Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

34 | 2006

Rapport de stage et Mémoire professionnel

Delasalle Dominique (éd.), L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques

2005, tomes 1 et 2, Paris, L'Harmattan.

Françoise Raby

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/34>

DOI : 10.4000/lidil.34

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006

ISBN : 2-914176-15-5

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Françoise Raby, « Delasalle Dominique (éd.), L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques », *Lidil* [En ligne], 34 | 2006, mis en ligne le 03 octobre 2007, consulté le 22 septembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/34> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.34>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© Lidil

Delasalle Dominique (éd.), L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques

2005, tomes 1 et 2, Paris, L'Harmattan.

Françoise Raby

- 1 Cet ouvrage est une synthèse des travaux qui se sont déroulés dans le cadre des deux universités d'automne qui eurent lieu à l'IUFM de Caen en 2001 et 2002. Comme le souligne Dominique Delasalle, maître de conférences dans cet IUFM et coordonnatrice de l'ouvrage, les langues qui ont longtemps fait l'objet en Europe de luttes de pouvoir entre nations ou régions sont aujourd'hui voulues, sinon encore perçues, comme vecteurs d'unité d'une Europe en construction. Cette construction se fera à travers la préservation et la reconnaissance du patrimoine culturel et linguistique des pays qui la composent et la formation de jeunes citoyens sachant parler au moins deux langues étrangères. Se pose alors la question de la formation des futurs enseignants de langues, européens. Loin des discours démagogiques et des prises de position opportunistes, les participants à ces deux universités ont tenté d'esquisser les caractéristiques du processus de généralisation des langues à l'école primaire et de définir la formation professionnelle qui devrait l'accompagner.
- 2 L'ouvrage se compose de deux tomes. Chaque tome est divisé en chapitres qui comportent généralement un ou deux articles de fond suivis de compte rendus de travaux d'ateliers. Les thèmes abordés dans le tome 1 sont : le plurilinguisme (ch. 1), l'apprentissage proprement dit, son élaboration, son évaluation (ch. 2), la pluri et interdisciplinarité (ch. 3), tandis que le tome 2 s'intéresse à l'apprentissage des langues et aux nouvelles technologies (ch. 1) ainsi qu'à la formation des maîtres et à leur évaluation (ch. 2).
- 3 Notons, tout d'abord, que le titre de l'ouvrage contient une double ambiguïté qu'il convient de lever en introduction : d'une part, le mot *école* est à prendre, ici, au sens qu'il revêt de plus en plus souvent d'*école primaire*. Il n'est donc pas question de l'apprentissage des langues à l'école, de la maternelle à l'université, mais bien, à l'école

primaire. À l'inverse, le mot *apprentissage* doit être entendu ici dans une acception très large, c'est-à-dire que tous les facteurs qui concourent à l'apprentissage y sont abordés ainsi que les questions d'acquisition/développement et celles relatives aux outils ou à la formation.

