

RECOMMANDATIONS DE NUREMBERG POUR L'APPRENTISSAGE PRÉCOCE DES LANGUES ÉTRANGÈRES



Les Recommandations de Nuremberg pour l'apprentissage précoce des langues étrangères, publiées en 1996 par le Goethe-Institut, ont été conçues en collaboration avec de nombreux experts de 22 pays du monde entier, et visaient à donner à l'apprentissage précoce d'une langue étrangère la base théorique des programmes scolaires la plus générale possible.

Aujourd'hui, plus d'une décennie plus tard, les principes des Recommandations de Nuremberg ont gardé l'essentiel de leur validité. Cependant, les transformations sociales, économiques et socio-politiques, les développements technologiques et leurs multiples conséquences sur les expériences médiatiques et les attentes des enfants, ont des répercussions sur l'apprentissage précoce. Ce que la psychologie de l'apprentissage nous apprend du comportement des enfants en situation d'apprentissage, revêt également une importance croissante pour appréhender les premières années de l'apprentissage précoce.

Cette édition des Recommandations de Nuremberg pour l'apprentissage précoce des langues étrangères décrit, dans une perspective actuelle, l'ensemble des conditions complexes qui président à l'apprentissage précoce, afin de faire apparaître les potentiels et les besoins d'un apprenant entre quatre et dix ans.

L'apprentissage précoce ne devrait pas être appréhendé sous l'angle d'un système éducatif particulier, ni sous celui d'une institution particulière, mais bien dans la perspective la plus générale possible.

Cette publication s'adresse à tous ceux qui travaillent dans le domaine de la transmission précoce d'une langue étrangère, aux décideurs, aux directeurs d'école, aux formateurs, aux enseignants (1) en activité et à ceux en formation, ainsi qu'aux étudiants. Elle concerne aussi les parents et tous ceux qui interviennent auprès des enfants et qui, même s'ils participent indirectement à leur formation, jouent un rôle décisif dans leur développement.

NOUVELLES INFLUENCES SUR L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE DES ENFANTS



Les enfants vivent aujourd'hui dans un environnement fortement mis en réseau. Les processus globaux et les nouvelles technologies de communication transforment le rapport au langage, y compris chez l'enfant. Le quotidien des tout petits enfants est influencé de multiples façons par les médias^[2] et de plus en plus marqué par le multiculturalisme et le plurilinguisme. La diversité culturelle et linguistique de notre monde ne s'exprime pas seulement dans les jardins d'enfants et les écoles, mais également au sein de la famille et dans le voisinage immédiat de l'enfant.

Aujourd'hui, les enfants considèrent le plurilinguisme plutôt comme étant la normalité et ils sentent l'utilité de l'apprentissage des langues.

Pour faciliter la compréhension mutuelle et pour conserver la diversité culturelle et linguistique de l'Europe, l'Union Européenne exige de toutes ses citoyennes et de tous ses citoyens, outre la maîtrise de leur langue maternelle, des connaissances dans d'autres langues ^[2]. Cette exigence doit être mise en application en permettant à tous les élèves de l'Union Européenne, pendant leur scolarité obligatoire, d'apprendre au moins deux langues étrangères modernes^[3]. C'est ainsi que dans la plupart des pays de l'Union, l'apprentissage des langues étrangères est devenu une offre obligatoire à l'école primaire.^[4]

RECOMMANDATION:

L'apprentissage précoce des langues étrangères ne devrait jamais perdre de vue qu'indépendamment des particularités régionales et locales qui influencent les offres pédagogiques, les enfants réagissent et apprennent selon leur environnement et leur développement personnels.

Sources

^[1] Voir Spanhel (2009)

^[2] Voir Conseil de l'Europe (2001)

^[3] Voir ibid. Recommandation 1383 (1998) ; COM (2003) ; COM (2005)

^[4] Voir Eurydice (2001, 2005) et Legutke (2009)

APPRENTISSAGE PRÉCOCE DES LANGUES : SITUATION ACTUELLE ET PERSPECTIVES



© Goethe-Institut

Dans le monde entier, on constate que l'apprentissage des langues a tendance à commencer plus tôt qu'il y a quinze ans. Partout, on observe des efforts pour planifier systématiquement et de manière pluri-institutionnelle les offres pédagogiques précoces, pour les pérenniser et les mettre en œuvre dans le système scolaire, et pour former le personnel nécessaire.

Des études nationales et internationales montrent que le cours de langue étrangère précoce peut tout à fait être à la hauteur des attentes placées en lui. Les enfants apprennent la nouvelle langue avec enthousiasme.

Dans de bonnes conditions, ils développent des compétences élémentaires de communication et une conscience linguistique. Ces réussites dépendent manifestement des conditions pédagogiques et didactiques et de la politique linguistique, facteurs dont on ne tient malheureusement pas suffisamment compte dans de nombreuses situations ^[1].

Sources

^[1] Voir Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006); Edelenbos, Kubanek (2007); Engel, Grooth-Wilken & Thürmann (2009)

LES ACTEURS DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE

Les conditions générales de l'apprentissage précoce des langues étrangères sont largement influencées par des décisions de politique linguistique et de formation prises en dehors des lieux d'apprentissage que sont le jardin d'enfant et l'école primaire.

La décision de savoir quand commence l'apprentissage d'une première ou d'une seconde langue étrangère et quelle forme prendra finalement l'offre pédagogique est prise par des institutions et des groupes de pressions nombreux et spécifiques à chaque pays. Dans une confédération d'Etats comme l'UE, les règlements linguistiques peuvent aussi bien sûr influencer l'importance et l'attractivité d'une langue étrangère en tant que discipline d'enseignement dans un système éducatif national.

À ceci s'ajoutent les organisations promouvant les langues étrangères et leur apprentissage, telles que les associations de professeurs de langue étrangère, les sociétés scientifiques et les instituts ainsi que les organismes de médiation actifs sur la scène internationale et qui essaient d'influencer les décisions des acteurs politiques par leur expertise dans le domaine concerné⁽¹⁾.

Les acteurs politiques autant que ceux de la discipline concernée devraient défendre les intérêts des communautés linguistiques et des groupes professionnels. Il est donc particulièrement important que les enseignants et les autres spécialistes de l'apprentissage précoce des langues étrangères formulent clairement leurs intérêts et participent activement aux questions pertinentes de la politique linguistique. Pour cela, ils peuvent notamment adhérer à des organisations professionnelles, participer à des activités de promotion de l'apprentissage des langues et bénéficier des possibilités de formation continue.

RECOMMANDATIONS :

Bien que la situation de l'apprentissage précoce des langues étrangères varie d'un pays à l'autre, quelques recommandations de principe peuvent être formulées :

Les décideurs devraient garantir :

- Le développement d'un programme d'études des langues clair et cohérent, qui tienne compte des particularités nationales et régionales.
- L'établissement de directives explicites pour mettre en œuvre la politique et la promotion des langues.
- Les conditions préalables et les moyens financiers permettant d'assurer la formation initiale des enseignants ainsi que leur formation continue.
- Que les objectifs des mesures réformatrices soient présentés à l'opinion publique de manière transparente.
- Que les organismes de langues et de promotion des langues soient associés aux processus de décision.

- Que dans la mesure du possible, l'offre d'apprentissage précoce des langues soit accessible à tous les enfants.

Les organismes de langue et de promotion des langues devraient :

- Exiger de participer activement aux décisions importantes de politique éducative.

Les enseignants de langue et les autres spécialistes de l'apprentissage et de l'enseignement devraient :

- Formuler les intérêts spécifiques de leur profession et de leur discipline et faire valoir leur expertise dans les débats de politique linguistique, et ce via les groupes de pression et les représentants spécialisés.

Sources

^[1] Voir Ammon (2003)

CHOIX ET ORDRE D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Le choix des langues étrangères apprises dans un pays dépend de nombreux facteurs. Les réalités politiques, économiques, culturelles et sociétales d'un pays, ses relations internationales ainsi que sa participation aux réseaux régionaux et globaux influencent l'offre en matière de langues étrangères, mais aussi l'ordre dans lequel ces langues étrangères sont apprises. C'est la langue la plus pertinente selon le critère de l'utilité qui s'impose le plus souvent comme première langue étrangère dans l'ordre des langues apprises – c'est donc actuellement l'anglais, devenu lingua franca globale.

Mais si l'objectif est la maîtrise d'au moins deux langues vivantes étrangères, comme cela est formulé en Europe à travers le concept de **plurilinguisme européen**, le choix de la première langue étrangère devrait prendre en compte, plus fortement que jusqu'ici, le rôle de cette langue dans l'apprentissage d'autres langues étrangères. Ceci vaut tout particulièrement pour le contact avec la première langue étrangère à l'école, maternelle ou primaire, car celle-ci doit ouvrir la porte à d'autres langues étrangères^[1].

d'initiation aux langues étrangères, convaincus que cette langue est facile à apprendre et qu'en tant que moyen de communication global, elle garantit à leurs enfants de bonnes conditions pour leur apprentissage futur et leur carrière professionnelle. Mais ils ne voient pas que les besoins de mobilité réels apparaissent la plupart du temps à l'échelle régionale où d'autres langues que l'anglais sont nécessaires. Ils ne se rendent pas compte non plus que l'anglais, quand il occupe la première place dans l'apprentissage, peut avoir des effets néfastes sur la motivation nécessaire à l'apprentissage d'autres langues étrangères.

Si, au contraire, une autre langue étrangère est transmise de manière pérenne au début de l'apprentissage, en tenant compte des besoins spécifiques de l'enfant, on pourra instaurer une appréciation positive de cette langue et de la culture concernée. Il est possible alors de commencer l'anglais plus tard, après trois ou quatre ans, et avec une plus grande intensité, si bien qu'on ne réduira en aucun cas le niveau de compétence visé^[2].

Du point de vue de la politique linguistique, le concept du plurilinguisme régional^[3] permet une approche différenciée du choix et de l'ordre d'apprentissage des langues. Ce qui est au centre, ce sont les besoins individuels d'apprentissage et de communication chez l'enfant, en tenant compte de ses futures ambitions personnelles et professionnelles. Dans cette perspective, l'offre linguistique précoce et l'ordre d'apprentissage des langues étrangères devraient être conçus avec plus de diversité et de flexibilité pour pouvoir développer chez les enfants des profils plurilingues pertinents à l'échelle régionale.

