirage au sort permet de rendre plus ludique la répartition des rôles, avant un jeu de rôle ou un spectacle, ou le choix de la chanson à réviser en fin de séance. De même, nous avons constaté (dans la séance consacrée à la production d'une carte postale, cours du 13 février) que l'emploi d'un dé permet de dynamiser la tâche. Il suffit d'associer chaque nombre du dé à un élément qui fait partie de la tâche. Ensuite, les enfants lancent le dé et doivent utiliser l'élément qui correspond au nombre obtenu dans leur production. Par exemple, l'enseignant et les enfants préparent ensemble une liste de villes :

1- Paris, 2- Delhi, 3- Tokyo, 4- Toronto, 5- Melbourne, 6- Rio de Janeiro.

Ensuite, chaque enfant lance le dé. Si l'enfant obtient le 3, il doit imaginer qu'il passe ses vacances à Tokyo, puisque le 3 correspond à la ville de Tokyo dans la liste.

Nous avons pu tester ces techniques en classe et nous avons constaté que ce petit élément de surprise dynamise le cours.

3.1.8 Travailler régulièrement la compréhension de l'oral

Dans des contextes comme le nôtre, les enfants n'ont pas l'occasion d'être exposés à la langue française, notamment à la langue orale, en dehors de la classe. En classe, le français qu'ils entendent vient le plus souvent de l'enseignant, qui adapte son discours au niveau des enfants, emploie fréquemment les mêmes formules, et illustre ses paroles par des gestes. Les enfants s'habituent ainsi progressivement à la voix et au

débit de l'enseignant, et ils s'appuient sur le contexte, ce qui facilite la compréhension.

Par contre, comme nous l'avons remarqué dans nos observations, ils risquent d'avoir du mal à comprendre d'autres locuteurs dans d'autres situations de communication. De plus, les enfants scolarisés dans les écoles indiennes n'ont pas l'habitude de faire des épreuves de compréhension orale. Il est donc nécessaire que les enfants puissent se familiariser avec ce genre d'épreuve, s'entraîner régulièrement et développer des stratégies (regarder les images, anticiper sur les dialogues, prendre en compte les bruits de fond, le ton, etc.). Pour ce faire, ils devraient être amenés à écouter des enregistrements de locuteurs natifs et à réaliser des tâches précises (par exemple, cocher la bonne image). Cela permet d'aider les enfants à développer leur compétence de compréhension orale. Par ailleurs, l'enseignant devrait profiter du jeune âge des enfants pour ouvrir leur oreille aux sons de la langue et poser le plus vite possible chez eux les bases phonologiques du français.

Par conséquent, nous recommandons de faire au moins une activité de compréhension orale dans chaque séance.

3.1.9 Proposer des activités théâtrales

Nous avons constaté dans les cours observés que le théâtre constitue un motivateur très puissant dans l'apprentissage. Nous recommandons de proposer dans chaque séance, dans la mesure du possible et en fonction des objectifs de la séance, des activités théâtrales, telles que la mise en scène des bandes-dessinées, le mime, les mimiques, les jeux de rôle et les spectacles.

Dans ces activités, le travail n'est pas centré que sur la langue. L'enseignant devrait encourager les enfants à développer également d'autres éléments tels que la voix du personnage, l'intonation, les mimiques et les gestes. Par exemple, si l'enfant joue le rôle d'un robot, il doit bien dire son texte en français, mais il doit aussi parler et marcher comme un robot. Ces éléments dynamisent l'activité et permettent à tous les enfants, quel que soit leur niveau de français, de s'amuser et de s'investir dans le rôle.

Nous recommandons d'ajouter une dimension ludique aux jeux de rôle en proposant aux enfants de jouer des personnages fantaisistes ou comiques : un martien, un robot, un fantôme, un animal qui parle, un super héros, un enfant gâté, un homme écervelé, une dame qui a des allergies, etc. Cela brise la monotonie et suscite l'enthousiasme des enfants.

Nous conseillons également d'organiser en fin de semestre un petit spectacle auquel les parents et les familles sont invités. Le spectacle de fin de semestre constitue un projet qui passionne et motive les enfants et qui permet d'impliquer et de responsabiliser les enfants dans les différentes étapes : participer au remue-méninges pour choisir une pièce de théâtre, écrire un scénario, répartir les rôles, fabriquer les invitations, fabriquer les costumes et les accessoires, faire des répétitions, préparer la scène et les places pour les spectateurs, et présenter le spectacle.

Nous tenons à préciser qu'il est tout à fait possible de monter un spectacle avec des enfants qui n'ont fait que quelques heures de français. Nous souhaiterions faire part de quelques recommandations précises concernant la réalisation du spectacle :

- Prévoir un « mini spectacle » à la fin de chaque semestre / niveau du cours. Cela suscite l'enthousiasme des enfants et leur permet de réinvestir ce qu'ils ont appris.
- Inviter les parents et les proches des enfants au spectacle. D'une part, le fait d'avoir des spectateurs motive les enfants à apporter le meilleur d'eux-mêmes. D'autre part, il est important que les parents puissent voir les progrès de leur enfant. De plus, cela permet de créer des liens entre les parents et le français.
- Choisir un canevas de base pour le spectacle et présenter cette idée aux enfants. Faire un remue-méninges avec eux afin de développer l'histoire (les personnages, la musique de fond, etc.). Veiller à ce que tous les enfants y participent.

- Si les enfants vont mettre en scène une histoire qui existe déjà, (Boucle d'Or et les trois ours, par exemple), leur montrer une vidéo de l'histoire en français pour qu'ils se familiarisent avec le scénario.
- Ne pas hésiter à créer un scénario à partir de ce que les enfants ont appris en classe. Il n'est pas nécessaire de s'appuyer sur les pièces de théâtre et les contes connus. En fonction du niveau, créer un scénario autour des objectifs travaillés pendant le semestre. Par exemple, chez les débutants (début du niveau A1), élaborer une histoire simple autour de la rencontre des personnages et les présentations (Bonjour...je m'appelle...et toi ? J'aime...voir l'exemple du cours du 14 novembre).
- Transformer les jeux de rôle du cours en pièce de théâtre, en y ajoutant des personnages comiques (voir l'exemple de l'épicerie dans le cours du 26 mars).
- Veiller à ce que tous les enfants jouent un rôle important dans le spectacle. Une répartition déséquilibrée de rôles démotive certains enfants (qui jouent les rôles secondaires) ainsi que leurs parents. S'il y a plus d'enfants que de personnages, adapter le scénario pour que chacun ait un rôle principal. Par exemple, pour la mise en scène de « Boucle d'Or et les trois ours » par un groupe de six enfants, il est possible de modifier l'histoire en prévoyant trois ours (Papa, Maman et l'ourson) et trois enfants (voir un exemple dans les cours du 7 et du 14 mai). Veiller à répartir les textes de manière équilibrée entre les enfants.
- Adapter le scénario au niveau de français des enfants, en écrivant des textes simples et répétitifs (voir les trois exemples de spectacles dans le corpus, cours du 14 novembre, du 26 mars et du 14 mai, ainsi que les vidéos sur la clé USB ci-jointe). Dans la mesure du possible, donner aux enfants la possibilité de créer leur propre texte à partir d'un canevas. Par exemple, chaque enfant imagine l'identité de sa marionnette (son prénom, son âge et ses goûts) et se sert de ces éléments pour créer son texte à partir d'un canevas (Bonjour, je m'appelle...J'ai...ans...J'aime...).

- Puisque les textes sont simples et répétitifs, mettre l'accent sur d'autres éléments théâtraux qui enrichissent la mise en scène : la voix, le ton, l'intonation, les gestes, les effets sonores, la musique de fond, l'humour, les costumes et les accessoires. Les enfants ont moins d'inhibitions par rapport aux adultes et prennent plaisir à s'investir dans leur rôle et faire rire les autres.
- Intégrer des chansons (appries pendant le semestre) à la pièce de théâtre. La « comédie musicale » plaît beaucoup aux enfants en Inde, parce que les films indiens (de Bollywood) allient le théâtre, la musique et la danse. Mais cette idée pourrait également plaire aux enfants dans d'autres pays, parce que les films et les spectacles pour enfants associent eux aussi le théâtre et la chanson.
- Proposer aux enfants une séance de travaux manuels pour la fabrication des cartes d'invitation (voir les photos « Invitations spectacle 1 » et « Invitations spectacle 2 » sur la clé USB ci-jointe). Leur proposer de personnaliser leur invitation en y dessinant leur scène préférée ou leur personnage. Leur donner un message simple en français qu'ils peuvent copier sur leur carte. Prendre une photo des toutes les cartes d'invitation afin de valoriser le travail des enfants.
- Impliquer les enfants dans la fabrication des costumes et des accessoires. Les encourager à fabriquer (ou apporter) des choses non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour leurs camarades, afin de renforcer l'esprit d'équipe et l'entraide.
- Pendant les répétitions, responsabiliser les enfants qui ne jouent pas dans une scène particulière, en leur demandant de regarder la scène en tant que « spectateurs » et de donner du « feedback » à leurs camarades.
- Le jour du spectacle, faire une dernière répétition avant l'arrivée des parents. Rassurer les enfants en cas de besoin.
- Filmer le spectacle si cela est possible, afin d'en garder une trace, que l'enseignant peut partager avec les parents.

