APPRENTISSAGE ET EDUCATION POSITIVE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ENFANTS

Prof. DHC Sanda-Maria ARDELEANU
sanda_ard@yahoo.com
Mariana ŞOVEA
mxsovea@yahoo.com
Université « Ştefan cel Mare » de Suceava (Roumanie)

Abstract: *Positive education represents an approach to learning through soft pedagogies which aim to give children confidence, to value them and help them reveal their potential. When children are motivated to learn and to be successful in school, they discover the fun and desire to learn, they are motivated, and they give the best of themselves. The principles of positive pedagogy find their full application in the early teaching of French, which focuses on children and their well-being as an essential element in the process of teaching a foreign language. The diversity of the activities offered, the alternation of tasks meant to stimulate all the children's senses, the use of error as a starting point for new learning, the active involvement of children in their learning are all pedagogical principles which applied in teaching foreign languages to the children, and are rediscovered and improved periodically as a consequence of recent scientific researches and studies.*

Keywords: *foreign languages teaching/ learning, positive education, linguistic imaginary, kindergarten children.*

I. Introduction – un contexte européen favorable au plurilinguisme précoce

Nous vivons dans un monde d'une grande mobilité géographique, économique, technologique, culturelle, où l'école est devenue elle-même de plus en plus multilingue et multiculturelle. Dans ce contexte particulier, nous observons que le discours institutionnel national, européen et même international est favorable au plurilinguisme et à l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge. Les orientations données par le *Cadre Européen Commun de Références pour les langues vivantes* sont les plus connues (Conseil de l'Europe, 2001), mais depuis, plusieurs rapports et publications concernant l'enseignement des langues étrangères aux enfants sont parus en Europe et au monde, témoignant d'un intérêt croissant sur le sujet – *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique* (2003), *Un apprentissage précoce : 1es jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs* (2003), *Les grands principes pédagogiques sur*

BDD-A31922 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:00:00 UTC)

lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants (2006), *L'enseignement précoce des langues étrangères* (2007), *Age et apprentissage des langues à l'école* (2014), etc.

L'éveil aux langues et à la diversité linguistique, l'intercompréhension, l'approche positive de l'enseignement des langues, constituent autant de démarches qui prouvent l'importance de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère qui, au-delà de l'enrichissement linguistique proprement-dit, contribue à l'ouverture des jeunes enfants vers d'autres cultures et langues et au développement d'une attitude positive à l'égard de la diversité linguistique de notre monde.

Ces démarches ont à leur origine des courants scientifiques et des expérimentations d'importance en Europe : ainsi l'éveil aux langues (le *Language Awareness*) initié par Hawkings (1984) a permis le développement de l'EVLANG (*L'éveil aux langues à l'école primaire*), un programme qui a réuni pendant 4 ans une équipe européenne d'une trentaine de chercheurs et impliqué des élèves et des enseignants de plus de 160 classes (voir Candelier et al, 2003). L'éveil aux langues ne représente pas d'ailleurs l'enseignement d'une langue particulière, mais la découverte active d'une diversité de langues du monde, la sensibilisation des petits à une multitude de sonorités, de rythmes, de structures.

En Suisse, ce courant a donné naissance à EOLE (*L'éducation et l'ouverture aux langues à l'école*), un programme qui vise à développer chez les élèves une attitude d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle qu'ils peuvent rencontrer à l'école et en dehors de l'école. L'équipe pédagogique a publié plusieurs volumes et fiches pédagogiques avec des activités destinées aux enfants de 4 à 12 ans, dont une partie est disponible sur le site http://eole.irdp.ch/eole/activites.html. Parmi les langues utilisées, on peut citer le français, l'italien, le chinois, le portugais, l'albanais. En 2012, un autre ouvrage – *EOLE et patois. Éducation et ouverture aux langues patrimoniales* – a été édité par l'Institut de recherche et documentation pédagogique pour faire découvrir aux élèves la richesse des langues patrimoniales de la Suisse romande.

L'éveil aux langues représente l'une des approches plurielles utilisées à présent dans l'enseignement des langues, à côté de l'approche interculturelle, l'intercompréhension entre les langues parentes (programme Euromania développé pour les langues romanes) ou la didactique intégrée des langues. L'originalité de ces approches plurielles est, selon la définition donnée dans le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures* (CARAP) (Ollivier, 2019), le fait de regrouper des approches didactiques qui impliquent « plusieurs variétés linguistiques et culturelles ».

Il faut mentionner également différents programmes de soutien des enfants issus de l'immigration (les programmes d'immersion mis en place au Canada, les classes d'accueil de France, etc.), des programmes d'enseignement d'une matière par l'intermédiaire d'une langue étrangère (programmes du type EMILE), etc.