RECOMMANDATIONS :

- Les offres pédagogiques linguistiques devraient être conçues pour que les enfants puissent choisir entre plusieurs langues.
- L'ordre d'apprentissage des langues devrait rester flexible en tenant compte du plurilinguisme individuel et régional.
- Il faudrait continuer à promouvoir avec persévérance la langue d'initiation aux langues étrangères.
- Un travail accru de relations publiques devrait fournir plus d'informations, tout particulièrement aux parents, sur les effets de l'ordre d'apprentissage des langues.
- Quand l'anglais est la première langue étrangère, il devrait assumer une responsabilité particulière dans l'apprentissage d'autres langues et faciliter celui-ci.

Sources

^[1] Voir Legutke (2006)

^[2] Certaines études prouvent même que les écoliers peuvent profiter de cet ordre « inversé » des langues et réussir leur apprentissage aussi bien dans la première langue étrangère qu'en anglais comme deuxième langue. (voir Orešič 2002)

^[3] Voir Gehrmann (2007, 2009)

CONCEPTS ADAPTÉS À L'APPRENTISSAGE PRÉCOCE DES LANGUES ÉTRANGÈRES CHEZ LES ENFANTS

L'offre linguistique à destination des jeunes enfants devrait les sensibiliser à la langue-cible et les inviter à communiquer dans la nouvelle langue encore étrangère. Si les conditions institutionnelles sont réunies, une offre linguistique limitée et plus intensive garantira plus de succès qu'une offre extensive.

Au début, les enfants préfèrent des mots et des phrases issus de leur environnement et dont ils connaissent la signification dans leur langue maternelle. Dans leur premier contact précoce avec la langue étrangère, ils ne comprendront pas encore les structures grammaticales, mais ils les reprendront d'abord comme une structure ou une tournure figées ⁽¹⁾.

C'est pourquoi il faut intégrer à l'offre de langues étrangères des contenus adaptés à l'âge et aux intérêts individuels. Plus l'enfant est jeune, plus le lien émotionnel à l'objet d'apprentissage et l'identification à l'enseignant sont importants. Si un enfant se sent bien dans son environnement d'apprentissage et s'il est libéré de la peur et de la pression, il participera de plus en plus activement à l'apprentissage, conformément à sa curiosité enfantine.

Selon ce principe, toutes les offres pédagogiques tournées vers l'action font sens quand elles transmettent des contenus ludiques, autorisent les expérimentations, invitent au mouvement et la créativité, bref : tant qu'elles offrent à l'enfant des possibilités d'épanouissement.

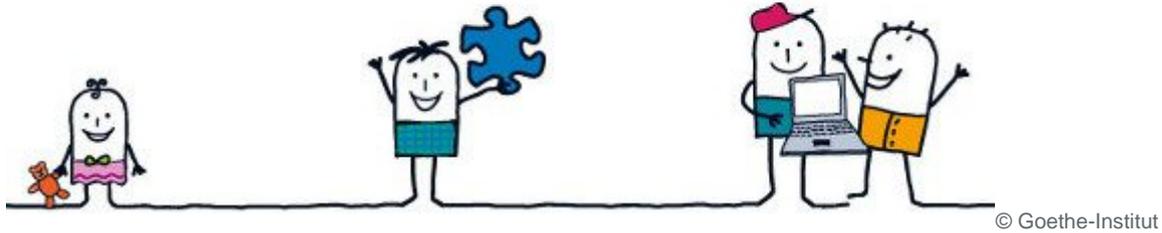
RECOMMANDATIONS :

- Les offres pédagogiques de langues étrangères devraient adapter leurs buts, leurs contenus et leurs méthodes aux expériences et aux présupposés du groupe d'apprentissage.
- La conception du cours devrait tenir compte des conditions préalables, des possibilités et des besoins de chaque enfant.
- L'offre pédagogique linguistique devrait se rattacher au savoir général des enfants et élargir aussi leurs compétences dans des domaines extra-linguistiques en les confrontant à des thèmes importants et pertinents pour eux.

Sources

⁽¹⁾ „On observe cependant que les enfants s'efforcent de « réduire et de structurer la complexité de leur environnement par des analyses », pour « fabriquer de véritables rapports entre les éléments identifiés ». Voir Röber (2008)

CONDITIONS GÉNÉRALES



Le processus d'apprentissage des langues étrangères chez l'enfant s'inscrit dans un ensemble de conditions complexes que nous allons décrire plus précisément dans ce chapitre. Les personnes de l'entourage immédiat comme les parents, la famille, les enseignants influencent l'enfant tout autant que des facteurs ou des institutions auxquels on prête moins attention (comme la direction de l'école, les autorités ou les associations).

À travers les programmes scolaires sont imposés, dès le jardin d'enfants ou la maternelle, certains profils de compétence et les contenus d'enseignement liés à ceux-ci. Les méthodes et les médias utilisés influencent peuvent influencer la réussite de l'apprentissage. Différentes procédures de test et d'évaluation accompagnent l'apprentissage dès le début.

On pourrait illustrer la complexité des influences qui s'exercent sur le processus précoce d'apprentissage d'une langue étrangère par l'image d'un réseau de facteurs d'influence entourant l'enfant. Au centre se tient toujours l'enfant qui développe sa compétence dans la langue étrangère selon ses possibilités individuelles.

L'ENFANT AU CENTRE DE L'OFFRE LINGUISTIQUE

L'offre linguistique conçue pour l'apprentissage de l'enfant devrait aborder la personnalité de l'enfant dans l'ensemble de son développement.

Elle devrait encourager à la fois ses capacités émotionnelles, créatives, sociales, cognitives et linguistiques pour une approche communicative et actionnelle dans la langue étrangère.

Pour que l'offre linguistique soit une réussite, chaque enfant doit être encouragé dans son développement personnel d'une manière qui lui soit adaptée.

Sources

^[1] Voir à ce sujet a) [le modèle par étapes de Jean Piaget](#) b) Bleyhl (2000) c) Tracy (2007)

^[2] Apeltauer, Hoppenstedt (parution prévue en 2010)

Aspects de psychologie génétique dans l'acquisition d'une langue

Avant la naissance déjà, l'être humain agit en fonction du langage. Les nouveaux-nés s'adaptent intuitivement à la mélodie linguistique de leur environnement. Leurs premières imitations de combinaisons sonores sont déjà des actes de communication.

C'est à partir de la deuxième année environ que l'acquisition de la langue devient consciente. La langue et la pensée viennent ensemble. Dans un rapport à soi ludique mais aussi dans une interaction sociale permanente, l'enfant s'approprie une image du monde et acquiert ce faisant le modèle classificatoire de la langue.

Le développement ultérieur de l'enfant, qu'il soit linguistique, cognitif ou émotionnel, dépend de sa situation sociale et culturelle et de la façon dont il est perçu en tant qu'individu traité selon ses besoins, ses penchants et ses aptitudes.

Recommandations :

Selon le niveau de développement atteint par l'enfant, on peut formuler les recommandations suivantes pour le processus d'acquisition de la langue étrangère :

- Par leur spontanéité et leur naïveté, les enfants s'enthousiasment très facilement et sont très ouverts aux activités ludiques. La curiosité des enfants, généralement très grande, leur besoin d'exploration, leur disposition à apprendre et leur attention devraient être mis à profit pour un apprentissage et une expérimentation pratiques, orientés vers l'action.
- Sur un plan spatial et temporel, les enfants s'orientent selon la réalité immédiate. Dans un environnement qui n'est pas celui de la langue-cible, ils ont besoin d'impulsions qu'ils peuvent tout de suite comprendre.
- Pour comprendre, les enfants ont besoin d'illustrations concrètes. C'est seulement à partir d'un certain âge qu'ils peuvent comprendre les faits abstraits. C'est pourquoi les procédés et les motifs d'apprentissage, rapportés à une situation et tournés vers l'action, sont décisifs pour la réussite de l'apprentissage et la joie d'apprendre.

- Les enfants ne peuvent se concentrer que pendant un court laps de temps ; il faudrait convoquer, de façon ludique, la capacité de mémorisation des enfants, habituellement élevée, et développer celle-ci.
- La nature ouverte des enfants est propice aux thèmes multiculturels.

Le développement langagier de l'enfant

Dans l'apprentissage précoce des langues étrangères, les réussites ont certes des dynamiques différentes selon les individus, mais fondamentalement, elles se manifestent selon certains modèles. On ne dispose pas encore d'un savoir unifié sur la succession exacte des phases ou des étapes d'apprentissage. Le modèle par étapes de Piaget se fonde sur de nombreuses enquêtes empiriques mais il est interrogé de manière critique aujourd'hui, de même que les autres modèles. ^[1].

Ce qui demeure aujourd'hui, c'est que les « hommes peuvent apprendre, à tout moment, une ou plusieurs nouvelles langues étrangères. Les résultats de la recherche en matière d'acquisition d'une langue et la recherche sur le cerveau incitent plutôt à encourager l'acquisition d'une langue étrangère le plus tôt possible. Il est ainsi prouvé qu'il est possible d'apprendre une deuxième langue sans accent, jusqu'à l'âge de six ans. Jusqu'à la puberté, la syntaxe et la morphologie sont acquises avec plus de facilités que plus tard ^[2].» Par ailleurs, de nombreux autres paramètres influencent le succès de l'apprentissage des enfants. On compte parmi ceux-ci la qualité des enseignants et du matériel pédagogique, ainsi que la durée et l'intensité du contact avec la langue étrangère.

Recommandations :

- Chez l'enfant, le processus d'acquisition de la langue étrangère devrait être appréhendé en étroite relation avec le développement de la langue maternelle.
- Pendant le processus d'apprentissage de la langue, l'enfant devrait avoir suffisamment d'occasions d'expérimenter ce qu'il vient d'apprendre dans une interaction sociale, par exemple avec l'enseignant ou les autres élèves.
- On s'accorde aujourd'hui sur le fait que le processus d'acquisition d'une langue s'effectue par étapes, ce qui nécessite de repenser le phénomène des fautes lors de l'apprentissage : en effet, les fautes sont des étapes au cours de l'évolution permettant de s'approprier une langue, et en tant qu'aspect partiel de l'apprentissage, elles devraient être acceptées avec patience et indulgence.
- Il faudrait que l'enseignant interprète les erreurs des élèves comme une information sur leurs processus d'apprentissage et utiliser celles-ci pour continuer à encourager l'enfant.