- Pendant le spectacle, être très attentif aux besoins des enfants et intervenir s'il le faut (par exemple, en tant que « souffleur »).
- Après le spectacle, applaudir avec les parents et féliciter les enfants (« Bravo ! »). Animer ensuite un petit échange avec les parents lors duquel les enfants peuvent leur expliquer l'histoire (si, comme dans notre contexte, la plupart des parents ne parlent pas français). Veiller à valoriser auprès des parents les efforts de tous les enfants et leur participation à toutes les étapes du projet. Faire une photo des enfants et de leurs parents en souvenir du spectacle.

3.1.10 Proposer des travaux manuels

L'enseignant devrait intégrer des travaux manuels aux activités qu'il propose, en fonction des objectifs de la séance. Les travaux manuels stimulent la créativité des enfants et leur permettent de s'exprimer autrement que par la langue, ce qui est très important chez les débutants.

Nous recommandons de proposer une activité manuelle pendant la phase de production, en fin de séquence. Les productions artistiques des enfants servent ensuite à déclencher la parole. De nombreuses idées de projet d'activité manuelle sont disponibles sur Internet. L'essentiel, c'est de pouvoir associer le projet aux objectifs d'apprentissage. Par exemple, pour l'objectif communicatif « parler du logement », l'enseignant peut proposer aux enfants, en fin de séquence, de dessiner (ou de fabriquer) une maison et de la présenter à la classe (voir le cours du 27 février et les photos « Dessin 1 maison » et « Dessin 2 maison » sur la clé USB ci-jointe). Le dessin devient ainsi le support d'une activité de production orale. De même, pour l'objectif communicatif « se présenter », les enfants peuvent fabriquer des marionnettes à doigt et mettre en scène des mini-dialogues entre les différentes marionnettes.

En outre, comme nous l'avons évoqué plus haut, le spectacle de fin de semestre donne lieu à de nombreuses activités manuelles telles que la fabrication d'invitations, de

costumes, d'accessoires et d'affiches (voir la photo « Affiche spectacle 1 » sur la clé USB ci-jointe).

Il est important de noter que ces activités permettent aux enfants de s'investir dans la création d'objets dont ils sont fiers et qu'ils peuvent garder en souvenir de leur apprentissage du français.

3.1.11 Tirer profit des chansons

Comme nous l'avons constaté dans nos observations, ainsi que plus haut dans la partie consacrée au déroulement du cours, la chanson constitue une ressource précieuse dans les cours de FLE pour enfants.

Nous souhaiterions rappeler que la chanson présente de nombreux intérêts qui vont au-delà de son côté « plaisir ». Pour en tirer profit, l'enseignant devrait prendre conscience de tout ce qu'elle permet de travailler : les objectifs communicatifs, les objectifs linguistiques (lexique, morphosyntaxe, phonétique), les objectifs socioculturels, et les déplacements. Nous présenterons ci-dessous, sous forme de tableau, des pistes d'activités ludiques pour quatre chansons exploitées dans les cours observés :

Chanson et source	Objectifs	Pistes d'activités ludiques
J'aime les fruits Alain le Lait - Youtube	Dire ce qu'on aime Lexique des fruits Phonétique : la liaison (les oranges, les ananas), le « s » qui ne se prononce pas au pluriel (« bananes »)	Déplacements : les enfants chantent et dansent, en imitant les fruits qui dansent dans la vidéo. Créativité : en groupes, les enfants créent et chantent une nouvelle strophe de la chanson en fonction des fruits qu'ils aiment. Travaux manuels : les enfants dessinent les fruits

		qui figurent dans leur strophe, mais de façon comique (comme dans la vidéo, avec des yeux, un sourire, etc.)
Je suis une souris Ludo et ses amis 1 (méthode de FLE)	Parler d'un geste Lexique des animaux et des parties du corps, verbes de mouvement	Déplacements : les enfants chantent en mimant l'action de chaque animal de la chanson. Créativité : en groupes, les enfants tirent au sort l'image d'un autre animal ou personnage (robot, martien). Puis, ils créent et chantent une nouvelle strophe en utilisant cet animal ou ce personnage (Je suis un/ une...et je...). Les autres enfants écoutent et miment. Travaux manuels : les enfants dessinent les animaux en train de faire des gestes, comme dans la chanson. Activité de prolongement : réinvestir le lexique appris pour jouer à « Jacques a dit ».
Sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de la mer (sur l'air de « London Bridge is falling down. »)	Situer un objet Phonétique : [u] et [y]	Déplacements : les enfants se mettent en rond et chantent en faisant les gestes avec les deux mains

Chanson que l'enseignante a apprise quand elle était petite.		(une main sur l'autre, une main sous l'autre, etc.) Variations : l'enseignant demande aux enfants de chanter en variant le rythme, le ton ou le volume : très vite, très lentement, en chuchotant, très fort, d'un ton fâché, etc.
Tête, épaules, genoux et pieds Le monde des enfants - Youtube	Lexique des parties du corps	Déplacements : les enfants chantent en faisant les gestes.

L'enseignant peut aussi proposer une activité de compréhension orale autour de la chanson, sous forme de texte à trous, à l'aide d'une consigne simple : écoutez et complétez la chanson.

Nous recommandons également de faire jouer des chansons (que les enfants ont apprises en classe) en musique de fond pendant que les enfants écrivent ou font des travaux manuels. Cela permet d'augmenter l'exposition à la langue française et de renforcer les acquis.

Enfin, nous conseillons d'intégrer les chansons apprises en classe au spectacle de fin de semestre, en créant une petite « comédie musicale. »

3.1.12 Intégrer le jeu aux activités

Comme nous l'avons dit plus haut, le jeu permet de redynamiser le cours. Dans notre déroulement, nous avons recommandé de prévoir un moment de jeu en fin de séance. Il nous semble important de préciser qu'il est possible, voire souhaitable, de proposer le jeu à d'autres moments du cours, afin de faire réinvestir les acquis. Nous

proposerons ci-dessous six « modèles de jeu » qui permettent d'utiliser le jeu comme activité de réemploi. L'enseignant peut adapter ces modèles aux objectifs de la séquence. Nous pouvons trouver des mises en œuvre de ces jeux dans les cours observés.

- Le jeu de mime : un enfant mime une action (manger, dormir, chanter, etc.), un sentiment, ou un animal, et ses camarades devinent ce qu'il mime.
- Les devinettes : Un enfant choisit une image (un animal, un personnage, un objet, une pièce de la maison, etc.) parmi plusieurs cartes-images affichées au tableau. Ses camarades lui posent des questions fermées pour trouver la bonne image.
- La chasse au trésor : L'enseignant cache des objets autour de la salle de classe et les enfants doivent les trouver en précisant où ils se trouvent (sous la chaise, derrière la porte, etc.).
- Le loto : L'enseignant peut fournir les planches de jeu aux enfants ou les enfants peuvent fabriquer leurs propres planches (nombres, vêtements, animaux, etc.). Ils peuvent venir tirer au sort les jetons et les annoncer à tour de rôle.
- Le jeu de « Memory » : L'enseignant peut fabriquer des cartes « mots » et des cartes « images ». Toutes les cartes sont étalées face contre table. Les enfants peuvent retourner deux cartes à la fois et les garder si elles constituent une paire.
- La course : Nous avons détaillé ce jeu plus haut dans le déroulement de la séance.

Un exemple de fiche pédagogique autour du jeu de l'oie figure en annexes.

3.1.13 Favoriser l'autonomie : apprendre à apprendre

Nous recommandons de développer l'autonomie des enfants dans leur apprentissage. L'enseignant devrait les encourager à se construire des outils d'apprentissage (le kit de survie, un lexique) et à organiser ce qu'ils apprennent (organiser le lexique appris en fonction des domaines, enrichir progressivement les listes, utiliser des codes de couleur). Enfin, l'enseignant devrait fournir aux enfants (ou aux parents) une liste de ressources (chansons, jeux, films) en ligne pour que les enfants puissent continuer à apprendre en dehors de la classe.

3.1.14 Communiquer avec les parents

Lorsqu'il s'agit d'un public d'enfants, il est indispensable de communiquer avec les parents et de les tenir au courant. Nous recommandons de rencontrer les parents en début et en fin de semestre, et de rester en contact avec eux par courriel tout au long du semestre. Le spectacle de fin de semestre donne à l'enseignant l'occasion de faire le point avec les parents, de parler de la suite et de répondre à leurs questions.

3.1.15 Combler le délai entre les cours

Nous avons pu observer que les enfants perdent le contact avec le français pendant la période entre les cours (ou entre les semestres), parce que d'une part, ils vivent dans un environnement non francophone et d'autre part, leurs parents ne sont pas francophones. Nous recommandons de combler le délai entre les cours, dans la mesure du possible. Nous proposerons ci-dessous quelques pistes de solution :

- Donner aux enfants des tâches à effectuer chez eux, en ligne (par exemple, des jeux éducatifs comme ceux du site de Didier Bravo).
- Donner aux enfants des fiches d'activités à faire chez eux.
- Fournir aux enfants une liste de chansons en ligne (les chansons d'Alain le Lait sur Youtube, par exemple) ou un CD de chansons avec les paroles.

- Fournir aux enfants un CD audio (ou un CD-Rom) avec des dialogues, des comptines et des chansons qu'ils peuvent écouter chez eux.
- Donner aux parents une liste de livres pour enfants qu'ils pourront emprunter à la bibliothèque de l'institut de langue.

3.2 Recommandations relatives aux institutions

Nous souhaiterions terminer ce chapitre en faisant des recommandations qui concernent les politiques éducatives des instituts de langue.