Cette multiplicité d'approches constitue la preuve que l'enseignement des langues étrangères aux enfants se dirige actuellement vers une démarche qui encourage le plurilinguisme/multilinguisme et l'interculturalité, l'enseignement de plusieurs langues dès le plus jeune âge devenant une nécessité pour le futur citoyen européen.

II. L'éducation positive et ses principes pédagogiques

Initier les enfants au plurilinguisme et à l'interculturalité représente une nécessité incontestable pour tous les pays de l'Europe, que ce soit dans un cadre scolaire ou parascolaire, et il y a beaucoup de pays où l'on enseigne déjà, depuis une bonne dizaine d'années, une ou plusieurs langues étrangères dès la maternelle ou l'école primaire (voir, dans ce sens, le rapport de Nikolov et Curtain, 2003, publié par le Conseil de l'Europe). Le

BDD-A31922 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:00:00 UTC)

fait de commencer tôt l'apprentissage linguistique ne garantit cependant pas le succès du processus, l'enseignant et l'adéquation de sa méthode pédagogique étant deux facteurs décisifs, à côté de la durée d'exposition à la langue. Ces interrogations sur la méthode la plus appropriée et la plus efficace à utiliser dans l'enseignement des langues et dans l'éducation des enfants, en général, sont très anciennes et les solutions trouvées varient selon les époques et la démarche pédagogique choisie.

En 1776, on fondait à Bucarest une école qui, d'après N. Iorga (1932), se voulait être une « institution parfaite » pour ceux qui « auront le bonheur de boire à son eau n'aillent plus, altérés, chercher une autre source » […] à Bucarest le programme ayant un caractère occidental plus élevé, on enseignait plusieurs matières, en plusieurs langues » (1932 : 94).

> « Après le repas, qui sera sobre, et une heure de conversation sérieuse, ils iront tous à l'église, prier ensemble ; chacun ira ensuite se coucher et restera dans son lit, qu'il dorme ou ne dorme pas. Toutes choses seront faites à heures fixes, au son de la cloche. Si on veut, on peut encore méditer au lit, une bougie et deux chandelles restant allumées, dans chaque salle, pendant toute la nuit. Le pédagogue a la surveillance générale, pour assurer la discipline et les bonnes manières des élèves. Et, si l'un d'eux se montre turbulent et indiscipliné, il lui fera ses observations, sans moquerie et sans employer le fouet, mais de la manière utile que la pédagogie réclame, en allant du facile au difficile. » (idem : 97)

Sur la quatrième couverture d'un manuel *Ma maternelle épanouie*, moyenne section, 4-5 ans, paru chez Nathan, en 2018, Christophe Loupy, professeur des écoles passionné par l'éducation positive, inscrit les mots suivants :

> « L'éducation positive est fondée sur le respect du rythme de l'enfant, l'attention portée à ses émotions et le dialogue bienveillant… Cette démarche équilibrée aide votre enfant à prendre confiance en lui, à gagner en autonomie et à développer sa curiosité, pour s'épanouir. »

Ces deux textes, à quatre siècles de distance, parlent en fait des mêmes réalités d'un enseignement positif qui est loin d'avoir été inventé ces dernières années – au moins certains de ses principes, comme la création d'un environnement sécurisant pour l'élève, la discipline sans faire appel à la violence, l'autonomie de l'enfant, etc. La mise en pratique de ces principes et les outils utilisés ont pourtant évolué suite à la prise en compte des sciences cognitives et des neurosciences dans l'espace scolaire.

La pédagogie positive représente en fait une approche de l'apprentissage par les pédagogies douces, qui se propose de donner confiance aux enfants, de les valoriser et de les aider à révéler leur potentiel. Les enfants sont motivés à apprendre et à réussir à l'école, ils découvrent le plaisir et le goût d'apprendre, ils sont motivés et donnent le meilleur d'eux-mêmes.

La méthode la plus connue appartenant à la pédagogie positive est l'approche *Tête, Cœur et Corps* d'Audrey Akoun et Isabelle Paileau, qui, dans leur livre *Apprendre autrement avec la Pédagogie Positive* (2013), développent une démarche pédagogique qui prend en compte le cognitif, l'émotionnel et le somatique. Les auteures ont comme principe directeur la préparation globale des enfants en vue du processus d'apprentissage : préparation de la tête par l'identification de la manière d'apprendre de l'enfant (visuelle, auditive, kinesthésique, mixte), par le développement de l'attention et de la concentration, par le développement de la créativité ; préparation de son cœur par le renforcement des émotions et des comportements positifs et par le travail sur la confiance en soi et sur sa motivation ; préparation de son corps par un style de vie sain, par la diminution du stress et par la détente, par différentes activités

BDD-A31922 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:00:00 UTC)

physiques. Plusieurs outils peuvent être utilisés, en fonction des besoins : les cartes mentales, la communication non-violente, la gestion mentale, la méthode Vittoz pour retrouver l'attention et la concentration, la programmation neurolinguistique (PNL), etc.