Besoins de l'enfant

Au jardin d'enfants ou à la maternelle et quand ils entrent à l'école primaire, les enfants ne sont pas encore très fixés sur un plan émotionnel. Ils apprennent d'abord à vivre dans un autre environnement que l'environnement familial connu. Ils nouent leurs premières amitiés, rencontrent d'autres personnes, connaissent les expériences personnelles les plus diverses. Cette situation encore étrangère conjuguée aux nouveaux sons de la langue étrangère nécessite une approche sensible qui prenne particulièrement en compte l'aspect émotionnel du développement de l'enfant.

Les enfants n'ont pas seulement des compétences spécifiques mais aussi des besoins particuliers dont il faut tenir compte dans le cours précoce de langue étrangère, pour que l'enfant soit à l'aise et que le processus d'apprentissage puisse réussir. Un enfant a besoin

- de se sentir en sécurité dans l'environnement d'apprentissage

- de recevoir de l'affection et de pouvoir lui-même en témoigner
- d'exprimer des sentiments, de s'amuser et d'amuser les autres
- de pouvoir communiquer et échanger avec les autres
- de pouvoir jouer, être actif, remuer et s'ébattre
- de pouvoir s'exprimer de façon créative
- d'avoir des expériences de réussite et d'être félicité
- de découvrir et d'expérimenter des nouveautés,
- d'apprendre, de découvrir, de chercher activement
- d'imiter ce qu'il vient d'apprendre dans des jeux de rôle (ou équivalents) et de pouvoir ainsi le (re)travailler émotionnellement

Recommandation :

Les enseignants devraient toujours tenir compte des besoins de l'enfant quand ils définissent et mettent en œuvre les objectifs, les contenus et les méthodes de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère.

Droits de l'enfant

Dès l'école élémentaire, les enfants devraient être familiarisés avec leurs droits tels qu'ils sont formulés dans la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies. Quand les enfants ont conscience de leurs droits, de vastes possibilités se révèlent à eux dans leur contexte social immédiat. Le droit fondamental à la formation linguistique est ainsi le point de départ de nombreux autres droits. Celui qui sait lire et écrire, et sait le faire aussi dans une ou plusieurs langues étrangères, apprendra à communiquer de manière plus complexe et construira plus aisément des compétences sociales.

Le droit à la formation et à l'apprentissage d'une langue étrangère implique la possibilité de découvrir des cultures étrangères, de comprendre plus facilement ce qui est étranger, de développer aussi bien la curiosité que la tolérance, de découvrir des chemins qui seraient restés inconnus sans les connaissances linguistiques et de développer ainsi sans réserve sa propre personnalité.

Les jeunes enfants n'ont pas peur de ce qui leur est étranger et abordent sans préjugé les sons étrangers. Cependant, par eux-mêmes, ils ne peuvent rien faire pour que leur soit donnée la possibilité d'apprendre une langue étrangère dans des conditions appropriées.

L'apprentissage précoce d'une langue étrangère devrait garantir à tous les enfants les droits suivants, qui se rapportent au domaine linguistique :

- Le droit à une formation précoce la plus complète possible (et visant l'égalité des chances). Cela inclut tout aussi bien le développement des compétences dans la langue maternelle ou d'origine que l'élargissement du capital linguistique de l'enfant par l'apprentissage précoce d'une langue étrangère.
- Le droit à des contenus d'apprentissage conçus avec une approche interculturelle, ainsi que le droit à la possibilité d'une communication interculturelle.
- Le droit à l'épanouissement maximal de toutes les compétences de l'enfant grâce à l'offre linguistique. Cela inclut un apprentissage sollicitant tous les sens pour s'approprier le savoir.
- Le droit d'agir de façon autonome et de participer à la prise de décision dans le cadre de l'offre linguistique.
- Le droit de faire des erreurs linguistiques sans être pénalisé.
- Le droit d'être accepté et traité comme les autres sans que soient prises en compte la culture, la religion ou la langue d'origine.

Recommandation :

Conformément à l'âge d'apprentissage, l'offre linguistique précoce devrait fournir le plus grand nombre possible d'occasions pratiques pour faire vivre aux enfants leurs droits et fortifier ainsi leur personnalité. Cela suppose de savoir écouter les enfants, de les encourager à s'exprimer, d'autoriser les questions et de corriger les fautes avec sensibilité et une certaine prudence.

ENSEIGNANTS DE LANGUE

Une fonction clé revient aux enseignants lors de l'apprentissage précoce des langues étrangères. Avec les parents, ils sont les personnes de référence les plus importantes pour l'enfant et leur influence est décisive sur le climat du lieu d'enseignement et sur l'organisation de l'entourage de l'enfant. Plus les enseignants maîtrisent ces exigences multiples mais aussi très spécifiques, plus l'apprentissage de l'enfant a de chance de réussir.

Des compétences spécialisées sont nécessaires, adaptées à l'offre linguistique en question (connaissances linguistiques et culturelles, compétences méthodiques et didactiques). Certaines connaissances et expériences extra-professionnelles sont également importantes. Parmi elles^[1] :

- le plaisir de communiquer
- la capacité et le désir d'une communication interculturelle
- être capable de penser de façon analytique en prenant en compte les problèmes
- être capable de distinguer, de transmettre et d'utiliser des stratégies d'apprentissage
- faire de la formation permanente un principe, pour soi et pour tous les apprenants
- une ouverture aux nouvelles façons de penser et d'apprendre
- être capable de travailler, en harmonie et de façon fructueuse, avec les collègues comme avec les enfants
- être capable d'améliorer sans cesse sa propre compétence médiatique
- être capable de percevoir avec confiance son rôle professionnel et sa tâche en tenant compte des objectifs, mais savoir aussi les remettre en question
- être toujours prêt à coopérer avec tous ceux qui participent au processus d'éducation et de formation

Souvent, les enseignants sont les seules personnes grâce auxquelles l'enfant entre en contact avec la langue-cible. C'est pourquoi leur expression langagière est le modèle le plus important pour l'apprentissage. L'enseignant devrait savoir agir avec suffisamment d'aisance dans la langue étrangère pour pouvoir concevoir la totalité du cours dans cette langue. Sur le plan de la phonétique, de la prosodie et de l'intonation, sa maîtrise linguistique doit être exemplaire.

La tâche de l'enseignant n'est pas seulement d'initier les enfants à la nouvelle langue mais aussi, avec discernement, à la nouvelle culture. Il ne peut assumer ce rôle de passeur culturel que grâce à une compétence interculturelle appropriée, incluant de vastes connaissances culturelles sur le pays concerné (par exemple, des

connaissances sur la littérature pour enfants etc.). Pour concevoir un cours adapté aux enfants, les compétences musicales et scéniques de l'enseignant sont d'une grande importance.

Les compétences interpersonnelles de l'enseignant revêtent une importance particulière dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, à savoir son aptitude à mettre en place dans le contexte d'apprentissage un vivre-ensemble respectueux et entre égaux, ainsi qu'un climat d'apprentissage sans crainte basé sur la confiance. L'esprit d'équipe et la capacité à prendre l'initiative dans un groupe et/ou à déclencher de telles initiatives ont un effet très positif sur la synergie entre adultes et enfants (entre enseignants et parents également), aussi bien à l'école qu'à l'extérieur de l'école.

La collaboration entre les enseignants comprend au premier chef l'échange d'informations, et il importe que soient collectives la planification, la prise de décision ainsi que la mise en œuvre du cours et les projets pluridisciplinaires. Il est souhaitable qu'un tel échange ait lieu entre les institutions, entre les enseignants eux-mêmes, par exemple lorsque les enfants passent du jardin d'enfants ou de l'école maternelle à l'école élémentaire. Cela contribuerait à élaborer une logique de la discipline enseignée et à réduire les redites.

Sources

^[1] Voir aussi BIG (2007)

^[2] Voir les précisions sur la base de la co-construction, Fthenakis (2009)

Formation des enseignants de langue

La formation des enseignants de langue est très diverses selon les pays et sa structure reste donc très peu unifiée. On rencontre deux cas de figure chez les enseignants de langue à l'école élémentaire : soit ils disposent d'un diplôme de fin d'études comme enseignant, avec une qualification supplémentaire pour l'enseignement précoce des langues étrangères, soit ils ont effectué une formation comme enseignant spécialisé.

Aujourd'hui, les enseignants qui se voient confier la tâche de proposer une offre linguistique acquièrent souvent leur qualification par des dispositifs de formation continue leur permettant de devenir « enseignant spécialisé en langue ». Tout d'abord, cette formation devrait garantir une transmission efficace des principes généraux de l'éducation au jardin d'enfants et à l'école primaire, de telle sorte que ces principes soient intégrés dans la planification et dans la mise en œuvre des processus éducatifs.

A cette fin, il convient d'avoir de bonnes connaissances sur le développement de l'enfant et sur une transmission des contenus d'apprentissage adaptée à l'âge de l'apprenant. Dans les processus d'apprentissage, les activités des enfants et leurs propres initiatives liées à leur disposition naturelle à apprendre sont aussi importantes que l'assimilation des informations grâce au contexte social ou grâce à la personne de référence ou l'enseignant concerné ^[2].

Idéalement, tous les contenus décisifs pour l'activité visée devraient être traités au cours des études, et ce bien sûr toujours en rapport avec la question de savoir comment ils sont transmis dans la langue étrangère.

Recommandations :

- Pour l'enseignement précoce des langues, les enseignants devraient être formés via des cursus spécifiques centrés sur une transmission linguistique adaptée à l'enfant.

