

Représentations des langues et motivations pour leur apprentissage : quelle prise de conscience plurilingue à l'école primaire?

Marlène LEBRETON
Université de Nantes, CRINI, Projet Pluri-L

Madeleine JACONELLI
Université de Nantes, CRINI, Projet Pluri-L

Jacqueline FEUILLET
Université de Nantes, CRINI, Projet Pluri-L

Abstract

Studying perceptions is essential as they influence motivation and learning strategies. This paper presents current research on the link between foreign language teaching to young children and awareness of other languages. It aims at highlighting primary school pupils' and teachers' perceptions of languages and language teaching as well as of learning processes. Interviews have been conducted with pupils (9-10 years old) of a state primary school in Loire-Atlantique (France) who had learned a foreign language in their early school years. Teachers' points of view have also been recorded. The children interviewed, belonging to French-speaking families or to non-native families, show a great interest for languages and language learning, expressing various arguments and motivations that demonstrate their curiosity and open-mindedness towards other languages and cultures.

Keywords: Primary school, Language perception, Motivation, Otherness Plurilingualism

1. Introduction

Des aptitudes physiologiques aux bénéfiques cognitifs et langagiers, les avantages que présente l'apprentissage d'une LE dès le plus jeune âge sont nombreux (notamment Dalgalian 2000; Feuillet 2008, 2011; Hagège 1996). En France, après l'alternance, depuis plus de deux décennies, de phases d'avance, de blocage ou de recul en matière d'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, un bulletin officiel du ministère de l'Éducation Nationale visant à fixer les objectifs à atteindre dans chaque cycle est finalement publié en 2007. Cet enseignement précoce de la LE est destiné à développer chez l'élève des compétences linguistiques et sociolinguistiques (Conseil de l'Europe 2000) dans la langue cible, ainsi qu'une ouverture d'esprit, la curiosité et la tolérance envers l'Autre.

Nous pensons que la sensibilisation – par l'écoute, les jeux, les chansons et comptines, etc. – à une langue étrangère dans les premières années de scolarisation peut favoriser une voie d'accès anticipée à une forme de plurilinguisme, car, comme le souligne le CECRL :

« Savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas » (Conseil de l'Europe 2000).

La présente étude porte essentiellement sur les représentations des langues et des cultures du monde, des expériences d'acquisition / apprentissage d'une LE par de jeunes enfants en contexte scolaire, dans le cadre familial ou lors de voyages, et des expériences d'enseignement d'une LE aux élèves d'école primaire. La mise en mots de ces représentations conduit les acteurs concernés à une conscientisation de l'existence de plusieurs langues, qui entraîne l'ouverture aux langues et à leurs locuteurs, en fait la curiosité et le souhait de pouvoir communiquer autrement que dans sa propre langue – passage obligé vers l'Autre et vers le choix ultérieur de cursus plurilingues. La notion de conscience plurilingue est ici envisagée selon la définition de l'*Association of Language Awareness (ALA)* : « (...) explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use¹ ».

Après un bref état des lieux des recherches dans le domaine des représentations des langues et de la motivation pour l'apprentissage de nouvelles langues et cultures, nous exposons la méthodologie utilisée pour conduire notre recherche, puis communiquons nos premiers résultats.

2. État des recherches

2.1. Des représentations de l'enfant au contact des langues étrangères...

Le jeune enfant possède de nombreuses facultés pour l'apprentissage des langues :

« (...) la spontanéité, entraînant le manque d'inhibition – maladie de l'âge –, la finesse de l'ouïe (...), la mémoire, l'amour du jeu (...), de la mise en scène, de la théâtralisation, le grand plaisir à reproduire ce qui est nouveau et différent (...) » (Feuillet 2008, p. 16-17).

Cependant, il ne faut pas oublier que l'enfant, même s'il ne possède pas d'*a priori* vis-à-vis d'une langue, reste néanmoins sensible à l'« étrangeté » de celle-ci, qui lui est inconnue.