Les mots-clés de la pédagogie positive sont *bienveillance, confiance, empathie, communication, autonomie, épanouissement, non-violence*. La bienveillance, en particulier, semble être une caractéristique privilégiée par l'enseignement positif, d'où la publication chez Larousse de toute une collection d'ouvrages sur les « activités bienveillantes » destinées aux enfants de 6 à 9 ans : *50 activités bienveillantes et anti-stress*, *50 activités bienveillantes pour mieux mémoriser*, *50 activités bienveillantes pour renforcer la confiance en soi*, etc. Même si l'enfant et ses besoins restent au centre du processus d'enseignement, la démarche pédagogique choisie par l'enseignant, la manière dont il transmet son savoir, constitue un facteur essentiel, qui contribue de façon décisive à la réussite de l'apprentissage, représente une constante qui traverse des siècles de réflexion sur la relation entre professeur et élève, entre maître et apprenti.

En 1906, Langlois écrivait dans son fameux texte *Questions d'histoire et d'enseignement* : « L'histoire est le tableau de ces résultats et se précise, par retouches successives, à mesure que les travaux des érudits substituent des notions positives aux données incertaines et aux confusions traditionnelles » (1906 : 94). En parlant de Jules Michelet, comme représentant de l'historien-pédagogue, Langlois dit que son mérite suprême est d'avoir réussi mieux que personne à faire de l'histoire nationale « un instrument d'éducation nationale : l'histoire de France, en vérité, n'aurait pas tout à fait la même couleur, dans la conscience des Français, si Michelet n'avait pas écrit, car ils l'ont tous apprise de lui, de ses élèves ou des élèves de ses élèves… Michelet survit grâce à l'originalité de sa langue et par l'empreinte ineffaçable de son action pédagogique. » (p. 95)

Magister not fit sed nascitur, dit la maxime latine. Dans la création d'une théorie sur l'enseignement positif il faut partir, en effet, du statut de l'enseignant et de la science de l'enseignement. « Trop de zèle » ou un « zèle aveugle » élimine quelquefois l'attention sur le pédagogue. Le manque de l'utilité pratique fait de l'enseignement « une corvée comme tant d'autres ». « Le nouvel enseignement ne sera donc donné que par des hommes très avertis qu'il s'agit bien d'autre chose, et d'abord de capter, je ne dis pas la bienveillance, mais l'adhésion intime… » (p. 128)

Les principes de la pédagogie positive trouvent un terrain particulièrement propice dans le domaine de l'enseignement précoce des langues, vu qu'ils s'adressent au même public, les enfants.

III. « Positif » et « précocité » dans l'enseignement des langues

D'ici aux *101 règles d'or de l'éducation positive* (Valet, 2016), il n'y a qu'un pas et un métalangage adapté/évolué : l'éducation signifie enseignement ; l'interdiction ne signifie pas éducation, l'écoute et ses vrais sens mènent vers une éducation de succès ; les règles concernent tous, enfants et parents ; l'autorité est naturelle et implicite, les valeurs doivent être clairement exprimées ; les règles doivent être adaptées ; les rituels sont essentiels dans l'éducation de l'enfant ne sont que quelques-uns de ces principes qui peuvent édifier un environnement positif pour enseigner.

Management éducationnel, management de la classe, compétence managériale, l'autorité de l'enseignant en classe, communication interpersonnelle, comportements indésirables, management du comportement, autorité vs liberté, situations de crise éducationnelle, stratégies d'intervention pour régler les problèmes de comportement, voilà quelques exemples de syntagmes issus de ces réalités anciennes qui ont subi dernièrement un nouveau (méta)linguistique dans le cadre des sciences de l'éducation (voir Gherasim, 2016).

BDD-A31922 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:00:00 UTC)

Le syntagme même d'« enseignement précoce » fut inventé pour montrer que l'enseignement du français langue étrangère aux enfants nécessite certains dispositifs spécifiques au niveau primaire, par rapport à la pratique habituelle, par conséquent il ne s'agit pas d'un sens lié au développement biologique, mais d'un sens institutionnel (cf. Vanthier, 2009). C'est pourquoi « l'enseignement/apprentissage du français aux enfants » est souvent préféré à l'« enseignement précoce » qui implique des connotations comme l' « âge normal »/l' « âge anormal » pour l'apprentissage des langues.