- 4 Pour l'essentiel, il s'agit d'une réflexion à visée didactique et prescriptive en direction des personnes engagées, à des titres divers, dans l'enseignement des langues à l'école primaire : chercheurs et praticiens ou représentants du Ministère de l'Éducation nationale. La réflexion porte sur l'enjeu de cet apprentissage : ni plus, ni moins que la construction précoce de la citoyenneté française, européenne et peut-être mondiale à travers un jeune citoyen « plurilingue ». Mais elle concerne aussi la « révolution silencieuse » qui l'accompagne : le renouvellement des relations qui s'établissent entre les disciplines à l'intérieur du socle commun des apprentissages linguistiques, langagiers et plus largement entre toutes les disciplines. Elle porte aussi sur les espoirs et les difficultés de tous ordres (didactiques, pédagogiques, économiques, culturels) que suscite cette ouverture vers le plurilinguisme. Cette large réflexion s'accompagne de comptes rendus d'expériences pédagogiques ou de suggestions méthodologiques très variées qui constituent la matière des travaux menés en atelier.
- 5 L'ouvrage frappe par sa richesse et sa diversité, non seulement en raison des thèmes abordés mais aussi à cause de la nature des écrits, exposés scientifiques et/ou exposés pédagogiques ou institutionnels. La présentation qui suit tiendra donc plus d'un compte rendu de lecture que d'une réelle recension d'ouvrage pour laquelle nous manquerions d'une compétence suffisamment étendue. Par ailleurs, il a fallu choisir arbitrairement dans la diversité du matériau tel ou tel exposé emblématique de l'ouvrage. Notre décision, à cet égard, a consisté à privilégier les contributions des chercheurs ou praticiens-chercheurs en raison du public visé par cette note de lecture.
- 6 Il nous est apparu, enfin, qu'au-delà des thèmes abordés au fil des chapitres, cet ouvrage examiné du point de vue du chercheur comprenait trois grands types de contributions : des articles de recherche indirectement liés ou directement liés à la question de l'apprentissage des langues à l'école primaire ; des articles présentant l'examen d'une pratique à travers la problématique et les outils de la recherche, et enfin des comptes rendus de pratiques pédagogiques accompagnés de réflexions pédagogiques, économiques ou institutionnelles... voire politiques (au sens grec du terme, bien évidemment !). Dans un souci de simplicité et de clarté, nous avons choisi de recomposer l'ouvrage dont le découpage ne paraît pas bien convaincant, en en soulignant la dynamique. Pour ce faire, nous partons de l'exposé de V. Bouysse qui expose la politique ministérielle en la matière et présente les grands traits de cette véritable « révolution » que constitue le projet de réforme de la Langue vivante étrangère et régionale (LVE/R) qui a effectivement vu le jour en 2002. Des nouveaux objectifs jusqu'à la question de la formation des enseignants et de l'évaluation des apprentissages, les questions s'enchaînent logiquement ; nous avons donc cherché à repérer les réponses apportées par l'ouvrage à chacune des grandes questions suivantes.
- 7 1. Quels sont les nouveaux objectifs ?
- 8 2. Quel nouveau statut pour la LVE/R en tant que discipline scolaire ?
- 9 3. Que devient le savoir langagier dans ce contexte et son évaluation ?
- 10 4. Quelles conséquences méthodologiques ?

- 11 5. En quoi les nouveaux instruments d'apprentissage peuvent-ils accompagner cette révolution ?
- 12 6. À partir de là, quels axes donner à la formation des futurs enseignants de langue à l'école primaire ?
Rénovation ou révolution pour l'enseignement/apprentissage de la LVE/R à l'école primaire ?
- 13 Selon V. Bouysse¹, la généralisation des langues à l'école primaire marque un moment particulier, « sinon d'un tournant, dans l'institution scolaire » (p. 72). Dans un pays qui a assis l'unité politique de l'état/nation sur une unité linguistique hégémonique (pas de patois dans les écoles), l'inscription de la langue étrangère et régionale (LVE/R) comme discipline à l'école apparaît, en effet, comme une révolution et donc, laisse entrevoir d'importantes zones de résistances.
- 14 De plus, les objectifs assignés à cet enseignement, qui s'inscrit dans une politique européenne d'élaboration d'une citoyenneté européenne *via* la formation des enfants au plurilinguisme, marquent également une rupture et une décision politique au regard des expériences passées orientées vers le multilinguisme. L'option plurilingue s'inscrit « dans un contexte de valorisation de la diversité des langues offertes : qu'il s'agisse des langues de l'Europe, des langues de France ou des langues des communautés immigrées, le système éducatif a vocation à promouvoir cette diversification, parce qu'elle peut répondre à une diversité de motivations personnelles et parce qu'elle reflète la richesse du patrimoine mondial linguistique et donc culturel qu'elle contribue ainsi à préserver. » (p. 73)
- 15 Le plurilinguisme apparaît donc, dans la plupart des contributions qui lui sont consacrées, comme l'expression d'une volonté politique européenne et d'une volonté didactique de transformer la nature même du savoir en LVE/R. Plusieurs auteur(e)s tentent de tisser les liens qui unissent cette double face du plurilinguisme. Henriette Walter² et Louise Dabène³ voient toutes deux dans le plurilinguisme le moyen de préserver et de faire connaître le patrimoine culturel de l'Europe. Mais, pour défendre cette vision plurilingue de l'Europe future, il convient de dissiper quelques idées reçues. Henriette Walter dénonce l'idée que les langues régionales ou minoritaires menaceraient l'autorité de l'état et l'idée, longtemps fort répandue en France, selon laquelle l'homme serait par nature unilingue alors que la plus grande part de l'humanité est bi/tri, voire, plurilingue... Elle attire enfin l'attention sur les liens de parentés souvent méconnus, ou ignorés volontairement, qui constituent un socle lexical commun à de nombreuses langues européennes. Au lieu de négliger ces phénomènes de transparence lexicale ou d'homophonie, il faudrait y voir une « aubaine pour tous », « une facilité d'accès aux autres langues » (p. 25). C'est aussi un message d'optimisme et d'espoir que nous envoie Louise Dabène lorsqu'elle nous convie à repérer les signes du maintien de la diversité linguistique en Europe. Il y a d'abord tous ces liens qui « tels des fils d'or », comme dit Régis Debray, « unissent les communautés linguistiques héritées d'un passé colonial » (p. 28). Il y a ensuite le phénomène « d'identité ethnique protectrice » (p. 28) qui agit comme un frein à la mondialisation. Il y a enfin, d'un point de vue didactique, les initiatives curriculaires qui se sont développées au cours des dernières années, notamment autour des langues romanes et qui favorisent l'intercompréhension des langues, en retrouvant notamment « des stratégies ancestrales d'intercompréhension réciproque » (p. 29). Les langues