¹ « (...) une connaissance explicite de la langue, ainsi qu'une représentation consciente et une sensibilité dans l'apprentissage, l'enseignement et l'utilisation de la langue » (traduit par nos soins), Site de l'ALA : http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm

Ses représentations – ou plutôt les représentations de son entourage² – des langues du monde, influencent bien souvent l'attitude de l'enfant face à la langue apprise. En effet, les langues ne sont pas égales sur le plan mondial : certaines sont plus parlées que d'autres, bénéficient d'un « prestige social » (De Mejía 2002), d'autres, au contraire, renvoient une image peu valorisée (voir, entre autres, Calvet 1999, Dabène 1994). Castellotti et Moore expliquent en quoi il est fondamental de prendre en compte les représentations dans les recherches en didactique des langues :

« Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre » (Castellotti et Moore 2002, p. 9).

Soulignons que parallèlement à l'importance des perceptions qu'ont les élèves de la langue apprise, les représentations des professeurs sur la langue enseignée et le processus d'apprentissage / enseignement jouent également un rôle fondamental.

2.2. ... Vers la motivation pour l'apprentissage d'autres langues et cultures

Notre position est que la découverte et l'apprentissage d'*une langue* permettent à l'enfant de comparer cette nouvelle langue avec sa langue maternelle, mais aussi de prendre conscience qu'il existe d'autres langues et cultures, avec leurs similitudes et leurs différences. Lors du colloque de l'ACEDLE³ « Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme », D. Macaire déclarait :

« La caractérisation socioculturelle et celle des contacts de langues des élèves du premier degré apportent des éléments d'information sur la modestie de la prise en compte de la question du multilinguisme sociétal dans l'institution scolaire au niveau des langues vivantes. Mais sans doute est-ce dû aux orientations initiales, celles de l'enseignement d'une **seule** langue à l'école primaire, **sans** intégration suffisante de la réflexion sur les langues et les

² Car nous pensons que le très jeune enfant a une approche « naïve » vis-à-vis de la langue, et que le goût d'apprendre sera largement influencé par l'affection qu'il ressent pour l'enseignant, et le caractère ludique de l'approche de la langue. Cela n'exclut cependant pas le développement d'une prise de conscience de l'existence de diverses langues et cultures.

³ Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères.

langages en tant que constitutifs d'une identité et contributifs d'une éducation interculturelle⁴ » (Macaire 2008, p. 6).

Même si l'enseignement d'une langue peut parfois écarter l'utilisation d'autres langues à travers des stratégies immersives – souvent dans le but d'accroître et d'améliorer le développement de compétences langagières –, nous pensons que les élèves sont, d'eux-mêmes, sensibles aux différences et similitudes entre les langues, grâce au contact avec celles-ci à l'école ou hors de l'école.

L'enseignement de cette LE et les représentations qu'ont les enfants d'autres langues et cultures éveillent en eux une curiosité et sont à l'origine de leurs motivations pour l'apprentissage ultérieur de ces langues. Ces motivations peuvent être multiples mais nous n'en retiendrons que deux dans cet état des lieux des recherches : les motivations intégrative et instrumentale (Gardner et Lambert 1972). Les élèves expérimentent une motivation instrumentale lorsqu'ils apprennent une langue étrangère dans un but utilitaire (besoins communicatifs afin d'atteindre des objectifs particuliers), alors que la motivation intégrative renvoie à la volonté de s'intégrer dans la communauté cible, ce qui implique des besoins communicatifs pour toutes relations interpersonnelles.

3. Approche méthodologique

Cette étude est guidée par trois questions de recherche principales :

1. Quelles représentations les élèves ont-ils des langues parlées dans leur entourage – familial ou scolaire – et apprises à l'école?
2. Que pensent ces élèves et leurs enseignants de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire?
3. En quoi ces représentations et cet apprentissage précoce les motivent-ils pour apprendre et connaître – ou non – d'autres langues et cultures ?