3.2.1 Développer une véritable offre de cours adaptée au public d'enfants

Au cours de notre travail de recherche, nous nous sommes rendu compte que les parents indiens sont motivés à inscrire leurs enfants dans des cours de français en dehors de l'école, parce que pour eux, ce choix symbolise un investissement pour l'avenir. La langue française constitue, à leurs yeux, un atout pour les futures études et la future vie professionnelle de leurs enfants.

Nous préconisons donc aux instituts de langue (tels que l'Alliance Française) de développer une véritable offre de cours de français langue étrangère adaptée au public d'enfants, afin d'exploiter le vaste potentiel de cette demande. Il est important que cette offre de cours soit mise au point en veillant à la progression et à la continuité de l'apprentissage. Il ne suffirait pas de proposer, par exemple, des ateliers ponctuels et isolés, de type « camp de vacances » ou « cours d'été », bien que ce type de cours constitue un moyen efficace d'initier les enfants à la langue et à la culture françaises et de susciter chez eux le désir d'apprendre. Nous recommandons de proposer des cours structurés selon une progression cohérente et autour d'objectifs d'apprentissage précis. D'une part, cela permettrait aux parents de prendre conscience du parcours que leurs enfants pourraient suivre. D'autre part, cela donnerait aux enfants la possibilité de poursuivre leur apprentissage et de développer de solides compétences en français.

3.2.2 Augmenter la fréquence et la durée de l'exposition des enfants à la langue

Nous conseillons à la direction des cours de proposer, dans le cadre d'un cours de français langue étrangère pour enfants, au moins deux ou trois séances par semaine, pour diminuer le délai entre deux séances et augmenter l'exposition à la langue. Dans les grandes villes, pour faire face au problème des distances et pour permettre aux enfants d'assister aux cours de français pendant la semaine scolaire sans qu'ils fassent de longs trajets, l'institut de langue pourrait développer des partenariats avec des écoles locales et proposer des cours de français langue étrangère, en dehors du programme scolaire, dans les locaux de ces écoles.

Il faudrait également éviter de longues interruptions entre les différents semestres ou niveaux du cours. Si cela s'avère peu pratique, l'institut (et/ ou l'enseignant) pourrait proposer d'autres moyens (tels que ceux que nous avons indiqués plus haut) de mettre les enfants en contact avec la langue française, en dehors de la classe.

3.2.3 Investir dans la formation des enseignants spécialisés

Les institutions et les écoles de langue en Inde devraient investir dans la formation des enseignants spécialisés, car l'enseignement exige, outre les compétences en français, une bonne connaissance des enfants, un contact facile avec eux, une prise en compte de leurs spécificités et des stratégies adaptées.

3.2.4 Mettre en place un dispositif de certification

Nous recommandons aux instituts de langue qui proposent des cours pour enfants de mettre en place un dispositif de certification. Ils devraient notamment organiser des sessions de DELF Prim et de consacrer quelques séances du cours à la préparation aux épreuves du DELF Prim. D'une part, cela permettrait d'évaluer et de valoriser les progrès des enfants et de leur donner leur premier diplôme de français international. D'autre part, dans un pays comme l'Inde, où les parents accordent une grande importance aux examens et aux certifications, cette mesure aurait un effet très positif sur la décision des parents d'investir dans les cours de français pour leurs enfants.

La mise en œuvre, autant sur le plan institutionnel que pédagogique, des recommandations que nous avons faites dans ce chapitre permettrait d'améliorer l'apprentissage – enseignement du français langue étrangère chez un public d'enfants et de mieux répondre aux besoins et aux attentes des enfants et des parents.

Conclusion générale

Quelles représentations les parents indiens ont-ils de la valeur du français pour leurs enfants ? Quelles représentations les enfants indiens ont-ils de l'apprentissage du français ? Comment les enfants apprennent-ils le français en milieu institutionnel dans un contexte non francophone ? Quelle démarche pédagogique faudrait-il adopter pour enseigner le français langue étrangère aux enfants dans le contexte indien ?

Dans ce travail de thèse, c'est en partant de ces pistes de réflexion que nous nous sommes penchée sur les différentes questions théoriques et pratiques qui se posent dans l'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel dans un pays non francophone. En effet, notre travail de recherche se situe dans un contexte particulier, comme nous l'avons souligné dans la première partie de cette thèse : les apprenants sont des enfants indiens, habitant dans un pays non francophone et loin de tout pays francophone. Pourtant, leurs parents souhaitent qu'ils apprennent la langue française en dehors de l'école.

Afin d'apporter des réponses à nos questions de recherche, nous nous sommes donné pour objectifs, comme nous l'avons indiqué dans la première partie de cette thèse, d'étudier la façon dont les enfants apprennent les langues et les démarches mises en œuvre pour enseigner une langue étrangère aux enfants, d'observer des enfants apprenant le français langue étrangère en milieu institutionnel dans un pays non francophone et enfin, de proposer des mesures à mettre en œuvre pour un enseignement efficace du français langue étrangère en milieu institutionnel dans un pays non francophone.

Dans la deuxième partie de cette thèse, nous avons fait le tour des questions théoriques et pratiques qui se posent dans notre domaine de recherche. Nous avons tout d'abord donné des précisions terminologiques concernant l'enseignement du français langue étrangère aux enfants. Dans le deuxième chapitre, nous avons étudié les relations qu'entretient l'enfant avec le langage. Nous avons ensuite examiné, dans le chapitre suivant, les différents contextes dans lesquels un enfant s'approprié une

deuxième langue. Dans le quatrième chapitre, nous avons analysé les spécificités de l'enfant en tant qu'apprenant. Ensuite, dans le cinquième chapitre, nous avons focalisé notre attention sur les principes pédagogiques de l'enseignement du FLE aux enfants, en tenant compte de ces spécificités. Enfin, le sixième chapitre a été consacré aux pratiques de classe, c'est-à-dire aux différents supports et aux activités de classe qui peuvent être proposées à partir de ceux-ci.

Ensuite, dans la troisième partie de cette thèse, nous avons vu la mise en œuvre concrète des apports théoriques et de nos réflexions, sous forme d'étude de cas, rendant compte d'une expérience vécue sur le terrain, en salle de classe, dans un cours de français langue étrangère pour un public d'enfants. Nous avons également présenté les données recueillies auprès des parents et des enfants indiens.

Enfin, dans la quatrième et dernière partie, nous avons exploré les données que nous avons recueillies grâce aux questionnaires, aux observations de classe et aux enregistrements de cours. Nous avons fait part des observations que nous avons pu formuler au terme de ce travail de recherche, en faisant des recommandations et des propositions didactiques pour l'enseignement du français langue étrangère aux enfants dans un pays non francophone.

D'une part, notre étude de cas nous a permis de mieux comprendre les représentations que se font les parents et les enfants indiens de la langue française. Les données recueillies auprès des parents sont révélatrices de ce que représente la langue française à leurs yeux : une grande langue internationale qui pourrait offrir à leurs enfants de meilleures perspectives, que ce soit pour les études supérieures ou dans leur vie professionnelle. Les parents indiens choisissent la langue française parce que ce choix représente un investissement dans l'avenir de leurs enfants. Ils sont également convaincus des avantages, y compris les capacités supérieures, dont disposent leurs enfants à cet âge dans leur apprentissage de la langue française.

En ce qui concerne les enfants, nous avons pris conscience des attitudes très positives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française ainsi que de leur curiosité pour la France, un pays dont ils sont pourtant tellement éloignés. Pour ces enfants, qui n'ont pratiquement aucun contact avec la langue et la civilisation françaises en dehors de

leur cours de français hebdomadaire, le plaisir d'apprendre constitue une puissante source de motivation.

D'autre part, ce travail de thèse nous a permis d'étudier sur le terrain l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère chez un public d'enfants indiens en milieu institutionnel. Nous nous sommes rendu compte que dans un cours de français langue étrangère en Inde, la salle de classe est un espace plurilingue où se retrouvent des enfants bilingues voire multilingues. L'anglais joue un rôle assez important dans la classe, parce qu'il s'agit de la langue dont se servent le plus souvent les enfants pour communiquer entre eux ou avec l'enseignant. Nous avons également appris qu'en raison du système éducatif indien dans lequel ces enfants sont scolarisés, ils prennent certaines habitudes qui exercent une influence considérable sur leur apprentissage de la langue française, notamment en ce qui concerne l'apprentissage par cœur, l'importance accordée à l'écrit et le développement de la conscience métalinguistique.

Quant à la démarche pédagogique mise en œuvre dans notre étude de cas, nous avons appris que certains facteurs semblent avoir un effet positif sur l'apprentissage : un environnement convivial et participatif, des activités ludiques et interactives, un déroulement adapté au niveau d'énergie des enfants, des déplacements, des activités théâtrales, l'intégration de jeux et de chansons, et du matériel inspiré de l'univers de l'enfant, entre autres.

Par contre, notre travail de recherche en salle de classe nous a également révélé certaines réalités du terrain. Dans notre contexte particulier, l'apprentissage - enseignement du français langue étrangère en milieu institutionnel doit faire face à des défis majeurs. En effet, l'absence de la langue française dans l'environnement quotidien des enfants, la fréquence insuffisante des cours et de longues interruptions pendant l'apprentissage font que l'*input* en français reste très faible. En outre, comme nous l'avons évoqué plus haut, le système éducatif indien influe sur les styles d'apprentissage et sur le niveau de développement des compétences réceptives des enfants, ce qui peut créer des problèmes en ce qui concerne la phonétique et la compréhension de l'oral. Nous avons également découvert que les enfants rencontrent des difficultés au niveau de la perception et de la reproduction de certains sons de la langue française.