- Les études devraient être axées sur la compétence et, de la façon la plus large possible, transmettre aussi bien des bases théoriques que développer et encourager la capacité d'agir.
- Pour l'enseignement précoce des langues étrangères au jardin d'enfants et à l'école primaire, les enseignants devraient avoir une maîtrise de la langue située entre le niveau B2 et C1 du Cadre européen commun de référence – afin de transmettre un modèle linguistique aussi correct et authentique que possible.
- Pendant les études, la langue étrangère devrait être la langue de travail et être utilisée le plus souvent possible.
- Les contenus d'apprentissage devraient être conçus dans une approche interculturelle, ce qui signifie que les deux cultures et les deux langues, la langue maternelle et la langue cible, devraient être prises en compte et mises en rapport l'une et l'autre.
- Idéalement, les étudiants devraient être préparés à la mise en œuvre de la didactique du plurilinguisme – c'est-à-dire qu'ils devraient prendre en compte et savoir utiliser toutes les langues potentiellement parlées dans un groupe d'apprentissage et les expériences linguistiques initiales des enfants.
- Au cours de la formation, les étudiants devraient avoir l'occasion de mettre en pratique les principes et les méthodes du cours, et pouvoir y réfléchir au sein du groupe de façon critique.
- Dans le cadre des études, il serait souhaitable que des moyens linguistiques soient transmis pour des thèmes et des situations adaptés aux enfants, ainsi que des moyens linguistiques permettant d'orienter le processus d'apprentissage.
- Il convient de donner aux étudiants l'opportunité de s'informer sur les développements de la politique linguistique et d'en discuter entre eux en tenant compte de leur propre situation professionnelle.
- Dans le cadre de leur formation, un séjour à l'étranger devrait être possible ou même prévu.

Formation continue et perfectionnement

La formation continue vise toujours un perfectionnement et celui-ci peut avoir différents buts. Il peut concerner des procédés d'enseignement, de nouveaux matériaux de cours ou un perfectionnement personnel.

La formation continue transmet des aptitudes et des connaissances axées sur la pratique et l'expérience, mais elle doit aussi être toujours fondée scientifiquement. La formation continue et le perfectionnement ne sont des réussites que lorsque les connaissances et les aptitudes nouvellement acquises trouvent leur utilité dans le travail quotidien. Cela suppose que les contenus de formation continue sont axés sur la pratique et l'action.

Pour une contribution utile à la formation continue et au perfectionnement, il faut des unités d'enseignement bien planifiées et coordonnées, issues de la pratique et offrant des possibilités de discussion et d'échange.

Dans les dispositifs de reconversion et autres mesures de qualification pour devenir enseignant spécialisé dans la transmission précoce de langues étrangères, il convient de trouver un lien avec les intérêts et les pré-requis professionnels ; d'autre part, les connaissances linguistiques devraient être approfondies. L'entraînement méthodique adapté au nouveau groupe-cible spécifique devrait pouvoir être compris pratiquement et permettre des expériences valorisantes.

Recommandations :

- Pendant toute la durée de l'activité professionnelle des enseignants, la formation continue et le perfectionnement devraient avoir lieu autant que possible, également à leur propre initiative.
- Les dispositifs de formation continue devraient encourager les enseignants à approfondir leurs compétences existantes et à reconnaître leurs points faibles, mais ces dispositifs devraient aussi faciliter une formation professionnelle autonome et progressive.

PARENTS

Même si, à l'occasion, les parents et parfois aussi les enseignants craignent que les enfants soient dépassés par l'apprentissage précoce d'une langue, la majorité d'entre eux voient maintenant dans les offres linguistiques une chance pour leurs enfants. Pour la plupart, ils savent qu'il est prouvé que le commencement précoce offre aux enfants l'avantage de pouvoir apprendre plus vite et avec plus de facilités une ou plusieurs langues supplémentaires.

Les parents sont les partenaires irremplaçables des enseignants dans leur effort pour concevoir au mieux l'apprentissage précoce des langues étrangères. Ils peuvent encourager le processus d'apprentissage de leurs enfants et créer les conditions décisives de sa réussite. S'ils font preuve, extérieurement et surtout vis-à-vis de leur enfant, d'une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage précoce, et s'ils encouragent l'enfant dans ses efforts, celui-ci participera plus volontiers et sa motivation sera plus grande.

L'intérêt qu'ils montrent pour les contenus, leurs encouragements et leurs félicitations en dehors de l'école contribuent fortement à l'intérêt de l'enfant pour la langue étrangère. C'est pourquoi les jardins d'enfants et les institutions scolaires devraient intégrer le foyer familial à leurs préparatifs et accepter le soutien des parents. Plus les lieux d'apprentissage tels que le jardin d'enfants, l'école, le foyer familial communiquent entre eux, plus l'enfant se sentira soutenu.

RECOMMANDATIONS :

Les parents devraient :

- être informés des objectifs et des contenus de l'apprentissage précoce mais aussi des conditions psychologiques d'apprentissage des destinataires. Ils devraient être régulièrement informés de l'évolution et des progrès de leur enfant. C'est seulement ainsi qu'ils pourront comprendre correctement le processus d'apprentissage, l'accompagner et le soutenir.
- exprimer clairement leur intérêt pour l'apprentissage précoce de leur enfant en le questionnant et en l'encourageant, en le félicitant pour ses réussites et ses conversations. S'ils l'encouragent à montrer ou à exposer ce qu'il a appris, ce devrait être par réel intérêt et surtout pas pour le contrôler.
- ne pas chercher à influencer leurs enfants en les corrigeant lors du processus d'apprentissage. La correction des fautes devrait être réservée aux enseignants, qui ne corrigent que de façon très ciblée et avec retenue, pour que l'enfant ne perde pas confiance en lui et pour ne pas freiner son flux de parole.
- si possible, accepter les offres de coopération (réunions de parents, soirées d'informations, fêtes scolaires etc.) et chercher par eux-mêmes la collaboration avec les enseignants, même s'il est important que les deux parties respectent leurs tâches et leurs compétences respectives.

LIEUX D'APPRENTISSAGE

L'apprentissage précoce a lieu dans les jardins d'enfants, les écoles et autres lieux de formation. Pour satisfaire les conditions d'une offre pédagogique de qualité, cet apprentissage ne devrait avoir lieu que dans des salles dont la taille et l'équipement garantissent aux enfants un environnement sûr, où les processus d'apprentissage peuvent être conçus spécialement pour eux et où leur santé est parfaitement garantie.

En réduisant autant que possible le nombre d'enfants au sein d'un groupe d'apprentissage et grâce à une organisation spatiale adaptée, on s'assure que chaque enfant aura suffisamment d'occasions de parler et que ses besoins pourront être pris en charge. La stabilité du climat d'apprentissage, dans une salle de classe si possible toujours disponible, encourage la continuité de l'apprentissage.

Au sein d'une institution, du temps devrait être prévu pour que tous les enseignants concernés puissent s'entendre clairement sur les modalités d'encadrement, les objectifs d'apprentissage, les méthodes et les contenus, en particulier quand l'offre linguistique est proposée par un enseignant supplémentaire.

RECOMMANDATIONS :

Autant que possible, les salles où les enfants apprennent devraient être utilisées de façon continue, pour que les enfants se sentent en sécurité et puissent parfaitement s'épanouir.

Les enseignants des différents niveaux d'apprentissage devraient faire circuler les informations entre eux. On recommande de procéder comme suit :

- échanger sur les programmes scolaires, les directives, les objectifs, les contenus et les thèmes
- tenir à jour les cahiers des apprenants, d'un lieu d'apprentissage à un autre
- organiser des réunions de coordination
- réaliser des visites réciproques dans les différents lieux d'enseignement et mettre en place des séminaires communs de formation continue.

Transitions

Le passage du jardin d'enfants ou de l'école maternelle à l'école élémentaire est souvent problématique pour la continuité de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. ^[1].

Un accord interinstitutionnel sur les offres pédagogiques de langues étrangères dans les programmes scolaires est un instrument important de continuité dans les processus d'apprentissage des différents organismes. Les enseignants des écoles élémentaires doivent s'informer soigneusement auprès de leurs collègues sur les contenus d'apprentissage antérieurs et sur les étapes de travail concrètes, pour pouvoir s'appuyer sur les connaissances déjà existantes et éviter les redites. Pareillement, les enseignants des organismes éducatifs précédents doivent préparer les enfants au passage dans le niveau supérieur.

A cette fin, il conviendrait d'établir des directives dans les programmes scolaires qui indiquent une progression claire et une continuité dans l'apprentissage précoce.

Recommandations :

- Les programmes scolaires (début de l'apprentissage, choix, étendue et ordre des langues, type de diplôme de fin d'étude visé) devraient être coordonnés précisément entre eux. Pour un bon déroulement de la formation en matière d'apprentissage précoce des langues étrangères, il est nécessaire que l'approche théorique soit commune.
- Une formation universitaire au moins partiellement commune des enseignants, telle que certains pays essaient de la mettre en place, pourrait contribuer à un système de formation cohérent.
- Les institutions devraient travailler entre elles pour anticiper les passages d'un niveau à l'autre, pour garantir la continuité du processus d'apprentissage.
- Le matériel et les manuels scolaires devraient être conçus pour faciliter la transition entre les différents niveaux.

Sources

^[1] Voir aussi BIG (2009)

^[2] Voir Wassilios Fthenakis (01/2010)

^[3] Voir ibid.

OBJECTIF : L'ENFANT OUVERT À L'INTERCULTURALITÉ

Grâce au commencement précoce, toutes les ressources sont utilisées pour offrir aux enfants les meilleures chances d'épanouissement dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en prenant en compte les dimensions émotionnelles, créatives, sociales, cognitives et linguistiques du développement de l'enfant. La compétence en communication interculturelle est également essentielle.

Un enfant curieux et ouvert à l'interculturalité peut devenir plus tard un locuteur interculturel ⁽¹⁾, objectif déclaré du cours de langue étrangère aujourd'hui.

La compétence en langue étrangère de l'apprenant n'est plus mesurée à l'aune de la compétence linguistique du native speaker ; on mesure plutôt sa capacité à maîtriser les tâches multiples de la communication interculturelle. L'enfant en apprentissage dans un cours précoce de langue étrangère devrait être stimulé et se voir proposer des contenus grâce auxquels peuvent se développer l'ouverture et la tolérance du locuteur interculturel. Le contact précoce avec la langue étrangère devrait éveiller l'intérêt pour les langues, le plaisir du propre apprentissage et « motiver l'enfant à se faire comprendre dans une autre langue que sa langue maternelle. »

RECOMMANDATION :

Le commencement précoce d'une langue étrangère devrait se concentrer d'une part sur le développement des compétences linguistiques, d'autre part encourager des compétences générales en matière d'interculturalité et de stratégie d'apprentissage.