régionales font aussi l'objet d'une réflexion menée également par Louise Dabène⁴. On peut regretter la faible place qui leur est accordée dans l'ensemble de l'ouvrage.

- 16 À l'intérieur du chapitre consacré au plurilinguisme, on lira avec intérêt la contribution de Christine Hélot sur le bilinguisme⁵. L'atelier sur ce thème a tenté de mettre en relation les théories générales du bilinguisme avec celles du bilinguisme à l'école et enfin avec les questions didactiques autour de l'éducation au bilinguisme. Après avoir retracé les dernières recherches en la matière qui conduisent, notamment, à identifier divers types de bilinguisme, Christine Hélot insiste sur la nécessité de prendre en compte les composantes sociolinguistiques, particulièrement la composante familiale du bilinguisme, dans le cadre d'une éducation au bilinguisme.
- 17 À plusieurs reprises, l'ouvrage fait écho à l'approche de *l'éveil aux langues*, concrétisée notamment dans le programme *Evlang*⁶. D'inspiration socioconstructiviste, l'approche de *l'éveil aux langues* vise à « développer des attitudes positives vis-à-vis de la diversité, des aptitudes métalinguistiques favorables aux divers apprentissages langagiers ainsi que des connaissances sur le monde des langues et les langues du monde » (p. 32).

Un nouveau statut pour les LVE/R

- 18 Le nouveau statut des LVR/R est perceptible dans l'organisation de leur enseignement. D'une part, elles deviennent des disciplines à part entière avec un horaire propre, un programme propre et une évaluation régulière des apprentissages. D'autre part, « elles sont intégrées au cursus, intégrées et non seulement ajoutées » (p. 74). Dans chaque cycle, elles occupent une place différente : tandis qu'elles s'intègrent à des champs ou des domaines plus larges au cycle I et III, respectivement celui du « langage au cœur des apprentissages » et celui de l'« éducation littéraire et humaine », elles occupent une place autonome au cycle II. L'intégration exige que soient repensées les relations entre les disciplines, non seulement celles liées à la maîtrise des langages mais aussi toutes les disciplines puisqu'on envisage de faire enseigner certaines d'entre elles comme l'histoire ou les maths, en langue étrangère à l'instar de ce qui se fait au lycée dans les sections internationales. Ce nouveau statut se lit dans les programmes qui sont largement évoqués tout au long de l'ouvrage et qui proviennent de décisions claires au regard du contenu d'enseignement des LVE/R. Pour l'essentiel deux orientations se dégagent : une orientation épistémologique à travers une forte pratique de l'expression orale et de la compréhension auditive, et une orientation métacognitive à travers le développement de la réflexion comparative et contrastive avec la langue maternelle.

Que devient le savoir langagier : son acquisition/apprentissage, son évaluation ?