Les recommandations et les propositions didactiques que nous avons faites dans la quatrième partie de cette thèse ont été élaborées en tenant compte de nos recherches bibliographiques et de l'analyse des données recueillies sur le terrain. Elles concernent autant les politiques éducatives des instituts de langue que la démarche pédagogique qu'il faudrait adopter pour enseigner le français langue étrangère aux enfants dans le contexte indien.

Sur le plan institutionnel, il nous semble important de développer une véritable offre de cours adaptée au public d'enfants, d'augmenter la fréquence et la durée de l'exposition des enfants à la langue, d'investir dans la formation des enseignants spécialisés et enfin, de mettre en place un dispositif de certification, notamment par le biais d'examens du DELF Prim du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP).

Sur le plan pédagogique, nous préconisons une démarche construite autour de quatre axes principaux, c'est-à-dire la stimulation, l'interaction, les déplacements et le plaisir. Nos recommandations visent plusieurs aspects de l'enseignement, tels que le déroulement de la séance, les consignes, les outils cognitifs, l'entraide, les interactions, la dimension ludique, la création d'un espace francophone et d'un environnement convivial, et la disposition de la classe, entre autres. Nous avons également fait des propositions concrètes pour le déroulement d'une séance pédagogique de deux heures ainsi que pour la mise en œuvre d'activités centrées sur le jeu, la chanson et le théâtre. En outre, compte tenu des difficultés particulières que nous avons pu relever chez les enfants, dans le cadre de notre étude de cas, nous préconisons d'accorder la priorité au travail sur les aspects phonétiques et au développement des compétences orales, aussi bien en réception qu'en production. Enfin, nous recommandons de communiquer avec les parents tout au long de l'apprentissage.

Au terme de ce travail, nous espérons avoir contribué à la réflexion sur l'apprentissage - enseignement du français langue étrangère chez les jeunes apprenants en milieu institutionnel dans un contexte non francophone, en Inde en particulier. Nous espérons également que notre travail pourra enrichir les pratiques de

l'enseignement du FLE dans de tels contextes. Nous sommes toutefois consciente des limites de nos moyens et nous nous rendons compte que nos recherches ne constituent qu'un premier pas dans l'étude de ce vaste terrain passionnant. D'autres pistes de recherche mériteraient d'être explorées et approfondies. Par exemple, il serait intéressant d'étendre l'étude à d'autres institutions ou d'autres villes indiennes, ou de suivre les progrès d'un même groupe d'enfants tout au long de leur apprentissage, du niveau débutant jusqu'au niveau avancé.

Pour conclure, nous sommes convaincue que les institutions et les écoles de langue en Inde ont tout intérêt à favoriser l'apprentissage du français langue étrangère chez les enfants dès le plus jeune âge. En effet, si l'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel dans un pays non francophone comme l'Inde fait face à un certain nombre de contraintes, nous sommes toutefois persuadée que son fort potentiel l'emporte sur les contraintes. Pour nous, il existe un argument très fort en faveur du développement de cet enseignement, susceptible d'intéresser les enfants, les parents et les institutions en Inde.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1991, « Langue(s), culture(s) et communication », p. 95-102, Enseignements/ Apprentissages précoces des langues, Numéro spécial, Le français dans le monde, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

ALCÓN SOLER Eva, GARCÍA MAYO María del Pilar, 2008, « Incidental focus on form and learning outcomes with young foreign language classroom learners », p. 173-192, dans PHILP Jenefer, MACKEY Alison, OLIVER Rhonda (dir.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner : Child's play ?*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam

ADAM Catherine, 2010, *TipTop A1.1*, Les Éditions Didier, Paris

ALLWRIGHT Dick, BAILEY Kathleen, 1991, *Focus on the Language Classroom : an Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge

ASHER James, GARCIA Ramiro, 1982, « The optimal age to learn a foreign language », p. 3-12, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

ASHER James, PRICE Ben, 1982, « The learning strategy of the total physical response : some age differences », p. 76-83, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

BARTHÉLÉMY Fabrice, GROUX Dominique, PORCHER Louis, 2011, *Cents mots pour le français langue étrangère*, L'Harmattan, Paris

BLOM Elma, UNSWORTH Sharon (dir.), 2010, *Experimental Methods in Language Acquisition Research*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam

BIROT Sylvie, « Apprendre à parler en une année », en ligne, www.crdp-strasbourg.fr/maternelle

BOIRON Véronique, « Regard sur les théories d'acquisition du langage : milieu familial, milieu scolaire, langage de scolarisation, bilinguismes », en ligne, ife.ens-lyon.fr

BOISSEAU Philippe, 2011, « Le vocabulaire et son enseignement : comment enseigner le vocabulaire en maternelle », en ligne, eduscol.education.fr/vocabulaire

BOLARD Claire, GILARDIN Catherine, 2010, *Delf Prim A1*, CLE International, Paris

BOLOTTE Chantal, « Le développement du langage chez l'enfant », en ligne, <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr>

CARMEL Rivi, 2009, « English for Young Learners (EYL) in grades 1 and 2 in Israel : A critical discourse analysis », p. 403-422, dans NIKOLOV Marianne (dir.), *The Age Factor and Early Language Learning*, Mouton de Gruyter, Berlin

CEKAITE Asta, 2008, « Developing conversational skills in a second language : Language learning affordances in a multiparty classroom setting », p. 105-129, dans PHILP Jenefer, MACKEY Alison, OLIVER Rhonda (dir.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner : Child's play ?*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam

CHATEAU Jean, « JEU - Le jeu chez l'enfant », Encyclopædia Universalis, en ligne, www.universalis.fr/encyclopedie/jeu-le-jeu-chez-l-enfant/

COHEN Rachel, 1991, « Apprendre le plus jeune possible », p. 48-56, Enseignements/ Apprentissages précoces des langues, Numéro spécial, Le français dans le monde, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

COLIN Catherine, 2012, Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation : apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce, Linguistics, thèse doctorale, Université Paul Valéry – Montpellier III, en ligne, <https://tel.archives-ouvertes.fr>

COURTILLON Janine, 2003, *Elaborer un cours de FLE*, Collection F, Hachette Livre, Paris

DESCAZAUX Sylvie, « Quelques définitions », en ligne, <http://www.ac-bordeaux.fr>

DABÈNE Louise, 1991, « Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage ? », p. 57-64, Enseignements/ Apprentissages précoces des langues, Numéro spécial, Le français dans le monde, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

DALGALIAN Gilbert, 1991, « De la transdisciplinarité dans l'apprentissage précoce d'une langue », p. 91-94, Enseignements/ Apprentissages précoces des langues, Numéro spécial, Le français dans le monde, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

DEBYSER Francis, TAGLIANTE Christine, 2001, *Mon premier portfolio*, Didier, Paris

DECHERT Hans (dir.), 1990, *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*, Multilingual Matters, Avon

DEKEYSER Robert, 2012, « Age effects in second language learning », p. 442-460, dans GASS Susan, MACKEY Alison (dir.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge, New York

DENISOT Hugues, CAPOUET Marianne, 2013, *Les Loustics A1.1*, Hachette Livre, Paris

DENISOT Hugues, MACQUART-MARTIN Catherine, 2009, *Super Max 1*, Hachette Livre, Paris

DESTARAC Marie-Claire, 1991, « Italie : Activités psychomotrices et apprentissage du français », p. 119-125, Enseignements/ Apprentissages précoces des langues, Numéro spécial, Le français dans le monde, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

DEWAELE Jean-Marc (dir.), 2005, *Focus on French as a Foreign Language : Multidisciplinary Approaches*, Multilingual Matters, Clevedon

DIMROTH Christine, 2008, « Perspectives on second language acquisition at different ages », p. 53-79, dans PHILP Jenefer, MACKEY Alison, OLIVER Rhonda (dir.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner : Child's play ?*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam

DÖRNYEI Zoltán, TAGUCHI Tatsuya, 2010, *Questionnaires in Second Language Research : Construction, Administration and Processing, Second Edition*, Routledge, New York

EDELENBOS Peter, KUBANEK Angelika, 2009, « Early foreign language learning : Published research, good practice and main principles », p. 39-58, dans NIKOLOV Marianne (dir.), *The Age Factor and Early Language Learning*, Mouton de Gruyter, Berlin

EKSTRAND Lars Henric, 1982, « English without a book revisited : The effect of age on second language acquisition in a formal setting », p. 136-158, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

ENEVER Janet, 2009, « Can Today's Early Language Learners in England Become Tomorrow's Plurilingual European Citizens? », p. 15-29, dans NIKOLOV Marianne (dir.), *Early Learning of Modern Foreign Languages : Processes and Outcomes*, Multilingual Matters, Bristol

FATHMAN Ann, 1982, « The relationship between age and second language productive ability », p. 115-122, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

FAVARD Jean, 1991, « Les langues étrangères à l'école élémentaire, Esquisse d'une problématique », p. 13-19, *Enseignements/ Apprentissages précoces des langues*, Numéro spécial, *Le français dans le monde*, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

FEUILLET Jacqueline, « Plus la langue est compliquée, plus l'enfant s'amuse », article en ligne, <http://demainestunautrejour.com>

FULLER Janet, 2009, « How Bilingual Children Talk : Strategic Codeswitching Among Children in Dual Language Programs », p. 115-130, dans TURNBULL Miles, DAILEY-O'CAIN Jennifer (dir.), 2009, *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Multilingual Matters, Bristol