L'étude de cas s'est déroulée à l'école primaire publique Beauregard, à Saint-Herblain (commune voisine de Nantes). Notre approche est qualitative et s'appuie sur des entretiens semi-dirigés individuels avec le personnel enseignant et la directrice de l'établissement (N=3) et des entretiens groupés avec les élèves de CM2 (N=24) ayant été initiés à l'allemand en MS

⁴ Les caractères en gras sont soulignés par l'auteur.

de maternelle et en cycle 2⁵, dans le cadre d'un projet pilote mené à l'initiative de l'université de Nantes (Expérimentation des *Aventures de Hocus et Lotus*) (Jaconelli 2009).

Les questions posées aux élèves portent sur l'utilité d'une langue, les langues parlées dans leur famille et à l'école, leurs représentations des langues du monde et l'apprentissage de la LE à l'école. Les enseignantes et la directrice de l'école ont été interrogées sur leur parcours professionnel, leurs représentations des langues, et leurs opinions sur leurs expériences de l'apprentissage / enseignement très précoce des langues.

4. Analyse des entretiens

4.1. Représentations des élèves des langues parlées dans leur entourage et apprises à l'école

Les élèves, même s'ils sont issus de familles monolingues françaises, parlent en général avec enthousiasme des langues pratiquées dans leur famille ou de leurs origines, parfois même les plus lointaines. Ainsi, certains élèves déclarent :

« JA0 tu parles allemand avec qui ?

MO1 je le fais parfois avec mon tonton et avec ma tata ils ont passé pas mal de temps en Allemagne [...]

MA3 des fois je parle avec ma sœur en allemand mais pas souvent »

« MO1 moi j'ai eu du côté de mon père des souches irlandais mais j'ai pas appris parce que trois langues le français l'irlandais et l'allemand c'est un peu beaucoup »

Ce dernier élève pense que parler trois langues, « c'est un peu beaucoup », car pour lui l'apprentissage d'une langue reste un « travail » requérant des efforts, ce qui explique pourquoi, selon lui, il n'a pas appris l'« irlandais ». Cependant, s'il parle de cette origine – même lointaine – de son père, c'est qu'il lui accorde de l'intérêt. Cette attitude positive et enthousiaste vis-à-vis des langues se caractérise chez certains par l'envie d'être bilingue, qualité qu'ils considèrent comme un atout :

« TH1 mon petit cousin sait parler français et indonésien moi j'aimerais bien être à sa place [...] parler deux langues couramment ça serait bien comme ça quand tu vas dans le pays où ils parlent cette langue bah tu peux »

⁵ Au cycle 3, les élèves pouvaient choisir entre l'allemand et l'anglais.

Cet élève estime que les personnes bilingues ont de la chance de pouvoir parler deux langues couramment et de communiquer ainsi dans la langue cible avec les natifs d'un pays. Pour Laurent Gajo (2001), l'atout bilingue va au-delà du répertoire linguistique. En effet, il attribue à cet atout une dimension métalinguistique qui englobe les représentations de la langue et de l'autre, ainsi que les stratégies communicationnelles et acquisitionnelles. Les élèves allophones ou bilingues sont heureux de parler deux langues. Même s'ils ne le mettent pas en avant, ils aiment partager cette connaissance de leur autre langue⁶ avec leurs camarades :

« MA0 ta maman est espagnole c'est ça ? tu l'as appris quand t'étais toute petite ?

MA1 je l'ai appris en même temps que le français [...] des fois je m'amuse à parler espagnol avec mes copines »

Si MA1 possède deux langues maternelles, ayant appris l'espagnol en même temps que le français, un élève bilingue français-arabe, HA1, a appris le français lorsqu'il est entré à l'école maternelle. Il se souvient que « ça faisait bizarre de d'habiter ici déjà » et voir des gens parler français, une langue qui lui était inconnue, n'était pas facile, il a appris « petit à petit ». Pour lui, le français était la langue du pays d'accueil et apparaissait comme indispensable pour accéder à une scolarité. Il l'a donc apprise par immersion. Malgré son très jeune âge, ce pays et cette langue – nouveaux – lui paraissaient étranges, « bizarres ». Tout comme HA1 avait besoin d'apprendre le français pour s'intégrer dans un nouveau pays, d'autres élèves souhaitent apprendre l'anglais pour pouvoir comprendre ce que leurs parents disent lorsqu'ils parlent entre eux dans cette langue. Un élève utilise la langue étrangère (l'allemand) avec son frère pour entrer dans un monde auquel les parents n'ont pas accès :

« MA0 Et toi tu parles quoi à la maison ?