- 19 Une première contribution vient fortement éclairer le débat : il s'agit de la celle de Daniel Gaonach', spécialiste de psycholinguistique, dont les recherches théoriques⁷ et expérimentales sur l'apprentissage des langues étrangères ont largement éclairé les didacticiens de langues au cours des vingt dernières années. Selon Gaonach', l'hypothèse innéiste si elle n'est toujours pas prouvée expérimentalement, n'est pas démentie. Il y aurait bien des universaux, d'origine biologique, qui présideraient à l'acquisition de la langue maternelle. En revanche, y voir, du fait de la précocité de cet apprentissage, un âge critique pour l'acquisition de toute langue autre que maternelle est un pas que Gaonach'se refuse à franchir. Plus importantes que l'âge sont la fréquence et la durée d'exposition à la langue. Peut-on parler d'apprentissage précoce et à quel âge, alors que nous savons aujourd'hui que la structuration de la langue maternelle se fait dans les premières semaines de la vie et même, selon certains, in

utero ? De plus, des expériences menées auprès d'enfants de quatre ans en situation d'apprendre une L2 montrent que ces derniers n'utilisent pas les mêmes stratégies (plus linguistiques que cognitives) que les enfants en situation d'acquérir la langue maternelle (LM). Dès lors, l'élément clef de l'apprentissage de la L2 par le jeune enfant est la situation d'acquisition beaucoup plus implicite en LM qu'en L2, avec un fort temps d'exposition. L'auteur conclut par quelques réflexions d'ordre didactique : faut-il favoriser une approche communicative héritée du modèle innéiste ? Est-ce que l'apprentissage précoce d'une langue 2 peut entraîner des conséquences néfastes pour la LM comme l'ont suggéré certains travaux ou au contraire aider des élèves en difficultés en LM, comme l'indiquent d'autres recherches ? Quel rôle jouent les compétences métalinguistiques dans la confrontation des deux systèmes LM et L2 ?

- 20 À cet égard, les programmes marquent à la fois une continuité et une rupture par rapport aux expériences passées. La continuité réside dans le développement d'une langue de communication : « développement des compétences orales, des capacités de déchiffrement phonologique, acquisition et pratique des énoncés liés à la vie de la classe et découverte de la réalité culturelle des pays ou régions concernés ». La rupture réside dans l'importance accordée à la relation LVE/T et langue de l'école, notamment la LM et le fait que les LVE/R s'inscrivent dans une démarche transdisciplinaire. En effet, elles constituent à cet égard, non seulement un outil traditionnel de communication mais un outil de construction de compétences sociales et culturelles dans d'autres champs que le champ langagier (Bouysse, p. 73-77).
- 21 La question de l'orientation communicative de la LVR/R est abordée par plusieurs auteur(e)s selon deux démarches. À partir d'observations sur le terrain, certains auteurs interrogent, voire « contestent », certains aspects des grandes théories de l'acquisition/apprentissage de la langue à notre disposition à l'heure actuelle. On en trouve un bon exemple avec le texte de Line Audin, formatrice à l'INRP⁸. Après avoir rappelé l'opposition bien connue entre modèles d'acquisition (innéiste/nativiste) d'inspiration chomskyenne et modèles d'apprentissage (socio-constructivistes), l'auteure évoque les évaluations menées sur le terrain dans le cadre des programmes de recherche de l'INRP sur la LVE/R à l'école primaire. Le bilan paraît contrasté : « d'un côté, des constats très positifs sur la qualité des séances, l'implication des enseignants, le plaisir des élèves, l'accent mis sur la langue étrangère, et pourtant... les acquis proprement langagiers des élèves sont minimes, atomisés : mots isolés, expressions bloquées, pas de transfert, pas de production. » L'auteur fournit alors quelques pistes d'interprétation de cet échec relatif. Les situations dites de communication n'offrent pas la richesse extralinguistique des situations naturelles lorsque l'enfant change d'environnement linguistique. Line Audin plaide pour que, dès le plus jeune âge, on associe la réflexion sur l'activité langagière, la prise de conscience de la langue comme système à la pratique de la langue de communication.
- 22 Mais apprendre une LVE/R, c'est d'abord l'entendre et la comprendre. Dominique Delasalle convie à réfléchir sur la relation graphie/phonie et sur le développement de la compréhension orale et écrite de l'enfant, notamment en cycle III⁹. Après un court exposé scientifique sur ces questions, elle s'attache surtout à développer ses aspects méthodologiques.
Quelles conséquences méthodologiques ?
- 23 Les nouveaux objectifs de la LVE/R ainsi que la nature même de son contenu entraînent une réflexion méthodologique qui traverse tout l'ouvrage, ouvrant sur de nombreuses