Si l'enseignement des langues se fait actuellement à un public d'enfants de plus en plus jeunes, c'est qu'il y a un nombre de représentations concernant l'efficacité de l'apprentissage langagier chez ce public particulier. Certaines recherches faites sur l'acquisition de la langue maternelle, mais aussi sur les bilingues, indiquent une meilleure capacité de distinguer les sons chez les enfants, qui ont une malléabilité cérébrale et une flexibilité cognitive accrues, qualités doublées d'une formidable curiosité. Le linguiste Chomsky et le biologiste Lenneberg (1967) parlent d'une « période critique » pendant laquelle les jeunes enfants disposent d'une capacité naturelle d'acquérir la langue à laquelle ils sont exposés, période qui finit, selon les cas, vers 6-8 ans ou au début de l'adolescence. Guberina (1991) identifie un « âge heureux » pendant lequel un enfant peut restituer la prosodie d'une langue étrangère (4-8 ans).

Des recherches plus récentes contredisent partiellement ces affirmations, dans le sens que seule la précocité de l'enseignement d'une langue étrangère ne suffit pas à garantir le succès du processus. Roussel et Gaonac'h (2017) identifient l'apprentissage précoce des langues comme l'un des dix mythes les plus répandus (« Il faut apprendre une langue étrangère le plus tôt possible ! ») et attirent l'attention qu'il y a une grande différence entre bilinguisme et apprentissage scolaire, la durée de l'exposition à la langue n'étant pas la même.

Il faut donc faire la distinction entre l'acquisition d'une langue étrangère en situation naturelle, où, en effet, un apprentissage précoce conduit à des performances finales meilleures, et l'acquisition « guidée », en contexte scolaire, où la durée d'exposition à la langue est plus réduite, tout comme la fréquence des interactions avec des locuteurs natifs. Il est impossible de reproduire dans le système scolaire actuel le développement naturel d'un enfant vivant dans un milieu bilingue familial et social, d'où l'impossibilité de transférer les observations faites sur les enfants bilingues sur des enfants apprenant une langue étrangère dans un environnement scolaire. De plus, si l'on compare enfants et apprenants plus âgés (adolescents et adultes) en contexte scolaire, souvent les résultats obtenus sont en faveur des derniers, qui bénéficient de quelques atouts importants, comme la possibilité de transferts de la langue maternelle, des capacités métalinguistiques et métacognitives plus développées ou des stratégies cognitives plus efficaces.

Face à tant de questions et d'imprécisions, nous pensons que les didacticiens et les pédagogues devraient réfléchir ensemble sur les mesures à prendre par les écoles pour favoriser l'ouverture des enfants à la diversité des langues étrangères.

> « La découverte des langues et des cultures étrangères, à l'école maternelle, présenterait l'intérêt de créer des liens entre l'enfant et les langues, afin de susciter l'envie de les apprendre ultérieurement. Il semble plus important, dans un premier temps, que des rapports positifs soient établis entre les deux, sur le plan cognitif, fonctionnel-social et socioculturel, par de biais d'activités qui favorisent l'ouverture. » (François-Salsano, 2009 : 10)

Toute la théorisation s'élève autour de l'enfant qui, lui, subit des actions du système éducatif, tout en restant le même depuis toujours.

BDD-A31922 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:00:00 UTC)

« Les enfants sont sans passé et c'est tout le mystère de l'innocence magique de leur sourire. » (Milan Kundera, *Le livre du rire et de l'oubli*) ; « Nous sommes jusqu'au bout l'enfant de notre corps. » (Daniel Pennac, *Journal d'un corps*) ; « Un enfant, c'est un insurgé. » (Simone de Beauvoir, *Mémoire d'une jeune fille rangée*) ; « Ne cherchez pas à éviter à vos enfants les difficultés de la vie, apprenez-leur à les surmonter. » (Louis Pasteur) ; « N'oublie jamais qu'un adulte n'est qu'un enfant qui a vieilli. » (Gilles Legardinier, *Complétement cramé*).

Chaque salle de classe pourrait s'ennoblir de ces mots pour nous rappeler à chaque instant pourquoi nous nous trouvons devant un groupe d'enfants de différents âges et comment s'y faire dans notre entreprise pédagogique. Et surtout quand il s'agit de classe de langues, il ne faut pas oublier que « sans la langue, nous ne sommes rien. » (Jean-Michel Delacomptée, 2018, *Notre langue française*).

Quelles seraient les caractéristiques de ce public particulier que tout enseignant de langues devrait prendre en compte ?