ME1 allemand avec mon frère pour pas que nos parents comprennent tout le temps (rires)

MA0 Tu parles le verlan aussi c'est une langue et autrement avec papa maman tu parles toujours français

ME1 Sauf avec ma mamie elle est algérienne

MA0 Alors avec mamie tu parles quelle langue ?

ME1 Un peu algérien mais j'suis pas très fort »

⁶ Nous ne souhaitons pas appeler cette langue « seconde langue », puisqu'il s'agit souvent de leur langue première, voire maternelle au même titre que le français.

Ainsi, les élèves ont des attitudes positives envers les langues parlées dans leur entourage ou les langues apprises. La présence de la langue étrangère enseignée dans l'entourage familial des élèves est source de motivation pour son apprentissage, selon une enseignante. En effet, certains élèves souhaitent apprendre une langue pour parler avec leurs cousin(e)s. Parler une autre langue que la leur est aussi un moyen d'accéder à un « monde secret », dans le sens où ils peuvent comprendre ce qu'ils ne comprenaient pas avant, discuter sans être compris par d'autres, etc. Deux enfants manifestent une réserve : MO1 affirme que trois langues, « ça fait beaucoup », HA1 avoue qu'entendre le français et habiter en France lorsque qu'il était petit lui paraissait « bizarre », et ME1 déclare ne pas être « très fort » en « algérien », langue parlée par sa grand-mère.

4.2. Représentations des élèves et des enseignants de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire

4.2.1. Avis des enfants

Dans l'ensemble, les élèves reconnaissent qu'apprendre une LE à l'école diffère de l'apprentissage du français, langue de scolarisation. Selon le dernier groupe d'élèves interrogés, l'acquisition du français se fait au quotidien, par l'apprentissage de nouveaux mots, grâce à l'entourage : les parents, les frères et sœurs, par « habitude ». L'anglais ou l'allemand, au contraire, sont appris dans le cadre scolaire, « quand on est plus grand », selon une fréquence limitée (deux fois par semaine). Les élèves déclarent aussi qu'en LE, on est amené à « apprendre davantage les sons » et qu'il s'agit d'un « travail ».

Un autre groupe d'élèves estime que l'allemand est une langue difficile à apprendre, en particulier la prononciation, mais reconnaît que les activités sont plus ludiques dans les séances de LE que dans la leçon de français. Selon eux, la langue française est plus difficile à apprendre que l'allemand (pour les non-francophones).

Nous souhaitons souligner les différentes stratégies utilisées par les élèves pour apprendre la LE en dehors du contexte scolaire. Ainsi, ils aiment pratiquer la langue pour s'amuser ou l'utiliser avec des proches.

« HA1 moi je connais un jeu à la console et les gens ils parlent allemand [...] exprès je ne mets pas de sous-titres j'essaie de comprendre

MO1 ben moi ce que je fais je vais sur internet je mets texte en allemand pour voir des petites phrases [...] trois lignes à peu près et j'essaye de déchiffrer en français ce que ça veut dire et après je regarde sur un autre site les réponses

MA3 moi je dis l'heure en allemand des fois

MO1 pareil je dis c'est l'heure de manger il est 7 heures et demi euh en allemand »

L'un d'eux (voulant devenir cinéaste) regarde parfois des films en version originale sous-titrée en français, et lorsqu'il n'y a pas de sous-titres, il essaie de comprendre quelques mots. Un autre fait réciter les cours à son grand frère, lycéen.