propositions pédagogiques. Ce renouveau méthodologique s'exprime tout particulièrement dans la démarche plurilingue évoquée infra, dans les tâches de réflexion métalinguistique et métacognitive (comparaison LVM/LVE, développement de nouvelles stratégies d'apprentissage). Diverses pistes méthodologiques couvrent cet aspect ainsi qu'une réflexion sur le portfolio européen comme outil d'évaluation des acquis (p. 104-120). Le renouveau s'exprime aussi dans les approches multi, pluri ou transculturelles (p. 125-158). Ainsi, Marie-Patricia Perdreau-Bilski et Jean-Jacques Dabat-Aracil invitent les enseignants à se centrer d'abord sur le monde de l'enfant, pour aller ensuite vers celui de l'« étranger » en valorisant, par exemple, la présence d'enfants étrangers dans la classe : « partir du concret de la classe pour aller voir ensuite plus loin afin de mieux revenir au présent, au quotidien. » [...]. « Il s'agit aussi de favoriser le vivre ensemble » [...] « dans une réelle démarche de discussion et d'échange non pas sur les langues cultures mais bien au sein des langues et cultures » (p. 130). Enfin, la transdisciplinarité et la pluridisciplinarité (les LVE/R comme aides à l'éducation civique, comme outils pour l'enseignement d'autres disciplines, EPS, musique, histoire, géographie...) ouvrent le livre aux interventions de non linguistes, spécialistes du dessin, de l'histoire ou de la musique dont la collaboration avec les professeurs de langues suscite de nouvelles stratégies, méthodes ou tâches (p. 143-189). Elles sont trop nombreuses pour être détaillées ici, mais toutes portent la marque d'une démarche transculturelle et transdisciplinaire.

En quoi les nouveaux instruments d'apprentissage peuvent-ils accompagner cette révolution ?

- 24 La question des méthodologies couvre également la question des moyens : outils, instruments et dispositifs mis à la disposition des apprenants et des enseignants notamment les TICE (p. 19-83). Le dénominateur commun à l'ensemble des contributions qui leur sont consacrées est la relation circulaire qui s'établit entre la sphère de l'inventeur, des artefacts et des machines, avec leurs potentialités techniques sans cesse renouvelées et étendues, et la sphère des didacticiens, innovateurs, inventeurs de dispositifs socio-constructivistes en tous genres. D'un côté, les machines ou instruments génèrent de nouveaux objectifs et de nouvelles méthodes. Par exemple, puisque l'ordinateur permet à chacun de travailler à son rythme, on va chercher à développer l'autonomie du jeune élève ; ou encore, sur le plan cognitif, puisque l'ordinateur permet à l'élève de stocker, de manipuler la langue, corriger la langue, puisqu'il permet une collaboration des registres sémiotiques, on va pouvoir construire un dispositif didactique multimédia. À l'inverse, de nouveaux objectifs comme l'objectif plurilinguistique ou transculturel conduisent les concepteurs d'instruments à adapter la technique à la demande didactique. Une bonne illustration de ce mouvement circulaire est fournie par l'évolution du dispositif Tandem¹⁰ tout au long des dix dernières années. D'ailleurs, les sites des écoles primaires consacrés à l'apprentissage des LVE/R (p. 80-82), fourmillent d'exemples de telles inflexions de la technologie par des orientations de type didactique.
- 25 Les contributions d'Heidmarie Sarter et de Françoise Demaizière¹¹ résument l'apport des TICE aux LVE/R, apport cognitif et social. Les TICE aident à la construction des connaissances parce qu'elles enrichissent l'information accessible, qu'elles relèvent de la monstration (les faits de langues sont montrés sur l'écran de manière dynamique), qu'elles sont interactives (l'ordinateur réagit aux manipulations des faits de langues, on peut aller et venir sans cesse de la langue au langage), qu'elles sont créatives et

permettent à divers styles d'apprentissage de s'exprimer. Grâce à l'Internet une immense fenêtre s'ouvre en classe de langue sur la découverte d'autres langues et cultures tandis que sur le plan social, les TICE conduisent à l'apprentissage de la collaboration et plus généralement de la conduite de projet. Mais les TICE offrent aussi des tâches de type ludique et la narration, l'imaginaire sont, pour finir, un espace culturel de rencontre et de liberté. Pour conclure, si elles sont effectivement instrumentées dans le cadre d'un projet didactique bien structuré, elles constituent un puissant levier motivationnel pour l'enfant à l'école. Mais toutes ces potentialités ne seront effectives que si les enseignants sont eux-mêmes formés correctement en la matière, comme le souligne fort justement Diana-Lee Simon : « Un point capital est que la démarche méthodologique inhérente à l'utilisation des outils TICE comme outils de formation ou d'autoformation, ne devrait pas être en contradiction avec les démarches méthodologiques que nous souhaitons favoriser lors de l'apprentissage des langues à l'école. » (p. 99). De même qu'un enseignant qui n'est pas lui-même citoyen d'Europe ou du monde ne peut conduire l'enfant vers la tolérance à l'altérité ; de même, un enseignant qui ne dispose pas des compétences techniques et didactiques requises ne peut concevoir des dispositifs didactiques pertinents appuyés sur les TICE. Il sera dominé par la technique au lieu d'en faire son adjuvant et les élèves s'ennuieront vite, une fois disparu le charme éphémère du changement.