Tout d'abord, il faut garder toujours à l'esprit le fait que l'enfant est un être en développement, qui traverse plusieurs stades de développement intellectuel (*cf.* Piaget, 1975) afin d'arriver à l'âge adulte. Chaque stade a ses caractéristiques particulières, que l'enseignant doit prendre en compte lors de la conception de son scénario didactique et des activités/taches à réaliser en classe. Le premier stade, *sensorimoteur*, lui permet de connaître progressivement le monde à travers ses sens et ses mouvements. Le stade suivant, celui qui correspond à l'entrée de l'enfant à l'école maternelle, est le stade *préopératoire*, pendant lequel il acquiert le langage mais aussi la capacité de penser en termes symboliques. Il est très ancré dans le « ici » et le « maintenant » et orienté vers des activités physiques concrètes. Il voit le monde qu'à travers son propre point de vue. Enfin, à partir de 6-7 ans et jusqu'à 12 ans, Piaget identifie le stade des *opérations concrètes* pendant lequel l'enfant s'ouvre et s'intéresse au monde et à l'autre.

Lors de ses premières années de scolarisation, l'enfant n'est pas un apprenant exclusivement cognitif, il réagit avec sa tête, mais aussi avec son corps et avec son cœur, ses émotions. La démarche de la pédagogie positive prend donc tout son sens dans l'apprentissage d'une langue étrangère qui devra l'impliquer « des pieds à la tête » (*cf.* Vanthier, 2018) et lui proposer des taches diverses, qui mobilisent aussi bien ses capacités cognitives et langagières que ses perceptions sensorielles et ses émotions.

Apprendre une langue étrangère, ce sera, avant tout, pratiquer cette langue en interaction et en contexte et alterner des activités perceptives et de manipulation avec des activités réflexives, dans une approche active, plurisensorielle, ludique, interculturelle et interdisciplinaire, qui prend en compte les différents talents et habilités de chaque enfant.

IV. Le français « notre langue » – principes à développer dans un enseignement positif du FLE

Le français est notre langue, même s'il y a tant d'écrivains d'expression française qui disent que la langue de leur expression écrite n'est pas la leur. En classe de langue du français précoce c'est peut-être celui-ci un premier principe à transmettre : nous habitons chaque langue comme notre propre maison (*cf.* Cioran Emil) et quand on apprend à parler une langue on s'assume automatiquement l'appartenance à cette nouvelle langue relais avec tout le monde qui nous entoure.

> « Une langue, c'est une mémoire. Le fait de ne pas posséder une mémoire partagée crée toujours d'extrêmes tensions. Il faut savoir parler de la même chose, c'est-à-dire s'entendre, pour sauvegarder une existence pacifique. Voilà pourquoi il est si

BDD-A31922 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:00:00 UTC)

> important de bien traiter la langue qui nous rassemble. » (Jean-Michel Delacomptée dans une interview *Le français dans le monde* no.420/2018)

« On bétonne la langue comme les terres agricoles ! Au fond, cette question relève de l'écologie. La technicisation de notre langue nous éloigne du sensible, de la nature, de la chair des choses. » (Jean-Michel Delacomptée). Ce serait, pourquoi pas, un autre principe-clé dans l'enseignement du français précoce : écologiser l'enseignement dans le sens de l'adapter aux besoins des apprenants, de ne pas mettre la technique entre l'enfant et la nouvelle langue, de leur transmettre l'idée de « ma langue », « ma nouvelle langue ». Faire de la langue pas seulement un instrument de communication, mais aussi une des composantes essentielles de leur vie sociale, personnelle, culturelle, plus tard intellectuelle.

Un autre principe qui pourrait « positiver » notre enseignement du français précoce c'est l'acte d'enseigner lui-même : faire du théâtre devant les petits gosses, un public qu'il faut convaincre et conquérir. Toute classe a son ambiance particulière, c'est une petite société où chaque élève a sa propre personnalité et sa façon d'apprendre. Il faut tenir compte de la maturité cognitive de chaque groupe, en respectant les étapes et les rythmes d'apprentissage de chacun. La mise en place des rituels renforce l'apprentissage (par exemple : compter les enfants à l'entrée, faire les salutations au début et à la fin de chaque rencontre, formuler des consignes simples et répétées, présenter des comptines et des histoires avec des chorégraphies).

Éveiller la curiosité des petits pourrait constituer un autre principe dans l'enseignement/apprentissage du français précoce, ainsi que stimuler leur envie de démontrer qu'ils savent des choses à propos du monde et d'eux-mêmes.