« LE1 ma mère par exemple elle dit *it's ready* c'est prêt des choses comme ça autrement c'est quand des fois je fais réciter à mon frère l'espagnol ou l'anglais

TH1 moi c'est plutôt les vieux films [...] c'est version originale sous-titrée donc c'est en anglais sauf que c'est en français sous-titré des fois quand c'est pas sous-titré ils disent des mots comme ça euh j'essaye de comprendre »

En général, les élèves sont motivés voire fiers d'apprendre une langue étrangère (pour voyager, parler avec d'autres personnes ; l'un d'eux, par exemple, s'était fait un ami allemand au camping, etc.). Un autre fait exception, ne souhaitant ni voyager, ni trouver de travail nécessitant l'apprentissage d'une langue étrangère. Il ne voit pas l'intérêt d'apprendre d'autres langues, l'apprentissage scolaire de l'anglais lui suffit amplement, estime-t-il.

Les enfants ayant été initiés à l'allemand quatre ans auparavant et qui ont changé pour l'anglais ont peu de souvenirs spontanés d'éléments précis en allemand. Néanmoins, lorsqu'on leur pose des questions, ils se rappellent les situations, certains mots clés et quelques structures. Tous se souviennent de la méthode utilisée (la vidéo présentant la vie de deux petits Dinocrocs) et affirment avoir bien aimé les histoires d'Hocus et Lotus.

« TH1 ah ouais en voyant les choses ça y est je me rappelle

MA2 c'est ça je me disais [...] quand ma sœur elle m'énerve qu'elle me pose une question ben je lui dis *nein du bist keine Ente keine* »

« MA3 on regardait les DVD de *Hocus Lotus*

RE1 (chante) : *Hocus Lotus da viel Glück, Lotus Hokus Da viel Glück ta ta ta ta* ça faisait comme ça

MA3 ils mangeaient des fraises des fois

MA1 est-ce que vous vous rappelez comment on dit fraises ?

MA3 *Erdbeere* »

Les élèves interrogés qui continuent d'apprendre l'allemand sont contents de ce choix, car ils se sentent un peu « spéciaux ». Ils affirment que l'apprentissage de l'anglais ne les attire pas car, entre autres, la majorité des élèves apprennent cette langue (ils déclarent : « de toute façon on l'apprendra plus tard »). Souvent, continuer l'allemand est un choix de leur part.

Le dernier groupe interrogé, qui avait été initié à l'allemand avant le cycle 3, a choisi de changer pour l'anglais, car « c'est la langue la plus parlée dans le monde », ou bien pour changer, découvrir une autre langue. Certains ont opté pour l'anglais, encouragés par leurs parents. Ils trouvent que l'anglais est plus facile que l'allemand.

4.2.2. Avis des professeurs des écoles (intervenant en allemand ou en anglais)

Les enseignantes sont favorables à cet enseignement précoce de la LE, même si la plupart des élèves n'apprennent pas leur leçon et qu'il leur semble que ceux-ci oublient vite. Elles affirment que l'oreille est davantage ouverte aux sons à un très jeune âge et qu'ils les reproduisent mieux dans la majorité des cas. Cela témoigne de leurs connaissances des facultés des enfants pour l'apprentissage de LE. Elles trouvent les élèves motivés, car ils prennent du plaisir lors des séances de langue. Elles apprécient l'aspect ludique de l'apprentissage précoce d'une langue, même s'il existe désormais une vraie programmation (niveau A1 de CECRL à atteindre à la fin du primaire). Elles remarquent que les élèves ont souvent les mêmes difficultés en langue que dans d'autres matières, et qu'ils utilisent généralement les mêmes stratégies d'apprentissage transversales (ex : compter les nombres à voix basse en s'aidant de la frise).

« PA1 on le sait bien le travail en phonologie qui est fait euh bon alors en même temps il y en a qui se débrouillent bien qui ont l'oreille bien entraînée puis d'autres non mais la langue en tout cas l'anglais les intéresse beaucoup [...] il y a eu une initiation pour qu'ils choisissent cette année et les enfants étaient très contents d'avoir découvert les deux langues dans l'ensemble j'ai trouvé qu'ils étaient assez réceptifs et ils reproduisaient assez bien les sons pas tous mais un certain nombre et ils sont très contents donc le fait d'être content c'est moteur »