Quels axes donner à la formation des futurs enseignants de langue à l'école primaire ?

- 26 Dès lors, quels axes devrait suivre la formation des enseignants ? Diana-Lee Simon, forte de sa longue expérience de formatrice à l'IUFM de Grenoble, en dessine les aspects programmatiques et compare quelques applications sur le terrain ; tandis que Dominique Macaire, formatrice à l'IUFM d'Aquitaine, esquisse les contours d'une Eurodidactique¹². Enfin, le compte rendu des ateliers (p. 118-139) rapporte de nombreuses « bonnes pratiques » d'utilisation des TICE dans une perspective culturelle et interdisciplinaire.
- 27 Partant de l'idée que la spécificité de la LVE/R (mais c'est aussi le cas de la langue première) est qu'elle ne réfère pas seulement à un savoir savant mais aussi à ce que je nommerai, à la suite de Martinand, des pratiques sociales de références, Diana-Lee Simon énonce trois axes de travail autour desquels organiser la formation des enseignants. Il faut tout d'abord travailler le domaine des représentations afin d'amener les futurs professeurs des écoles à en finir avec une vision monolingue de la LVE/R pour lui substituer celle du plurilinguisme et de la contrastivité ; il convient ensuite de leur donner les moyens de sortir du rempart hermétique de leur discipline pour qu'ils s'engagent sans angoisse dans des projets inter ou trans-disciplinaires ; il faut enfin les ouvrir à la diversité linguistique et culturelle, leur montrer que loin de les effrayer, cette diversité devrait au contraire les rassurer parce qu'elle ouvre le champ des possibles didactiques et leur permettra de jouer leur rôle de formateurs de futurs citoyens français et européen.

En guise de conclusion

- 28 La lecture de cet ouvrage nous a inspiré deux réflexions qui serviront de conclusion à cette note de lecture. Tout d'abord, nous espérons avoir rendu justice à la richesse d'un ouvrage qui se situe à la croisée des chemins entre recherche, didactique, pédagogie, et politique éducative. Il nous semble d'ailleurs regrettable que le titre « *apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques* » risque de laisser croire qu'il y est uniquement question de pratiques pédagogiques alors que l'ouvrage déborde largement le champ de