« À la recherche d'une langue incorrecte », voilà ce qu'on pourrait essayer de transmettre aux petits en classe de français précoce et faire…. des écarts par rapport au français normatif, tout en leur stimulant la créativité. Les contacts entre les langues pourraient être valorisés dans le sens du respect de la diversité à l'intérieur de « notre français », de « mon français »… Réinventer la langue, créer ce sentiment de contribution directe, personnelle à la (co)-construction du français peut créer des effets inattendus comme, par exemple, le sentiment du « chez soi ». Car, même si la langue semble mal rangée à un certain moment, une musique à l'intérieur commence à s'entendre et c'est le déclic pour l'amour du français. N'oublions pas : même une langue incorrecte peut traduire le sensible. Il faut se sentir libre dans une langue, la liberté serait un objectif linguistique et/ou langagier à atteindre dans l'enseignement du français précoce.

De toute façon, comme l'école reflète le monde (*cf.* Vanthier, Hélène), l'acquisition du français devrait être envisagée comme un savoir « utile ».

> « C'est donc bien au nom d'une volonté de préparer les enfants à agir dans le monde de demain et en réponse aux aspirations de leurs parents que les différents systèmes éducatifs et institutionnels pré-éducatifs développent de plus en plus largement des systèmes d'enseignement des langues au niveau pré-secondaire. » (Vanthier, 2009 : 13)

L'imaginaire d'un enfant se forme à partir du contact avec le monde. À part l'existence d'un imaginaire « préexistent » (*cf.* Bachelard, Gaston, 1993), dû à l'emploi de la langue maternelle dans la communication, l'enfant extrait du « bain de langue » étrangère d'autres modèles explicatifs, représentations du monde, qui contribuent au développement de son imaginaire linguistique, en l'élargissant et diversifiant. Prenons l'exemple du genre des noms. Pour un enfant roumain ou moldave, « cartea » (« le livre ») ne peut être que

BDD-A31922 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:00:00 UTC)

féminin, donc les représentations liées à l'image du livre doivent absolument changer du féminin au masculin dans le cas de l'apprentissage du français. Lorsque l'enfant roumain ou moldave voudra formuler des énoncés avec « le livre », il lui faudra déconstruire une partie de ses conceptions liées au genre féminin et apprendre à accepter la relativité des usages linguistiques et culturels et reconstruire de nouvelles représentations du monde, d'en élargir son imaginaire (linguistique).

L'imaginaire linguistique de l'enfant, formé de représentations du monde, est en directe relation avec l'environnement social, culturel, familial. C'est ce qui explique que les enfants appartenant à des milieux socio-économiques défavorisés auront une autre ouverture aux langues étrangères, leur motivation et leur préparation à la découverte précoce du monde étant différentes. C'est pourquoi l'enseignement positif devrait tenir compte du contexte d'apprentissage et proposer pour chaque enfant des représentations en fonction de ses capacités, de la langue et de la culture d'origine. Le besoin, le désir, le projet de l'enfant se transforment en conditions sine qua non pour la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère.

La théorie des intelligences multiples (Gardner, 2001) remet en question le « principe populaire » de l'enfant doué pour les langues. Chaque être humain possède des intelligences, à des degrés différents, dont fait partie aussi l'intelligence verbale, c'est-à-dire une capacité spéciale de saisir les sens des mots ou des syntagmes, ainsi qu'une sensibilité à les utiliser dans des structures linguistiques. Tout comme l'intelligence musicale, celle logico-mathématique, visuo-spatiale, kinesthésique, interpersonnelle ou intrapersonnelle, le « don des langues » n'existe pas de façon isolée, tout comme se passe dans le cas des fonctions du langage, identifiées grâce aux différents types de communication (cf. JAKOBSON, Roman). Dans un « enseignement positif » la connaissance et la prise en compte dans les activités didactiques de ces intelligences peut devenir une clé de voûte.

Pour l'intelligence verbale, par exemple, Hélène Vanthier suggère plusieurs pistes d'applications, parmi lesquelles des jeux de mots oraux ou écrits, la création de dialogues ou de suites de récits ; pour l'intelligence visuo-spatiale, elle propose l'utilisation des images, des photos, l'association entre un texte lu et un dessin réalisé par les enfants, etc. L'enseignant doit varier les activités proposées afin d'impliquer tous les enfants, quels que soient leurs styles cognitifs préférentiels.

La mission de l'enseignant de français qui se propose d'enseigner cette langue à un public d'enfants n'est pas facile, elle suppose en fait la création de tout un monde divers et attrayant, qui entraîne les enfants dans des activités dynamiques et motivantes, proches de leurs centres d'intérêt. Les comptines et les histoires, les chansons et les jeux, les dessins et les pièces de théâtre sont autant de prétextes pour travailler la langue étrangère qui deviendra, petit à petit, la langue du jeu et du partage, la langue de la découverte d'un nouveau monde et de beaucoup d'émotions positives.