Sources

⁽¹⁾ Voir exemples Zarate (1997) ; Krumm (2003) ; House (2008)

Compétences générales

Les compétences générales – comme la compétence personnelle et la compétence sociale – ne se développent pas indépendamment des autres compétences et c'est pourquoi il est important de les prendre en compte lors de l'apprentissage précoce des langues étrangères.

Dans le cadre d'une offre précoce de langues étrangères, les compétences générales suivantes devraient être développées :

- la compétence personnelle : grâce à ses performances et ses expériences dans l'acquisition d'une langue étrangère, l'enfant renforce le sentiment du moi, apprend à estimer et à apprécier sa position et son rôle personnels au sein d'un groupe et développe le courage d'agir.
- la compétence sociale : une auto-évaluation saine conduit à une perception appropriée des autres membres du groupe. L'enfant perçoit ce que les autres enfants signifient pour lui, apprend à estimer chaque individu, travaille en équipe, développe un sentiment d'appartenance au groupe.
- la compétence affective : en échangeant avec les autres, l'enfant apprend à exprimer ses sentiments, à identifier les conflits et les problèmes, et il découvre d'autres manières de régler les conflits.

- la compétence motrice : pendant le processus d'apprentissage, le mouvement est un besoin fondamental de l'enfant, il renforce la réceptivité et contribue au développement moteur de l'enfant.
- la compétence cognitive : plutôt qu'un but en soi, la langue étrangère est le médium de la transmission des contenus. Les contenus dans la langue étrangère stimulent la réflexion, encouragent aussi la capacité de mémorisation. Cette compétence ne se développe pas avant l'âge de dix ans environ.
- la compétence créative: les sons et les signes étrangers ainsi que les contenus nouveaux et inhabituels font plaisir à l'enfant, ils éveillent sa curiosité, suscitent de nouvelles idées et l'incitent à expérimenter de nouvelles pratiques.
- la compétence de l'attention : les nouvelles influences nous rendent sensibles à notre entourage, à notre environnement, aux besoins et aux exigences des autres. L'attention conduit à la reconnaissance et au respect mais aussi à la confiance.

Compétences dans la langue étrangère

Jusqu'à présent, aucune position fondée empiriquement ne donne d'informations sur les compétences linguistiques dont les enfants devraient disposer à l'âge de dix ans environ, et il n'est donc pas possible de dégager des normes claires.

Demeure le fait que les enfants ont la capacité, si on y consacre le temps nécessaire, de bien maîtriser la prononciation de la langue étrangère.

Il faut donc partir du principe que les compétences linguistiques de l'enfant en apprentissage se développent différemment selon les domaines d'aptitude. Cela dépend certainement des points forts de l'offre linguistique précoce qui, en particulier dans les premiers cours de l'école élémentaire, relève des domaines « Ecouter » et « Parler ». Au jardin d'enfants et à l'école maternelle, les capacités réceptives – « Ecouter », comprendre par l'écoute ainsi que comprendre en général – sont au premier plan. À l'école élémentaire viennent s'ajouter des stratégies et des activités de plus en plus productives et interactives (« Parler », « Ecrire », interaction orale).

Recommandations :

- Indépendamment du moment où il commence son apprentissage précoce, il conviendrait de donner à chaque enfant, dans une phase initiale, le temps d'assimiler les stimulations linguistiques, sans le forcer à parler, ni corriger intempestivement ses efforts pour parler.
- Il faudrait encourager de façon ciblée et intensive la capacité particulière de l'enfant en matière de prononciation, en particulier grâce à des matériaux d'écoute authentiques.
- L'acquisition de l'écriture dans la langue étrangère devrait s'effectuer avec beaucoup de précaution.
- L'*input* du développement de la compétence en langue étrangère devrait partir des besoins de communication de l'enfant, aussi bien sur les plans linguistique et méthodique que pour les contenus.

Compétence interculturelle

Le développement de la compétence interculturelle lors de l'apprentissage précoce des langues étrangères implique d'une part l'aspect éducatif de l'échange social avec autrui et d'autre part l'aspect communicatif qui consiste à se faire comprendre dans la langue étrangère. Y compris dans cette phase précoce, il est déjà possible et utile de sensibiliser les enfants à des questionnements interculturels, via des contenus et des activités d'apprentissage ciblés, par exemple via :

- des contenus civilisationnels sur la culture de la langue-cible (sur les fêtes et les coutumes par exemple)
- des matériaux qui font apparaître le contraste entre la culture « étrangère » et la propre culture de l'enfant, pour aiguïser la sensibilité enfantine (par exemple des objets du quotidien et de l'art plastique).
- des matériaux pour encourager l'empathie envers les gens de l'autre culture

- des situations de vie (jeux de rôle), pour entraîner la capacité à agir dans des situations interculturelles.

L'enfant découvre l'autre culture, qui lui est présentée dans la langue étrangère via des images, des textes mais aussi des contenus virtuels. Dans la perception des éléments étrangers, la perception simultanée de la sphère familière joue un rôle central ; en effet, les nouveaux acquis souhaités sont l'intégration dans l'environnement familier des informations et des impressions nouvelles et leur mise en rapport.

Recommandations :

Les contenus et les méthodes devraient être choisis de telle sorte que l'enfant conserve et approfondisse sa curiosité naturelle pour la nouveauté et qu'il soit sensibilisé, lors de l'apprentissage, à la perception de soi et d'autrui.

Le matériel d'apprentissage devrait être choisi pour permettre à chaque enfant :

- de découvrir ce qu'il y a d'étranger dans le familier et de familier dans ce qu'il y a d'étranger.
- d'accepter l'étranger comme étranger.
- d'apprendre à gérer les incertitudes et les craintes suscitées par la rencontre avec ce qui est étranger.

Compétences en stratégies d'apprentissage

Selon ses dispositions personnelles, chaque apprenant correspond à un certain type d'apprenant et il peut développer des techniques et des stratégies d'apprentissage personnelles qui seront abordées dans le cours de langue aussi spécifiquement que possible.

Apprendre avec tous les sens signifie aussi que l'enfant approfondit la perception de soi, s'observe et observe exactement son comportement d'apprentissage pour prendre conscience de la manière dont il apprend une langue étrangère avec le plus d'efficacité. En initiant l'enfant à autant de stratégies d'apprentissage que possible, on lui permet de découvrir ses préférences et d'organiser plus tard lui-même son rythme et son processus d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage facilitent le processus d'apprentissage de la langue étrangère et suscitent manifestement une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage et de l'usage de la langue étrangère. L'apprentissage d'autres langues étrangères est ainsi encouragé.

Recommandations :

- Dès l'apprentissage précoce des langues étrangères, les méthodes et les contenus devraient permettre à chaque enfant d'apprendre à s'observer et à observer son comportement personnel d'apprentissage, à reconnaître progressivement le type d'apprenant auquel il appartient et à trouver au moyen de quels sens il apprend le plus vite et le plus efficacement.
- Il conviendrait de commencer précocement l'entraînement des stratégies élémentaires de communication (par exemple la demande de renseignement, l'utilisation des gestes et des mimiques) et des stratégies mnémotechniques.
- Il est souhaitable que les enfants aient l'occasion de découvrir et d'expérimenter les techniques fondamentales qui les rendent progressivement capables d'apprendre de façon autonome.

Compétence de lecteur

La compétence de lecteur ne doit pas être confondue avec la compétence de lecture. Le développement de la compétence de lecteur devrait commencer dès le foyer parental, bien avant l'acquisition consciente de la compétence « Lire ». L'écoute pendant la lecture à voix haute des contes et des histoires, la « lecture » en commun et la discussion autour d'albums initient l'enfant

à la culture de la lecture et de l'écrit, développent le plaisir et l'intérêt pour la lecture et préparent l'enfant à lire de façon autonome.

Plus l'environnement d'un enfant est riche d'écrits, plus l'écrit prend de la valeur à ses yeux. Il est donc recommandé que la culture écrite soit omniprésente très tôt dans l'environnement de l'enfant, par exemple au jardin d'enfants ou à l'école maternelle.

On peut reprendre et poursuivre ces processus lors de l'apprentissage précoce des langues étrangères. Lors de la lecture à voix haute de petits textes, ce ne sont pas seulement les contenus qui doivent être développés mais aussi la sensibilité aux éléments de suspense et aux particularités de chaque type de texte (« il était une fois... »).

Pour faciliter l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, il est préférable d'évoluer dans un environnement

- où les proches, par exemple les parents ou les frères et sœurs plus âgés, sont des modèles de lecteurs pour les enfants
- où il existe une offre variée de types d'écrits auxquels l'enfant a librement accès
- où des livres sont disponibles pour la lecture à voix haute et la découverte par soi-même
- où des coins de lecture et d'écriture sont disponibles dans l'environnement d'apprentissage, par exemple en maternelle et à l'école élémentaire
- où les adultes répondent aux questions de l'enfant en cas de besoin et encouragent ainsi le processus d'apprentissage.

Recommandations :

- Avant que les enfants s'intéressent de plus près à l'écriture d'une langue étrangère, ils devraient s'être familiarisés avec l'écriture de leur langue maternelle.
- L'environnement de l'enfant devrait offrir autant d'accès que possible à l'écrit, pour encourager précocement la curiosité pour les livres (entre autres) et l'intérêt général pour la lecture.

DES CONTENUS APPROPRIÉS À UNE OFFRE PRÉCOCE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Le choix des contenus d'apprentissage thématiques et linguistiques se conforme aux intérêts de l'enfant et au développement de sa psychologie d'apprentissage. Les contenus devraient correspondre aux intérêts de l'enfant et élargir ceux-ci, s'adresser à ses sentiments, encourager son engagement, son imagination et sa créativité et lui procurer du plaisir.