GAFHOORI Ladan, GILLON Jean-Yves, VANTHIER Hélène, 2008, « Les enfants iraniens face au français », p. 30-31, Dossier Formation « Enseigner le français aux enfants », *Le français dans le monde*, numéro 356 mars-avril 2008, CLE International, Paris

GASS Susan, MACKEY Alison (dir.), 2012, *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge, New York

GISLON Carla et al., 1999, *Bien joué 1*, Hachette Livre, Paris

GUBERINA Petar, 1991, « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues », p. 65-70, Enseignements/ Apprentissages précoces des langues, Numéro spécial, Le français dans le monde, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

HAEFFELE Henri, WEISS Marlise, 2003, *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère (Guide pratique pour l'enseignant)*, CEFISEM/ CRDP d'Alsace, Strasbourg

HARRIS John, O'LEARY Denise, 2009, « A Third Language at Primary Level in Ireland : An Independent Evaluation of the Modern Languages in Primary Schools Initiative », p. 1-14, dans NIKOLOV Marianne (dir.), *Early Learning of Modern Foreign Languages : Processes and Outcomes*, Multilingual Matters, Bristol

HÉLOT Christine, 2002, « First and Second Language Learning in Early Bilingual Education: Cognitive Theories and Their Implications for Teachers », p. 19-30, *Education et Sociétés Plurilingues*, numéro 13, CMIEPB, Val d'Aoste (consulté en ligne sur le site officiel de Dr. Christine Hélot)

HÉLOT Christine, FIALAIS Valérie, 2014, « Early bilingual education in Alsace : The one language/one teacher policy in question », p. 83-102, dans HORNER Kristine, DE SAINT-GEORGES Ingrid, WEBER Jean-Jacques (dir.), *Multilingualism and Mobility in Europe : Policies and Practices*, Peter Lang Edition, Francfort

HÉLOT Christine, YOUNG Andrea, 2006, « Imagining Multilingual Education in France : a language and cultural awareness project at primary level », p. 69-90, dans GARCIA O., SKUTNABB-KANGAS T., TORRES GUZMAN M.E. (dir.), *Imagining Multilingual Schools*, Multilingual Matters, Clevedon (consulté en ligne sur le site officiel de Dr. Christine Hélot)

HERSCHENSOHN Julia, YOUNG-SCHOLTEN Martha (dir.), 2013, *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, New York

HIRSCHSPRUNG Nathalie, 2005, *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Collection F, Hachette Livre, Paris

HIRSH David (dir.), 2012, *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research*, Peter Lang AG, Berne

HOFF Erika (dir.), 2012, *Research Methods in Child Language : A Practical Guide*, Wiley-Blackwell, West Sussex

HORNER Kristine, DE SAINT-GEORGES Ingrid, WEBER Jean-Jacques (dir.), 2014, *Multilingualism and Mobility in Europe : Policies and Practices*, Peter Lang Edition, Francfort

HOURST Bruno, 2006, *A l'école des intelligences multiples*, Hachette éducation, Paris

JALKANEN Joanne, 2009, « Language proficiency and age-appropriate methodology at the English Kindergarten of Kuopio », p. 97-118, dans NIKOLOV Marianne (dir.), *The Age Factor and Early Language Learning*, Mouton de Gruyter, Berlin

JEANNOT Céline, 2012, *Plurilinguisme et Education en Inde : l'enseignement des langues et du français langue étrangère : étude de cas à Chennai et Poudouchéry*, Linguistics, thèse doctorale, Université de Grenoble, University of Madras, en ligne, <https://tel.archives-ouvertes.fr>

KRASHEN Stephen, 1982a, « Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment », p. 202-226, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

KRASHEN Stephen, 1982b, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford

KRASHEN Stephen, LONG Michael, SCARCELLA Robin, 1982, « Age, rate and eventual attainment in second language acquisition », p. 161-172, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

LEE Yu-Tse, HIRSH David, 2012, « Quality and Quantity of Exposure in L2 Vocabulary Learning », p. 79-116, dans HIRSH David (dir.), *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research*, Peter Lang AG, Berne

LIN Chen-Chun, HIRSH David, 2012, « Manipulating Instructional Method : The Effect on Productive Vocabulary Use », p. 117-148, dans HIRSH David (dir.), 2012, *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research*, Peter Lang AG, Berne

MACARO Ernesto (dir.), 2010, *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*, Continuum International Publishing Group, Londres

MACARO Ernesto, GUO Tao, CHEN Huili, TIAN Lili, 2009, « Can Differential Processing of L2 Vocabulary Inform the Debate on Teacher Code-Switching Behaviour? The Case of Chinese Learners of English », p. 125-146, dans RICHARDS Brian, DALLER Michael, MALVERN David, MEARA Paul, MILTON James, TREFFERS-DALLER Jeanine (dir.), *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition : The Interface Between Theory and Application*, Palgrave Macmillan, Hampshire

MACKEY Alison, GASS Susan, 2005, *Second Language Research : Methodology and Design*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey

MALLET Bernard, 1991, « Personnalité enfantine et apprentissage des langues – Une lecture de Vigotsky », p. 80-90, Enseignements/ Apprentissages précoces des langues, Numéro spécial, Le français dans le monde, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

MARCHOIS Corrine, 2015, *Ludo et ses amis 1*, nouvelle édition, Les Éditions Didier, Paris

MARTIN Carmen, PASTOR Dolorès, 2009, *Vitamine 1*, CLE International, Paris

MATTHEOUDAKIS Marina, ALEXIOU Thomaï, 2009, « Early foreign language instruction in Greece : Socioeconomic factors and their effect on young learners' language development », p. 227-252, dans NIKOLOV Marianne (dir.), *The Age Factor and Early Language Learning*, Mouton de Gruyter, Berlin

MCCUNE Lorraine, 2008, *How Children Learn to Learn Language*, Oxford University Press, New York

MEYER-DREUX Sylvie, SAVART Michel, 2002, *Lili, la petite grenouille 1*, CLE International, Paris

MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ Jelena, 2009, « Individual differences in early language programs », p. 199-226, dans NIKOLOV Marianne (dir.), *The Age Factor and Early Language Learning*, Mouton de Gruyter, Berlin

MORLAT Jean-Marcel, 2008, « L'enseignement précoce des langues étrangères. Quels enjeux pour le monde de demain ? », en ligne, www.edufle.net

MUÑOZ Carmen, 2009, « Input and long-term effects of early learning in a formal setting », p. 141-160, dans NIKOLOV Marianne (dir.), *The Age Factor and Early Language Learning*, Mouton de Gruyter, Berlin

MURPHY Victoria, 2010, « The Relationship between Age of Learning and Type of Linguistic Exposure in Children Learning a Second Language », p. 158-178, dans MACARO Ernesto (dir.), *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*, Continuum International Publishing Group, Londres

MURPHY Victoria, 2014, *Second Language Learning in the Early School Years : Trends and Contexts*, Oxford University Press, Oxford

NAGY Krisztina, ROBERTSON Daniel, 2009, « Target Language Use in English Classes in Hungarian Primary Schools », p. 66-86, dans TURNBULL Miles, DAILEY-O'CAIN Jennifer (dir.), 2009, *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Multilingual Matters, Bristol

NICHOLAS Howard, LIGHTBOWN Patsy, 2008, « Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction », p. 27-51, dans PHILP Jenefer, MACKEY Alison, OLIVER Rhonda (dir.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner : Child's play ?*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam

NIKOLOV Marianne (dir.), 2009, *The Age Factor and Early Language Learning*, Mouton de Gruyter, Berlin

NIKOLOV Marianne, 2009, « The age factor in context », p. 1-38, dans NIKOLOV Marianne (dir.), *The Age Factor and Early Language Learning*, Mouton de Gruyter, Berlin

O'GRADY William, 2005, *How Children Learn Language*, Cambridge University Press, Cambridge

OLIVER Rhonda, PHILP Jenefer, MACKEY Alison, 2008, « The impact of teacher input, guidance and feedback on ESL children's task-based interactions », p. 131-147, dans PHILP Jenefer, MACKEY Alison, OLIVER Rhonda (dir.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner : Child's play ?*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam

OLSON Linda, SAMUELS S. Jay, 1982, « The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation », p. 67-75, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

O'NEIL Charmian, 1993, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, collection Langues et Apprentissages des langues, collection dirigée par H. BESSE et

E. PAPO, École normale supérieure de Fontenay – Saint-Cloud, CREDIF, Hatier/Didier, Paris

OYAMA Susan, 1982a, « A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system », p. 20-38, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

OYAMA Susan, 1982b, « The sensitive period and comprehension of speech », p. 39-51, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

PATKOWSKI Mark, 1982, « The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language », p. 52-63, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

PELZ Manfred, 1991, « Allemagne : Apprentissage et échanges scolaires », p. 171-180, *Enseignements/ Apprentissages précoces des langues*, Numéro spécial, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

PENG Jing, ZHANG Lili, 2009, « Chinese primary school students' use of communication strategies in EFL classrooms », p. 337-350, dans NIKOLOV Marianne (dir.), *The Age Factor and Early Language Learning*, Mouton de Gruyter, Berlin

PHILP Jenefer, DUCHESNE Susan, 2008, « When the gate opens : The interaction between social and linguistic goals in child second language development », p. 83-103, dans PHILP Jenefer, MACKEY Alison, OLIVER Rhonda (dir.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner : Child's play ?*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam

PHILP Jenefer, MACKEY Alison, OLIVER Rhonda, 2008, « Child's play ? Second language acquisition and the younger learner in context », p. 3-23, dans PHILP Jenefer, MACKEY Alison, OLIVER Rhonda (dir.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner : Child's play ?*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam

PINTER Annamaria, 2011, *Children Learning Second Languages*, Palgrave Macmillan, New York

PIQUET VIAUX Muriel, DENISOT Hugues, 2008, « Sept conseils aux formateurs », p. 28-29, Dossier Formation « Enseigner le français aux enfants », *Le français dans le monde*, numéro 356 mars-avril 2008, CLE International, Paris

POLETTI Marie-Laure, PACCAGNINO Clelia, 2003, *Grenadine 1*, Livre de l'élève, Hachette Livre, Paris

POLETTI Marie-Laure, PACCAGNINO Clelia, 2003, *Grenadine 1*, Guide pédagogique, Hachette Livre, Paris

PORCHER Louis, 1991, « Quelques remarques sociologiques pour une formation des enseignants », p. 103-109, Enseignements/ Apprentissages précoces des langues, Numéro spécial, *Le français dans le monde*, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

PORTE Graeme Keith, 2010, *Appraising Research in Second Language Learning : A practical approach to critical analysis of quantitative research, Second Edition*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam

POYER Katia, DUREL Florent, 2008, « Former les éducateurs des jardins d'enfants », p. 23-25, Dossier Formation « Enseigner le français aux enfants », *Le français dans le monde*, numéro 356 mars-avril 2008, CLE International, Paris

RAMIREZ Silvia, 2010, *How Shall We Teach English to Non-English-Speaking Kids*, The Edwin Mellen Press, New York

RAST Rebekah, 2008, *Foreign Language Input : Initial Processing*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon

REGOLI Patricia, 2008, « Un atelier qui résonne ! », *Le français dans le monde*, numéro 358, juillet-août 2008, consulté en ligne, http://www.francparler.org/dossiers/precoce_regoli.htm

RICHARDS Brian, DALLER Michael, MALVERN David, MEARA Paul, MILTON James, TREFFERS-DALLER Jeanine (dir.), 2009, *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition : The Interface Between Theory and Application*, Palgrave Macmillan, Hampshire

SAMSON Colette, 2010, *Alex et Zoé 1*, CLE International, Paris

SAMSON Colette, 2008, « L'enseignement aux enfants : les fondamentaux », p. 26-27, Dossier Formation « Enseigner le français aux enfants », *Le français dans le monde*, numéro 356 mars-avril 2008, CLE International, Paris

SANTOS Carmen, 1991, « Catalogue : Enseigner le français comme langue d'enseignement », p. 164-170, *Enseignements/ Apprentissages précoces des langues*, Numéro spécial, *Le français dans le monde*, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

SCARCELLA Robin, HIGA Corrine, 1982, « Input and age differences in second language acquisition », p. 175-201, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

SELIGER Herbert, KRASHEN Stephen, LADEFOGED Peter, 1982, « Maturation constraints in the acquisition of second languages », p. 13-19, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

SNOW Catherine, HOEFNAGEL-HÖHLE Marian, 1982a, « Age differences in the pronunciation of foreign sounds », p. 84-92, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

SNOW Catherine, HOEFNAGEL-HÖHLE Marian, 1982b, « The critical period for language acquisition : Evidence from second language learning », p. 93-111, dans KRASHEN Stephen, SCARCELLA Robin, LONG Michael (dir.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley

TAMULY Annette, 1991, « Louisiane : Enseignement précoce et culture enfantine », p. 111-118, *Enseignements/ Apprentissages précoces des langues*, Numéro spécial, *Le français dans le monde*, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

THERER Jean, 1999, « Évaluer pour évoluer : éléments de docimologie », en ligne, <http://www2.ulg.ac.be/lem/documents/THERER1999EVALUER.pdf>

TROCMÉ-FABRE Hélène, 1991, « J'apprends, donc je suis... », p. 71-79, *Enseignements/ Apprentissages précoces des langues*, Numéro spécial, *Le français dans le monde*, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

TURNBULL Miles, DAILEY-O'CAIN Jennifer (dir.), 2009, *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Multilingual Matters, Bristol

USHIODA Ema, DÖRNYEI Zoltán, 2012, « Motivation », p. 396-409, dans GASS Susan, MACKEY Alison (dir.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge, New York

VAN DEN BRANDEN Kris, 2008, « Negotiation of meaning in the classroom : Does it enhance reading comprehension ? », p. 149-169, dans PHILP Jenefer, MACKEY Alison, OLIVER Rhonda (dir.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner : Child's play ?*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam

VANTHIER Hélène, 2009, *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, collection Techniques et pratiques de classe, CLE International, Paris

VANTHIER Hélène, SCHMITT Sylvie, 2010, *Zigzag 1*, CLE International, Paris

VELTCHEFF Caroline, HILTON Stanley, 2003, *L'évaluation en FLE*, Collection F, Hachette Livre, Paris

WEISS François, 1984, « Types de communication et activités communicatives en classe », p. 47-51, *Le français dans le monde*, numéro 183, février-mars 1984, EDICEF, Paris

WEISS François, 1991, « Vers un curriculum intégré », p. 40-46, *Enseignements/Apprentissages précoces des langues*, Numéro spécial, *Le français dans le monde*, Recherches et applications, août-septembre 1991, EDICEF, Paris

WHITE Joanna, 2008, « Speeding up acquisition of his and her : Explicit L1/L2 contrasts help », p. 228, dans PHILP Jenefer, MACKEY Alison, OLIVER Rhonda (dir.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner : Child's play ?*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam

WILLIAMS Jessica, 2012, « Classroom research », p. 541-554, dans GASS Susan, MACKEY Alison (dir.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge, New York

Sitographie

Académie de Bordeaux

<http://www.ac-bordeaux.fr>

Académie de Nantes

<http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/>

Académie de Poitiers (Développement du langage chez l'enfant de maternelle)

<http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/spip.php?article220>

Association des professeurs de langues vivantes (Enseignement précoce/ enfants)

<http://www.aplv-languesmodernes.org>

Casnav – Académie de Grenoble

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/>

Casnav - Carep : Académie de Nancy-Metz

<http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primo/>

Centre international d'études pédagogiques (Delf Prim)

www.ciep.fr/delf-prim

Centre international d'études pédagogiques (Fiche documentaire Inde)

<http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/education-asie-2014-fiche-documentaire-inde.pdf>

Centre national de ressources textuelles et linguistiques

<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/precoce>

CRDP de l'Académie de Strasbourg

www.crdp-strasbourg.fr/maternelle

DELF-DALF

<http://www.delfdalf.fr/delf-prim.html>

Écoles du monde : Acteurs en éducation

www.ecolespubliques.fr

Educavox : un site pour l'éducation (Processus d'acquisition du langage et apprentissage d'une langue étrangère)

<http://www.educavox.fr/actualite/reportage/article/processus-d-acquisition-du-langage>

Edufle.net : le site coopératif du FLE

<http://edufle.net/-francais-langue-seconde-ou-precoce-.html>

Eduscol : portail national des professionnels de l'éducation

<http://eduscol.education.fr>

Encyclopædia Universalis

www.universalis.fr/encyclopedie/jeu-le-jeu-chez-l-enfant/

Franc-parler : le site pédagogique des professeurs de français (Dossier : précoce)

www.francparler-oif.org

IFE : site de l'Institut français de l'éducation

ife.ens-lyon.fr

Institut Français de Köln

<http://www.institutfrancais.de/delf-prim>

La p'tite école du FLE : Ressources pour profs de FLE précoce

<http://laptiteecole.wordpress.com>

Le café du FLE (entretien avec Adrien Payet)

<http://www.lecafedufle.fr/2013/02/theatre-fle-activites-theatrales-et-conseils-dintegration-dans-lenseignement-fle-entretien-avec-adrien-payet/>

Le cerveau à tous les niveaux

<http://lecerveau.mcgill.ca>

Le français dans le monde

<http://www.fdlm.org/enseignement-precoce>

Le point du FLE : Annuaire du français langue étrangère

www.lepointdufle.net/enfants.htm

Primlangues : enseignement des langues dans le premier degré

<http://primlangues.education.fr>

Université de Liège

www2.ulg.ac.be

Annexes
Annexe n° 1
Questionnaires

Questionnaire 1 : Parents

1. Your child's age and grade/standard in school. (*L'âge et la classe de votre enfant*)
2. Please list mother tongue and other languages spoken by your child. (*Veillez lister la langue maternelle de votre enfant et d'autres langues qu'il/elle parle.*)
3. Why did you choose French for your child, over other foreign languages? (*Pourquoi avez-vous choisi le français parmi d'autres langues étrangères, pour votre enfant ?*)
4. Has your child had any exposure to France or French culture? Please specify. (*Votre enfant a-t-il/elle été exposé(e) à la France ou à la culture française ? Veuillez préciser votre réponse.*)
5. Do you feel that learning French will be useful for your child? If so, how? (*A votre avis, l'apprentissage du français serait-il utile à votre enfant ? Si oui, comment ?*)
6. Why do you feel that your child should learn French now, during childhood, rather than later, as an adult? (*A votre avis, pourquoi votre enfant devrait-il/elle apprendre le français maintenant, pendant l'enfance, au lieu de plus tard, en tant qu'adulte ?*)
7. Do you feel that your child should learn about French culture? If so, what aspects of French culture would you like your child to learn about? (*A votre avis, votre enfant devrait-il/elle découvrir la culture française ? Si oui, quels aspects de la culture française aimeriez-vous qu'il/elle apprenne ?*)