Conclusion

Les principes de la pédagogie positive trouvent toute leur application dans l'enseignement du français précoce, la centration sur l'enfant et sur son bien-être constituant un élément essentiel du processus d'enseignement d'une langue étrangère. La diversité des activités proposées, l'alternance des taches pour stimuler tous les sens des enfants, l'utilisation de l'erreur comme point de départ pour un nouvel apprentissage, l'implication active de l'enfant dans son apprentissage sont autant de repères pédagogiques nouveaux et anciens en même temps, car appliqués depuis longtemps dans l'enseignement

BDD-A31922 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:00:00 UTC)

aux enfants et redécouverts et améliorés périodiquement suite à des recherches et des études scientifiques récentes.

Bibliographie :

AKOUN, Audrey, PAILEAU, Isabelle, (2013), *Apprendre autrement avec la Pédagogie Positive*, Eyrolles, Paris.

ARDELEANU, Sanda-Maria, (2015), « Les normes de l'imaginaire linguistique et le discours francophone » en *Dinamica limbilor şi literaturilor în epoca globalizării*, Partea I, Actele Colocviului Internaţional de Ştiinţe ale Limbajului, Chişinău-Suceava-Cernăuţi, pp. 95-102.

BEHRA, Séverine, (2019), « Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? » en *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts, Cnesco, Paris.

BLONDIN, Christiane, (2001), *L'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental*, SPE, Liège.

BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEKGERMAN, A., & TAESCHNER, T., (1998), *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*, De Boeck université.

BREUGNOT, Jacqueline, BLANC, Nathalie, RADIMSKA, Jirka, (2001), *Français précoce*, *Dialogues et cultures,* FIPF, n° 45, tome 1, p. 475-486.

CANDELIER, Michel (coord.), LAMBERT Patricia, SABATIER, Cécile et al., (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang – bilan d'une innovation européenne,* De Boeck, Bruxelles.

CHARMIAN, O'Neil, (1993), *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Didier Hatier, Paris.

CNDP, (2001), Centre National de Documentation Pédagogique, *Recensement des ressources pour l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire : publications méthodes matériel*, CNDP, Paris.

DELACOMPTEE, Jean-Michel, (2018), *Notre langue française*, Fayard, Paris.

DELAMAIN, Catherine, SPRING, Jill, (2010), *Construire des habilités en communication : 200 activités pour enfants d'âge préscolaire*, Chemalière Education, Montréal.

DELMOTE, Gilles, MARCHOIS, Corinne, (2015), *Enseigner les langues vivantes à l'école* + CD-ROM, Collection : Comment faire/CRDP.

FAYOL, Michel, KAIL, Michel, (2019), *Apprendre à apprendre*, Que Sais-je ?, Paris.

FRANÇOIS-SALSANO, Dora, (2009), *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, L'Harmattan, Paris.

GAONAC'H, Daniel, MACAIRE, Dominique, (2019), *Les langues à l'école dès le plus jeune âge....* Cnesco, Paris.

GAONAC'H Daniel, (2002), *L'enseignement précoce des langues étrangères*, *Sciences humaines*, janv. 2002, n° 123, pp.16-20.

GARABEDIAN, Michèle, FAVARD Jean, OLIVIERI, Claude, WEISS, François, (1991), « Enseignements/apprentissages précoces des langues », en *Le Français dans le monde,* septembre 1991, n° spécial.

GARDNER, Howard, (2001), *Les Intelligences multiples*, Retz, Paris.

GLAVA, Adina, GLAVA, Cătălin, (2002), *Introducere în pedagogia preşcolară*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

GLAVA, Adina, POCOL, Maria, TATARU, Lolica-Lenuţa (coord.), (2009=, *Educaţia timpurie*, Editura Paralela 45, Piteşti.

GOÏ, Cécile, (2012), « (Se) former à l'enseignement des langues aux enfants : langage et langues à l'école maternelle », en CAUSA Mariella (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*, De Boeck, Bruxelles, pp. 73-94.

GROUX, Dominique, (1996), *L'enseignement précoce des langues : des enjeux à la pratique*, Chronique sociale, Lyon.

GROUX Dominique, BLANC Nathalie, CREK Chantal et al., (2003), « Pour un apprentissage précoce des langues », en *Français dans le monde (Le),* décembre 2003, n° 330, pp. 23-33.