Les contenus de l'apprentissage précoce des langues étrangères complètent et différencient la vision du monde que l'enfant construit dans sa langue maternelle ou qu'il a déjà construite. Ils suivent une progression sémantique et pragmatique et renoncent largement à une progression grammaticale. Autant que possible, les contenus devraient être transmis via des matériaux d'apprentissage authentiques. On recommande des textes simples comme des rimes, des chansons, des proverbes, des contes, des histoires. Les textes non authentiques rédigés pour des objectifs scolaires devraient se conformer à la langue authentique et à des types de textes authentiques, et tenir compte des formes dialogiques et narratives.

Pour pouvoir développer les compétences linguistiques dans les domaines « Ecouter », « parler », « Lire » et « Ecrire », et la capacité communicative d'agir dans l'environnement de l'enfant, les apprenants ont besoin de vocabulaire et de structures langagières adaptées à l'environnement de vie de l'enfant. Les programmes scolaires devraient prescrire non seulement le choix des thèmes mais aussi les structures à acquérir dans le contexte thématique, structures qui devraient être intégrées dans les albums et les manuels.

Une formation à la prononciation devrait faire partie intégrante de l'offre pédagogique. Les médias audiovisuels, avec des enregistrements de native speakers, sont à privilégier. Les moyens paralinguistiques comme les gestes et la mimique ainsi que les autres moyens linguistiques liés étroitement à la dimension sociale et culturelle des usages dans la langue-cible (formules de salutation, apostrophes, formes de politesse entre autres), sont aussi un élément capital dans les contenus de la transmission précoce.

RECOMMANDATIONS :

Les contenus fondamentaux de l'offre linguistique précoce devraient par exemple aborder les thèmes généraux ci-dessous et initier au vocabulaire adéquat. Les contenus en question devraient être insérés dans des contextes communicatifs.

Thèmes et situations

- **Culture quotidienne et enfantine :**

L'enfant dans différents contextes, par exemple moi et ma famille/mes amis, le jardin d'enfants/l'école, les jeux, les loisirs, le sport, les animaux, les voyages, les saisons/le temps, la nourriture, le corps /la santé, les vêtements, les fêtes et les coutumes, la protection de l'environnement /la relation durable à l'environnement etc.

- **Découvrir le monde :**

Dans le cadre des thèmes ci-dessus, sont transmises de nouvelles expériences et connaissances sur soi-même et son entourage.

- **Aspects civilisationnels vus sous un angle interculturel:**

Grâce à des exemples, découvrir le quotidien/les mœurs et coutumes du pays de la langue-cible et les mettre en rapport avec son propre environnement.

Vocabulaire

- Dans le cadre des thèmes et des situations ci-dessus, un vocabulaire adapté à l'enfant devrait être acquis, si possible à partir de toutes les catégories de mots.

Dans le choix des contenus pertinents pour la prononciation et les structures linguistiques, les aspects suivants devraient être pris en compte :

Prononciation

- Il convient de veiller précocement à une prononciation et à une intonation correctes.
- Il faudrait que l'enfant en apprentissage prenne conscience des différences entre la langue maternelle et la langue étrangère.
- Pour la formation à la prononciation, des exercices d'écoute et de parole devraient être proposés :

Structures linguistiques et usage :

- Les intentions communicatives devraient être insérées dans des structures syntaxiques simples (essentiellement des propositions indépendantes), surtout quand il s'agit de prestations productives dans la communication orale directe. Pour les textes de compréhension (textes audio et textes de lecture), des structures plus complexes peuvent être aussi progressivement introduites en vue d'un enrichissement du langage réceptif.
- Dans l'enseignement précoce, introduire une certaine proportion de règles linguistiques et un aperçu des normes peut contribuer à une plus grande transparence et poser le fondement de réflexions linguistiques ultérieures. Pour autant, il ne s'agit pas de faire un cours de grammaire et ces principes devraient être tirés des contenus ou des aspects communicatifs. Les exercices schématiques, l'introduction déductive des règles de grammaire et l'utilisation de concepts métalinguistiques ne correspondent pas du tout à l'état de développement cognitif des enfants âgés de quatre à dix ans et ne servent pas l'objectif visé, à savoir un usage communicatif de la langue.

Parmi les contenus pertinents de la transmission précoce de la langue étrangère, il faut aussi compter les moyens extra- et paralinguistiques qui font partie intégrante de la communication directe :

Moyens de communication non-verbaux

- Les situations de communication devraient être accompagnées aussi bien par des actions pratiques de soutien (par exemple en montrant quelque chose, en imitant une

action etc.) que par les moyens paralinguistiques du langage corporel (la gestuelle, les mimiques, l'attitude corporelle, le contact corporel et visuel etc.). Grâce à leur enracinement culturel, les moyens paralinguistiques peuvent contribuer de manière décisive à la réussite ou à l'échec de la communication.

PRINCIPES MÉTHODIQUES ET DIDACTIQUES

Principes des objectifs d'apprentissage et des contenus de cours

Lors de son apprentissage précoce des langues étrangères, il convient d'appréhender l'enfant dans sa totalité et de tenir compte de ses besoins fondamentaux. C'est pourquoi, outre les phases où il se confronte de façon intensive à la langue et à la culture étrangères, des phases « de repos » doivent être prévues pour lui permettre de réfléchir, de développer sa concentration mais aussi de satisfaire ses besoins moteurs.

Les principes énumérés ci-dessous se rapportent aux facteurs déterminants pour le déroulement du cours et abordent donc certains thèmes des chapitres précédents. Ces principes sont – chacun pris pour soi – d'une importance égale pour que les ateliers de langue précoce soient une réussite.

- L'enfant doit être au centre de l'apprentissage.
- L'enseignant doit connaître et prendre en compte les besoins individuels de l'enfant en apprentissage, aussi bien corporels que sensoriels, et dans le cadre de l'offre de langue étrangère, il doit encourager les compétences émotionnelles, sociales et motrices de l'enfant.
- Les objectifs, les thèmes, les contenus et les formes d'apprentissage doivent être définis de telle façon qu'ils se rattachent à l'univers de vie et d'expérience de l'enfant. Ils devraient avoir une signification et une utilité immédiates dans le quotidien de l'enfant.
- Conformément à l'état de développement de l'enfant, la langue entendue et parlée est au premier plan de l'apprentissage, surtout au début.
- La lecture et l'écriture, à l'école maternelle et pendant les premières années de l'école élémentaire, doivent être introduites très progressivement. La réception est plus importante que la production, la compréhension prime sur l'expression orale, l'expression orale sur l'expression écrite. D'une manière générale, l'enseignant renonce à faire prendre conscience des structures aux enfants.
- Les connaissances linguistiques doivent être construites dans une progression « en spirale ».
- Les concepts reliant étroitement l'apprentissage linguistique à la transmission des contenus permettent des formes de cours ouvertes, par exemple un apprentissage pluridisciplinaire.

Principes de l'interaction dans le groupe d'apprentissage

- Au sein d'un groupe, les enfants doivent tenir compte des progrès d'apprentissage individuels et développer un respect mutuel.
- Les enfants doivent pouvoir participer à la définition des tâches dans le processus du cours.
- À l'intérieur d'un groupe, la communication doit être une occasion d'entraide.

Principes des stratégies d'enseignement

- Les processus d'apprentissage chez les jeunes apprenants doivent être tournés vers le jeu et l'action.
- Les apprenants doivent percevoir, imiter et le cas échéant découvrir par eux-mêmes les règles et les liens entre les contenus via des exemples (apprentissage par induction ou découverte).
- Pendant toutes les phases du cours, le plus grand nombre possible de canaux d'apprentissage doit être utilisé, pour répondre au mieux à chaque type d'apprenant (apprentissage multisensoriel / total par l'écoute, la vue, le toucher, l'odorat, la lecture, le mouvement, la parole, l'écriture, la peinture).
- Les processus d'apprentissage doivent être facilités par des exemples et des illustrations ; des tâches très progressives et par différenciations internes viennent aider le processus de compréhension et d'application.
- Un changement fréquent des formes sociales (travail individuel, en binôme, en petits groupes, en groupes plus grands) et des formes de cours (travail en ateliers tournants, scénarios d'apprentissage, travail sur un projet) permet de garantir la variété ; on encourage ainsi l'intérêt et la concentration.
- En accord avec les objectifs et les contenus, différentes approches méthodiques (Total Physical Response, l'approche narrative etc.) doivent être utilisées et combinées entre elles, si les situations d'apprentissage le permettent.
- Dans l'atelier de langue étrangère précoce, on ne pousse pas l'enfant à parler, il commence par écouter, il comprend, il assimile, et la plupart du temps, c'est après un moment assez long qu'il réagit, en imitant par exemple quelques mots de la langue étrangère ou en les intégrant dans des phrases de la langue maternelle.
- Si possible, l'enseignant parle exclusivement dans la langue étrangère, mais il montre aux enfants qu'il les comprend quand ils lui parlent dans leur langue maternelle. Le principe essentiel du cours de langue précoce est le suivant : autant de langue étrangère que possible, et la langue maternelle uniquement quand c'est nécessaire.
- L'enseignant devrait connaître exactement les expériences linguistiques déjà existantes des apprenants et tenir compte du plurilinguisme de certains et de la totalité des langues parlées dans la classe, et si c'est possible, il devrait s'en servir dans le cours. Dans des situations favorables, grâce à des indications - adaptées à l'enfant - sur des analogies ou des différences avec la langue maternelle ou éventuellement avec d'autres langues qui entourent l'enfant, il est possible de stimuler la conscience linguistique de l'enfant.
- L'enseignant devrait immédiatement féliciter chaque apprenant quand il participe avec succès au cours ; c'est particulièrement motivant pour les enfants.
- Les fautes font partie intégrante des connaissances linguistiques en développement et sont reprises via des stratégies de feedback. Il ne faut pas que le travail à l'oral soit interrompu par des corrections.

Principes qui influent sur l'ambiance de classe

- L'enseignant veille à ce que l'ambiance dans la classe soit adaptée aux enfants, qu'elle soit détendue et qu'ils n'aient pas peur : l'ambiance permettant ainsi un défi stimulant et un encouragement à participer.
- Si possible, l'offre linguistique étrangère a lieu dans un environnement stable et identique, par exemple toujours dans la même classe ou dans le même lieu, pour garantir des conditions spatiales qui stimulent l'attention et la concentration des enfants.