8. Does your child have any contact with French outside the classroom (for example, friends, Internet, books, etc.)? If so, please specify. (*Votre enfant a-t-il/elle des contacts avec la langue française en dehors de la salle de classe (par exemple, des amis, Internet, des livres, etc.) ? Si oui, veuillez préciser votre réponse.*)

9. Does your child also learn French at school? (*Votre enfant apprend-il/elle le français à l'école ?*)

10. How does your child feel about learning French? Please share any comments that your child may have shared with you or anecdotes that show what your child feels about learning French. (*Votre enfant que pense-t-il/elle de l'apprentissage du français ? Veuillez nous faire part des commentaires qu'il/elle vous a faits ou des anecdotes montrant ce qu'il/elle en pense.*)

Questionnaire 2 : Apprenants enfants

1. Why are you learning French? (*Pourquoi apprends-tu le français ?*)

2. Do you like learning French? Why or why not? (*Aimes-tu apprendre le français ? Pourquoi ou pourquoi pas ?*)

3. What would you like to learn in French class? (*Qu'aimerais-tu apprendre en cours de français ?*)

4. How do you rate the following activities in French class? Like = « ☺ », Dislike = « ☹ » ? (*Que penses-tu des activités suivantes en cours de français ? J'aime = « ☺ », Je n'aime pas = « ☹ » ?*) Games, acting out comic strips, videos, songs, writing, listening, drama, art, talking (*Jeux, mise en scène de la bande dessinée, vidéos, chansons, écrire, écouter, faire du théâtre, arts plastiques, parler*)

5. Do you like the way we speak only French in class? Why or why not? (*Aimes-tu le fait de ne parler que français en classe ? Pourquoi ou pourquoi pas ?*)

6. Would you like to continue learning French? (*Souhaites-tu continuer à apprendre le français ?*)

7. How would you like to use French in future? (*Quelle utilisation feras-tu plus tard du français ?*)

Annexes

Annexe n° 2

Fiche pédagogique : Le jeu de l'oie

Fabriquer un jeu (le jeu de l'oie)

Public	Enfants (7 à 12 ans)
Niveau	A1 (selon le CECR)
Thématique	Les jeux de société
Objectifs pragmatiques	Comprendre/ expliquer les règles d'un jeu Poser des questions/ donner des ordres Comprendre des questions/ des ordres
Objectifs linguistiques	Rappel des objectifs vus en classe Lexique du jeu (départ, arrivée, cases, pions, dé, lancer, avancer, reculer, gagner...)
Objectifs socioculturels	Découvrir un jeu français
Compétences visées	Compréhension orale/ écrite, production orale/ écrite
Production finale	Fabrication d'une planche de jeu de l'oie
Durée de l'activité	1 heure 30
Supports	Exemple d'un jeu de l'oie (méthodes FLE précoce)
Matériel	Papier, crayons, pions, dés, etc.

Déroulement de l'activité

Étape 1 : Mise en route

Durée, modalités de travail	10 minutes, en groupe-classe
Description	Montrer aux apprenants une planche de jeu de l'oie (d'une méthode FLE précoce ou autre), leur demander s'ils le connaissent/ leur demander de faire des hypothèses (C'est quoi ? Comment jouer ? etc.)

Étape 2 : Découverte du jeu

Durée, modalités de travail	30 minutes, en groupe-classe ou sous-groupes
Description	Expliquer les règles du jeu. Les apprenants jouent.

	<p>Permettre aux apprenants de gérer eux-mêmes leur jeu.</p> <p>Consigne : On va jouer au jeu de l'oie.</p>
--	---

Étape 3 : Fabrication du jeu (préparation)

Durée, modalités de travail	20 minutes, en binômes
Description	<p>Dire aux apprenants qu'ils vont fabriquer leur propre planche de jeu de l'oie. Les apprenants préparent leurs questions. Circuler parmi les groupes et les aider si nécessaire.</p> <p>Consigne: Vous allez créer votre propre jeu de l'oie, pour la classe. D'abord, préparez vos questions/ordres (10 questions, par exemple).</p>

Étape 3 : Fabrication du jeu

Durée, modalités de travail	30 minutes, en groupe-classe ou sous-groupes
Description	<p>Les apprenants fabriquent leur planche de jeu de l'oie : ils doivent choisir les couleurs, dessiner le parcours, remplir les cases (questions/ ordres/ pièges), coller des images/ dessins, etc.). Dire aux apprenants qu'ils vont utiliser ces planches plus tard pour faire une partie de jeu de l'oie !</p> <p>Consigne : Maintenant, en groupes de --- (préciser le nombre d'apprenants), vous allez préparer votre planche de jeu de l'oie. Choisissez vos couleurs (papier/feutres), dessinez le parcours et remplissez les cases. Vous pouvez dessiner ou coller des images sur votre planche. La prochaine fois, on fera une partie de jeu de l'oie !</p>

Table des matières

	Page
Sommaire	2
Remerciements	10
Introduction	11
Partie I : Dispositif méthodologique de la recherche	14
Chapitre 1 : Problématique de la recherche	14
1.1 Le contexte indien : diversité et richesse linguistique	14
1.2 Le point de vue des instituts de langue	15
1.3 Le marché des langues	16
1.4 Le français en Inde	17
1.5 Les contraintes de notre contexte	18
1.6 Objet de la recherche	21
1.7 Objectifs	22
1.8 Questions de recherche	23
Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche	24
2.1 Une démarche qualitative	24
2.2 Les études de cas	26
2.3 Utilisation de questionnaires pour le recueil des données	26
2.4 Implication des enfants	27
2.5 Les observations de classe	28
2.6 Une recherche en salle de classe	29
2.7 Une dimension « recherche-action »	31
2.8 Description de la démarche	32
2.8.1 Recueil de données	32
2.8.2 Méthode d'analyse	34
Partie II : De la théorie aux pratiques...	36
Chapitre 1 : Réflexions terminologiques	36
1.1 Enseignement/apprentissage précoce, enseignement aux enfants/jeunes apprenants	36
1.2 Apprenant	38

1.3 Input et intake	38
1.4 Acquisition et apprentissage	39
Chapitre 2 : Le développement du langage chez l'enfant	41
2.1 Le développement du langage	41
2.2 Les étapes de l'acquisition du langage	46
2.3 L'enfant et la triple dimension du langage	49
2.4 Le développement des compétences langagières chez l'enfant : quelques repères	49
2.5 Les styles et les stratégies	51
2.6 La fonction métalinguistique	54
2.7 De l'acquisition en milieu naturel à l'apprentissage en milieu institutionnel	55
Chapitre 3 : L'acquisition-apprentissage précoce d'une deuxième langue	57
3.1 Les contextes de l'appropriation d'une deuxième langue chez les enfants	57
3.1.1 Le bilinguisme pendant la petite enfance	57
3.1.2 L'appropriation d'une deuxième langue en contexte bilingue ou en contexte d'immersion	58
3.1.3 L'acquisition d'une troisième langue	59
3.1.4 L'apprentissage d'une langue étrangère	60
3.2 Les différentes approches	61
3.2.1 Éveil aux langues	62
3.3 Les principes de base de l'enseignement des langues aux enfants	63
3.4 L'enseignement des langues étrangères et l'école primaire	63
3.4.1 L'enseignement des langues étrangères et les politiques éducatives des pays	64
3.5 Les contraintes des dispositifs d'enseignement des langues étrangères aux enfants	65
3.6 Les dispositifs et les pratiques en contexte d'enseignement des langues étrangères aux enfants	68
3.6.1 Le programme irlandais « Modern Languages at Primary School »	69
3.6.2 Les pratiques pédagogiques	70

3.6.3 Les principes pédagogiques de base	72
3.7 L'efficacité des programmes d'enseignement des langues étrangères aux enfants en termes de résultats d'apprentissage	72
3.7.1 Les résultats de l'apprentissage et les progrès	73
3.7.2 Les résultats de l'apprentissage et les variables relatives à l'apprenant	76
L'utilisation de stratégies	76
L'aptitude	77
La situation socio-économique	78
La motivation, les attitudes et l'anxiété	78
3.7.3 Les résultats de l'apprentissage et les enseignants	81
3.7.4 Des facteurs en dehors de l'école	82
3.8 Quels arguments pour un enseignement des langues étrangères aux enfants ?	83
3.8.1 Les spécificités de l'apprenant enfant	83
3.8.2 Le point de vue des parents	85
Chapitre 4 : Le profil du jeune apprenant	87
4.1 L'enfant, un être en devenir	88
4.1.1 L'enfant et le développement cognitif	88
4.1.2 L'enfant, un bouquet d'intelligences	91
4.1.3 L'enfant et les savoir-faire	93
4.1.4 L'enfant et les compétences de lecteur-scripteur	97
4.1.5 L'enfant et sa vision du monde	100
4.2 L'enfant et la motivation	101
4.3 L'enfant, un apprenant actif	105
4.4 L'enfant, un apprenant axé sur la communication	107
4.5 L'enfant, le plaisir et le jeu	109
4.6 L'enfant, un apprenant sans inhibition	111
4.7 L'enfant et les stratégies	113
4.7.1 Les stratégies de l'enfant	113
4.7.2 Les stratégies de communication chez les enfants	114
4.7.3 Enseigner les stratégies aux enfants	115
4.7.4 La négociation du sens en L2	115