Ainsi, selon les enseignantes, les élèves allophones, bilingues, ne se distinguent pas de ceux qui sont issus de familles monolingues, dans l'apprentissage de la LE. Les élèves rencontrent en général les mêmes difficultés en cours de LE que dans les autres disciplines scolaires. Ils ont conscience que l'apprentissage de la langue maternelle diffère de celui de la LE dans le sens où cette dernière fait appel à une concentration, un travail, en particulier d'écoute afin de pouvoir reproduire les sons, en vue d'une bonne prononciation (l'apprentissage des sons et la prononciation sont en effet pointés comme étant difficiles dans l'apprentissage d'une langue). Les élèves multiplient les stratégies d'apprentissage en dehors de l'école pour pouvoir pratiquer la langue (comme un jeu), en regardant des films en version originale, en échangeant quelques mots avec l'entourage, etc. Les enseignantes ont une attitude très positive à l'égard de cet apprentissage précoce, et regrettent que cette matière soit souvent moins considérée par les parents que d'autres disciplines scolaires et qu'il y ait un manque de travail régulier à la maison. Cela, sans doute, à cause de l'aspect ludique de l'approche. Elles soulignent le manque de coordination entre les apprentissages des LE en primaire et au collège.

Par ailleurs, une enseignante aimerait disposer de plus de temps pour pouvoir procéder à davantage de comparaisons entre les langues de la classe – ce qui, selon elle, valoriserait ces élèves allophones. Établir des comparaisons entre les langues parlées et celles apprises par les élèves et étudier ainsi la dynamique relationnelle entre celles-ci permettraient de développer chez eux une compétence métalinguistique.

4.3. Perceptions et motivations pour apprendre et connaître d'autres langues et cultures

Au cycle 3, les élèves peuvent choisir entre l'apprentissage de l'anglais ou de l'allemand ; la majorité d'entre eux choisissent l'anglais, plus utile à leurs yeux, car il s'agit de la « langue internationale » :

« HU1 l'anglais c'est plus parlé de dans plus de pays que l'allemand donc ça peut plus servir plus tard [...] le français c'est parlé par beaucoup de gens l'anglais aussi l'espagnol aussi |- je pense que c'est les trois langues <SA1> l'allemand aussi -| ouais l'allemand c'est les quatre

MA0 et c'est bien qu'il y ait des langues qu'on parle qui sont plus parlées ?

HU1 oui au moins en apprenant une langue tu peux bah aller dans plusieurs pays et communiquer plus facilement que si y avait une langue par chaque pays »

Ainsi, ils affirment que l'anglais, l'espagnol, le français et l'allemand sont les langues les plus parlées dans le monde, et pensent qu'il est commode que certaines langues soient parlées dans plusieurs pays. Ils pensent aussi que des langues, notamment le français, sont plus difficiles à apprendre que d'autres :

« MO1 c'est une des langues les plus difficiles après y a une langue qui est quand même assez difficile c'est le chinois |- <HA1> le japonais russe aussi -| ça c'est quand même assez difficile le français c'est une langue difficile mais c'est pas la plus difficile »

Certains élèves montrent une grande curiosité pour d'autres langues. Ils sont conscients qu'il en existe beaucoup dans le monde (HA1 répond directement « 7000 »), que certaines sont parlées dans plusieurs pays (notamment à cause de la colonisation), et qu'il existe des ressemblances entre elles. Par exemple

« FR1 *Kartoffelpüree* c'est la purée en allemand

RE1 *Nutella* c'est Nutella

LO1 Marmelade

MA1 et pourquoi y a des mots qui sont pareils en français et en allemand ?

MA3 *Suppe* c'est la soupe

RE1 parce que ça vient par exemple la soupe ça venait des français alors y s'en ont donné après ça s'appelle de la soupe après quand on colonise »

Selon d'autres élèves, la compréhension entre pays serait plus aisée si tout le monde parlait la même langue. Beaucoup d'entre eux aimeraient apprendre d'autres langues. Certains parlent même de langues « rares » : l'ukrainien pour les recherches scientifiques, le russe car l'accent est « drôle » : « HA1 un Russe qui parle – on dirait qu'il est énervé contre toi il va te <CH1> t'attaquer – c'est marrant ». Un élève aimerait apprendre le grec ancien pour la mythologie, un autre le japonais pour aider les personnes touchées par les séismes et tsunamis ou l'espagnol pour la sonorité de la langue (« le *o* et le *a* vont bien ensemble »). Un élève tient à apprendre plusieurs langues : voulant devenir réalisateur, il pourrait ainsi parler avec les acteurs étrangers.