- Dans le lieu d'apprentissage, les matériaux et les appareils nécessaires devraient être facilement accessibles et utilisables, pour ne pas troubler le flux d'apprentissage et éviter une agitation ou un trouble inutile qui gêneraient les enfants et l'enseignant.
- Des structures claires, que ce soit par exemple dans l'emploi du temps, par certains rituels ou par la disposition des places, peuvent permettre d'instaurer des habitudes, notamment grâce à un étiquetage des places et à des discussions dans le groupe : on automatise ainsi les processus, ce qui satisfait le besoin chez les enfants d'un déroulement ordonné.

Principes des matériaux et des médias d'apprentissage

- Les médias (en particulier les nouveaux médias) doivent être utilisés de façon ciblée, réfléchie, et dans des laps de temps limités.
- En utilisant des médias et des matériaux authentiques (comptines, chansons, histoires, livres d'enfant, des documents, des programmes de télévision, des films) on transmet simultanément les contenus linguistiques et culturels.
- Les matériaux d'apprentissage ne doivent pas seulement transmettre des contenus linguistiques et culturels, mais doivent initier concrètement l'enfant à un rapport durable à l'environnement.

RECOMMANDATION :

Pour avoir une approche globale du développement de l'enfant lors de l'apprentissage des langues, il convient de prendre en compte les principes méthodiques et didactiques de la situation d'apprentissage qui ont été développés ci-dessus.

MÉDIAS

Aujourd'hui, l'environnement de l'enfant est traversé par les médias. En Allemagne, selon une étude, la télévision est le média préféré des enfants et celui qu'ils utilisent le plus souvent, bien plus que les documents audio et les albums ⁽¹⁾. Les médias font partie intégrante du monde de vie des enfants, et l'assimilation des expériences médiatiques est un élément important de la formation de l'expérience chez les jeunes enfants. Au-delà des débats sur la critique des médias, ceux-ci devraient jouer un rôle important dans l'éducation et la formation du jeune enfant.

Une utilisation intelligente du média dépend de sa qualité, de son intégration intelligente et pédagogique dans le cours et de l'accompagnement individuel effectué par les parents et les enseignants. Quand les médias sont utilisés d'une manière adaptée aux enfants, ils peuvent influencer positivement l'organisation des processus d'apprentissage. Ils renforcent la variété des activités de cours, permettent un apprentissage multi sensoriel et un accès individuel à l'apprenant. Ils peuvent aussi être utiles à la capacité de concentration et de mémorisation.

Dans l'offre linguistique précoce, les médias – c'est-à-dire tous les matériaux possibles de jeu et d'apprentissage ainsi que les médias électroniques – véhiculent des contenus d'apprentissage de façon différente. Les médias peuvent initier, accompagner, renforcer les processus d'apprentissage, les approfondir par la possibilité de la répétition, mais aussi garantir et documenter des résultats. En revanche, une utilisation incontrôlée des médias peut rendre plus difficile l'apprentissage et même lui faire obstacle.

Pour l'apprentissage des enfants, il est préférable d'utiliser des objets réels de l'environnement immédiat et de la nature, des jouets, des poupées, des jeux de table et des jeux de dés. Parmi les médias print les plus utilisés, on compte les cartes imagées et les cartes de mot, les albums, les manuels scolaires, les revues ainsi que les transparents, les posters ou les affiches. À quoi il faut ajouter les médias nécessitant un accompagnement technique comme les enregistrements audio, les photos et les films, les CD-ROM, les sites Internet et les E-mails. Le traitement numérique des photos, les formes de communication et les outils de travail électroniques ainsi que les tableaux interactifs sont très attractifs pour les enfants et peuvent transmettre des connaissances utiles à l'offre linguistique précoce; ils peuvent aussi être très motivants.

Dans leur pratique des médias, les enfants sont très actifs : ils utilisent volontiers eux-mêmes, et de manière autonome, les appareils. Seule l'expérimentation concrète des médias peut déboucher sur une compétence réelle. Les enseignants utilisent des matériaux et des médias authentiques mais aussi des matériaux adaptés ou conçus spécialement pour le cours. Dans le cas des matériaux adaptés ou didactisés, il est recommandé que leur contenu et leur forme, malgré la simplification à des fins pédagogiques, soient les plus proches possible des matériaux authentiques de départ.

RECOMMANDATIONS :

- Le choix et l'utilisation des nouveaux médias et des médias traditionnels devraient se fonder sur les objectifs, les contenus et les principes méthodologiques et didactiques de l'apprentissage précoce des langues étrangères.
- Quel que soit leur type, les médias devraient être utilisés avec parcimonie et de manière réfléchie. Ils devraient soutenir et enrichir le processus d'apprentissage, ils ne sont pas une fin en soi.
- L'utilisation des médias sert le processus d'apprentissage mais elle apporte aussi une éducation aux médias et transmet une compétence médiatique. L'expérience médiatique devrait être accompagnée par les enseignants pour que d'une part les enfants comprennent leur utilisation et pour que, d'autre part, ils apprennent à évaluer le sens que certains médias ont personnellement pour eux.
- Les enseignants devraient identifier les éléments que les enfants apportent au cours à partir de leurs propres expériences médiatiques (quand ils miment des rôles, qu'ils cherchent à assimiler des expériences vécues, qu'ils échangent avec les autres enfants sur les émissions de télévision etc.), les enseignants devraient se rattacher à ces éléments et utiliser ces points de jonction pour une meilleure compréhension du processus d'apprentissage chez l'enfant.
- Les enfants aiment être actifs par eux-mêmes et dans l'utilisation des médias, il convient d'encourager leur désir de jouer un rôle actif.

Sources

⁽¹⁾ Feierabend / Mohr (2004)

DIAGNOSTIC, ÉTUDE DU NIVEAU D'APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION

S'ils veulent accompagner de façon responsable l'apprentissage des enfants, les enseignants devraient observer les processus d'apprentissage lors de l'apprentissage précoce des langues étrangères, les documenter et y réfléchir de façon continue. C'est ainsi qu'ils identifient les tendances et les intérêts particuliers chez chaque enfant et qu'ils peuvent les aider de façon ciblée. Mais les parents aussi, et les enfants surtout, doivent expérimenter le plus consciemment possible l'étude de la langue étrangère, pour orienter par eux-mêmes l'apprentissage et l'utiliser à leurs fins personnelles.

Au fond, c'est soit l'enseignant qui accompagne et documente de façon continue les processus d'apprentissage chez les enfants, soit c'est l'enfant qui apprend progressivement à évaluer de façon autonome ses performances en s'observant lui-même.

Dans la première hypothèse, on informe les enfants de leur niveau de langue et on leur indique comment poursuivre leur développement linguistique. Parler avec l'enseignant, avoir le sentiment que les petits progrès aussi sont reconnus et surtout appréciés, sont autant de motivations pour continuer à apprendre. Grâce à une documentation, on peut voir quelles stratégies d'apprentissage ont particulièrement favorisé le processus d'apprentissage.

Dans la seconde hypothèse, l'éducation à s'observer soi-même est une première étape vers la réflexion et une initiation progressive à un apprentissage autonome. Ainsi comprise, une estimation du niveau d'apprentissage renforce le sentiment de soi et encourage le développement de la personnalité.

Les enseignants, via les résultats de l'évaluation, sont informés du succès ou de l'échec de leur action méthodique et didactique. Les documents rédigés par l'enfant ou les tâches accomplies renseignent sur le développement linguistique et social de l'enfant. La planification du cours, sa mise en œuvre et la réflexion ultérieure peuvent être largement déterminées par les résultats de l'évaluation.

L'appréciation du niveau d'apprentissage via l'auto-évaluation informe aussi les parents sur les progrès d'apprentissage de leur enfant, et ce dans la perspective de l'enfant. Ils ont ainsi plus de facilité à accepter et à soutenir la perspective de l'enseignant. Les journaux d'apprentissage, que les enfants remplissent à la maison et qu'ils illustrent par exemple avec des photos et des dessins sur leur famille et leur foyer, donnent à l'enfant et à ses parents la possibilité de communiquer discrètement leurs intérêts personnels. D'autre part, ils donnent à l'enseignant certaines bases qui facilitent une coopération ouverte entre partenaires.

En documentant dès le début de très nombreuses facettes de l'apprentissage, on s'assure que lors du passage dans une autre institution scolaire, l'enfant ne sera pas trop – ou insuffisamment – sollicité.

Pendant la planification du cours, on pourrait éviter par exemple les trajectoires

individuelles d'apprentissage en composant des groupes de façon ciblée. L'évaluation permet aussi de suivre l'apprentissage et la succession de ses étapes. Mais ce ne sont pas que les résultats à la fin de périodes déterminées qui encouragent à continuer, ce sont surtout les conditions et les efforts individuels.

Les procédures d'évaluation des progrès d'apprentissage ne devraient pas se distinguer des activités et des tâches habituelles, avec lesquelles les enfants se sont familiarisés dans leur apprentissage quotidien. L'évaluation du niveau d'apprentissage par les enseignants ainsi que l'auto-évaluation et la réflexion des enfants ne visent pas à contrôler et elles ne doivent pas déclencher de peurs ni soumettre les enfants à la pression de la performance. Pour mesurer le progrès des compétences à l'école maternelle et pendant les premières années de l'école élémentaire, il est préférable de renoncer complètement aux notes et de se limiter à des appréciations orales et à une description du comportement d'apprentissage et de constater ainsi le développement de la compétence. Même en évaluant avec précaution le travail, la joie de l'enfant et sa motivation à continuer peuvent être entravés.

Au jardin d'enfants, à l'école maternelle et dans les premières années de l'école élémentaire, on peut vérifier par exemple le niveau de compréhension de l'enfant en encourageant les réactions (mimiques, gestuelle, mouvements, peintures etc.) à ce qui est raconté ou lu à voix haute. Plus tard, on peut inclure d'autres aptitudes pour mesurer le niveau d'apprentissage ; par ailleurs, il faut toujours essayer d'éviter l'interrogation pure et simple et trouver si possible un moyen créatif de mesurer l'apprentissage et d'évaluer le mérite, pour que le processus ne soit pas réduit à un outil de contrôle.