BDD-A31922 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:00:00 UTC)

IORGA, Nicolae, (1932), *Histoire de l'enseignement en pays roumains*, Edition de la Caisse des écoles, Bucarest.
IORGA, Nicolae, (2020), *Istoria învățământului românesc* (ed. îngrijită de Sanda-Maria Ardeleanu şi Alexandrina Ioniță), Casa editorială Demiurg, Iaşi.
LACOMBE, Paul, (1899), *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*, Librairie Armand Colin, Paris.
LALAGIANNI, Vassiliki, TOMKO, Josiane, DALGALIAN, Gilbert et al., (2002), « L'enseignement des langues à l'école élémentaire », *Europe plurilingue,* n° 25, pp. 153-197.
LAMBELET, Amelia, BERTHELE, Raphael, (2014), *Age et apprentissage des langues à l'école : revue de littérature*, Institut de plurilinguisme, Fribourg.
LANGLOIS, Charles, (1906), *Questions d'histoire et d'enseignement*, Hachette, Paris.
LECLERE, Malory, NARCY-COMBES, Jean-Paul, (2014), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches ou outils d'enseignement*, Riveneuve, Paris.
LOUPY, Christophe, (2018), *Ma maternelle épanouie*, moyenne section, 4-5 ans, Nathan, Paris.
MACAIRE, Dominique, (2015), « Hétérogénéité et plurilinguisme en herbe à l'école maternelle en France » in Marlène LEBRETON (dir.), *La didactique des langues et ses multiples facettes*. Mélanges offerts à Jacqueline Feuille, Éditions Riveneuve, Paris, pp.109–135.
METTOUDI, Chantal, (2008), *Comment enseigner en maternelle la maîtrise de la langue*, Hachette Education, Paris.
NIKOLOV, Marianne, CURTAIN Helena (coord.), (2003), *Un apprentissage précoce : les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs,* Conseil de l'Europe, CELV : Centre européen pour les langues vivantes/Graz/Autriche, Strasbourg.
O'NEIL, Charmian, (1993), *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Didier Hatier, Paris.
OLLIVIER, Christian, (2019), *Enseigner pour aider à apprendre les langues. Approches et concepts en didactique des langues, théories et mises en œuvre*, Cnesco, Paris.
PĂUN, Emil, IUCU, Romiță (coord), (2002), *Educația preşcolară în România*, Polirom, Iaşi.
PEGAZ PAQUET, Anne, CADET, Lucile (coord.), (2016), *Les langues à l'école, la langue de l'école,* Artois presses université, Arras.
PERREGAUX, Christiane, GOUMOENS, Claire, JEANNOT, Dominique (dir.) et al., (2003), *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École. Volume I : 1re enfantine - 2e année primaire : documents reproductibles*, CIIP, Neuchâtel.
PIAGET, Jean, (1975), *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*, PUF, Paris.
PORCHER, Louis, GROUX, Dominique, (2003), *L'apprentissage précoce des langues*, Que sais-je ?, PUF, Paris.
RIVENC, Paul, (2003), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, « 3. La méthodologie », De Boeck université.
ROUSSEL, Stéphanie, GAONAC'H, Daniel, (2017), *L'apprentissage des langues*, Collection : Mythes et réalités, Retz, Paris.
SAMSON, Colette, (2008), « L'enseignement aux enfants : les fondamentaux », en *Le Français dans le monde,* mars-avril, n° 356, pp. 26-27.
SAMSON, Colette, PIQUET VIAUX, Muriel, DENISOT, Hugues, VANTHIER, Hélène, POYER, Katia, DUREL, Florent, GAFHOORI L., GILLON J.-Y., (2008), « Enseigner le français aux enfants », en *Le Français dans le monde,* mars-avril, n° 356, pp. 23-31.
STAMBOULI Meriem, (2009), « Français précoce : quand et comment ? », en *Le Français dans le monde,* juillet, n° 364, pp. 36-38
STAN, Liliana (coord.), (2016), *Educația timpurie. Probleme şi soluții*, Collegium Polirom, Iaşi.
SZENTAGOTAI TATAR, Aurora, DAVID, Daniel, (2017), *Tratat de psihologie pozitivă*, Colegium, Polirom, Iași.
VALET, Gilles-Marie, (2016), *Les 101 règles d'or de l'éducation bienveillante. Elever vos enfants sans élever la voix (ni baisser les bras !)*, Larousse, Paris.
VANTHIER, Hélène, (2009), *L'enseignement aux enseignants en classe de langue*, CLE International, Paris.
WEISS, François, (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette FLE, Paris.

BDD-A31922 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:00:00 UTC)

WENK, Brian, (1990), *Enseigner aux enfants*, CLE International, Paris.
ZIMMERMANN, Martina, LAMBELET, Amelia, (2014), « Plus c'est tôt mieux c'est ? L'enseignement précoce des langues », en *Babylonia*, n° 1.

BDD-A31922 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:00:00 UTC)