4.7.5 Les stratégies de l'adulte	116
4.7.6 Les conséquences pour l'enseignement aux enfants	122
4.8 Plus on apprend jeune, mieux c'est ? La question de l'âge	123
4.8.1 L'âge optimum et la période critique	123
4.8.2 Plus on apprend jeune, mieux c'est ? Remise en question de la notion de période critique et des avantages des enfants dans l'apprentissage des langues	125
4.8.3 La phonologie	128
4.8.4 Le développement cognitif et l'apprentissage implicite/explicite	132
4.8.5 L'implication physique	134
4.8.6 La morphosyntaxe	135
4.8.7 La question de l'input	135
4.8.8 L'impact des changements affectifs	136
4.8.9 Conclusions	137
Chapitre 5 : L'enseignement du FLE aux enfants : principes et dispositifs	140
5.1 Les dispositifs d'enseignement du français aux enfants	140
5.2 Les différents types de dispositifs	141
5.3 Les objectifs généraux de l'enseignement du FLE aux enfants	142
5.3.1 Ouvrir l'enfant aux autres et au monde	142
5.3.2 Développer des compétences communicatives	143
5.3.3 Développer la conscience métalinguistique de l'enfant	144
5.4 Les grands principes de l'enseignement du FLE aux enfants	145
5.5 Les principes pédagogiques	146
5.5.1 Environnement	146
5.5.2 Motivation	148
5.5.3 Langue maternelle (L1) en classe de L2 ?	152
5.5.4 Langue orale/ écrite	164
5.5.5 Compréhension/ expression	165
5.5.6 Activité physique	202
5.5.7 Diversification	211
5.5.8 Correction	214

5.5.9 Métalangage	219
5.5.10 Évaluation	223
5.6 La salle de classe	232
5.6.1 Aménagement de la salle de classe	233
5.6.2 Affichage	234
5.6.3 Objets en classe	237
Chapitre 6 : Regards sur les pratiques de l'enseignement du FLE aux jeunes publics	239
6.1 Le jeu en classe de FLE	239
6.1.1 La triple dimension du jeu en classe de langue	240
6.1.2 La mise en œuvre d'un jeu efficace	241
6.1.3 Le lexique du jeu	245
6.2 La chanson en classe de FLE	246
6.2.1 La chanson comme objet familier	247
6.2.2 La chanson comme élément rassurant	247
6.2.3 La chanson comme objet culturel	247
6.2.4 La chanson comme outil de travail de groupe	248
6.2.5 La chanson comme élément libérateur	248
6.2.6 La chanson comme marqueur de rituel de classe	250
6.2.7 La chanson comme moment de plaisir	251
6.2.8 La chanson comme catalyseur de la créativité	251
6.2.9 La chanson comme stimulant de la mémoire	252
6.2.10 La chanson, ressource riche en éléments linguistiques	253
6.2.11 La chanson comme toile de fond	253
6.2.12 Les comptines et les jeux de doigts	254
6.3 Le théâtre en classe de FLE	257
6.3.1 Orchestre de sons	259
6.3.2 Le jeu des mimes	260
6.3.3 L'exploitation « théâtrale » d'une bande dessinée	261
6.3.4 Les jeux de rôles	262
6.3.5 Les marionnettes	264
6.3.6 La pièce de théâtre	265

6.4 Le livre en classe de FLE	265
6.4.1 Les méthodes	265
6.4.2 La littérature de jeunesse	277
6.5 L'enquête en classe de FLE	279
6.6 Les travaux manuels en classe de FLE	280
6.7 La sortie en classe de FLE	281
6.8 Le multimédia en classe de FLE	282
Partie III : Étude de cas	284
Étude de cas : French for Kids, Alliance Française de Bombay	284
Partie IV : Exploration des données et recommandations générales	317
Chapitre 1 : Résultats de l'enquête : parents et enfants indiens	317
Chapitre 2 : Observations : apprentissage et enseignement	324
2.1 Un espace plurilingue	324
2.2 Le rôle de l'anglais en classe	326
2.3 La communication en classe	333
2.4 La personnalité enfantine	334
2.5 L'entraide	338
2.6 L'influence des habitudes et du style d'apprentissage propres au système éducatif indien	341
2.7 Les Indiens et les symboles de la réussite	345
2.8 Le charme des chansons	346
2.9 La magie du jeu	350
2.10 Les déplacements	352
2.11 La fréquence : un grand défi	352
2.12 Une connaissance du monde en cours de développement	355
2.13 Capacité à observer la langue et à réfléchir sur son fonctionnement	357
2.14 La relation à la langue et à la culture françaises	363
2.15 Aspects interculturels	366
2.16 Le rythme du cours et les rituels	369
2.17 Le théâtre : un motivateur puissant	373
2.18 Le visuel : un outil important	379
2.19 Un environnement convivial et participatif	383

2.20 La compréhension de l'oral : une tâche ardue	386
2.21 Du matériel inspiré du monde des enfants	390
2.22 La dimension ludique	395
2.23 Aspects phonétiques	396
2.24 Apprentissage du lexique : similitude et fréquence	399
Chapitre 3 : Recommandations et propositions didactiques	401
3.1 Recommandations relatives à l'enseignement	401
3.1.1 Le déroulement de la séance	401
Le rituel d'ouverture	404
L'échauffement	405
Les séquences	407
La chanson	411
Le jeu	412
Le rituel de clôture	413
3.1.2 Donner des consignes claires et simples	414
3.1.3 Favoriser les interactions et varier la direction des échanges	415
3.1.4 Encourager l'entraide	415
3.1.5 Créer un espace francophone : le kit de survie	416
3.1.6 Créer un environnement convivial et participatif	417
3.1.7 Donner une dimension ludique aux activités	419
3.1.8 Travailler régulièrement la compréhension de l'oral	419
3.1.9 Proposer des activités théâtrales	420
3.1.10 Proposer des travaux manuels	424
3.1.11 Tirer profit des chansons	425
3.1.12 Intégrer le jeu aux activités	427
3.1.13 Favoriser l'autonomie : apprendre à apprendre	429
3.1.14 Communiquer avec les parents	429
3.1.15 Comblé le délai entre les cours	429
3.2 Recommandations relatives aux institutions	430
3.2.1 Développer une véritable offre de cours adaptée au public d'enfants	430
3.2.2 Augmenter la fréquence et la durée de l'exposition des enfants à la langue	431

3.2.3 Investir dans la formation des enseignants spécialisés	431
3.2.4 Mettre en place un dispositif de certification	431
Conclusion générale	433
Bibliographie	438
Sitographie	453
Annexes	456
Annexe 1 : Questionnaires	456
Annexe 2 : Fiche pédagogique : Le jeu de l'oie	459
Table des matières	461
Résumé / Abstract	469

Résumé / Abstract

Ces travaux de thèse se situent dans le domaine de la didactique des langues étrangères et portent sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux enfants (l'enseignement précoce du FLE) en milieu institutionnel, dans un environnement non francophone.

Ils se donnent pour objectifs d'examiner les représentations des parents et des enfants indiens, d'étudier la façon dont les enfants apprennent les langues et les démarches mises en œuvre pour enseigner une langue étrangère aux enfants, d'observer des enfants apprenant le français langue étrangère en milieu institutionnel dans un pays non francophone et enfin, de faire des propositions didactiques pour un enseignement efficace du français langue étrangère dans ce contexte particulier.

Cette thèse se propose d'étudier la problématique sous deux angles complémentaires : celui de l'apprenant et celui de l'enseignant, en examinant les questions théoriques et pratiques qui se posent. Pour ce faire, ces travaux s'intéressent aux relations qu'entretient l'enfant avec le langage et aux spécificités de l'enfant en tant qu'apprenant. Ils se penchent également sur les principes pédagogiques de l'enseignement du FLE aux enfants et les pratiques de classe (supports et activités de classe). En outre, cette thèse fournit une étude de cas, rendant compte d'une expérience vécue sur le terrain, en Inde, dans une école de langue. Enfin, ces travaux de thèse apportent des constatations, tirées des recherches et des observations faites, et font part des recommandations concernant l'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel dans un pays non francophone.

Mots-clés : enseignement/ apprentissage précoce, EPLV, langues étrangères, Français Langue Étrangère, FLE, enfants, milieu institutionnel, environnement non francophone, Inde

This doctoral thesis in the domain of foreign language didactics explores teaching "French as a Foreign Language" (known as FLE in French) to children (early learning/teaching of French as a Foreign Language) in an institutional and non-francophone environment.

The objectives of this doctoral thesis are to examine the perceptions of Indian parents and children, to study how children learn languages and the methods used to teach foreign languages to children, to observe children learning a foreign language in an institutional environment in a non-francophone country and lastly, to suggest steps to be implemented in order to make teaching French as a Foreign Language to children in this particular context efficient.

In this doctoral thesis, the study is based on two complementary angles: the learner's and the teacher's, and examines the theoretical and practical issues. It explores the relations between the child and language and the specific characteristics of the child as a learner. The thesis also explores the pedagogical principles behind teaching French as a Foreign Language to children and the classroom practices (resources and classroom activities). The study also contains a case study, describing an experience in India, in a language institute. Lastly, the thesis presents findings drawn from the research done and the observations made during the study, and makes recommendations regarding teaching French as a Foreign Language to children in an institutional environment in a non-francophone country.

Key words: early teaching/ learning, early teaching of foreign languages, French as a Foreign Language, FLE, children, institutional environment, non-francophone country, India