Le portfolio des langues est un instrument d'évaluation du niveau d'apprentissage et documente aussi bien le processus d'apprentissage que le niveau d'expérience des enfants. Son utilisation suppose que l'enfant a progressivement appris, grâce à l'enseignant, à s'observer et à s'évaluer.

Le Conseil de l'Europe a initié le développement de « portfolios européens des langues » officiels et spécifiques à chaque pays. Ces portfolios sont composés de trois parties, la biographie langagière, le dossier et le passeport des langues, qui peuvent être déjà mis en place pour le jeune apprenant.

- La « biographie langagière » contient des indications personnelles sur l'apprentissage précoce des langues étrangères, sur les expériences d'apprentissage et sur les rencontres interculturelles, un schéma d'auto-évaluation qui aide à évaluer son niveau de compétence, des objectifs d'apprentissage permettant de planifier son propre apprentissage et de suivre une progression personnelle et adaptée.
- Le « dossier » rassemble des résultats d'apprentissage choisis par l'apprenant (des images, des articles, des poèmes, des CD, des posters etc.) ^[1].
- Rempli par l'enseignant, le « passeport des langues » donne une vue d'ensemble des connaissances langagières du détenteur du portfolio selon ses niveaux de compétence.
- Selon le groupe d'âge, on donne une importance différente aux trois éléments. Au jardin d'enfants, on utilise surtout le dossier et il fournit une base d'appréciation du progrès de l'apprentissage. À l'école élémentaire, les enfants peuvent apprendre progressivement à travailler sur leur biographie langagière ^[2].

Neben der Selbsteinschätzung bietet das Portfolio die Möglichkeit, andere Personen (Eltern und Lehrkräfte bei Übergang in die Schule oder nächste Schulstufe) über den Lernstand des Portfolioinhabers zu informieren. Besonders sinnvoll ist das Portfolio beim Übergang von einer Lernstufe zur weiterführenden Schulform. Es ist aber kein Zeugnis, kein Leistungsnachweis, sondern eine Art Tagebuch, das individuell gestaltet dem Kind ganz persönlich nützen soll.

Outre l'auto-évaluation, le portfolio permet d'informer d'autres personnes (les parents et les enseignants lors du passage à l'école ou à un niveau scolaire supérieur) sur le niveau de compétence du détenteur du portfolio. Le portfolio est particulièrement utile lors du passage d'un niveau d'apprentissage à un autre ou d'une école à une autre. Mais il n'est ni un diplôme, ni une attestation de compétence, c'est plutôt une sorte de journal que l'enfant doit constituer et utiliser personnellement. Il est déconseillé, sous la pression institutionnelle, de faire du portfolio une obligation pour les enseignants et les apprenants ^[3].

RECOMMANDATIONS :

- Lors de l'apprentissage précoce des langues étrangères, les progrès des apprenants doivent surtout être appréhendés dans le contexte des processus d'apprentissage. Il convient d'éviter de trop se focaliser sur les résultats de l'apprenant.
- Tout processus d'évaluation devrait être planifié et accompagné soigneusement et à l'avance.
- Le portfolio est un instrument possible pour évaluer le niveau d'apprentissage. Il est recommandé de l'introduire dès le jardin d'enfants ou l'école maternelle et de l'alimenter du primaire au secondaire, pour faire apparaître une continuité dans la biographie de l'apprenant.

Sources

^[1] Rau/Legutke (2008)

^[2] Voir Kolb (2008)

^[3] Voir Burwitz-Melzer (2008), avec un modèle de portfolio des langues valable dans les différentes institutions scolaires

BIBLIOGRAPHIE



© Goethe-Institut

Apeltauer Ernst, Hoppenstedt Gila (2010):

Meine Sprache als Chance – Handbuch zur Förderung der Mehrsprachigkeit, Troisdorf

Ammon Ulrich (2003):

Sprachenpolitik in Europa – unter dem vorrangigen Aspekt von Deutsch als Fremdsprache (I); in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, H. 4/2003, S. 195 – 209

Bleyhl Werner (Hrsg.) (2000):

Leistung und Leistungsbeurteilung. In: Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover. S. 28 – 34

BIG-Kreis (2005):

Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung – Empfehlungen des BIG-Kreises. 2. Aufl. München

BIG-Kreis (2007):

Standards für die Lehrerbildung. Empfehlungen des BIG-Kreises. München

BIG-Kreis (2008):

Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. München

BIG-Kreis (2009):

Fremdsprachenunterricht als Kontinuum. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. München

Burwitz-Melzer Eva (2008):

Ein neues Portfolio für den Fremdsprachenunterricht – Übergang und Selbstevaluation. In: Grau, Maike/Legutke, Michael (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Leistungskultur. Frankfurt/M.: Grundschulverband. Arbeitskreis Grundschule, Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, 126, S. 170 – 193

Edelenbos Peter & Johnstone Richard & Kubanek Angelika (2006):

Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (lot 1). Brüssel: Europäische Kommission (01.02.2010)

Edelenbos Peter & Kubanek Angelika (2007):

Fremdsprachen Frühbeginn: Einzigartige Lernchancen nutzen. Zu den Ergebnissen der Studie EAC 89/04 für die Europäische Kommission. Frühes Deutsch, 16. Jahrgang, Heft 10, S. 26 – 38

Empfehlung 1383 (1998) der Parlamentarischen Versammlung des Europarates. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Barcelona) 15. und 16.03.2002, Art. 44

Engel Gaby & Groot-Wilken Bernd & Thürmann Eike (Hrsg.) (2009):

Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis. Berlin

Europarat (2001):

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin

Eurydice (2001):

Europäische Informationsstelle: Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa. Brüssel

Eurydice (2005):

Europäische Informationsstelle: Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen in Europa. Brüssel

Fthenakis Wassilios u.a. (2009):

Natur-Wissen schaffen. Bd. 5 Frühe Medienbildung, Troisdorf

Fthenakis Wassilios (01/2010):

Bildung ohne Übergänge, in: Bildung spezial, Seelze, S. 21/22

Feierabend Sabine, & Mohr Inge (2009):

Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie „Kinder und Medien 2003“, in: Media Perspektiven, H.9/2004, S. 453 – 461, zitiert in: Dieter Spanhel, „Gezittert habe ich, aber spannend war's.“ Wie gehen wir mit den von Medien ausgelösten Gefühlen im Kindergarten um? In: Eva Geisler (u.a.): Starke Kinder durch gelebte Gefühle. Emotionale Kompetenz bei Kindern fördern. Gefühle leben, Bingen S. 14

Gehrmann Siegfried (2007):

Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik und DaF-Lehrerbildung im Wandel. In: Germanistentreffen Deutschland – Süd-Ost-Europa, 2. – 6.10. 2006. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD. S. 181 – 202

Gehrmann Siegfried (2009):

Europäische Bildung und Mehrsprachigkeit: Grundprobleme auf dem Weg zu einem europäischen Bildungsraum. In: Magerski, Christine/Lacko Vidulic, Svjetlan (Hrsg.): Literaturwissenschaft im Wandel. Aspekte theoretischer und fachlicher Neuorganisation. Wiesbaden, S. 29 – 46

Geisler Eva (u.a.) (2009):

Starke Kinder durch gelebte Gefühle. Emotionale Kompetenz bei Kindern fördern. Gefühle leben, Bingen, S. 15

Grau Maike & Legutke Michael (Hrsg.) (2008):

Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankfurt: Grundschulverband

KOM (2003):

[449 Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2008](#), Stand: 06.04.2010

KOM (2005):

596 Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit, Stand: 06.04.2010

KOM (2005):

356 Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat. Europäischer Indikator für Sprachkompetenz, Stand: 15.04.2010

Kolb Annika (2007):

Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen

Kolb Annika (2008):

„Da können wir wissen, was wir wissen“. Wie Kinder ihr sprachliches Können einschätzen. In: Grau, Maike & Legutke, Michael (Hrsg.), Frankfurt, S. 194 – 210

Krumm, Hans-Jürgen (2003):

Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/Basel, 4. Aufl., S. 138-144

House Juliane (2008):

What Is an ‚Intercultural Speaker‘? In: Alcón Soler, Eva/Safont Jordá, Maria Pilar (Hrsg.): Intercultural Language Use and Language Learning. Berlin, S. 7 – 21

Legutke Michael (Hrsg.) (1997):

Sprachenlernen, Primarschule, Unterrichtsanalyse. München: Goethe-Institut (= Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung Nr. 6)

Legutke Michael (2006):

Englisch in der Grundschule – und dann? Anmerkungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 293 – 304

Legutke Michael & Müller-Hartmann Andreas & Schocker-von-Ditfurth Marita (2009):

Teaching English in the Primary School. Stuttgart

Orešič Herta (2002):

Zwei Fremdsprachen im Grundschulcurriculum. In: 4. Internationale Zagreber Konferenz. Europa – Mitteleuropa – Mittelmeerraum. Mehrsprachigkeit als Voraussetzung kultureller Vielfalt und Integration in Europa. KD-Info. Praxisorientierte Zeitschrift der kroatischen DeutschlehrerInnen. Jg. 11/Nr.20 – Sonderheft – Konferenzbericht 2001, S. 66 – 71

Rau Natalie & Legutke Michael (2008):

Sprachliches Können dokumentieren und präsentieren. Anmerkungen zur Arbeit mit dem Dossier (der „Schatztruhe“) des Juniorportfolios. In: Grau, Maike & Legutke, Michael (Hrsg.), S. 211 – 231

Röber Christa & Müller Claudia (2008):

Der Aufbau von professionellem sprachlichem Wissen als Voraussetzung für eine kompetente Sprachförderung vorschulischer Kinder. Eine Expertise. Freiburg

Rösler Dietmar (2007):

E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. Tübingen

Spanhel Dieter (2009):

„Gezittert habe ich, aber spannend war´s.“ Wie gehen wir mit den von Medien ausgelösten Gefühlen im Kindergarten um?, in: Eva Geisler (u.a.), Starke Kinder durch gelebte Gefühle. Emotionale Kompetenz bei Kindern fördern. Gefühle leben, S. 15

Tracy Rosemarie (2007):

Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen

Zarate Genevieve (1997):

Introduction. In: Byram, Michael/ Zarate, Genevieve (ed.): The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 7 – 14