En résumé, l'anglais est choisi par les élèves pour des motivations souvent instrumentales (Gardner et Lambert 1972), car il s'agit de la *lingua franca*, plus utile. Les élèves qui continuent l'allemand en troisième cycle aiment cette langue, trouvent qu'il s'agit d'une opportunité, dont l'anglais ne bénéficie pas puisqu'ils l'apprendront obligatoirement plus tard. De plus, l'apprentissage de cette langue, peu commune dans à l'école, les rend quelque peu uniques. Ils reconnaissent que les langues n'ont pas un statut égal, certaines étant plus parlées ou plus difficiles que d'autres. Ils avancent que des langues sont parlées dans plusieurs pays et se ressemblent du fait des colonisations. Certains élèves montrent un grand intérêt pour l'apprentissage des langues, y compris de langues rares, cela pour des raisons diverses (sonorités de la langue, raisons professionnelles, désir d'aider les populations, etc.).

5. Conclusion

L'analyse de nos entretiens a mis en avant la grande curiosité et une motivation certaine des élèves pour l'apprentissage des langues (ainsi le cinéaste en herbe qui souhaite parler aux acteurs dans leur langue ou bien l'élève qui voudrait en savoir plus sur les catastrophes scientifiques et naturelles, telles que Tchernobyl ou les tsunamis). Il est intéressant de noter, par exemple, que dans un premier temps, la majorité des élèves nous affirmait ne parler que français à l'école ; or, au fur et à mesure que nous leur posions des questions, ils ont pris conscience qu'ils connaissaient et utilisaient d'autres langues (l'espagnol, l'« algérien », etc.). L'un d'eux a même évoqué « le verlan ».

Notre recherche se poursuit actuellement par des entretiens complémentaires avec les élèves déjà interrogés ainsi qu'avec les enseignantes de l'école, afin de vérifier plus précisément quel a été, pour ces élèves de CM2, l'apport du contact précoce à l'allemand ou l'anglais en cycle 2. Nous procédons aussi à des observations de classes à l'école primaire, ainsi qu'en collège (6^e et 5^e) où notre attention se porte en particulier sur les élèves initiés en cycle 2. Des entretiens avec les professeurs d'allemand ou d'anglais du collège sont programmés afin de recueillir leurs points de vue.

Bibliographie

- CALVET L.-J. (1999) : *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
CASTELLOTTI V. et MOORE D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

- CONSEIL DE L'EUROPE. (2000) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- DABÈNE L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DALGALIAN G. (2000) : *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.
- DE MEJÍA A.-M. (2002) : *Power, prestige, and bilingualism : international perspectives on elite bilingual education*, Buffalo, N.Y., Multilingual Matters.
- FEUILLET J. (coord.). (2008) : *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Université de Nantes, CRINI.
- FEUILLET J. (2011) : « Une langue étrangère pour les tout petits à l'école : mission possible ? », in ANASTASSIADI et al. (dir.) : *Didactique des langues-cultures étrangères, de linguistique et de traduction – Mélanges offerts à P. Calliabetso-Coraca*, Athènes, Kardamitsa, p. 51-65.
- GAJO L. (2001) : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- GARDNER R. C. et LAMBERT W. E. (1972) : *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley M.A., Newbury House Publishers.
- HAGÈGE C. (1996) : *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.
- JACONELLI M. (2009) : « Le jeune enfant face à une langue étrangère. De l'école maternelle au CE1 », *Traverse n°7*, Université de Nantes, Écoles doctorales SCE et CEI, p. 35-45.
- MACAIRE D. (2008) : « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche », *Les cahiers de l'Acedle. Recherches en didactique des langues - l'Alsace au coeur du plurilinguisme*, 5(1), p. 3-40.