l'expérience pédagogique. Sa nature hybride explique, selon nous, sa force et ses faiblesses. Sa faiblesse, c'est celle de certains discours polyphoniques : il semble se répéter à bien des endroits, notamment en ce qui concerne les aspects curriculaires de la réforme ; mais, comme chaque contribution les envisage à sa manière, il faut savoir entendre sous l'apparente itération thématique des différences de ton et de timbre qui enrichissent sans cesse le propos général de l'ouvrage. Sa force, c'est la richesse des réflexions scientifiques qui s'y expriment dans le domaine cognitif, culturel et social, et la diversité des pratiques, mais surtout, le fait que le débat s'instaure non seulement entre scientifiques mais aussi entre chercheurs et praticiens, les uns interrogeant les autres dans un mouvement circulaire et paritaire. La deuxième réflexion qui nous vient à l'esprit concerne les freins qui existent sur le terrain à cette innovation. Si l'ouvrage recèle de nombreuses mises en garde d'ordre didactique, on ne peut pas dire qu'il offre une véritable réflexion sur les obstacles à l'apprentissage des LVE/R à l'école. Quelques articles évoquent, au passage, des obstacles, surtout d'ordre cognitif, mais seule Diana-Lee Simon fait état explicitement des résistances au changement de la part des enseignants et des attentes « hallucinantes » des parents à l'égard des LVE/R, attentes constamment renforcées par la Doxa et qui génèrent frustrations et critiques de tous ordres. Puisque la littérature ne manque pas de recherches qui évoquent ces freins, il nous semble qu'un ouvrage de synthèse articulant les aspects cognitifs, sociaux et institutionnels de ces obstacles éclairerait utilement chercheurs et praticiens. Une troisième réflexion prendra la forme d'une provocation : et si les politiques prenaient enfin leurs responsabilités ? Au terme de l'ouvrage, on sent bien que la révolution en cours consiste à élargir les champs de la LVE/R dans tous les domaines dès lors qu'on passe d'une conception monolingue (de type additive) à une conception plurilingue (de type intégrative). On ne peut que saluer cette évolution ; cependant, nous avons bien vu que cela signifie, sur le terrain, le développement de nombreuses compétences qui viennent s'ajouter à la compétence communicative. Or, force est de constater que la LVE/R n'est pas souvent dotée, pour le moment, des moyens matériels et humains suffisants pour atteindre des objectifs aussi ambitieux. Bien évidemment, ce sont les enseignants qui en pâtissent puisque ce sont eux que la société tient directement responsables des défauts de l'école. Il convient donc, plus que jamais, que les acteurs du domaine, intervenants de natures diverses, enseignants et chercheurs, fassent entendre leurs voix pour rappeler aux décideurs qu'ils doivent mettre en accord les objectifs assignés à un enseignement avec les moyens qui lui sont accordés¹³. Ce « lobbying » nous paraît d'autant plus nécessaire qu'il faut toujours redouter un retour en arrière, vers une conception monolingue et appauvrie de la LVE/R, l'histoire des trente dernières années nous a assez avertis à ce sujet.

NOTES

1. Le lecteur trouvera un exposé complet des récentes orientations et des problèmes qu'elles soulèvent dans l'exposé de Vincent Bouysse, chef du bureau des écoles à la direction de l'enseignement scolaire, *Les langues à l'école primaire*, p. 71-81.

2. Henriette Walter, Parler sa langue, c'est bien, en apprendre d'autres, c'est mieux, p. 19-26.
 3. Louise Dabène, Le plurilinguisme européen : quel avenir ? p. 26-31.
 4. Louise Dabène, Les langues régionales à l'école, p. 38-41.
 5. Christine Hélot, Bilinguisme et éducation bilingue, p. 43-57.
 6. Michel Candelier et Martine Kervran, Le programme européen « La porte des langues » : éduquer et par la diversité linguistique et culturelle, de la maternelle au CM2, p. 32-37. Martine Kervran, L'approche plurielle des langues et cultures et les autres apprentissages de l'école primaire, p. 146-148.
 7. Gaonac'h, D. (éd.) (1990) : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Paris, Hachette. Daniel Gaonac'h vient, en outre, de publier L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique, Hachette, 2006.
 8. Line Audin, Réflexion sur la langue et activité dans la langue : plaidoyer pour un « PACS » didactique dès les débuts de l'apprentissage, p. 81-92.
 9. Dominique Delasalle, Repères à l'oral et passage phonie/graphie, comment aider l'élève ? p. 104-112. Développement de la compréhension orale et écrite en langue étrangère, p. 113-120.
 10. Heidmarie Sarter, p.4-49 & Bernadette Bricaud, Le projet Tandem, p. 64-73.
 11. Heidmarie Sarter, Approches multiples au service de l'apprentissage des langues, p. 19-49. Françoise Demaizière, Utiliser les TICE : opportunité ou opportunisme ? p. 51-53.
 12. Diana-Lee Simon, La formation professionnelle des enseignants de langues vivantes : quelles voies nouvelles pour répondre à la demande ministérielle de généralisation et quels échos sur le terrain ? p. 85-106. Diana Simon, La formation des enseignants : construisons ensemble un dispositif de formation des enseignants à dimension interculturelle, p. 106-111. Dominique Macaire, Eléments de réflexion sur une « Eurodidactique des langues ».
 13. À cet égard la démarche engagée par la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur paraît exemplaire. Elle vient de créer un groupe de travail regroupant des didacticiens et des non didacticiens, sous la houlette de Jean-Paul Narcy, dont la mission est de réfléchir à ces questions et de produire des documents destinés à éclairer les membres de la SAES et à épauler leurs interventions futures auprès du Ministère.).
-

AUTEUR

FRANÇOISE RABY

IUFM de Grenoble et Université Stendhal Grenoble 3, Lidilem